



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS

ERICK CRUZ PADILHA DE OLIVEIRA

PARADOXOS NA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA: ANÁLISE DE DISCURSO DO
MOVIMENTO “ESCOLA SEM PARTIDO” (2014 -2018)

FORTALEZA – CEARÁ
2019

ERICK CRUZ PADILHA DE OLIVEIRA

PARADOXOS NA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA: ANÁLISE DE DISCURSO DO
MOVIMENTO “ESCOLA SEM PARTIDO” (2014 -2018)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. David Barbosa de Oliveira.

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Oliveira, Erick Cruz Padilha de .

Paradoxos na construção democrática: análise de discurso do movimento ?escola sem partido? (2014 - 2018) [recurso eletrônico] / Erick Cruz Padilha de Oliveira. - 2019 .

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 172 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019 .

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas. .

Orientação: Prof. Dr. David Barbosa de Oliveira..

1. Escola sem Partido. 2. Análise de Discurso. 3. Cidadania. I. Título.

ERICK CRUZ PADILHA DE OLIVEIRA

TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA: ANÁLISE DO MOVIMENTO
"ESCOLA SEM PARTIDO" (2014 -2018)

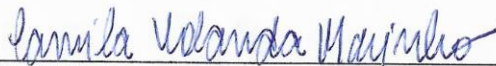
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 18/07/2019

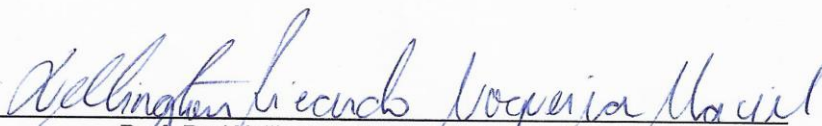
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. David Barbosa de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal do Ceará - UFC



Prof.^a Dr.^a Camila Holanda Marinho
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Wellington Ricardo Nogueira Maciel
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Às três pessoas que, apesar de tão silenciosamente, em épocas diferentes da minha vida, doaram tanto de si mesmas para que eu tivesse condições de estudar: Maria do Amparo Pires Cruz, Eliane Pires Cruz e Francisca Erica Aragão Cruz.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. David Barbosa de Oliveira, pela orientação, estímulo, confiança e companheirismo. Foi extremamente importante para mim, em certo momento desta caminhada, ouvir do meu orientador que ele tinha a impressão de que ele acreditava mais em mim do que eu mesmo.

Aos membros da banca, prof.^a Dr.^a Camila Holanda Marinho e prof. Dr. Wellington Ricardo Nogueira Maciel, sobretudo, pela riqueza de sugestões, tanto de leituras como de percursos no momento da qualificação, o qual funcionou como um divisor de águas para os caminhos desta pesquisa.

Ao prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu e a todo o grupo de pesquisa Análise de Discurso Crítica: Representações, Ideologias e Letramentos da Universidade Estadual do Ceará. Sou grato por terem me dado o prazer de, mesmo não sendo linguista, ter sido aceito e tão bem recebido no grupo. Minha gratidão, pelo privilégio de aprender um pouco sobre linguística presenciando debates entre linguistas.

Às pessoas que concederam voluntariamente as entrevistas e assim emprestaram suas vozes para colaborar com perspectivas próprias, a partir de posições diferentes sobre vários assuntos que se relacionam com o tema da dissertação. Estas pessoas possibilitaram uma percepção de como o mesmo tem circulado na sociedade para além dos documentos oficiais.

Às muitas escolas por onde passei, tanto como aluno como sendo professor. Espaços marcados por pluralidades, os quais me ajudaram a viver na prática experiências relevantes que também foram importantes para que eu me indagasse sobre as relações entre educação e cidadania.

Aos amáveis Rodrigo Noronha Pinto, Ivoneide Fernandes e Francisca Erica Aragão Cruz, sem os quais eu aqui não teria chegado.

Aos colegas da turma 16 do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará pelos debates e troca de saberes desenvolvidos ao longo do curso.

“Até que a filosofia que defende a existência de uma raça superior e outra inferior esteja finalmente e permanentemente desacreditada e abandonada (...), até que em todas as nações não existam mais cidadãos de primeira e de segunda classe (...), haverá guerra”

(Bob Marley)

“Se ser político é reclamar das injustiças. Então, eu sou político”.

(Patativa do Assaré)

“E você samba de que lado? De que lado você samba?(...)De que lado você vai sambar? O problema são problemas demais se não correr atrás da maneira certa de solucionar.”

(Chico Science)

RESUMO

O objeto da presente dissertação é o movimento Escola sem Partido. Ele teve início no Brasil em 2004 sendo divulgado pela internet e a partir de 2014 passou a atuar na esfera pública com uma crescente presença nos debates no decorrer dos anos seguintes. Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo e envolve projetos de lei que procuram instituir uma política pública regulatória para a educação a nível nacional. O recorte se concentra em um período de quatro anos, desde a origem do primeiro PL em âmbito federal em 2014 até o final de 2018, ano em que um PL sobre este movimento que visa fazer alterações na LDB mais avançou no parlamento. Foi também em 2018 que ocorreram eleições no Brasil, nas quais obtiveram sucesso partidos e grupos ligados ao EsP. Este crescimento do Escola sem Partido, o qual também é alvo de muitas críticas e enfrenta forte oposição, foi investigado por meio de análise documental, pesquisa bibliográfica e análise de discurso. Foram consideradas transformações que ocorreram no Brasil dentro desta mesma época e investigou-se se o EsP enquanto discurso relacionado a práticas sociais. Ele foi situado historicamente à luz de acontecimentos que estão relacionados com percursos da construção democrática no país. Esta pesquisa utiliza, além de bibliografia relacionada ao tema, reportagens, documentos oficiais e uma pesquisa de campo que nos levou a realizar entrevistas a docentes da rede pública que atuam na grande Fortaleza, capital do Ceará e região metropolitana. Portanto, realizou-se uma investigação que constatou quais são os grupos sociais mais interessados no discurso do Escola sem Partido, como este discurso tem atuado na esfera pública e em âmbito social, quais representações discursivas de atores ligados à escola ele propõe, para quais direções apontam suas perspectivas de educação na prática, quais condições contribuíram para o mesmo se desenvolver dentro deste recorte temporal e como ele tem sido entendido por atores sociais que de formas diferentes estão inseridos em lutas diárias da educação pública no estado do Ceará.

Palavras-chave: Escola sem Partido. Análise de Discurso. Cidadania.

ABSTRACT

Es objeto de la presente disertación el “Escola sem Partido”. Este movimiento empezó en Brasil en el año 2004 difundido a través de la internet y a partir del año 2014 pasó a actuar en la esfera pública con una creciente presencia en los debates en el transcurso de los años siguientes. Esta investigación tiene un carácter cualitativo y tiene que ver con proyectos de ley que buscan establecer una política pública regulatoria para la educación en todo el Brasil. El recorte se centra en un período de cuatro años, desde el origen del primer proyecto de ley federal en el año 2014, al final del 2018, cuando un proyecto de ley que propone modificaciones a la LDB más ha avanzado en el parlamento. También en el 2018 se celebraron elecciones en Brasil, en las cuales alcanzaron el éxito partidos y grupos conectados al EsP. Este crecimiento del “Escola sem Partido”, el cual también recibe muchas críticas y se encuentra frente a una fuerte oposición, fue investigado a través de análisis documental, pesquisa bibliográfica y análisis de discurso. Transformaciones que ocurrieron en Brasil en este mismo tiempo han sido consideradas. El objeto fue investigado como discurso que tiene relaciones con prácticas sociales. Él fue situado históricamente a la vista de los acontecimientos relacionados con los caminos de la construcción democrática en el país. Esta investigación utiliza también reportajes de periódicos, documentos oficiales y un trabajo de campo que nos llevó a realizar entrevistas a docentes de la red pública que actúan en la ciudad de Fortaleza, capital del estado de Ceará y región metropolitana. Por consiguiente, se llevó a cabo una investigación que ha constatado cuáles son los grupos sociales más interesados en el discurso del “Escola sem Partido”, como este discurso ha actuado en la esfera pública y también en el ámbito social, cuáles representaciones discursivas de actores vinculados a la escuela que él propone, a dónde apuntan sus perspectivas de práctica educativa, cuáles condiciones han contribuido para este discurso desarrollarse en este recorte temporal y como el ha sido interpretado por actores sociales que de distintas formas se encuentran inmersos en luchas diarias de la educación pública en el estado de Ceará.

Keywords: Escola sem Partido. Análises del discurso. Ciudadanía.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ADC	Análise de Discurso Crítica
CADH	Convenção America de Direitos Humanos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CF	Constituição Federal
DEM	Democratas (partido político brasileiro)
DH	Direitos Humanos
EsP	Escola sem Partido
ESP	Escola sem Partido
IF	Instituto Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
PEN	Partido Ecológico Nacional (em 2018 mudou seu nome para “Patriota”)
PHS	Partido Humanista da Solidariedade
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do movimento Democrático Brasileiro
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PR	Partido da República
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
RC	Realismo Crítico
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DISCURSO E PRÁTICA SOCIAL: O EsP COMO OBJETO E A ADC COMO ALTERNATIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	18
2.1	A ORIGEM DO “ESCOLA SEM PARTIDO”	18
2.2	O “ESCOLA SEM PARTIDO” COMO DISCURSO.....	22
2.3	ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC): LINGUAGEM E PODER.	40
2.4	A RELAÇÃO ENTRE PESQUISADOR E PESQUISA EM ADC: REFLEXÕES SOBRE CRITICIDADE E NEUTRALIDADE.....	47
2.5	A ADC FAIRCLOUGHIANA.....	50
3	REFLEXÕES SOBRE UMA AGENDA POLÍTICA QUE DIZ TOMAR PARTIDO PELA NEUTRALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	59
3.1	SOBRE PARTIDOS E PROFESSORES	59
3.2	DO CARÁTER POLÍTICO DA EDUCAÇÃO	67
3.3	ESCOLA SEM PARTIDO E REPRESENTATIVIDADE.....	71
3.4	DO(S) OBJETIVO(S) DO ESP E DA POSSIBILIDADE DE AUTONOMIA DAS ESCOLAS.....	78
3.5	SOBRE DOCTRINAÇÃO E NEUTRALIDADE.....	86
4	TENSÕES NA EDUCAÇÃO, TENSÕES NO ESTADO: OS LIMITES DA RELIGIÃO E O LUGAR DOS DIREITOS HUMANOS	100
4.1	SOBRE OS LIMITES DAS CONVICÇÕES RELIGIOSAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL.....	100
4.2	ESCOLA SEM PARTIDO x ESTADO SEM RELIGIÃO.....	107
4.3	FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO NO BRASIL: RAÍZES E ATUALIDADE.....	114
4.4	A MATERIALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS COMO REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO.....	126
5	CONCLUSÃO.....	141
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICE	166
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS..	167
	ANEXOS.....	168
	ANEXO A – ARTIGO 12 DA CADH.....	169

ANEXO B – ARTIGOS 205 E 206 DA CF.....	170
ANEXO C – ARTIGOS 12 E 13 DA LDB.....	171

1 INTRODUÇÃO

Países ocidentais têm passado por transformações consideráveis nos últimos anos. Sobretudo depois da última grande crise financeira mundial a partir de 2008, algo que tem se refletido na política (TOOL, 2016). É como se promessas de um mundo globalizado, como alguns pensadores já tinham apontado no passado, de fato tivessem chegado agora a um estágio de amplo desgaste (MORIN; KERN, 1995, p. 64) em meio à recessão econômica, e com isso, o descrédito na economia contribuísse para que populações do ocidente reagissem demonstrando uma crescente aversão a estratégias e discursos considerados politicamente corretos e de valorização de diversidades nesta conjuntura de globalização (FAIRCLOUGH, 2001, p. 67).

Assim, imprensas de vários países têm publicado nos últimos anos reportagens que informam seus leitores sobre um certo avanço à direita (CUMMING-BRUCE, 2016). Nele também se vê ganhar força a propagação de um discurso sobre gerência política que tenta naturalizar a separação entre ideias de direitos humanos e de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento geralmente é associado a um aspecto estritamente econômico. Isso faz com que não haja um planejamento conjunto. O que leva a ideia de abrir mão de direitos a tornar-se cada vez mais naturalizada e vista como necessária, sem que se questione de forma profunda que tipo de desenvolvimento pode existir quando direitos e representatividade de grupos sociais vão sendo cada vez mais relativizados (FLORES, 2009, p. 71).

Eis, portanto, um cenário mundial no qual se percebe o crescimento de grupos e candidatos políticos que em seus discursos, além de ressaltar uma necessidade de combate a ideias de esquerda, valorizam um retorno às tradições locais (HALIFA-LEGRAND, 2017). Isso inclui, em certa medida, uma maior influência do pensamento religioso das majorias de cada território na esfera pública, além de representações discursivas que muitas vezes chamam à atenção pelo choque iminente com direitos de minorias (ROMANO, 2018).

Diante desse cenário de efervescência política em várias nações, a educação também tem se tornado objeto de debates acalorados por ocupar um papel central na discussão sobre que tipo sociedade se quer formar a partir das

futuras gerações. Isso tem sido noticiado tanto na Europa (BONIS, 2018) como na América Latina (SCHREIBER, 2018), por exemplo.

Essas tensões, que são de certa forma globais, também têm atingido o Brasil (MIGUEL, 2018b, p. 23), país marcado por uma população diversa e que já possui suas próprias características históricas de dificuldades e desafios para o estabelecimento de democracia, cidadania e representatividade (DAGNINO, 2004). Ou seja, o Brasil já possui seus próprios entraves para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. É nesse contexto que se situa a presente pesquisa.

Assim, utilizando um recorte temporal de 2014 a 2018, o objetivo geral desta dissertação consiste em investigar o que significa o Escola sem Partido, considerando-o como um movimento que tem atuado tanto na esfera social, (utilizando em grande medida a internet como veículo de comunicação e divulgação de suas ideias), como também na formação de uma agenda que tem se inserido em debates na esfera pública (no sentido mais estritamente político, através da criação de projetos de lei pelo Brasil em níveis municipal, estadual e federal).

Nesse sentido, vale destacar que os PLs procuram estabelecê-lo como política pública regulatória para a educação, mas o conteúdo dos mesmos tem gerado polêmica pelo fato de serem acusados de entrar em choque com questões constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além de oferecer representações discursivas de atores ligados às instituições de ensino, como professores e alunos, que tem sido alvos de críticas de opositores.

Os anos aos quais esta pesquisa se reporta foram marcados por forte efervescência social e política neste país, com crescimento de manifestações de rua, estreitamento de relações entre líderes religiosos e parlamentares, surgimento e divulgação de novos atores e grupos com forte atuação por redes sociais, eleições bastante disputadas e polarização política. Considerando isso, a presente pesquisa investiga o discurso do Escola sem Partido de forma contextualizada, fazendo relações com as práticas sociais e as condições históricas que ofereceram um pano de fundo de tensões, onde o movimento se desenvolveu.

Vale lembrar, por exemplo, que em 2014 foi elaborado o primeiro projeto de lei do Escola sem Partido a nível federal com o objetivo explícito de alterar o texto da LDB. Meses depois ocorreram eleições presidenciais e Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores foi reeleita em uma disputa muito acirrada, passando, contudo, a sofrer com a atuação mais forte da oposição ao seu governo no seu segundo

mandato, o que gerou um clima tenso que culminou com seu *impeachment* dois anos depois.

Entre os opositores da presidente, estavam grupos ligados a pautas agropecuárias (que envolvem questões ambientais), morais e religiosas e a favor da revogação do estatuto do desarmamento (entre outros temas que se chocavam com posições do Partido dos Trabalhadores e seus aliados mais próximos, como o Partido Comunista do Brasil, por exemplo). Esta aglutinação ficou conhecida como bancada BBB: “Boi, Bíblia e Bala”, a qual também está ligada à defesa do Escola sem Partido.

Vale ressaltar que no ano de 2018 (o último do nosso recorte investigativo e ano em que um PL representando este movimento mais avançou no parlamento) a mesma bancada chamada de BBB teve uma atuação fundamental na eleição do também apoiador do Escola sem Partido, Jair Messias Bolsonaro, à presidência.

Metodologicamente utilizamos investigação bibliográfica relativa tanto ao tema de forma direta quanto à história da democracia no país, bem como textos divulgados pela imprensa. Além disso, utilizamos análise documental e realizamos análises de discurso em busca de representações discursivas a partir de documentos oficiais do próprio movimento Escola sem Partido, como também, através de entrevistas a docentes da rede pública estadual de educação do Ceará, para entender como o EsP está circulando e tem sido entendido pelos mesmos.

Respondendo a perguntas semiestruturadas que envolviam representação de atores relacionados à educação, limites da influência da religião, possibilidade de neutralidade e importância dos direitos humanos na aprendizagem escolar, quatro professores cearenses da área de ciências humanas que atuam na rede pública na grande Fortaleza concederam as entrevistas voluntariamente em seus locais de trabalho.

Dessa forma, para a escolha dos entrevistados, se considerou a importância que os próprios projetos de lei em defesa do Escola sem Partido dão à figura do professor no Brasil, denunciando posturas e propondo mudanças, bem como o fato de cada um dos docentes entrevistados, de certa forma, representar grupos sociais distintos, com posições diferentes, sobretudo, com relação ao aspecto religioso, elemento que demonstramos em nossa pesquisa que possui fortes relações com bases morais e políticas que procuram sustentar o EsP.

Alcebíades, 37 anos é espírita e ligado a grupos de estudo e de militância LGBT. Paulo, aproximadamente 45 anos, é pastor de igreja pentecostal e ligado a uma militância religiosa que tem se envolvido com política. Leonardo, 40 anos, não possui religião e não sabe se acredita em qualquer tipo de divindade, atua há cerca de 10 anos como gestor escolar, é marxista assumido e sindicalista. Joanino, 40 anos, também é pastor, mas não se envolve com atuação de partidos políticos e acredita ter ideias mais progressistas pelo fato de, segundo ele, ser de uma igreja pentecostal reflexiva. As duas primeiras entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2018 e as outras duas foram feitas no primeiro semestre de 2019. Para preservar a imagem dos entrevistados, todos os substantivos próprios utilizados para nomeá-los são fictícios.

Vale ressaltar que a Análise de Discurso Crítica não compreende o conhecimento como algo neutro, mas como um elemento que se desenvolve em meio a relações sociais, e, portanto é objeto de disputas de sentido (como será mais bem apresentado na segunda seção desta dissertação, o qual tem um caráter metodológico). Assim, quem profere o discurso, e a partir de qual posição é algo que se procura levar em conta nesta pesquisa. Inclusive, o pesquisador que se utiliza de ADC precisa, dentro dos seus limites, procurar ser transparente e na medida do possível esforçar-se em busca de rigor científico para tentar ser, também, um analista do seu próprio discurso.

Nesse íterim, em busca desta transparência e de honestidade intelectual, o autor desta dissertação aproveita o ensejo para também apresentar-se, para além do que já se sabe (mestrando do curso de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará). Sou brasileiro, cearense, moro no município de Caucaia/CE, há quase uma década, onde também trabalho como professor da rede pública estadual. Sou casado, nasci em 1981, completo 38 anos de idade em 2019, ano em que defendo esta dissertação. Cresci na Barra do Ceará, bairro da periferia de Fortaleza, onde estavam também localizadas as escolas nas quais estudei. Nelas desenvolvi maior familiaridade com as ciências humanas ainda na adolescência, tendo tido experiência como aluno tanto da rede pública como da rede privada.

No ano de 2005 me tornei licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará e pela mesma universidade me tornei especialista em Metodologias do Ensino de Ciências Humanas e Sociais no ano de 2010. No campo da religião, hoje me declaro simplesmente como deísta. Mas, em fases diferentes da

minha vida já me identifiquei como católico, espírita e evangélico, além de ter estudado, por um curto espaço de tempo, religiões orientais. Em um desses momentos iniciei uma segunda faculdade, a de Teologia, a qual sendo cursada por cerca de uma década, entre trancamentos e transferências de instituições, finalizei este percurso me tornando bacharel pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA).

O interesse sobre o tema aqui abordado também possui como origem o fato deste mestrando, além de se considerar um curioso pesquisador de relações entre história, religião, política e educação, exercer como profissão o magistério, (já tendo sido professor de escola particular, antes de entrar na rede pública, inicialmente, como professor substituto na prefeitura municipal de Fortaleza e se tornando professor efetivo da rede estadual de ensino médio do estado do Ceará em 2010).

Reconheço que vivemos em um país marcado por uma história de violência e exclusão de grupos sociais e étnicos desde sua colonização. Uma nação formada por uma ampla pluralidade cultural, o que traz um desafio sensível para a nossa construção democrática. Em nossa tarefa de alcançar representatividade e legitimidade a educação tem um importantíssimo papel a ser exercido na construção da cidadania.

Essa realidade é suficiente para considerar a elaboração de uma agenda política, que busca trazer profundas mudanças nas práticas educacionais por meio da propagação de discursos, antes mesmo de sua aprovação dentro das instâncias do Estado, um tema de grande seriedade que justifica a necessidade de uma reflexão crítica. Isso é algo que eu me proponho a fazer com o objeto desta dissertação. Nela se relacionam questões de cidadania, democracia, legitimidade e participação social. Tudo isso envolvendo polêmicas acerca de interpretações da Constituição de 1988 e proposta de alterações no conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, documentos esses desenvolvidos após anos de lutas sociais. Estas se estendiam desde os anos de chumbo da ditadura militar que conduziu este país por mais de duas décadas comprometendo a possibilidade de estabelecimento de práticas ligadas a uma legitimidade democrática.

Assim, a segunda seção desta dissertação tem como objetivos explicitar nossa opção metodológica, explicando o que significa compreender o EsP como discurso, quais fontes de forma específica foram selecionadas para investigá-lo, bem

como os pressupostos da Análise de Discurso Crítica (abordagem metodológica que utilizamos de forma mais incisiva nas seções 3 e 4, a qual visa examinar relações entre discurso e poder nas práticas sociais, buscando rigor científico em uma perspectiva que procura trazer representações da realidade, não só a partir do que é dito, mas, considerando por quem é dito, em qual momento e a partir de que posição, nas tensões sociais, as representações discursivas estão sendo expressadas).

A partir da terceira seção são trazidos de fato resultados do trabalho de campo por meio das entrevistas e da análise de um leque de documentos oficiais do movimento. Ela tem como uma de suas metas analisar o discurso que o EsP defende de neutralidade na prática educativa, levando em consideração os fundamentos oferecidos para críticas que são realizadas pelos defensores do EsP à educação brasileira. Busca-se, examinar em que medida é possível considerar que os projetos de lei trazem, para além da proposta de fixar um cartaz que se afirma ser de direitos do aluno, representações legítimas de atores sociais que o movimento acredita oferecer. Também se examinam as formas como seus defensores compreendem elementos como escola, partido e professor e se avalia como esta proposta de política regulatória se estende a outras arestas da educação que estão para além da sala de aula.

Na quarta seção desta pesquisa se busca encontrar na intertextualidade da agenda do EsP, tanto naquilo que aparece mais claramente quanto no que não se demonstra de forma tão explícita, a influência religiosa na defesa de preceitos educacionais, as origens históricas, a atualidade disso e em que medida esse elemento pode se chocar com o fato de no Brasil existir um Estado laico, bem como quais são as implicações disso para uma construção democrática no Brasil e para a utilização da escola como uma espaço plural e de construção cidadã. Também, se analisa em que medida o EsP, enquanto proposta de política regulatória, leva em consideração, de modo concreto, os direitos humanos como referência para a educação e que tipo de conclusões se pode tirar das suas possibilidades de relação com a formação da cidadania neste país a partir da premissa do direito a ter direitos, considerando diversidades e desigualdades existentes na sociedade brasileira.

2 DISCURSO E PRÁTICA SOCIAL: O ESP COMO OBJETO E A ADC COMO ALTERNATIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, pp.43-44)

2.1 A ORIGEM DO “ESCOLA SEM PARTIDO”

As palavras acima de Michel Foucault nos fazem lembrar que em uma sociedade aquilo que é entendido como educação é também o resultado de relações de poder que se constituem em cada época. Ou seja, o que resulta de disputas de grupos diferentes pelo controle do estabelecimento dos princípios e limites que devem nortear o campo educacional.

Contudo, vale ressaltar a urgência e a relevância de algumas discussões acerca de movimentos nas sociedades, relativos à educação, quando nos deparamos com alguma situação onde há denúncias de princípios constitucionais que estariam sendo flagrantemente ignorados. Opositores do Escola sem Partido, por exemplo, denunciam o choque do conteúdo desta proposta de política pública regulatória com os artigos 205 e 206 da CF, além deste fazer um uso equivocado do texto da CADH.

Nesse sentido, o debate já não trata apenas de preferências educacionais, mas de estar sendo ou não, cada vez mais contestado o dever do Estado de procurar garantir, através de processos entendidos como legais, participação social e representatividade para a pluralidade que compõe a sociedade brasileira. Isso nos conduz a um levantamento de algumas questões históricas que são comuns ao campo de ciência política, como cidadania, participação social e construção democrática no Brasil (DAGNINO, 2004).

Além disso, nesta seção, utilizando também alguns dados veiculados pela mídia, apresentamos tensões acerca da legitimidade e do desenvolvimento do movimento na esfera pública. Procuramos demonstrar aqui, em linhas gerais, grupos e forças políticas relacionadas com o crescimento do Escola sem Partido de 2014 a 2018. Começaremos, portanto, apresentando o objeto.

Enquanto movimento social, o Escola sem Partido foi criado em 2004 pelo advogado paulista Miguel Nagib (PENNA 2016). Seus apoiadores defendem que, para o bem da educação e para a proteção dos alunos e das famílias deste país, existe uma necessidade urgente de se combater doutrinação política e ideológica nas escolas brasileiras. Isso deveria ocorrer, para os mesmos, porque práticas doutrinárias, que seriam comuns no cotidiano das nossas instituições escolares, estariam levando a nossa sociedade a se pautar por um viés ideológico marxista e trazendo confusões quanto à sexualidade de crianças e adolescentes. Estes elementos, portanto, estariam se tornando ainda mais graves pelo fato de estarem pondo os estudantes em choque com a educação que recebem de seus pais.

Vale ressaltar que, a favor da aprovação do EsP, o pastor e professor Paulo, em entrevista que nos concedeu, demonstrou preocupação com choques em várias relações, não só entre “aluno e pais”, mas também entre “aluno e professor”, entre “aluno e escola”. Ele incluiu como vítima de uma educação “a serviço de uma...um determinado grupo político”, a instituição “igreja”.

Contudo, o Escola sem Partido suscita visões controversas acerca das relações entre diferentes instituições na sociedade. Nesse sentido, vale lembrar que Bourdieu (2017), por exemplo, afirma que, opiniões políticas, mesmo dentro de sistemas democráticos, podem acabar sendo construídas utilizando-se como referência práticas de indivíduos ligados a uma religião, através de processos que ao mesmo tempo podem representar afirmação de identidade social dos incluídos no grupo religioso e exclusão de direitos de indivíduos que não se incluem, pelo menos a princípio neste segmento, fazendo da formação religiosa uma forma eufemizada de socialização política. Para este sociólogo francês, se esta problemática não for submetida a uma análise mais criteriosa, pode se estabelecer uma dificuldade de distinção, se um movimento social de cunho religioso está caminhando no sentido de politizar o doméstico ou na direção de domesticar o político.

Nesse ínterim, militantes a favor do “Escola sem Partido” afirmam ainda que os estudantes, além de serem vítimas de seus professores, que estariam se aproveitando de uma situação de hierarquia em sala de aula para oprimir, caso tentem resistir, são levados a ceder através de constrangimento da turma incitado pelo próprio docente (NAGIB, 2018).

Vale salientar que há, segundo Luís Felipe Miguel (2016, p. 593 *apud* Moura, 2018, p. 90-91), uma ligação de Nagib com o Instituto Millenium. Este teria

sido criado em 2006 e mantido sob financiamento de empresas que não tinham alcance só no Brasil, mas também no exterior. O instituto supramencionado seria dessa forma um propagador de ideias de direita com poder suficiente para alcançar “parte da grande imprensa” e que, além disso, podia contar com jornalistas comprometidos com o pensamento liberal na economia “como Rodrigo Constantino”.

Embora o nosso entrevistado, que é a favor do EsP, pastor e professor Paulo tenha dito que a origem do movimento em 2004 está ligada a figura de “um pai que teve um filho destratado na escola” e que “ele levou pra direção da política em si, daí a ideia de ser” nomeado de um modo que faz referência à não partidarização de instituições de ensino, vale a pena tentar entender de forma mais minuciosa como se movimentou o Escola sem Partido, desde seu surgimento em 2004 até seu primeiro projeto de lei, que só foi criado 10 anos depois.

Moura (2018, p. 90-92) apresenta uma divisão do percurso do Escola sem Partido em três fases, as duas primeiras se relacionariam com um caráter menos claramente político-partidário do movimento e a terceira diria respeito a uma guinada na esfera política. A primeira fase estaria ligada ao seu surgimento, em meados de 2004, e tinha como foco chamar a atenção de pais para a necessidade de criticar a postura de alguns professores marxistas de escolas. Estes, de forma irresponsável, estariam utilizando o tempo de suas aulas para doutrinar crianças e adolescentes.

O segundo momento teria ocorrido a partir de 2007 (portanto um ano depois da criação do instituto Millenium) logo depois de uma reportagem publicada em uma coluna do jornal *O Globo* que fazia críticas a conteúdos marxistas de livros didáticos da disciplina de História. Isso teria fortalecido a ampliação de uma crítica mais estrutural à educação no Brasil.

O terceiro momento, o qual direcionou o movimento mais incisivamente para o campo político, teria se iniciado cerca de sete anos depois. Ele estaria relacionado com as disputadas eleições presidenciais no ano de 2014, a participação de setores de oposição ao Partido dos Trabalhadores em protestos de rua e com a busca por associar o partido da presidente Dilma Rousseff (que na época tentava a reeleição) a escândalos de corrupção de modo a responsabilizá-lo por iludir a população utilizando, inclusive, a doutrinação em escolas para isso.

Ainda segundo Moura (2018), com a reeleição da candidata do Partido dos Trabalhadores, a faceta política do Escola sem Partido teria sido intensificada e

a partir de 2015 a crítica aos estudos de gênero passou a ocupar um papel de destaque na agenda do movimento Escola sem Partido.

Miguel Nagib, portanto, dez anos depois de ter criado e começado a divulgar o Escola sem Partido na internet, teve um papel fundamental na guinada que originou o caráter mais assumidamente político do movimento que passou a utilizar o mesmo nome. Ele elaborou no ano de 2014, com base em suas propostas e a pedido de Eduardo Bolsonaro (que na época era um deputado estadual fluminense), um projeto de lei inspirado nas ideias deste grupo para o estado do Rio de Janeiro (PENNA, 2016, pp 43-58). Depois desse fato, o autor intelectual deste primeiro projeto de lei, Nagib, o deixou disponível na página virtual do seu movimento. Este elemento passou a ser amplamente utilizado como modelo para a criação de vários projetos de lei que foram elaborados no Brasil entre 2014 e 2018.

Faz-se importante destacar algumas ideias gerais do movimento materializadas como conteúdo nestes projetos de lei. Pode-se afirmar que para o movimento Escola sem Partido, debates sobre gênero/sexualidade na sala de aula e militância político-partidária dos docentes brasileiros estão entre os problemas mais graves da educação do nosso país, os quais seus idealizadores instigam a combater a partir de três modos que em tese se complementam: divulgação de testemunhos de alunos, que teriam sido vitimados por seus professores, estímulo a leis contra o que o Escola sem Partido considera abuso de liberdade no ato de ensinar e ameaça aos professores com o envio de notificações extrajudiciais em casos onde os adeptos do movimento discordam da postura do docente (RATIER, 2016, p.30).

Para se ter uma ideia da dimensão que isso tomou, tomemos alguns dados como referencial: em fins de maio de 2018, estavam tramitando no território brasileiro, ao mesmo tempo, 25 PLs estaduais, 110 municipais, e 13 no Congresso com o tema “Escola sem Partido” (MATUOKA, 2018).

Contudo, embora se constate por meio de números a abrupta proliferação das ideias originárias deste movimento pelo país, sobretudo a partir de 2014, ano em que o primeiro projeto de lei concernente ao mesmo foi elaborado, tal crescimento tem também recebido duras críticas de movimentos de oposição e tem sido alvo de resistências pelo território nacional.

Opositores põem em dúvida, a partir de análise do conteúdo dos projetos de lei elaborados, outros possíveis interesses do movimento, como por exemplo, tentar instituir no campo da educação uma proposta que vai de encontro a

diversidades que compõem a sociedade brasileira e que não podem e nem devem ser invisibilizadas. Nesse sentido, vale ressaltar que, contra o EsP e preocupado com as minorias sociais, o professor Alcebíades, espírita e ligado a grupos LGBT, disse em entrevista que nos foi concedida que “a escola” tem que ser reconhecida como “um espaço plural”, porque assim como a sociedade “ela já é” plural.

2.2 O “ESCOLA SEM PARTIDO” COMO DISCURSO

Um ambiente com várias carteiras voltadas para uma parede na qual está fixado um quadro – negro. Nessas carteiras estão sentados jovens que dialogam com um adulto sobre um acontecimento importante na comunidade na qual estão inseridos. Essa é a descrição de uma cena que acontece cotidianamente em várias escolas do Brasil e do mundo. A questão é como atribuímos sentido a essa descrição: trata-se de um educador construindo conhecimento escolar no diálogo com os saberes dos seus alunos ou de um militante disfarçado de professor que abusa intelectualmente de uma audiência cativa impondo uma discussão que não faz parte dos conteúdos da matéria a serem transmitidos? A maneira como percebemos os elementos que fazem parte do processo de escolarização (professores, alunos, conhecimento, escola, educação) está em disputa por discursos que tentam fixar os seus sentidos e as relações entre eles (PENNA, 2018a, p. 113).

As palavras acima do autor nos conduzem à compreensão de que aquilo que está sendo problematizado pelo Escola sem Partido e vem, portanto, se tornando objeto de debates são elementos aparentemente comuns do cotidiano das escolas. A figura do professor, a utilização do espaço de aprendizagem, a presença de alunos se concentrando no conteúdo das aulas, o que é escrito no quadro. O EsP procura ganhar espaço na esfera pública popularizando formas diferentes, bem mais negativas, de se olhar para estes elementos. Isso é algo que se relaciona com a abordagem metodológica que optamos por utilizar em nossa investigação.

Contudo, faz-se necessário perceber que, nesta pesquisa, optar por utilizar uma metodologia que se utiliza de análises de discursos que envolvem o tema “Escola sem Partido”, não significa abrir mão da consideração de uma materialidade de estruturas e relações de poder que estão presentes na sociedade. Não nos interessaria qualquer perspectiva que propusesse discutir a linguagem de um modo que pudesse significar um maior isolamento de questões ligadas às ciências humanas e sociais, pois ela, a linguagem, está no mundo, inserida em contextos, conjunturas, lutas sociais, sendo utilizada em tentativas de universalizar perspectivas.

A linguagem carrega ideologias, às vezes, implicitamente, por vezes de modo explícito. Em alguns momentos ela pode ser aparentemente usada para encontrar uma resposta coletiva para algo de que não se tem certeza, em outros, por exemplo, pode estar sendo acionada como instrumento para convencer sobre certezas. Estas são situações que envolvem a inserção da linguagem no mundo, das quais a esfera pública, também, não está isenta.

Dessa forma, em artigo produzido recentemente, Penna (2018a, p.115) afirma que “discutir a existência de formações discursivas, disputando os sentidos dos elementos que compõem a educação escolar, pode dar a entender que estamos reduzindo essa disputa ao plano de ideias, mas não se trata disso em absoluto”. Portanto, as formações discursivas precisam ser entendidas como algo que está dentro do mundo e são, frequentemente, utilizadas para que as pessoas se posicionem e lutem para manutenção ou mudanças nas estruturas que compõem as sociedades. Embora não exista, ainda, um projeto de lei federal aprovado sobre o Escola sem Partido, enquanto produzimos esta pesquisa, o autodidata Olavo de Carvalho, por exemplo, atualmente um “guru da direita” que é considerado por muitos, no Brasil, como uma espécie de referência ideológica do governo do presidente Jair Bolsonaro (FELLET, 2016) além de defensor do caráter social do movimento EsP, afirmou em um vídeo intitulado “aviso ao Escola sem Partido”¹ publicado pelo mesmo na plataforma *youtube* em novembro de 2018, que esta “guerra” pelo estabelecimento do tema era “cultural” e a estratégia mais importante a ser adotada pelos que militavam a seu favor seria buscar, antes de tudo, o convencimento da população brasileira ao invés de se tentar aprovar um projeto de lei.

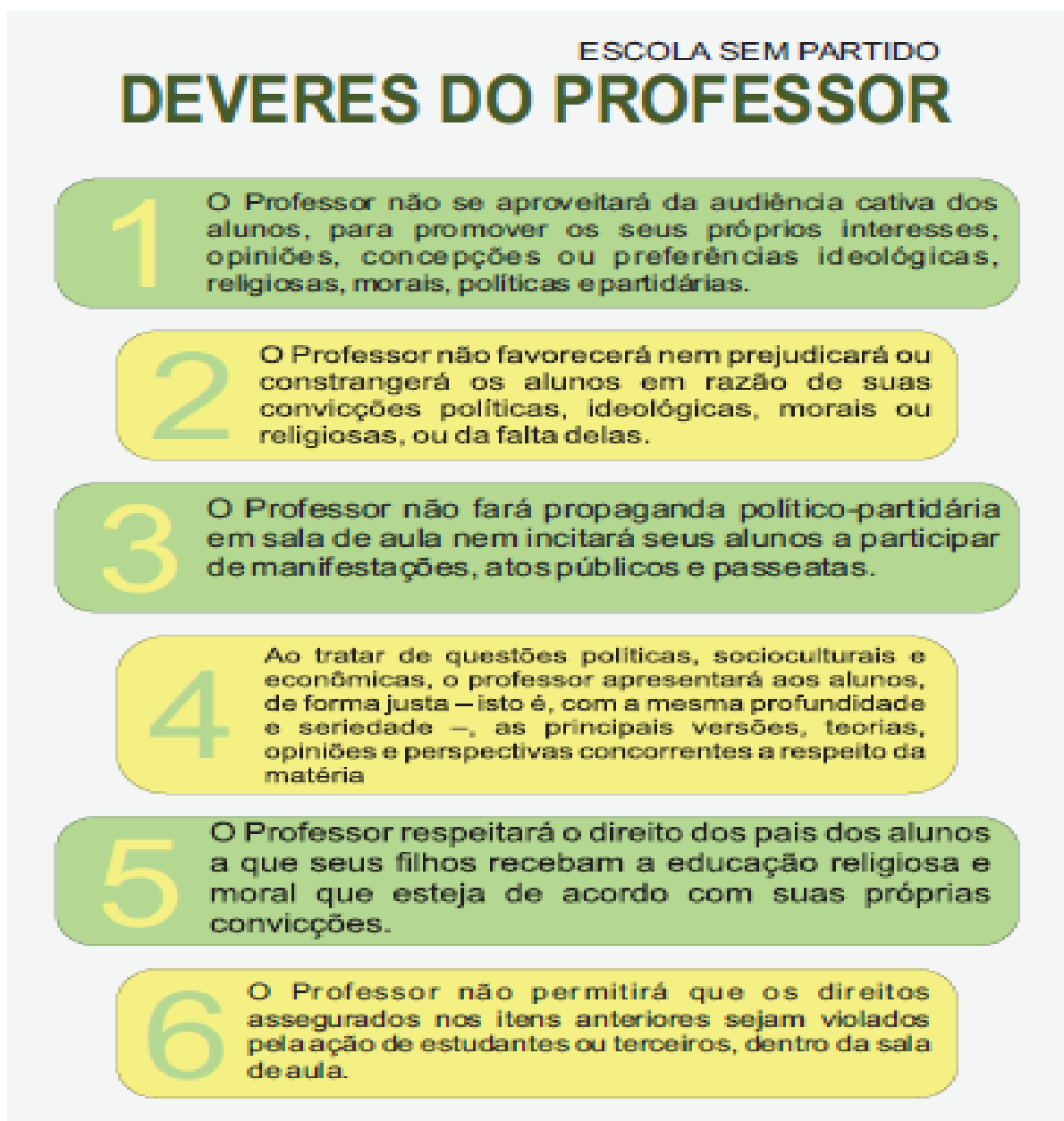
Segundo Olavo de Carvalho, pensador ícone dos apoiadores do projeto, que tem ganhado força no Brasil nos dias de hoje, “uma guerra cultural não se vence com projeto de lei”. Para ele, alguém achar que um PL pode ser mais importante do que toda uma estrutura de consenso a ser elaborada e disseminada na sociedade é algo “infantil”, pois a aprovação do mesmo, caso viesse a se dar naquele momento em que ele se pronunciava em vídeo (fins de 2018) sem o convencimento da maior parte da população brasileira sobre a suposta relevância do conteúdo do mesmo,

¹CARVALHO, Olavo. Aviso ao Escola sem Partido. Publicado em Nov de 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qySuenfRkDk>. Acesso em jan. de 2019.

seria algo perigoso e não desejável para quem apoia o EsP, pois faria desta lei algo “pueril” e fácil de ser contestada e revogada *a posteriori*.

Para ratificar, de modo contextualizado, a importância da disseminação e naturalização dos discursos, dentro da sociedade brasileira, observe a imagem seguinte:

Figura 1 – Os 6 deveres do professor segundo o Escola Sem Partido



Fonte: <http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/655-nenhum-professor-precisa-esperar-a-aprovacao-do-projeto-escola-sem-partido-para-adotar-o-cartaz-com-os-deveres-do-professor>. Acesso em 07/03/2019).

Neste cartaz encontra-se o conteúdo referente aos “deveres do professor” que foram inseridos no PL 7180/2014, o qual, no ano de 2018, teve sua aprovação defendida em Comissão Especial por parlamentares apoiadores do Escola sem Partido que desejavam levá-lo para votação na Câmara e em seguida para a sucessão dos trâmites legais. Isso faria com que o mesmo tivesse força de lei e entrasse, efetivamente, em vigor no país.

Contudo, mesmo este PL tendo sido arquivado no fim de 2018, há um claro estímulo (que pode ser encontrado no site oficial do movimento Escola sem Partido) à impressão deste banner acima, para que o mesmo já passe a ser colocado em paredes das salas de aula de escolas pelo Brasil. Em texto intitulado “Nenhum professor precisa esperar a aprovação do projeto Escola sem Partido para adotar o cartaz com os deveres do professor”², afirma-se que o docente que fixar, em uma classe de estudantes, o cartaz que contém os deveres defendidos pelo movimento, estará “vacinando seus alunos contra a doutrinação” ao mesmo tempo em que “infernizando a vida dos seus colegas militantes” contrários ao EsP.

Analisando a informação que está nessa página virtual além do banner (que é oferecido para impressão em versão PDF) é possível perceber que os defensores do movimento partem da premissa de que já podem contar com o apoio de uma parte de professores, os quais se encontram em choque com outra parte em escolas pelo país. Além disso, consideram que o estabelecimento imediato de atos propostos por um conteúdo, que é defendido pelo PL 7180/2014, independe de legitimidade adquirida a partir da criação e aprovação de lei, debatida e votada, pelos representantes escolhidos pelo povo brasileiro que estiverem no parlamento. Desconsidera-se, assim, o aval da maioria da Câmara Federal e da maior parte do senado, como elementos relevantes, para implementação nas práticas sociais dos desejos inseridos no PL. Com isso, fica claro o investimento na propagação dos discursos em defesa do EsP para a criação de uma estrutura de legitimação de uma agenda que apenas viria posteriormente a ser reconhecida nos âmbitos da esfera política e do direito.

² ESCOLA SEM PARTIDO. Nenhum professor precisa esperar a aprovação do projeto Escola sem Partido para adotar o cartaz com os Deveres do Professor. Disponível em <http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/655-nenhum-professor-precisa-esperar-a-aprovacao-do-projeto-escola-sem-partido-para-adotar-o-cartaz-com-os-deveres-do-professor>. Acesso em: 07/03/2019.

Os dois fatos supracitados são relevantes. Apontam para a percepção, de parte dos próprios apoiadores do movimento, que existem batalhas a serem travadas na sociedade, no campo do discurso. Isso para que elementos de uma agenda voltada para a educação, antes de ser referendada por representantes do legislativo nacional, ganhe solidez no país e seja desejada como algo que representa as pessoas. As mesmas pessoas que futuramente poderão vir a ser seus defensores, caso a lei venha a ser contestada, durante sua implementação.

Assim, como resultado da propagação dos discursos, em uma espécie de “guerra cultural” como foi mencionado acima, cada vez mais pessoas podem passar a se sentir apoiadores da lógica de uma narrativa que será apresentada a elas, em um processo que traria base ideológica e social para apoiadores do Escola sem Partido, o que posteriormente apenas seria cristalizado na aprovação de um projeto de lei de alcance nacional.

Desse modo, observa-se que o “discurso” aparece não só como recurso, mas como condição, pois exerce um papel fundamental na possibilidade de se construir ou não o “espaço público” como “espaço significativo” (TELLES, 1990, p.28), em uma conjuntura na qual se percebe que ter maioria de votos na Câmara para aprovação de um PL nem é necessariamente, para alguns apoiadores do EsP, a primeira de todas as preocupações nesse embate. Assim, para Fairclough (2003, p. 124, tradução nossa) os discursos são

(...) formas de representar aspectos do mundo, os processos, relações e estruturas do mundo material, o “mundo mental” formado por pensamentos, sentimentos, crenças a partir de relações com o mundo social. Aspectos particulares do mundo podem ser representados de maneiras diferentes, o que nos coloca em posição de termos que considerar relações entre discursos diferentes. Perspectivas diferentes sobre o mundo são representadas por discursos diferentes que coexistem nele, o que está associado a relações diversas que as pessoas mantêm com ele, as quais dependem das posições que elas ocupam, de suas identidades sociais e pessoais e das relações que elas estabelecem com outras pessoas na sociedade. Discursos não somente representam o mundo como ele é (ou como ele é mais frequentemente entendido), eles também podem projetar ideias, estimular a imaginação, representar outras possibilidades diferentes de mundo apontando em outras direções. As relações entre discursos diferentes são um componente das relações entre diferentes pessoas. Assim, eles podem, por exemplo, complementar-se, competir, um exercer domínio sobre outros etc. Eles constituem parte dos recursos que as pessoas dispõem seja para se relacionar umas com as outras, para se manter separadas, para cooperar, para competir, para dominar ou tentar mudar as formas através das quais elas se relacionam.

Nesse ínterim, a análise dos discursos, de um modo que não se aceite as verdades como dadas, mas, considerando que elas precisam ser criticamente examinadas, ocupa um lugar central para que se busque entender o que representa e o que pode representar o Escola sem Partido que, enquanto movimento, é porta-voz de um discurso que vem sendo reproduzido para que seja cada vez mais disseminado e aceito na sociedade brasileira.

Esta demanda nos desafia a desenvolver uma pesquisa, no campo de políticas públicas, mais especificamente voltada para formação de agenda, que não tenha como foco dados estatísticos, e sim aspectos qualitativos. Nesse ínterim, pode-se afirmar que o EsP visa estabelecer “padrões de comportamento” e dizer “o que atores podem ou não fazer”, além de punir aqueles que apresentarem “comportamentos desviantes”. Assim, o EsP pode ser entendido, no campo de políticas públicas, como algo que procura estabelecer, com base nos significados que propõe, uma “política regulatória” (TRONCO, 2018, P. 49). Ao explicar que a análise de discurso é um método para pesquisa com enfoque qualitativo, Magalhães (2017, p.30) afirma que

Na pesquisa qualitativa é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem.

Penna (2018a, p. 114) chama a atenção para a eficácia dos discursos nos embates por poder e representação social e para a potencialidade dos mesmos, elementos que, de início, podem até não ser tão claramente percebidos. Ele lembra “inúmeros casos de profissionais da educação intimidados e fisicamente agredidos por aqueles que se identificam com esse discurso de ódio aos professores”. Isso serve para a constatação de que mediante “impactos muito concretos” o “discurso reacionário” já tem conseguido fixar “sentidos” na “docência” que precisam ser avaliados. Dessa forma, evidencia-se que “a própria possibilidade de percepção, pensamento e ação vai depender da estruturação de campos discursivos que preexistem a qualquer facticidade imediata”.

Desse modo, percebe-se que, independente de já haver um projeto de lei aprovado ou não, o discurso que prega o Escola sem Partido já consegue estimular alterações de comportamento dentro da sociedade. Ele tem instigado formas de

ação desenvolvidas em escolas públicas pelo país que, quer sejam através de posturas defensivas dos professores ou de maior pressão de pais para que alguns assuntos não sejam discutidos em sala, indica que vem se desenvolvendo um potencial de mudança social ligado às próprias representações discursivas. Assim, as mesmas funcionam não apenas como reflexo de algo que ocorre em práticas sociais, mas também como instrumentos de construção que são acionados para fabricar consensos no jogo de poder que tem tentado se estabelecer na política, na educação e em outros âmbitos da vida em sociedade.

Nesse íterim, a busca por representatividade no campo democrático de alguns grupos sociais, que tem se articulado para propagar o Escola sem Partido, pode, ao estar sendo exercida, estar trazendo paradoxalmente também um comprometimento no que tange ao potencial democrático da própria escola enquanto instituição social. Segundo Costa & Veloso (2018, p.132), “(...) para além dos Projetos de Lei (PLs), o EsP se configura como um discurso que oferece uma chave de leitura para entender as disputas sobre a escola”. Assim, faz-se necessário observar as tentativas de disputa pela opinião pública”, visando compreender processos a partir dos quais grupos sociais têm buscado alcançar uma “hegemonia discursiva em torno de ideias que circulam no campo da educação (...)”.

Vale lembrar que para convencer sobre a necessidade de uma mudança social, em algum nível, deve-se procurar estabelecer uma outra visão sobre elementos que estruturam o discurso sobre educação, a qual nos suscita a necessidade de avaliar em que medida isso está oferecendo, para aqueles aos quais se busca convencer, representações válidas da realidade, que possam significar de fato mais que o desejo de implementar interesses meramente privados, daqueles que ativamente estão tentando alcançar aprovação e consenso por meio do discurso.

Nessa conjuntura em que discursos podem entrar em choque e exercer um papel essencial no jogo democrático, pode-se afirmar que uma “disputa de significados para referências aparentemente comuns” permeia uma “disputa política entre projetos políticos distintos” na qual “os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais”, devendo-se ter em mente ainda que “se esses deslocamentos expressam e configuram uma disputa política, sua análise deve expor os distintos projetos que esses sentidos escondem e revelam” (DAGNINO, 2004, p. 97, 98).

Segundo Amaral (2005, p. 104), “para explicar o discurso é preciso conhecer as condições de constituição do grupo no qual ele funciona”. Importante reconhecer que o Escola sem Partido tem se desenvolvido como um conglomerado discursivo que vai se formando a partir da convergência de diferentes representações discursivas que estão adquirindo mais espaço no Brasil. Nesse sentido, é válida uma reflexão sobre grupos, ideologias e produções de discursos que vem se popularizando neste país nos últimos anos e já demonstram considerável influência na esfera pública.

Miguel (2018, p. 19-20) ressalta a necessidade de relativizar hoje o que muita gente chama de “direita no singular”. Para ele, isso teria se formado por meio de uma junção entre vários grupos que comungariam de uma objetividade “motivada pela percepção de um inimigo comum”. Em meio aos três setores que o autor considera mais “extremados” que estão compondo uma espécie de nova direita que tem se formado no Brasil atualmente, além dos fundamentalistas religiosos e dos anticomunistas com certa reciclagem, ele destaca o segmento do libertarianismo.

Os libertarianos, grupo que forma sua ideologia a partir de concepções da escola austríaca de economia, defendem a necessidade do “menor Estado possível” para que a liberdade do indivíduo esteja ao máximo assegurada contra abusos do poder estatal. Desse modo, caberia ao mercado e à iniciativa privada regular da forma mais “natural” a sociedade. Ou seja, com base no quanto as pessoas estejam dispostas a pagar pelo que precisam (ou desejam) às pessoas que tenham condição de oferecer os objetos de desejo (ou de necessidade) dos compradores em potencial.

O mercado nessa concepção adquire uma áurea de campo redentor das liberdades individuais. Nesse sentido, defende-se que ele precisa ser maximizado. Em contrapartida, prega-se através deste mesmo tipo de orientação a diminuição do campo de ação estatal, haja em vista que o Estado dentro deste campo discursivo vai sendo construído no imaginário social como instituição que tem um potencial interventor sobre as relações humanas. Ele é representado como algo que precisa ser minimizado porque teria tendências ao abuso de poder.

Esta concepção de “Estado” casa com leituras de mundo ligadas a certas teorias de conspiração. Ela serve para reforçar, por exemplo, um pensamento de que existe uma esquerda que quer ampliar o poder do Estado para controlar as pessoas. O desejo desta esquerda seria decidir todos os assuntos da sociedade

através da política, tentando regulamentar de forma permanente não só as leis e o direito, mas o que as pessoas podem ou não desejar e o quanto elas podem ou não valorizar algo. É essa postura que, segundo os libertarianos, não tem como prioridade a liberdade humana e precisaria ser combatida por meio da redução do Estado.

Sobre o discurso desta concepção ideológica, Miguel (2018, p. 19) destaca que “Estado, esquerda, coerção e igualdade” vão compondo “um universo de sentido, enquanto liberdade, mercado e direita” vão formando outro. Nesse discurso, o “Estado” fica ligado à ideia de lugar de imposição coercitiva, ao passo que o “mercado” ganha a fama de “terreno das trocas voluntárias”, forçando “a separação entre política e economia”. Nesse sentido, Rosa (2018, p. 60), afirma que

O nome dos PLs, “Escola sem Partido”, tem provocado uma fácil adesão da sociedade e até mesmo de uma fração de alunos e professores, em um contexto em que os meios de comunicação de massa têm apontado a corrupção na política como a maior mazela da sociedade brasileira, minimizando a responsabilidade do setor privado, empresas e bancos, não só na corrupção ativa, mas também em outras formas de evasão de divisas, como a sonegação de impostos.

Aqui vale ressaltar a teoria de Jessé Souza (2017, p.07-35), para quem a maioria dos brasileiros se orienta até hoje em uma explicação errada sobre a História da nação. Esta narrativa falsa, segundo o autor, está baseada principalmente nas influências de pensadores como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda. Eles teriam ajudado a disseminar a ideia de que o Brasil não daria certo porque um Estado corrupto e cheio de vícios herdado de Portugal não consegue desenvolver um mercado livre e eficiente para fazer o país crescer. Para Jessé Souza, essa linha de raciocínio ajuda a sempre se perder de vista o quanto este Estado foi e é constantemente obstruído por forças do mercado. Assim, elementos sérios que deveriam ter maior peso para explicar nossa História, como a escravidão enquanto instituição que por séculos contribuiu para formar quem nos tornamos e hoje ainda tem influência sobre nossa disposição de entender e vivenciar o que é cidadania, não são considerados em sua devida medida.

Ainda sobre o discurso libertariano, Miguel (2018, p. 20) salienta que se pensado de forma coerente acerca da ênfase que sua ideologia oferece no que diz respeito à liberdade individual, dever-se-ia esperar dela uma postura complacente com as liberdades sexuais, consumo de psicoativos entre outros temas. Embora tais

pontos estejam presentes em “textos dogmáticos”, o autor destaca que “na ação política dos simpatizantes da doutrina”, o que se percebe tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil é que esses aspectos de defesa da liberdade individual não entram em evidência pela maioria dos grupos que defendem a doutrina libertariana. Isso ocorreria pelo fato desta corrente de pensamento ser majoritariamente defendida, nos dois países citados, por “cristãos fundamentalistas” que veriam na mesma uma arma contra uma concepção de Estado grande demais que estaria associado a ameaças esquerdistas.

Um aspecto relevante que Miguel (2018) põe em evidência é o fato de que a ideia por parte dos conservadores de ressaltar em seus discursos a importância do papel da família tradicional na sociedade seria essencial como ponto de “compensação para a demissão do Estado das tarefas de proteção social”. Ela se tornaria assim outro elemento que ocuparia uma posição central no campo discursivo que liga fundamentalistas religiosos a libertarianos na construção da direita que vem avançando na esfera pública no Brasil de hoje. De acordo com essa lógica discursiva, sob o cuidado maior e mais atuante da instituição família os indivíduos precisariam menos da instituição Estado. Mais família, portanto, compensaria menos Estado, sendo esse cálculo um ponto de convergência entre discursos de religiosos e de libertarianos no Brasil atualmente.

Fechando a tríade do que chamou de “eixos da extrema-direita brasileira”, Miguel (2018, p. 22) destaca que se liga ao “reacionarismo moral” já constituído pela junção entre libertarianismo e fundamentalismo um anticomunismo de teorias conspiratórias. Ele tem apontado como principal inimigo o “marxismo cultural” mais especificamente a partir de uma concepção que teria se espalhado pelo mundo, a do filósofo italiano Antonio Gramsci. Este teórico teria bolado um plano maquiavélico para o fim do capitalismo e da liberdade dos seres humanos que consistiria em acabar com a cultura da civilização ocidental. Defender visões de sexualidade não tradicionais seria uma das formas hoje de desestruturar as famílias e confundir papéis familiares de pais e mães, meninos e meninas e homens e mulheres, segundo essa corrente anticomunista do século XXI, a qual o autor adjetiva de “reciclada”.

Acerca do anticomunismo, Carapanã (2018, p. 38) chama a atenção para o fato de que não é algo novo no ocidente tentar disseminar o medo em uma sociedade através de uma teoria conspiratória que prega que marxistas estariam

tentando dominar o mundo e arruinar tradições agindo silenciosamente através da cultura. Também não o é dizer que tudo isto teria sido cuidadosamente planejado por intelectuais de esquerda. O “bolchevismo cultural”, teoria conspiratória dos anos 30 do século passado, que dizia que os comunistas estavam tentando destruir a cultura da Europa se infiltrando sorrateiramente nas artes, foi usado por governos e partidos de extrema-direita na primeira metade do século XX.

Nesse ínterim, não se pode deixar de mencionar o movimento político que ocorreu nos Estados Unidos no período da Guerra Fria dentro da primeira metade da década de 1950, conhecido como macartismo (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2000, p.725). A partir da liderança do senador Joseph McCarthy, o movimento defendia que haviam muitos comunistas infiltrados dentro dos Estados Unidos liberando informações para outros países com o intuito de levar a nação norte-americana a uma sequência de insucessos na política externa, o que colocava sob suspeita funcionários públicos, professores, universitários, políticos, ativistas sociais, imigrantes, ou seja, muitas pessoas passaram a ser vistas como potenciais traidores do país. Isso levou os Estados Unidos a vivenciar um violento clima de caça às bruxas que se intensificou ao ponto de colocar como suspeitos “o ex-presidente Truman e altos oficiais do exército” do país interferindo na organização da administração do presidente em exercício, Eisenhower, o qual também estava sendo posto sob suspeita. A paranoia de alerta conspiratório só entrou em declínio após o senador McCarthy sofrer “uma moção de censura votada contra ele pelo Senado, em 1954.”

De acordo com Carapanã (2018, p. 38), logo após o fim da Guerra Fria, “dois ideólogos conservadores norte-americanos” (Pat Buchanam e William S. Lind) foram responsáveis por resgatar teorias conspiratórias que receberam o nome de “marxismo cultural”, cujo objetivo dos mesmos seria manter atraídos, mesmo sem a ameaça da União Soviética, eleitores conservadores para questões ideológicas que dependeriam mais de uma visão tradicional e menos de economia. Dessa forma (e aqui lembra o Escola sem Partido no século XXI no Brasil) questões morais e educacionais, relativas a tradições familiares precisariam sempre de cidadãos em alerta para defender sua pátria, pois “a ideia de um ‘marxismo cultural’ criava um adversário comunista praticamente onipresente: na educação pública, na mídia, nos ativistas dos direitos civis, na indústria do entretenimento etc.”

Dessas matrizes acima descritas, teria chegado ao território brasileiro no período da Guerra Fria o anticomunismo que tem voltado a crescer no Brasil atualmente e tem influência na criação destas pautas de brasileiros autoproclamados conservadores, como no caso do Escola sem Partido. Não seria coincidência o fato de Nagib (2018) em seu parecer em defesa da Constitucionalidade do EsP, fazer já na primeira página uma denúncia acerca da “existência de um problema sistêmico, cujas origens remontam a meados da década de 80 do século passado”, justamente um período marcado tanto pela Guerra Fria como pela ditadura militar no Brasil, ambos fatores que contribuíram para exacerbar o anticomunismo, como forma de rechaçar a influência soviética no mundo ocidental.

Nesse sentido, também chamado de “marxismo cultural” o anticomunismo no Brasil atual tem preocupações em apresentar e reforçar uma visão negativa de Marx. Isso tem desembocado em uma luta pela construção de uma memória negativa do patrono da educação brasileira Paulo Freire. Contudo, este anticomunismo tem concentrado a maior parte de suas críticas nas redes sociais às ideias atribuídas ao filósofo italiano Antonio Gramsci, por isso também tem se popularizado pelo nome que faz referências mais diretas ao pensador europeu, como “revolução gramsciana” (Oliveira, 2018). Nesse ínterim, vale lembrar que Penna (2018, p. 38), ao falar sobre como tem se organizado e se proliferado o discurso do EsP, expondo a ótica de seus apoiadores, afirma que

Os alunos estariam tendo péssimos resultados em avaliações externas porque os professores não estariam preocupados em ensinar as matérias, mas em doutriná-los ideologicamente. Essa é uma forma de dar sentido à frustração com a escola – responsabilizando os professores, que são demonizados - e que gera uma demanda por uma escola melhor através da criminalização dos professores. Obviamente um pai que já vê o mundo em termos de polarização entre “brasileiros patriotas” e “esquerdistas inimigos da nação” será mais facilmente seduzido por esse discurso e por outros tantos que nem sequer se preocupam com a escola, mas veem nela mais um espaço para projetar suas fantasias conspiratórias (Penna, 2018a, p.122).

Vale salientar também que o desenvolvimento tecnológico que tem ocorrido no mundo nos últimos anos aumentou a capacidade de comunicação entre as pessoas, permitindo um maior acesso a informações. De acordo com Castells (2013, p. 12), “as redes de comunicação são fontes decisivas na construção de poder”. Assim, as plataformas digitais tem se tornado um campo de ação política eficaz. Elas tendem a ser mais bem utilizadas pelos grupos que estrategicamente

souberem ocupá-las, interferindo na formação da opinião pública, haja em vista que em “uma sociedade em rede, o poder é multidimensional e se organiza em torno de redes programadas em cada domínio da atividade humana”.

Em um país como o Brasil, onde a prática de ler livros de papel ainda é muito escassa e o livro mais lido ainda é a Bíblia, as pessoas têm passado a ler mais pelas plataformas digitais (BITTENCOURT, 2017) e menos de 15% da população tem chegado ao Ensino Superior (CANCIAN, 2016). É necessário perceber que o desenvolvimento tecnológico que permitiu no Brasil o maior acesso à banda larga e telefones móveis teve e tem tido um papel central como campo estratégico de atuação de atores que tem trabalhado no intuito de disseminar o anticomunismo neste país.

Dessa forma, não se precisa mais ingressar em uma universidade e dedicar horas da vida lendo para ter acesso a alguma visão de marxismo. Com alguns toques no celular, que carrega no bolso, um brasileiro hoje pode tirar cerca de 10 minutos do seu dia e visualizar alguém falando sobre assuntos que antes eram mais limitados a pessoas que frequentavam faculdades ou reuniões de partidos políticos. Informações são colocadas ao alcance através de vídeos que, frequentemente, apresentam uma retórica de modo polêmico e ocultam as perspectivas de seus veiculadores. Conteúdos são apresentados como verdades incontestáveis e absolutas. Eles definem como sendo o oposto destas verdades a aceitação de uma degradação moral e cultural do país.

O *youtube*, por exemplo, tem sido usado há anos como uma grande fonte de propagação e compartilhamento destas teorias conspiracionistas. Isto pode ser demonstrado, para citar um exemplo, no acesso ao vídeo intitulado “o Pensamento de Antonio Gramsci aplicado no Brasil pelo PT”, de autoria do autodidata Olavo de Carvalho, publicado em agosto de 2016 que contém dezenas de milhares de curtidas e centenas de milhares de visualizações.

Importante ressaltar a presença de diferentes vozes nessa ferramenta da internet corroborando com isso, o que pode ser demonstrado através de dois vídeos, também, publicados em 2016 por defensores do Escola sem Partido. Um deles é do padre Paulo Ricardo que tem o título: “URGENTE: Revolução marxista na nova base curricular do Ministério da Educação”. O outro é do jovem guitarrista Nando Moura e se chama “você foi DOUTRINADO na Escola”. O primeiro, depois de apresentar uma espécie de histórico de refinamento do pensamento marxista que passa por uma

apresentação de Marx e Escola de Frankfurt, entre outras correntes marxistas, alerta sobre supostas infiltrações do tal “marxismo cultural” em documentos que regulam a educação do Brasil. O segundo vídeo pede para que as pessoas apoiem o projeto Escola sem Partido e usa como argumento o suposto fato de que todas as pessoas que estariam assistindo aquele vídeo já teriam sido doutrinadas por uma educação marxista sem saber e isso deveria ser evitado para o bem das próximas gerações, que estariam livres da suposta decadência cultural que havia tomado conta do país por conta da, em grande medida, imperceptível e histórica infiltração marxista nas instituições.

Assim, portanto, percebe-se que a guerra cultural tem sido estrategicamente bem disputada pelos setores da sociedade envolvidos com o Escola sem Partido. A presença de referências construídas no mundo virtual para possibilitar a comunicação com a população, como demonstramos aqui, é um fato digno de ser levado em consideração por quem deseja compreender a propagação de discursos ligados a posições políticas que contribuíram para o crescimento do EsP.

Em um artigo que propõe uma reflexão sobre a relação do Escola sem Partido com democracia e busca por hegemonia, Queiroz e Oliveira (2018, p. 33) defendem que “a democracia prevê a estratégia da livre discussão para a formação de maioria, não negando, assim, a possibilidade de lados opostos colocarem na mesa de debate seus respectivos interesses”. O debate, dessa forma, adquire um papel fundamental no seio do sistema político que tenha o desejo de possibilitar e aprofundar o poder ao povo. Com isso a escola deve funcionar como um campo estratégico na estruturação desta sociedade, porque trabalha na formação dos indivíduos, não apenas em uma perspectiva técnica, mas cidadã, enquanto seres que vivem em conjunto.

Assim, os discursos que representam a diversidade que compõe o tecido social ao mesmo tempo em que devem ser garantidos pela democracia devem servir para fortalecê-la, haja em vista que os mesmos, ligados a outras práticas sociais, também são carregados de poder. Referindo-se a disputas de sentido entorno do Escola sem Partido, Penna (2018, p. 115) ressalta que “os discursos armam nosso olhar para ver o mundo”.

Essa característica relativa ao potencial dos discursos não pode ser perdida de vista, ao mesmo tempo em que se deve considerar que eles estão em

uma disputa que em grande medida equivale a identidades e posições sociais dos indivíduos que se encontram em choque e estão tentando estabelecer consenso. Processo que, também, em alguma medida se encontra sempre em aberto e é passível de mudanças por conta da retomada de velhos ou surgimento de novos movimentos das sociedades, que por sua vez podem se relacionar com efeitos de outros discursos. Assim, pode-se afirmar que

Seguindo a definição de “discurso” como um conjunto sistemático de relações, no qual todo elemento ocupa uma posição diferencial, temos que toda identidade é relacional. Dessa forma, só entendemos o que é o “professor” para o discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido” se entendermos os sentidos articulados de “aluno”, “escola” (...) etc. No entanto, é preciso afirmar que qualquer sistema nunca consegue um fechamento pleno que levaria à fixação definitiva de sentidos. A interioridade desses sistemas é sempre subvertida por uma exterioridade: outros discursos que disputam os sentidos. A tentativa de fixar o significante “professor” como um abusador ou estuprador encontra resistência em discursos que defendem que eles são educadores, que dialogam com jovens capazes de se apropriar desses debates de forma crítica (argumentando que alunos não são “folhas em branco”). As identidades são sempre relacionais – existe uma exterioridade constitutiva, um “outro” que permite que delimitemos um “nós” (PENNA, 2018a, p. 115)

Constatando-se isso, faz-se mister reconhecer, para melhor viabilizar a compreensão dos interesses e dos significados de um projeto de lei de uma política pública regulatória educacional, a relevância de uma metodologia de pesquisa voltada para compreender como, em suas relações com práticas e posições sociais de grupos, que estão em disputa na sociedade, os discursos vão sendo formados e utilizados para granjear certezas coletivas, possivelmente ocultando desejos não publicizados de segmentos sociais.

Nesse aspecto, é importante analisar estratégias discursivas desenvolvidas por apoiadores do EsP, que por sua vez podem se conectar na direção de formar um grande discurso a partir de partes aglutinadas no sentido de exercer poder social (cujos limites e legitimidade são fatores a ser analisados). Tais estratégias podem estar criando as condições para o estabelecimento de um grande grupo hegemônico, com grande influência na esfera pública (em detrimento de outros) e considerável poder de decisão no campo da educação.

Nossa investigação, portanto, tem como objeto o discurso do Escola sem Partido a partir de um recorte temporal que vai desde 2014, ano em que este movimento ultrapassou de forma assumida o âmbito de atividade social para se

tornar político, até o ano de 2018, ano em que o PL mais avançou na esfera pública nacional brasileira e foi arquivado, depois de sucessivos debates em Comissão Especial. Vale salientar que exatamente, neste mesmo ano, seus apoiadores obtiveram consideráveis vitórias nas urnas pelo país (deixando de ser oposição para se tornar situação), a mais expressiva delas com a eleição do presidenciável Jair Bolsonaro.

Assim, como toda pesquisa, selecionamos algumas fontes a serem analisadas que consideramos relevantes para conseguirmos extrair uma válida representação da realidade. Utilizaremos análises comparativas entre projetos de lei, a começar pelo 7180/2014 de autoria do senhor Erivelton Santana (PSC/BA), por ter sido o primeiro apresentado, ainda que de modo simples e em apenas duas páginas, no dia 24 de fevereiro de 2014, a propor em âmbito federal a aprovação de uma alteração sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação expressando de modo ainda relativamente tímido (se comparado com os demais PLs) interesses do Programa Escola sem Partido.

Utilizaremos, também, um texto como ponto de partida para analisar o movimento, o PL 867/2015 do senhor Izalci (PSDB/DF) que foi apresentado em março de 2015 contendo bem mais páginas, interesses e intenções em torno do discurso do EsP. Além deste será analisado o PL apresentado não na Câmara, mas no Senado, o 193/2016, que explicita, em outro momento e em outro espaço, elementos importantes acerca do desenvolvimento do discurso do EsP. Vale ressaltar que este PL foi de autoria de um nome relevante no movimento na época, o pastor e senador pelo Espírito Santo, Magno Malta (PR) que foi inclusive em 2018 convidado para ser o vice-presidente na chapa de Jair Bolsonaro, mas negou o convite e preferiu tentar sua reeleição ao Senado e acabou não sendo reeleito³. Como demonstraremos, no ano de 2017, o senador Magno Malta, em comunicação com deputados que tentavam instituir o Escola sem Partido na Câmara, abriu mão, estrategicamente, de seu projeto no Senado. Esse movimento será utilizado para contemplar o ano de 2017.

As outras fontes que selecionamos são de 2018, ano em que, como já mencionamos aqui anteriormente, apresentou um cenário conturbado por causa das

³ EXAME. Magno Malta, “vice dos sonhos” de Bolsonaro, não é reeleito para Senado. São Paulo. Publicado em 07/12/2018. Disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/magno-malta-vice-dos-sonhos-de-bolsonaro-nao-e-eleito-para-senado/>. Acesso em 02/04/2019.

campanhas políticas polarizadas e acirradas. Foi também em 2018 que o Escola sem Partido mais caminhou na esfera pública em comparação com os anos anteriores, embora não tenha sido aprovado. Analisaremos um parecer em defesa da Constitucionalidade do EsP, produzido e divulgado pelo criador do movimento, o advogado Miguel Nagib, em junho de 2018.

Além disso, ainda sobre 2018, nos utilizaremos de trechos de um conteúdo coletado por meio de duas entrevistas feitas a dois docentes cearenses da área de ciências humanas, os quais atuam na grande Fortaleza e trabalham na rede pública, sendo um contra e outro a favor do Escola sem Partido. O professor que é a favor atua também como pastor evangélico em uma igreja pentecostal, é engajado politicamente na sua comunidade e é chamado em nossos escritos pelo nome fictício de Paulo. Este tinha aproximadamente 45 anos na ocasião da entrevista. O professor que é contra, é espírita, 37 anos, também atua como militante em um grupo LGBT e é chamado nesta dissertação pelo nome fictício de Alcebíades. Ambas entrevistas foram realizadas no mês de setembro do ano de 2018, portanto às vésperas das eleições presidenciais⁴.

Para além dessas fontes, serão utilizadas nas nossas análises os escritos de autoria do Deputado Flavinho (PSC/SP,) que se tornaram o objeto de discussão nas várias sessões que se estenderam no final do ano de 2018, o parecer às emendas apresentadas ao substitutivo do PL 7180/2014 e o próprio substitutivo do PL 7180/2014, versão final do projeto de lei pioneiro que foi apresentado na Câmara quatro anos antes.

As únicas fontes utilizadas na dissertação que foram catalogadas em 2019 são duas entrevistas feitas a outros dois educadores cearenses, também da grande Fortaleza e da área de ciências humanas. Ambos possuíam 40 anos nas ocasiões em que foram entrevistados e os dois se posicionam contra o Escola sem Partido. Um deles que também é pastor evangélico, mas é contra o Escola sem Partido, diz estar à frente de uma igreja pentecostal que ele considera “reflexiva”. Ele é professor de um Instituto Federal e é chamado nesta dissertação pelo fictício nome de Joanino. O outro entrevistado no ano de 2019, o qual também é contra o Escola

⁴ Vale destacar que para procurar as pessoas que acabariam sendo entrevistadas, que foram ao todo quatro, consideramos o fato de todos serem docentes, atuarem na rede pública de educação e declararem, em redes sociais, perspectivas religiosas distintas e posicionamentos políticos particulares. Isso porque nos chamou a atenção, desde o princípio da pesquisa, a necessidade de buscar significados a partir de relações entre política, educação pública e religião.

sem Partido, é gestor da rede pública estadual de ensino há cerca de 10 anos, assumidamente marxista, não possui religião e não sabe se considera a si mesmo como ateu. Este gestor é chamado aqui pelo nome fictício de Leonardo.

Todas as entrevistas foram concedidas voluntariamente pelos docentes em seus respectivos locais de trabalho, nos dias previamente combinados com estes professores. Os mesmos também concordaram com a coleta do conteúdo por meio de gravação dos áudios e foram informados com antecedência do que se tratava a pesquisa. Os convites aos mesmos foram feitos por telefone e/ou por redes sociais.

As perguntas realizadas só foram conhecidas pelos mesmos no momento da entrevista. Elas envolviam não apenas o Escola sem Partido de forma direta, mas buscavam também compreender visões dos mesmos sobre vários assuntos que envolviam educação, como neutralidade científica em sala de aula, atores sociais relacionados à escola, limites do pensamento religioso nas instituições de ensino e concepção sobre a relação entre cidadania, direitos humanos e aprendizagem escolar. O questionário utilizado foi colocado como apêndice ao final desta dissertação.

As seções 3 e 4 desta dissertação, com seus respectivos tópicos e os fragmentos dos textos selecionados, foram organizados pelo autor da pesquisa, que compreendeu que o conteúdo poderia, melhor, ser apresentado a partir da percepção daquilo que ele entendeu que se colocava como demanda na tentativa de apreensão do objeto na medida em que a investigação ocorria. Na terceira seção se analisam representações discursivas acerca do que se entende por professores, partidos, doutrinação e neutralidade, as justificativas que os defensores do EsP apresentam para a necessidade do mesmo e os objetivos mais claros e menos claros do movimento. Na quarta seção as análises se direcionam sobre os limites das convicções religiosas na educação, considerando que o Brasil possui um Estado laico. Uma pesquisa bibliográfica é apresentada para se explicar as raízes e a atualidade de um fundamentalismo religioso presente neste país e, além disso, examinam-se possibilidades com o Escola sem Partido de se desenvolver ou não uma prática escolar que considere a materialidade dos direitos humanos para se pensar a educação.

Costa e Veloso (2018, p.132) lembram que “movimentos sociais e sindicais evocam a noção de mordaza” ao falarem deste projeto de lei para a

educação, ao passo que seus defensores “alardeiam que se trata apenas de fixar um cartaz sobre os deveres do professor”, o que aponta para a necessidade de examinar com mais profundidade “os ditos e os não ditos do Escola sem Partido”. Fazendo referência à importância de se tentar entender como tem ocorrido um ganho de força, dentro do regime democrático brasileiro, de um discurso que tem tido sua legitimidade, frequentemente, contestada, como é o caso do Escola sem Partido, Salles e Silva (2018, p. 157) lembram que “uma formação discursiva é uma tentativa de realizar fixações parciais e criar ordens parciais” em meio a processos sociais que são complexos. Assim, vale ressaltar que

Afirmar que “todo objeto é constituído como objeto de discurso” é dizer que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência. O ato de um adulto falando com um conjunto de jovens dentro de uma sala é um evento que certamente existe, no sentido que acontece aqui e agora, independente da minha vontade. Mas se a sua especificidade enquanto objeto de discurso será construída em termos de “construção de conhecimento em diálogo com os estudantes” ou como “abuso intelectual de menores” vai depender da estruturação de um campo discursivo (Laclau e Mouffe, 2015a, p.181). Uma vez problematizada a ideia de um campo objetivo constituído fora de qualquer intervenção discursiva, o discurso se apresenta como território da construção da objetividade. (PENNA, 2018, p.115).

2.3 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC): LINGUAGEM E PODER

A busca pela compreensão do tema, o qual se encontra em uma imbricada teia de relações em disputas por sentido e envolve aspectos como política, direito e educação, nos fez optar por uma ferramenta metodológica que possui uma proposta de valorizar os discursos como elemento de análise e relações entre diferentes disciplinas. Considerando, portanto, a importância do estudo das representações discursivas é válido salientar que Gill (2008, p.245) menciona a existência de pelo menos 57 formas de fazer análise de discurso, explicando que esta metodologia de pesquisa conhecida como AD se desenvolveu durante o século XX.

A AD surgiu a partir de críticas ao positivismo e à epistemologia na pós-modernidade, por influência do estruturalismo e do pós-estruturalismo. Ela possui como características elementos como ceticismo com relação à capacidade das nossas observações do mundo o expressar de forma autêntica (procura perceber em que medida é possível reconhecer que o conhecimento é construído

socialmente) e o reconhecimento da influência da nossa situação, enquanto seres historicamente situados e envolvidos em processos e práticas sociais na nossa compreensão do mundo (entende-se que isso deve servir para reconhecer a relatividade das nossas certezas em nossos discursos).

Entre as várias formas de AD que existem, pode-se afirmar que a Análise Crítica do Discurso (ACD) ou Análise de Discurso Crítica (ADC) é “um campo de ensino e pesquisa transdisciplinar que tem sido amplamente difundido nas ciências sociais e nas humanidades em geral” (BARROS; VIEIRA; RESENDE, 2016) há cerca de duas décadas no Brasil e no mundo, contribuindo nos campos da teoria e da metodologia em estudos voltados para o discurso.

Assim, a escolha desta abordagem metodológica não ocorreu apenas pelo reconhecimento de que o campo de Políticas Públicas possui forte inclinação para diálogos entre diferentes disciplinas e olhares, mas também porque a intensificação dos nossos estudos nos levou a perceber que há uma complexidade no próprio objeto desta pesquisa que, por vezes, parece nos desafiar a mover discussões, estabelecendo relações entre diferentes áreas para tentar compreendê-lo do modo menos fragmentado possível (MORIN, 2007, p. 12). Segundo Gill (2008, p. 48), a análise de discurso percebe a linguagem como algo que tanto é construído como pode ser usado para construir. Por isso um analista de discurso se preocupa com o discurso como texto, ao mesmo tempo, em que o vê como uma ação que se relaciona com uma organização retórica atuante em âmbito social.

Dessa forma, a Análise de Discurso Crítica foi a metodologia pela qual optamos por utilizar na presente pesquisa qualitativa, que tem como objetivo analisar representações discursivas que tem tido impacto na formação de uma agenda que procura firmar o Escola sem Partido no espaço público e de forma concreta, desde já, na ordem social. Esta escolha se deu, sobretudo por conta desta forma de análise de discurso oferecer em sua proposta teórico-metodológica uma abertura mais clara para o diálogo entre diferentes disciplinas na tentativa de apreender um objeto, pois ela possui uma tradição, desde sua origem, de buscar a valorização de elementos da linguagem em uma relação mútua com aspectos, tradicionalmente, estudados pelas ciências humanas e sociais.

De acordo com Wodak (2004, p.227), a ADC é uma abordagem que envolve diferentes disciplinas e começou a ser elaborada a partir de reuniões que ocorreram na Holanda no início da década de 90, entre estudiosos do campo da

linguística de diferentes países do continente europeu que, interessados em se desenvolver mais em alguns temas aos quais já vinham buscando relação (como discurso, poder, ideologia e práticas sociais), confrontaram suas ideias. Dessas reuniões, teria surgido não apenas um método, mas diferentes métodos, o que faz, de acordo com a autora, com que seja preferível chamar a ADC de “abordagem” do que de “metodologia”.

Assim, é correto afirmar que a ADC é, em parte, influenciada por estudos de Michel Foucault relativos aos discursos. Estudiosos desta abordagem consideram este intelectual francês como um notório precursor da temática. Contudo, embora a obra foucaultiana seja reconhecida como influência, sobretudo por conta da complexidade das relações existentes entre discurso e poder que ela apresenta, os analistas críticos de discurso apontam duas limitações na obra deste autor que eles procuram superar.

A primeira crítica acusa Foucault de apresentar uma percepção bastante determinista das estruturas sociais sobre a capacidade de agir dos indivíduos, o que, para os autores de ADC limitaria demais a possibilidade de visualizar perspectivas de mudanças sociais a partir de ações humanas que possam vir a se distanciar da ideia de simples reprodução do poder.

A segunda crítica é que, embora Foucault tenha atentado para a importância de analisar discursos visando compreender relações de poder nas sociedades, a sua perspectiva, como um dos precursores de análise de discurso ainda seria, sob a ótica de estudiosos da linguagem, muito restrita e negligente com relação ao estudo dos discursos como textos. Nesse sentido, acusa-se o pensador francês de não se debruçar sobre os textos de forma mais minuciosa ao ponto de valorizá-los mais como recursos utilizados para causar mudança no meio e não apenas como consequência de mudanças.

Para os estudiosos de Análise de Discurso Crítica (ADC), perspectivas e recursos metodológicos trabalhados por linguistas podem trazer também uma grande riqueza na compreensão da relação dialética entre discurso e contexto, principalmente no tocante à compreensão do discurso não apenas como consequência das práticas sociais, mas, como um momento delas, tendo inclusive um papel fundamental na disputa de sentidos que propicia a construção de novas práticas sociais, bem como a tentativa de naturalizá-las (FAIRCLOUGH, 2018, p.42).

Para Van Leuveen (1993 *apud* WODAK, 2004), entre o discurso e as práticas sociais existem dois tipos de relação, uma é do tipo foucaultiano, que se refere ao discurso como forma de conhecimento que representa as práticas sociais e a outra é referente ao discurso como forma de ação, sendo ele próprio uma prática social. Nesse sentido, Gill (2008, p.248) lembra que “como atores sociais, nós estamos continuamente nos orientando pelo contexto interpretativo em que nos encontramos e construímos nosso discurso para nos ajustarmos a esse contexto”.

Vale ressaltar que, embora tenha dado seus primeiros passos na Europa, a análise de discurso crítica já percorre, há algum tempo, um caminho fora da mesma, pois, de acordo com Ramalho & Resende (2011, p.18-19)

Também na América Latina há avanços que devem ser considerados quando se fala em ADC. Pesquisadores/as latino-americanos/as têm contribuído, nesse sentido, para a difusão da ADC como teoria e método de investigação, gerando abordagens próprias, questionando as abordagens já legitimadas e introduzindo avanços que não podem nem devem ser minimizados (ver, por exemplo, Magalhães, 2000; Bernardi, 2003; Meurer, 2004; Pardo Abril, 2008; Pardo 2008; Resende, 2009a; Silva, 2009; Ramalho, 2010a).

Como novo campo de estudos e de surgimento de novos pesquisadores, a América Latina tem ajudado, inclusive, essa abordagem metodológica a se expandir de forma ainda mais plural, trazendo à mesma outras possibilidades de aplicação a problemas reais de um outro espaço, ajudando a ampliá-la também no que tange a perspectivas teóricas (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.18). No Brasil, a primeira investigadora a desenvolver pesquisas utilizando a abordagem metodológica da análise de discurso crítica foi a professora da Universidade Nacional de Brasília, Izabel Magalhães (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.21).

Partindo da compreensão de que algumas pessoas, pelos seus recursos e pela posição social que ocupam, têm à sua disposição mais meios e oportunidades de combater desigualdades que se perpetuam, analisar criticamente a linguagem relacionado-a com posições sociais e poder é um dos objetivos da ADC, haja em vista que os estudiosos que se utilizam desta abordagem interdisciplinar entendem que a linguagem não possui poder em si mesma, pois ela adquire poder de fato a partir do uso que os agentes sociais fazem dela (WODAK, 2004, p. 236). Assim, entende-se que “a língua não é uma estalagem e sim um estaleiro, isto é, nela não se dorme, nela se montam, constroem e lançam mundos

ao mundo” (MARCUSCHI, 2004/2005). Para a ADC, sociedade e discurso se configuram reciprocamente, e esta abordagem “almeja investigar, criticamente, como assimetrias são expressas, sinalizadas, constituídas, legitimadas, naturalizadas e mantidas, por algum tempo, pelo discurso” (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 49-50).

Dijk (2017, p.117) destaca “poder social”, sejam de grupos ou de instituições, como uma noção central para a ADC. Reconhecendo a amplitude da discussão sobre este conceito, o autor sugere enxergar habitualmente o poder em uma relação com o controle, o que traz a possibilidade de perceber que alguns grupos ou instituições na sociedade possuem mais recursos do que outros a depender do contexto, o que os capacita a exercer maior controle sobre corpos e mentes, fazendo dos mesmos, portanto, mais poderosos nas disputas por sentido em meio a tensões sociais situadas. Nesse ínterim, vale ressaltar que

As articulações do poder, contudo, não são estanques. As posições e a distribuição do poder são passíveis de serem transformadas por meio do conhecimento reflexivo. Ao confrontar a realidade com outros saberes, o participante toma consciência de sua condição, podendo, caso detenha ferramentas e oportunidades, lutar pela emancipação e pelo poder (SATO; BATISTA JR, 2018, p. 185-186).

Elemento importante na análise de discurso crítica, o conceito de ideologia é entendido por Wodak (2004) como algo que cria e mantém relações de poder desiguais perpassando instituições sociais por meio da linguagem. Neste sentido, antes de avançarmos neste conceito, é válido lembrar que

Tanto na linguagem política prática, como na linguagem filosófica, sociológica e político-científica, não existe talvez nenhuma outra palavra que possa ser comparada à Ideologia pela frequência com a qual é empregada e, sobretudo, pela gama de significados diferentes que lhe são atribuídos. No intrincado e múltiplo uso do termo, pode-se delinear, entretanto, duas tendências gerais ou dois tipos gerais de significado que Norberto Bobbio se propôs a chamar de “significado fraco” e de “significado forte” da Ideologia. No seu significado fraco, Ideologia significa o *genus*, ou a *species* diversamente definida, dos sistemas de crenças políticas: um conjunto de ideias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos. O significado forte tem origem no conceito de Ideologia de Marx, entendido como falsa consciência das relações de domínio entre as classes, e se diferencia claramente do primeiro porque mantém, no próprio centro, diversamente modificada, corrigida ou alterada pelos vários autores, a noção da falsidade: a Ideologia é uma crença falsa. No significado fraco, Ideologia é um conceito neutro, que prescinde do caráter eventual e mistificante das crenças políticas. No significado forte, Ideologia é um conceito negativo que denota precisamente o caráter mistificante de falsa consciência de uma crença política (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2000, p. 585).

Sobre o significado forte de “Ideologia” mencionado acima, é importante reconhecer nos estudos de ADC a contribuição de J.B. Thompson (2011, pp. 42-43). Para pensar “ideologia” este autor parte de um estudo sobre os muitos conceitos já desenvolvidos sobre o tema por diferentes pensadores. Refletindo acerca de vários usos dados para o mesmo ao longo da história, J.B. Thompson propõe reformulá-lo de um modo assumidamente seletivo com o objetivo de evitar que o mesmo caia em uma relatividade que, segundo este autor, ameaça esvaziá-lo de sentido.

Isso leva este teórico a explicitar (THOMPSON, 2011, pp. 27-28) cinco modos gerais de operação da ideologia, os quais chama de: legitimação (quando relações de dominação são apresentadas como legítimas); dissimulação (quando relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas); unificação (quando ocorre construção simbólica de identidade coletiva); fragmentação (quando indivíduos e grupos que podem representar ameaça ao grupo dominante são segmentados); reificação (quando se retrata uma situação transitória como permanente e natural).

Entende-se assim que “grande parte do discurso está implicada em estabelecer uma versão do mundo diante de versões competitivas” (GILL, 2008, p.250). Procurando compreender nos discursos como se organizam e se empregam formas simbólicas de dominação, a ADC ajuda também a desmistificar violências simbólicas dentro dos contextos em que as investigações ocorrem. Interessa à ADC investigar como o poder é exercido, como o conhecimento é constituído e transmitido, como as instituições sociais se organizam e como tudo isso se relaciona com o funcionamento da linguagem (WODAK, 2004, p.236).

Vale destacar que, Para Bourdieu (1996, p. 16), considerável influência nos estudos em ADC, violência simbólica é “uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”. Nesse sentido vale lembrar que o discurso tem um “potencial socialmente estruturado e estruturante” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2014).

Pode-se perceber, portanto, que o conceito de ideologia e o conceito de violência simbólica parecem se aproximar quando analisados em uma perspectiva de análise de discurso crítica. De acordo com Fairclough (2006, p.22),

A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente.

Sobre a relação entre discurso e práticas sociais, pode-se dizer que “assim como o discurso interioriza outros momentos, também é interiorizado por eles, sem que se possa dizer que uns se reduzem aos outros” (MARTINS, 2018, p.162). Parafraseando Gramsci (1971), Dijk (2017, p. 118) destaca que o poder assume a forma de hegemonia por parte de alguns grupos sociais dominantes na medida em que ele se exerce como um controle de recursos “integrado a leis, regras, hábitos, normas e mesmo um consenso geral”.

Assim, ancorada em coerções estruturais concretas e alimentada ideologicamente por ordens de discurso que procuram se estabelecer como verdades naturais e universais que bem disfarçam seu caráter arbitrário, forma-se uma densa estrutura social que tende a limitar as possibilidades de ações humanas que não se destinem à reprodução dela própria (GONÇALVES-SEGUNDO, 2014).

Dessa forma, vale ressaltar também que a ADC acredita ser possível concentrar uma luta hegemônica em pontos de instabilidade das relações de domínio na sociedade, levando em consideração que “hegemonia” numa concepção gramsciana é compreendida como uma relação de dominação instável em maior ou menor grau, de um grupo social sobre outros, a qual se sustenta em grande medida na utilização do consenso, não só no uso da força (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 43). Neste sentido, pode-se afirmar que

Ao desnaturalizar as práticas discursivas como um conjunto de práticas de uma sociedade, entendida como um conjunto de comunidades ligadas discursivamente, e ao tornar visível e manifesto aquilo que antes pode ter sido invisível e aparentemente natural, os analistas críticos do discurso pretendem mostrar o modo como as práticas linguístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes de poder e dominação (KRESS, 1997).

Assim, “uma vez que a hegemonia é vista em termos da permanência relativa de articulações entre elementos sociais, existe uma possibilidade intrínseca de desarticulação e rearticulação desses elementos” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 44).

Interessa-nos deixar claro que “o termo ‘discurso’ opera em uma perspectiva de linguagem em ação, sendo um elemento da vida social fortemente articulado a outros elementos” (LIRA; ALVES, 2018, p. 106). Vale ressaltar que “discurso” se refere a todas as formas de fala e de texto, podendo se apresentar em gêneros textuais diversos ou por meio de entrevistas ou conversas informais (GILL, 2018, p. 48). Dessa forma, pode-se afirmar que “a análise de discurso crítica constitui, nessa perspectiva, importante recurso para análise do processo social, por meio da análise textual” (LIRA; ALVES, 2018, p. 108).

Portanto, compreendendo que as manipulações pelo poder se utilizam também de formas linguísticas, a ADC defende a ideia de que há uma unidade permanente entre a linguagem e as questões sociais, entre o poder exercido na sociedade e a linguagem. Assim, mesmo entendendo que o poder não tem como origem a linguagem, é possível deduzir que a mesma pode ser utilizada para desafiá-lo e pode contribuir para alterar a forma como ele é distribuído em estruturas da sociedade. É preciso reconhecer, portanto, que gêneros textuais e formas gramaticais são elementos imbuídos de poder por agentes sociais em conjunturas onde há disputa por sentido, o que aponta para a necessidade de reflexão sobre a “intertextualidade e a recontextualização de discursos que competem entre si” (WODAK, 2004, p. 237).

2.4 A RELAÇÃO ENTRE PESQUISADOR E PESQUISA EM ADC: REFLEXÕES SOBRE CRITICIDADE E NEUTRALIDADE

Embora diferentes estudiosos da ADC produzam estudos com diferentes perspectivas, um objetivo muito relevante que eles possuem em comum é que os resultados de suas investigações venham a ter aplicabilidade dentro da sociedade. De modo explícito, estes pesquisadores se compreendem também como seres humanos situados socialmente e que, portanto, também possuem posições políticas.

Para Dijk (2017, p.114), o analista crítico do discurso deve ter claramente em sua consciência que acredita ter um papel na sociedade. Independente de que isso possa soar desagradável para algumas pessoas no meio acadêmico, faz-se necessário ser honesto até para consigo mesmo e, consciente disso, esforçar-se ainda mais para obter rigor científico em sua investigação. É importante estar ciente que tanto um pesquisador como sua pesquisa estão sociopoliticamente situados.

Com relação ao que a ADC compreende por “crítica”, Wodak (2004, p. 235) reconhece influências da chamada “teoria crítica da Escola de Frankfurt”, como por exemplo, entender teoria e prática como um processo dinâmico, optar pela adoção de vários métodos de pesquisa para lidar com um problema que podem vir a se complementar (pois a utilização de um só pode ser mais suscetível à distorção do objeto, o que ressalta a tendência interdisciplinar tanto da teoria crítica quanto da ADC) e o compromisso com um ideal de emancipação humana buscando esclarecer as razões pelas quais se deve lutar.

Assim, trazendo esta reflexão para o nosso objeto, sobre o discurso do Movimento Escola sem Partido, interessa-nos (levando em conta que esta é uma dissertação de Políticas Públicas e que este é um campo interdisciplinar que nos convida a dialogar com diferentes ciências e tentar entender perspectivas de diferentes atores em busca de uma investigação de resultados mais abrangentes) compreender em que medida ele se relaciona com exercício do poder na sociedade, como ele se propõe para a educação e o que ele pode representar para aqueles que se interessam pela constante construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Vale ressaltar que as ciências críticas não se propõem a serem apenas instrumentos para manipular um mundo que seria externo a elas. Elas são reflexivas “na medida em que se reconhecem no mundo do objeto que analisam e, portanto, tratam, em parte, de si mesmas e de seus problemas, por isso são engajadas” (MELO, 2018.p 25). Assim, segundo Fairclough (2001, p.28)

“Crítico” implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção, por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem. Nesse sentido, é importante evitar uma imagem da mudança discursiva como um processo unilinear, de cima para baixo: há luta na estruturação de textos e ordens de discurso, e as pessoas podem resistir às mudanças que vêm de cima ou delas se apropriar, como também simplesmente as seguir.

De modo consciente, portanto, deve haver busca por rigor científico em uma investigação, mas, claramente, não há pretensão de alcançar um estado de “neutralidade” para um pesquisador de Análise de Discurso Crítica (ADC). Pode-se dizer que “a análise de discurso é uma interpretação, fundamentada em uma argumentação detalhada e uma atenção cuidadosa ao que está sendo estudado” (LUSTOSA, 2018, p.200). Faz-se necessário, então, estar atento para o fato de que,

de acordo com Dijk (2017) “ser analista crítico da própria análise não é um espaço confortável, pois exige assumir que seu papel não é neutro, mas político; que suas escolhas são motivadas e atendem a determinados interesses que extrapolam o fazer acadêmico”.

Desse modo, pois, é necessário estar sempre consciente de suas escolhas social, política e científica, pois até mesmo uma pesquisa social, que se diz neutra, possui em alguma medida carga ideológica de posicionamento desde o interesse pelo tema, pelo método, teorias etc a serem empregados. Ainda que o pesquisador não esteja disposto a reconhecer isso.

Para Dijk (2017, p.16), pesquisadores que utilizam Análise de Discurso Crítica (ADC) precisam estar cientes de que “não meramente estudam os problemas ou formas sociais de desigualdade porque são coisas interessantes (...), estudam com o propósito explícito de contribuir para uma mudança social específica”, a favor de grupos que sofrem abuso de poder. Ainda que essa relação de desigualdade ocorra de modo mascarado.

O pesquisador que utiliza Análise de Discurso Crítica deve estar consciente de que ao estudar discursos ele analisa momentos de prática social que atuam de forma combinada, mas que se encontram em aberto em alguma medida, o que aponta para a possibilidade de transformação a partir da reorganização dos fatores, dos quais os discursos fazem parte. Nesse sentido, vale ressaltar que Resende & Ramalho (2006, p.39) afirmam que

uma prática particular envolve configurações de diferentes elementos da vida social chamados de momentos da prática. Os momentos de uma prática são articulados, ou seja, estabelecem relações mais ou menos permanentes como momentos da prática, podendo ser transformados quando há recombinação entre os elementos.

Quando um analista do discurso estuda um contexto, ele interage com os elementos que consegue alcançar e vai construindo a partir deles algo maior, produzindo a partir desse processo o que também é uma versão. Isso nos leva a perceber que aquilo que um analista do discurso diz também é algo orientado pela ação e que possui limitações, sendo assim necessário que ele ao reconhecer isso se esforce para trazer à tona resultados ancorados em uma coerência “de quem se dedicou cuidadosamente a detalhes” (Gill, 2008, p. 256).

Dessa forma, pode-se dizer que “uma análise de discurso é uma leitura cuidadosa, próxima, que caminha entre o texto e o contexto, para examinar o conteúdo, organização e funções do discurso” (GILL, 2008, p.266). Para Dijk (2017, p.206), é necessário investigar, em que medida, crenças pessoais de quem está proferindo o discurso podem ser entendidas como expressão de crenças compartilhadas ao mesmo tempo em que se deve investigar como representações sociais se relacionam com estruturas discursivas. Assim, percebe-se que um analista de discurso é uma pessoa que “está envolvida simultaneamente em analisar o discurso e em analisar o contexto interpretativo” (GILL, 2008, p. 249).

2.5 A ADC FAIRCLOUGHIANA

Apresentada de modo geral até aqui esta abordagem metodológica (ADC) que envolve diferentes teóricos, os quais, embora possuam pontos em comum, possuem variações em suas concepções que influenciam em seus modos de fazer, resta-nos deixar claro que esta pesquisa se baseia principalmente no arcabouço teórico-metodológico proposto por Norman Fairclough que afirma que todo discurso possui três dimensões (GUIMARÃES, 2012).

De acordo com este teórico, para se pensar uma teoria social adequada para a linguagem é necessário pensar uma abordagem de análise linguística que seja capaz de investigar da melhor forma possível relações entre alterações de práticas socioculturais e mudanças na linguagem. Afirmar que ele defende uma análise tridimensional de discursos significa dizer que para ele qualquer discurso deve ser entendido como algo que é ao mesmo tempo texto, prática discursiva e prática social (FAIRCLOUGH, 2001, pp. 19-22).

Isso aplicado ao Escola sem Partido nos faz atentar para a seguinte complexidade: além de qualquer discurso que o represente possuir um conteúdo da linguagem, que deve se buscar entender por meio de análise textual, precisa-se procurar situar este conteúdo como parte de um evento discursivo. Ou seja, considerando-o dentro de tensões próprias de pequenos contextos espaço-temporais onde o discurso é proferido. Isso ao mesmo tempo em que se faz necessário percebê-lo dentro de um recorte maior, no qual o discurso está ligado a ideias, práticas e relações sociais mais abrangentes, as quais se procura naturalizar

cada vez mais e se estabelecer como rotina em conjunturas que envolvem poder de grupos sociais sobre outros.

É importante deixar claro que assumir tomar por base esta alternativa metodológica não significa descartar de antemão outros pensadores que também são de grande referência em ADC. Isto dependerá de circunstâncias que podem surgir no decorrer da investigação.

Do ponto de vista filosófico, a ADC faircloughiana reconhece a influência do Realismo Crítico (RC), movimento que surgiu na Grã-Bretanha na segunda metade do século XX (cujo pensador de destaque é Roy Bháskar) e defende que existem aspectos concretos no mundo que independem da nossa capacidade de tentar apreendê-lo enquanto objeto para que eles existam de fato. Defende-se ainda que no mundo como objeto, ainda que não constatado por um pesquisador, também está inserido o mundo social, o qual se apresenta através de vários processos que são movidos por ações humanas, as quais estão em perpétua situação de movimento.

Para o RC, portanto, o mundo social tem caráter mutável e, embora reconhecidamente complexo para que seja totalmente decodificado e mudado, ele pode ser entendido como um sistema que em alguma medida se apresenta em aberto e possui potencial para demonstrar efeitos imprevisíveis (RAMALHO, 2006).

Dessa forma, pode-se afirmar que nas relações de poder com as quais o discurso do Escola sem Partido se envolve, podem existir certos graus de materialidade entre discurso e prática social que não tenham sido ainda apreendidos por algum pesquisador. Inserido no mundo social, enquanto discurso relacionado à educação e à tentativa de estabelecimento de uma política pública regulatória, o Escola sem Partido, na complexidade em que tenta se estabelecer, possui um potencial de mudança da realidade ao mesmo tempo em que carrega em si a possibilidade dele mesmo, enquanto proposta educacional, ser modificado.

O Realismo Crítico ajuda a perceber que, embora eventos discursivos produzam textos que geram consequências sobre o mundo social, estes efeitos sobre as práticas sociais não podem ser pesquisados apenas a partir do aspecto discursivo. Assim, é necessário ter como foco não um objeto isolado e estático, mas sim uma “relação dialética entre os momentos da prática e o potencial do discurso para a compreensão de outros aspectos da própria prática” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 35-36).

Nesse ínterim, afirmar que se pretende estudar o discurso do Escola sem Partido significa que se buscará investigar como o mesmo estabelece relações com práticas sociais em um jogo de forças no qual o que nasceu como discurso de um grupo na internet vai tomando forma de movimento político e tentando se estabelecer como objeto de uma agenda na esfera pública. Isso ao mesmo tempo em que se procura entender mais claramente o que ele pode representar, para além daquilo que seus defensores propagam, caso um PL sobre o tema venha a ser aprovado em âmbito federal. Considerando-se ainda os efeitos do discurso na sociedade mesmo que seus apoiadores não tenham alcançado o que desejavam em âmbito político.

O RC defende que é necessário interpretar significados, buscando assim, ao invés de achar regularidades nos processos sociais estudados, encontrar onde e como eles se conectam (BARROS; VIEIRA; RESENDE, 2016).

Com base nessa perspectiva, pode-se afirmar que em uma pesquisa que envolve representações discursivas do Escola sem Partido não interessa apenas tentar constatar aspectos que se repetem com frequência nas mesmas, mas procurar entender como estas representações se encontram formando um grande conglomerado de discursos que podem estar ajudando o movimento a adquirir mais força e apresentar-se cada vez mais no sentido de formar um discurso hegemônico.

Em outras palavras, faz-se preciso, tendo em vista o tema desta pesquisa, considerar em que medida o discurso do Escola sem Partido, o qual tenta se fazer valer como lei federal em disputas por representatividade, pode ser percebido como algo que se forma a partir de um leque de discursos que apresenta variações e particularidades em meio a disputas por poder que por sua vez se dão de diferentes modos no tempo e no espaço.

Como a própria ADC, o RC possui inclinação emancipatória. Ambos buscam compreender particularidades e níveis reais mais profundos de um mundo social que possui caráter mutável e se encontra em movimento. Nenhum dos dois tem como foco apenas ações de indivíduos e nem apenas estruturas da sociedade. Considerando que as estruturas sociais resultam da ação humana ao mesmo tempo em que a constroem e a tornam possível, tanto ADC como RC se preocupam em investigar como fluem as práticas sociais. Ambos buscam o ponto em que se conectam agência humana e estrutura social, conexão esta que deve, com muita

atenção, ser buscada como elemento norteador para esta pesquisa sobre o discurso do Escola sem Partido.

Dito de outro modo, “são as ações localizadas dos atores sociais que estabilizam, em maior ou menor grau, a prática, do mesmo modo que o conhecimento internalizado da prática ajusta o modo de agir do ator social aos limites previstos por esta mesma prática” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018).

No campo da linguística, a obra de Fairclough é bastante influenciada pela Linguística Sistêmico-Funcional. A LSF defende que a língua é algo que serve não só para a reflexão, mas também para a ação. Por esta ótica, a língua não só tem o poder de expressar, mas também de criar significado, devendo a mesma ser investigada não só na sua realidade externa, ou seja, nas práticas sociais, mas também na sua realidade interna. Isso diz respeito à organização e estruturação da língua e do próprio discurso (GONÇALVES-SEGUNDO, 2014).

Dessa forma, pode-se afirmar que as palavras utilizadas para se fazer uma representação do discurso do Escola sem Partido ajudam a criar um consenso sobre a posição de quem as profere. Isso aponta não apenas para a necessidade de uma investigação do contexto em que algo é dito, mas também de debruçar-se com cuidado sobre detalhes do próprio conteúdo que alguém expressou.

Para Fairclough (2010 *apud* GONÇALVES-SEGUNDO, 2014) a análise de discurso crítica (ADC) é transdisciplinar. Ela atravessa limites entre disciplinas em busca do conhecimento que é mutável e complexo. Ela também é dialética e relacional porque enxerga discurso em sua relação com contexto e poder, tendo um foco de abordagem que não se limita ao estudo da linguagem ou da prática social. Ambas as características se relacionam bem com categorias da LSF.

Isso é importante porque, sendo o campo de públicas algo que tende a uma abertura para diálogos entre disciplinas, o próprio Escola sem Partido frequentemente se apresenta como um objeto que acaba por relacionar diferentes domínios. Ele às vezes força discussões no campo do direito, na área da educação, por vezes na ciência política, para citar alguns exemplos. Analisar discursos estabelecendo relações entre áreas diversas é algo desafiador, mas pode ser um processo mais rigoroso do ponto de vista científico se esse percurso se orientar por uma metodologia que surgiu e foi desenvolvida a partir desta proposta.

Contudo, vale lembrar que a ADC como uma abordagem transdisciplinar, no máximo se propõe a utilizar-se por vezes da LSF como instrumento útil para a

análise de textos. Ela não pretende transformar-se em uma espécie de campo teórico que se limite a servir de base para descrever sistemas da linguística, como se fosse a extensão de algum (GONÇALVES-SEGUNDO, 2014). Portanto,

Nessa perspectiva, é significativo para o analista crítico do discurso se utilizar da LSF, a fim de investigar melhor a linguagem do ponto de vista micro e macrossocial. A ADC, em conjugação com a LSF, pode contribuir para desenvolver uma visão mais holística do contexto social investigado, no intento de estreitar cada vez mais o elo entre o texto e o contexto, entre o social e o linguístico. A convergência dessas duas concepções teórico-analíticas é uma forma dialética de olhar a linguagem por vários prismas, seus diferentes modos de enxergar e sentir a realidade e o mundo, a fim de melhor compreender os mecanismos sociais de dominação e resistência, ou de emancipação e transformação social (BARROS, 2018, p.46).

Assim, pode-se dizer que o discurso, para Fairclough (2001, p.91-92) não só representa, mas cria significados mediante uma triplicidade que ele chama de “três aspectos dos efeitos construtivos do discurso”: o discurso contribui para construir uma identidade social na medida em que ajuda a desenvolver um “eu” a partir de uma imagem que o indivíduo passa a fazer de si mesmo em relação a outras pessoas (o que o autor chama de “função identitária da linguagem); o discurso ajuda o “eu” a orientar suas formas de construir relações com outras pessoas na sociedade (o que o autor chama de “função relacional” da linguagem); o discurso ajuda a construir “sistemas de conhecimento e crença” (o que o autor chama de “função ideacional” da linguagem).

Voltando-nos para outras bases teóricas que influenciaram o pensamento de Fairclough (2001, p.28), vale destacar que a sua formulação de análise de prática social tem como questão central dois conceitos que já foram comentados aqui, o de ideologia e o de hegemonia, ao passo que a sua análise da prática discursiva tem como centro o conceito de “intertextualidade”. Este conceito é compatível com o papel prioritário que Fairclough (2001, p.135) dá à possibilidade de estruturar e reestruturar ordens de discurso e seus sentidos. Isso, de acordo com este autor, já era algo de certa forma compreendido anteriormente por Bahktin e por Foucault no decorrer do século XX, mas esta ideia só passou a ser utilizada com este nome a partir de Kristeva na década de 60 do século passado. Sobre a intertextualidade, pode-se afirmar que

Ao analisar os discursos, temos em mente a qualidade dialética em que os elementos internalizam partes dos demais discursos, sem se reduzirem uns

aos outros. Nesse sentido, a intertextualidade evoca sentidos, significados de outros elementos trazidos à ação por meio dos gêneros discursivos para participar da interação. Interessa, em termos de intertextualidade, que sua utilização estabeleça uma relação entre o texto e outros textos, discursos, práticas, ideologias, sentidos, imagens e assim por diante (BESSA; SATO, 2018, p.142).

Para Fairclough (2001), isso significa dizer que o conceito de intertextualidade, na medida em que é útil para que percebamos cada enunciado como algo que se liga a outros enunciados, ajuda também a pensar algo que pode ter sido ocultado na produção de um texto. Ou seja, este autor entende que é possível, a partir dessa ferramenta teórica, pensar a quais textos o texto que se estuda se propõe a ser uma resposta e como esse texto ou enunciado foi moldado por textos que o antecederam e por textos que, de certa forma, ele mesmo antecede.

Trazendo esta reflexão para o Escola sem Partido, é válido partir do princípio de que as representações que formam o seu discurso devem ser analisadas de modo a procurar se trazer à tona alguns elementos importantes para compreensão do mesmo (como conexões entre as falas que o defendem, questões que antecederam a conjuntura em que o movimento foi criado e se desenvolveu, bem como aspectos de um projeto hegemônico que em uma primeira vista podem estar imperceptíveis em algumas representações, mas, que, em contrapartida, também podem estar apontando para relações de poder e formas assimétricas de organização social que uma narrativa que mascara ideologias pode ter como meta contribuir para alcançar, ainda que isso não esteja posto de forma muito clara).

Vale ressaltar que o autor propõe como caminho para investigar relações entre mudanças discursivas e mudanças socioculturais, justamente a interação entre o conceito de “hegemonia” e o de “intertextualidade” (FAIRCLOUGH, 2001, p.28-29).

Em uma relação entre texto (discurso) e prática social, interessa-nos perceber que ocorre, segundo Resende & Ramalho (2006, p.65) uma “interação polifônica” que resgata vozes que antecederam aquilo que é proferido mediante uma representação discursiva e se põe como antecipação de vozes que são posteriores ao discurso. Essa é uma noção central para perceber a “linguagem como um espaço de luta hegemônica”, pois ela pode ser utilizada como observatório de contradições que existem socialmente ligadas a lutas que envolvem relações de poder e “que levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas linguísticas ou determinadas

vozes, por exemplo, e articulá-las de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades”. Tudo isso em um imbricado jogo de relações de poder, pode apontar para a possibilidade de mudança não só de discursos, mas de práticas sociais.

Assim, evidencia-se, em uma relação próxima com o conceito de hegemonia, a centralidade do conceito de intertextualidade na obra de Norman Fairclough. Dessa forma, pode-se dizer que “a rápida transformação e reestruturação de tradições textuais e ordens do discurso é um extraordinário fenômeno contemporâneo, o qual sugere que a intertextualidade deve ser um foco principal na análise de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p.135). Sobre a relação entre estas duas categorias analíticas, este linguista britânico afirma que

A relação entre intertextualidade e hegemonia é importante. O conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos. Mas essa produtividade na prática não está disponível para as pessoas como um espaço ilimitado para a inovação textual e para os jogos verbais: ela é socialmente limitada, restringida e condicional conforme as relações de poder. A teoria da intertextualidade não pode ela própria explicar essas limitações sociais, assim ela precisa ser combinada com uma teoria de relações de poder e de como elas moldam (e são moldadas por) estruturas e práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001, P.134).

No mais, quanto à abordagem faircloughiana, resta-nos deixar claro que, de acordo com Magalhães (2017, p.127-129), ela tem sido influenciada por teóricos sociais que tem procurado compreender como transformações das últimas décadas estão influenciando elementos como relações de poder, identidade, discursos e práticas sociais. Destes pensadores, tem ganhado destaque nos escritos faircloughianos dois em especial, o geógrafo Harvey (1996) e o sociólogo Giddens (1991). O primeiro tem sido utilizado para possibilitar uma maior compreensão de “mudanças econômicas” que vem causando impactos no “campo da cultura” em várias sociedades no contexto da globalização, onde se desenvolve uma efemeridade que “pode ser aplicável tanto às mercadorias, como a valores, estilos de vida, relacionamento e outras coisas”. O segundo tem sido usado para melhor percepção de como o poder tem se estabelecido na “modernidade tardia”, período marcado pelo desenvolvimento mais intenso da tecnologia e das comunicações que vem reduzindo as limitações entre espaço e tempo influenciando comportamentos das sociedades pelo mundo e provocando uma sensação de “desencaixe” nos indivíduos.

Contudo, tem crescido no Brasil e em outras partes da América Latina um movimento que utiliza pressupostos da ADC de Fairclough, mas, é bastante comprometida com a necessidade de encontrar respostas deste lado do hemisfério. Por isso lança mão de teóricos locais, os quais podem explicar melhor, e de modo mais minucioso, processos históricos que nos dizem respeito a partir de suas teorias, as quais foram elaboradas por meio da observação de nossas próprias práticas sociais. Esse uso da ADC faircloughiana abre inúmeras e ricas possibilidades de construção teórica e de busca de representação da realidade.

Nesse sentido, vale salientar que na reflexão que Dagnino (2004, p.98) realizou avaliando o que alguns termos como “cidadania”, “democracia” e “participação política” estavam se tornando no Brasil menos de duas décadas depois da Constituição Federal de 1988, a mesma sugere que projetos políticos distintos que se relacionavam com efeitos da globalização operavam no Brasil e apontavam para um “deslocamento semântico” que colocava em risco a efetividade prática da própria Constituição. A autora naquela altura já alertava para “a necessidade de conferir um maior peso explicativo à noção de projeto político”.

Dessa forma, o Escola sem Partido, enquanto discurso ligado a práticas sociais, para que venha a ser analisado de modo a se buscar o que ele pode representar para a sociedade brasileira, não pode cair em um relativismo equivocado de indiferença que o defina como apenas mais um discurso em meio a outros no Brasil atual. É preciso tentar entendê-lo como parte das representações discursivas desenvolvidas nesse momento histórico e como produto de um projeto político que tem intenção de firmar pressupostos no campo da educação no Brasil atual.

Em recente dissertação de mestrado, Liquer (2017, p. 65-77) relatou dois fatos que contribuem para tornar mais evidente a relevância desta discussão acerca do Escola sem Partido: o primeiro ocorreu no ano de 2016, quando a Procuradoria Geral da República se pronunciou emitindo um parecer pela inconstitucionalidade do projeto de lei “Escola sem Partido” aprovado no estado de Alagoas, pondo em evidência que a atividade de ensino tem caráter dialógico e não pode, portanto, ser exercida como via de mão única; o segundo aconteceu no ano de 2017, quando no mês de abril o Alto Comissariado de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas emitiu um comunicado, no qual, demonstrando preocupação com a garantia de liberdade de expressão, de procurar, de receber e de difundir informações e ideias, recomendou ao governo brasileiro tomar atitudes necessárias com relação

aos projetos de lei que tentavam estabelecer o Escola sem Partido. De acordo com a autora da dissertação, dois meses depois, em junho, a Organização das Nações Unidas (ONU) recebeu como resposta do governo brasileiro que os PLs de âmbito nacional têm observado trâmite legal.

Para lembrar as palavras de Dagnino (2004, p. 98), pode-se afirmar que é necessário manter foco “na investigação e análise dos distintos projetos políticos em disputa, (...) no esforço de desvendar a crescente opacidade construída por referências comuns, através da explicitação dos deslocamentos de sentido que sofrem”.

3 REFLEXÕES SOBRE UMA AGENDA POLÍTICA QUE DIZ TOMAR PARTIDO PELA NEUTRALIDADE NA EDUCAÇÃO

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade (...). Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê (Freire, 1996, p. 111).

3.1 SOBRE PARTIDOS E PROFESSORES

Sobre a possibilidade de existência de partidos que tutelam as instituições de ensino, vale ressaltar que, quando perguntado sobre o que entende por Escola sem Partido, o gestor Leonardo, assumidamente marxista e não religioso e que também é contra o EsP, disse que considerava essa hipótese “um absurdo”. Segundo ele, “essa questão de partidarismo, ela não existe dentro da escola”. Nesse sentido, a primeira pergunta que nos fizemos quando pensamos em investigar o discurso do Escola sem Partido foi acerca do que seus defensores e opositores entendem por “partido”. Queríamos entender até que ponto isso na educação estaria ligado ou não a uma ideia político-partidária. Para Salles e Silva (2018, p. 169), por exemplo, o Escola sem Partido deve ser entendido como um ponto de convergência “de uma formação mais ampla de discursos” que não possuem “limites claros”.

Assim, quando questionado sobre o que seria o Escola sem Partido, o professor Alcebíades, que é contra o EsP, espírita e ligado a grupos de defesa LGBT, afirmou que é “um projeto de lei ainda” que, ligado a “diversos setores conservadores”, possui “uma perspectiva de escola onde se trabalha o conteúdo pelo conteúdo sem desenvolver no aluno uma criticidade”. Tal perspectiva, conforme colocada pelo professor Alcebíades, embora aponte para relações de poder, já estende a discussão para além de uma questão de siglas e legendas eleitoreiras, como veremos adiante.

Para Costa e Veloso (2018, p. 134), interesses diferentes tem se articulado por meio de “discursos de forte apelo popular” e caminham no sentido de tentar criar “hegemonias sobre as relações educacionais”. Nesse sentido, vale destacar que em entrevista o professor e pastor Paulo, que é a favor do Escola sem Partido, disse que se informou que o começo do movimento está ligado à história de um pai (Miguel Nagib) que teve um filho “destratado na escola” e ele próprio, enquanto pai, se identificou quando leu “a matéria” porque já teria “presenciado também alguns alunos” sofrendo o mesmo “por questões tanto religiosas, políticas e ideológicas”. Além disso, o professor Paulo (que também é pastor evangélico) disse que um filho seu também já teria, em uma etapa da vida, se desestimulado nos estudos porque um professor de biologia fazia piadas dizendo que “pastor é ladrão”.

Deparamos-nos assim com a difícil tarefa de tentar entender, a partir das representações discursivas acerca do Escola sem Partido, como o discurso que o defende, o produz e o revela pretende conduzi-lo. E assim, quais alterações o discurso pode ajudar a provocar em práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003), considerando as relações interpessoais e organização de atores relacionados com a educação. Essa é uma análise que também precisa considerar documentos oficiais sobre este projeto de lei.

Iniciaremos, então, a partir do primeiro PL federal que se tem notícia. O texto original da lei 7180/2014, de autoria do deputado Erivelton Santana, possui apenas duas páginas e traz um conteúdo sucinto. Talvez por isso nele esteja escrito que aquela “lei” já entraria “em vigor na data da sua publicação”. Desde já vale salientar que em todo o seu conteúdo, do começo ao fim, em nenhum momento este PL cita o nome “partido”.

De acordo com nossa investigação, nele foi, de forma pioneira, feita a proposta em âmbito federal de um acréscimo sobre a LDB que afirma que “os valores de ordem familiar” tem “precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”. Ele também estabelece como “vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas”. Tudo sem explicitar o que se entende por “técnicas subliminares” e sem deixar claro por quais comportamentos, de forma prática, um professor de qualquer disciplina pode vir a ser acusado de fazer isso.

Dessa forma, procurando justificar, o autor cita o inciso IV do artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969. Este texto é utilizado pelo

EsP. Mas, segundo Penna (2016), essa utilização ocorre de modo que se desconsidera o contexto da criação da CADH, haja em vista que ela visava garantir diversidade religiosa na sociedade ao invés de exigir transformar a escola em um lugar de simples reprodução do que é ensinado em lares nos quais pais pudessem ter uma religião com maior número de prosélitos na população de um território. Eis o texto da CADH: “os pais e quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

A questão é que o EsP é um discurso que, desde o surgimento de seu primeiro PL federal, foi ganhando força e passou a apontar para rumos que não se encontravam de forma tão clara no projeto original do senhor Erivelton Santana. Ele já vem, mesmo sem ser ainda aprovado, em alguma medida influenciando a sociedade. Segundo Penna (2018a, p. 122), isto ocorre porque de certa forma ele oferece uma explicação fácil de compreender e propagar, voltado para famílias que se sentem frustradas diante da falta de sucesso de seus filhos na vida após os anos escolares.

Voltando ao PL 7180/2014, sabe-se que ele não foi o único a ser proposto sobre o tema. Quando nos debruçamos sobre outros PLs que posteriormente procuraram estabelecer o Escola sem Partido, e de forma mais detalhada trouxeram propostas para regulamentar sua aplicação, vamos nos deparando com um material que nos fornece pistas, intenções e interesses de onde esse discurso, através das representações que elabora de atores sociais e de elementos relacionados à educação, deseja chegar e de modo mais concreto reorganizar comportamentos e relações de poder dentro da sociedade (FAIRCLOUGH, 2001). Nosso exercício de análise documental nos levou a entender que é importante considerar algumas comparações entre os PLs, como demonstraremos adiante.

Observamos que no mesmo PL 7180/2014 se encontra a seguinte afirmação: “Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não devem entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica.” É preciso levar em conta que este primeiro PL que propôs o Escola sem Partido, a nível federal, foi apresentado no mês de fevereiro de 2014. Neste ano, o Partido dos Trabalhadores se encontrava terminando um mandato na presidência. Era uma época onde se começava a perceber, ainda timidamente, que as

manifestações de junho de 2013 teriam algum fôlego de continuidade. A oposição que estava se organizando ainda não apresentava tanta força como demonstraria na eleição presidencial acirradíssima do final daquele ano de 2014 e nos anos seguintes, o que resultaria até mesmo no impeachment da presidente reeleita em 2016, Dilma Rousseff.

Sobre as manifestações mencionadas acima que ocorreram em 2013, fortalecendo um cenário de reviravoltas e instabilidade, um ano antes da criação do projeto de lei federal que visa estabelecer o Escola sem Partido em todo o Brasil (P.L.7180/2014), Avritzer (2016, p. 65-68) afirma que elas tiveram como ponto de partida “a ruptura do campo político da participação social no Brasil”. Isso teria ocorrido paulatinamente mediante um acúmulo de demandas não atendidas de modo satisfatório para pessoas que integravam “movimentos sociais”, como “o ambientalista e o indígena”, por exemplo. Nessa conjuntura, o desgaste com o governo federal teria se ampliado com tensões relacionadas a grupos que lutavam por “reforma urbana” durante a “aprovação da legislação para a Copa do Mundo” no Brasil, evento que se aproximava e cujos preparativos se encontravam atrasados. Para Avritzer (2016, p. 65-58), à medida que outros grupos foram aderindo às críticas e aos protestos, foi ficando mais evidente que outros meios de comunicação, para além da mídia televisiva, estavam sendo muito utilizados. Além disso, teria se tornado cada vez mais claro que “progressivamente, esse espaço passou a ser ocupado por movimentos conservadores”.

Assim, manifestações e pautas começaram a tomar forma de movimento político que não visava apenas criticar o cenário político brasileiro e chamar a atenção para demandas sociais. Eles também tinham o objetivo de desqualificar e atacar pautas progressistas, além de organizar um grande grupo de oposição que canalizaria suas energias no sentido de derrubar o Partido dos Trabalhadores(PT), o qual estava, por meio de eleições democráticas, à frente do governo federal há mais de uma década.

Assim, em 2014, o PL pioneiro do EsP na Câmara Federal apresentou não apenas um conteúdo curto como também demonstra certa timidez na sua intenção. Percebe-se, pela expressão utilizada no começo da frase, que a perspectiva é posta como “opinião”. Houve certo cuidado em produzir um texto que naquela época estaria introduzindo o Escola sem Partido como objeto de debate em âmbito federal. Ainda assim, a proposta, mesmo não muito clara, sobre o como fazer

isso, já pode ser entendida por opositores como inconveniente para a prática na sala de aula e traz pontos de atrito entre pessoas que pensam a escola.

O gestor escolar Leonardo, por exemplo, pessoa contra o Escola sem Partido, assumidamente de esquerda e que não tem religião, afirmou quando entrevistado que “o professor tem é que conduzir o debate sob os vários pontos de vista dentro da turma”. E o professor do IF e pastor Joanino, o qual também é contra o Escola sem Partido, diz que “tem que ter um diálogo entre professor e aluno e aluno e aluno pra que essa aula renda”.

Voltemos aos documentos oficiais. Vale lembrar que até aqui neste tópico falamos apenas do 1º PL, o de 2014. No ano seguinte, o projeto de lei nº 867/2015 do senhor Izalci do PSDB do Distrito Federal foi apresentado em outubro, uma espécie de reforço na agenda dos defensores do Escola sem Partido. Este, por sua vez, apresentou um conteúdo de oito páginas e estabelecia como anexo seis deveres do professor e um texto de justificativa que elencava 17 itens. Neste PL de 2015, a menção a uma ideia de “opinião” já não é mais utilizada para se construir o argumento de justificativa para aprovação. Se no original, 7180/2014, não se mencionava o termo “partido”, no 867/2015 de forma clara já nas primeiras linhas se encontra escrito que a “lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do ‘Programa Escola sem Partido’ ”.

Vale ressaltar que o termo “partido” se apresenta de modo muito controverso no discurso do EsP. Vamos a um exemplo. Após a eleição de Jair Bolsonaro à presidência no ano de 2018, grupos que eram oposição ao governo do PT se tornaram situação. Antes de se tornarem situação os defensores do Escola sem Partido tinham certa repulsa à ideia de “partido” relacionada à ideia de “escola”. Mas, não acreditamos ser coincidência que no parecer às emendas apresentadas ao substitutivo do PL7180/2014 do deputado Flavinho, apresentado depois da vitória de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais do país, se passe a apresentar tanta conviência quanto ao uso do termo “partido”. Na página 06 deste documento, ao tentar justificar porque rejeitava emendas que propunham mencionar que aquele PL visava instituir o Programa Escola sem Partido, está escrito que “é preciso insistir que a escola não é propriamente sem partido”. E ainda que os “partidos não devem se afastar das escolas, nem devem fazê-lo sem renunciar, neste mesmo ato, ao seu próprio dever de discutir e viabilizar a educação”. Continua, na página seguinte, dizendo que “quando afirmamos ‘Escola sem Partido’ dá a impressão de que está se

opondo à ‘Escola com Partido’ (...) como se partidos políticos estivessem controlando as escolas”. E deixa claro com todas as letras que “não há um partido oficial no Brasil, ou mesmo partidos que tutelem a escola”.

Interessante, porque cerca de dois meses antes deste parecer ser divulgado, o professor e pastor a favor do EsP que entrevistamos, Paulo, quando questionado sobre ao que se referia o termo “partido” na ideia de se desejar instituir uma Escola sem Partido, pediu para que o entrevistador imaginasse problemas que podem surgir quando a maioria dos componentes de uma escola “tão filiados a um partido”. Ele afirmou: “partido seria realmente essa questão política, né? Política partidária”. Já Alcebíades, professor espírita e ligado a grupos LGBT que é contra o Escola sem Partido, chamou o EsP de “discurso falacioso” e disse que “partido” é só quando “eles querem se referir a partidos de esquerda”.

Dessa forma, é valioso destacar que, contrariando a declaração do professor Alcebíades, a fala do professor e pastor Paulo a favor do Escola sem Partido, que mencionamos acima, é bastante coerente com conteúdos que estão presentes em documentos oficiais do EsP que antecederam o resultado das eleições presidenciais de 2018. Inclusive com as colocações do senhor Miguel Nagib, criador do movimento e autor do parecer em defesa da constitucionalidade do mesmo escrito em junho de 2018, no qual, na primeira página, no tópico 02, já deixa claro que uma das duas principais preocupações do Escola sem Partido (a outra tem relação com o “direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos”) é combater a “propaganda ideológica, política e partidária nas escolas e universidades”.

Vale ressaltar que na página seguinte deste mesmo parecer, encontra-se o tópico 06, onde está mais uma menção à “propaganda político-partidária”. Um pouco adiante, neste documento, no tópico 08, faz-se menção a “greves abusivas, seletivamente organizadas e deflagradas para prejudicar adversários políticos dos sindicatos de professores” (só para citar alguns exemplos que estão no início do parecer de Nagib).

Portanto, fica claro que há em documentos produzidos por representantes do EsP entre os meses de junho a novembro, uma notória mudança discursiva, (FAIRCLOUGH, 2001) no que diz respeito a ideia da relação entre partidos e escolas. Ela coincide com um momento onde partidos de oposição se

tornam partidos de situação, após as eleições presidenciais onde foi eleito como presidente um assumido defensor do EsP, Jair Bolsonaro.

Mas, é importante destacar ainda que ao mencionar no tópico 38 (página 14) mais uma vez a “propaganda política e partidária nas escolas e universidades”, Nagib (2018) afirma mais adiante: “Escusado dizer que a notória intensificação da propaganda político-partidária dentro das instituições de ensino, nos meses que antecedem as eleições, passa inteiramente ao largo do radar da Justiça Eleitoral”. Nesse sentido, diante desta denúncia feita em junho de 2018, vale refletir sobre o quanto discursos políticos podem ganhar força em determinados contextos e precisam ser discutidos tendo como referência a própria democracia (DIJK, 2017, p. 212).

No final do mês de outubro de 2018 ocorreram ações policiais, de acordo com reportagem publicada pelo jornal Elpais, a “pedido de Tribunais Regionais Eleitorais pelo Brasil em pelo menos 35 universidades às vésperas da eleição” que visavam em sua maioria recolher “material de cunho antifascista”. Estas ações, dias depois, foram declaradas inconstitucionais pelos “ministros do Supremo Tribunal Federal, por unanimidade” (ALESSI, 2018). Na ocasião, ainda de acordo com a reportagem mencionada acima, a ministra Carmen Lúcia falou que “estas práticas contrariam a Constituição” e que “dificultar a manifestação plural de pensamento é amordaçar professores e aluno” pois, “a única força que deve ingressar nas universidades é a força das ideias”.

Nesse sentido, vale a pena destacar as palavras do professor do IF e pastor Joanino, quando diz, fazendo oposição ao EsP, que “professor é o cara que desperta, que instiga, que chama o aluno pra conhecer, conhecer tudo, a vida, ele, o mundo, o outro, é...relações, ética, política, sociedade”. E segundo o gestor Leonardo (que também é contra o EsP) disse claramente em entrevista: “(...) nas ciências humanas os temas que são mais...engloba dentro da realidade...são temas que devem ser discutidos pelos professores, né? E o professor tem o dever, na minha opinião, de tocar nesses temas.”

Contudo, se os professores opositores do EsP, que entrevistamos, ao refletirem sobre educação se aproximam da visão do STF e estão preocupados com a liberdade de cátedra, com a manutenção do espaço da sala de aula, como lugar propenso a discussões, de fato. Na forma como o discurso em defesa do EsP é construído, é possível entender, a partir de análises de diferentes documentos

oficiais produzidos ao longo do tempo, que esta perspectiva educacional está sendo posta em risco.

Voltemos, por exemplo, às comparações entre o PL pioneiro, 7180/2014 e o de 2015. Se o primeiro ao falar de liberdade dava a entender que o foco deveria se concentrar no direito do estudante de ter e professar sua religião, no PL 867/2015 por sua vez pode-se encontrar de forma mais enfática e direta “falas” voltadas para a limitação do comportamento da figura do professor. Há nele, por exemplo, uma defesa de diferenciação entre liberdade de ensinar e liberdade de expressão, na qual se afirma que “não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa”.

Este trecho, citado acima, chama a atenção por inúmeros fatores. Primeiro porque já se pode perceber uma postura bem mais agressiva, com a intenção de se realizar um controle mais direto sobre o comportamento do docente, através da qual está se negando com todas as palavras e para que não fique qualquer dúvida a existência de liberdade de expressão por parte do professor. Segundo, porque procura construir como justificativa para esta negação, uma oposição entre a liberdade de expressão do professor e a liberdade de consciência e de crença dos estudantes.

Observemos que, em uma construção argumentativa em que as duas liberdades são colocadas como opostas sem que isso seja discutido ou problematizado, força-se o leitor a tomar partido por um dos lados. Assim, se oculta a ideologia de quem expõe a necessidade de escolha para que a intenção funcione de forma mais eficaz, de modo que o sentido mobilizado possa criar, instituir e reproduzir relações de dominação (THOMPSON, 2011 p.79). A tendência, já que está se tentando falar de justiça, é que o leitor tome partido pelo lado que é representado como vítima. Isso nos conduz ao terceiro fator de destaque, pois, para convencer de que lado se deve ficar nessa relação que é apresentada como dual, termos e expressões são cuidadosamente empregados para conotar certa vulnerabilidade do estudante diante do professor, bem como uma limitação que já existiria em si mesma. Ou seja, a limitação é apresentada em uma perspectiva naturalizada, como sendo de modo próprio, um “em si” da atividade da docência, ao invés de uma perspectiva construída em meio a outras possibilidades (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018).

A partir de então, no exercício da nossa reflexão, já que estamos avaliando algo que tem se estabelecido como agenda na esfera pública e ao mesmo tempo já vem sendo estimulado como discurso por seus apoiadores antes mesmo de sua aprovação, algumas questões nos vêm à mente sobre o que deseja o EsP. Em outras palavras: a partir de que modelo de autoridade, os defensores do Escola sem Partido, construíram sua representação tirânica da figura do professor em sala de aula? Nesse sentido vale ressaltar que Nagib (2018) em seu parecer, criando mais uma oposição binária e simplista na construção do seu raciocínio, afirma no tópico 66, localizado na página 20, que “se o Programa Escola sem Partido fosse materialmente inconstitucional, os professores teriam o direito de exercer um poder tirânico em sala de aula”.

Assim, é interessante que nos perguntemos o quanto suas representações, ao invés de expressarem os objetos que ele menciona, dizem mais respeito às formas como ele vê e quer que sejam vistos os professores e o Escola sem Partido. Que compreensão de ensino o movimento tem para acreditar que a educação ideal consiste em um “monolinguismo”, daquele que está a frente da sala, ao invés de uma dialogicidade entre sujeitos que podem romper fronteiras numa interação entre humanos e tratar o conhecimento como algo que não se esgota em uma fala única (DERRIDA, 1996, p.24)? Qual concepção de aprendizagem, tão tecnicista, os apoiadores do EsP consideram como padrão para garantir que apenas a autoridade reconhecida pela instituição se expresse transmitindo seus conhecimentos para ouvintes passivos que estariam presos dentro da sala? Essa visão que tende à supervalorização da técnica e à mera transmissão de conhecimentos pode ser entendida como receita para sucesso na educação?

3.2 DO CARÁTER POLÍTICO DA EDUCAÇÃO

Contra o Escola sem Partido, o pastor e professor do IF Joanino, afirma que

A função do professor...quando eu saio de casa pra trabalho...eu...eu...eu...enxergo que é criar possibilidade para que o aluno compreenda o mundo, a vida, onde ele está. O professor não tem apenas que transmitir conteúdo, isso não é ser professor.

Interessante ressaltar que as palavras acima, ditas por um professor que não concorda com o EsP, apontam para uma perspectiva de política que vai muito além da questão partidária. Ao contrário do que sugerem os apoiadores do EsP, tais questões políticas que perpassam o universo escolar precisam é ser discutidas. O professor não poderia se omitir de fazer isso, de acordo com Joanino. Ainda segundo a citação acima, uma das formas práticas de omissão que devem ser combatidas é justamente conceber a relação ensino-aprendizagem com um caráter estritamente instrucional, como mera transmissão técnica de conteúdos. Essa questão que se apresenta como um ponto de atrito central entre apoiadores e opositores do EsP merece uma maior atenção. Ela trata de um tema da educação que precisa ser discutido sob a luz de uma reflexão contextualizada na história do ocidente.

Vale lembrar que em seu artigo, que reflete acerca dos horrores da Segunda Guerra Mundial e sobre como foi possível que campos de concentração tivessem existido por anos, já que contavam com a convivência de muitas pessoas em uma atmosfera de indiferença com relação às vidas de outros seres humanos para mantê-lo funcionando, Theodor Adorno (1995a, p. 119) destaca que “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita”.

A educação, levando-se em conta a experiência de seres humanos em campos de concentração em pleno século XX, passaria daí para frente, de acordo com este filósofo alemão a ter um papel político fundamental para a preservação da humanidade⁵.

Essa perspectiva nascida no pós-guerras se expandiu no Ocidente, a partir da segunda metade do século XX, servindo à compreensão e defesa da inserção ativa da escola na sociedade como instituição voltada para a construção da cidadania. Através desta ótica, as instituições de ensino têm a responsabilidade de não se negarem a desenvolver uma prática de caráter político, no sentido amplo. A prática educativa precisa caminhar na contramão da possibilidade de, na vida em sociedade, voltarem-se a se constituir cada vez mais condições de indiferença e invisibilidade a grupos sociais, o que poderia resultar em futuras experiências

⁵ Assim, deveria ficar claro para o mundo, após os acontecimentos relatados naqueles lugares onde tantas pessoas foram invisibilizadas enquanto seres humanos e tiveram negada a sua dignidade de tantas formas, que o campo educacional deveria ser entendido como espaço de conscientização dos direitos de toda a humanidade.

semelhantes ao que ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial. Por isso a crítica, contundente e recorrente, a uma visão de escola que venha a considerar que a educação deve ter um caráter meramente instrucional e tecnicista:

No que diz respeito à consciência coisificada, (...) é preciso examinar também a relação com a técnica (...). Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (Adorno, 1995b, p. 132).

Desse modo, ressaltando o caráter político da educação, Adorno (1995b, p. 141), deixa claro que assim como não é papel da mesma fazer uma “modelagem de pessoas a partir do seu exterior” (o que para ele ninguém tem o direito de fazer), também não o é servir de “mera transmissão de conhecimentos”. O objetivo a ser perseguido no campo educacional deve ser a “produção de uma verdadeira consciência”, o que é também uma “exigência política” para a formação de uma “democracia efetiva”. Ou seja, a educação teria uma responsabilidade fundamental da qual não pode esquivar-se: ajudar a desenvolver indivíduos, que ao mesmo tempo em que não são modelados por uma força externa de modo a serem destituídos de sua individualidade, devem desenvolver uma consciência para se posicionar na sociedade de modo que isto possa ajudar a fazer da democracia, de fato, o poder do povo. Ou seja, um sistema que não deve “apenas funcionar, mas operar conforme o seu conceito”.

Em entrevista, o gestor Leonardo, que é marxista e contra o EsP, ao falar sobre o papel do professor disse que “o conhecimento tem que (...) fazer sentido dentro da realidade. Ele [professor] não pode tratar o conhecimento de forma isolada, como se o aluno fosse receber aquele conhecimento dele e (...) fosse ficar guardado na cabeça dele”. E completa, balançando a cabeça negativamente: “como se não tivesse nenhuma relação com o mundo real”.

Para Adorno (1995b, p. 151), a produção da consciência que é capaz de desenvolver, não indivíduos coisificados, mas sujeitos do saber, forma-se a partir da exposição do pensamento a conteúdos de uma realidade concreta. Para este filósofo alemão pensar “é o mesmo que fazer experiências intelectuais”, atividade que ele entende que está para além do “desenvolvimento lógico formal”.

Nesse sentido, somos convidados a fazer alguns questionamentos. Até que ponto a defesa de uma escola que tenha uma preocupação em transferir conhecimentos, tratando-os de uma forma estritamente técnica e se distanciando das questões sociais cotidianas, garante que essa instituição tem cumprido bem o seu papel social? E o professor, como agente dentro desta instituição, sendo um mero transmissor de conhecimentos e evitando posicionar-se politicamente, estaria ele sendo um bom professor? Os conhecimentos sendo tratados a partir de um distanciamento, como algo desconectado das condições de vida e das experiências do dia a dia dos educandos, trariam por si mesmos algo que se espera da educação neste país? Pode-se dizer que não para Paulo Freire, patrono da educação brasileira e alguém que chamou essa visão de neutralidade educacional de reacionária, denunciando-a como incapaz de servir a desafios concretos de construção da cidadania e aprofundamento democrático dos quais a escola não poderia se furtar. Nesse sentido, vale destacar que o professor e pastor Joanino, opondo-se ao Escola sem Partido, afirmou que acha que Paulo Freire é “até mal compreendido”. Para Freire (1996), os que defendem a neutralidade, ajudam a disfarçar que ela própria também é produto de uma corrente de pensamento que serve a interesses que apontam para visões de política e economia que estão para além da educação⁶. Assim, o educador pernambucano questiona

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (Freire, 1996, p. 30-31).

Voltando de forma mais direta aos escritos do EsP, nos perguntamos ainda se o uso do termo “audiência cativa” para descrever alunos em sala já não serviria para criar a imagem do professor como um abusador de prisioneiros obrigados a ouvi-lo. A partir de qual modelo punitivo e policialesco de instituição o

⁶ Isto, para este pensador brasileiro, forma um conglomerado ideológico que se esconde por trás da falácia de ser uma perspectiva acima de preferências políticas, de escolhas idealizadas e de outras formas de organização social.

EsP imagina o funcionamento de uma escola? O que o EsP chama de “exercício estrito de atividade docente”? Qualquer professor de qualquer disciplina pode ser entendido como uma espécie de máquina, ou operário, na sua relação com os educandos em sala, que ao entrar ligaria algum botão para ativar um “modo estrito de atividade” e jorraria grandes quantidades de conteúdo sem discussão para uma plateia passiva? Teria alguma relação com essa perspectiva a adoção do termo “máquina do Estado”, por parte do discurso do EsP, quando este faz referências à eficácia e a neutralidade que espera do Estado (NAGIB, 2018, p. 05)?

Precisamos nos perguntar se não seria melhor se os defensores destes projetos de lei, que se baseiam em uma série de representações sobre escola, professor, aluno e educação, inicialmente desenvolvessem mecanismos para possibilitar uma grande consulta nos 27 entes da federação a alunos, pais, professores e diretores. Não seria melhor antes de tentar desenvolver uma política pública regulatória como o EsP procurar ouvir estas pessoas e suas próprias representações e as sugestões que elas mesmas possam dar para melhorar a educação neste país?

3.3 ESCOLA SEM PARTIDO E REPRESENTATIVIDADE

O professor e pastor Paulo, declaradamente a favor do Escola sem Partido, afirmou em entrevista que os defensores do EsP desejam criar “uma escola que não esteja a serviço de uma ideologia política ou de um partido de direita ou de esquerda”. Ele relaciona um suposto desequilíbrio da escola para um lado político a sofrimentos de pais e de alunos que segundo ele ocorreriam pelo fato destes pensarem diferente de alguns professores. Assim, ele tenta justificar o EsP afirmando que “na ideia do projeto original” percebe-se que “a escola está a serviço de uma...de um determinado grupo político”.

Vale ressaltar que Paulo não menciona com clareza qual lado ou partidos estariam tutelando a escola, essa identificação fica suspensa no ar. Ele baseia a justificativa do seu discurso, concentrando seus argumentos com base em sua experiência como pai e como professor, em uma necessidade de proteção das famílias como uma espécie de base da sociedade que precisa ser zelada pelo Estado e que é responsável pelo desenvolvimento do país. Daí a ideia que ele considera justificável e presente no EsP de se utilizar a escola para se encontrar a

melhor forma possível de cuidar das próximas gerações. Vamos, a partir deste momento, analisando os documentos oficiais do EsP, verificar em que medida a denúncia que Paulo atribui ao EsP é justificada, seja por números ou qualitativamente.

Assumindo que está apenas subscrevendo a partir do conteúdo presente no site oficial do Escola sem Partido o que chama de “robusta justificativa”, no PL 867/2015 encontra-se, na parte intitulada “justificação”, o seguinte texto:

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

Chama a atenção o fato de em todo este PL, incluindo o seu anexo, não se fazer menção a uma única pesquisa sequer para justificar os elementos da agenda que se procura pôr em pauta. Nenhum dado no que o autor chama de “justificação” é demonstrado para chamar a atenção para a necessidade do projeto ser aprovado. Utiliza-se apenas, como grifamos acima, expressões que salientariam uma suposta notoriedade do problema que por sua vez seria “conhecida por” (usando uma generalização enorme e pouco cuidadosa), “todos”, desde que tenham passado “pelo sistema de ensino” nas últimas duas ou três décadas.

Na nossa tarefa de analisar o discurso, nos fizemos a pergunta: nesse caso, quem são “todos”? “Todos” os estudantes do Brasil foram ouvidos? “Todos” os pais de alunos concordam com essa perspectiva? Qual totalidade está sendo considerada pelo autor do texto que explicita a intenção de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a proposta de trazer modificações no sistema de ensino para o Brasil inteiro?

Desse modo, pode-se afirmar que as menções em torno de um suposto potencial de representatividade parecem de fato ser um ponto frágil nos discursos que procuram justificar o EsP. Foi em junho de 2018 que o criador do movimento, o advogado Miguel Nagib, produziu o que ele chamou de um “parecer” em defesa da

“constitucionalidade do Escola sem Partido”. Um texto de 26 páginas, nas quais se encontram 98 pontos elencados. Naquela conjuntura em que se aproximavam as eleições, Nagib (2018) deixou de forma muito clara, desde a primeira página, a sua intenção: “Espero, com isso, poder contribuir para a rápida tramitação e aprovação desses projetos, bem como para a defesa das leis respectivas, cuja constitucionalidade venha a ser questionada perante o Judiciário”.

Vamos começar, nesse momento, uma análise a partir do ponto onde Nagib (2018) concentra seus esforços na ideia de dizer como é o cenário onde prioritariamente ocorrem as interações entre docente e estudante no espaço da escola. Na página 2, ao ir construindo seu argumento sobre uma suposta “corrente muito difícil de quebrar”, a qual diria respeito a um processo de doutrinação que estaria perpassando tanto as escolas como as universidades, Nagib descreve a relação entre professor e aluno dentro da sala de aula afirmando que “(...) a quase totalidade de inculcação e cooptação se desenvolve entre quatro paredes e a portas fechadas, o que inviabiliza qualquer controle hierárquico” (grifos nossos).

Assim, no exercício de nossa análise, nos perguntamos se “entre quatro paredes e a portas fechadas” não lembra mais a descrição de um quarto onde pessoas podem vir a ter relações íntimas do que um sinônimo para uma sala de aula. Também nos questionamos o porquê de se descrever o ambiente, que por excelência é de aprendizagem nas escolas, utilizando uma expressão que beira a conotação de intimidade sexual.

Vale salientar que as eleições de 2018 mostraram que essa relação tensa entre moralidade religiosa e ideia de sexualidade pervertida de fato é algo explorado politicamente no Brasil. Em setembro de 2018 uma reportagem publicada pelo *Estadão*⁷ desmentiu uma notícia falsa que estava sendo propagada e dizia que o Partido dos Trabalhadores havia distribuído em creches mamadeiras com bicos de borracha em formatos de pênis com o objetivo de combater a homofobia entre crianças. Este objeto na verdade existe, mas é vendido em sexshops e é utilizado por quem queira comprá-lo para dele fazer uso em sua vida privada. As imagens do mesmo foram compartilhadas de má fé já que ele não tem qualquer relação com distribuições gratuitas em instituições de ensino ou com partidos políticos de

⁷ Estadão. “Mamadeiras eróticas” não foram distribuídas em creches pelo PT. Publicado em 28/09/2018. Disponível em <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/mamadeiras-eroticas-nao-foram-distribuidas-em-creches-pelo-pt/> . Acesso em 01/04/2019.

esquerda ou de direita. E em novembro de 2018 uma matéria publicada pelo UOL⁸, que divulgava o resultado de uma pesquisa, concluiu que “84% dos eleitores de Bolsonaro” acreditavam no “kitgay”. Ela informava também que o Tribunal Superior Eleitoral havia proibido Jair Bolsonaro de acusar seu adversário político, Fernando Haddad do PT, “de distribuir material que segundo ele, estimulava a pedofilia”.

Lembrando que esse tipo de associação parece ser a linha por onde ocorre a escolha que o autor do parecer supramencionado faz para a descrição do espaço físico onde ocorrem as aulas, independente de existir o que o autor chama de doutrinação ou não. No final da frase, ao falar que o espaço “inviabiliza qualquer controle hierárquico”, o autor dá a entender aos pais, que o leem, que os filhos estão expostos a esse lugar que é potencialmente de muita intimidade. A menção à impossibilidade de hierarquia tem o potencial de construir no imaginário coletivo a ideia de um espaço caótico que não pode ser sujeitado a qualquer tipo de ordem. Repare que, na construção dessa descrição de ambiente e de possibilidade de interação, os alunos “entre quatro paredes” com o professor estariam a depender de si mesmos.

Dessa forma, o leitor há de convir que, diante de tamanho cenário de desordem e potencial perversão na forma em que o argumento é construído representando o estudante com tanta vulnerabilidade, querer colocar um papel na parede com seis deveres do professor chega a ser muito pouco para se pedir. Tanto que, ao esboçar a ideia de representar vítimas que se beneficiariam com a aprovação do EsP, Nagib diz que “as vítimas desses abusos na educação básica – indivíduos imaturos, em processo de formação” são seres humanos que “normalmente não se reconhecem como vítimas; e, quando se reconhecem, geralmente se calam para não sofrer perseguições” (grifos nossos).

Portanto, parece que o autor caminha no sentido de completar uma ideia que ele está tentando passar de forma não tão clara. Se na citação anterior ele afirmou que a relação entre professor e aluno se dá “entre quatro paredes” e “sem qualquer controle hierárquico”, agora ele enfatiza claramente os alunos como “seres em formação” e “imaturos”. A vulnerabilidade dos educandos se evidencia na intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2001), pois, é possível subentender que as

⁸ UOL. Pesquisa mostra que 84% dos eleitores de Bolsonaro acreditam no kitgay. Publicado em 01/11/2018. Disponível em <https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/pesquisa-mostra-que-84-dos-eleitores-de-bolsonaro-acreditam-no-kit-gay/>. Acesso em 01/04/2019.

características de fragilidade dos mesmos existem em oposição à condição do professor, que é maduro e já formado, e que assim teria condições para “entre quatro paredes” cometer “abusos” e fazer “vítimas”.

Focando na questão da representatividade, percebe-se que ao tentar colocar-se como defensor de estudantes enquanto vítimas, Nagib (2018) afirma que “normalmente” o grupo social, que o EsP tem a pretensão de defender, não se considera vitimado. Desde já se percebe aqui uma contradição nessa agenda porque ela põe em pauta um projeto que quer defender pessoas que “normalmente” não acham que precisam ser defendidas. E é importante dizer que esse elemento contraditório não está presente apenas quando o discurso se refere a alunos, haja vista que, na continuidade, Nagib (2018) escreve:

(...) o professor militante – também ele vítima da doutrinação – aprendeu e acredita que, como não existe neutralidade, ele não tem o dever profissional de se esforçar para ser neutro, de modo que sua missão é essa mesmo: despertar, com seu discurso politicamente engajado, o chamado “*pensamento crítico*” dos alunos, entendendo-se por “*crítico*” o pensamento que resulta da assimilação acrítica daquele discurso.

Agora, pode-se perceber como o discurso do EsP procura ir longe na construção da sua justificativa: ele seria, dentro da lógica que procura propagar, tão necessário, justamente, porque os atores sociais que são vítimas de doutrinação seriam tão fortemente vitimados que não seriam capazes nem mesmo de perceber o quanto ele é necessário. Obviamente, é difícil alcançar credibilidade e legitimidade política com esse tipo de argumento.

Mais adiante, no tópico seguinte, discutiremos com mais ênfase a questão da neutralidade. Por ora, ainda que sejamos estimulados a entender se todo professor que quiser desenvolver em seus alunos pensamento crítico pode ser taxado pelo EsP com a adjetivação de “militante”, nos interessa como a representatividade é trabalhada no discurso do movimento e como ele vai construindo representações dos sujeitos sociais para procurar se legitimar.

O professor, ator social tão criticado no discurso do EsP e dentro deste mesmo parecer de Miguel Nagib, é nesta mesma passagem representado também como uma vítima que não se reconhece. Ele aparece como uma espécie de lamentável resultado de um processo maior do que ele, problema que também tenderia a ser resolvido por meio da aprovação do Escola sem Partido.

Mas, de quem teria sido o professor uma vítima? Vale ressaltar que, se o projeto inicial 7180 do ano de 2014 não faz qualquer referência ao ensino superior, em contrapartida isso ocorre em vários trechos do parecer de 2018 de Nagib. Já na primeira página deste texto a palavra “universidades” aparece duas vezes logo depois de “escolas” em momentos em que se critica doutrinação e uso partidário em instituições de ensino.

Como se não bastassem as duas vítimas que não se reconhecem como tal e foram mencionadas por Nagib (2018), na sequência do texto é feita a menção à terceira. Ele diz que “(...) 61% dos pais, conhecendo por experiência própria a realidade das escolas, acham “normal” que os professores dos seus filhos promovam esses discursos em sala de aula(...)”. Não dá para saber ao certo se o autor está chamando de “esses discursos” as tentativas dos professores de ajudar seus alunos a desenvolver pensamento crítico. O que dá para perceber pela leitura do texto que ele produziu é que ele considera algo reprovável e um dos motivos que dificulta que esta “corrente” que ele considera maléfica seja “quebrada” é justamente o fato de uma maioria de pais, segundo consta no próprio texto, considerá-los normais. Dá a entender, sobre a intenção de Nagib (2018), que nos deparamos com mais um fator contraditório, haja vista que o discurso do Escola sem Partido seria necessário também para defender os pais de alunos de escolas. Sendo que, de acordo com o próprio Nagib (2018), a maior parte deste grupo social acha “normal” o que o autor do texto e defensor do EsP expõe como um problema que os afeta.

Dessa forma, não fica difícil entender porque, embora muitos esforços tenham sido feitos para que o Escola sem Partido estivesse na pauta das discussões do parlamento no ano de 2018 (CALGARO, 2018a), debates se prolongaram em muitas e aguerridas sessões marcadas por polêmicas (CALGARO, 2018b), mas, com notória dificuldade de se chegar a consensos, o que culminou com seu arquivamento. Deve ser difícil convencer sobre a necessidade de implementação de uma política pública regulatória para a educação a ser aplicada em todo o território nacional quando, mesmo através do próprio discurso de denúncia, aqueles que estão apontando um suposto problema a ser resolvido não conseguem demonstrar que há concordância entre as maiorias das pessoas que compõem os grupos que são apontados como os mais afetados pelo problema.

Corroborando com os argumentos de Nagib, o entrevistado que é a favor do EsP, o pastor e professor Paulo, alertou que “a fala de um professor, tem um

peso muito grande” e pode levar pessoas e “esse condicionamento”. Segundo ele, a fala do professor pode às vezes “bater de frente com aquilo que esse aluno aprende em casa, aprende no seu convívio com a igreja”. E assim “ele vai criar problemas seríssimos, tanto na relação aluno e escola, aluno e professor, como também na relação aluno e pais, né...igreja”.

As declarações do pastor Paulo feitas em entrevista se dirigiram com frequência a uma preocupação em equilibrar a tríade família, escola e igreja. Isso de um modo em que, por mais que ele não fale claramente, dá a impressão ao entrevistador que para que essa tríade possa encontrar um equilíbrio, toda a instituição escolar tem que se adaptar e passar a seguir um padrão desejado pelas famílias que já possuem uma boa relação com um tipo de igreja com o qual ele se identifica. Tal impressão aponta para uma tensão entre o público e o privado, uma dificuldade do entrevistado em separar essas esferas e um desejo de transformar “legalmente” o que ele pode viver de modo privado como obrigação de todos. Nesse sentido, vale destacar o pensamento divergente que o gestor Leonardo, o qual não possui religião, apresentou em entrevista, ao afirmar que “a religião” é que “é uma coisa pessoal, de cunho pessoal, e assim, cada um decide qual vai seguir”.

Ainda sobre o número revelado no último fragmento citado do parecer de Nagib, concluímos que esse dado foi tirado da única pesquisa que é citada em todo o texto. Trata-se de uma pesquisa feita 10 anos antes da elaboração do parecer de Nagib, realizada pela CNT/Sensus e conforme o autor informa, foi publicada pela “revista Veja” na “edição de nº 2074, de 20.08.2008”.

Todavia, vale salientar uma crítica já feita em relação a isso. Conforme texto publicado pela União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME, 2016), a pesquisa, que foi encomendada pela revista, é contestada entre outros fatores não só por trazer dados de uma década atrás, mas também porque afirma ter entrevistado “3 mil pessoas”, em um país que tem “45 milhões de estudantes”. Esses dados teriam sido publicados por meio de uma “reportagem” que “não detalha a metodologia do levantamento ou a margem de erro”. De acordo com a mesma, “estudantes” mencionaram na época “citações predominantemente favoráveis em sala a figuras como Lênin, Che Guevara e Hugo Chávez”, o que “é muito pouco para configurar uma tendência” e “faltam estudos sistemáticos sobre o tema” (vale ressaltar que Joanino, o pastor e professor do IF que é contra o EsP, criticando em entrevista o EsP disse achar que o que os defensores do movimento querem,

mas não dizem claramente, é que se tire da escola “alguns assuntos específicos” entre eles “o marxismo”). Neste mesmo texto no site da UNDIME em 2016, afirma-se que “embora o Escola sem Partido diga receber numerosas denúncias, o site do movimento” tinha registrado e publicado naquele ano “apenas 33”.

Assim, fica claro que é um ponto frágil no movimento Escola sem Partido a questão do seu poder de representatividade. A falta de pesquisas, em todo o país, que possam não só apresentar números mais convincentes, mas também dar voz a diferentes sujeitos e grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, enfraquece a possibilidade dos apoiadores do EsP demonstrarem que há de fato necessidade do mesmo e que ele possui, portanto, potencial democrático.

3.4 DO(S) OBJETIVO(S) DO ESP E DA POSSIBILIDADE DE AUTONOMIA DAS ESCOLAS

Percebe-se, portanto, que a aprovação ou não de uma proposta como o Escola sem Partido ultrapassa e muito a discussão sobre se é para colocar ou não um cartaz dentro da sala de aula nas escolas. Esta ação pode significar a convivência com uma série de representações sobre a educação, professores, pais e alunos, as quais precisam ainda ser muito discutidas. Por isso, é importante analisar com cautela algumas defesas dos apoiadores do EsP que podem ser encontradas em suas representações discursivas. Como por exemplo, na página 03 do parecer em defesa da Constitucionalidade do programa, onde o senhor Nagib (2018) afirma que

É apenas esse o objetivo do Programa Escola sem Partido: informar estudantes e professores sobre direitos e deveres que já existem. O projeto faz isso da forma menos invasiva e onerosa que se poderia imaginar: ele torna obrigatória a afixação nas salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz (...)

A leitura desse comentário assim como a propagação dessa ideia verbalmente no dia a dia, de modo isolado, pode ocultar não só que o conteúdo do cartaz é defendido por seus apoiadores mediante uma série de representações sociais contestáveis como já afirmamos acima, mas também que, para alcançar o que deseja, fica claro na leitura dos projetos de lei e pareceres, que o discurso do

EsP pretende fazer mudanças na educação brasileira que vão muito além de apenas fixar um cartaz em sala de aula.

A nossa análise documental nos levou a investigar o quanto a concentração do debate no discurso do EsP em eleger a figura do professor como inimigo com potencial tão perigoso para as famílias e essa insistência no tema do cartaz (se ele deve ser fixado ou não) acabam, de certa forma, sendo usadas como meios de invisibilizar a existência de outros conteúdos de grande relevância e alcance que começaram paulatinamente a aparecer nos PLs, os quais foram surgindo a partir de 2014 ocupando pequenos espaços nos textos. Isso é o que vamos demonstrar a partir de agora.

Repare que o PL do ano de 2014 que analisamos, o 7180, diz que além da escola e do trabalho dos professores, o “currículo” também “não deve entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos”. Sem explicitar como se devem fazer essas mudanças no “currículo”, este PL dizia que a “lei entraria em vigor na data de sua publicação”. Quando analisamos o PL do ano seguinte que nos propomos, o 867/2015, embora também se encontre neste que a “lei entrará em vigor na data de sua publicação”, observe o que encontramos em um de seus artigos:

Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

- I - aos livros didáticos e paradidáticos;
- II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;
- III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;
- IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Perceba o quanto o discurso do Escola sem Partido estende, um ano depois, a sua perspectiva de alcance. Fica claro que interferirá em materiais a serem usados em sala de aula, no ingresso para o ensino superior bem como nas instituições, nas provas para validar a carreira docente. Este mesmo PL diz ainda que “as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei”. Repare que, além de um alcance enorme, o texto põe a incumbência de fiscalização a todas as secretarias de educação para denúncias (sejam elas de esfera municipal, estadual ou federal). Isso sem que os denunciantes precisem se responsabilizar, haja vista que o texto também diz que está “assegurado o anonimato”.

Dessa forma, como é possível que defensores do Escola sem Partido digam que tudo que eles querem é apenas colocar um cartaz informativo dentro das salas de aula para alunos e professores?

Importante deixar claro que não para por aí. O PL de 2016 que nos propomos analisar é o 193/2016, de autoria do senador e pastor evangélico Magno Malta. Este apresenta uma proposta de extensão de alcance do EsP que vai bem além. O artigo 8º deixa claro que passariam a ter um “canal de comunicação” para denúncia do “descumprimento desta Lei”, nada mais, nada menos que “o ministério e as secretarias de educação”. Não só o MEC, também, passaria a ser usado para essa função polícialasca, como o PL também diz que está “assegurado o anonimato”. Ou seja, milhares de pessoas poderiam, sem precisarem se responsabilizar, passar a fazer denúncias ao Ministério da Educação e solicitar investigação de instituições de ensino, professores etc. Imagine-se o potencial contraditoriamente político partidário de caça às bruxas que o discurso do Escola sem Partido pode criar no país caso aprovado.

Este PL do ano de 2016 diz ainda que o “disposto nesta Lei, aplica-se no que couber” a todos os elementos já citados acima no PL de 2015, mas faz um acréscimo ao texto, estendendo “às políticas e planos educacionais e aos conteúdos curriculares”.

Interessante perceber ainda que parece que os próprios defensores e produtores de documentos oficiais que procuram representar o EsP foram se dando conta de que o discurso foi ao longo dos anos alargando tanto suas expectativas que eles começaram a propor mais tempo para sua implementação. Ao contrário dos outros PLs que mencionamos de anos anteriores (7180/2014 e 867/2015), o PL de 2016 não diz que a lei entrará em vigor a partir de sua publicação e estende um prazo de “sessenta dias após a publicação”.

Uma matéria do jornal *o Globo* (COUTO, 2017) mostra como este projeto havia avançado um ano depois, e nos ajuda a ter dimensão da organização da atuação dos defensores do Escola sem Partido na esfera pública. Além de noticiar que a “proposta seria debatida na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado (...) e estava prestes a ser votada pelo colegiado”, a reportagem noticia que ela foi arquivada pelo próprio autor, o senador Magno Malta “a pedido do Movimento Escola Sem Partido”, depois deste parlamentar ter recebido a notícia que o PL 7180/2014, que já estava sendo debatido “em uma comissão especial”, tinha “mais

chances de ser aprovado na Câmara” do que o de Magno Malta ser aprovado no Senado, haja em vista que o “senador Cristovam Buarque (PPS-DF), relator do projeto na comissão, já havia apresentado relatório pela sua rejeição”.

No ano seguinte a este arquivamento, em junho de 2018, o parecer de Nagib em defesa da constitucionalidade do EsP, na página 10, por sua vez, apresentava um novo prazo para implementação do Escola sem Partido, mas com uma importante ressalva. Ele afirmava que a Lei entraria “em vigor após decorrido 1 (um ano) da data de sua publicação oficial” e em seguida explicava que “na prática este dispositivo se referia apenas ao artigo 4º, tendo em vista que todas as outras regras dos anteprojetos já estão em pleno vigor”. Tentando entender o que exatamente o criador do movimento estava tentando dizer com a ressalva do tempo a mais apenas para esse mencionado artigo 4º, fomos verificar o conteúdo do mesmo e encontramos o seguinte:

Art. 4º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no *caput* deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Ou seja, para Nagib (2018), o prazo de um ano para implementação da Lei se limitava ao tempo para as escolas se adequarem e fixarem os cartazes. Observe que a afixação dos cartazes é o que menos interessa ser cumprido para os defensores do EsP. Agora repare também que o texto fala que todo o restante, ou seja, tudo além do tema do cartaz (que no entender do autor é constitucional) já está em pleno vigor. Entenda que ele não estava dizendo que entrariam em pleno vigor após a aprovação, pois eles já estão em pleno vigor para o autor. No seu entender, a única mudança que a aprovação do Escola sem Partido na esfera pública viria a fazer era colocar o cartaz, o que pode esperar um ano após a aprovação. Chama à atenção a gravidade disto, haja em vista que, dito de outra forma, o conteúdo restante Nagib nem entende que depende de aprovação na esfera pública. Sem contar que mencionamos na segunda seção desta pesquisa o estímulo que se encontra no próprio site oficial do partido, inclusive para a imediata adoção dos cartazes a serem afixados com os deveres do professor em sala de aula. Ou seja, com um braço o movimento Escola sem Partido é político e procura legitimidade na

esfera pública. Com o outro, ele é social e incisivo e procura naturalizar e reproduzir um discurso ligado a práticas e visões de mundo que acredita depender unicamente da sua própria força para estabelecê-lo, cuja legitimidade na esfera pública parece não ter tanta importância.

No entanto, vale lembrar que sendo a LDB uma lei nacional, esta só pode ser modificada com votações a nível federal. Embora esse entendimento fique claro no conteúdo dos PLs que querem estabelecer o EsP a nível federal, já que explicitam em comum, desde o primeiro que é muito simples e conciso (7180/2014), essa pretensão de alterar a LDB, Nagib (2018, p. 13), por entender que o EsP já é constitucional e os “deveres previstos no Programa Escola sem Partido já existem”, em seu parecer, nos tópicos 35 e 36 estimula os Estados e Municípios a já se adequarem ao Escola sem Partido afirmando que os mesmos possuem “competência para dispor sobre a matéria”.

Talvez, como estratégia para negociar aprovação ou de fato se dando conta de que seria muito difícil implementar imediatamente, após sua aprovação, uma lei que se estenderia para todas as políticas e planos educacionais, conteúdos curriculares, materiais didáticos e paradidáticos, avaliações para ingressar no ensino superior, provas de concurso para professor e instituições de ensino superior, no substitutivo ao projeto de Lei nº 7180/2014, que foi objeto de discussão em muitas sessões no final de 2018 que culminaram com seu arquivamento, o deputado Flavinho, sem ressalvas, escreveu que a lei entraria “em vigor após decorridos 2 (dois) anos da data de sua publicação”.

Nesse sentido, vale salientar que este texto, no fragmento que trata onde o disposto na Lei irá ser aplicado, o deputado Flavinho usou exatamente o mesmo texto que se encontra no parecer de Miguel Nagib, o que significa dizer que foram elencados todos estes pontos que mencionamos acima, os quais já estavam no PL 193/2016 do senador Magno Malta, acrescido de um ponto que surgiu no parecer de Nagib dois anos depois: a extensão aos “projetos pedagógicos das escolas”.

Essa menção aos projetos pedagógicos das unidades escolares parece ter sido a cartada final do EsP com relação ao seu apetite para fazer o possível para alcançar o máximo de controle sobre o sistema educacional brasileiro, sobretudo, na educação básica. O discurso que mostra a intenção de controlar os chamados PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos, cujo nome completo que lembra o aspecto político foi suprimido no PL do EsP) expressa nada mais, nada menos do que a intenção do

grupo de eliminar a possibilidade de autonomia das unidades escolares que dá origem a este documento que deve ser construído no chão da escola por inúmeros atores que constituem cada comunidade escolar.

O pastor e professor do IF, o qual é contra o Escola sem Partido, em sua entrevista disse que “a escola é um lugar de debate, a escola é um lugar de crescimento intelectual” e isso “passa necessariamente pelo estudo da política”. Chama a atenção o fato de que mesmo sendo, além de docente, um sacerdote de um determinado segmento cristão, Joanino considera que é fundamental se pensar qual o papel de uma instituição de ensino. E ao fazer isso, ele não descarta a importância desse espaço como lugar de busca de um conhecimento que deve ser construído por meio de diálogos entre diferentes sujeitos, os quais, mesmo tendo suas diferenças, devem ser tratados com igualdade.

A fala supracitada de Joanino demonstra ainda a defesa de que, para obter crescimento intelectual, a pessoa que está na escola precisa ter acesso a um processo educacional que passa, necessariamente, pelo estudo da política.

Para Cá, Fialho & Xavier (2015, p. 148 - 156), aqueles que defendem uma concepção de escola como espaço político devem ser a favor de se pautar o funcionamento das próprias unidades de aprendizagem em diretrizes construídas a partir de um “projeto político pedagógico” que, além de necessitar ser constantemente revisado, precisa ser oriundo de debates realizados entre os vários atores que compõem o espaço escolar, “como gestores, docentes, funcionários, pai, crianças e comunidade em geral”. Ou seja, uma “gestão democrática” deve ser buscada e aperfeiçoada para que a própria escola seja um exemplo a ser seguido pela sociedade, não só pelo reconhecimento da mesma como espaço político, mas como campo onde a democracia é exercitada, um lugar onde se deseja que as pessoas, “com diferentes pontos de vista”, aprendam no dia a dia a escutar e serem ouvidas bem como a adquirir responsabilidades de forma conjunta. Essa concepção de “escola cidadã” permitiria “sem perder de vista a dimensão global do mundo em que se vive” formatar modelos de escola que melhor possam servir “para cada realidade local, de modo a respeitar as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas de cada comunidade”.

Desse modo, vale destacar que o gestor Leonardo, marxista, sem religião e que se posiciona contra o Escola sem Partido, afirmou em entrevista que “a escola, ela tem que difundir ciência, tem que difundir conhecimento, ela tem

que...é...tentar fazer o aluno ser crítico”. Considerando as muitas e diferentes comunidades relativas às várias unidades escolares brasileiras e seus desafios em um país tão grande quanto o Brasil, vale salientar que esse modelo de escola defendido tanto pelo gestor Leonardo como pelo pastor Joanino, o qual dialoga com diferentes atores, precisa ser usado como referência na hora de se pensar uma política pública educacional. Esta é uma concepção de espaço de ensino mais flexível para se adequar a diversidades.

Vale destacar também que, se as escolas estão inseridas em diferentes contextos geográficos e sociais e devem ser pensadas a partir de uma perspectiva de educação transformadora, as mesmas terão maior possibilidade de terem potencial transformador explorado na medida em que forem organizadas de modo a enfrentar os desafios e demandas das comunidades onde estão respectivamente localizadas. Nem mesmo a relação com os órgãos reguladores mais próximos às unidades escolares deve ser entendida como empecilho dentro desta ótica de organização da educação, como afirma Oliveira (2016, p. 52):

(...) as exigências dos órgãos reguladores estaduais e locais não constituem uma restrição, sendo passíveis a interpretações específicas, compatíveis com as lógicas de ação desenvolvidas pelos sujeitos que atuam nas escolas. Nesse entendimento, cada escola negocia, interpreta e articula sua lógica de ação, que não segue um padrão único.

Assim, uma política educacional, que se pretenda lançar em âmbito federal para todas as escolas do país, tanto mais tenderá a ser eficaz se for pensada de modo a valorizar aberturas de acomodação para diferentes realidades e demandas. Vale ressaltar que o próprio conceito de “formação de agenda” que se encontra nas bases do ciclo de políticas públicas pressupõe “a definição de situações a serem enfrentadas pela ação governamental”, com base em “problemas enfrentados pela sociedade” considerando-se “solicitações sociais” (ASSUNÇÃO; FIALHO; LIMA, 2015, p. 130-131).

Se quisermos sair do campo das abstrações e procurar enxergar isso ao pé da letra, teremos que levar em conta que as demandas de diferentes localidades e conjunturas partem de realidades diversas: uma comunidade pode através do exame da sua realidade concluir que a escola deve discutir mais em um momento específico o desemprego e a criminalidade juvenil; outra a misoginia e o feminicídio; outra, questões ambientais; uma outra, racismo; uma outra várias dessas ou todas

essas ao mesmo tempo. Nesse sentido, precisamos nos perguntar: seria o Escola sem Partido um projeto político educacional pensado para viabilizar esse potencial democrático das diferentes unidades escolares?

O pastor e professor Joanino, que é contra o EsP, explicita sua preocupação com uma confusão que o movimento possa causar com seu discurso, levando as pessoas, que podem estar frustradas com partidos políticos e siglas, a confundirem isso com posicionamento político, o que em sua concepção não pode deixar de existir na escola, como podemos constatar abaixo

Pensando politicamente não dá pra se viver sem um posicionamento político. Né? Então, “Escola sem Partido” passa a entender que é apartidário. Se for apartidarismo político eu ainda consigo compreender, agora se for sem posicionamento político aí a escola perde totalmente a função de ser.

A preocupação de Joanino é justamente que o EsP não contribua para intensificar um esvaziamento das discussões políticas já desde a formação dos jovens cidadãos nas instituições de ensino. Para ele, se passamos por um momento de falta de esperança na política partidária, ao invés desse diagnóstico ser utilizado para se construir tabus, isso deve servir como objeto de discussão na escola. Isso deve ser usado como ponto de partida para entender quem somos enquanto indivíduos e enquanto sociedade e em que ponto da história estamos, bem como quais soluções podem ser pensadas a partir dos problemas que permanecem reais e nos afetando de forma concreta. Por isso é necessário pensar a organização das escolas de uma forma que as mesmas possuam certa autonomia e flexibilidade diante das políticas do Estado.

Para Oliveira (2016, p. 44-49), há necessidade de que as políticas educacionais sejam planejadas por atores que estejam cientes que a efetividade das mesmas não depende apenas de decisões que tenham o Estado como centro exclusivo de poder. Para ele, é necessário considerar que elas, na prática, dar-se-ão em “processos micropolíticos” com adequações voltadas para diferentes especificidades. Ou seja, precisa-se levar em conta a “articulação entre contextos globais e locais”. Em outras palavras, existem “atores não governamentais na produção das políticas” que faz com que as mesmas estejam “longe de ser um conjunto de decisões claras e precisas”. Assim, pois, “a política educacional não é produto apenas da ação estatal”. Este é apenas o primeiro passo geral e distante da

diversidade que constitui a realidade concreta onde a política deve ser estabelecida. Ela também “é produzida em contextos distintos por diferentes atores num processo contínuo”, por meio do qual os sujeitos que pertencem a estas conjunturas deverão resolver buscar meios de adequar algo geral aos desafios das particularidades de onde as unidades escolares estão inseridas. Sobre a relação entre especificidades das comunidades escolares e necessidade de gestão democrática para enfrentar os desafios da educação no Brasil, pode-se afirmar que

Tendo em conta o caráter específico do processo pedagógico de uma educação transformadora, comprometida com a transformação social, é preciso saber buscar, na natureza da própria escola e dos objetivos que ela persegue, os princípios, métodos e técnicas adequadas ao incremento de sua fracionalidade.(...) Essa educação cuja meta é valorizar o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, agregada ao fato de fortalecer cada vez mais a democracia no processo pedagógico, encontra, no projeto de gestão democrática da escola, uma oportunidade real de transformá-la em um espaço público em que diversas pessoas têm a possibilidade de articular suas ideias, estabelecer diálogo e considerar diferentes pontos de vista (Cá, Fialho & Xavier, 2015, p. 144-145) .

Nesse sentido, além de lançar mão de representações sociais duvidosas e não deixar claro que procura se impor como uma política pública regulatória abrangente para a educação que, como demonstramos, vai muito além da fixação de cartazes em sala de aula, o discurso do Escola sem Partido apresenta uma perspectiva engessada de controle do sistema educacional brasileiro. Isso pode comprometer tanto a autonomia das unidades escolares como a valorosa premissa de gestão democrática. Isso representa uma ameaça à utilização do espaço escolar como lugar de formação cidadã.

3.5 SOBRE DOUTRINAÇÃO E NEUTRALIDADE

O gestor Leonardo, marxista assumido e sem religião, que é contra o Escola sem Partido, afirmou em entrevista: “no geral, eu não vejo que a classe de professores no Brasil ela é doutrinadora, de maneira nenhuma”. Essa é uma afirmação que sem dúvida alguma confronta aquilo que é denunciado pelos defensores do Escola sem Partido. Mas, é interessante pensar inclusive sobre o que pode estar sendo chamado de doutrinação em perspectivas diferentes, até que ponto isso pode ser entendido como um problema da educação e como isso pode ser remediado, se com punição ou investimento, por exemplo.

Vejamos outra perspectiva. O professor ligado a grupos LGBT, Alcebíades, que também é contra o ESP, quando perguntado sobre o que seria um professor doutrinador, respondeu: “eu já me deparei com muitos desses, nessa caminhada”. Sua resposta pode parecer contraditória, mas é muito importante entender a sequência da sua fala. O exemplo que ele dá não é de um professor de História criticando a Igreja Medieval ou de um professor de biologia falando de forma enfática da teoria da evolução. Mas, de uma experiência negativa que ele teve na época em que foi aluno durante o Ensino Médio com “uma profissional de matemática” que, segundo ele, fazia “imposição” de método. Para ele, aquilo era uma “espécie de doutrinação”, pois “um cálculo matemático pode ter vários caminhos pra chegar na mesma resposta” e ela desconsiderava isso. Assim, “os alunos desenvolvendo outras formas de raciocínio ela considerava errado” mesmo que chegassem à resposta correta de outra forma.

Interessante que o exemplo é de uma experiência com uma disciplina comumente chamada de “exata” e Alcebíades não está reclamando do resultado, que de fato era inquestionável. Tanto que este poderia ser alcançado de diferentes formas. A crítica que faz com que a docente seja taxada de “doutrinadora” se dá pelo fato de a professora só considerar como correto um jeito de alcançar a resposta. Uma discussão que parece ser de possibilidades metodológicas.

Não tivemos conhecimento de mais detalhes sobre esta história relatada por Alcebíades e qual o conteúdo que a professora do relato estava ensinando. Também não somos aqui especialistas em epistemologias da matemática para julgar a docente. Mas, passada a entrevista, durante a transcrição da mesma, ficamos nos perguntando se era realmente importante que só um meio de chegar à resposta fosse considerado correto, se a professora realmente forçava isso e todos os alunos percebiam ou se foi uma percepção dele, Alcebíades, enquanto aluno. E caso isso realmente ocorresse na forma como foi narrado, até que ponto esta professora não estava precisando de investimento, formação continuada, capacitação para lidar com outras formas de saber e conduzir melhor as diversidades dentro da sala de aula? Enfim, relevante que Alcebíades relacione essa sua narrativa com a necessidade de o “professor” estar preparado para lidar com pluralidades na sala de aula, “independente de ser de humanas, exatas ou linguagens”. Ele comentou de forma enfática: “Eu não acredito na neutralidade! Eu acredito que é importante numa sala

de aula é que, digamos, as várias formas de pensar, os vários estudos nas suas diferentes correntes sejam apresentados, né?”.

O professor e pastor Joanino, o qual é contra o EsP, diz que “o professor é um agente de transformação” e que a educação deve ir na direção de “ajudar o aluno a se tornar sujeito investigativo”. Ou seja, a tarefa de transformar, que de acordo com Joanino o professor não pode perder de vista, tem o objetivo não de fazer do aluno um grande receptor de conhecimentos oriundos de um grande e inquestionável mestre. Ela deve é ajudar a transformar o estudante em alguém que desenvolve autonomia, um ser curioso que toma gosto pela pesquisa e tem vontade de pôr à prova o que ouve.

Para o pastor Paulo, que é a favor do Escola sem Partido, “o ponto de vista” do aluno precisa ser respeitado e a “questão científica” deve estar mais atrelada a ajudar o aluno a se desenvolver em “uma profissão”. É importante entender essa separação que Paulo constrói, porque parece dizer muito sobre bases que compõem ideologicamente o EsP. Para ele a educação é “a base para o estabelecimento, o desenvolvimento de uma sociedade” e “sem educação não há desenvolvimento”. Ele diz que “o que se confunde aí é a questão da educação que se tem dentro de casa, né...que é uma coisa muito mais voltada pra moral, né...pra aqueles costumes éticos e tudo mais...para a educação científica que é a busca pelo conhecimento”.

Assim, o que se percebe é que dividir a educação em dois tipos (e atrelar a cada lugar legitimidade para oferecer um dos tipos) faz parte da construção de um argumento que tende a só enxergar a escola como instituição legítima se ela representar a possibilidade de reforço daquilo que os apoiadores do EsP querem para todos, ou seja, um tipo de família, de moral e de educação de casa. Isso fica mais claro quando o professor e pastor Paulo, apoiador do EsP, diz

É...então a educação pra mim é essa base que vai dar para o aluno a condição de crescer, porque por mais que ele tenha apoio em casa, por mais que ele tenha orientação em casa, uma hora a casa deixa de existir, uma hora os pais, né...passam, então esse ser precisa continuar e é dentro da escola, dentro da educação que ele vai achar as bases para caminhar sozinho.

Diante disso, percebe-se, de forma sutil, na fala de Paulo que a escola deve ser organizada por pessoas cientes de que uma instituição de ensino precisa ser um lugar onde os pais vão levar seus filhos porque confiam que ele vai reforçar

a educação dada em casa à criança ou ao adolescente. Isso porque todos sabem que um dia os pais morrerão e os filhos deverão seguir sem eles. Nessa lógica discursiva, o colégio deveria preparar os alunos para esse momento. Ele deveria ser organizado de um modo onde diariamente o mesmo funcionaria como reforço da educação desses pais que não poderão sempre estar presentes nas vidas de seus filhos.

Isso estaria embasado em uma divisão, que para apoiadores do EsP seria legítima, como afirmamos que o pastor e professor Paulo disse em entrevista, dando a entender que ensinamentos morais estão a cargo da família e que ensinamentos técnicos são de responsabilidade da escola. Nesse sentido, a única forma legítima da escola ensinar moral, seria reproduzir e reforçar uma concepção restrita de moral associada a uma concepção restrita de família, ambos elementos oriundos de uma concepção restrita de religião.

Esta divisão seria, portanto, uma espécie de fórmula para se tentar encontrar a neutralidade na educação? Não para o outro professor e pastor, o Joanino. Contra o escola sem Partido, ele diz que não há neutralidade “em ninguém”, o que pode existir em sala de aula é “honestidade” e “sinceridade”. Assim, ele diz

Eu acho que não é possível neutralidade, mas é possível sinceridade. É possível você trabalhar com honestidade os assuntos mesmo que você não pense politicamente de acordo com aquilo ali. Se eu sou um marxista, é possível eu trabalhar o liberalismo com John Locke por exemplo. E é honesto, mostrando como o Locke chega naquele raciocínio. Trabalha, discute isso com os alunos, faz com que eles percebam o que tem ali de positivo, se tem alguma crítica que os alunos podem fazer a Locke, se tem algo do Locke que a gente pode aplicar hoje, mesmo não sendo liberal. Eu acho que ...é...não dá pra ser neutro, né? Não existe neutralidade num professor e nem em ninguém! Agora... dá pra ser honesto! Dá pra ser liberal e tratar Marx de uma forma respeitosa, é...vendo porque Marx chegou naquela...naquela...naquele pensamento, explicando o que são os meios de produção, relações de produção, mais-valia e aí pra apontar o que tem de positivo, o que tem de...de...que possa ser criticado...Agora, neutralidade, não dá, neutralidade é um negócio que não existe”.

A fala acima, do pastor Joanino, aponta para habilidades do professor, tanto capacidade intelectual de apresentar pensamentos divergentes quanto de construir conhecimento de forma dialógica, com os alunos em sala produzindo reflexão tanto a nível de pensar ideias e pensadores, situando-os historicamente, quanto de contextualizar suas produções intelectuais para se pensar problemas de

hoje. Ao invés de silenciar sobre alguns temas e deixar de discutir o cotidiano da comunidade escolar, a saída para Joanino é justamente o contrário: fazer isso da melhor forma possível e com honestidade.

Contudo, é interessante que pensemos aqui a importância de que alguma pesquisa séria possa vir a demonstrar futuramente que há falta de habilidades de professores para fazer isso, justamente para se possibilitar, também de forma séria, pensar como esse tipo de problema pode ser combatido. Todavia, devemos lembrar que ninguém é dono de todo o conhecimento, o que tende a se tornar mais claro na era da internet. Um aluno pode facilmente conhecer pela *web* um autor ou um assunto que o professor nunca ouviu falar em seu tempo de faculdade. De qualquer modo, é necessário pensar que se existem limitações de professores, sejam de amplitude de conhecimento, sejam metodológicas ou de condução da aula nas suas relações mais próximas com os alunos, esse problema antes de tudo precisa ser entendido como uma limitação da própria educação no Brasil. Se essa discussão tem que ser feita é para que se busquem formas de se melhorar a educação no país, não para que professores venham a ser depreciados. Nesse ínterim, vale destacar a sequência das palavras do pastor Joanino (que é contra o EsP), onde ele diz

Eu percebo que no nosso país a gente procura culpados e hoje o professor tá na mira. (...) Investir no professor sempre é solução. Investir no professor salarialmente, capacitação, sempre é solução. Porque apontar culpado e não preparar aquele profissional é muito pequeno. Isso é característica de qualquer coisa menos de educação. Se a escola é um lugar de aprendizado, se tem alguém que tem que tá preparado é o professor e só se prepara um professor se der tempo pra ele estudar, se ele tiver uma boa remuneração, se ele tiver tranquilo financeiramente com a sua casa ele vai ter esse momento de se preocupar no profissionalismo dele, naquilo que ele tem que se concentrar em trabalhar com os alunos. Se a escola onde ele trabalha for um ambiente propício, né?

Na transcrição acima existem muitas pistas de onde começar a se pesquisar no Brasil (claro, se alguém estiver realmente preocupado em melhorar a educação neste país e em trazer mais qualidade para o trabalho dos professores e portanto, para a aprendizagem dos estudantes brasileiros). Se a educação tem problemas, vigiar, acusar e punir os docentes seria a melhor saída e a maior demonstração de responsabilidades que é possível por parte do Estado?

Nesse sentido, os vários e distintos grupos que compõem a sociedade brasileira, precisam pensar não só que tipo de educação se quer, mas também que tipo de Estado, de cidadania, de participação social se deseja. Sem dúvida, a

discussão sobre o Escola sem Partido vai muito além de se colocar ou não um cartaz dentro de salas de aula, e deve ser analisada levando em conta esta conjuntura reflexiva. Dessa forma, vale refletir sobre as palavras do gestor Leonardo (marxista, sem religião e contra o Escola sem Partido) quando ele afirmou em entrevista

Eu não nego isso...que pode haver professores que dentro da sala de aula às vezes colocam o seu ponto de vista, né...de forma muito forte e como verdade absoluta e às vezes se nega aceitar o ponto de vista do aluno ou às vezes não sabe como discutir isso, né? Por uma falta talvez de preparo ou de uma leitura sobre o outro ponto de vista porque ele tá tão fechado no dele...aí ele passa...ele pode gerar até um atrito dentro de uma sala de aula e é tudo que o Escola sem Partido quer pra justificar esse projeto, né?

Percebe-se que o gestor Leonardo não nega que existam limitações de professores, as quais podem ocorrer por falta de leitura ou ausência de habilidade para organizar um debate em sala. Interessante porque a citação referente às palavras de Leonardo não só aponta para assumir os docentes como limitados, mas para o fato de que isso pode levá-los a se fecharem em suas ideias, o que pode gerar atritos em sala. E indo além, ele denuncia que esse tipo de situação pode ser usada para um diagnóstico que ele considera errado para a educação, como o do Escola sem Partido.

Dessa forma, é importante essa reflexão não só porque ela indica problemas, mas também porque na intertextualidade ela aponta para a existência de possibilidades diferentes não só de visualizá-los politicamente, mas também de tentar resolvê-los. E aqui cabe uma reflexão sobre projetos políticos e democracia no Brasil contemporâneo. Em um texto do começo do presente século em que falava sobre os desafios da construção democrática no Brasil, a cientista política Evelina Dagnino (2002) apresentou o conceito de “confluência perversa”, o que ela entende como sendo dois sentidos em disputa da ideia de democracia que naquele momento causava certa confusão neste país. Vale destacar que, para a autora, os dois sentidos exigiam formas de participação popular. Na verdade, Dagnino tentava alertar para o fato de que a ideia de democracia que permeou a elaboração da Constituição de 1988, tendo a premissa do “direito a ter direitos” como possibilidade de construção permanente de cidadania em uma perspectiva inclusiva que se relacionava com uma ideia de Estado aberto ao diálogo e comprometido com responsabilidades sociais, estava sendo usurpada por outra visão ligada a outras

forças. Estas envolviam poderosos do capital nacional e internacional, que surfavam em uma onda de defesa de globalização e modernização. Esta outra vertente, com outros interesses, aproveitava-se daquele momento de abertura democrática para diminuir o entendimento sobre as responsabilidades do Estado e lançá-las sobre a sociedade através do estímulo à criação de ONGs e o crescimento do terceiro setor.

Para Dagnino, aquilo comprometia no Brasil elementos cruciais para a construção democrática. Através de “deslocamentos de sentido”, buscava-se assim mudar o entendimento sobre participação social, cidadania e Estado. E quando falamos de Estado, estamos falando de responsabilidade social que o povo brasileiro acredita que esta instituição deve ter, inclusive com a educação.

Dessa forma, precisamos lembrar que, as escolas públicas, enquanto instituições geridas pelo poder estatal devem estar ligadas à perspectiva de Estado que tem sentido em nossa concepção de democracia, cidadania e participação social. Se alguém espera que a escola trabalhe com uma compreensão de cidadania pobre e superficial, isso pode ser o reflexo da visão de responsabilidade social que esta pessoa tem do Estado, bem como pode ser consequência de uma limitação dos conceitos de cidadania e de participação social. Em contrapartida, uma visão ampla tanto de Estado quanto de responsabilidades do mesmo, pode desembocar numa compreensão mais ampla destes outros elementos que se relacionam com a ideia de democracia que alguém pode ter, bem como com o papel que este alguém espera da escola.

Assim, muito nos chamou a atenção, depois das horas dedicadas à análise dos textos em defesa do EsP que fizemos, os entendimentos presentes neste discurso sobre o que seria doutrinação e neutralidade no ambiente da escola. Chegamos a entender que este é o ponto mais frágil do discurso do EsP, o mais difícil de ser defendido de modo convincente.

Para dar um exemplo, quando perguntamos ao professor e pastor Paulo, apoiador do Escola sem Partido, qual deve ser a função do professor, ele respondeu, tentando usar como justificativa que “a função do professor é ensinar o aluno a pensar” e que no seu entender “o senso crítico é aquele que vai criticar a tudo e a todos” que “aquele que está instigando precisa ser neutro”. E na continuação disse que “se a crítica dele [aluno] for favorável ao que eu penso eu preciso me manter, né, alheio a isso. E se for contrário, ao que eu penso eu preciso me manter alheio aquilo, né?”.

Embora as afirmações em formato de indagação, onde o professor demonstrava certa insegurança ao falar, já fossem dignas de muita discussão, fazia parte da técnica da nossa entrevista deixar o entrevistado se expressar da forma mais espontânea possível para não interferir na exposição da sua lógica discursiva. Alguns minutos depois, ao tentar responder como seria possível relacionar neutralidade com liberdade e pluralidade, o próprio professor respondeu: “é impossível essa neutralidade como se quer, né? O professor, ele vai deixar de ser ele, se ele for neutro, tá?”.

Contudo, foi ficando mais confuso ainda quando o professor e pastor Paulo afirmou: “Então, pra mim, a neutralidade é muito mais uma...uma...uma doutrinação do próprio professor, dele se segurar, né? Não é que ele está sendo neutro”. E ainda afirmou o seguinte sobre tipos de professores: “Eu acho que o mais perigoso é o neutro, aquele que diz que não tem preferência, esse é o mais perigoso, ele não tem muito o que passar, né? Tá?” Tentando clarear um pouco, este professor que apoia o EsP disse mais adiante: “(...) eu preciso demonstrar pro aluno que eu não sou neutro, mas sem usar essa minha não neutralidade para fazer o proselitismo, né?”.

Levando em conta apenas a exposição acima, concluiríamos que o problema, se ele existe, seria o de professores tentarem fazer prosélitos, o que deveria ser avaliado de modo mais eficaz por meio de pesquisas, em que medida isso seria de fato um problema na educação do Brasil, seja qual for o segmento que o docente acredita e estiver supostamente tentando forçar seus alunos a o seguirem, seja ele de caráter religioso ou político. Concluiríamos ainda pela exposição das palavras do próprio Paulo que a neutralidade é algo impossível e o professor não deve ser neutro, algo que outros professores entrevistados também concordam como já expusemos acima.

Contudo, não é esse o entendimento que encontramos nos documentos oficiais publicados em defesa do discurso do EsP que analisamos. Da página 2 para a página 3 do parecer em defesa da Constitucionalidade de Nagib, o criador do movimento diz que o professor que “aprendeu e acredita que não existe neutralidade” foi “também vítima de doutrinação” e tem um “discurso politicamente engajado”. Este tipo de professor recebe no texto de Nagib (2018) a alcunha de “professor militante”.

Mais uma vez, de acordo com as análises que realizamos, percebe-se que há um problema na forma como os discursos do Escola sem Partido concebem a relação entre ensino e aprendizagem, onde parece se repetir uma tendência de se idealizar uma sala de aula como um espaço ocupado por um único sujeito ativo, o professor que é quem passaria os conteúdos para fileiras de atores passivos que o receberiam calados. Nesse sentido, vale lembrar que

Os estudantes quando chegam à escola, não são inexperientes políticos em grau absoluto, como o movimento EsP quer afirmar. Eles ouvem e até participam das discussões familiares e das que ocorrem em outras instâncias educativas. Muitos, mesmo os mais pequeninos, podem expressar posições familiares, paroquiais, comunitária, etc. A própria participação em manifestações, atos públicos e passeatas independe do poder de cooptação dos professores. Os estudantes cariocas, por exemplo, ao chegarem à escola já trazem de casa convicções religiosas e morais que dificilmente poderão ser abaladas pelos docentes. A psicologia sócio-histórica serve de reforço a esta posição ao defender que o desenvolvimento humano ocorre a partir das relações sociais que todos os indivíduos desenvolvem ao longo das suas existências. A escola, nesse caso, perde em definitivo o seu lugar de única instituição educativa e se soma a muitas outras com mais ou menos formalidade. (...) Como pode o programa Escola sem Partido pretender instruir com imparcialidade e neutralidade científica em uma sociedade perpassada por diferentes ideias e concepções? (Gama, 2018, p. 182-183).

Às vezes, dá a impressão de que o docente na perspectiva feita pelas representações do EsP poderia ser eficazmente substituído por um gravador, o que inclusive tornaria mais fácil o trabalho daqueles que desejam controlar e programar todo o conteúdo a ser recepcionado pelos alunos. Os estudantes são chamados frequentemente no discurso do EsP de “audiência cativa”. No entanto, para não ficarmos aqui demonstrando de modo cansativo como termos se repetem nos PLs do EsP, vamos destacar apenas mais um fragmento ligado de forma mais direta à esta temática. Ele se encontra no substitutivo ao projeto de lei nº 7180, de 2014, de autoria do relator Flavinho, logo abaixo do título. Pedimos que o leitor se concentre em perceber a presença da ideia de educação como mera “transmissão”, limitação da “conduta dos professores” e como o desdobramento do fragmento tende a construir tabus sobre temas importantes sob o risco de inviabilizar discussões relevantes em sala e invisibilizar grupos sociais na escola:

Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender, a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre 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, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar (p.12).

Preocupada com a invisibilidade de grupos sociais que precisam ser incluídos na sociedade e passar a ter voz, mas sequer tem suas realidades discutidas (o que contribui para que sua cidadania seja em grande medida negada ao invés de serem objeto de políticas públicas), Ribeiro (2017, p. 58) lembra que “discurso” não pode ser pensado “como amontoado de palavras ou concatenação de frases que pretendem um significado em si”. Devemos entendê-lo como algo que vai estruturando “determinado imaginário social” e se relaciona “com poder e controle”.

Assim, é de extrema importância, portanto, que uma sociedade venha a pensar se ela deseja uma prática educativa ligada a uma perspectiva meramente tecnicista de transmissão de conhecimentos e baseada em construção de tabus. Ou se ela quer ver a escola como um lugar aberto a debates, um espaço reflexivo onde o conhecimento seja construído também como ferramenta para a construção de cidadania e de inclusão social. Em artigo em que reflete sobre o Escola sem Partido em uma perspectiva que busca compreender em que medida este movimento pode ser considerado uma ameaça a conquistas de uma educação democrática, Rosa (2018, p. 63) afirma que

O Brasil conta com uma legislação que ampara o trabalho pedagógico no sentido de inclusão e da valorização das diversidades e também na superação de desigualdades. As ações e os PLs obscurantistas do EsP combatem essa legislação e as políticas de ações afirmativas construídas nas últimas décadas. Discursos de ódio contra grupos já muito vulneráveis têm sido disseminados, assim como narrativas falaciosas que colocam sob suspeita conhecimentos científicos, manifestações culturais e artísticas. Para fazer frente a esse movimento reacionário é imprescindível fortalecer as instâncias de participação democrática nas instituições educacionais (Rosa, 2018, p.63).

Não é de causar espanto a constatação do fato de que o texto do Projeto Escola Sem Partido (PL 7180/2014), claramente, vai de encontro não somente à LDB e à Constituição. Mas, também entra em choque com outros documentos que compõem a legislação educacional, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de todas as quatro disciplinas de Ciências Humanas. Este material, por sinal, foi publicado no estado do Ceará e disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado em 2009 para os professores da rede estadual (CEARÁ, 2009).

Nesse sentido, as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas no Ensino de História apontam para a compreensão do conceito de ideologia como instrumento de dominação e de resistência e para o entendimento de manifestações culturais, como a religião, compreendendo-as como nascem no cotidiano da sociedade e se solidificam institucionalmente através de processos históricos (p.129). Na Geografia busca-se entre outros objetivos, desenvolver uma postura consciente no aluno com base no resgate e na construção de sua cidadania plena (p.137). O ensino de Filosofia tem como uma de suas metas desenvolver reflexões sobre temas mais relevantes da pós-modernidade (p. 142). A Sociologia, por sua vez, tem como uma de suas finalidades preservar o direito à diversidade, valorizando e buscando compreender diferentes manifestações culturais de gênero, etnias e segmentos sociais (p.153). Enfim, são exemplos que mostram um pouco da quantidade e da qualidade das diretrizes curriculares do ensino médio no campo das ciências humanas que precisariam sofrer alterações para se adequar aos anseios do Projeto Escola Sem Partido.

Vale salientar, nesse íterim, que o educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira, tem sido situado pelos defensores do EsP dentro de um discurso de doutrinação marxista e responsabilizado pela suposta e já mencionada anteriormente degradação cultural do Brasil. Sua pedagogia, seus métodos, seus resultados, suas influências, suas obras bem como o fato de ser o patrono da educação no Brasil são hoje objeto de contestação em vídeos no *youtube* por parte de movimentos ligados a partidos políticos de direita, os quais tem uma atuação forte na internet no sentido de difamar o legado deste professor pernambucano. Um exemplo da visão negativa da memória da figura do educador Paulo Freire pode ser visto no vídeo “De Onde Vem a DOUTRINAÇÃO? – Paulo Freire” publicado em julho de 2018 por “Arthur Mamãe Falei”, nome utilizado pelo *youtuber* e membro do Movimento Brasil Livre, Arthur Moledo do Val durante a campanha em que concorreu pelo DEM a uma vaga de deputado estadual em São Paulo, no mesmo ano, cargo que acabou conseguindo alcançar sendo o segundo deputado mais votado do Brasil com mais de 470 mil votos, perdendo apenas para a Janaína Paschoal (PSL), militante que chegou a ser convidada para ser a vice na candidatura à presidência de Jair Bolsonaro e teve uma atuação intensa durante o impedimento da presidente Dilma Rousseff (BELLONNI, 2018).

A proposta pedagógica de Freire (1996, p. 15-17) parte de um princípio de que não há prática educativa neutra, ou seja, toda educação se baseia em uma ética ainda que não saiba ou não assuma isso. Nesse sentido, o conhecimento deve ser o resultado de uma investigação, mas se pode dizer que o próprio interesse do pesquisador por um tema já não parte de uma ideia de neutralidade, pois, isso se relaciona com elementos do seu mundo, da sua posição social e de relações humanas que de alguma forma o incomodam e para as quais ele quer encontrar respostas significativas para se possibilitar intervenções (como é o caso da nossa pesquisa).

Voltando de forma mais direta à obra supracitada de Freire (1996), a partir da perspectiva de que o ser humano se constitui “social e historicamente, não como um *a priori* da História”, a ética que este educador afirma utilizar para pensar a prática educativa é a “universal” aplicável a todas as pessoas porque é praticável à condição humana. Assim, ele nega abertamente, a “ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”. Este educador considera os seres humanos inacabados e o conhecimento como algo que é construído em uma dialogicidade, relação na qual nenhuma das partes pode estar sem voz e restrita ao limite de perspectivas do outro.

A educação, portanto, de acordo com Freire (1996, p. 69-70), implica em “objetivo, sonhos, utopias, ideais”, apoia-se nos pilares da valorização de seres humanos que, sabendo-se incompletos, buscam em conjunto encontrar respostas para problemas pertinentes do mundo em que vivem. Dessa forma, pode-se considerar equivocada ou falaciosa a defesa de um caráter neutro da educação, haja em vista sua “politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política”, pois “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos”.

Nesse ínterim, não é difícil entender porque os três eixos do que tem sido chamado de extrema-direita no Brasil atual, que foram elencados por Miguel (2018) e mencionados na seção anterior desta dissertação (libertarianos, fundamentalistas religiosos e anticomunistas), entram em choque com as ideias deste que é o patrono da educação brasileira.

A ética do mercado, que os libertarianos tendem a ver como elemento que possibilita abertura na sociedade para mais liberdade dos indivíduos, Freire denuncia como campo ideológico que atua no sentido de reduzir tanto a liberdade como as potencialidades dos seres humanos. Isso sujeita o mundo à naturalização

das desigualdades que são produzidas por um sistema excludente e que garante riqueza para uns à base da miséria de outros e ainda os culpabiliza individualizando responsabilidades.

Já os fundamentalistas, tendem à defesa de uma visão de mundo conservadora, na qual os padrões morais e comportamentais devem ser reproduzidos com base na tradição e não questionados. Isso pressupõe uma base ontológica de natureza humana acabada e constituída à imagem e semelhança de Deus. Para o fundamentalismo, instituições sociais como família e governo devem usar como parâmetro a vontade de Deus. Sendo ela perfeita, serviria para a cópia imperfeita que os seres humanos são. Assim, a ideia de um ser humano que se constitui ontologicamente através da História e da sua experiência social, como defendida por Freire, em uma mentalidade fundamentalista pode dar margem para um caos espiritual e social. Os jovens poderiam ser levados a questionar elementos como sexualidade, gênero, modelo único de família e autoridade dos pais e líderes religiosos.

Os anticomunistas, por sua vez, temem uma educação que pode, ao mesmo tempo, vir a estimular o livre pensar, a questionar as formas de organização da sociedade e a sugerir que os vários grupos sociais precisam ter voz. Para esse tipo de educação autoridades (a começar pela figura do professor) também precisam aprender a ouvir como forma de adequação a uma postura de honestidade para com o conhecimento. Ela está comprometida com o desenvolvimento da cidadania, através da conscientização de desigualdades e de injustiças sociais. Anticomunistas não veem com bons olhos o fato de o pensamento freireano defender que é tarefa ética dos seres humanos se perceberem como sujeitos ativos do conhecimento e precisarem utilizá-lo para mudar o mundo. A educação freireana convida indivíduos a pensarem sobre as formas de organização da sociedade e a se posicionarem para transformar o meio, não para se adequarem da melhor forma possível a ele e nem entenderem o sistema capitalista como algo natural e necessário.

De acordo com Costa e Velloso (2018, p. 135), “as palavras não são neutras” e em um “projeto de lei, trazem consigo a intenção de que seus interlocutores façam uma determinada interpretação, embora isso não possa ser garantido”. Tendo em conta o caráter ético e político da educação e a necessidade de o professor estar ciente de seu papel e de sua responsabilidade enquanto facilitador da aprendizagem e ao mesmo tempo alguém comprometido com a

construção da cidadania em uma sociedade democrática, afirma Freire (1996, p. 71) que por “respeito” aos “alunos” é que um professor não pode se “omitir” e “assumir uma neutralidade que não existe”. O papel do docente, “ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos”.

Nesse sentido, pode-se concluir que neutralidade em educação é um termo problemático. Haja em vista que existem relações de poder abusivas na sociedade, injustiças e assimetrias, inclusive, históricas. Elas precisam ser discutidas e combatidas. Esse tipo de debate tem que fazer parte da construção da cidadania em um país que se pretende democrático. A própria ideia de se defender uma neutralidade também já não é neutra porque aponta para uma tendência de silenciamento ou até mesmo de naturalização de desigualdades. Isso pode, por exemplo, significar ameaça para minorias sociais.

Por fim, resta-nos dizer que a base religiosa que se relaciona com a perspectiva educacional do EsP e as limitações do mesmo com relação a um modelo de educação que valorize os direitos humanos são discutidos na seção seguinte.

4 TENSÕES NA EDUCAÇÃO, TENSÕES NO ESTADO: OS LIMITES DA RELIGIÃO E O LUGAR DOS DIREITOS HUMANOS

Quando uma linguagem está em crise e se põe a questão de saber que linguagem falar, isso quer dizer que a instituição está em crise e que se põe a questão da autoridade delegante – da autoridade que diz como falar e que dá autoridade e autorização para falar (BOURDIEU, 2003, p.108).

4.1 SOBRE OS LIMITES DAS CONVICÇÕES RELIGIOSAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Preocupado com críticas que, segundo ele, são feitas por alguns docentes em sala de aula à igreja e a líderes religiosos, o pastor Paulo, em entrevista que nos concedeu, procurou justificar a necessidade de aprovação do Escola sem Partido usando, como exemplo, uma experiência que ele diz ter sofrido na pele como pai. Ela teria ocorrido quando o seu próprio filho quis deixar de ir à escola devido à postura de um professor, que segundo o relato do adolescente “gosta muito de falar mal da igreja”. Ciente de que não está falando exatamente de um caso de política partidária e procurando deixar claro que o EsP estaria preocupado, não só com partidarismos claros na escola, mas também com o estímulo dos jovens para estudar e com um certo equilíbrio entre diferentes instituições da sociedade que ele frequenta e o ajudariam a se desenvolver, o pastor Paulo comentou o seguinte

Claro que aí não está indo na direção da ideologia política. Mas aí é uma ideologia, uma perseguição à religião, né? A um pensamento cristão. Então, isso é uma doutrinação. A fala de um professor, ela tem um peso muito grande e se a gente não tiver essa responsabilidade de saber o que está dizendo e pra quem está dizendo, isso pode sim condicionar alguém, né?

Assim, a possibilidade de crítica na escola, ao que o pastor e professor Paulo coloca no singular em sua representação discursiva como “religião”, mas, no caso é “a um pensamento cristão” (segmento religioso da maioria dos brasileiros), já indica para o docente Paulo um incômodo, um desequilíbrio, algo indevido. Para Berger (1985, p. 42, 43) é preciso levar em conta o ponto onde religiões costumam operar na organização das sociedades, o que tem a ver com o que ele entende por “legitimação”. Enquanto ideias são pensadas como soluções teóricas, criadas em âmbito de maior dialogicidade e racionalidade, a legitimação operaria de modo pré-

teórico, ou seja, antes das ideias, funcionando mesmo como conjunto de princípios para a criação destas. Nesse sentido, a legitimação pode ser definida como o “saber socialmente objetivado que serve para explicar e justificar a ordem social”, tentando assim ser a espora do “edifício” desta “ordem”.

Essa base que dá origem à ideia serve como princípio inquestionável para alguns grupos sociais que procuram universalizá-lo na sociedade por caminhos diferentes. Dentre estes caminhos pode estar inserido o meio político, ainda que o Estado seja laico, pois “a legitimação religiosa pretende relacionar a realidade humanamente definida com a realidade última, universal e sagrada” (BERGER, 1985, p.48).

Vale destacar que Dijk, (2017, p. 12) afirma que o discurso não deve ser analisado “apenas como um ‘objeto verbal’ autônomo, mas também como uma interação situada, como uma prática social ou como um tipo de comunicação numa situação social, cultural, histórica ou política”. Assim, vale lembrar que se o cristianismo no Brasil é a religião da maioria e não de todos, é porque existem minorias que possuem outras religiões ou não possuem religião, grupos que também devem ter seus direitos respeitados nas várias esferas da sociedade, incluindo as instituições de ensino. Isso é algo que parece poder ser facilmente compreendido inclusive por alguns cristãos. Por exemplo, o professor do IF e pastor Joanino, o que é contra o Escola sem Partido, demonstrou certo incômodo ao falar sobre aproximações entre religião e escola. Nesse sentido, ele afirmou

Eu sou cristão, sou protestante, né? Mas, eu acho que a escola não é lugar de...impor religiosidade, né? É...porque quando se fala em religião se mexe no campo do sagrado. Então, o que é sagrado pra mim pode não ser pro outro e eu posso ofender o outro, né?

O assunto é delicado, porque como diz o pastor, que é contra o EsP, trata do que se entende por sagrado. E como ele próprio ressalta, o que cada um considera sagrado se relaciona com certa subjetividade e essas diferenças devem ser respeitadas, como forma de se respeitar as liberdades das pessoas.

Vamos agora analisar um trecho de um documento oficial do EsP. O PL original em âmbito federal, o 7180/2014 traz o seguinte comentário a partir da utilização do artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos:

O art. 12 da citada Convenção dispõe sobre a liberdade de consciência e religião. Esse direito implica a liberdade da pessoa de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado.

Percebe-se que a conclusão que o próprio autor do texto chega, de modo correto, é que aquele direito “implica em uma liberdade da pessoa”. Repare que em nenhum momento ele fala de obrigação do Estado de ordenar um professor, em sala de aula, a ensinar um assunto conforme a vontade dos pais dos alunos. O que ele está mencionando é o direito de liberdade pessoal, tanto em espaço público como privado, de poder conservar ou professar sua religião ou crenças. Desde que isto não seja ameaçado, entende-se que não há problema.

Todavia, vale refletir sobre o efeito constitutivo do discurso. Ou seja, no que diz respeito a um texto também ter o potencial de ser usado como uma ferramenta para construir relações sociais entre as pessoas (FAIRCLOUGH, 2001, p.91). Importante destacar aqui que esse “direito” no texto não está apontando para que qualquer confusão seja feita entre a liberdade de um aluno professar sua religião e a avaliação do professor.

Citando um exemplo imaginário, para tentar ser mais claro, em uma aula de História sobre os hebreus, cujas referências a serem avaliadas são conteúdos relacionados ao domínio desta disciplina, um aluno poderia, com base na proposta acima, se sentir à vontade para se dizer cristão ou muçulmano e falar que por causa de sua fé acredita que um determinado fato ocorreu a partir de ações sobrenaturais e pela vontade do Criador. Nesse sentido, o professor pode até considerar a declaração de fé, espontânea do aluno como desnecessária para os objetivos da disciplina que ele leciona. Contudo, a liberdade do aluno de expressar o que ele próprio acredita está assegurada e não deve ser coibida pelo professor. Todavia, importante lembrar que para fins de avaliação da disciplina que está lecionando o que o professor levará em conta é a capacidade de o aluno explicar a origem do fato e suas consequências a partir das categorias analíticas da disciplina e não explicações baseadas na fé pessoal. Isso porque os indivíduos estarão abordando o tema dentro da instituição “escola”. Da mesma forma, se um dia aquele professor se converter ao islã ou a uma religião de matriz cristã, estando dentro da instituição religiosa, seja uma mesquita ou uma igreja, ele deverá aprender e professar, naquele ambiente religioso, formas de compreensão e de conhecimento que não

precisam ser coerentes com a História do ponto de vista científico como ele aprendeu na universidade. E embora o professor, mesmo na sua vida pessoal tenha se convertido a alguma religião, ele necessita permanecer com a mesma postura de valorização de critérios científicos em sala de aula.

Assim, é possível depreender essa conclusão a partir da citação mencionada acima e chega a parecer até simples. Parece ser algo fácil de se alcançar quando falamos teoricamente e a partir de um caso imaginário. O fato é que há possibilidade de se garantir liberdade e respeito das instituições religiosas, das escolas, dos professores, dos alunos e prosélitos, desde que as pessoas estejam dispostas a entender e respeitar as relações entre os espaços e as formas de saber que são mais valorizadas em cada um deles. Nesse sentido, vale ressaltar que Alcebíades, o professor espírita ligado a grupos LGBT, que é contra o Escola sem Partido, falando sobre religião numa perspectiva de pluralidade na escola, afirmou, bastante à vontade em entrevista, por exemplo que

(...) ela pode ser apresentada, né? O seu trabalho na perspectiva, por exemplo, da cultura afro-brasileira, né? Eu não vou estar impondo o preceito de uma religião A ou B aos meus alunos, eu estou apresentando uma cultura, eu estou relacionando influências dessas culturas na nossa formação enquanto sujeito, esse é um ponto.

Percebe-se, portanto, que para Alcebíades as religiões são um componente inquestionável da cultura. E como fator cultural isso precisa ser discutido porque ajudam a entender inclusive quem nós somos (CAIRNS, 2008). Sobretudo, se considerarmos que estamos em um país formado, falando a grosso modo, desde os primeiros séculos da colonização pelo encontro e pelo choque de índios, portugueses e negros, para não citar a presença de outros povos que migraram em massa séculos depois e hoje formam colônias consideráveis em diferentes locais do Brasil.

Todavia, um outro fragmento do PL 7180/2014 do autor Erivelton Santana chama a atenção pelo choque que pode trazer para essa concepção de educação de Alcebíades. Haja em vista que no último parágrafo deste projeto de lei está escrito que “a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica”. Analisemos, portanto, com cuidado esse conteúdo.

Considerando que Fairclough (2001, p. 91) afirma que “o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento de crença”, somos levados a nos perguntar o que na prática o autor do PL supracitado quer dizer com “não deve entrar no campo”. O que fazer no caso do conteúdo dos “hebreus”, por exemplo, assunto que já mencionamos acima e está na grade curricular de História do 1º ano do ensino médio? Deve-se retirar do currículo? O Ministério da Educação deve realizar adaptações nos livros de História para que as explicações passem a parecer mais, de alguma forma, com um viés mais teológico como cristãos teoricamente aprendem na igreja para que um grupo de pais de alunos cristãos aprove? Todos os alunos, filhos de cristãos e dos não cristãos querem isso? O que profissionais da disciplina de História, estudiosos da epistemologia da disciplina e do ensino da mesma que se dedicam há décadas a pesquisar sobre esses temas acham disso? Um diálogo com eles não seria importante e seria sensato para a educação do país que parlamentares legislem sobre isso sem consultá-los? O professor, atuando em sala de aula, pode verdadeiramente ensinar do jeito que ele aprendeu na faculdade de História orientando-se por perspectivas científicas? Mas, na hora de avaliar, o professor deve considerar corretas explicações mais sobrenaturais para não contrariar pessoas que consideram a história dos hebreus uma saga que só se explica por meio de milagres?

Percebe-se, portanto, algumas limitações práticas na proposta do senhor Erivelton Santana, autor do projeto de lei 7180/2014. Visualizamos problemas cujas possíveis soluções não são contempladas pelos seus escritos, mas que demandam longas discussões, inclusive, seria no mínimo sensato consultar especialistas de um modo geral, tanto da educação, como de disciplinas específicas.

Porém, embora fragilidades e controvérsias do PL 7180/2014 sejam aqui expostas, vale salientar que este se limita a pleitear a não discussão dos assuntos. Outros documentos oficiais que representam o discurso do EsP apontam para muito além disso.

O que se percebe, decorridos 4 anos da divulgação deste projeto de lei, que tinha a intenção de silenciar algumas discussões (que no entender do autor se relacionavam com religião), foi que se chegou a algo muito mais problemático quando o discurso do EsP passou a dar a entender que em matéria de religião o Estado deveria garantir que os conteúdos passassem a ser ensinados, exclusivamente, conforme a vontade dos pais.

Faz-se necessário pensar isso em termos de significado para uma sociedade que em sua constituição cultural e étnica é plural e em sua proposta política defende uma perspectiva democrática. Nesse caso, considerando diversidades e pluralidades, as “necessidades, interesses e vivências privadas” não devem ser “pensadas como um absoluto” que possa vir a partir de um “princípio de verdade revelada” de uma maioria se estabelecer como “fonte exclusiva e soberana de todo poder, de toda autoridade e de todo saber” (TELLES, 1990, p. 33). Porque, desse modo, o discurso pode se transformar em ferramenta de abuso de poder (DIJK, 2017, p. 27).

Explicitemos, portanto, as palavras do senhor Miguel Nagib (2018) encontradas em seu parecer em defesa da Constitucionalidade do Escola sem Partido. É possível perceber como sua construção tende a ir conduzindo a uma compreensão de que o Estado deve garantir que os alunos recebam com exclusividade perspectivas transmitidas pelos pais. Isso que faria da escola não um lugar de debate e de diversidade de concepções, mas um espaço que serviria estritamente como ponto de reforço do conteúdo de transmissão familiar. Citando o 5º dever do professor de acordo com o cartaz que os apoiadores do Escola sem Partido pretendem fixar nas salas de aula, o qual afirma que o docente “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”, o autor argumenta que esse trecho se trata de “uma repetição quase literal do disposto no artigo 12” (NAGIB, 2018, p.09) da Convenção Americana de Direitos Humanos (artigo já citado ao longo dessa dissertação). De fato, não é um exagero dizer isso. Pontuamos apenas que na CADH, ao contrário do texto que se encontra no cartaz proposto pelo EsP, não há nada específico para ser cumprido por professores. Fala-se apenas de direito dos “pais” ou de “tutores” que seus filhos “recebam” algo. Nagib, na sequência do texto, afirma que “o mesmo direito é assegurado pelo artigo 22, par. único, do Estatuto da Criança e do Adolescente” (Nagib, 2018, p.09) e o cita. Vamos transcrevê-lo, portanto exatamente da mesma forma como o autor o colocou em seu parecer:

ECA, art. 22, par. único

Art. 22. (...)

Parágrafo único. A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da

criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei.

O texto, supracitado, depois de igualar direitos e deveres de pais, mães e responsáveis na educação da criança, afirma que deve ser “resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas”. Mais uma vez, com muito cuidado em nossa análise, podemos afirmar que em nenhum momento a partir do texto do ECA é possível concluir que ele defende a exclusividade da transmissão familiar como única referência válida para a formação dos alunos, diante da qual outros espaços (para além do lar) e outras pessoas (além dos pais), capazes também de se relacionar com os alunos e oferecer aos mesmos experiências com outras possibilidades de conhecimento e diversidade de opiniões deveriam ser silenciados ou utilizados, apenas, como reforço das convicções dos genitores ou tutores. Contudo, vejamos o que Nagib (2018, p.09) escreve na continuidade de sua argumentação:

Por fim, se a família desfruta de “especial proteção do Estado”, o Poder Público, em todos os níveis, tem o dever de impedir que autoridade dos pais, no campo da religião e da moral, seja desrespeitada dentro das escolas. Afinal, não se protege a família debilitando a autoridade dos pais sobre os filhos.

Entendemos como algo muito válido que Nagib se preocupe com que a autoridade dos pais sobre os filhos não venha a ser desrespeitada, mas é necessário fazer ressalvas. No caso, ele se preocupa que isso não ocorra na escola e nós fazemos eco a este desejo, salvo em casos extremos, como por exemplo, nos quais, como registros no Brasil têm demonstrado, crianças e adolescentes que acabam sendo obrigados a conviver com diferentes tipos de violências dentro da própria casa, como testemunhas ou as sofrendo de forma direta. Vejamos alguns dados sobre isso:

No Brasil, segundo os dados disponíveis, mais de 70% dos casos notificados de violência contra crianças e adolescentes têm como local a casa da vítima ou do suspeito, que em mais de 60% das notificações é alguém da família⁹. Na infância das meninas, os agressores são, na ampla maioria dos casos registrados, as mães (42,4%), seguidas pelos pais (29,4%), e só depois por desconhecidos (15,6%) e padrastos (9,7%). As

⁹ Disque-Denúncia da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, de 2014. Ver: Júlio Jacobo Waiselfiz, *Mapa da Violência* 2015, cit., p. 50.

mães, embora figurem como agressoras quando se trata das crianças, também são vitimadas de forma significativa a partir da adolescência, sobretudo por cônjuges e companheiros. Na faixa de 18 a 59 anos, o cônjuge é o agressor em mais de 30% dos casos registrados. Entre as mulheres idosas, o filho é o agressor em 34, 9% dos casos registrados (BIROLI, 2018, p. 113).

Os números acima demonstram o quanto o espaço da casa, o lugar da vida privada, o cotidiano de famílias em seus lares dentro do nosso país é algo que precisa encontrar instâncias para serem discutidas, procurando-se a partir disso buscar formas de desnaturalizar tipos de opressão e de violência e que possam, portanto, ajudar o Estado a tornar possível proteger famílias, muitas vezes, de agressores que estão dentro delas mesmas.

É nesse sentido que se torna preocupante a perspectiva de Nagib, caso ele entenda como desrespeito aos pais, o fato de em uma sala de aula um professor ou outro aluno se expressar de uma forma que venha de encontro ao que é ensinado pelos pais em casa. Se até mesmo discursos que podem se dizer não ideológicos ou políticos, em situações concretas podem ser investidos de poder político e ideológico (FAIRCLOUGH, 2001, p. 95), a possibilidade de se construir tabus na escola sobre a realidade social pode comprometer a busca por uma formação cidadã dos alunos e formar sujeitos adeptos de uma visão tecnicista mas desconectados dos problemas do mundo em que vivem? É correto que em nome de uma perspectiva religiosa de um grupo majoritário, que pode se sentir vilipendiado simplesmente pelo fato de ser de alguma forma objeto de discussão ou crítica em sala de aula, se perca o potencial que a escola tem como um lugar onde vítimas de violências domésticas podem não só aprender a identificar seus agressores, mas também relatar seus problemas e pedir ajuda?

4.2 ESCOLA SEM PARTIDO x ESTADO SEM RELIGIÃO

Em defesa da escola como instituição ligada a um Estado laico o gestor Leonardo, que é contra o EsP e afirma não possuir religião, disse em entrevista, de forma enfática, que “a escola é espaço de discutir tudo, inclusive religião, né? Mas, assim, a discussão sobre religião na escola, ela para mim, também é uma perspectiva de pluralidade, de diversidade e de tolerância.” Desde já vale a pena desenvolver uma reflexão que ajude a dissolver qualquer compreensão confusa ou

propriamente errônea sobre o que seria um Estado laico. Ele não pode ser confundido com um tipo de Estado que não permite que as pessoas possuam liberdade religiosa e de culto. Mas também não significa uma forma de organização política que dê primazia a algum tipo de crença em verdades reveladas como critério para o favorecimento de alguns grupos sociais em detrimento de outros.

Vejamos um fragmento de um texto produzido pelo Deputado Flavinho que se encontra no “parecer às emendas apresentadas ao substitutivo” da lei 7180/2014, objeto de grande debate em sucessivas e polêmicas sessões antes de seu arquivamento no final de 2018 (como já demonstramos aqui em capítulos anteriores):

(...) não nos constituímos num Estado Ateu, que repele toda forma de religiosidade. No caso brasileiro, a noção de religiosidade está profundamente impregnada no ordenamento constitucional, como a invocação do nome de Deus no preâmbulo da Constituição, a tutela de liberdade de consciência e de crença, a proteção aos locais de culto e às suas liturgias, a garantia de prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva, a garantia de que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa, e a própria inscrição no art. 210, § 1º, 10 de que o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (p.09).

A citação acima utiliza o que o autor chama de “noção de religiosidade” que ele mesmo afirma estar “profundamente impregnada no ordenamento constitucional”. Ela é apresentada acrescida de alguns exemplos para explicitar o fato de que no Brasil não há um Estado que obrigue a todos a serem ateus, o que é fato. Se alguém acredita que o Estado brasileiro deve zelar para que todos sejam ateus, este alguém está muito equivocado. Contudo, é possível entender que isto seria uma postura extremista. Parece que mais uma vez o discurso do EsP tenta criar a imagem de uma oposição exagerada entre posições divergentes, o que forçaria a tomada de partido por um dos dois lados sem examinar com cuidado as nuances de uma realidade que na prática é mais complexa e cheia de variáveis.

Nesse sentido, não custa lembrar que ninguém se torna automaticamente ateu por ser contra o Escola sem Partido. Tampouco, não seria verdade afirmar que militam por um “Estado Ateu” todos que não concordam com as representações do EsP. Seria exagerado e falacioso dizer que opositores do EsP não respeitam a liberdade das pessoas de escolherem suas religiões e seriam contra a proteção dos locais de culto.

O cerne da questão aqui, para servir de referência para a construção de um espaço público marcado pela busca de um aprofundamento democrático e referenciado por uma noção coerente de justiça e igualdade, seria a compreensão do que é um Estado laico ou leigo. No dicionário de política onde um dos autores é o jurista italiano Norberto Bobbio, encontramos que isso significa

(...) o contrário de Estado confessional, isto é, daquele Estado que assume, como sua, uma determinada religião e privilegia seus fiéis em relação aos crentes de outras religiões e aos não crentes. É a esta noção de Estado leigo que fazem referência as correntes políticas que defendem a autonomia das instituições públicas e da sociedade civil de toda diretriz emanada do magistério eclesiástico e de toda interferência exercida por organizações confessionais; o regime de separação jurídica entre o Estado e a Igreja; a garantia da liberdade dos cidadãos perante ambos os poderes (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2000, p. 670).

Para que não fique qualquer confusão do que pode significar essa separação entre Estado e Igreja, os autores fazem questão de deixar claro que “o Estado leigo, quando corretamente percebido, não professa, pois, uma ideologia ‘laicista’, se com isto entendemos uma ideologia irreligiosa ou anti-religiosa” (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2000, p. 670). Tal concepção entra em concordância com a perspectiva apresentada pelo deputado Flavinho como foi mencionada acima, no que tange à sua afirmação de que no Brasil não existe um “Estado Ateu”.

Todavia, é preciso, para o bem de uma sociedade plural e democrática, que fique evidente que há em um Estado laico uma separação fundamental de poderes entre Estado e Igreja. Esta divisão funciona como um mecanismo capaz de evitar tanto concentração de poderes quanto favorecimento de indivíduos mediante preferências religiosas. Isso é possível perceber mais claramente no fragmento da continuação da definição do mesmo dicionário de política, o qual transcrevemos abaixo

Na medida em que garante, a todas as confissões, liberdade de religião e de culto, sem implantar em relação às mesmas nem estruturas de privilégios nem estruturas de controle, o Estado leigo não apenas salvaguarda a autonomia do poder civil de toda forma de controle exercido pelo poder religioso, mas, ao mesmo tempo, defende a autonomia das Igrejas em suas relações com o poder temporal, que não tem o direito de impor aos cidadãos profissão alguma de ortodoxia confessional. A reivindicação da laicidade do Estado não interessa, apenas, às correntes laicistas, mas, também, às confissões religiosas minoritárias que encontram, no Estado

leigo, as garantias para o exercício da liberdade religiosa (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2000, p. 670).

Uma pesquisa do Instituto Datafolha¹⁰, publicada no ano de 2016, nos ajuda a perceber como diferenças religiosas acabam se relacionando com perspectivas políticas e como isso pode acabar influenciando nas liberdades dos grupos minoritários. Nela encontra-se que

O Cristianismo (identificado dessa forma, sem detalhar doutrinas específicas) é visto como aquele em que as crenças mais combinam, em geral: entre os que declaram ter religião, 60% veem valores totalmente ou na maior parte iguais, os demais identificam valores totalmente ou em parte diferentes (18%), ou não souberam opinar (22%).

A publicação demonstra que as minorias no Brasil, em se tratando de religiões, são formadas por cerca de 14% de pessoas que não as possuem, além de 2% de praticantes de diferentes formas de espiritismo, 1% que se declara umbandista e outro 1% que se declara praticante de candomblé, mais 1% de ateus e outros 2% que seguiriam outras religiões não cristãs. Cristãos, ainda de acordo com a reportagem, permanecem sendo maioria no Brasil e cerca de “44% dos evangélicos são ex-católicos”. Dos “brasileiros com 16 anos ou mais”, temos um total de “29%” de evangélicos. A reportagem aponta ainda que pelo menos metade da população em 2016 considerava-se católica. Nesse sentido, vale ressaltar que, de acordo com Moura (2018, p. 89)

(...) o EsP seria fruto da combinação entre dois elementos: o peso da tradição da influência católica na educação brasileira e a adesão a uma nova onda conservadora, também de influência religiosa, abarcando católicos e evangélicos, que tem em sua linguagem e nos meios empregados para divulgá-la características mais modernas.

Outros dados, também relevantes para a nossa reflexão sobre política e representatividade em um Estado laico, são revelados na pesquisa do Instituto Datafolha. Entre eles está o fato de que quase metade dos evangélicos (45%) “discordam que todas as religiões têm o mesmo valor”. Quando se discute sobre temas que dizem respeito a toda a sociedade, as representações religiosas podem

¹⁰ INSTITUTO DE PESQUISAS DATAFOLHA. 44% dos evangélicos são ex-católicos. São Paulo. Publicado em 20/12/2016. Disponível em <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2016/12/1845231-44-dos-evangelicos-sao-ex-catolicos.shtml>. Acesso em 23/03/2019.

pesar muito e já tendem a interferir na esfera pública mesmo em um Estado laico. Deve-se observar, por exemplo, como a reportagem que afirma que “católicos e evangélicos divergem sobre a adoção por casal gay e concordam sobre crime em aborto” traz também números muito próximos entre uma porcentagem que representa brasileiros (56%) e uma porcentagem que representa católicos (58%) em opinião sobre o aborto:

Questionados se uma mulher que interrompe uma gravidez deveria ou não ser processada e ir para a cadeia, 64% dos evangélicos responderam positivamente, e 23% se colocaram contra essa possibilidade, além de 12% que são indiferentes. Entre os católicos, a taxa de apoio à proposta fica em 58% (com 29% contra e 14% indiferentes), e entre os brasileiros, em 56% (30% são contra, e 14%, indiferentes).

Considerando a pluralidade da sociedade brasileira, o que se espera é que o debate, como algo essencial para a democracia, esteja sempre potencialmente disponível na esfera pública. Nesse ínterim, o discurso do EsP vai se tornando cada vez mais preocupante na medida em que deixa transparecer que há, em alguma medida, a intenção de fazer com que o peso de perspectivas ligadas a uma concepção de verdade revelada por meio da fé, de grupos religiosos majoritários, seja estabelecido juridicamente como parâmetro para todas as pessoas. E isso ao mesmo tempo em que ele tende a construir tabus na sociedade e pode fazer da escola um lugar onde nem sequer algumas palavras possam ser ditas. Vejamos, por exemplo, o que o deputado Flavinho colocou como nova redação na última página do substitutivo ao PL 7180/2014, texto que está posto como proposta de inclusão à LDB e foi arquivado no final de 2018 após várias e polêmicas sessões (como já mencionamos na seção anterior):

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

Nota-se que o texto tenta regulamentar a criação de um tabu sobre algumas discussões sobre “orientação sexual” e “gênero”. Ele ainda está elegendo claramente os termos que devem ser considerados como profanos por toda a sociedade brasileira independente da religião de cada um (ELIADE, 2008, p. 83), os quais, se levarmos esta tentativa de regulamentação ao pé da letra, devem passar a não ser nunca mais mencionados em sala de aula. Nesse ínterim, é válido destacar

as palavras de Alcebíades, professor, espírita e militante LGBT, que em entrevista disse

(...) eu tava num evento que foi feita essa pergunta à mesa, né, eu tava nessa mesa de debate: ‘como é que a diversidade pode ser discutida à luz das religiões cristãs?’ (...) eu coloquei que...do nosso ponto de vista, qual é a nossa perspectiva em discutir diversidade de gênero e sexualidade? A perspectiva dos direitos humanos! E que inclusive pensando na perspectiva de um Estado laico, não é papel do professor ele estar usando a sala de aula pra ele professar sua fé particular. Não é? Uma coisa é você trabalhar valores humanos numa perspectiva até espiritualista, outra coisa é você ficar realmente dogmatizando a discussão, digamos assim, a...a partir dos seus conceitos religiosos.

Fica claro assim, considerando a importância de se analisar o discurso em seu contexto (FAIRCLOUGH, 2001, p.111), que há potencialmente uma ameaça de se usar a esfera pública para se estabelecer uma ideia de ordem social e liberdade. Baseada em uma concepção religiosa, ela teria o poder de excluir outras perspectivas e de eleger como vilões aqueles que vierem a sentir a necessidade de se fazer um debate sobre a possibilidade dessa visão de “estabilidade social” ser capaz de representar, de modo satisfatório, a existência de uma sociedade plural. Nesse sentido, vale destacar que para aqueles que querem colocar a religião como principal parâmetro de universalidade, conforme Peter Berger (1985, p. 37)

Não basta que o indivíduo considere os sentidos-chave da ordem social como úteis, desejáveis ou corretos. É muito melhor (melhor, isto é, em termos de estabilidade social) que ele os considere como inevitáveis, como parte e parcela da universal “natureza das coisas”. Se isso for conseguido, o indivíduo que se desgarrar seriamente dos programas socialmente definidos pode ser considerado não só como um idiota ou um canalha, mas como um louco. Subjetivamente, portanto, o desvio sério provoca não só a culpa moral, mas o terror da loucura. Por exemplo, o programa sexual de uma sociedade é aceito como uma coisa óbvia não apenas como dispositivo utilitário ou moralmente correto, mas como uma inevitável expressão da “natureza humana”. O chamado “pânico homossexual” pode servir de excelente ilustração do terror desencadeado pela recusa desse programa. Com isso não se nega que esse terror seja também alimentado pelas apreensões práticas e remorsos da consciência, mas a sua mola propulsora fundamental é o pavor de ser alijado às trevas exteriores que separam o indivíduo da ordem “normal” dos homens. Em outras palavras, os programas institucionais são dotados de um status ontológico a tal ponto que negá-los equivale a negar o próprio ser – o ser da ordem universal das coisas e, conseqüentemente, o que se é nessa ordem.

Desse modo, percebe-se no discurso do EsP a tentativa de institucionalizar e regulamentar, de modo que venha a ser adotada nas escolas, de modo exclusivo, visões sobre gênero e sexualidade compartilhadas por uma moral

cristã, utilizando-se para isso uma forma de adoção que inviabiliza o espaço da escola como uma instituição que valoriza a construção do saber, como um lugar onde se realizam debates e a importância disso para a formação do cidadão.

Voltando à definição proposta pelo dicionário de política supracitado, os autores deixam claro, ainda, que essas discussões sobre laicidade do Estado não são novas e remetem a um entendimento sobre a importância do pensamento científico que se iniciou há séculos com a “cultura da Renascença” em detrimento da “especulação teológica”. Este debate começou a se tornar mais evidente “a partir do século XVII” com uma “gradual separação entre o pensamento político e os problemas religiosos” (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2000, p. 670).

Contudo, não obstante o quanto esta discussão é antiga, faz-se necessário perceber que ainda é relevante e necessária no nosso país. A intolerância se faz presente no nosso cotidiano a partir do uso da força em situações que por mais que sejam abomináveis ainda as vemos se repetir. Prova disso é que uma busca rápida na internet é suficiente para provar o que estamos dizendo. Em 2013 o jornal “O Globo” publicou uma reportagem com o título “Crime e preconceito: mães e filhos de santo são expulsos de favelas por traficantes evangélicos” (SOARES, 2013). Quatro anos depois, em 2017, foi publicada no site da VEJA uma reportagem com o título “‘Em nome de Jesus’, bandidos destroem terreiro no Rio” (BUSTAMANTE, 2017).

Precisamos aprender a avaliar a legitimidade da democracia não apenas por esta expressar a vontade da maioria em resultados eleitorais nas urnas periodicamente. Também precisamos contestar a suficiência da mesma quando se nega cidadania aos diferentes, quando falta respeito aos direitos de minorias, quando se ignora uma pluralidade de vozes que devem ser ouvidas para se chegar a uma decisão que seja do interesse de todos, quando se põe em risco direitos civis básicos, como liberdade de expressão e de culto. Afinal de contas, não se pode confundir democracia apenas com eleições. Por isso faz muito mais sentido se falar em construção democrática do que em democracia, pois é preciso ter a noção da mesma como um projeto que nunca acaba de ser construído ao invés de vê-la como uma substância que estaria presente ou não (IMAP CURITIBA, 2004).

Assim, é necessário pensar como se constituiu essa aparente dificuldade, que existe no Brasil, de se construir um Estado laico que venha a respeitar diferenças religiosas e ao mesmo tempo possa vir a considerar como verdades

referenciadas pela esfera pública algo produzido por meio de debates no espaço público.

4.3 FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO NO BRASIL: RAÍZES E ATUALIDADE

Miguel (2018, p. 21) afirma que a força política do fundamentalismo religioso, neste país, começou a se evidenciar a partir da década de 90 do século passado. Para ele, a denominação “bancada evangélica”, que tem se popularizado no Brasil, precisa ser problematizada. Isso porque ela funciona como uma espécie de generalização que tende a colocar no mesmo “pacote” os evangélicos de todo o país. Dessa forma, o termo desconsidera a existência de grupos progressistas menores deste segmento religioso que, além de não se sentirem representados por políticos que se colocam como defensores do cristianismo, não possuem compromissos eleitoreiros com os mesmos. Nesse sentido é interessante destacar um trecho da entrevista do professor e pastor Joanino, o qual se opondo ao Escola sem Partido afirma

O que eu vejo que dá pra trabalhar na minha perspectiva cristã é o respeito ao outro...é...é...é enxergar o outro como o segundo mandamento do mestre que eu acredito, do Deus que eu creio que é amar o próximo como você quer ser amado. Então, se eu faço isso, eu não ofendo o outro, eu não...eu não atinjo, eu não humilho, não persigo, não tem guerra religiosa nesse ambiente que eu estiver e tô ao mesmo tempo cumprindo ou vivendo aquilo que eu acredito, né? Então, assim, eu acho que impor religião, isso só traz guerra, acho que Deus não tem nada a ver com essa...essa coisa aí de religião à força, né? Penso que se eu respeitar o outro ou tô sendo cristão. Então eu, enquanto cristão percebo: Posso dialogar! Mas, não algo institucionalizado: “aula de religião”? Que religião vou trabalhar? Todas? Nenhuma? Né?

Outro problema do termo “bancada evangélica” de acordo com Miguel (2018b, p. 21) seria relativo ao fato desta nomenclatura ocultar o peso do apoio do “setor mais conservador da Igreja católica no Congresso, não por meio de sacerdotes, mas de leigos engajados”.

Em um momento onde o fenômeno religioso tem sido tão influente no âmbito da política, é preciso entender que, para pessoas envolvidas com um projeto espiritual em conjunto, o sagrado é entendido como aquilo que protege o ser social de uma anomia capaz de levar o ser humano ao aterrorizante caos. Assim, a “religião é entendida como a ousada tentativa de conceber o universo como humanamente significativo” (BERGER, 1985, p. 40, 41). Interessante levarmos em

conta que essa busca por sentidos e significados, através dos quais se expressam também relações tensas entre diferentes grupos, possui uma forte dimensão cultural. Isso em tempos de globalização e crescimento dos processos de comunicação ajuda a lançar no mundo uma multiplicidade de discursos que podem entrar em choque ou convergir. Estes discursos envolvem temas relativos a identidades culturais e neles podem se abrigar representações de atores sociais e visões sobre temas que dizem respeito a relações de poder que possuem, obviamente, o potencial de descambar para conflitos no campo da política.

No Brasil, país caracterizado pela formação de uma população híbrida desde o período da colonização (BRANDENBURG; SANTANA; FIALHO, 2014, p.190), conflitos que hoje envolvem a criação de uma lei ou de uma política podem estar relacionados a fatores de identidade cultural. Isso ao mesmo tempo em que as disputas por poder e por sentido se passam em um cenário marcado pelos efeitos de uma diversidade cultural e de informações que tem influência da globalização. Neste sentido, Oliveira (2016, p.58) afirma que

Por um lado a cultura como prática de significação está inscrita e sempre funciona num jogo de poder, por outro, todos os processos de significação envolvem lutas políticas. É nesses termos que significo a articulação entre política e cultura. Partindo da compreensão de que o significado nunca é definitivamente significado, pode-se pensar a política como disputa pela significação, que será sempre adiada, tendo em conta a contingência dos processos de significação.

É inegável que marcas culturais muito fortes foram deixadas por aquela que foi durante séculos a religião oficial do Brasil e contribuiu para o processo de colonização portuguesa e, porque não dizer, história da formação da sociedade brasileira. Pode-se afirmar que isso foi questionado, mas não apagado com a elaboração da Constituição brasileira de 1891 que estabeleceu a separação entre Igreja e Estado (VASCONCELOS JÚNIOR e PEREIRA, 2014). A verdade é que educação e religião no Brasil andaram de mãos dadas uniformizando consensos a partir do poder de quem o tinha, desde a época dos jesuítas.

Há, portanto, historicamente, uma tensão acerca da laicidade do Estado no caso do Brasil em sua relação com a igreja católica. Isso fica mais evidente na história recente do país, quando reconhecemos que até mesmo durante a elaboração do texto da Constituição atual de 1988 grupos católicos tiveram força para pressionar pela obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas de nível

fundamental (embora de matrícula facultativa). E menos de um ano depois da promulgação da LDB de 1996, a mesma igreja, teve força para influenciar o presidente Fernando Henrique Cardoso a assinar uma sanção para retirar do texto o “detalhe” que dizia que o ensino religioso aconteceria “sem ônus para os cofres públicos” (MARIANO, 2014, p 14-15).

Vale lembrar que no ano de 2010, de acordo com Moura (2016, p. 75-76), “o presidente Luís Inácio Lula da Silva” promulgou, depois de “homologado pelo Congresso Nacional”, um acordo assinado “pelo ministro brasileiro das relações exteriores e pelo secretário de Estado do Vaticano” em 2008. Acordo cujo conteúdo estabelece que embora permaneça sendo de matrícula facultativa, o ensino religioso deve estar dentro dos horários normais de funcionamento da grade curricular. Isso além de forçar uma obrigatoriedade da criança, que vai à escola, de assistir a essas aulas, põe em dúvida o cumprimento do “artigo 33 da LDB” (que garante que os sistemas de ensino municipal, estadual e federal é que devem definir o conteúdo em diálogo com representantes de diferentes confissões religiosas).

Some-se a essa conjuntura os efeitos hoje do que Mariano (2014) chama de “pentecostalização”, o que seria a adaptação católica do movimento pentecostal evangélico atuando no Brasil. Oriundo do movimento conhecido por Renovação Carismática Católica que surgiu no “final da década de 1960” nos Estados Unidos e enfatiza o “dom da profecia” e a utilização de “línguas estranhas”, segundo Moura (2016, p. 85, 86), o cenário católico do Brasil conheceu esse segmento religioso a partir da chegada de padres missionários que se estabeleceram em Campinas ainda na década de 1960 e “fundaram em 1981 a Associação do Senhor Jesus”.

Católicos carismáticos utilizam práticas que lembram o *modus operandi* da Igreja Universal, como “emocionalismo”, venda de materiais que lembram a fé, ênfase na “demonização” de práticas de outras religiões, incentivo ao apoio financeiro dos fiéis à causa religiosa etc, segundo Grigoletto (2003, p. 30). Este segmento vem se popularizando e ganhando grande número de adeptos no país mesmo com desentendimentos doutrinários com a CNBB e historicamente rivalizando com o neopentecostalismo evangélico. Embora ultimamente tenha, na esfera política, se aproximado dos evangélicos na defesa de causas conservadoras.

Nesse sentido, fazendo menção à conjuntura do Brasil na atualidade, em que pastores no nível micro controlam grande parte do comportamento das pessoas que vão às igrejas (inclusive influenciam seus posicionamentos políticos), e a nível

macro tendem a reforçar a disciplina das ovelhas cristãs através de programas de rádio e de televisão, Miguel (2018, p. 21) ressalta que o fundamentalismo precisa também ser entendido como uma forma de oportunismo de líderes religiosos. Isso não significa necessariamente que o termo seja sinônimo de fanatismo. Mas, os desdobramentos desse controle de comportamento político sobre cada vez mais pessoas, de modo inquestionável, dariam a um grande número de sacerdotes um potencial de serem compreendidos hoje como uma espécie de “novos coronéis da política brasileira”. O fundamentalismo, portanto, pode ser entendido da seguinte forma

(...) se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, numa ação conjunta que fortalece a todos. Fora do Congresso, pastores com atuação política e forte presença nas redes sociais, como Silas Malafaia, dão voz à sua pauta (Miguel, 2018b, p.21).

Interessante destacar que, assim como outros dispositivos sociais que consolidam discursos, a religião serve, em grande medida, como instrumento de legitimação de uma ideia de verdade que não é feita para ser entendida como historicamente construída. Quanto mais um discurso religioso for entendido como natural e atemporal tanto menos sua autenticidade será questionada e maior poder de orientar comportamentos ele terá (BERGER, 1985, p. 38). Assim, pode-se entender que

A melhor maneira de resolver o problema seria aplicar a seguinte receita: interprete-se a ordem institucional de modo a ocultar o mais possível o seu caráter de coisa construída. Que aquilo que foi formado *ex nihilo* surja como a manifestação de alguma coisa que existiu desde o começo dos tempos, ou ao menos desde o começo deste grupo. Que as pessoas esqueçam que esta ordem foi estabelecida por homens e continua dependendo do seu consentimento. Que acreditem que, executando os programas institucionais que lhes foram impostos, limitam-se a realizar as mais profundas aspirações do seu ser e a se porem em harmonia com a ordem fundamental do universo. Em suma: estabeleçam-se legitimações religiosas (BERGER, 1985, p. 46).

Como o que se faz aqui é uma pesquisa científica, o caráter de construção histórica dos segmentos religiosos que hoje influem tanto sobre a política do Brasil, que é um Estado laico, deve ser pensado. É de grande valia refletir sobre

o processo de formação de uma identidade do atual protestantismo brasileiro e dos princípios que o orientam. Isso é em grande medida responsável pela tentativa de estabelecer uma agenda da chamada “bancada evangélica”, incluindo como conteúdo fundamental o Escola sem Partido com todo seu potencial de alcance por meio das escolas espalhadas por todo o país.

A partir da sua própria origem europeia em oposição ao catolicismo, a igreja que nasceu da Reforma Protestante acabou dando origem a um modelo de fé cristã com poder descentralizado e multidenominacional. Apresentando uma tendência, portanto a uma grande pluralidade quanto às formas de ser igreja. Isso acabou se evidenciando em adaptações realizadas para garantir a própria sobrevivência, dependendo do contexto, das igrejas que surgiram a partir desse movimento (DREHER, 1996).

No caso do Brasil, este modelo de fé cristã formou-se com características particulares oriundas da própria história do estabelecimento destas igrejas neste território. Neste país que foi, por séculos, forjado sob um forte catolicismo português em seu período colonial, o monopólio da religião da metrópole só foi quebrado quando em um tratado comercial de 1810 foi posta uma cláusula que permitia aos estrangeiros a construção de casas de adoração, “contanto que não tivessem a aparência de igrejas” (CAIRNS, 2008, p. 407). Vale salientar que os ingleses visitavam com frequência e permaneciam no Brasil por longas datas e eram fundamentais para as relações da política externa de D. João VI, rei português refugiado no Rio de Janeiro durante o período napoleônico. A proibição dos protestantes praticarem formas de proselitismo neste país acabou quando a Constituição do Brasil, recém independente, de 1823, garantiu a liberdade de culto, ainda segundo Cairns (2008).

Na segunda metade do século XIX houve nestas terras a chegada de muitos missionários das chamadas igrejas históricas (antigas congregações tradicionais oriundas dos primórdios da Reforma na Europa, como a Anglicana, a Luterana, a Batista e a Presbiteriana), causando desde então o que Cerveira (2008, p. 41) chama de “transplante denominacional”. Isso já contribuiu, naquela época, para a pluralidade religiosa do cenário que temos hoje a partir de diferentes formas de doutrina evangélica sendo pregadas ao mesmo tempo no país.

A popularização do nome “evangélico” em detrimento do termo “protestante” seria o resultado de uma identidade adquirida dentro do Brasil devido

ao foco de propagação da fé que as várias denominações possuíam em comum (MENDONÇA, 2005, p. 50). Isso ao mesmo tempo em que as ditas igrejas evangélicas habituaram-se a evitar tomar posição de protesto referente aos assuntos seculares de organização da sociedade por causa do poder político que o catolicismo ainda tinha no Estado brasileiro mesmo após a independência (CAIRNS, 2008, p. 404). Vale ressaltar que, desde esse período, os evangélicos passaram a repudiar influências culturais das religiões de matriz africana como um modo de se diferenciar do que consideravam uma impureza do catolicismo que, por conta do sincretismo, estaria cada vez mais perdendo legitimidade para carregar a palavra de Deus.

Dessa forma, a chegada do movimento pentecostal no Brasil, no início do século XX, é um fato que merece atenção, pois se trata de uma corrente evangélica que se diferencia das igrejas históricas por possuir crenças de caráter mais místico e menos dependente de uma interpretação teológica e ortodoxa das escrituras (CAIRNS, 2008, p. 423, 424). Isso porque além de contribuir em muito para o crescimento do número de evangélicos no país, teve importante papel no surgimento de novas congregações que surgiam de discórdias doutrinárias entre membros de igrejas, o que contribuiu também para a pluralidade do cenário. Nesse período de proliferação da religião protestante no território tupiniquim, consolidou-se o “conversionismo”, forma de “adesão religiosa” que funciona como um modelo de “conversão” que conduz a um “rompimento com a própria ‘biografia da pessoa’, quebrando laços sociais tradicionais (CERVEIRA, 2008, p. 49).

Vale salientar que o conversionismo ao mesmo tempo em que levava as pessoas a colocar em segundo plano as referências de valores que possuíam antes de conhecer a doutrina e as orientações da igreja, contribuiu para a postura de distanciamento do evangélico para questões públicas e políticas. Ele ajudou a fortalecer, ao mesmo tempo, o afastamento dos indivíduos convertidos com as comunidades às quais haviam pertencido e uma postura individualista. Cairns (2008, p. 425) utiliza o termo “mentalidade de gueto” para definir o que havia se tornado o cristão evangélico antes da segunda metade do século XX no Brasil, uma criatura que procurava se isolar o máximo que pudesse de pessoas não evangélicas. Alguém que fazia isso para valorizar as coisas de Deus em detrimento das coisas do mundo, dentre as quais fazia parte a política corruptível dos homens.

E aqui chegamos a um ponto que parece crucial para a compreensão do peso que o discurso do Escola sem Partido vem ganhando, o que muitas pessoas podem estar julgando como um discurso novo, porque não deram conta de um crescimento silencioso na política de um grupo social específico que hoje tem sido fundamental para fortalecer o EsP. Uma nova postura política dos evangélicos neste país começa a se evidenciar a partir de alterações de identidade dos mesmos, o que ocorre com o impacto da chegada do movimento neopentecostal no Brasil no final dos anos 1970.

O neopentecostalismo, que surge nos Estados Unidos no período da Guerra Fria, valoriza a teologia da prosperidade e atrela o nível de fé do indivíduo ao sucesso financeiro do mesmo e ao desprendimento material com as coisas de Deus. E isso deve ser demonstrado inclusive dentro do templo religioso. Ele possui uma prática que, mais desligada ainda do que a dos pentecostais que haviam chegado no início do século com relação a uma leitura sistemática e contextualizada da Bíblia, lança mão de sincretismos, propaganda de TV, promessas de êxito material e inserção no mundo dos negócios e da política. Na mentalidade dos neopentecostais, todos os espaços devem ser ocupados pelos filhos do Senhor (QUEIROZ, 2013, p.31). As práticas neopentecostais têm sido tão atraentes para atrair prosélitos que isso acaba por pressionar outras congregações a rever suas doutrinas e adaptá-las para tentar não perder adeptos. Cerveira (2008, p. 48) afirma que

No final dos anos oitenta, o mundo evangélico, em sua face pentecostal e neopentecostal, aparecerá de maneira forte na mídia, tanto por seu crescimento propriamente dito, inclusive deixando seu público tradicional, os mais pobres, para alcançar setores da classe média, como por sua entrada na peculiar política institucional. Peculiar por abandonar, de forma aparentemente abrupta, seu apoliticismo, como também pela maneira nova de entrar no cenário político a partir da figura dos candidatos oficiais. Os evangélicos históricos, já proporcionalmente superados pelos pentecostais e mais tímidos em sua inserção, repensam suas próprias formas de atuação.

Vale salientar que a doutrina neopentecostal chegou dos Estados Unidos encontrando grande receptividade no cenário evangélico devido também às notícias que chegavam sobre perseguição a cristãos na União Soviética. Isso acabou contribuindo para fortalecer, a partir dos últimos 20 anos do século passado, essa admiração dos evangélicos brasileiros com relação a ideias produzidas pelos *yankees*, o que em grande medida se relaciona com o anticomunismo que é tão

presente em igrejas evangélicas brasileiras e também no Escola sem Partido (CERVEIRA, 2008). Aqui, vale destacar a reflexão feita por Salles e Silva (2018, p.170)

Propomos que “escola sem partido”, muito mais do que um simples chavão, seja tratado como um ponto nodal, uma fixação de sentidos dentro de uma formação mais ampla de discursos conservadores sem limites claros. Dessa forma, num movimento de articulação com outros discursos de mesmo matiz, como o fundamentalismo religioso, o anticomunismo e o neoliberalismo, o EsP se tornou um ponto de encontro e uma bandeira para a defesa de um projeto de educação e sociedade pautado na subordinação de todas e todos aos ditos “valores tradicionais”; na imposição da moral judaico-cristã como a única mediadora possível das relações familiares e afetivas; e na naturalização da desigualdade socioeconômica a partir do mote do livre mercado e esvaziamento político do Estado e da sociedade.

Importante levar em conta que, a título de tentativa de compreensão dessa “formação mais ampla de discursos conservadores sem limites claros” como foi citado acima, a onda triunfalista neopentecostal se relaciona com o crescimento de seguidores da religião evangélica no país. De acordo com os dados apresentados por Mariano (2014), entre 1980 e 2010 o número de católicos no Brasil caiu de 89,2% para 64,6% ao passo que o número de evangélicos subiu de 6,6% da população para 22%.

Corroborando com o que temos aqui exposto, vale destacar um trecho da entrevista feita em 2018 ao professor e pastor Paulo, que é a favor do Escola sem Partido. Este pastor falou que os jovens evangélicos atualmente são bem diferentes dos de antigamente. Isso porque eles se interessam por questões públicas e tentam se destacar em outros espaços além da igreja. Eles fazem tentativas de alcançar visibilidade em locais onde antes os evangélicos não se aventuravam. Isso seria pouco compreendido hoje por muita gente que tem ainda a imagem de evangélicos como pessoas isoladas e que só se envolvem com assuntos da igreja. O pastor Paulo, por exemplo, falou o seguinte

(...) na questão científica, a escolha de uma profissão, né? Ah! Quando eu me identifico com isso ou com aquilo..é..o respeito ao próximo, direitos humanos, então ele...ele precisa de tudo isso pra crescer. E isso é possível com educação. Como é que isso se rela...relaciona com a religião, né? Eu penso que a religião, nos últimos momentos, né...nos últimos anos ela despertou para a necessidade de ter uma população com uma mente aberta para o conhecimento, né? Nós ainda guardamos muito a imagem daquela igreja ou daquela religião.

As palavras acima, apesar de serem imprecisas, com relação a quando e onde isso começa e termina, nos ajudam a compreender que há na percepção de Paulo uma mudança de postura dos religiosos que na sua representação discursiva pode ser interpretada e defendida como abertura para o conhecimento. Mas, se a ideia é falar de uma alteração de comportamento de um grupo social que passou a se preocupar mais com política e procurou tentar entender o valor da esfera pública para o exercício da cidadania, é interessante que se discuta também, do ponto de vista qualitativo, como isso tem sido feito.

De acordo com a crítica do pastor da “Igreja de Cristo” e estudioso do movimento protestante no Brasil, Carlos Queiroz (2013, p. 38), fenômenos relacionados ao crescimento da igreja evangélica, hoje, devem ser entendidos como parte de uma conjuntura na qual “a divindade é reduzida a objetos para utilização e satisfação dos interesses dos devotos”. Isso leva as pessoas a também serem coisificadas, pois “coisificação da vida e fanatismo religioso são manifestações gêmeas”.

Importante perceber como essas discussões acabam se relacionando com temáticas que subsidiam o Escola sem Partido. Vale ressaltar que, por exemplo, segundo Berger (1984, p. 47), em uma perspectiva religiosa “a sexualidade humana reflete a criação divina”. Assim, “toda família humana” deve refletir “a estrutura do cosmos, não só no sentido de representá-la, mas também de encarná-la” e “a autoridade política” é legítima quando atua a serviço do divino. Ou seja, “a estrutura política simplesmente estende à esfera humana o poder do cosmos divino”.

Dentro desta lógica discursiva, família e sexualidade possuem uma relação muito próxima, ambas são legitimadas a partir da reprodução do que é entendido como modelos segundo a vontade de Deus. Desse modo, a política e os políticos passam a ter mais valor quanto mais estiverem envolvidos com a tentativa de estabelecer esses padrões que são sagrados e, portanto não corruptíveis para a sociedade, pois, para o homem religioso, “ir contra a ordem da sociedade é sempre arriscar-se a mergulhar na anomia” (BERGER, 1984, p. 52).

Percebe-se assim, na carga religiosa que está interiorizada no Escola sem Partido, que se trata de uma tentativa de estabelecer, através de norma política, uma referência ontológica de família e sexualidade a partir de uma compreensão de religião. Mas, dessa forma, desconsidera-se tanto a diversidade social (seja ela religiosa ou sexual) quanto o desafio de construção de uma agenda política com

base em dados concretos e problemas reais, vividos por diferentes setores da sociedade. A escola vai passando a ser entendida como instituição a serviço dessa lógica, desconsiderando sua importância para a formação de uma sociedade plural em um Estado laico. Para a escola não se toma, portanto, como referenciais uma materialidade que represente problemas sociais contextualizados, mas uma compreensão de realidade como algo pré-concebido, revelado e atemporal. Pré-concebido porque estaria inscrito em uma legitimação (BERGER, 1985) que diria respeito às coisas eternas relativas a uma ordem cósmica.

Nesse íterim, na mentalidade fundamentalista religiosa que procura se impor na política através do Escola sem Partido, discussões contextualizadas que trariam visibilidade a problemas sociais que podem envolver problemas relacionados a minorias não só seriam consideradas desnecessárias, como incomodam. Isso porque elas ameaçam a “estrutura de plausibilidade” que Berger (1985, p. 58) entende como a “base social” que em uma visão religiosa fundamentalista deve refletir no “mundo” de forma “real” aquilo que “seres humanos reais” necessitam ver atuando para acreditar que estão envolvidos materialmente em uma estrutura religiosa de vontade divina que tem o poder de livrá-los do “caos” e da “anomia”. Em outras palavras, pode-se afirmar que

A realidade do mundo cristão depende da presença de estruturas sociais nas quais essa realidade apareça como óbvia e em que sucessivas gerações de indivíduos sejam socializadas de tal modo que esse mundo será real para eles. Quando essa estrutura de plausibilidade perde a sua integridade ou a sua continuidade, o mundo cristão começa a vacilar e sua realidade deixa de se impor como verdade evidente (BERGER, 1985, p.60).

Dessa forma, percebe-se que o Escola sem Partido em uma perspectiva religiosa que o defende é estratégico como parte de um processo de estruturação de ordem social do mundo a partir de modelos religiosos entendidos como vontade divina que estaria em andamento. Berger (1985, p.61) afirma que, de tempos em tempos, aqueles que desejam “manter a realidade de um determinado sistema religioso” se veem no desafio de “manter” ou se necessário “fabricar uma estrutura adequada de plausibilidade”. E isso demanda uma “engenharia social” cujos obstáculos podem variar dependendo do que cada contexto apresenta como ameaça. Nesse sentido, não só as escolas, mas as universidades, assembleias legislativas, as redes sociais, a mídia televisiva, enfim, os lugares de produção de

discurso, propagação de saberes, fabricação de consensos, normatização de leis devem ser, para os religiosos que neste momento defendem o Escola sem Partido, ocupados e geridos pela ordem que livra o homem religioso do caos, haja em vista que “para o indivíduo, existir num determinado mundo religioso significa existir no contexto social particular no seio do qual aquele mundo pode manter a sua plausibilidade” (BERGER, 1985, p.63).

Colocaremos em evidência abaixo uma construção argumentativa que pode ser encontrada no tópico de número 80 do parecer de autoria do senhor Miguel Nagib (2018). A gravidade do exemplo mencionado, ainda que ele deixe claro que é para “efeito de raciocínio” que ele propõe uma aceitação de uma “ideia totalitária”, nos motivou a expô-la na presente dissertação conforme se vê abaixo

Aceitemos, todavia, para efeito de raciocínio, a ideia totalitária de que o Estado brasileiro tivesse o direito de conduzir a educação religiosa e moral das crianças e adolescentes obrigados a frequentar suas escolas. Se esse direito existisse, ele pertenceria ao Estado, não aos professores. Estes, enquanto servidores públicos sujeitos ao princípio da estrita legalidade, teriam de obedecer a “religião” e a “moral” que viessem a ser adotadas pelo legislador. Ou seja: ainda que não fosse dos pais, o direito à educação religiosa e moral dos alunos não seria dos professores (grifos nossos).

É possível compreender que o senhor Nagib está, como expressa ao longo de todo o seu parecer jurídico, tentando convencer, mediante sua exposição de palavras, sobre a necessidade de se criar um entrave para autonomia dos professores em sala de aula. Nota-se, portanto que, para tentar fazer isso, chega ao ponto de propor a utilização de um exemplo bastante controverso para colocar em oposição à ideia de vontade do Estado sem choque com a autonomia do trabalho do docente em sala de aula em matéria de religião.

Contudo, como o próprio autor acaba explicitando, tal perspectiva de oposição remete a um estado de coisas vivido em uma “ideia totalitária”. Dito de forma mais clara, o exemplo utilizado tem como referência situações que só podem ser vivenciadas na experiência de um Estado totalitário. Este, sendo o oposto de um Estado democrático, significa “a perda de um mundo compartilhado”, refletindo um modo de organização onde “perde-se a noção da diferença entre a tirania política e a liberdade pública”, configurando-se assim como uma real e constante ameaça ao que se deve buscar construir como “espaço público” que enquanto ideal de democracia “se qualifica como espaço da deliberação conjunta, através da qual os

homens, na medida em que capazes de ação e de opinião, tornam-se interessados e responsáveis pelas questões que dizem respeito a um destino comum” (TELLES, 1990, p.37)¹¹.

A parte sublinhada na citação demonstra que o raciocínio proposto por Nagib conduz à imaginação de uma ordem estabelecida “pelo legislador” de um “Estado” inserido em uma ideia totalitária que obrigaria os “professores” como “servidores” deste Estado a obedecerem ‘a religião’ e ‘a moral’ (ambos os termos, vale salientar, colocados no singular) porque estariam “sujeitos ao princípio da estrita legalidade”. Ainda que, como já expomos acima, o autor deixa claro que é “para efeito de raciocínio”, é difícil entender por que utilizar este exemplo para se chegar ao objetivo de fazer uma crítica à autonomia dos professores, pois a ideia de Nagib com o parecer onde ele escreveu isso é tentar mostrar que, inserido em uma base democrática, o Escola sem Partido poderia ser entendido como constitucionalmente viável. Haja vista que os discursos não só refletem perspectivas de mundo, mas ajudam a criá-las (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124), não há como não considerar o exemplo citado pelo autor como inapropriado e perigoso.

Aqui vale pôr em destaque, um trecho da entrevista feita ao professor Alcebíades, que se posiciona contra o Escola sem Partido, a qual é parte de uma resposta feita a uma pergunta sobre como ele via a relação entre educação e direitos humanos. Ele afirma que a escola já é um espaço constituído por “pluralidade” e a única forma de fazer com que ela deixasse de ser plural seria se viessem “literalmente a retirar propositadamente certos sujeitos da escola” o que só poderia ocorrer dentro de um regime político que ele chama de “ditadura, assim extremista mesmo” e, fazendo referência a um período inserido no contexto da Guerra Fria, em suas palavras, um “sistema assim totalmente dos anos sessenta, setenta”. Eis o trecho:

(...) a escola, ela nunca vai deixar de ser plural. A não ser, lógico, se “deuzulivre” a gente entrasse num sistema assim totalmente dos anos sessenta, setenta, aquela ditadura assim extremista mesmo, que venha literalmente a retirar propositadamente certos sujeitos da escola. Mas, já é por si só um espaço plural, ela precisa ser reconhecida e valorizada nessa pluralidade.

¹¹ Assim, não se pode perder de vista que estamos tratando de democracia e refletindo sobre uma proposta elaborada em âmbito legislativo que está sendo trazida à luz para discussão.

Se a sociedade é plural, o ideal é que não só se busque uma forma de Estado e formas de fazer política que sejam capazes de representar isso, mas também um modelo de educação que busque formar cidadãos que respeitem diversas formas de manifestações culturais, tipos diferentes de religião e de grupos sociais.

Desse modo, é preciso que a sociedade brasileira esteja atenta para pensar que tipo de escola ela deseja. Fica claro, portanto que, ao mesmo tempo em que o modo como se organizam as instituições de ensino em um território podem refletir o Estado que ele tem, seja um modelo democrático ou autoritário, também a formação dos cidadãos está sujeita a isso.

Assim, tradições culturais no Brasil, sejam elas religiosas ou não, precisam ser respeitadas e pensadas dentro de uma concepção de pluralidade e de laicidade. Portanto, faz-se necessário, em uma concepção democrática de mundo, reforçar um modelo de educação que seja capaz de dialogar com isso.

4.4 A MATERIALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS COMO REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO

Desde já destacamos que, sendo o objeto desta dissertação o discurso do Escola sem Partido, tivemos por vezes uma dificuldade de separar os tópicos. Isso porque se a opção de fazer essas divisões tem uma intenção meramente didática para que possamos nos dedicar mais a um subtema, em contrapartida, percebemos, na medida em que avançamos na pesquisa, o quanto itens analisados estão interligados em um grande conglomerado de discursos. E estes discursos, por vezes, se demonstram difíceis de serem dissociados (FAIRCLOUGH, 2001, p.133).

Nesse sentido, valer salientar, por exemplo, que, Para Miguel (2018, p. 23), o crescimento da “teologia da prosperidade” no cristianismo brasileiro fortaleceu ao longo dos anos uma ênfase na relação entre fé e retorno material. Através disso, contribuiu para distanciar a vivência da caridade como princípio cristão dentro das igrejas. Isso teria, segundo o autor, a sua parcela de responsabilidade na criação das condições históricas que tem contribuído para a popularização de mudanças discursivas. Como exemplos disto, podemos citar o fato de se passar a definir como “direito de bandidos” os direitos humanos, ou “programas sociais” como coisa de preguiçoso e “meritocracia” como algo perfeitamente possível e justo no Brasil atual.

Contudo, mesmo constatando o quanto os discursos se apresentam interligados, procuraremos a partir de agora nos concentrar em pontos que dizem respeito a discussões de fato relativas aos direitos humanos. Importante deixar claro que nas fontes de documentos, digamos, oficiais que analisamos do discurso do Escola sem Partido (os PLs e pareceres jurídicos), não encontramos de forma mais específica e clara propostas de discussões sobre os direitos humanos que chegassem a mencionar ou questionar o termo. Mas, isso não significa que essa discussão não acabe sendo suscitada na intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2001, p. 136).

Assim, na medida em que nossa pesquisa avançava, percebemos o quanto as representações discursivas estimulavam discussões sobre elementos como democracia, atores sociais, cidadania, participação, representatividade e pluralidade. Dessa forma, compreendemos que uma discussão sobre a temática dos DH deveria ser contemplada nesta dissertação. Vejamos, por exemplo, que, em entrevista, ao ser questionado sobre como entende que a temática de direitos humanos pode se relacionar com educação, o professor e pastor Paulo, que é a favor do Escola sem Partido, respondeu:

A gente sabe de muitos discursos aí de ódio contra, né, direitos humanos, contra é...certos privilégios, né? Privilégios entre aspas, né? Tá certo? Na verdade são direitos, e muitas vezes é nosso papel estar auxiliando essa criança, né? E mostrando a importância disso aqui, porque que isso existe, porque que isso foi criado, porque que essa lei existe, né? Pra que eles possam entender que sem aquilo ali, seria muito pior. Então hoje, dentro da escola, aí eu vou fazer essa fala aqui, né, dentro da minha perspectiva como professor, a gente fala muito pouco de direitos humanos, tá? E muitas vezes a gente endossa o que o aluno diz: “ó bandido tem que morrer mesmo!” Então, se a gente não tiver cuidado com isso a gente tá plantando uma sociedade cada vez mais sádica, cada vez mais cruel, cada vez mais irracional.

Vale lembrar que esta entrevista foi realizada em agosto de 2018, dois meses antes de outubro, mês das eleições que foram marcadas por tanta polaridade e discursos de ódio (MESQUITA, 2018). Esse elemento já aparecia como preocupação em tom reprovativo na fala do professor Paulo e embora, no que parece ter sido um ato falho, ele tenha se referido a direitos como privilégios, por sua própria conta ele consertou de imediato sua colocação e disse que se tratavam de direitos mesmo. Importante perceber na fala do professor que ele diz acreditar que pouco se fala sobre direitos humanos em sala de aula e quando se fala, no seu

entender, isso carece de qualidade, o que acaba reforçando visões não desejadas que contribuem para um discurso de ódio.

É bem verdade, diga-se de passagem, que, momentos antes de proferir as palavras supracitadas, Paulo, também em tom reprovativo, já havia se expressado dizendo que

(...) as pessoas tem se revoltado contra aqueles que defendem os direitos humanos porque “acha que defende” direito de bandido. E a pessoa que critica isso esquece que ela é também um ser humano e que ela está debaixo da guarda desses direitos.

Contudo, embora as falas de Paulo apontem para valorização de direitos humanos como direito de todas as pessoas, é importante focar em detalhes da sua prática discursiva (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92), pois percebemos que os exemplos que ele usa para se referir ao tema estão frequentemente atrelados a pessoas em conflito com a lei. Ele menciona, por exemplo, no decorrer da entrevista, que não se pode “abrir mão de um direito” porque “alguém que está num presídio matou e não foi condenado”. E fala ainda que muitas pessoas tem se revoltado com uma “incapacidade de recuperar presos” no “atual contexto de violência”.

Ao tentar definir o que entende por direitos humanos, Paulo diz que na “concepção” dele, “é tudo aquilo que o ser humano precisa pra subsistir dentro de um mundo, digamos assim, inóspito, né?” (grifo nosso). Chamou-nos a atenção o fato de Paulo relacionar o tema a uma perspectiva de subsistência, de condição mínima, ao passo que o outro professor entrevistado, Alcebíades, o que se diz contra o Escola sem Partido, disse se sentir representado por uma definição que ele atribuiu a “Hannah” (filósofa judia-alemã Hannah Arendt), que é, segundo ele “o direito de sermos quem somos, de vivermos quem somos”. Isso por sua vez não aponta para uma ideia de coisas mínimas e gerais, mas de plenitude e direito à diferença.

A partir de agora, nossa reflexão será desenvolvida no sentido de tentar entender qual a relevância dessa diferença aparentemente sutil de perspectivas sobre direitos humanos e como isso pode afetar a noção de pluralidade e de democracia. Em palestra publicada no *youtube* (IMAP CURITIBA, 2014) Evelina Dagnino diz ter uma preocupação com “possibilidades de aprofundamento da democracia por meio de seu instrumento essencial” que no seu entender é a

“participação”. Para a pensadora brasileira que se demonstra interessada em fazer um “resgate da participação democrática no país” e quer estabelecer “uma ‘relação’ entre isso e a ‘Constituição de 1988’”, é correto afirmar que “o sentido original de participação se diluiu, se enfraqueceu”. A autora dá a entender que no nosso país ocorreu a popularização de uma compreensão equivocada do que significa a democracia e que ela discorda da ideia de que “a democracia tem um fim”.

Assim, em suas palavras, a autora defende a ideia de que “a democracia não tem fim porque nunca termina, ela é um processo perpétuo, de alguma maneira, por isso que, aliás, ao invés de ‘democracia’ eu prefiro usar a expressão ‘construção democrática’”, com o objetivo de “ênfatisar que esse é um processo que nunca tem fim, ele deve se renovar e se atualizar constantemente, e, além disso, ele tem como seus atores uma multiplicidade de sujeitos diversos”, além de “uma multiplicidade de contextos. Daí entender que”, o que ela nomeia de “‘construção democrática’ se dá em múltiplos lugares, na sociedade como um todo, no Estado, na rua, na família e assim por diante”.

Percebe-se, portanto que a compreensão de Dagnino sobre o que é democracia conduz à percepção de algo que está ligado a um movimento de construção que nunca tem fim. A partir dele se busca cada vez mais participação de diferentes atores, em um movimento de inclusão e aprofundamento que não se limita a poucos atores e a poucos espaços. Torna-se, portanto, usando essa perspectiva como referência, ainda mais preocupante a possibilidade de, como já demonstramos no tópico anterior, o discurso do Escola sem Partido ter a possibilidade de conduzir a um entendimento sobre uma suposta necessidade de se fazer silêncio sobre algumas discussões acerca de alguns temas como “gênero” e “orientação sexual”, por exemplo, chegando a se tentar proibir esses termos na escola, como se encontra no substitutivo produzido pelo deputado Flavinho em 2018 (elemento já demonstrado anteriormente).

Vale ressaltar que em janeiro de 2018 o jornal o Globo estampou uma reportagem que afirmava que os assassinatos de LGBT aumentaram 30% entre 2016 e 2017 (SOUTO, 2018). Destacou-se que “a falta de estatísticas oficiais, diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos, prova a incompetência e homofobia governamental”. Lembrava-se ainda que a presidenta Dilma Rousseff tinha prometido aprovar “o projeto de lei de criminalização e equiparação da homofobia ao crime de racismo”, mas acabou mandando arquivá-lo. Já o presidente

Temer, ainda segundo a reportagem, “não atendeu ao pleito do Movimento LGBT sequer para ser recebido em audiência”. Em maio daquele mesmo ano, quinto mês de 2018, o Correio Braziliense já havia publicado reportagem que dizia que já haviam sido registradas as mortes de 153 pessoas LGBT vítimas de preconceito (VINHAL, 2018).

Esses assuntos e outros que se relacionam tanto com democracia como com direitos humanos cabem perfeitamente em uma aula de sociologia ou em uma campanha por cidadania, inclusão e combate à intolerância na escola, por exemplo. Mas, o Escola sem Partido pode ajudar a invisibilizar ainda mais grupos historicamente desfavorecidos na sociedade brasileira. Os defensores do EsP parecem não estar preocupados se vão ajudar a construir tabus sobre temas como estes e se isso pode contribuir para limitar discussões acerca de preconceitos que matam pessoas e atentam violentamente contra os direitos humanos e contra a nossa democracia.

Nesse sentido, preocupado com um fortalecimento recente de discursos de ódio e com o futuro das instituições de ensino e da sociedade, o gestor Leonardo que é contra o Escola sem Partido, respondendo em entrevista sobre o que entende por direitos humanos, disse que é algo que “existe” em uma “perspectiva de universalidade”. Para ele, portanto, “nenhum ser humano poderá deixar de ter” e isso é “independente se é preto, branco, índio, católico, protestante, muçulmano, hindu”.

Tão ou mais preocupantes, são trechos que encontramos no parecer em defesa da constitucionalidade do Escola sem Partido publicado pelo criador do movimento, Miguel Nagib. Principalmente se considerarmos o discurso, de acordo com Fairclough (2001, p.90), “como prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”. Na página 08 deste parecer, ao procurar justificar o que os apoiadores do EsP consideram como segundo dever do professor, que está no cartaz que os defensores do EsP propõem que seja fixado em todas as salas de aula no Brasil, que diz que o professor “não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas ou da falta delas”, Nagib (2018) afirma que isso deve se dar “por força da isonomia (igualdade de todos perante a lei); da garantia de que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política” e do “princípio da impessoalidade”.

Ora, ao não tipificar o que considera um dever a ser cumprido ou os tipos de situações concretas em que ele é descumprido, as possibilidades de interpretação deste segundo mandamento do EsP se limitam à interpretação de cada fato que venha a ocorrer. É aí o momento onde devemos pensar se, em uma instituição como a escola, lugar de construção de cidadania, os direitos humanos devem ou não ser pensados como referência para a educação.

Saiamos das abstrações gerais e vamos procurar refletir com base em duas situações que de fato podem vir a acontecer na escola. Vamos imaginar que um estudante venha a dizer em sala de aula que Adolph Hitler fez bem em comandar um exército que conseguiu exterminar 6 milhões de judeus porque eles teriam uma religião falsa, no entender desse aluno. Então, o professor deve apenas silenciar e respeitar a opinião do jovem para não correr o risco do aluno se sentir constrangido em público? Para não se correr o risco de o jovem se sentir desfavorecido ou perseguido pelo professor em sala, um docente deve calar-se diante de um tipo de episódio como esses? Se um aluno disser que ninguém deve se importar com assassinato de homossexuais porque em sua visão e na de sua família eles estão em pecado, além de ficar em silêncio o professor deve então estar pronto para mandar que fiquem em silêncio também outros alunos que sintam vontade de discordar do estudante que vier a fazer esse tipo de declarações, que ferem os direitos humanos, para evitar que o aluno que fez as declarações possa dizer que o professor não o constrangeu de forma direta, mas permitiu que a turma o constrangesse? Essa seria uma interpretação possível do que o EsP considera o VI dever do docente, o qual afirma que o professor “não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro de sala de aula”? Nessa hora, lembramos-nos do gestor Leonardo que começa a sua entrevista dizendo que o Escola sem Partido para ele representa “um absurdo”.

Assim, não nos restam dúvidas de que aquilo que é proposto pelo EsP, como simples deveres do professor a serem postos em cartaz, possui possibilidades nebulosas de interpretação que precisam muito ainda ser discutidas se seus apoiadores quiserem levá-las adiante. É preciso que se reflita mais sobre onde se pode chegar se chegarmos a relativizar tanto a autoridade, a capacidade de julgamento e o conhecimento do professor em sala de aula. Assim também como a busca científica pelo conhecimento em detrimento de opiniões baseadas em crenças

particulares atreladas à transmissão familiar. Isso porque se cria assim a possibilidade para que qualquer aluno a qualquer momento, sem embasamento científico e compromisso com a realidade social, fale absurdos contra os direitos humanos. Qualquer estudante poderia comportar-se assim alegando o seu direito de não poder ser contrariado porque isso seria uma espécie de constrangimento que estaria sofrendo por causa de suas crenças e convicções pessoais.

Contra o Escola sem Partido, o pastor e professor Joanino, em entrevista, preocupado com a possibilidade de se limitar o espaço da escola como lugar de construção real de cidadania, quando perguntado se direitos humanos devem ser um assunto discutido na sala de aula, respondeu

Claro. Eu acho que trabalhar que o humano por ser humano merece as mesmas condições, né? Por que que alguém tem que passar fome e eu não discutir isso? Por que que alguém não tem moradia e eu não posso discutir isso na escola? Por que que alguém não tem direito a (...) comer bem, por exemplo? Todo mundo é humano, porque que um vai se dizer melhor que o outro, né? Então, a escola é um lugar de reflexão. Então...a pergunta: é justo? O que o outro tem de melhor? É pela cor da pele? É por onde nasceu?

Percebe-se na fala de Joanino que falar de condição humana é falar de igualdade entre as pessoas. Mas, ele não parte de um entendimento de que esta condição já está posta no mundo. Pelo contrário, é a partir de diferentes desigualdades reais de um mundo concreto. Ou seja, a partir de materialidade é que ele aponta para a necessidade de se discutir o fato de que os direitos humanos não são entendidos e contemplados. E no seu entendimento, a escola é lugar de se discutir isso.

Nesse sentido, o conhecimento e as formas de organização social precisam ser objetos de debate. Basta imaginarmos que anos antes mesmo de se criar a Lei Áurea, poderiam existir muitas famílias no Brasil a favor da continuação da escravidão ao passo que outras pessoas discutiam o seu fim. A educação não pode existir em uma perspectiva única de instrumento para manutenção da ordem e conservação da sociedade. Um exemplo simples como o da abolição da escravidão nos ajuda a entender que a educação também existe para contestar a ordem, reorganizar e melhorar a sociedade no caminho de se buscar justiça e se garantir direitos para todos, como Dagnino (2004) diz, em um processo perpétuo de “construção democrática”.

Voltemos, portanto, a este conceito proposto por Dagnino (2004) e já mencionado aqui anteriormente. Ele não aponta para uma definição presa e já cristalizada sob limites claros porque diz respeito a uma elaboração contínua de um porvir que, por mais que se possa avançar em sua direção, nunca se alcança completamente. Daí se dizer que a concepção de democracia que serviu de base para a Constituição de 1988 tem como pressuposto o “direito a ter direitos” (DAGNINO, 2004, p.11). Ou seja, uma “concepção que não se limita a provisões legais, ao acesso a direitos definidos previamente ou à efetiva implementação de direitos formais e abstratos”. A autora deixa claro que “ela inclui a invenção/criação de novos direitos, que surgem de lutas específicas e de suas práticas concretas”. E conclui afirmando que “a própria determinação do significado de ‘direito’ e a afirmação de algum valor ou ideal como um direito são, em si mesmas, objetos de luta política”.

Contudo, há uma “racionalidade” crescente no mundo contemporâneo tão voltada para a “generalização de uma ideologia baseada no individualismo, competitividade e exploração” que isso levou o jurista Flores (2009, p.17) a afirmar que “os direitos humanos constituem o principal desafio para a humanidade nos primórdios do século XXI”. Tais direitos, se pensados tendo como referência, por exemplo, a possibilidade de proporcionar liberdade para os seres humanos, devem ser considerados não a partir de uma perspectiva ontológica, mas ética. Isso significa dizer que as preocupações não devem estar voltadas apenas para definir o termo liberdade, mas para refletir sobre o que é possível se fazer de modo a tomar posição no mundo para alcançar liberdade (SOUZA, 2008, p.54).

Esta percepção tem como origem o pressuposto de que “o sujeito não é um ponto de partida”, mas “uma reação (...) a um sistema excludente”, fenômeno oriundo da construção de um movimento no sentido da inclusão, o que pressupõe a reinvenção do ser humano que “se faz sujeito na medida em que introduz uma novidade em uma ordem empírica subvertendo-a” (FRUTOS, 2008, p. 76 -78). Isso exige uma postura voltada para manter em aberto e ampliar o espaço para debates, de modo que as lutas que precisam ser entendidas e travadas em cada contexto possam ser discutidas (FLORES, 2009, p. 50).

Assim, faz-se necessário, portanto, que, para se pensar inclusão e políticas públicas neste sentido se promovam debates que pensam a necessidade de orientar a ideia de construção de cidadania não a partir de conceitos abstratos

desconectados da realidade, mas a partir da concretude das desigualdades. Desigualdades estas que possam ser percebidas como problemas sociais nossos e possam servir para a consciência da necessidade de criação de meios reais e plausíveis para superação disso. Nesse sentido, vejamos, a título de exemplo apenas alguns dados que envolvem temas como gênero, raça, família e renda no Brasil:

A taxa de ocupação entre as mulheres, que era de 45,2% em 2002, chegou a 49,2% em 2013, mas permanece mais de quinze pontos abaixo da dos homens. O rendimento mensal médio dos trabalhadores homens é, por sua vez, quase o dobro do das mulheres – em 2012, a média do rendimento deles foi de 1.430 reais, enquanto a delas foi de 824 reais. Há quase três vezes mais mulheres do que homens entre quem ganha até meio salário mínimo, mas há crescentemente menos mulheres nas faixas de renda a partir de dois salários mínimos, e essa proporção se inverte quando se chega ao topo da pirâmide. Nos estratos com rendimento maior do que vinte salários mínimos, há quase três vezes mais homens do que mulheres¹². A renda também oscila segundo o sexo e a cor dos indivíduos. (...) a renda *per capita* média nas famílias chefiadas por mulheres, sobretudo por mulheres negras, é bastante inferior à das famílias chefiadas por homens. Em 69% das famílias chefiadas por mulheres negras, essa renda é menor que um salário mínimo, índice que cai para 41% no caso das famílias chefiadas por homens brancos¹³. (...) Além disso, a violência doméstica e sexual se mantém em patamares significativos, a despeito dos avanços na legislação e da maior efetividade na punição aos agressores – mulheres continuam sendo mortas por serem mulheres, em sua maioria por companheiros ou ex-companheiros, chegando a aproximadamente 5 mil mortes por ano no Brasil, considerado o período entre 2001 e 2011. Embora essas dimensões da realidade tenham enorme impacto nas oportunidades dos indivíduos e mesmo na vida que imaginam e buscam para si, sobretudo nas camadas mais pobres da população, não são temas que estejam recebendo a atenção da ampla maioria das abordagens na teoria política. (BIROLI; MIGUEL, 2014, p. 10-12).

Como discutir democracia, cidadania, direitos humanos como se já tivéssemos tudo e não precisássemos discutir? Como se já considerássemos que tudo já existe na mesma medida para todos na sociedade? Essas discussões não podem ser exclusivamente conceituais, é preciso compreender que se elas existem é para que problemas sejam resolvidos. Portanto é a partir dos problemas concretos que essas discussões devem ser feitas. A partir das desigualdades e diferenças que existem materialmente na sociedade brasileira que as escolas no Brasil devem fazer seus alunos não só refletirem sobre esses temas, mas, também, se sentirem

¹² IBGE, *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2012: síntese de indicadores* (Rio de Janeiro, IBGE, 2013).

¹³ Os dados podem ser conferidos nas “Séries estatísticas e séries históricas” do IBGE, disponível em http://serieestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=6; acessado em 11 de out. 2013.

responsáveis pela construção democrática. Isso no sentido de se buscar justiça e se pensar, a partir de problemas que são reais e podem variar de um grupo social para outro, soluções concretas para criar um lugar melhor para todos viverem, considerando-se diferentes contextos e situações. Nesse sentido, vale destacar a fala do gestor Leonardo, marxista assumido e contra o Escola sem Partido, que em entrevista afirmou que

O que tá em questão são os direitos humanos. Você vê que ...que quando você fala de ser humano numa....numa sala de aula ou vai discutir sobre a humanidade, você sempre vai se deparar com desigualdade social, com injustiça social, não é? Com realidades sociais diferentes...então essa questão, ela tá dentro da escola, é quase o métier da escola discutir direitos humanos, né?

Percebe-se que a fala do gestor Leonardo aponta para pelo menos duas coisas dignas de destaque: a primeira é a concepção de escola como um lugar que praticamente tem por finalidade pensar os direitos humanos em uma concepção de conhecimento construído de modo dialógico. E a segunda é o reforço à ideia de que é necessário discutir direitos humanos a partir de uma perspectiva de materialidade. Ou seja, a partir de “desigualdades” é que se discute sobre a “humanidade”, pois o norte para esse tipo de discussão deve se dar a partir dos sofrimentos concretos de pessoas reais, assimetrias que existem de fato. São os problemas sociais que necessitam ser resolvidos que devem servir de orientação para se realizar um debate sobre direitos.

Para Dagnino (2004, p. 105), é preciso estar atento para o fato de que a concepção de “direito a ter direitos” que serviu de base para a Constituição Federal de 1988 no Brasil “para a sociedade em seu conjunto, requer também aprender a viver em termos diferentes com esses cidadãos emergentes que se recusam a permanecer nos lugares definidos social e culturalmente para eles”. A mobilização da sociedade e a valorização dos espaços para se realizar debates acerca do aprofundamento de uma visão inclusiva de cidadania se tornam mais importantes ainda porque, como salienta Dagnino (2014, p. 109), “o encolhimento das responsabilidades sociais do Estado encontra sua contrapartida no encolhimento do espaço da política e da democracia”.

Segundo Almeida (2018, p. 29), é preciso entender o ponto da História em que o discurso neoconservador se alinha com o discurso neoliberal, ambos fazendo

crítica a supostos excessos de intervenção do Estado na sociedade¹⁴. Enquanto neoliberais culpavam a postura dos Estados orientados pelo “Welfare State” pela crise econômica no ocidente que ocorreu no final dos anos 60 por não deixarem a economia se regular por si mesma e as pessoas se auto-organizarem através das saídas que elas próprias, creem eles, teriam buscado para vencer suas dificuldades, os neoconservadores passaram a culpar estes mesmos Estados orientados pelo Welfare State de terem gerado uma crise moral no ocidente, da qual o seu aspecto econômico seria apenas uma consequência.

Tal crise na moralidade teria sido, de acordo com discurso neoconservador, “ocasionada pelo abandono dos valores tradicionais que governavam a sociedade desde os primórdios da civilização, feito em nome de um igualitarismo artificialmente criado pela intervenção estatal.” (ALMEIDA, 2018, p.29).

De acordo com Salles e Silva, (2018, p. 169), utilizando princípios do neoliberalismo e supervalorizando a autonomia do indivíduo como contraponto a um Estado ameaçador, o neoconservadorismo apresenta uma retórica que apoia a desigualdade social. Ele trabalha para fortalecer como verdade inquestionável um discurso que coaduna defesa de tradições com defesa de livre mercado na direção de formar uma hegemonia. Para compreender de forma mais clara o que os conservadores tomam como premissa e a aproximação dos mesmos com princípios neoliberais a partir da crise do Estado de bem-estar social, pode-se afirmar que

Para os neoconservadores, a ruptura com as bases que permitiram a consolidação da sociedade ocidental fez com que fossem apagadas as diferenças naturais existentes entre os indivíduos. Diferenças de classe, entre os sexos e até mesmo as raciais sempre fizeram parte da ordem social; abandonar essas diferenças em prol de uma ilusória “sociedade de classes” levaria a uma degradação cultural sem precedentes. A prova disso estaria, segundo o pensamento neoconservador, na “infestação” de *hippies*, sindicalistas, estudantes, comunistas, negros e feministas, grupos que ganharam força em razão da permissividade e do assistencialismo estatal. Assim, a pauta neoconservadora é basicamente a de restauração da autoridade da lei, do restabelecimento da ordem e da implantação de um Estado mínimo que não embarace a liberdade individual e a livre iniciativa (Almeida, 2018, p. 28).

Nessa conjuntura de relativizações de políticas sociais e papel do Estado, vale lembrar que não existe no direito uma neutralidade técnica que faça com que

¹⁴ Tanto para neoconservadores como para neoliberais, o surgimento do Estado de bem-estar social (Welfare State) após a Segunda Guerra Mundial fez com que o Estado passasse a intervir por demais na sociedade, com o intuito de proporcionar para um número cada vez maior de pessoas serviços básicos de qualidade, como saúde, educação e moradia.

ele funcione pelo simples fato de existir. E em meio a “relações sociais dominantes” é necessário, além de uma utilização voltada para a interpretação ou uma aplicação do mesmo “em função dos interesses e expectativas das maiorias sociais”, que essa utilização seja estimulada por um conjunto grande de atores, configurando uma luta que não pode se limitar a “partidos políticos”, mas também deve ser desenvolvida por “movimentos sociais, Ong’s, sindicatos” (FLORES, 2009, p. 18).

Nesse sentido, não se pode desconsiderar a relevância do “componente institucional dos direitos” haja vista que “falar de instituição é o mesmo que tratar das relações de poder que primam no momento histórico concreto em que vivemos”. Elas, “as instituições”, podem funcionar também como “espaços de mediação nos quais se cristalizam os resultados sempre provisórios das lutas sociais pela dignidade” (FLORES, 2009, p. 123). Essa compreensão não se choca com a percepção de que o Direito está “inserido nas práticas e nas relações sociais das quais é fruto, por isso é válido lembrar que ele emerge de diversos centros de produção normativa”. Ele não pode e nem deve assim estar limitado “às instituições oficiais e aos órgãos representativos do monopólio do Estado Moderno”. o que permite que possam ser vistos nos “movimentos sociais, uma fonte legítima de engendrar práticas legais emancipadoras e de constituir direitos” (WOLKMER, 2008, p. 190).

Assim, é imprescindível trazer à memória que a “linguagem dos direitos” não tem um caráter descritivo, mas, normativo. Isso significa dizer que o direito possui “natureza deôntica”. Ou seja, ele não fala sobre como as coisas são, mas sim como devem ser, o que não pode ser garantido apenas pela letra da lei (FLORES, 2009, p. 38). Sobre a relação entre discurso e legitimidade entorno do Escola sem Partido, afirma Penna (2018, p. 123)

Não basta reconhecer, na defesa de uma escola sem partido, discursos reacionários e de ódio e desrespeito contra os direitos humanos e, como resposta, se negar a participar de debates com os seus representantes como se a participação fosse lhes conceder legitimidade. Não nos enganemos: se um discurso tem a adesão de uma parcela significativa da sociedade e esse grupo pode defendê-lo em público sem constrangimento, ele já é considerado legítimo. O que nós podemos fazer é enfrentá-lo no debate e tentar persuadir um grupo cada vez maior do seu absurdo e violência, de maneira que, independentemente da permanência de certa adesão, ele não possa ser defendido em público sem constrangimento.

Não se pode esperar que a preocupação com discussões que busquem contemplar direitos de todos os seres humanos na escola ocorra apenas de modo abstrato ou de forma mais concreta, só pontualmente, quando se souber de algum caso de violência física na comunidade onde a instituição escolar está inserida. É preciso partir do princípio de que a violência se desenvolve de formas muitas vezes invisibilizadas para muitas pessoas porque se sustenta através de estruturas de reprodução social silenciosas, diante das quais se torna algo falacioso defender direitos humanos com um discurso de indiferença camuflado de neutralidade (SUÁREZ, 2008, p. 363).

Ser neutro diante de violações está na contramão dos direitos humanos que por sua vez devem servir para “empoderar e fortalecer as pessoas e os grupos que sofrem (...), dotando-os de meios e instrumentos necessários para que, plural e diferenciadamente, possam lutar pela dignidade” (FLORES, 2009, p. 32). Falando sobre a importância dos direitos humanos na escola, o professor e pastor Joanino, que se posiciona contra o Escola sem Partido, afirmou que

A escola é um lugar de debate. E se não houver debate na escola vai haver aonde esse debate, né? Então, trabalhar a questão que o humano tem direito, né: Eu acho isso imprescindível dentro da escola. Refletir, enxergar...é ...discutir, levar os alunos a enxergarem isso, né? Por que que tem alguém pedindo esmola hoje? Por que que tem alguém sem comer hoje? Sem almoçar hoje? A gente tá aqui pra resolver isso. Somos seres racionais é pra resolver esse tipo de problema aí mesmo.

Por mais que os direitos humanos sejam garantidos por meio de tratados internacionalmente reconhecidos, para que os mesmos possam funcionar de modo eficaz, faz-se necessário, para que os mesmos não se percam nas abstrações de normas internacionais, que sua aplicação possa se dar em contextos específicos de opressão (FLORES, 2009, p. 19). Isso dispensa uma adequação que procure ligar de modo tautológico “entendimento e coisa” e que tome por base, portanto, “a própria práxis histórica do ser humano”, considerando vivências que acontecem no tempo e no espaço (MARTINEZ, 2008, p. 21). Em outras palavras, não existem direitos humanos pelo simples fato de existirem normas, sejam elas nacionais ou internacionais. Não basta que exista por escrito “um triunfo da razão sobre a força”, mas é necessário pensar e fazer “justiça ao oprimido (...) contra o opressor”, desenvolvendo meios práticos que trabalhem no sentido de superar estruturas que concretamente fazem com que direitos sejam negados (MARTINEZ, 2008, p.42).

Fazendo menção aos discursos em disputa por sentido no Escola sem Partido, Penna (2018, p.120), afirma

O antagonismo pode assumir formas nefastas, como nos discursos que defendem a eliminação do outro, mas, ao mesmo tempo, e importantíssimo na constituição das lutas democráticas. A força antagônica precisa ser constituída como objeto dentro do espaço político de cada uma das lutas e não como um referente a ser combatido.

Em se tratando de direitos nesta perspectiva de construção voltada para especificidades de contextos, a educação tem um papel fundamental a cumprir na sociedade (FLORES, 2009, p. 25). Por meio dela pode-se “inspirar novos valores que formem pessoas reflexivas e justas nos diferentes espaços de convivência” (SUÁREZ, 2008, P. 382).

Vale lembrar que “o movimento Escola sem Partido (EsP) está inserido num cenário mais amplo de disputa pela hegemonia no campo das políticas públicas para educação” (Moura, 2018, p. 89). Por isso mesmo ele precisa ser avaliado considerando-se o que ele pode representar de forma prática tanto para a democracia quanto para os direitos humanos. Isso para que tanto a política quanto a educação não se percam em palavras de uma proposta de política pública regulatória apoiada em falácias ou indiferença com relação a problemas concretos da sociedade.

Para Flores (2009, p. 91), é imprescindível que os direitos humanos sejam construídos na práxis de cada contexto de modo a formar nas sociedades posição antagônica a estruturas de opressão que se reproduzem. Isso depende da denúncia constante de que tais estruturas tendem a constituir padrões de obrigações morais que ocultam hegemonia de alguns grupos e formas de violência simbólica que podem se instalar na educação, na mídia e em outras instâncias da cultura de modo a serem naturalizadas em uma perspectiva determinista, forçando assimilação por parte dos grupos oprimidos. Isso compromete na prática tanto a democracia quanto os direitos humanos. Dessa forma o autor lembra que

Devemos desenvolver “disposições” que tenham em conta as diferentes formas de perceber, narrar e atuar no mundo; ou seja, as diferentes formas de lutar por uma vida digna de ser vivida. Por conseguinte, necessitamos urgentemente ampliar nosso conhecimento a respeito do que outras culturas entendem pela dignidade humana. Precisamos realizar algo como uma “leitura contraponística”, na qual diferentes vozes sejam escutadas e levadas em consideração como um recurso público de enorme importância

para visualizar que não é tão clara a contraposição entre “civilização” e “barbárie” (FLORES, 2009, p. 130- 131).

Assim, diferentes visões, partindo de várias posições devem compor o universo de vozes que promovem debates visando à formação de cidadãos. Não se discute direitos humanos para entender sobre a história e a origem do tema, mas para que este assunto possa ser utilizado como ferramenta de justiça logrando a criação de uma sociedade melhor. Este processo não se constrói com silêncios e tabus, mas através de contextualizações capazes de aproximar o conhecimento da realidade vivida por pessoas que fazem parte do mundo em que vivemos. As escolas e as políticas educacionais devem ser pensadas considerando esta perspectiva. Neste sentido, o discurso, que procura estabelecer o Escola sem Partido como política regulatória para a educação nacional, apresenta um potencial de silenciamento que é preocupante para a construção democrática no Brasil.

5 CONCLUSÃO

O Escola sem Partido pode ser entendido como uma proposta de política pública que tem intenção de regulamentar a educação no Brasil. Ela é oriunda de um movimento que começou utilizando a internet para sua divulgação e ganho de adeptos a partir de 2004. Por muitos anos esse movimento não demonstrou uma intenção tão clara de estar associado a partidos políticos. Ele passou a tomar uma faceta mais declaradamente político-partidária a partir de 2014, ano em que os primeiros projetos de lei foram elaborados (inclusive o primeiro a nível federal, o 7180/2014), com uma agenda formada a partir de uma espécie de matriz elaborada pelo próprio criador do Escola sem Partido (o advogado Miguel Nagib) e disponibilizada no site do EsP.

Dessa forma, ajudam a explicar o seu desenvolvimento, no campo da política a partir de 2014, fatores como o maior acesso nos últimos anos a redes sociais pela população brasileira, bem como a utilização dos mesmos por parte de setores conservadores. Isso inclui a ação de *youtubers* aparentemente apartidários (e que se demonstraram grandes críticos de tudo e de todos enquanto o Partido dos Trabalhadores esteve à frente da presidência da república e era de “situação”), a atuação de políticos que fazem oposição a pautas que consideram de esquerda e ações de líderes religiosos de alguns segmentos cristãos, por exemplo. Entra nesse bojo a crise financeira internacional que afetou o Brasil nos últimos anos, o crescimento de protestos de rua e na internet devido à insatisfação política de brasileiros. Esses elementos foram intensamente veiculados pela chamada grande mídia, o que cada vez mais ajudou a conduzir a opinião pública no sentido de atribuir o momento negativo à incapacidade de gestão do PT que estava no poder no Brasil há mais de uma década.

Assim foi ganhando força o discurso que dizia que o “PT” e os chamados “esquerdistas” eram responsáveis por uma decadência econômica e moral do país. A escola, sendo colocada nessa estratégia discursiva como instituição responsável tanto pelo desenvolvimento econômico no sentido de profissionalizar as pessoas como pelo resgate da moral e da proteção dos valores das famílias através da educação dos jovens, passou também cada vez mais a ser objeto de discussão. Em torno da escola fortaleceu-se a ideia de que ela deveria ser vista como algo que precisava ser protegido de uma suposta tutela que recebia de partidos políticos

ligados à esquerda. Os professores foram se tornando, nesse discurso, os agentes diretos de uma grande teoria da conspiração que havia tomado de conta desse país. Vale lembrar que os primeiros projetos de lei do EsP foram elaborados exatamente no mesmo ano em que a presidente Dilma Rousseff, do PT, viria a ser reeleita com muita dificuldade. A mesma, atuando diante de forte oposição no parlamento em seu segundo mandato, deixou o poder dois anos depois ao sofrer um processo de *impeachment*.

Esses acontecimentos, de certa forma, fortaleceram não só um antipetismo, mas uma aversão a pautas relacionadas à esquerda. Estas foram passando a ser comumente chamadas de um modo que tem a intenção de diminuir sua relevância para a constituição da cidadania na sociedade brasileira, por meio de termos como “pautas menores” ou “questões identitárias” ou “problemas de minorias”. Isso contribui para inviabilizar na esfera pública o desenvolvimento de temas que precisam ser discutidos no país, como questão ambiental, racismo estrutural, questão indígena, desigualdade de gênero, entre outros em detrimento de uma única pauta, que nessa narrativa reacionária teria uma espécie de centralidade da qual dependeriam todas as outras, a “econômica”. Esta seria responsável por, além de gerar emprego e renda, levar ao desenvolvimento em vários aspectos, como moral e intelectual. E assim como as outras questões deveriam estar ligadas a ela, nessa lógica estruturante, a educação também por ela precisaria ser orientada em grande medida, o que se manifestou apontando para um ensino menos crítico e mais tecnicista.

Vale ressaltar que parte dessas pautas chamadas de “pautas de minorias” mencionadas acima eram defendidas por pessoas que foram às ruas em várias capitais do país no grande movimento junho de 2013. Nos anos seguintes esta comoção nacional foi estrategicamente canalizada por grupos e partidos políticos ligados a forças de direita. Estes que se apropriaram daquele momento de efervescência e protestos davam primazia a questões como reafirmação de tradições culturais como referência para pautas morais (o que inclui nacionalismo e religiosidade) e direcionamento neoliberal (elementos que convergiram no combate a tudo que consideravam como viés de esquerda na política). Encontraram-se e se fizeram mais fortes discursos de diferentes grupos de oposição ao PT.

Diante disso, o Escola sem Partido não pode ser analisado como uma agenda isolada. Ele deve ser entendido dentro desta perspectiva de mudanças e

conflitos políticos que o país vem atravessando. Ele precisa ser visto como parte de um projeto que nesse sentido representa interesses de um grande e diverso grupo que se entende como uma direita brasileira, e de partidos políticos que, saindo da oposição e tomando lugar de situação, pretendem estrategicamente fazer intervenções na educação em âmbito nacional. Contraditoriamente, o nome do movimento que faz uma alusão a não partidarização da escola o ajudou a ganhar visibilidade e boa impressão em um momento no qual se intensificou a associação da política a escândalos de corrupção e má gestão. Isso foi importante para o marketing do projeto, pois é possível que muitas pessoas que já podem ter ouvido falar do Escola sem Partido se sintam propensas, pelo nome do movimento dentro deste contexto de indignação política, a nutrir simpatia pelo mesmo, ainda que não saibam ao certo do que ele trata e o que ele pode acabar representando na prática para a educação no Brasil. Contudo, vale ressaltar que nossa investigação não encontrou, através dos documentos oficiais que analisou, enquetes e pesquisas que demonstrassem que o Escola sem Partido é um projeto político conhecido e considerado necessário por uma parte considerável da população brasileira. Isso é importante de ser destacado porque, como demonstramos, o EsP pretende trazer grandes alterações no campo educacional em todo o Brasil. Constatamos que no espaço entre 2014 e 2018 ele ampliou sua visibilidade em âmbito social e fortaleceu sua presença em debates na esfera pública.

Em alguns momentos dentro do jogo de forças em que o EsP conseguiu avançar no parlamento, alguns movimentos que para um olhar menos crítico e isolado poderiam parecer recuos na verdade podem ser entendidos como estratégias e manobras bem articuladas. Exemplo disso foi quando o senador Magno Malta decidiu arquivar em novembro de 2017 o seu projeto 193/2016 que se encontrava no senado após ser orientado que o PL 7180/2014 que tramitava na Câmara de Deputados tinha mais chances de ser aprovado.

Nesse sentido, vale a pena também destacar estratégias de avanço do discurso do Escola sem Partido por fora da esfera política, como ficou claro na análise que fizemos do parecer jurídico de Miguel Nagib. Neste texto, este advogado, por considerar o EsP constitucional sob sua ótica, já estimula a implementação em escolas que estão sob a jurisdição das esferas estaduais e municipais de elementos que nem sequer foram aprovados ainda em lei. Sendo que, para isso, seria necessário realizar alterações na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Este tipo de contradição nos estimulou a procurar entender o discurso do Escola sem Partido utilizando categorias mais próximas da ciência política, como participação, legitimidade, cidadania e construção democrática. Isso nos levou a procurar analisar o Escola sem Partido à luz de preceitos que embasaram a CF de 1988 e de alguns movimentos da sociedade brasileira que, nos embates que geraram rupturas e permanências históricas, exerceram um papel fundamental para a construção do que hoje estamos vivenciando e chamando no Brasil, com todas as críticas possíveis, de democracia.

Também pelo fato de não ter nenhum PL a nível federal aprovado para que avaliássemos a própria política pública regulatória em ação, abordamos o nosso objeto de pesquisa considerando-o como discurso e prática social. Essa abordagem de forma alguma nos levou a procurar reduzir as possibilidades de compreensão do mesmo a partir de análises linguísticas. Na verdade, isso nos possibilitou levar em conta a linguagem não só como uma das formas de expressão humana, no sentido de ser uma consequência de práticas sociais, mas também como um modo de construção de significados inserido em relações de poder concretas e historicamente situadas. Como demonstramos ao longo da pesquisa, o discurso do EsP não só pressiona mudanças na educação mesmo sem ainda ter sido aprovado como projeto de lei, como já tem sido utilizado, como suporte para constrangimento de professores no cotidiano de escolas pelo país. Isso aponta para uma aproximação entre política e cultura que nos estimula a procurar identificar quais projetos políticos relacionados com os discursos os apoiadores do EsP procuram estabelecer de modo pragmático.

Com isso, as nossas escolhas metodológicas também nos possibilitaram evitar uma abordagem que nos levasse a fazer um recorte disciplinar de um objeto que se demonstrou complexo. Valorizamos assim as Políticas Públicas como um campo multidisciplinar na medida em que foi possível estabelecer relações do objeto com campos como a História, a Educação, a Religião e a Ciência Política, por exemplo.

Foi possível concluir que o EsP funciona como um ponto de intercessão entre três grandes discursos, que de um modo mais geral e com adaptações, contemplam diferentes grupos que vem ganhando força no cenário político brasileiro, o anticomunista, o libertariano e o religioso conservador. Como demonstramos, os três se chocam com ideias do intelectual, já falecido, Paulo

Freire, patrono da educação brasileira. Este intelectual é amplamente reconhecido no mundo a partir de suas teorias que consideram que o conhecimento deve ser construído em uma perspectiva dialógica e que a educação possui um caráter inerentemente político e de formação cidadã. Já o discurso do EsP aponta para uma perspectiva não dialógica de educação e dá a entender que seus defensores compreendem a sala de aula como um lugar onde uma autoridade deve falar uma verdade ratificada pelas famílias e outros a devem receber sem questionar, sendo estes supostos receptores, inclusive, com frequência sendo mencionados nos textos do EsP como “audiência cativa”.

Dessa forma, existem muitas representações de atores sociais relativos à educação feitas pelo discurso do EsP que precisam ser postas à prova por seus defensores para que ele venha a ter de fato poder de representatividade. Vale lembrar que é constante no discurso a negatividade quando se fala sobre o professor. São recorrentes as construções que associam os docentes a abusadores e aproveitadores por meio de representações que procuram convencer que estes devem ser constantemente vigiados porque representariam uma espécie de ameaça às famílias brasileiras. A forma como alguns problemas são apresentados aponta para a punição de culpados, trazendo para as escolas um clima de vigilância e de caça às bruxas. Individualizar culpa por possíveis limitações de agentes da educação trabalha no sentido de invisibilizar problemas educacionais históricos do país, os quais já exigem maior responsabilidade e presença por parte do Estado para remediá-los com investimento e gerência há muitos anos. Visões que são disseminadas pelos defensores do EsP sobre professores, estudantes e pais precisam ser avaliadas pela população brasileira para que ela diga se concorda com o que está sendo defendido neste discurso ou não.

Foi possível constatar que a ideia de neutralidade na educação defendida pelo discurso do EsP é confusa e contraditória. A própria definição de “partido”, que ajudou o movimento a crescer à sombra de um desgaste da política partidária entre 2014 e 2018, curiosamente mudou após as eleições de 2018. Este processo eleitoral não apenas conduziu Jair Messias Bolsonaro, apoiador assumido do EsP, à presidência, como também levou os defensores do EsP a deixar de ser oposição para se tornar situação no cenário de embates da política partidária do país.

Constatamos que projetos de lei que propõem o Escola sem Partido pretendem trazer alterações sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (e

portanto, alterar a forma como educação ocorre no país inteiro) muito para além do comportamento dos professores em sala de aula. O EsP pretende alterar currículos, provas de ingresso em concursos públicos e em universidades, normas que se estendem por todo o sistema de ensino, em âmbito privado e público, em todas as esferas, municipal, estadual e federal. Não é possível se defender tamanhas mudanças sem que um amplo debate seja feito, sem que diferentes grupos sociais sejam ouvidos.

Essa sugestão democrática que colocamos aqui de ouvir pessoas no Brasil deve ser bem planejada. Ela não pode, por exemplo, ocorrer por meio de uma divisão de grupos feita exclusivamente por faixa etária, já que o assunto diz respeito à toda sociedade e à formação da cidadania. Faz-se necessário reconhecer vozes e dar espaço para falar a amplos e diversos setores, não se podendo deixar de fora aqueles que são chamados de “minorias sociais”. É imprescindível, não só para os defensores do EsP, mas para os defensores de qualquer projeto político, ouvir as pessoas antes de tentar representá-las. Esta é uma falha clara e grave no movimento Escola sem Partido, haja em vista que uma única pesquisa publicada no ano de 2008 é usada como referência por seus defensores. Pesquisa esta que, como já mencionamos aqui, não apenas por ter mais de 10 anos, mas em vários aspectos apresenta dados que são dignos de contestações. Não se sabe o que pensam negros, índios, homossexuais, pessoas de diferentes regiões do Brasil e adeptos de religiões não cristãs (para citar alguns grupos). Então, é importante que os defensores do EsP pensem a partir de quais grupos e posições na sociedade eles falam quando dizem estar representando o Brasil.

A nossa pesquisa de campo com foco qualitativo no conteúdo das entrevistas, pela limitação de se tratar apenas de uma dissertação, não pôde contar com grande número de entrevistados. Contudo, a partir de entrevistas a quatro docentes que atuam na rede pública da grande Fortaleza, nosso trabalho de campo já foi capaz de trazer um retrato interessante de conflitos acerca de como o discurso do Escola sem Partido tem circulado fora do meio político-partidário. Outras pesquisas podem ir além de retratar anseios de docentes que estão no cotidiano das lutas pela educação na capital e região metropolitana do Ceará. Esperamos que nossa investigação possa servir de estímulo para que outros pesquisadores trabalhem no sentido de trazer visibilidade a outros sujeitos e grupos sociais, tanto de outros municípios, estados, como também jovens da periferia urbana e do campo

e pessoas que fazem parte de grupos como quilombolas, indígenas, sem-terra, LGBT etc sobre o que de fato são os desafios concretos da educação neste país e como o Escola sem Partido tem sido entendido por estes diferentes sujeitos. Aguardamos ainda que esta pesquisa possa servir de estímulo para outras pesquisas que se dediquem a entender de forma mais incisiva que papel mídias tem desenvolvido na construção de sentidos para lutas que envolvem a esfera pública no Brasil.

Nesse ínterim, o debate sobre o que fazer e como fazer com cada disciplina, de modo a encontrar uma forma de alterar currículos, deve ser feito não apenas a partir da vontade daqueles que querem alterações nos conteúdos porque sentem suas crenças religiosas desprestigiadas nos saberes curriculares. Também devem ser ouvidos especialistas de um modo geral, tanto da educação, como de disciplinas específicas. Os ramos do conhecimento precisam ser respeitados enquanto resultado de pesquisas empíricas e saberes acumulados no decorrer de séculos de investigações, não devendo estes sofrer alterações sem que sejam considerados do ponto de vista epistemológico. Em um sistema democrático um deputado carrega a legitimidade de quem foi eleito por voto popular, mas isso não o transforma em um especialista em educação. Mudanças não devem ser feitas apenas com base em vontade, mas também com responsabilidade. No mínimo, diálogos e trocas de conhecimento são necessários para uma proposição séria de alterações no campo educacional.

Constatamos ainda que o Escola sem Partido como política voltada para regulamentar a educação possui uma tendência de falhar gravemente no que tange à possibilidade de dar autonomia para que cada unidade de ensino acomode políticas educacionais de modo que melhor possa servir à realidade na qual cada comunidade escolar, nos entornos das instituições, estão inseridas. Há uma rigidez na proposta de regulamentação do EsP que não deixa margem para considerar as escolas como unidades executoras, que por sua vez também são espaços de decisão política, as quais inclusive devem ser dotadas de certa medida de autonomia para a elaboração e execução de seus projetos políticos pedagógicos. Transformar o espaço escolar em um lugar onde não existe a possibilidade destas discussões virem à tona é partir de um princípio de inocência, ignorância ou má fé sobre o que pode de fato estar se passando em grande parte das ruas e dos lares onde crianças e jovens vivem no Brasil. Ainda por cima corre-se o risco de eliminar o

potencial que a escola possui como lugar onde diferentes formas de violência (incluindo a doméstica), ao serem debatidas, podem ser desnaturalizadas, ajudando as vítimas a identificar seus agressores, pedirem ajuda e de fato poderem contar com uma proteção mais eficiente por parte do Estado.

É de extrema importância a preocupação de pais sobre filhos e é constitucional o fato de o Estado garantir proteção à família. Todavia, a forma ou as formas como isso deve ocorrer precisam ser oriundas de um longo processo de debate, haja em vista que, pelos números que aqui foram demonstrados, proibir, por exemplo, discutir educação sexual nas escolas não se demonstra como uma boa alternativa. Isso porque a maioria das crianças que são vítimas de abuso sexual sofre o delito dentro de suas próprias residências. Silenciar sobre esses graves problemas que ocorrem em âmbito privado, mas são de interesse público, não pode ser entendido como um caminho ideal. A escola nesses casos tem potencialmente a capacidade de ser não só um refúgio, mas um lugar onde o problema pode vir a ser externado, tornado público e a partir daí, pode-se tentar resolvê-lo acionando as instâncias cabíveis para proteção da criança ou adolescente. Consequentemente, torna-se possível iniciar uma investigação para punição dos infratores.

Nota-se, assim, o quanto o conceito de proteção à família ou à criança ou adolescente pode ser relativo, a depender das circunstâncias. Isso exige, não só para o bem da educação, mas da sociedade, que a escola seja para a criança ou o jovem concebida não apenas como um lugar de instrução técnica, mas de apoio, espaço de liberdade para falar e de construção de cidadania.

Portanto, é necessário ainda que fique claro que o Estado brasileiro é laico e a educação tem que ser pensada a partir desta referência. Uma maioria de pessoas que possui uma mesma religião não tem o direito de levar toda uma sociedade a abrir mão de uma educação que lance mão de questionamentos e conteúdos que valorizam a cientificidade em sala de aula sob o pretexto de que as escolas devem servir para ensinar os filhos de todas as pessoas a pensar representações de mundo e desenvolver crenças exclusivamente de modo que agrade à maioria religiosa do país. Dessa forma, é necessário evitar utilizar como referências construções argumentativas simplistas e polarizadas, do tipo “ou se apoia o EsP ou viveremos em um Estado ateu”. Tendo o Brasil um Estado laico, e portanto, não confessional, ele tem como premissa um regime de separação jurídica entre Estado e Igreja, o que significa que isso deve ser garantido ao cidadão.

É preocupante inclusive a possibilidade de o discurso do EsP contribuir para intensificar preconceitos e violências contra tradições religiosas de grupos não cristãos que já são historicamente marginalizados no país como os ligados a religiões afrobrasileiras, por exemplo. No discurso do EsP há uma confluência de um catolicismo que influencia a sociedade brasileira há séculos junto com o crescimento do movimento neopentecostal que tem se dado há cerca de cinco décadas no Brasil. Este fenômeno tem cada vez mais repercutido na esfera pública, através de tentativas de normatizar compreensões acerca de vários temas como família e sexualidade, por exemplo.

Nesse sentido, a forma como alguns termos são defendidos no discurso do EsP remetem a uma perspectiva que é insuficiente se considerarmos diversidades que compõem a sociedade brasileira. Elementos como “religião” costumeiramente são mencionados no singular, como se se tratasse frequentemente de uma visão unívoca sobre temas que nem sequer deveriam ser colocados como objetos de qualquer tipo de discussão, porque diriam respeito a uma suposta legitimidade auto-evidente. Tal concepção de legitimidade remete por sua vez a uma ideia de conhecimento que não parece ser oriunda de uma boa vontade de pessoas que estariam dispostas a debater como iguais na esfera pública. A crença em revelação divina é um elemento que deve ser respeitado, como expomos anteriormente nas nossas reflexões, em um Estado laico, na medida em que diz respeito a tradicionais formas de propagação de fé de grupos sociais que as professam. Mas, isso não deve ser confundido como critério universal de verdade no espaço público, evitando assim se favorecer alguns segmentos religiosos em detrimento de outros.

Importante entender a democracia não como um fim, mas como um processo que nunca termina, aberto a possibilidades de mudança (construção democrática). Sobretudo no sentido de se buscar inclusão de novos atores dentro da ideia e da vivência concreta de cidadania. Para isso é necessário ouvir às pessoas, entender quais são as dificuldades dos grupos sociais, inclusive e essencialmente, a partir de suas próprias perspectivas. Esse entendimento sobre “democracia” está ligado a uma premissa presente na elaboração da Constituição Federal de 1988 relativa ao “direito a ter direitos”.

Mas, para tornar isso possível, é necessário fazer dos espaços de formação cidadã lugares abertos ao debate nos quais as pessoas se acostumem a

falar, a ouvir e a lidar com diferentes perspectivas e pontos de vista. O discurso do EsP, com sua tendência ao silenciamento sobre temas que podem vir a ser censurados por causa do entendimento de um tipo de moral de um grupo específico, pode comprometer a formação da cidadania nas escolas, limitar os direitos humanos a uma compreensão abstrata e pobre como instrumento de reflexão e garantia de direitos e ainda reduzir drasticamente o potencial emancipatório da educação na sociedade brasileira.

Por fim, a busca por igualdade e justiça, intrínsecas a um Estado democrático de direito comprometido assim com um aprofundamento da democracia e, portanto, com um estado perpétuo de construção democrática, deve pautar-se por verdades a serem definidas mediante debates na esfera pública. Debates que considerem múltiplos contextos e situações de uma sociedade repleta de desigualdades a serem remediadas. Dessa forma, os direitos humanos e a ideia de cidadania devem ser considerados através de uma concretude e não mediante conceitos abstratos, como se estes existissem de fato independentes dos contextos em que discutimos, simplesmente pelo fato de serem mencionados de modo geral.

Nesse propósito, um dos passos fundamentais para possibilitar desenvolvimento de consciência sobre responsabilidade social é utilizar espaços de formação da cidadania para realização de interações que tragam um maior conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas por diferentes setores da população brasileira. Não se desenvolve cidadania, participação social e legitimidade política a partir de tabus. A escola não é um lugar onde calados alguns devem permanecer para aprender a receber e, depois, somente repetir. Ela é um lugar onde diferentes saberes e experiências se encontram, um espaço onde se constrói conhecimento de modo conjunto. Assim, aprende-se a pensar para tomar posição e debater formas de intervenção da realidade. Nesse sentido, pensar já é um ato político.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- _____. Educação - para quê?. In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.
- ALESSI, Gil. Os recados do STF a Bolsonaro sobre “autoritarismo” e projeto Escola Sem Partido”. **Elpais**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/31/politica/1541019473_088674.html>. Acesso em: 01 abr. 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. Neoconservadorismo e liberalismo. In: MIGUEL, Luiz Felipe et al. **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- AMARAL, Márcia Franz. Lugares de fala: um conceito para abordar o segmento popular da grande imprensa. **Contracampo**, n. 12, p. 103 -114, jan./jul. 2005.
- ARENDT, Hannah. As esferas pública e privada. In: _____. **A condição humana**; Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ASSUNÇÃO, E.Q.; FIALHO, L.M.F; LIMA, G.R.O.; Políticas públicas, governo e sociedade, pp. 123-140. In: XAVIER, Antonio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Orgs.). **Administração pública: desafios contemporâneos**. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- AVRITZER, Leonardo. **Impasses da democracia no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BARROS, Solange Maria de. Bases filosóficas da análise de discurso crítica. In: BATISTA Jr., Ribamar Lopes, SATO, Denise Tamaê Borges, MELO, Iran Ferreira. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.
- BARROS, S., VIEIRA, V., RESENDE, V. Realismo crítico e análise de discurso crítica: hibridismo de fronteiras epistemológicas. **Polifonia**, Cuiabá- MT, v. 23, n. 33, p.11-28, jan./jun, 2016.
- BATISTA Jr., Ribamar Lopes, SATO, Denise Tamaê Borges, MELO, Iran Ferreira. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BAUER, Martin W, GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BELLONI, Luiza. Arthur Mamãe Falei é eleito deputado estadual em São Paulo. **Huffpost**, out. 2018. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2018/10/07/arthur-mamae-falei-e-eleito-deputado-estadual-em-sao-paulo_a_23552464/>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BERGER, Peter Ludwig. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. Trad. José Carlos Barcellos. São Paulo: Paulinas, 1985.

BERMIÚDEZ, Ana Carla. Votação do projeto Escola Sem Partido é adiada para próxima semana. **Uol educação**, São Paulo, 31 out. 2018. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/10/31/votacao-escola-sem-partido-adiada-camara.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BESSA, Décio, SATO, Denise Tamaê Borges. Categorias de análise. In: BATISTA Jr., Ribamar Lopes, SATO, Denise Tamaê Borges, MELO, Iran Ferreira. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BETTO, Frei. “Escola sem Partido”? In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luís Felipe. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BITTENCOURT, Julinho. Mas afinal, o brasileiro lê pouco? Descubra aqui. **Revista Forum**, 06 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/mas-afinal-o-brasileiro-le-pouco-descubra-aqui/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BOBBIO, Norberto. Direito e filosofia. In: _____. **Jusnaturalismo e positivismo jurídico**. Trad. Jaime A. Clasen; Revisão técnica Marcelo Granato. São Paulo: Unesp; Instituto Norberto Bobbio, 2016.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 5. ed. Brasília: Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

BONIS, Gabriel. “Escola sem Partido”: como o ensino também virou polêmica na Alemanha. **BBC NEWS BRASIL**, 17 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46188434>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**; trad. Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. 2. ed. 4. reimp. Porto Alegre: Zouk, 2017.

_____. O que falar quer dizer. In: _____. **Questões de Sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século – Edições; Sociedade Unipessoal, Lda, 2003.

_____. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Sur la télévision**. Paris: Liber, 1996.

BRANDENBURG, C. ; SANTANA, J.R.; FIALHO, L.M.F. O povo brasileiro e a educação fruto de uma sociedade híbrida. In: GERARDO, José et al. **História e práticas culturais na educação**. Fortaleza, EdUECE, 2014.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Parecer do Relator**, Dep. Flavinho (PSC-SP), pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; e, no mérito, pela aprovação deste, do PL 7181/2014, do PL 867/2015, do PL 1859/2015, do PL 8933/2017, do PL 9957/2018, do PL 6005/2016, e do PL 5487/2016, apensados, com substitutivo. Disponível em: <<http://camara.leg.br/sileg/ProplistaComissao.asp?codComissao=537874>>. Acesso em 11 nov. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de lei nº 193/2016**. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=3410752&ts=1553111722458&disposition=inline>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei nº 867/2015**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7180/2014**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 95/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRENNER, L.; AMARAL, J.N.; CALDAS, R.W. **Políticas públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

BUSTAMANTE, Luisa. “Em nome de Jesus”, bandidos destroem terreiro no Rio. **VEJA**, 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/em-nome-de-jesus-bandidos-destroem-terreiro-no-rio/>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CÁ, L.N.; FIALHO, L.M.F.; XAVIER, L.C.V. Gestão educacional e a construção da cidadania, In: XAVIER, Antonio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (orgs). **Administração pública: desafios contemporâneos**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 143-159.

CAIRNS, Earle, Edwin. **O cristianismo através dos séculos: uma história da Igreja Cristã**. Trad. Israel Belo de Azevedo, Valdemar Kroker. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 2008.

CALGARO, Fernanda. Projeto Escola sem Partido avança na Câmara, mas votação é adiada. **G1.globo.com**, Brasília, 2018a. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/11/22/projeto-escola-sem-partido-avanca-na-camara-mas-votacao-e-adiada.ghtml>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

_____. Comissão da Escola sem Partido faz 11ª reunião sem votação do parecer. **G1.globo.com**, Brasília, 2018b. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/12/05/comissao-da-escola-sem-partido-faz-11a-reuniao-sem-votacao-do-parecer.ghtml>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CANCIAN, NATÁLIA. Só 14% dos adultos brasileiros têm Ensino Superior, diz relatório da OCDE. **Folha de São Paulo**, 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1813715-so-14-dos-adultos-brasileiros-tem-ensino-superior-diz-relatorio-da-ocde.shtml>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

CARAM, Bernardo; MODZELESKI, Alessandra; GARCIA, Gustavo; CALGARO, Fernanda. Câmara rejeita denúncia e livra Temer de responder a processo no supremo. **G1.globo.com**, Brasília, 2017. Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/noticia/votacao-denuncia-temer-camara.ghtml>>. Acesso em: 14 out. 2018.

CARVALHO, Olavo. **Aviso ao Escola sem Partido**. 2018. Disponível em : <<https://www.youtube.com/watch?v=qySuenfRkDk>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **O pensamento de Antonio Gramsci aplicado no Brasil pelo PT**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uQ-8wXmTM64>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, Grasielle. 10 motivos para temer a bancada BBB, “Boi, Bíblia e Bala”, do Congresso Nacional. **HUFFPOST**, 2015. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2015/04/20/10-motivos-para-temer-a-bancada-bbb-biblia-boi-e-bala-do-co_a_21675893/> . Acesso em: 20 abr. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio**: matrizes curriculares para ensino médio. Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendiz, 1).

CEARÁ. Assembleia Legislativa. **Escola sem Partido**: Silvana deixará a aprovação para 2019. 2018. Disponível em: <<https://al.ce.gov.br/index.php/ultimas-noticias/item/78611-escola-sem-partido-silvana-deixara-aprovacao-para-2019>>. Acesso em: 5 fev. 2019.

CERVEIRA, Sandro Amadeu. Protestantismo tupiniquim, modernidade e democracia: limites e tensões da(s) identidade(s) evangélica(s) no Brasil contemporâneo. São Paulo, **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, mar. p. 41, 2008.

COELHO, Ricardo Corrêa. A dicotomia público/privado. In: _____. **O público e o privado na gestão pública**. 2. ed. reimp., Florianópolis: UFSC, 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Pressão de entidades adia votação do parecer da Escola sem Partido**. Disponível em: <<http://www.cncte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/20041-pressao-de-entidades-adia-votacao-do-parecer-da-escola-sem-partido.html>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (PACTO DE SAN JOSÉ DA COSTA RICA), 1969. Disponível em : <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

COSTA, Carina Martins; VELLOSO, Luciana. “É que Narciso acha feio o que não é espelho”: o ensinar e o aprender pela ótica do Escola sem Partido. In: PENNA, Fernando Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto (Orgs.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 131-152.

COSTA. Emília Viotti da. **A dialética invertida e outros ensaios**. São Paulo: Unesp, 2014.

COUTO, Marlen. Magno Malta retira de tramitação no Senado projeto do Escola Sem Partido. **O Globo**, 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/magno-malta-retira-de-tramitacao-no-senado-projeto-do-escola-sem-partido-22092617>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

CUMMING-BRUCE, Nick. Donald Trump is ‘dangerous’ for global stability, U.N. Rights Chief says. **The New York Times**, Oct. 12, 2016. Disponível em: <<<https://www.nytimes.com/2016/10/13/world/europe/donald-trump-un-human-rights.html>>> Acesso em: 2 out. 2018.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (Coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: Faces; Universidad Central de la Venezuela, 2004. p. 95-110. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/venezuela/faces/mato/Dagnino.pdf>>. Acesso em: 20 fev., 2019.

DAGNINO, Renato Peixoto. **Planejamento estratégico governamental**. 2. ed. reimp. Florianópolis: UFSC, 2012.

DELGADO, Lúcia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine**. Paris: Éditions Galilée, 1996.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p.114.

DOUZINAS, Costa. **O fim dos direitos humanos**. Trad. Luiz Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

DREHER, Martin N. **A crise e a renovação da Igreja no período da Reforma**. São Leopoldo: Sinodal, 1996. (Coleção história da igreja; 3).

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. Trad. Rogério Fernandes. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Nenhum professor precisa esperar a aprovação do projeto Escola sem Partido para adotar o cartaz com os Deveres do Professor**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/655-nenhum-professor-precisa-esperar-a-aprovacao-do-projeto-escola-sem-partido-para-adotar-o-cartaz-com-os-deveres-do-professor>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

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

ESTADÃO. **“Mamadeiras eróticas” não foram distribuídas em creches pelo PT**. 2018. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/mamadeiras-eroticas-nao-foram-distribuidas-em-creches-pelo-pt/>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

EXAME. Magno Malta, **“vice dos sonhos” de Bolsonaro, não é reeleito para Senado**. São Paulo. 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/magno-malta-vice-dos-sonhos-de-bolsonaro-nao-e-eleito-para-senado/>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

FAIRCLOUGH, N.; JESSOP, B.; SAYER, A. Critical realism and semiosis. In: FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis: the critical study of language**. 2nd ed. Harlow: LongmanApplied Linguistics, 2010, p. 202-222.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: Textual analysis for social research**. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FARIAS, Isabel Maria; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FELLET, João. Olavo de Carvalho, o “parteiro” da nova direita que diz ter dado luz a flores e lacraias. **BBC News Brasil**, 15 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-38282897>>. Acesso em: 2 jan. 2019.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Trad. Carlos Alberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: ed. Loyola, 1996.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. V.1. Trad. M.T.C. Albuquerque & J.A.G. Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRUTOS, Juan Antonio Senent. Sujeto Libre Ante la Ley. Contexto Actual y Posibilidad de Recuperación. In: MARTINEZ et al. **Teoria Crítica dos direitos humanos no século XXI**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Escola sem Partido, uma escola a favor da cultura da indiferença**. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/escola-sem-partido-uma-escola-a-favor-da-cultura-da-indiferenca>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

GALVÃO, José Eduardo. **Programa “Escola Sem Partido”**: Uma janela fundamentalista. 2016. Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/programa-escola-sem-partido-uma-janela-fundamentalista/>>. Acesso em: 2 maio 2018.

GAMA, Zacarias. Instructio ou Educatio ? A educação que queremos. In: Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto (Orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 175 – 191.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Trad. M.V. de Almeida.Oeiras. Portugal: Celta,1997.

_____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W, GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GONÇALVES-SEGUNDO, P.R. Discurso e prática social. In: BATISTA Jr., Ribamar Lopes, SATO, Denise Tamaê Borges, MELO, Iran Ferreira. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

_____. Linguística Sistêmico-Funcional e Análise Crítica do Discurso: explorando convergências e explicitando especificidades. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 1282-1297, set./dez. 2014.

GRIGOLETTO, Evandra. **Sob o rótulo do novo, a presença do velho: análise do funcionamento da repetição e das relações divino/temporal no discurso da Renovação Carismática**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

GUIMARÃES, Cléber Pacheco. Análise Crítica do Discurso: Reflexões sobre Contexto em van Dijk e Fairclough. **Revista Eutomia**, v.1, n. 9, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/959>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

HALIFA-LEGRAND, Sarah. Xénofobes et racistes: les amis européens de Marine Le Pen. **L'OBS**. 03, fév. 2017. Disponível em: <<https://www.nouvelobs.com/presidentielle2017/20170201.OBS4697/xenophobes-et-racistes-les-amis-europeens-de-marine-le-pen.html>>. Acesso em: 2 out. 2018.

HARVEY, David. **Justice, nature and the geography of difference**. Londres: Blackwell, 1996.

IMAP CURITIBA. Palestra proferida pela professora e pesquisadora da UNICAMP Evelina Dagnino no Seminário Democracia e Participação Cidadã, em 12 de agosto de 2014 no Salão de Atos do Centro de Educação Permanente do Parque Barigui. Tema: **Estado Ampliado: Para Além da Democracia Representativa**. Publicado em 23/09/2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=39cEQ3nzBWI>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISAS DATAFOLHA. **44% dos evangélicos são ex-católicos**. São Paulo. 2016. Disponível em <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2016/12/1845231-44-dos-evangelicos-sao-ex-catolicos.shtml>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2012: síntese de indicadores**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

JM NOTÍCIA. **Comissão especial adia votação do projeto Escola sem Partido pela segunda vez.** 2018. Disponível em: <<https://www.jmnoticia.com.br/2018/11/09/comissao-especial-adia-votacao-do-projeto-escola-sem-partido-pela-segunda-vez/>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

KRESS, Gunther. Considerações de caráter cultural na descrição linguística: para uma teoria social da linguagem. In: _____. **Análise crítica do discurso: Uma perspectiva sociopolítica e funcional.** Lisboa: Caminho, 1997, p. 47-76

MARCUSCHI, L.A. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 7, p. 7-33, 2004/2005.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

LINDBLOM, Charles E. **El proceso de elaboración de políticas públicas.** México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa, 1991.

LIRA, Luciane Cristina Eneas, ALVES, Regysane Botelho Cutrim. Teoria social do discurso e evolução da análise de discurso crítica. In: BATISTA Jr., Ribamar Lopes, SATO, Denise Tamaê Borges, MELO, Iran Ferreira. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas.** São Paulo: Parábola, 2018.

LIQUER, Isabella Ribeiro. **Educação e Cidadania: reflexões sobre a (in)constitucionalidade do projeto de lei brasileiro “Escola sem Partido”.** 2017. 112f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade do Porto, Portugal, 2017.

LUSTOSA, Solange de Carvalho. Por uma análise de discurso crítica consistente. In: BATISTA Jr., Ribamar Lopes, SATO, Denise Tamaê Borges, MELO, Iran Ferreira. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas.** São Paulo: Parábola, 2018.

MACEDO, Isabella. Rejeição a Temer atinge 94% em nova pesquisa. **UOL.** 2017. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/rejeicao-a-temer-atinge-94-em-nova-pesquisa>>. Acesso em: 14 out. 2018.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa.** Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola sem Partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MARAFON, Giovanna; SOUZA, Marina Castro. Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola? In: Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto (Orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido.** Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 75-88.

MARCUSCHI, L.A. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 7, p. 7-33, 2004/2005.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais**: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

MARTINS, André Ricardo Nunes. Análise de discurso da mídia. In: BATISTA Jr., Ribamar Lopes, SATO, Denise Tamaê Borges, MELO, Iran Ferreira. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARTINEZ, Alejandro Rosillo. Derechos Humanos, Liberación y Filosofía de la Realidad Histórica. In: MARTINEZ et al. **Teoria Crítica dos direitos humanos no século XXI**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MATUOKA, Ingrid. **Porque o Escola sem Partido vai contra o papel da escola**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/por-que-o-escola-sem-partido-vai-contra-o-papel-da-escola/>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

MELO, Iran Ferreira de. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA Jr., Ribamar Lopes, SATO, Denise Tamaê Borges, MELO, Iran Ferreira. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. O protestantismo no Brasil e suas encruzilhadas. **Revista USP**, São Paulo, p. 50, 2005.

MESQUITA, Lígia. Denúncias de discurso de ódio online dispararam no 2º turno das eleições, diz ONG. **BBC News Brasil**, Londres, 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46146756>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MIGUEL, L.F. A reemergência da direita brasileira, pp. 17-26. In: MIGUEL, Luiz Felipe. **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E.; KERN, A.B. **Terra-pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MOURA, Fernanda Pereira. O movimento Escola sem Partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola, In: Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto (Orgs.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 89-110.

_____. **“Escola sem Partido”**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. 2016. 123f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

MOURA, Nando. **Você foi doutrinado na escola**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iHNxhBLDsJU>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

MUNIZ, Ana Carolina Henriques do Nascimento; SPERANDIO, Renan dos Santos. Paradigmas positivistas nas reformas educacionais do (des)governo Temer: Do Escola sem Partido ao Novo Ensino Médio. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p.211-219, dez.2017.

NAGIB, Miguel. **Parecer sobre a constitucionalidade do Programa Escola sem Partido**. 2018. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/665-parecer-sobre-a-constitucionalidade-do-programa-escola-sem-partido>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. O problema de Sócrates. In: _____. **Crepúsculo dos ídolos ou como filosofar a marteladas**. São Paulo: Escala, 2005.

NOVA ESCOLA. **Votação do Escola sem Partido é remarcada para 20 de novembro**. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/13281/votacao-do-escola-sem-partido-e-remarcada-para-20-de-novembro>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

OLIVEIRA, Caroline. Ricardo Vélez Rodrigues: O novo ministro da Educação contra os moinhos de Marx e Gramsci. **yahoo.com**, nov. 2018. Disponível em: <<https://br.noticias.yahoo.com/ricardo-velez-rodriguez-o-novo-ministro-da-educacao-contra-os-moinhos-de-marx-e-gramsci-150022568.html>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Podem as escolas produzir política? In: SANTOS et al. **Reinvenções do currículo**: sentidos e reconfigurações no contexto escolar. Fortaleza: UFC, 2016.

PENNA, Fernando de Araujo. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Bomfim Martins, 2016.

_____. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. In: Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto (Orgs.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018a. pp. 111- 130.

_____. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: _____. **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018b.

QUEIROZ, Felipe B. Campanuci; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa. Liberdade para a democracia: considerações sobre a inconstitucionalidade da Escola sem Partido In: Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto (Orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. , p. 33-50.

QUEIROZ, Carlos. **Em busca da espiritualidade: o mercado da fé e o evangelho da graça**. Viçosa, MG: Ultimato, 2013.

RAMALHO, V., RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa..** CAMPINAS, SP: Pontes Editores, 2011.

RAMALHO, Viviane. Diálogos teórico-metodológicos. *Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico*. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 8, p. 78-106, 2006.

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

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “Escola sem Partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

REDE BRASIL ATUAL. **Oposição consegue adiar votação do Escola sem partido na Câmara** . 2018. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/07/escola-sem-partido-tem-votacao-adiada-na-camara>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

RESENDE,V., RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RICARDO, Paulo. **Urgente: Revolução marxista na nova base curricular do Ministério da Educação**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D1-nU5LINug>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

ROMANO, Luca. Razzismo e migranti: denunciato Matteo Salvini. **Il Giornale.it**. 2018. Disponível em: <<http://www.ilgiornale.it/news/politica/razzismo-e-migranti-denunciato-matteo-salvini-1567802.html>>. Acesso em: 10 out.2018.

ROSA, Russel Teresinha Dutra. Direito à educação democrática: conquistas legais e ameaças. In: Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto (Orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 51-73.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. 2. ed. reimp. Florianópolis: UFSC, 2012.

SALLES, Diogo da Costa; SILVA, Renata da C. A. O Escola sem Partido na desdemocratização brasileira. In: Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto (Orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 153-173.

SATO, Denise Tamaê Borges, BATISTA Jr, José Ribamar. Análise de discurso das práticas: etnografia. In: BATISTA Jr., Ribamar Lopes, SATO, Denise Tamaê Borges, MELO, Iran Ferreira. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

SCHREIBER, Mariana; SHALDERS, André. Bolsonaro presidente: a matemática que pode alavancar (ou travar) projetos do governo no Congresso. **BBC News Brasil**, 31 out. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46036919>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

SCHREIBER, Mariana. Como movimentos similares ao Escola sem Partido se espalharam por outros países. **BBC News Brasil**, 13 jul. 2018. Disponível em: <<<https://www.bbc.com/portuguese/geral-44787632> >>. Acesso em: 2 out. 2018.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SILVA, Allan Gustavo Freire da; MOTA, Leonardo de Araújo e; DORNELAS, Carina Seixas Maia; LACERDA, Alecksandra Vieira de. A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, v.11, n 1, p. 25-42, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/72132/0>> . Acesso em: 16 ago. 2018.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Tudo é História: o que ensinar no mundo multicultural? In: **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SOARES, Rafael. Crime e preconceito: mães e filhos de santo são expulsos de favelas por traficantes evangélicos. **Extra.globo.com**, 2013. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/crime-preconceito-maes-filhos-de-santo-sao-expulsos-de-favelas-por-trafficantes-evangelicos-9868841>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

SOUTO, Luiza. Assassinatos de LGBT crescem 30% entre 2016 e 2017, segundo relatório. **O Globo**, 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava-jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Ricardo Timm. Direitos Humanos no Século XXI: A Reconfiguração Contemporânea da Questão desde a Crítica da Ideia Moderna de Liberdade. In: MARTINEZ et al. **Teoria Crítica dos direitos humanos no século XXI**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SUÁREZ, Juan Carlos. Violencia Invisible, Derechos Humanos e Igualdad de Género. MARTINEZ et al. **Teoria Crítica dos direitos humanos no século XXI**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SUBIRATS, Joan. Definición del problema. Relevancia pública y formación de la agenda de actuación de los poderes públicos. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas públicas**; coletânea. Brasília, ENAP, 2006.

SUBIRATS, Joan; KNOEPFEL, Peter; LARRUE, Corinne, VARONNE, Frederic. **Análisis y gestión de políticas públicas**. Barcelona: Ariel, 2008.

TELLES, Vera da Silva. Espaço público e espaço privado na constituição do ser social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. Tempo Social. **Revistas USP**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 23-48, 1. sem. 1990.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOOL, Nick. Hate crimes in Post-Brexit Britain. **Vanguard: Portland State's student run newspaper**, v. 2, 2016. Disponível em: <<https://psuvanguard.com/hate-crimes-in-post-brexit-britain/>> . Acesso em: 5 out. 2018.

TRONCO, Giordano B. **O guia de políticas públicas para estudantes e gestores**. Porto Alegre: Jacarta Produções, 2018.

PESQUISA mostra que 84% dos eleitores de Bolsonaro acreditam no kitgay. 2018. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/pesquisa-mostra-que-84-dos-eleitores-de-bolsonaro-acreditam-no-kit-gay/>> . Acesso em: 01 abr. 2019.

UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **14 perguntas e respostas sobre o Escola sem Partido**. 2016. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/12-07-2016-16-21-14-perguntas-e-respostas-sobre-o-escola-sem-partido>> . Acesso em: 21 mar. 2019.

ÚLTIMO SEGUNDO. **Comissão encerra trabalhos e Escola sem Partido é arquivado para 2019**. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2018-12-11/escola-sem-partido-e-arquivado.html>> . Acesso em: 19 fev. 2019.

VAL, Arthur Moledo. **De onde Vem a doutrinação?** 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1cd1TjS_v4Y> . Acesso em : 5 jan. 2018.

VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; PEREIRA, Katiane Maciel. Catolicismo e educação: relação de poder que se perfaz no espaço geográfico. In: FIALHO et al (Orgs.). **Teologia, história e educação na contemporaneidade**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

VIEIRA, Josenia Antunes, MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA Jr., Ribamar Lopes, SATO, Denise Tamaê Borges, MELO, Iran Ferreira. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

VINHAL, Gabriela. Em 2018, 153 pessoas LGBTi já forma mortas no Brasil vítimas de preconceito. **Correio Braziliense**, 2018. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2018/05/17/interna-brasil,681236/em-2018-153-pessoas-lgbti-foram-mortas-no-brasil-vitimas-de-preconceito.shtml>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

WASELFIZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil**. Brasília: Flacso Brasil, 2016.

WODAK, R. Do que se trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 223-243, 2004.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo Jurídico e Direitos Humanos: Dimensões Emancipadoras. In: MARTINEZ et al. **Teoria crítica dos direitos humanos no século XXI**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de perguntas das entrevistas

1. O que você entende por “Escola sem Partido”?
 - 1.1. O que você acha que significa “partido” para o “Escola sem Partido”?
2. Qual a função do professor?
 - 2.1. O que seria um “professor doutrinador” para você?
3. Em se tratando de educação, o que seria “neutralidade”?
 - 3.1. É possível relacionar “neutralidade” com “pluralidade” e “liberdade”?
4. Qual seria a função da educação?
 - 4.1. Como a função da educação na forma como você descreve pode se relacionar com religião?
5. O que você entende por direitos humanos?
 - 5.1. Como a sua compreensão de direitos humanos pode se relacionar com educação?

ANEXOS

ANEXO A – Artigo 12 da CADH

Artigo 12 - Liberdade de consciência e de religião

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado.
2. Ninguém pode ser submetido a medidas restritivas que possam limitar sua liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças.
3. A liberdade de manifestar a própria religião e as próprias crenças está sujeita apenas às limitações previstas em lei e que se façam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou a moral públicas ou os direitos e as liberdades das demais pessoas.
4. Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Fonte: www.pge.sp.gov.br (2019).

ANEXO B – Artigos 205 e 206 da CF

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Fonte: www.senado.leg.br (2019).

ANEXO C – Artigos 12 e 13 da LDB

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Fonte: www.geledes.org.br (2019).