

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Gabriel Katsumi Saito

Por que clamam por uma escola livre de doutrinação política, sexual e ideológica?

Um estudo dos tabus sobre o magistério e da ideologia da racionalidade tecnológica.

2020

São Paulo

GABRIEL KATSUMI SAITO

Por que clamam por uma escola livre de doutrinação política, sexual e ideológica?

Um estudo dos tabus sobre o magistério e da ideologia da racionalidade tecnológica.

Versão Corrigida

Dissertação de mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Área de concentração:
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientador:
Prof.º Dr.º Lineu Norio Kohatsu.

São Paulo

2020

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Saito, Gabriel Katsumi

Por que clamam por uma escola livre de doutrinação política, sexual e ideológica? Um estudo dos tabus sobre o magistério e da ideologia da racionalidade tecnológica / Gabriel Katsumi Saito; orientador Lineu Norio Kohatsu. -- São Paulo, 2020.

141 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Escola sem partido. 2. Tabus do magistério. 3. Doutrinação. 4. Neutralidade.
5. Adesão à ideologia. I. Kohatsu, Lineu Norio, orient. II. Título.

Nome: SAITO, Gabriel Katsumi.

Título: Por que clamam por uma escola livre de doutrinação política, sexual e ideológica? Um estudo dos tabus sobre o magistério e da ideologia da racionalidade tecnológica.

Dissertação de mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento humano.

Área de concentração:
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos do Instituto de Psicologia que mantêm a pós-graduação mesmo em períodos de exigência irreal de produtividade. Agradeço o CNPq pela bolsa de mestrado, que garantiu os meus estudos. Ao “Coletivo da pós” do IPUSP pelo apoio e engajamento político. Às secretarias pelo auxílio, principalmente Olivia e Gustavo. Ao Sr. Jairo, pelos livros e conversas.

Agradeço ao meu orientador, o Professor Doutor Lineu Norio Kohatsu, pela confiança e esforços que depositou nesta pesquisa e na minha orientação, pela liberdade, conselhos e sugestões que enriqueceram esta dissertação e a minha trajetória até aqui. Também agradeço ao grupo de orientação e as grandes discussões das segundas-feiras.

Agradeço aos professores que compuseram a banca para o exame de qualificação e a banca da defesa: Prof.^a Dr.^a Marian A. L. Dias, por não me deixar esquecer que a primazia é do objeto, e não do método; Prof. Dr. Carlos Giovinazzo Júnior, por manter a dialética no convencer do professor; Prof. Dr. Pedro Fernando da Silva, por lembrar que se cedermos nas palavras, cederemos em todo o restante. Agradeço também aos juízes dos instrumentos de pesquisa, também membros suplentes da banca: Prof. Dr. José Leon Crochík, Prof. Dr. Ricardo Casco e Prof. Dr. Odair Sass. Principalmente ao Prof. Leon pela inspiração em sua empiria e dedicação à Teoria Crítica da Sociedade. Agradeço a todos e a todas do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP-IPUSP), onde eu pude aprender e trabalhar com pesquisas.

Agradeço a todas e todos os participantes da pesquisa, sem os quais não haveria esta pesquisa. Aos professores e estudantes pelo tempo de suas aulas. Ao meu amigo Eneilson que tanto me auxiliou no grupo focal.

Agradeço a todos os meus professores do ensino básico, que demonstraram a importância dos estudos e também da crítica, principalmente às professoras Celina, Glória, Ligia e Márcia X.

Agradeço ao Guilherme e Eduardo, pela amizade e bons conselhos. Agradeço à Juliana, dos bons almoços com psicanálise. À Patrícia pelo seu pensamento político e por me lembrar de festejar a vida. À Luciara por compartilhar seu gosto pela arte, pela questão racial. Ao Cesar e Raphael, pela grande amizade; Carlos e Richard pela companhia. À Letícia por todo carinho e por me ajudar nas traduções e nos momentos difíceis desta escrita.

À minha família e à Katsue, minha mãe, que sempre luta sem perder a ternura.

RESUMO

SAITO, Gabriel Katsumi. **Por que clamam por uma escola livre de doutrinação política, sexual e ideológica?** Um estudo dos tabus sobre o magistério e da ideologia da racionalidade tecnológica. 141p. Dissertação de mestrado (em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

Nos últimos anos, é perceptível o clamor por uma escola livre de doutrinação – representado pela iniciativa de um grupo e associação denominados Escola sem Partido. Estes afirmam que atualmente as escolas e professores faltam com a neutralidade, fazem proselitismo político e doutrinação moral, sexual e de gênero dos seus alunos. Esta pesquisa buscou compreender as motivações psicossociais da adesão a este ideário. Teve como linhas teóricas a Teoria Crítica da Sociedade, de Adorno e Horkheimer e a Psicanálise, de Freud. Uma das hipóteses levantadas foi que o programa Escola sem Partido se utiliza de tabus e preconceitos históricos, individuais e sociais contra os professores. Já a neutralidade exigida aos professores nos remete a uma ideologia da racionalidade tecnológica, que tende a suspender a figura humana do professor, por um conjunto de ideias e representações que estimulam na sociedade uma razão instrumental. O método para testar estas hipóteses foi de investigação empírica, por correlação estatística. Foram construídas duas escalas Likert: a escala de adesão a Escola sem Partido (ESP) e escala de interiorização de tabus acerca do magistério (TB). Também foi utilizada a escala da Ideologia da Racionalidade Tecnológica (I), já validada e testada. Na aplicação final do questionário, participaram 117 estudantes dos últimos anos de cursos de pedagogia em uma universidade situada no município de São Paulo. Os coeficientes de consistência interna das escalas foram: Escala ESP, 0,72; escala I: 0,63; escala Tb: 0,63 – adotou-se o valor de alfa 0,6 como aceitável, em vez de 0,7. Houve correlações significativas entre todas as escalas: ESP/ I: 0,54; ESP/Tb: 0,46; I/Tb: 0,56. Portanto, confirmamos a hipótese da correlação entre a adesão à Escola sem Partido, a ideologia da racionalidade tecnológica e aos tabus acerca do magistério.

Palavras-chave: Escola sem partido, Tabus do magistério, Doutrinação, Neutralidade, Adesão à ideologia.

ABSTRACT

SAITO, Gabriel Katsumi. **Why it is claimed a free political, sexual and ideological indoctrination school?** A study of the taboos in teaching career and technological rationality ideology. 141p. Master's thesis (in School Psychology and Human Development). Psychology Institute, São Paulo University, 2020.

In the last years, the claim for a school free of indoctrination has been noticed – represented by the initiative of a group and association known as ‘Nonpartisan School’. They affirm schools and teachers are currently lacking neutrality, making political proselytism and moral, sexual, and gender indoctrination of their students. This research pursued to understand the psychosocial motivations of adherence to this ideology of ‘Nonpartisan School Program’. Its theoretical lines were Adorno and Horkheimer's Critical Theory of Society and Freud's Psychoanalysis. One of the hypotheses raised is that this program uses historical, individual and social taboos and prejudices against teachers. The neutrality demanded of teachers refers us to an ideology of technological rationality, which tends to inhibit the human figure of the teacher, by a series of ideas and representations that stimulate an instrumental reason in society. The method for testing these hypotheses was empirical investigation by statistical correlation. Two Likert scales were built: the adherence scale to the Nonpartisan School (ESP-scale) and the interiorization scale of taboos about teaching (Tb-scale). The scale of the ideology of technological rationality (I-scale), already validated and tested, was also used. In the final application of the questionnaire, 117 students from the last years of Education courses at universities located in the city of São Paulo participated in the research. The internal consistency coefficients of the scales were: ESP-scale 0.72; I-scale 0.63; Tb-scale 0.63. The Cronbach's alpha 0.6 was adopted as acceptable, instead of 0.7. And there were significant correlations between all scales: ESP/I: 0.54; ESP/Tb: 0.46; I/Tb: 0.56. Therefore, we confirm the hypothesis of the correlation between adherence to the Nonpartisan School, the ideology of technological rationality and the taboos about teaching.

Keywords: Nonpartisan School, taboos in teaching career, indoctrination, neutralism, adherence to ideology.

Lista de Tabelas

Quadro 1: Itens da escala do programa Escola sem Partido, na Forma 1, e seus significados.

Quadro 2: Fatores e itens correspondentes da Escala ESP, Forma 1.

Quadro 3: Itens da Forma 1 da escala dos tabus acerca do magistério e seus significados.

Quadro 4: Fatores da Escala Tb e seus itens – Forma 1.

Quadro 5: apresentação dos itens da escala I em sua forma abreviada.

Quadro 6. Escala ESP em sua Forma 2.

Quadro 7. Escala Tb em sua Forma 2.

Quadro 8: Itens do fator 1 da Escala ESP – Forma 1.

Quadro 9: médias e poder discriminatório dos itens do fator 1 da Escala ESP – Forma 1.

Quadro 10: Fator 2 e seus itens da Escala ESP - Forma 1.

Quadro 11: médias e poder discriminatório dos itens do fator 2 da Escala ESP - Forma 1

Quadro 12: Fator 3 e seus itens da Escala ESP – Forma 1.

Quadro 13: médias e poder discriminatório dos itens do fator 3 da Escala ESP, Forma 1.

Quadro 14: Fator 4 e seus itens da Escala ESP – Forma 1.

Quadro 15: médias e poder discriminatório dos itens do fator 4 da Escala ESP, Forma 1.

Quadro 16. Média e desvio padrão dos itens da Escala ESP – Forma 2.

Quadro 17: Fatores retirados pela análise fatorial exploratória da Escala ESP – Forma 2.

Quadro 18: Fator 1 da Escala Tb e seus itens – Forma 1.

Quadro 19: médias e poder discriminatório dos itens do fator 1 da Escala Tb – Forma 1.

Quadro 20: Fator 2 da Escala Tb e seus itens – Forma 1.

Quadro 21: médias e poder discriminatório dos itens do fator 2 da Escala Tb – Forma 1.

Quadro 22: Fator 3 e seus itens da Escala Tb – Forma 1.

Quadro 23: médias e poder discriminatório dos itens do fator 3 da Escala Tb – Forma 1

Quadro 24: Fator 4 e seus itens da Escola Tb – Forma 1.

Quadro 25: médias e poder discriminatório dos itens do fator 4 da Escala Tb – Forma 1.

Quadro 26. Escala Tb abreviada, com a média e desvio padrão dos itens – Forma 2

Quadro 27. Fatores da Escala Tb, pela análise fatorial exploratória, com índice de correlação do item com o fator – Forma 2.

Quadro 28: Itens da Escala I, forma abreviada e revisada, médias e desvio padrão.

Quadro 29: Médias e desvios padrões das escalas.

Quadro 30: Correlações entre as Escalas, Rô de Spearman (Pearson entre parênteses)

Quadro 31: Estatísticas de confiabilidade para a Escala ESP, I e Tb

Quadro 32: Frequência de respostas Escala ESP para cada item. Neutro quando espaço estava em branco

Quadro 33: Frequência de respostas Escala TB para cada item. Neutro quando espaço estava em branco.

Quadro 34: Frequência de respostas Escala I para cada item. Neutro quando espaço estava em branco.

Quadro 35: *Post hoc* Bonferroni – Anova para religiões (Escala I)

Quadro 36: Correlação de item total e alfa de Cronbach com item excluído (Escala ESP – Forma 2).

Quadro 37: Correlação de item total e alfa de Cronbach com item excluído (Escala I – Forma 2)

Quadro 38: Correlação de item total e alfa de Cronbach com item excluído (Escala Tb – Forma 2)

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Parte I - Definição do programa Escola sem Partido	13
1.1 – Justificativas e ameaças do programa Escola sem partido.....	19
1.2 - Propostas do programa Escola sem Partido.....	23
2. Parte II - Sobre a adesão ao programa Escola sem Partido.....	29
2.1 – Personalidade e ideologia.....	30
2.2 – A internalização dos tabus sobre o magistério.....	37
2.3 – A concordância com a ideologia da racionalidade tecnológica.....	46
3. Parte III – Método	58
3.1) A técnica	58
3.2) Participantes	63
3.3) Instrumentos	67
3.4) Testes estatísticos utilizados	80
3.5) Precisão e validade das escalas	82
4. Parte IV - Resultados parciais	84
4.1) Análise da Escala ESP	85
4.1.1) Análise dos itens da Escala ESP - Forma 1.....	86
4.1.2) Análise dos itens da Escala ESP – Forma 2	92
4.1.3) Análise fatorial exploratória da Escala ESP – Forma 2	94
4.2) Análise da Escala Tb.....	99
4.2.1) Análise dos itens da Escala Tb – Forma 1	99
4.2.2) Análise dos itens da Escala Tb – Forma 2.	106
4.2.3) Análise fatorial exploratória da Escala Tb – Forma 2	108
4.3) Análise dos itens da Escala I – forma abreviada.....	111
4.4) Correlação entre as escalas e médias	113
4.5) Consistência interna pelo Alfa de Cronbach	115
4.6) Estabilidade das escalas.....	116
5. Considerações Finais	118
6. Referências Bibliográficas	122
Anexos	132

INTRODUÇÃO

À primeira vista, quem vê e ouve o clamor por uma escola livre da doutrinação, de proselitismo e manipulações ideológicas pode ser tomado por um estranhamento. Como se tivessem jogado holofotes sobre os anos escolares, buscando alguma careta horrenda entre os professores e a escola, para encontrar alguém que estivesse escondendo a má intenção sedutora – para assim castigá-lo. Ao mesmo tempo, um sentimento de anacronismo arrebatava: no horizonte, uma patrulha ideológica retorna – temendo o comunismo da Guerra Fria e também os movimentos sociais mais atuais.

Este clamor tem como maior proponente um movimento denominado Escola sem Partido - que tem sido discutido principalmente na esfera legislativa brasileira e também nas mídias. Esta pesquisa é uma tentativa de compreender o debate em torno do movimento Escola sem Partido e a sua suposta polêmica, que provoca afetos e ressentimentos quando debatida, retomando aspectos de controle e proibição de práticas do magistério e conteúdos escolares.

Para estudar o clamor pelo movimento Escola sem Partido, a coruja de minerva, que só alça vôo ao entardecer, neste caso, talvez não pudesse ser aguardada, pois quiçá o crepúsculo dessa questão ainda esteja distante. A pesquisa sobre um fenômeno que provoca disputa exige às vezes o baixar da poeira dos afetos, no terreno da política da legislação. Uma vez que o assunto está em voga, só o pronunciamento do nome “Escola sem Partido” já pode suscitar alguns afetos e dúvidas - desde o medo de ser julgado ou até mesmo perseguido, por quem defende ou por quem é contra o movimento, além da dúvida de como se posicionar frente a esta questão. Assim, é possível encontrar resistência sobre o tema, o que dificulta a pesquisa de ocorrer. O tom ameaçador do movimento Escola sem Partido, que busca punições para aqueles a quem eles chamam de professores doutrinadores, aparenta ser a principal causa da desconfiança.

A própria forma de adjetivar esta disputa é uma questão importante: devemos chamá-lo de polêmico, controverso ou como falácia o programa Escola sem Partido? É possível que se abduca de alguns leitores ao denominar este movimento como polêmico, sem sê-lo, ou como falácia, mesmo que ele seja. Apenas nesta escolha, já há um posicionamento que não é neutro – abrir mão de adjetivá-la tal como é apenas para satisfazer o leitor na introdução teria algo de manter uma falsa consciência. Por outro lado, a atitude analítica de amolecer a resistência daqueles que têm o posicionamento frente ao programa Escola sem Partido muitas vezes imediato, de repúdio ou apoio,

poderia trazer uma reflexão maior sobre o tema? Talvez essa celeridade possa ser importante para o momento atual decisório de projetos de leis “Escola sem Partido” nas casas legislativas, mas também possa sugerir uma posição de negação ou afirmação sem resistência ou reflexão. É possível que aquele que se posiciona o faz com pressões sociais mais determinantes que seus desejos individuais. Por isso, frente a tal atualidade a escrita desta dissertação tentou, a princípio, assumir um posicionamento não militante de seu autor. Assim, a influência de seu posicionamento sobre os participantes da pesquisa seria minimizada, uma vez que a pesquisa é também feita em campo - e pela possível circularidade, das hipóteses causarem o esperado resultado. Mas a própria tentativa de neutralidade se mostrou ineficaz, discordando da recomendação que o programa Escola sem Partido deseja impor judicialmente aos professores. Em todo caso, buscou-se alguma diferenciação das publicações sobre o tema, que demonstram forte manifestação contra ou em prol do movimento. O pesquisador tentou se aprofundar sobre o que sustenta psiquicamente a adesão ao movimento. A partir da Teoria Crítica da Sociedade e da Psicanálise, partiu-se da hipótese que na atualidade, a adesão a este movimento tem forte influência da constituição psíquica dos sujeitos e, ao mesmo tempo, das tendências sociais atuais. Por fim, tentamos compreender, tal como apontaram Horkheimer e Adorno (1973b), que se a adesão psicológica pode ser preponderante à adesão pelo seu conteúdo racional a uma ideologia, logo é possível que se trate de uma ideologia totalitária.

Esta dissertação está dividida em cinco partes. A primeira parte define Escola sem Partido, descreve-a como um movimento, uma associação e um programa; as justificativas apresentadas pelo movimento Escola sem Partido e sua tentativa de solucionar a problemática que detecta são analisadas nesta primeira parte. A segunda parte discute sobre a adesão ao movimento Escola sem Partido, buscando identificar suas relações com as necessidades contemporâneas sociais e psíquicas, principalmente com regressões psíquicas a períodos de forte repressão libidinal e sexual da infância, como a fase da latência, até a fase do narcisismo, nos termos da psicanálise. Além disso, é discutida a hipótese de que o programa Escola sem Partido se sustenta em ressentimentos contra a profissão do magistério. Ainda nesta parte, é discutida a hipótese sobre a correlação com a ideologia da racionalidade tecnológica, em que o programa Escola sem Partido busca para a educação e para os professores uma racionalidade cada vez mais instrumental. Na terceira parte é discutido o método, a utilização das escalas Likert para medir opinião sobre a adesão ao programa Escola sem

Partido, a interiorização dos tabus do magistério e a concordância com a ideologia da racionalidade tecnológica e a correlação entre elas. A amostra de participantes e os instrumentos utilizados, bem como a construção das Escalas ESP (Escola sem Partido) e da Escala Tb (tabus do magistério) são apresentadas. Na quarta parte, são discutidos os resultados da pesquisa com a amostra, a discussão sobre as análises dos itens e também da análise fatorial das escalas. Por fim, na quinta parte, são apresentadas as considerações finais e sugestões para pesquisas posteriores.

PARTE I

DEFINIÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

Atualmente, “Escola sem Partido” se constitui como um movimento, uma organização e um programa. O seu coordenador e fundador é um procurador do governo do Estado de São Paulo, cujo nome é Miguel Nagib. O programa Escola sem Partido possui um *site*, em que o próprio Nagib assina a apresentação, descrevendo-a como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados” com a “contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (Escola sem Partido, 2014 - 2019). Assim, de início, ela se propõe como um movimento, criado pela união de pessoas com essas preocupações em comum sobre a educação atual.

Nagib conta em entrevista (Bedinelli, 2016) que a sua experiência com a escola de sua filha foi disparadora para a ideia do programa “Escola sem Partido”. Segundo Nagib, o professor de história dessa escola teria comparado Ernesto Che Guevara a São Francisco de Assis, pois concluiu que ambos morreram por seus ideais (Berdineli, 2016). Católico, Nagib foi tomado por grande revolta, panfletou na escola de sua filha uma carta aberta ao professor, defendendo ser um absurdo a comparação de um “genocida” revolucionário a um “santo” católico, mas fora ignorado pelos alunos e até mesmo insultado, enquanto a direção da escola tentou apaziguar o testemunho. Então, Nagib inferiu que tais alunos não estavam refletindo por eles mesmos, que aquelas opiniões não eram deles, assumindo que já era tarde demais: os alunos tinham sido doutrinados pelo professor. Para Moura (2016, p. 22) e Miguel (2016, p. 599), pesquisadores e críticos do programa Escola sem Partido, este depoimento seria uma espécie de mito fundador do programa, em que Nagib é o herói.

Ainda na Apresentação do *site* (Escola sem Partido, 2014-2019), Nagib acusa que há “um exército organizado de militantes travestidos de professores” infiltrados nas escolas para angariar apoio às suas ideologias. Seus esforços [de Nagib] estariam em combater e instigar a perseguição a estes militantes e sua doutrinação. O programa Escola sem Partido serviria para denunciar histórias semelhantes a que contou Nagib, apoiando estudantes e famílias que seriam supostas vítimas desse proselitismo na escola. Assim, o programa mostra-se também como uma “organização sem fins lucrativos (ONG) e sem vinculação política, ideológica e partidária”. Nota-se que os supostos algozes de Nagib, os “militantes travestidos de professores infiltrados” não são

considerados professores de início. Posteriormente, a organização Escola sem Partido vai chamá-los de professores, quando assumir maior espaço na mídia e se tornar um programa escolar que legisla sobre a prática do magistério, um projeto de lei bastante disseminado entre as casas legislativas brasileiras.

Segundo Moura (2016 apud Penna, 2016), há três momentos oportunos que caracterizam a participação e crescimento do programa Escola sem Partido. Um primeiro momento, em 2007, o movimento Escola sem Partido¹ ecoa junto ao diretor de entretenimento televisivo, Ali Kamel, uma denúncia sobre o conteúdo de livros didáticos, aprovados pelo MEC, nos quais haveria, segundo ele, uma patente doutrinação socialista, que apontavam ser similar à visão política do Partido dos Trabalhadores, do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva². O segundo momento: houve protestos de parlamentares contra o projeto Escola sem Homofobia³, do MEC em 2013; o movimento Escola sem Partido apoiou os opositores deste projeto, acusando-o de ser uma tentativa de doutrinação sexual de crianças e de destruição da família, unindo-se ao coro dos parlamentares que parodiava o projeto de forma preconceituosa como “Kit Gay”. O projeto Escola sem Homofobia foi um desdobramento da política pública de saúde e educação chamada Brasil sem Homofobia de 2004. Ambos buscavam esclarecer aspectos da diversidade sexual e de gênero nas escolas e nas instituições de saúde pública (Brasil, 2004). O terceiro momento foi durante os anos de 2014 e 2015, o movimento pautou projetos de lei nas câmaras e assembleias, e se tornou a associação Escola sem Partido.

Em 2017, ainda houve mais dois momentos de crescimento e destaque ao programa Escola sem Partido. Em agosto (Rádio Câmara, 2017), com algumas

¹ É preciso diferenciar: no início, 2007, o programa se caracterizava como movimento ou programa Escola sem Partido, posteriormente como uma organização ou associação Escola sem Partido, em 2015, inclusive com abertura de CNPJ; há também os projetos de lei “Escola sem Partido” e similares. Ao nomear o programa Escola sem Partido, tentaremos preceder seu nome pelas palavras programa, movimento, organização, projeto de lei, associação ou grupo. Assim, não damos a impressão de ente ou ser ao nomear apenas como “a” Escola sem Partido.

² O texto de Ali Kamel pode ser encontrado no próprio site da Escola sem Partido: <http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/75-o-que-ensinam-as-nossas-criancas>, acesso em 10 de jul. 2018. Ou no <<http://observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/a-polemica-sobre-a-nova-historia/>>. Sobre a crítica aos livros didáticos, esta pesquisa se limitaria a indicar que o próprio formato dos livros didáticos já traz malefícios para educação, ou seja, o conteúdo apenas seria sombra de uma forma comprimida e pouca aprofundada. (Para uma análise mais aprofundada, Cf. Galuch & Crochik, 2018).

³ É possível que de forma diferente que Nagib conta, o nome Escola sem Partido teria sido criado posteriormente ao próprio movimento, e fora nomeado de forma reacionária ao programa Escola sem Homofobia – suposto acontecimento que pode ter sido encoberto ou omitido pelo criador, por intenções conscientes ou inconscientes. Mais investigações podem ser necessárias para compreender esta coincidência nominal e a própria origem do programa.

manifestações com pouca adesão nas ruas, mas com apoio nas redes sociais, a organização Escola sem Partido elevou o número de projetos de lei em municípios brasileiros. No fim do mesmo ano, uma proposição do programa Escola sem Partido, com o aval do STF e com aceitação do MEC e INEP, culminou a anulação da regra de zerar redações que ferissem os Direitos Humanos na correção das avaliações do ENEM (Ferreira, 2017; MEC, 2017) - os Direitos Humanos foram vistos como direcionamento ideológico de tal exame.

Já em 2018, o programa Escola sem Partido esteve presente na retirada dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero”, dos também polêmicos projetos e textos pouco discutidos da Base Nacional Curricular Comum. No final do ano de 2018, o programa Escola sem Partido sofreu uma derrota na Câmara dos deputados, com o projeto arquivado (Redação RBA, 2018). Também em 2018, o candidato vencedor à presidência Jair Bolsonaro utilizou o programa Escola sem Partido como principal projeto de governo para a educação (Gois, 2018).

Em setembro 2019, o ministro do MEC Abraham Weintraub em comitiva de imprensa do lançamento de um ofício nomeado “Escola de todos”, apontou a necessidade da pluralidade e não doutrinação, perseguições e *bullying* político, mimetizando a retórica do programa Escola sem Partido sem citá-lo (Rodrigues, 2019).²

Esses marcos do crescimento do programa Escola sem Partido corroboram para o que Moura (2016) havia analisado: contrariamente ao que o programa Escola sem Partido declarava, ela teria sim um caráter político, com grande afinidade com os setores e organizações mais reacionários. A autora ainda estabelece que o programa Escola sem Partido e estes parlamentares costumam ser contrários às pautas sobre a defesa dos direitos das mulheres, do direito ao aborto, da diversidade de gênero e sexual, da pluralidade da estrutura familiar. Um dos indícios dessa coligação partidária foi a criação do programa e o primeiro projeto de lei “Escola sem Partido” escrito por Nagib a partir de encomenda do então deputado Flávio Bolsonaro - senador a partir de 2019 - conhecido no Rio de Janeiro pela sua posição de extrema-direita, atualmente no Partido Social Liberal, o projeto de Lei nº 2974 de 2014.

Sobre os Direitos Humanos, a organização Escola sem Partido apresenta uma posição que reflete as suas relações com setores mais conservadores. Ela se diz defensora dos Direitos Humanos, porém, ela não cita diretamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1947. Ela cita um documento específico, que é a Convenção Interamericana de Direitos Humanos (CIDH, 1969), apresentada em suas

publicações em seu *website* e nos projetos de lei. Mais especificamente, a organização Escola sem Partido cita o quarto item do artigo 12 da CIDH, que define os direitos sobre a liberdade de consciência e religião: “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” (CIDH, 1969). A organização Escola sem Partido utiliza esta Convenção para defender a ideia de que, antes de ser realizada, a educação escolar deve passar pelo crivo da família e dos responsáveis. Em um dos seus projetos de lei, sobre o dever do professor, a organização tenta estabelecer que este em sua função: “respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (Brasil, PL 867/15). Assim, a organização Escola sem Partido utiliza a convenção pelo âmbito da defesa dos direitos da família, perante os professores e ao Estado. Esta estratégia de uso da convenção já foi analisada pelo cientista político Luis Felipe Miguel, que aponta:

“A Convenção, assinada em 1969, é um documento com perspectiva bastante conservadora, indicando tanto a prevalência da família quanto o direito à vida ‘desde a concepção’ (art. 4º). Tornou-se, assim, a referência fundamental dos opositores do direito ao aborto e dos adversários da educação crítica, que a usam para colocar suas posições sob o manto dos ‘direitos humanos’ e da ‘legislação internacional’ (Miguel, 2016, p.602)”.

As liberdades e dignidades reservadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, nesta Convenção, podem se tornar secundárias a uma visão protetora da instituição familiar. Como inferimos a partir da análise de Miguel, pela CIDH, o direito ao aborto que poderia estar ligado ao direito individual da mulher sobre seu corpo, dará lugar à prevalência de sua função familiar materna. Este primado familiar, também será defendido pelo programa Escola sem Partido.

A liberdade de expressão e de ensinar dos professores em sua profissão - estabelecidos no artigo 206 da Constituição Federal brasileira de 1988⁴ - encontram a oposição da organização Escola sem Partido. Esta vê entre a liberdade de ensinar do professor e a educação da família uma antinomia: tal liberdade do professor funcionaria como uma interdição externa do Poder Público na formação moral familiar:

Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar

⁴ Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (Brasil, 1988).

a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos (Brasil, PL, 2015).

Nesta concepção, a família é vista como uma instituição com seus próprios valores e distanciada da sociedade. Por meio da sanção de seu projeto de lei, a organização Escola sem Partido pretenderia se utilizar da máquina estatal para impedir interferências governamentais na moral de cada família brasileira. Porém, esta blindagem da família pode também isolá-la e negligenciá-la: ela não possibilita os cuidados da comunidade com uma família violenta, por exemplo. Se a concepção de uma família apartada ou autônoma da sociedade não for verdadeira, haveria um grande risco à própria família, colocando-a sobre pressões sociais arrebatadoras. Ou seja, ao considerar que a família teria primazia sobre a educação escolar, o programa Escola sem Partido impede também a relação entre a família e a sociedade. Horkheimer e Adorno (1973, p. 147) apontam sobre os excessos da ênfase dada ao conceito da tendência imanente de desenvolvimento da família, em que ela é auto-suficiente perante a sociedade - tais excessos dessa noção deveriam ser peremptoriamente recusados. Tal tentativa de exigir essa ideal autonomia familiar, bem como definir uma heteronomia intransponível, em uma sociedade em que os direitos humanos não estejam realizados, poderia trazer consequências tanto renovadoras quanto dissolúveis da família, em todo caso, pouco previsíveis.

É possível perceber um mal-estar dos opositores ao programa Escola sem Partido, que pode estar relacionado com os ideais de família, religião e Estado deste programa. O seu modelo familiar [do programa Escola sem Partido] é da família nuclear, patriarcal, heterossexual, monogâmica e burguesa, especificamente do período histórico em que o sistema capitalista era concorrencial, e não monopolista e financeiro como é atualmente. O programa Escola sem Partido recobra - talvez sem intenção - uma espécie de esperança, que não foi deixada de lado, talvez nem mesmo por seus críticos, e que retorna como algo reprimido a cada violência familiar e disciplinar: trata-se da família patriarcal como protetora e engendradora da liberdade, do indivíduo e da consciência. Ao mesmo tempo em que possibilita um indivíduo crítico, ela demonstra a sua clausura - da mulher e da criança, principalmente, mas também do pai, e nos desejos reprimidos de seus atores.

A sensação, hoje, incompreensível, provocada há setenta anos pela "Nora" de Ibsen [a heroína de *Casa de Boneca*], não se explica simplesmente

pela emoção sentida então diante dessa imagem de mulher que abandona o marido e o filho para deixar de ser um mero objeto do poder patriarcal; no fundo, havia também o componente da consciência burguesa que é propens o à realização da liberdade e se apercebe com vergonha de que está diante de uma expressão nua e crua da falta de liberdade dominante. (Horkheimer & Adorno, 1973, p. 141).

Assim como a família burguesa via seu reflexo no espelho cru e cênico de Ibsen, os críticos do programa Escola sem Partido podem encontrar dificuldades em negar os modelos de família, religião e Estado. É possível que os críticos hesitem quando lutam contra a falácia de que a família é responsável pela educação e criação dos filhos e não o Estado, logo os professores não deveriam se intrometer. A esperança estabelecida pela religião que versava sobre a felicidade a partir da fé, sem medo do além da vida, com o destino bem direcionado por mãos onipotentes, por exemplo, era uma promessa que poderia agradar. Já o Estado direcionado à política e a *res publica*, à gestão das expectativas individuais e coletivas, democráticas – deixando livre a privacidade – traz a ideologia liberal ainda como possível. O programa Escola sem Partido parece utilizar das expectativas reprimidas, ou dos desejos inconscientes que se associam a uma ideologia semelhante à liberal, que até seus opositores talvez um dia desejassem. Neste sentido, a esperança passada parece ser revivida pelo programa Escola sem Partido sem reflexão e sem levar em consideração as mudanças sociais, tornando-se uma imposição autoritária e anacrônica, que acaba por denegar a própria família.

Neste sentido, o excerto a seguir apresenta uma visão sobre a moral relacionada à religião e ao Estado ao final da justificativa do projeto de lei 867/15:

(...) um Estado que se define como laico – e que, portanto deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, *já que a moral é em regra inseparável da religião*. (...) Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal (Brasil, PL, 2015, *itálico nosso*).

Nesta passagem, a religião é vista como inseparável da moral: o homem faria seus juízos a partir do ideal de uma entidade divina, concebida pela religião. O certo e o errado estariam revelados nas escrituras antigas, no que pôde ser captado pelas entidades supremas, o que é uma visão bastante religiosa da organização Escola sem Partido – mais especificamente uma visão cristã. Para tal organização, a moralidade não

pode ser separada da religião - tudo seria permitido sem uma divindade paterna. Como contraponto, vemos em Freud (1996d [1930]), que a formação da moral na criança surge diretamente na relação com seus pais e responsáveis, posteriormente é influenciada e amadurecida com outras autoridades presentes na cultura – num sentido filogenético, o surgimento da família e da moral seriam anteriores à religião, como o animismo ou o totemismo. Portanto, a moral para o programa Escola sem Partido parece ser independente da realidade social e das tendências históricas; afinal, a visão de que a religião é inseparável da moral não pressupõe que há ou houve sociedades e indivíduos que mesmo mantendo uma moral não possuíam ou não possuem religião.

Como o programa Escola sem Partido apresenta a religião responsável pela moral, qualquer um que não ensine a religião se torna um inimigo da moral. É por isso que para ela “existe um abuso da liberdade de ensinar dos professores” (Brasil, PL, 2016) e do governo. Ao discutirem sobre a sexualidade e a política respeitando a laicidade, cometeriam imoralidades. E o que não se insere nesta moral religiosa, se tornaria blasfêmia e corroeria a fé nessa moralidade – inclusive outras religiões. Assim, a organização Escola sem Partido caracteriza a si mesma e seus supostos algozes com grande maniqueísmo, numa separação entre o bem e o mal - projetando seu ódio em um inimigo quase diabólico, de intenções horrendas e conspiratórias.

As justificativas da organização Escola sem Partido arquitetam ameaças de uma catástrofe perigosa e apocalíptica. De forma semelhante à paranoia, projetam um clima social de perseguição. Exigindo da lei, do Estado, das escolas e dos professores medidas emergenciais, a organização Escola sem Partido visa submetê-los à sua jurisprudência e vigilância. Pautados na teoria de Giorgio Agamben, Frigotto (2016) e Ramos (2016) apresentam que tal organização exige um Estado Policial, de Exceção. Portanto, ela tentaria se tornar soberana em um Estado de Exceção, justificado para proteger figuras em que a vida foi desnudada de direitos – a família e as crianças - e a quem estaria abusando de seus direitos e poderiam ser retirados – os professores.

1.1 – Justificativas e ameaças do programa Escola sem Partido

Para compreender e definir o programa Escola sem Partido será preciso analisar as suas justificativas e motivações e as suas propostas de intervenção. Como já supracitado, em sua justificativa, o programa supõe uma atmosfera alarmista da educação brasileira. Na apresentação do voto do relator, da Comissão Especial que

profere parecer ao Projeto de Lei 7180/14, o Deputado Flavinho do Partido Social Cristão, com forte influência e apoio de Miguel Nagib, aponta a necessidade de tal comissão fazendo alusão aos horrores da Guerra Civil Espanhola e *Guernica* de Pablo Picasso:

Há uma conhecida anedota sobre uma pergunta que os militares alemães ocupantes da França fizeram a Picasso, a respeito da sua obra *Guernica*:

– Foi o senhor o autor desse horror?

Ao que lhes respondeu o genial pintor de Málaga:

– Não, foram os senhores! (Brasil, 2018)

Assim, o Deputado Flavinho compara a Comissão Especial que vota o programa e a Escola sem Partido com Picasso e *Guernica*, o autor e a obra - que foi feita a partir do horror. O horror desta obra de arte é a destruição provocada pelos bombardeios de bateria aérea alemã em apoio à ditadura de Franco às cidades espanholas. Assim, o programa Escola sem Partido parece se sentir numa guerra, e como toda guerra, não há mais diálogo com o outro, apenas ruínas da cultura e da sociedade.

A atmosfera bélica e o intuito belicista são percebidos por Moura (2016), que insere o programa Escola sem Partido na chamada Guerra Cultural Católica - e também evangélica. A guerra revivida pelos setores conservadores religiosos brasileiros tentaria refrear o que chamam vulgarmente de “ideologia de gênero”. Eles denominam de ideologia de gênero o pensamento e o conhecimento sobre a diversidade na identidade de gênero e na orientação sexual – utilizam o termo ideologia como se fosse um pensamento organizado, mas falso e utilizado para manipular⁵. Assim, a guerra que o programa Escola sem Partido parece enfrentar seria motivada por supostas ameaças das produções culturais e pelas reflexões levantadas pelos movimentos sociais LGBTQ+ à família tradicional. Miguel (2016) traça o panorama da ascensão das forças políticas fundamentalistas no Congresso brasileiro atual, e conclui que tais forças possibilitaram o programa Escola sem Partido de ser proliferado. Para o autor, os fundamentalistas temem a ‘doutrinação marxista’ e a ‘ideologia de gênero’, responsabilizam o ex-governo petista pelas ameaças imaginadas. Para estes parlamentares e também para a organização Escola sem Partido, tanto o marxismo quanto a discussão sobre identidade de gênero e sua diversidade teriam como fim a destruição da família. A guerra seria um ato desesperado contra um fim apocalíptico, para manter a instituição familiar e a

⁵ Na segunda e terceira parte desta dissertação apontaremos mais reflexões sobre o termo ideologia.

sociedade preservadas. Esta atmosférica de perigo é também apontada por Miskolci e Campana (2017), que a denominam como uma estratégia de manipulação social e cultural, por meio dos meios de comunicação de grupos conservadores e hegemônicos ligados à Igreja Católica, em que o principal foco está na criação de um pânico moral.

A justificativa do PL 867/15 denota um suposto perigo às famílias e seus filhos:

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. (Brasil, PL, 2015).

O programa Escola sem Partido apresenta um fato dito notório às famílias: professores têm modificado os julgamentos e condutas morais de seus filhos. Ele mostra uma contraposição às práticas e ensinamentos familiares com as práticas e ensinamentos escolares. Como a conduta e a moral - especialmente sexual - não são exemplificadas, podem dar margem a diferentes interpretações. Estes conteúdos obnubilados e o seu desconhecimento podem assumir na imaginação dos seguidores do programa um caráter misterioso e ao mesmo tempo assustador, a atmosfera ameaçadora se mantém – além de ser projetiva. A estratégia de não nomear essas condutas também pode retirar do programa Escola sem Partido a culpa de discriminações a pessoas e grupos pelos seus gêneros e sexualidades.

Quando o programa Escola sem Partido relaciona a moral sexual aos julgamentos e condutas, sugere também que juízos morais dos professores influenciam a orientação sexual e a identidade de gênero dos seus filhos. Neste sentido, o programa sustentaria que a orientação sexual poderia ser movida por opções, juízos e escolhas feitas ao longo da vida do sujeito. Também sugeriria que a orientação sexual e a identidade de gênero seriam determinadas por uma moral sexual dada pela educação familiar, escolar e de tantas outras instituições - assim como toda a teoria, ensino e pesquisa sobre a sexualidade e sobre o gênero poderiam influenciar e manipular a sociedade e seus filhos.

A tentativa de proteger a moral sexual familiar é a tentativa de proteger os frutos da família, por meio da sexualidade de seus filhos. A ameaça que o programa Escola sem Partido parece esboçar para seus seguidores é que se a moral sexual familiar

não for protegida e respeitada, a hereditariedade e as perspectivas de seu futuro serão destruídas. O programa teme assim o fim da família e o fim da hereditariedade:

O que sabemos por experiência concreta é que uma cultura heteronormativa foi imprescindível à perpetuação da espécie humana e ao desenvolvimento da Civilização Ocidental (p. 18). (...) A escola não é um espaço estratégico para se impor, mediante tentativa e erro, projetos idealizados de engenharia social [educação sobre gênero e sexualidade]. Não é uma atitude responsável impor qualquer mudança à sociedade sem antes perscrutar exaustivamente suas possíveis consequências. (Brasil, PL, 2018, p. 20).

A educação que busca esclarecer sobre o gênero e a orientação sexual é vista pelo programa Escola sem Partido como aquela que não reprimiria a homossexualidade; o que para o programa não possibilitaria novos casais heterossexuais e seus filhos nascidos de sua cópula.

A ameaça desses frutos futuros da família, dos seus filhos e netos é ainda complementada por uma ameaça interna. O programa Escola sem Partido vê os filhos de suas famílias e os alunos e estudantes das escolas como fragilizados. No PL 867/15, ela aponta que os “educandos são reconhecidos por sua vulnerabilidade como parte mais fraca na relação de aprendizado” (Brasil, PL, 2015). Ou seja, para o programa, a suposta militância dos professores encontraria alunos passivos e facilmente influenciáveis e se aproveitaria disso. Estes jovens obedientes e iludidos se tornariam facilmente massa de manobra para os militantes que os manipulariam. Para isso seria preciso não só a sugestionabilidade dos jovens, mas também táticas de doutrinação dos professores. Nota-se uma relação entre a força do professor e a fraqueza do aluno: o estudante seria vulnerável à autoridade do professor, e este pode se tornar autoritário ou doutrinador.

Estes projetos de lei não possuem um conceito ou descrição do que é a doutrinação. Atribuem aos professores algumas práticas como a cooptação, propaganda, incentivo, moralização e prejuízo de alunos em detrimento de convicções políticas, ideológicas e partidárias (Brasil, PL, 2015, Art. 4). A partir disso, podemos compreender a doutrinação na escola como um conjunto de técnicas de convencimento, utilizadas por um professor que tem objetivo de manipular o estudante para fins ideológicos, políticos e morais. O professor doutrinador é a figura ameaçadora da qual o programa Escola sem Partido tenta proteger a todos. Como infiltrado e travestido, tem características de manipulador e sedutor da juventude. Penna (2015) aponta o afeto latente de ódio aos professores na organização Escola sem Partido, quando estes são

vistos como doutrinadores e manipuladores. Tal estimulação do ódio estaria relacionada à precarização da profissão de professor, que seria submetida a situações de adaptação e obediência aos costumes familiares de seus alunos e de reificação – o profissional como instrumento ou meio de transmissão de informações. Posteriormente, na segunda parte da dissertação, analisaremos mais a fundo os afetos ligados às justificativas do programa Escola sem Partido.

Em suma, as supostas ameaças que o programa Escola sem Partido denuncia e comete: 1) uma atmosfera de guerra, conspiração e fim dos tempos; 2) a família diferenciada da sociedade é invadida; 3) a “ideologia de gênero” e a homossexualidade; 4) o fim da família pela ausência de fecundação; 5) jovens frágeis e manipuláveis; 6) professores doutrinadores e manipuladores; 7) um exército manipulado e indiferente daqueles que outrora eram nossos frutos. O programa Escola sem Partido infere uma ameaça da instituição familiar, responsabilizando outras instituições e atores por tal decadência: a escola, os professores, os movimentos sociais e o Estado - que é controlado e passivo aos outros atores. Se a sociedade está vivenciando uma suposta guerra, para a organização Escola sem Partido, o que se sobrepôs a ela são os grupos e conspirações. Assim, o programa Escola sem Partido não tem concepção de sociedade, mas apenas uma visão de ruínas sobre ela. Isto repercute na sua forma de combater as ameaças inferidas.

1.2 – As propostas do programa Escola sem Partido

A partir das ameaças hipotéticas, o programa Escola sem Partido apresenta propostas para combatê-las. Em um primeiro momento, ele utiliza a internet, seu *site* e as redes sociais para divulgar histórias presumidas de doutrinação na escola, unindo famílias que passaram por supostos constrangimentos. No *site* do programa Escola sem Partido, na parte de depoimentos, apontam dois objetivos de tal prática:

O primeiro é ajudar outros estudantes a identificar as estratégias de doutrinação e propaganda utilizadas por seus professores e, naturalmente, se precaver contra elas. O segundo é mostrar aos professores que porventura se reconheçam em tais depoimentos o grande erro que vêm cometendo ao tentar fazer de seus alunos futuros "agentes de transformação social", a serviço desse ou daquele partido ou ideologia. (Escola sem Partido, 2014-2018).

Apesar de apontar uma tentativa de esclarecer, no *site* não há nenhuma sugestão aos pais para a tentativa de discutir e conversar com tais professores. Por outro lado, o programa Escola sem Partido não abre mão de identificar os professores, citando seus nomes e escola em que trabalham. Além disso, incentiva a abertura de processos jurídicos contra esses professores e escolas, com um modelo de notificação extrajudicial já pronto, para os pais e responsáveis. Sugere que a notificação extrajudicial pode ser entregue de forma anônima, mas não se contrapõe aos pais que queiram se identificar. Estas propostas se direcionam a duas ameaças do programa Escola sem Partido: a atmosfera bélica e os professores doutrinadores. Os depoimentos tentam criar um grupo de pais e rede de proteção e resistência aos professores doutrinadores, servindo também como grupo de vigilância e também, na mesma linha tênue, como perseguidores destes profissionais. Os grupos de pais e responsáveis transformam-se numa parte da própria atmosfera bélica e conspiratória: o professor julgado doutrinador é intimado por um grupo anônimo, de perseguidores secretos. Ela propaga o medo que propõe combater.

Há também uma frente mais ampla, em que o programa Escola sem Partido busca aprovação dos projetos de leis em municípios, estados e na União, combatendo o suposto inimigo em todas as partes possíveis. Nestes projetos de lei, buscam fixar cartazes nas salas de aula, para que alunos e professores estejam cômicos dos seus direitos e deveres, respectivamente:

Art. 3º Para o fim do disposto no caput do art. 2º, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, 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 (Brasil, PL, 2018).

Tentam assim impor um cartaz a ser fixado⁶ nas paredes das salas de aula, das escolas brasileiras, em que o programa Escola sem Partido quer ser lembrado, pela sua

⁶ O cartaz exige estar escrito: Deveres do professor [em caixa alta] I - O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para nenhuma corrente política, ideológica ou partidária; II - O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; III - O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; VI - O professor não

marca. Mas não só os cartazes, o programa Escola sem Partido busca uma intervenção na educação brasileira em sentido amplo:

Art. 4º 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. (Brasil, PL, 2018).

O programa Escola sem Partido tenta se expandir na totalidade da educação pública e particular, básica e superior, nas aulas e nos livros, na formação do professor e em sua prática. Esta tentativa de envolver a educação dá a impressão de uma administração vigilante e totalizante da educação pelo Estado - aos moldes do movimento Escola sem Partido. Ao mesmo tempo, o programa busca ter uma aparência de uma iniciativa considerada neoliberal por seus críticos e apoiadores⁷ em que busca diminuir o Estado para a liberdade familiar. Porém, o programa se apresenta como soberano, indicando quais os deveres dos professores e da educação que devem ser seguidos, além de determinar os deveres familiares. Seu desejo seria administrar totalmente a educação, seja a organização Escola sem Partido como parte do Estado ou iniciativa privada – quiçá sendo consultora das suas próprias legislações.

Fica claro que, para o programa Escola sem Partido, os alunos e suas famílias são vistos como aqueles que são injustiçados na relação escolar. A “liberdade de cátedra” é considerada nesses projetos como algo prejudicial e que precisa ser controlada. No lugar dela, o professor viria a educar de forma mais semelhante aos valores da família dos seus alunos. Nesse sentido, a organização Escola sem Partido acaba por aproximar a educação à área de prestação de serviços sob encomenda. O professor passa a ser considerado como prestador que adéqua seu trabalho aos interesses e atribuições da família que lhe contrata. Na parte de “Artigos” do *site* da Escola sem Partido, Nagib comenta:

(...) tanto por força da Constituição, como por força do Código de Defesa do Consumidor e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as escolas públicas e privadas têm o dever jurídico de educar e informar os estudantes

permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (Brasil, PL, 2018).

⁷ O MBL, Movimento Brasil Livre e a Students for Liberty são exemplos de instituições que se autodenominam neoliberais, e que apoiam o programa Escola sem Partido. Alguns críticos, como Macedo (2017) consideram o discurso da Escola sem Partido neoliberal.

sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores (Escola sem Partido- 2014-2018, acesso em 14 de jul. 2018).

Ao manter a escola e os professores como prestadores de serviço sob encomenda e limitado à vontade dos pais, a autoridade do professor parece ser questionada, diminuindo o caráter autoral e a liberdade desta profissão. Assim, uma concepção de educação como a de Theodor Adorno (1995b), na qual se produza uma consciência verdadeira e emancipada não seria possível no cenário desejado pelo programa Escola sem Partido, uma vez que os próprios profissionais da educação - professores, gestores e autores de livros - não poderiam ter autonomia para suas produções e lições. Sobretudo, os alunos não poderiam se identificar com a autonomia, já que os exemplos de emancipação seriam reduzidos em seus professores.

O programa Escola sem Partido defende a vigilância das escolas, professores e autores para que não utilizem da posição de educadores para angariar adesão às suas convicções políticas, ideológicas, morais e sexuais. Para isso, o programa cobra dos professores e das escolas uma posição de neutralidade sobre os conteúdos a serem ensinados e uma pluralidade de ideias, que respeite os costumes dos pais:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico (Brasil, PL, 2015).

Tal neutralidade esperada na educação se estende até os professores - estes também precisariam ser neutros ao lecionar. Os projetos de lei “Escola sem Partido” acabam servindo como dispositivos legais que controlam o professor, tornando-o neutro. A neutralidade está relacionada a uma anulação política, partidária, ideológica, moral e sexual, justificada pela prevenção e combate da doutrinação. Ou seja, a neutralidade é na verdade a neutralização. A estratégia para a despolitização feita pelo programa Escola sem Partido tem dupla canalização. Por um lado, a politização dos professores é neutralizada. Por outro lado, ela é fragmentada por meio da pluralização de ideias. Nesta última, o professor precisa apresentar as ideias e teorias de forma plural e neutra, sem mostrar preferências e inclinações. Para o programa Escola sem Partido, o professor não precisa se esforçar a encontrar verdades objetivas, mas sim apresentar os interesses das famílias que lhe contrataram para seus alunos.

Esta neutralidade também é considerada uma postura frente aos interesses pessoais. Para ser neutro, o professor precisaria desenvolver uma abstinência dos seus

desejos e impulsos e abrir mão da escolha pelos seus interesses. Essa neutralidade é um distanciamento da realidade, e também indiferença. Também Adorno (1995c) trouxe uma concepção importante sobre a indiferença e a frieza, como próprios da personalidade autoritária. Crochik (1990) aponta que a indiferença e o comodismo socialmente produzidos - nos quais as gratificações imediatas são buscadas e as possibilidades de liberdade e autonomia, ignoradas - são próprios do narcisismo, característica também da personalidade autoritária, principalmente do tipo manipulador (Adorno, 1950). Ao exigir uma neutralidade que pode ser traduzida como indiferença, o programa Escola sem Partido força aos professores a aceitação do que satisfaz uma personalidade autoritária - questão que será discutida mais a frente.

Esta análise do conceito de neutralidade pode auxiliar na compreensão de possíveis desdobramentos do programa Escola sem Partido. Por exemplo, na nova redação do projeto de lei federal, o programa não apresenta o termo 'neutralidade', mantendo a ideia utilizando os termos 'justa' e 'principais'. No quarto dever do professor: "ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito" (Brasil, 2019). Na medida em que reduz a pureza dos conceitos, ela torna o projeto de lei mais palatável ao seu campo legislativo. Talvez aos parlamentares, os termos "justiça" e "versões principais" sejam mais apropriados do que neutralidade e pluralidade. Assim, ela mantém a ideia mais que metafísica de neutralidade (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 31) substituindo para o termo justiça, com abrangência suficiente para que famílias se sintam confortáveis para processar seus professores.

Por fim, para defender a família das discussões da identidade de gênero e da orientação sexual, o programa Escola sem Partido censura qualquer menção a tais termos nas escolas. Em sua última versão do projeto de lei 7180/14:

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' (Brasil, PL, 2018).

Assim, ela apresenta talvez sua mais extrema regra e ao mesmo tempo, o maior medo que buscam alarmar em possíveis seguidores. O fim apocalíptico da família e da sociedade via a discussão de gênero e sexualidade na escola se torna a ameaça profética

do programa Escola sem Partido. Em tal estado de alarme, em que a família corre grandes riscos, parece não haver sociedade e suas contradições. Como a sociedade está em guerra, não há preocupações com as comunidades e grupos que a compõe:

[A exclusão da discussão de gênero e de sexualidade da escola] não deve ser vista como uma espécie de “ditadura da maioria” ou como uma violação dos direitos da minoria. Pelo contrário, trata-se de atitude prudente. Defender, *se possível mediante legislação*, os direitos das minorias é um dever *sagrado*; mas isto, de modo algum, significa que uma minoria tenha o direito de impor à maioria, mediante lei, suas predileções ou cosmovisões, muito menos quando tais abstrações possuem grande potencial revolucionário de desconstrução da ordem vigente, sem prudente análise das consequências futuras (Brasil, PL, 2018, *itálico nosso*).

A luta contra a exclusão, discriminação e a violência na escola parecem ser para o programa Escola sem Partido, uma preocupação menor, assim como a defesa às minorias. Quando apontam que a defesa das minorias é “sagrada” e “se possível mediante legislação”, já entregam as suas aspirações. Para o programa Escola sem Partido, a sobrevivência e a adaptação do todo à guerra é mais importante que a defesa de direitos das minorias. E sem a legislação, estas serão acolhidas apenas pela compaixão religiosa aos sagrados sacrificados. É uma educação excludente com aspirações misericordiosas, contrária à educação verdadeiramente inclusiva, muito menos uma “escola de todos”, como o atual MEC (Rodrigues, 2019) de forma falaciosa tenta se afirmar.

PARTE II

SOBRE A ADESÃO AO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO⁸

O programa Escola sem Partido tem encontrando seguidores e é possível verificar seu crescimento na política brasileira, principalmente via projetos de lei⁹. Nas cidades em que houve aprovação de projeto de lei, há poucas notícias publicadas sobre sua influência na educação local, exceto sobre o município de Santa Cruz do Monte Castelo (PR), com cerca de oito mil habitantes. Duas reportagens defendem que houve poucas mudanças nas práticas e na rotina profissional dos professores. Com os cartazes dos princípios do programa Escola sem Partido em sala de aula, algumas escolas pararam de fazer orações religiosas e citar santos em festas juninas; caso algum aluno receba e leve para a escola cartilhas de políticos, partidos e eleições, é pedido que os jovens guardem e não discutam sobre isto em sala de aula (Gomes, 2016; Basso, 2017). Porém, uma das professoras entrevistadas que não quis se identificar, diz que os professores estão desmotivados (Gomes, 2016). O estranhamento surge em imaginar uma única professora numa cidade pequena que não quer se identificar: parece um rastro de silenciamento e repressão.

As cidades que apresentaram mais gravidade na censura aos professores foram municípios que não aprovaram os projetos de lei da Escola sem Partido, seu impacto é verificável na perseguição, nas sindicâncias e ameaças a alguns professores e professoras¹⁰. Seus seguidores, em anonimato, chegam a contatar estes professores e até

⁸ Esta pesquisa sobre adesão se direciona para aspectos psicossociais da motivação do apoio ao ideário do Programa Escola sem Partido. Uma pesquisa de opinião amostral para a população brasileira verificou as prioridades para educação, mostrando que as intenções defendidas pelo programa Escola sem Partido tiveram baixa adesão: *homeschooling*: 2%; trabalhar para acabar com a doutrinação na sala de aula: 1%; Incentivar os alunos a filmarem seus professores: 1% (Ideia Big Data & Todos pela educação, 2019), com margem de 3,15% . O que nos faz questionar que o clamor ao Programa Escola sem Partido teve imposições de fora para dentro, de cima para baixo.

⁹ Organizado pelo Prof. Dr. Fernando Araújo Penna, o movimento “Professores contra o Escola sem Partido” tem feito em seu blog um levantamento sobre os projetos de lei tramitando nas cidades, estados, no congresso e no senado, por volta de cem projetos semelhantes ou que citam o programa Escola sem Partido podem ser contabilizados até este momento.

¹⁰ Numa reportagem de jornalista Andrea Dip, pela Agência Pública, quatro professoras falam sobre a perseguição e as sindicâncias feitas pela organização Escola sem Partido e seus seguidores, sendo muitas

presencialmente fazem ameaças e os insultam. Nestes casos, o programa Escola sem Partido provoca fortes afetos e desafetos: em seus seguidores, o medo, o ódio e a violência alvejam os professores. Já nos professores parece ocorrer perda de afeto, pela desmotivação, como no exemplo da professora silenciada em Santa Cruz de Monte Castelo. Tentativas de se desviar da vigilância, além do medo de perseguições das famílias e seus advogados estão presentes no novo cotidiano desses professores.

As ameaças que justificam o surgimento do programa Escola sem Partido, como as conspirações partidárias manipulando as famílias e crianças, professores doutrinadores da moral e da sexualidade podem assustar as famílias, os pais e cidadãos preocupados. A enxurrada estabelecida dos projetos de lei da Escola sem Partido, suas propostas de confronto aos agouros detectados podem trazer também aparente sentimento de segurança, confiança e tranquilidade para estas famílias e cidadãos temerosos. Obviamente, nem todos se assustam com estas ameaças ou se sentem seguros com as propostas do programa, pelo contrário, alguns podem até temê-lo pelo seu aspecto de censura e despolitização e discordar de haver perigo ou existência de supostos professores doutrinadores. Questões políticas relacionadas às minorias, às diversas etnias, aos imigrantes, às mulheres, à família e à educação de crianças e jovens comovem afetos nos indivíduos, pela importância de seus direitos e pelo histórico de injustiças sociais a estas populações. Neste sentido, a adesão ao programa Escola sem Partido mobiliza afetos, expectativas e desejos individuais: está relacionada à personalidade daqueles que aceitam e rejeitam seus princípios.

2.1 – Personalidade e ideologia

Há uma importante relação entre personalidade e adesão das pessoas e grupos a alguma ideologia. A influência da personalidade para a recepção de ideologias foi estudada por Adorno e seus colaboradores na pesquisa sobre a Personalidade Autoritária em 1950, nos Estados Unidos. Na introdução deste livro, inspirado na teoria freudiana, Adorno apresenta que a personalidade é movida e constituída por suas necessidades, que podem ser variadas:

As forças da personalidade são antes de mais nada necessidades (instintos, desejos, impulsos emocionais) que variam de um indivíduo para outro em

quantidade, intensidade, modo de gratificação e objetos de fixação. Além disso, elas interagem umas com as outras de acordo com padrões harmoniosos ou conflitantes. Existem necessidades emocionais primitivas; existem necessidades para evitar punição e para manter a boa vontade do grupo social; e existem necessidades para manter a harmonia e integração dentro do eu (Adorno et al., 1965¹¹).

As necessidades se direcionam ao que é externo e ao que é interno na personalidade, podem ser primitivas e atuais – elas interagem de forma harmoniosa ou conflitante. A personalidade pode possuir rigidez e flexibilidade na forma de lidar com suas necessidades. Um ideário pode satisfazer as necessidades da personalidade. Além da tentativa de explicar o mundo, a ideologia possibilita o usufruto de idealizações e expectativas. Essas necessidades podem ser da própria personalidade, mas também podem ser estimuladas pelo ideário, como ocorre na propaganda. Mas a propaganda precisa contar com as características da personalidade para a adesão ao seu ideário. A personalidade pode estar predisposta a aderir e incluir-se em conteúdos que reafirmem sua segurança e constituição. Neste sentido, a veracidade das suposições de alguma ideologia não precisa ser importante, quando as necessidades da personalidade são urgentes, quando o Eu interno se sente acuado, num sentido adaptativo e de sobrevivência – a ideologia pode servir de subterfúgio ou anestesiá-lo. Neste caso, a veracidade divide-se em uma verdade possível para manter o Eu¹² seguro e numa verdade externa, que poderia incomodá-lo. A personalidade pode utilizar a ideologia de forma conveniente, em princípio de prazer, e não de realidade – nos termos freudianos (Freud, 2014).

Os conteúdos trabalhados programa Escola sem Partido são alarmistas e às vezes apocalípticos, tanto para famílias quanto para os professores. Ao se tratar de seus projetos, o programa Escola sem Partido exige emergência e não neutralidade – é notória a celeridade que seus projetos de lei são multiplicados e votados. O caráter alarmista do programa é incômodo à personalidade em sua recepção, provoca desprazer, trazendo também proposta para arrefecê-lo. A exposição da primeira parte desta dissertação dividida em “justificativas” e “soluções” de um problema segue a própria forma pela qual o programa Escola sem Partido se apresenta. Adorno (2008, p. 69)

¹¹ Traduzido por Francisco Rüdiger, disponível em: [https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/Theodor_Adorno_-_Introdu%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_%E2%80%9CA_Personalidade_Autorit%C3%A1ria%E2%80%9D.htm?1349567439] Acesso em 29 jul 2018.

¹² O Eu será considerado nesta pesquisa como uma das instâncias psíquicas apontadas por Freud, ele é caracterizado pela relação com o mundo externo, com os testes da realidade e com a mediação entre os desejos e pulsões do Id (isso) e com a consciência moral, o supereu (cf. O Eu e o Id, Freud, 2011).

detecta esta fórmula “ameaça-ajuda”, como própria das mercadorias da indústria cultural – ela tem um apelo comercial e também psicológico – de excitação e apaziguamento.

A proposta do programa Escola sem Partido se estende por toda a educação básica e até mesmo a superior. Mas a idade escolar que parece mais preocupar os seus seguidores é o período em que se evita o contato da inocência vulnerável da criança com conteúdos violentos ou obscenos - na educação infantil, por volta dos quatro e cinco anos até a puberdade. Esta faixa etária, se recorrermos à psicanálise (Freud, 1996[1905]), é relativa ao chamado período de latência do desenvolvimento sexual infantil. Neste período, as crianças têm grande desejo de saber, ímpeto para a liberdade, mas também uma forte censura e repressão aos conteúdos sexuais e eróticos da primeira infância, os quais geralmente se manifestavam pelo autoerotismo e por pulsões parciais. Estes conteúdos irão ser retomados apenas na puberdade, pelas pulsões parciais e também genitais.

Sobre o período de latência, Ferenczi (1991) traz um importante estudo sobre o pudor de palavras obscenas em seus pacientes - e nele próprio. Uma formação reativa das pessoas em análise à psicanálise se dava frente estas palavras: elas não conseguiam seguir com as suas associações livres por conta de pudores infantis e retomavam a postura da infância neste período. A relação deste estudo com o programa Escola sem Partido parece ser bastante profícua, uma vez que o pudor e o caráter de censura aos professores e conteúdos disciplinares são basilares para a organização. No período de latência, as palavras obscenas são vistas como palavras-tabus, ninguém pode falá-las – as crianças reprovam quem fala. Ferenczi (1991) reconhece que as palavras-tabus ao serem ditas podem trazer a representação imagética do objeto proibido para a consciência, por isso sequer são faladas pelos seus pacientes. Elas revelam o momento em que os desejos e conteúdos sexuais infantis são reprimidos na infância. Os deslizes deixados por tal repressão retornam na vida adulta do neurótico, uma palavra-tabu pode precipitar lembranças, desejos antigos e proibidos. Podemos considerar que o programa Escola sem Partido evoca a criança que precisou reprimir a obscenidade no período da latência. O programa teme que a criança seja erotizada, sexualizada, e até mesmo “homossexualizada” precocemente pelos educadores escolares, pela simples discussão. Por isso, o programa Escola sem Partido proíbe os professores de conversarem sobre a diversidade sexual e de gênero, fortalecendo o tabu sobre essas temáticas. O programa

renega a sexualidade infantil, reprimindo-a, tal como foi exigido à criança em seu período de latência, considerando a criança apenas em sua inocência.

Do ponto de vista da psicanálise, a regressão ao período de latência e o retorno dos conteúdos reprimidos são possíveis por conta do medo e de ameaças, principalmente referentes a figuras de autoridade. A criança que enfrenta o complexo de Édipo (cf. Freud, 1996b), no qual ama perdidamente seus pais, principalmente sua mãe, sente-se ameaçada pelo grande competidor do amor da mãe – o pai¹³. Pela ideia de ser castrada, ela prefere se recolher, reprimindo seus desejos incestuosos e abrindo mão da fantasia prazerosa, para a entrada num princípio de realidade, que a ajudará em seu desenvolvimento. A libido investida nos desejos proibidos e a fuga pelo medo da castração tornam o Eu da criança enfraquecido. Para fortalecê-lo, a libido objetal regride à libido do Eu, numa indiferenciação originária destas libidos. Esta tendência libidinal de retornar ao Eu é denominada de narcisismo (Freud, 2004).

Portanto, o programa Escola sem Partido ao exigir a identificação com a criança ameaçada pela obscenidade faz os adultos recordarem do temor de sua própria castração. Ao mesmo tempo, retornam também os afetos e ressentimentos com as figuras de autoridade, as quais são apresentadas pelo programa Escola sem Partido nas figuras da família acuada, nos ameaçadores professores doutrinadores e do Poder Público interventor. A regressão psíquica faz o caminho contrário do seu desenvolvimento, assim, o programa Escola sem Partido atinge os adultos primeiramente em seu narcisismo, um narcisismo dos pais, em que os filhos são apenas extensões idealizadas dos pais:

His Majesty the Baby, tal como nós mesmos nos imaginamos um dia. A criança deve satisfazer os sonhos e os desejos nunca realizados dos pais, tornar-se um grande homem e herói no lugar do pai, ou desposar um príncipe¹⁴, a título de indenização tardia da mãe. O ponto mais vulnerável do sistema narcísico, a imortalidade do Eu, tão duramente encurralada pela realidade, ganha, assim, um refúgio seguro abrigando-se na criança. O comovente amor parental, no fundo tão infantil, não é outra coisa senão *o narcisismo renascido dos pais*, que, ao se transformar em amor objetal, acaba por revelar inequivocamente sua antiga natureza (Freud, 2004, p.110, itálico nosso).

¹³ Este caso é o que Freud (1996b) considerou o complexo de Édipo dos meninos.

¹⁴ Importante apontar que os desejos e fantasias dos pais e mães para seus filhos e filhas, principalmente para as meninas, podem ter tomado outros rumos nos dias atuais.

Porém, Horkheimer e Adorno (1985, pp. 158-159) apontam para a possibilidade de que na sociedade atual o complexo de Édipo pode não ser concludente¹⁵. O complexo de Édipo possibilita a interiorização das figuras de autoridade, que formam a consciência moral. Se houver interrupção deste complexo, o indivíduo poderia não conseguir desenvolver uma consciência moral a partir da interiorização das autoridades paternas. O complexo de Édipo seria impedido quando a ameaça de castração é muito forte e presente, fazendo a criança recolher-se ao narcisismo muito antes de se tornar edípica. Isto pode acontecer via figuras paternas autoritárias ou ausentes, comuns numa sociedade de poucas possibilidades de liberdade para seus indivíduos. Como já descrevemos na primeira parte, a família do capitalismo de monopólios é temerosa de seu destino, uma vez que o pai dessa família já não pode garantir independência e segurança financeira para manter a família. Os filhos desta família percebem as ameaças sociais por meio do desespero transparente dos pais. Assim, os filhos tendem a se submeter a qualquer autoridade que afirme combater ou que possa negar aquele medo a que os pais sentiam e transpareciam, por uma segurança idealizada – ou falseada. Isto equivale a dizer que houve uma extrojeção do Supereu, o Eu fragilizado pela ausência e impossibilidade de interiorizar a autoridade dos pais, e com dificuldades de também de amá-los, torna-se sugestível a qualquer influência, principalmente autoritárias.

O programa Escola sem Partido parece se aproximar intuitivamente desta ameaça ao indicar a fraqueza das crianças frente aos professores. Mas quando remete a criança de volta à educação familiar, denunciando os professores e a escola como lugares perigosos para a moralidade, dividem a criança entre um mundo interno da família, supostamente sem ameaças e um mundo externo ameaçador. Assim, há uma ausência da percepção da influência social na própria família, e a compreensão deste grupo interno e sua relação com o mundo externo fica prejudicada. O mundo cindido entre dentro e fora da família, relembra o mecanismo da falsa projeção (Horkheimer e Adorno, 1985, pp. 154-164).

¹⁵ A ideia da inconclusão do complexo de Édipo e da ausência da interiorização da figura paterna como supereu está presente nos Elementos do Antissemitismo (1985, pp. 158-159), circunstanciada à paranoia e ao antissemita. A generalização que apontamos pode ser comparada ao ensaio Família (Horkheimer e Adorno, 1973, 144-145), uma vez que a crise desta instituição familiar é própria do capitalismo de monopólios.

A projeção é importante para o conhecimento, quando o indivíduo projeta no exterior suas impressões internas e assim pode compará-las com a realidade, por meio de seus testes, construindo um princípio de realidade. No ensaio sobre os Elementos do antissemitismo, Horkheimer e Adorno (1985) apontam que a falsa projeção mantém o Eu fragilizado livre das ameaças internas e desejos reprováveis. Este Eu frágil atribui o que renega em si ao outro; quanto maior a debilidade do Eu, mais a projeção se torna descontrolada, patológica e o mundo externo torna-se imaginariamente exatamente o que o reflexo denega ao Eu. Assim, a falsa projeção denominada pelos frankfurtianos não possui a reflexão, a comparação e a diferenciação entre o que é projetado frente à realidade e a realidade do objeto que sofre a projeção. Para tal diferenciação, Horkheimer e Adorno (1985) apontam que é necessária além da projeção a mimese. Esta se caracteriza no se assemelhar, na mimetização do mundo ambiente. Aquele que pode mimetizar os objetos externos teria o fundamento para a comparação com suas projeções. Se a projeção caracteriza o externo com as qualidades internas, a mimese internaliza o que é externo. O recalçamento da mimese impossibilitaria o contraponto à projeção, falseando esta. Este recalçamento da mimese é parte da dialética do esclarecimento, quando a dominação da natureza pelo civilizado só permite a mimese para uma racionalização a serviço de fins real ou aparentemente práticos (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 152).

A falsa projeção é característica da paranoia, principalmente quando apresenta um conflito do Eu com a realidade. No estudo do “caso Schreber” (Freud, 2011), é possível encontrar a ameaça apocalíptica, semelhante ao que ao programa Escola sem Partido preconiza. O fim do mundo na paranoia não é a previsão do acontecimento, mas a metáfora sintomática de que o Eu já perdeu contato com a realidade, com o mundo que foi perdido. A atmosfera bélica e conspiratória da Escola sem Partido e sua visão religiosa ameaçadora, em que o objetivo do homem de se reproduzir encontra seu algoz na educação sobre gênero e sexualidade são partes dessa cisão entre o Eu e o mundo perdido da realidade.

Essa matriz religiosa e bélica do programa Escola sem Partido já foi indicada por Moura (2016), que a nomeou de Guerra Cultural Católica. O programa parece se utilizar de forma conveniente da religião. Ele nega a religiosidade ao se dizer laico, tal como a lei exige. Ao mesmo tempo, não pode negar a religião pela inerência dela com a moral, como apontado na primeira parte. Há uma argumentação religiosa patente no programa Escola sem Partido. Porém, o programa tenta obscurecer seu fundamentalismo, pelo

qual o ideal religioso utilizaria os humanos como pretexto para seus ensinamentos. Assim, o programa Escola sem Partido e os parlamentares religiosos se tornam efetivamente cínicos. Neste sentido, a leitura da religiosidade do programa Escola sem Partido, nesta pesquisa, limitar-se-ia a inferir um diagnóstico semelhante ao que Adorno et al. (1965, pp. 679-694) verificaram na Personalidade Autoritária: a religião serviria mais como um conteúdo de autoafirmação psíquica do suposto religioso, que possui um Eu fragilizado, do que a crença verdadeira sobre os preceitos da religião.

Ao ocultar a religião como parte de sua cosmovisão, o programa Escola sem Partido se mostra pouco esclarecido da própria produção, afirmando-se como um ideário voltado para sua mera adaptação ao sistema vigente. Assim, o cinismo da organização Escola sem Partido é semelhante ao de ideologias totalitárias. Como aponta Adorno (2015), a propaganda nazista por mais que tenha encontrado forte penetração no inconsciente de seus apoiadores, não tinha o saber psicológico e psicanalítico para isso. Seus idealizadores eram tão regredidos quanto à regressão que exigiam da sociedade, sua propaganda intuitiva que elogiava o progresso trazia a regressão à barbárie. Eles retornavam ao mito por meio do esclarecimento (Horkheimer e Adorno, 1985).

O programa Escola sem Partido segue tal regressão ao converter as suas ameaças em mitos: a atmosfera persecutória e apocalíptica e o perigo de professores doutrinadores. A entidade professor doutrinador é vista como um ser quase sobrenatural que pode trazer o fim da humanidade, alguém de más intenções que deve ser combatido e destruído. O programa responsabiliza os professores de todo mal-estar presentes na cultura e na sociedade atual. Aqueles que seguem as crenças do programa Escola sem Partido aceitam seu mito, não apenas pelo conteúdo, mas pelas condições subjetivas de sua irracionalidade objetiva. As necessidades psíquicas inconscientes de autoconservação do Eu são somadas ao medo de castração. É o medo da perda da extensão do Eu: das expectativas que carregam os filhos, seus frutos e legado. Numa sociedade em que se exige um progresso cada vez mais violento, o que parece ser garantido ao indivíduo e à família é o fracasso e a culpa. Frente tais dificuldades e alta exigência do indivíduo, o fracasso posterior se torna ferida narcísica. E o Eu, para ainda alcançar o seu ideal, precisa expulsar as lembranças de seu fracasso. Assim, projetam-se as ameaças, inseguranças e ódio internos para o exterior, encontrando um bode expiatório para sua paranoia.

2.2 – A interiorização dos tabus sobre a profissão de ensinar

O brilho lascivo de seus olhos [do professor] acabará por transformar-se em uma chama devoradora, ininterrupta; de aparência inofensiva no início da ação, o professor tornar-se-á seguro de si, nervoso, agressivo, dominador, até que venha a fazer com que a aluna torne-se, em suas mãos, uma pobre coisa. Obviamente, a voz do professor, balbuciante a princípio, deverá tornar-se cada vez mais forte, até que, por fim, seja extremamente poderosa, estrepitosa, um clarão sonoro, enquanto a voz da aluna virá a ser quase inaudível, ao contrário da clareza e força que tinha no começo do drama (A lição, Eugene Ionesco, 1951).

Penna (2015) foi o primeiro a detectar as tendências de ódio e desvalorização dos professores no programa Escola sem Partido. Posteriormente, a partir da sociologia de Zygmunt Bauman sobre a modernidade líquida, Penna (2017) afirma que o ódio aos professores serviria de válvula de escape dos indivíduos, que formariam uma comunidade “de gancho”, gancho onde penduram seus medos privados. Tal comunidade é possível enquanto os problemas públicos são colocados sobre responsabilidade privada: os professores são culpados por todos os problemas sociais, tornam-se bodes expiatórios. Mas a perseguição aos professores talvez tenha uma história mais longínqua do que o período que Bauman reserva à modernidade líquida.

Ao evocar o fantasma de professores doutrinadores, que seduzem seus alunos e os mantêm sob um sequestro intelectual, o programa Escola sem Partido reforça estereótipos de injustiça e crueldade na carreira do magistério. Não é recente a desvalorização, a violência e o preconceito contra esta carreira. Também o temor à doutrinação dos professores contra seus alunos já existiu em outros tempos. Na obra de Mario Manacorda (1989), é possível encontrar diversos exemplos na história da educação de perseguição e violência contra pedagogos.

Freitas (2018) reconhece que o programa Escola sem Partido se pauta em tabus sobre a profissão de ensinar para sustentar suas queixas aos professores. Ele se inspira no ensaio chamado *Tabus acerca do magistério*, de Theodor W. Adorno (1965[1995]). Neste ensaio, Adorno apontava que a profissão de ensinar sofria com ressentimentos históricos reprimidos e sedimentados nos indivíduos e na sociedade. Freitas (2018) e

principalmente Zuin (2012) apontam para a permanência desses tabus também na sociedade e na educação brasileira atuais.

Adorno (2015) recorre da ideia de tabu a partir da conceituação psicanalítica de Totem e Tabu (Freud, 1913). Ele é visto pelo próprio autor como uma estranha insistência em dizer algo que já foi antes mais bem dito e criticado, principalmente por Freud. A necessidade de retomar este conceito emerge da desconfiança do autor de que é comum que certos temas sejam esquecidos e reprimidos insistentemente. Adorno pensa o tabu a partir de tendências sociais históricas que se mantiveram na atualidade. Já Freud (1996c[1913]) ao tratar dos tabus, tenta fazer comparações com as pessoas das sociedades, povos e etnias estudadas pelos antropólogos e etnólogos de sua época e aspectos da neurose e do narcisismo de seus pacientes na clínica psicanalítica. O tabu na obra freudiana parece estar mais relacionado a uma cosmovisão totemista, animista de mundo e até mesmo a religiosa. Já na sociedade de cosmovisão científica, o tabu não se manteria em sua forma, ele seria substituído pela lei - o tabu seria seu protótipo. Apesar disso, Freud (1996d[1932]) aponta que é comum que todas essas cosmovisões¹⁶ sejam presentes na atualidade. Nesta pesquisa, o tabu será pensado pela interpretação adorniana, como conceito que descreve acontecimentos atuais de longa história filogenética e não apenas conferindo aos povos das pesquisas etnográficas o ritual de tabu. Em todo caso, a pesquisa de Freud sobre os tabus será utilizada para estudarmos o programa Escola sem Partido.

Freud (1996c[1913]) descreve o tabu como uma restrição a uma pessoa, animal, coisa, grupo que são considerados sagrados e impuros por uma cultura. O contato com o objeto de tabu traria consequências perigosas e misteriosas (Freud, 1996b, p. 40). Porém, esta proibição não tem uma justificativa clara; muitas vezes é proibido falar sobre o tema do tabu, qualquer menção é proibida, ainda mais sobre as suas causas. O tabu é ambíguo: ele é sagrado e impuro ao mesmo tempo, tal característica de ambivalência é também intermediária e neutra (Freud, 1996b, p. 43). Esta neutralidade assemelha-se a neutralidade buscada pelo programa Escola sem Partido em seu projeto de lei: o professor como um ser neutro. Uma das hipóteses desta pesquisa é que a adesão ao programa Escola sem Partido se dá pelos tabus sobre o magistério. Ou seja, seguidores desse ideário possuiriam interiorizados ressentimentos sobre a profissão de professor, este é visto como alguém que está muito próximo do tabu.

¹⁶ *Weltanschauung* em alemão.

Adorno (1995, p. 98) descreve o conceito de tabu, primeiramente como “representações inconscientes ou pré-conscientes dos indivíduos, que vinculam o objeto do tabu [o magistério] a uma interdição psíquica, submetendo-o a dificuldades pouco esclarecidas”. Assim, o tabu se estabelece nas profundezas da psique individual. O autor se refere à primeira tópica freudiana, a dinâmica entre o consciente, pré-consciente e inconsciente, os quais permitem o indivíduo estabelecer os tabus na morada da memória e do desejo. O tabu estaria reprimido nas instâncias mais profundas da psique e não bem esclarecido na consciência. Num segundo momento, Adorno (1995, p. 98) apresenta o tabu como “sedimentação coletiva de representações”. O tabu é visto como um produto histórico resguardado numa bacia residual da cultura. Seguindo a alegoria geológica, o autor considera que em grande parte os tabus perderam sua base real: ora o que era rocha sólida foi reduzido a resquícios, foi afundado na liquidez e depositado na profundidade. O tabu conserva-se na sociedade com muita tenacidade, subterraneamente – o tabu desmancharia no ar como Marx e Engels (1998) teriam dito sobre tudo o que é sólido, mas seus resíduos ficariam depositados subterraneamente. Por fim, “a forma que o tabu passa a tomar são os preconceitos psicológicos e sociais”: tabu e o preconceito se diferenciam em suas origens, mas em suas manifestações psicológicas e sociais o primeiro se assemelharia ao segundo. Crochik (1997, p. 24) compara o funcionamento do preconceito com os tabus, inclusive os ritos do tabu seriam semelhantes às atitudes estereotipadas presentes no preconceito. A negação presente em falar sobre um preconceito pode ser tão rígida quanto falar sobre um tabu.

O tabu é o protótipo das leis proibitivas e na teoria freudiana uma espécie de ferida do crime que inaugura a sociedade, o parricídio originário – no mito de Totem e Tabu (Freud, 1996b). O sentimento de culpa, o silêncio cerimonioso que toma a cena quando o assassinato lembrado pelos filhos parricidas, a proibição do incesto para evitar novos pais autoritários são partes do tabu. O tabu pode aumentar suas proibições e novos objetos podem fazer parte dele - nisto se assemelha também o preconceito. Porém, como apresenta Adorno, há alguma mobilidade do preconceito na escolha de objetos:

Entre os indivíduos preconceituosos, a urgência instintiva é tão forte e sua relação com qualquer objeto, sua aptidão afetiva às coisas reais, seja como objeto de amor, seja como objeto de ódio, é de natureza tão problemática, que não se consegue permanecer fiel nem mesmo ao inimigo escolhido. O mecanismo projetivo ao qual o indivíduo se encontra sujeito pode ser

desviado de acordo com o princípio da menor resistência e as oportunidades oferecidas pela situação em que ele se encontra (Adorno, s/d [1951]).

Neste sentido, o preconceito pode se adaptar a figuras do tabu. Mas o tabu pode não ser tão móvel quanto o preconceito. Nas metáforas geológicas, é como se os sedimentos do tabu possuíssem muitas camadas: as mais novas são também mais fáceis de penetrar ou subtrair, já a mais profunda teria um núcleo rígido sob grande pressão. O preconceituoso pode preferir não se aprofundar no tabu mais profundo para poder se movimentar entre os objetos e satisfazer de forma mais imediata seus impulsos destrutivos.

Os tabus promovem uma desconfiança da profissão de professor. Uma desconfiança pouca clara, muitas vezes com o conteúdo falseado, mas que guarda afetos verdadeiros. Os tabus geram dificuldades na relação e no trabalho do magistério por meio de seus resquícios que retornam como tendências destrutivas, retaliações sociais e psicológicas. Podemos dividir esta desconfiada suposição em alguns tabus, a partir do ensaio de Adorno (1995):

- a) Profissão de futuro duvidoso: se ela possui oferta de trabalho, o tabu considera que esta oportunidade esconderia um destino ruim para o trabalhador;
- b) Profissão de pobreza: também é vista como uma profissão que traria dificuldades financeiras, que é reservada para pessoas pobres, que por sua vez devem se manter em situação de pobreza e subserviência;
- c) Profissão para imaturos: uma profissão para pessoas de características infantis, cheias de fantasias pueris;
- d) Profissão de sexualidade atípica: professores são vistos como se não tivessem e não pudessem ter sexualidade, são vistos como repressores da sexualidade, castradores e castrados - ou quando têm sexualidade são vistos de forma exageradamente afetada, numa sexualidade superior e idealizada;
- e) Profissão que castiga: são vistos como ressentidos e que há sadismo em seus castigos para com seus alunos;
- f) Profissão sem seriedade: os professores são vistos como aqueles que não conseguem separar emoção do seu trabalho, a relação e o tempo com crianças e jovens não permite que haja distanciamento profissional;
- g) Profissão de injustiça: os professores teriam preferências por alunos, salas, discursos e temas específicos, tais preferências injustiçariam alunos de forma deliberada pelos professores;

h) Profissão de mercadorias falsas: é vista como vendedora de conhecimentos de pouca utilidade – inclusive para os próprios professores;

i) Profissão sagrada: é vista como ligada ao sacerdócio, em que é preciso de sacrifícios e neutralidade para nela permanecer.

Estes tabus estão relacionados e não foram divididos dessa forma por Adorno (1995). Mas tal divisão auxiliou na terceira parte dessa dissertação, sobre a metodologia da pesquisa, em que foi necessário construir uma escala para medir a interiorização de tabus.

Os tabus do magistério estão tanto na história social quanto na história individual. Eles estariam relacionados com as grandes dificuldades da humanidade e da criança para interiorizar a cultura, bem como o sentimento posterior do mal-estar que esta pode trazer. Pela psicanálise freudiana, podemos considerar que a figura do professor surge na vida da criança após o complexo de Édipo. Neste caso, a criança também já possui sentimentos de ambiguidade para com os pais, já se desencantou da idealização que fazia deles.

Na elaboração do complexo de Édipo, a separação do pai e a interiorização da figura paterna, as crianças notam que os próprios pais não correspondem ao ego ideal que lhes transmitem. Na relação com os professores este ego ideal se reapresenta pela segunda vez, possivelmente com mais clareza, e eles têm a expectativa de poder se identificar com os mesmos. Mas por muitas razões novamente isto se torna impossível para eles, sobretudo porque particularmente os próprios mestres constituem produtos da imposição da adequação, contra a qual se dirige o ego ideal da criança ainda não preparada para vínculos de compromisso (Adorno, 1995, p. 111).

Os professores são novas figuras de autoridade que serão interiorizadas para formar um ideal de eu da criança, ao mesmo tempo, o professor acaba herdando a ambiguidade dos afetos e as frustrações com as figuras paternas e maternas. A recente ameaça da castração que faz a criança abrir mão do complexo de Édipo bem como o medo da perda do amor dos pais podem também ser transferidos para o professor. Uma figura de autoridade que geralmente é menos carinhosa e mais atenta aos outros alunos, o professor traz às crianças a sensação de que a necessidade da repressão será muito mais comum dali para frente – não deve ser à toa que em seus primeiros dias de aulas as crianças chorem tanto com a despedida dos pais. Representante das exigências culturais

de repressão e do princípio de realidade, o professor traz com ele também o medo da castração, que se não é percebido pelas crianças naquele momento, posteriormente poderá ser imaginado como o repressor dos desejos infantis.

Mas se pensarmos tal como Horkheimer e Adorno (1973¹⁷) afirmaram sobre a criança no capitalismo de monopólios, ela sente a castração anteriormente ao complexo de Édipo, o que fragiliza seu Eu e antecipa a desistência pelo objeto de amor materno. Assim, a criança exagera no medo e no respeito ao pai, ao mesmo tempo em que recalca um eterno rancor (Horkheimer & Adorno, p. 158¹⁸). Ela busca assim a castração sob a forma de destruição generalizada. Assim, a criança na escola do capitalismo financeiro poderia se relacionar com a figura de autoridade desta forma? Trataria o professor com devoção exagerada, que esconde o medo e a intenção de destruição generalizada da escola e da sociedade? O programa Escola sem Partido talvez tenha compreendido isto de forma intuitiva, pois seu programa parece justamente a projeção deste desejo.

Os professores demonstram que a sua profissão e o seu trabalho são interdependentes aos seus alunos, a sala ou a turma. Além disso, demonstram que seu trabalho é autoral. Os alunos podem sentir desconfianças desta produção. As modificações nas aulas pelo professor-autor remetem ao trabalho manual do artesão ou do mágico ilusionista com a matéria. Vale lembrar os professores de pedagogia, de matemática que constroem brinquedos ou modelos tridimensionais; ou dos professores que sempre deixam algum aspecto para a próxima aula. Alguns alunos acabam considerando o professor como alguém que está escondendo algo a mais. Isto pode parecer injusto: as avaliações, atividades e afetos diversos demonstrados pelos professores para seus diferentes alunos e turmas não são sempre as mesmas. Trata-se também de quando os alunos percebem nas aulas repetições de falas, que poderiam ser espontâneas, mas são arquitetadas para o efeito didático. Como Adorno aponta:

O problema da inverdade imanente da pedagogia estaria em que o objeto do trabalho é adequado aos seus destinatários, não constituindo um trabalho objetivo motivado objetivamente. Em vez disso, este seria pedagogizado. Só isto já bastaria para dar às crianças inconscientemente a impressão de estarem sendo iludidas. Os professores não reproduzem simplesmente de um modo receptivo algo já estabelecido, mas a sua função de mediadores, um pouco socialmente suspeita como todas as atividades da circulação, atrai para si uma

¹⁷ Ver nota de rodapé 15, p. 34.

¹⁸ “Por medo da castração, o indivíduo leva a obediência ao pai ao extremo de antecipá-la, assimilando sua vida afetiva consciente à vida de uma menina, e o ódio do pai se vê recalçado como um eterno rancor. Na paranóia, esse ódio impele a um desejo de castração, sob a forma de uma ânsia de destruição generalizada” (Horkheimer & Adorno, p. 158).

parte da aversão geral. Max Scheler disse certa feita que só atuou pedagogicamente porque nunca tratou seus estudantes de maneira pedagógica. Se me permitem a observação pessoal, a minha própria experiência confirma inteiramente este ponto de vista. Ao que tudo indica, o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer. (Adorno, 1995, p. 104)

O autor ainda apresenta a recusa de convencer como aspecto importante ao magistério. Este conselho é provável que tenha que ser disputados entre seguidores do programa Escola sem Partido e críticos dela - ambos parecem concordar. Isto confere a ambiguidade do próprio conceito de educação: ela serve para a adaptação e ao mesmo tempo para a emancipação, uma consciência crítica – logo a contradição de que o professor deve ensinar sem convencer, é semelhante ao educar para emancipação, garantindo a adaptação ao sistema vigente e suas injustiças (Adorno, 1995b). Mas o programa Escola sem Partido não possibilita aos seus seguidores a compreensão e a análise desta contradição e sua dialética¹⁹. Por isso que apesar da preocupação com a ideia de que o professor pudesse querer convencer, Adorno parece não temer algo semelhante à suposta doutrina manipuladora do programa Escola sem Partido – mesmo escrevendo sobre os tabus mais profundos da profissão. Talvez porque Adorno (1995) em seu texto já apontava para a autoridade limitada e, por vezes, interrompida aos professores na história da sociedade.

Por conta do tabu, a sociedade pode gozar sobre alguma autoridade, no caso do magistério, este prazer de defrontar uma autoridade é revivido desde a infância. O sentimento dos moradores da cidade, da ambiguidade própria do tabu, do respeito ao desrespeito ao professor Bragança, do *Anjo Azul*²⁰ – romance de Heinrich Mann - obra que inspirou Adorno para escrever seu ensaio. Nestes embates, Bragança se mostra tão imaturo quanto seus alunos pequenos e quanto seus ex-alunos já adultos. Ele tenta demonstrar seu poder que a todo tempo é desvalorizado. A autoridade representada pelo professor parece apenas uma “paródia do poder”, tal como descreve Theodor W. Adorno:

¹⁹ Esta dialética presente na educação entre o educar para adaptação ao sistema injustos educar para a emancipação, sobre os constrangimentos da formação, também do convencimento no ensino foram discutidos na banca de defesa desta dissertação, agradeço aos professores doutores Carlos Giovinazzo Jr. e Marian Dias, por sustentarem tal dialética.

²⁰ A tradução brasileira do livro intitulou a obra pelo nome do filme alemão baseado no livro, na década de 30. O original se chamaria Professor Unrat. Unrat é o sobrenome do professor, que significa lixo em alemão. Na tradução, foi escolhido o nome Bragança e seus alunos o chamavam de professor Bagunça.

O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado. Expressões como "tirano de escola" lembram que o tipo de professor que querem marcar é tão irracionalmente despótico como só poderia sê-lo a caricatura do despotismo, na medida em que não consegue exercer mais poder do que reter por uma tarde as suas vítimas, algumas pobres crianças quaisquer. (Adorno, 1965, pp. 103-104.)

A tentativa de manter a autoridade do professor sob a face da não seriedade surge principalmente pela esfera econômica na sociedade brasileira. Os tabus acerca do magistério veem a profissão de professor muitas vezes com desvalorização, como profissão de baixos salários, um complemento de renda familiar. Há um esforço de manter o magistério como uma profissão intelectual subalterna. Tal esforço pode ser oriundo do ressentimento dos trabalhadores contra a divisão de trabalho desigual, entre trabalho intelectual e manual. Assim, o professor como trabalhador intelectual tem perdido a característica de profissional liberal, não só pela contratação como funcionário público, mas pela administração totalizante de seu trabalho, seja por instâncias e regulamentos estatais, seja pela iniciativa privada gerida sobre a lógica da eficiência.

Adorno (1995) reconhece que a memória histórica da sociedade não se esquece dos antepassados servís do magistério e tenta revivê-la: os escravos gregos capturados que se tornavam escravos pedagogos, os monges preceptores sem cargo na Idade Média, os veteranos de guerra desvalidos que lecionavam. Quando Adorno (1995, p. 104) indica que o magistério possui a herança do sacerdócio, levanta uma interessante hipótese: quanto mais relacionada ao sacerdócio à educação estiver, mais a profissão de professor será vista por um estereótipo positivo relacionado à magia.

A situação atual dos professores na Coreia do Sul corrobora com a hipótese adorniana, pois ao mesmo tempo em que recebem grandes salários, não são reconhecidos como trabalhadores, mas sim como uma profissão de sacerdócio, assim, seus direitos trabalhistas são minimizados e é comum o desmantelamento de seu sindicato pelo Estado (Kang, 2011). O programa Escola sem Partido apresenta tal aproximação entre magistério e sacerdócio, apontado sobre a origem da palavra cátedra:

A própria palavra "cátedra" tem sua raiz na palavra "cadeira", que nos remete ao costume dos rabinos do antigo oriente de lerem os textos sagrados da Tanak, a bíblia hebraica, de pé, em sinal de reverência, mas sentarem-se para ensinar, em sinal de humildade. Mas quando um professor de hoje busca contrabandear suas inclinações políticas e ideológicas para dentro da sala de aula, não considerando seus alunos como sujeitos, mas como objetos e massa de manobra, divorcia-se no mesmo instante de tal humildade. Não deveria,

pois, sequer invocar a palavra “cátedra” para respaldar semelhante comportamento (Brasil, 2018).

A humildade do religioso frente às escrituras concede também a este professor a característica do sagrado. O excessivo poder que o programa Escola sem Partido concede aos professores parece estar correlacionado com este tabu do poder mágico do professor. Pela ideia de um professor divino, de forças sobrenaturais do programa Escola sem Partido poderia compreender tal persuasão e controle, para doutrinar e manipular.

Isso se assemelha ao que Mauss (2003) apresentou sobre a magia presente no tabu. É possível encontrar na obra de Horkheimer e Adorno (1985, p. 26) a compreensão de tabu do sociólogo e antropólogo Marcel Mauss - que parece presente também na obra sobre os Tabus acerca do magistério (Adorno, 1995). Mauss (2003) aponta que o tabu só se manifesta no que possui *mana*. O antropólogo traz este conceito de suas pesquisas com diversas culturas, principalmente na Melanésia. O *mana* é substantivo, adjetivo e verbo ao mesmo tempo, é conceito que figura a força e poder da magia. Para essas culturas tudo e todos possuem *mana*, mas sua quantidade e qualidade são variáveis no ser. O rei ou o chefe, por exemplo, tem um *mana* poderoso, o contato com ele poderia trazer grandes conseqüências. O objeto de tabu não pode ser tocado, pois irradia este *mana* que pode destruir. No caso dos tabus do magistério e talvez do programa Escola sem Partido, o poder negado socialmente ao professor, parece compensar o medo desse *mana*. É como se temessem as representações de magistério, e para impedi-los de exercer sua força, fosse necessário um boicote, antecipando o seu poder.

Já apontamos que o tabu impede o contato com seu objeto, tornando-o neutro, isto é, ao mesmo tempo sagrado e profano. Esta característica de neutralidade do objeto de tabu também foi indicada por Adorno (1995), que apontou que aos professores é negada sua participação na esfera sexual. Ora são vistos como seres reprimidos ou até castrados, ora de uma sexualidade fantasiosa ou supervalorizada: na peça O Preceptor de Jakob Lenz (1774), o professor particular após a possibilidade de envolvimento amoroso com a sua aluna questiona-se posteriormente sobre se castrar, literalmente. No programa Escola sem Partido, o medo que se tem a respeito dos professores sobre sua sexualidade frente às crianças não é dito diretamente, tal como o tabu define. Pelo contrário, a sexualidade dos professores é sugerida de forma reprimida, sem perder o

tom ameaçador: a suposta doutrinação é vista como uma violência intelectual, comparada com um assédio e às vezes a um estupro intelectual (Penna, 2017); e também a discussão sobre gênero e sexualidade na escola é vista como modificadora dos desejos dos alunos. Então, para o programa Escola sem Partido, o pensamento parece ser sexualizado: as ideias e o conhecimento se dão como uma cópula, num cérebro que precisa ter fertilidade. Tal sexualização do pensamento pode ser compensatória à forte repressão da própria sexualidade, que busca se expressar em outra instância.

Mas o tabu proíbe um desejo que foi banido para o inconsciente (Freud, 1996b[1913], p. 46). Sobre o tabu do incesto, Freud (1996b) aponta que o tabu bane o desejo incestuoso e o desejo do parricídio. No tabu sobre a virgindade (1996c[1917]), o que é banido é o medo de ser odiado pela mulher, mas também o medo e o desejo da castração. Os tabus acerca do magistério apresentados por Adorno (1995) reprimem os professores e tentam bani-lo da vida sexual. Tais tabus seriam derivações dos tabus do incesto e da virgindade. Na educação de crianças, em período de latência, que não podem de forma alguma lembrar a sexualidade incestuosa e muito menos a ideia de castração, os professores são vistos como figuras que poderiam aniquilar toda a repressão construída. Eles viram o próprio tabu neste medo de contágio das crianças com os conteúdos sexuais. Devido à forte repressão, tudo que lhes seja desconhecido remete a uma sexualidade proibida.

Além da sexualidade, a política, a vida pública e o pensamento crítico também são negados pelo programa Escola sem Partido às crianças e aos professores, também como tabu. É o ressentimento contra a intelectualidade. Surgem neste ideário como temas perigosos que também podem esconder algo obscuro e perigoso. O programa Escola sem Partido se acomete de que a política e a *res publica* são negadas e obscurecidas na sociedade atual. E aqueles que aderem ao programa tentam explicar a alienação que turva sua consciência por uma misteriosa e horrenda obscenidade em tudo que se assemelhe a um reduto político ou intelectual. Nestes aparentes redutos, a organização Escola sem Partido vê um plano de corrupção total da sociedade, e apenas o ordenamento social poderia eliminá-los.

2.3 - A concordância com a ideologia da racionalidade tecnológica

O programa Escola sem Partido não traz uma descrição do que considera como ideologia. O programa acusa aos professores a posse de uma “ideologia marxista”; apresenta o pensamento de Paulo Freire como ideológico; afirma que nas escolas há presença de “ideologias partidárias” e “ideologia de gênero”; e até considera que algumas escolas particulares e confessionais com religião e *ideologias específicas* podem ensiná-las desde que tenham autorização dos pais (Brasil, 2015, PL 876, Art. 5º, *itálico nosso*).

Neste sentido, para o programa Escola sem Partido, ideologia parece um conjunto de ideias e ideais políticos e religiosos, que guardam interesses particulares. Essas supostas ideologias podem obscurecer a realidade, quando são os inimigos hipotéticos do programa Escola sem Partido - as “ideologia de gênero” e a “ideologia marxista”, por exemplo. Mas também parecem ser uma espécie de visão excêntrica da realidade, talvez positivas – como o caso das ideologias das escolas particulares e confessionais, que o grupo Escola sem Partido busque talvez se aliar. Há também a concepção de neutralidade ideológica, a qual o programa se identifica, apresentando-se livre de interesses particulares, imparcial e plural com as ideias.

Assim, podemos apontar três tipos de ideólogos que o programa infere: os manipuladores, os neutros de ideologia e os ideólogos autorizados. É uma visão maniqueísta do conceito de ideologia, pois busca o confronto entre uma ideologia manipuladora, de supostas conspirações e a neutralidade de ideologia, defendida pelo programa. Por fim, este dá a possibilidade de uma ideologia benigna e autorizável das escolas confessionais e particulares.

O programa considera que seus supostos inimigos possuem uma ideologia que serve para manipular estudantes, dando uma ideia de que estes são vítimas do que podemos imaginar como uma falsa consciência – suposta e ironicamente criada por professores marxistas. Quando o programa aponta que as experimentações da educação sobre a diversidade sexual e identidade de gênero são irresponsáveis e aliciadoras, parecem abrir mão da ideia de falsa consciência:

A escola não é um espaço estratégico para se impor, mediante tentativa e erro, projetos idealizados de engenharia social [educação sobre gênero e sexualidade]. Não é uma atitude responsável impor qualquer mudança à sociedade sem antes perscrutar exaustivamente suas possíveis consequências. (Brasil, PL, 2018, p. 20).

Com efeito, as experimentações são consideradas ainda não confirmadas como produtos da verdade e do bem familiar, logo não são falsas para o programa Escola sem Partido - porém, arriscadas. A concepção de ideologia passa a se organizar como maquinações de setores poderosos, que não se importam com suas consequências, desde parlamentares, meios de comunicação aos supostos professores doutrinadores.

O programa Escola sem Partido compreende que a ordenação da consciência dos professores para uma neutralidade ideológica é suficiente para impedir e enfrentar as dificuldades da instituição escolar. Esta é uma visão que reduz as dificuldades escolares à mentalidade de seus professores e gestores. O programa tenta modificar pela força da lei essa suposta mentalidade. Esta visão projeta e acusa nos professores preconceitos e impulsos destrutivos contra seus alunos, como perseguições aos alunos e o que o programa denomina de *bullying* político²¹ (Brasil, 2019, Justificação do PL 246). Assim, a concepção de ideologia do programa encontra afinidade com a concepção de ideologia de Max Weber, “a qual o conceito de ideologia atém-se a um preconceito que deve ser constantemente reexaminado” (Horkheimer e Adorno, 1973, pp. 193-194). Esta comparação se afirma no próprio *site* da organização que leva como epígrafe a citação de Max Weber:

Em uma sala de aula, a palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio. Impõem as circunstâncias que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura carreira; e que ninguém dos presentes a uma sala de aula possa criticar o mestre. É imperdoável a um professor valer-se dessa situação para buscar inculcar em seus discípulos as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimento e de experiência científica (Weber, 2013 apud Escola sem Partido, 2014-2019).

A ideia de racionalização e institucionalização da ciência e da técnica na sociedade atravessa toda a palestra proferida por Weber, intitulada *Ciência como vocação*, da qual este excerto faz parte. Os professores são divididos entre aqueles que aceitam essa racionalidade e o desencantamento do mundo e aqueles que resistem a isto. Como vemos anteriormente, a mitologia criada pelo programa Escola sem Partido é muito distante de um desencantamento de mundo – pelo contrário. Weber (2013) estava

²¹ O uso do termo *bullying* parece ser indevido pelo programa Escola sem Partido. A violência do *bullying* parece ser mais agressiva, imediata e repetida do que, por exemplo, uma suposta intolerância política ou preconceito. Além disso, o objeto de perseguição do *bullying* não é tão definido e caracterizado, os agressores não detectariam ou escolheriam suas vítimas por aspirações ou preferências políticas e partidárias. Sobre a diferenciação entre *bullying* e preconceito, cf. Crochick (2019).

criticando àqueles que veem no professor uma figura para além da docência, com um carácter enfeitado, em vez de um profissional com uma vocação científica.

A crítica à visão weberiana de ideologia em Horkheimer e Adorno (1973), e também de Marcuse (1998)²², permite-nos analisar a ideia de racionalização da profissão de professor e da vocação pela ciência. A consequência da neutralização do conceito de ideologia, reduzindo-o ao preconceito, está em responsabilizar unicamente as autoridades científicas e técnicas, inclusive os professores, pela suposta não-racionalidade de suas atividades. Assim, ao não denotar o carácter ideológico da racionalização (Marcuse, 1998, p. 134), Weber acaba exigindo a dominação social e política desses profissionais.

Já discutimos que para o programa da Escola sem Partido a neutralidade é vista como única possibilidade ética da prática do magistério que não seja criminosa. Mas esta neutralidade justifica uma neutralização, ou melhor, dominação social e política dos professores. Como conceito positivista, a neutralidade é o pressuposto do cientista frente aos dados. Evitar a interpretação dos resultados caracteriza a posição neutra do positivista. Mas na tentativa de anular a metafísica e a especulação, o positivismo criou uma neutralidade mais que metafísica (Horkheimer e Adorno, 1985). Nesse sentido, a ética do professor neutro estaria em anular a interpretação para além dos fatos, e pelo respeito aos fatos se impossibilita a discussão: “apoio-me nas obras dos nossos historiadores, pretendo mostrar o seguinte: sempre que o homem de ciência surge com o seu próprio juízo de valor, cessa a plena compreensão dos fatos” (Weber, 2003).

Max Weber não era considerado um positivista, mas como Horkheimer e Adorno (1973, p. 193) quando ele “negou a existência, ou pelo menos, a possibilidade de reconhecimento de uma estrutura total da sociedade e de sua relação com os produtos espirituais”, aproximou-se dos sociólogos positivistas. A importante teoria sociológica de Max Weber é contemporânea do liberalismo político tardio²³:

Entretanto, o liberalismo político tardio, cuja concepção da liberdade de opinião já tinha certas afinidades com o relativismo – qualquer pessoa pode pensar o que quiser, esteja ou não certo, visto que cada uma pensa, essencialmente, o que melhor lhe serve para progredir e permitir a sua afirmação – esse liberalismo, como dizíamos, não era certamente imune a tais perversões do conceito de ideologia. Isso confirma, inclusive, que o domínio

²² Segundo Habermas (1983), Marcuse inicia sua crítica à racionalidade crítica a partir da obra de Max Weber.

²³ Neste ensaio, Horkheimer apontam para Pareto (1848-1923) como autor do liberalismo tardio, comparando-o muitas vezes à Weber (1864-1920).

totalitário não se opõe à humanidade de fora por obra de uns tantos desesperados nem é uma grande desgraça acidental na auto-estrada do progresso, o que ocorre, outrossim, é que no âmago da nossa cultura amadurecem forças destrutivas (Horkheimer e Adorno, 1973, p. 196).

Uma das características que o programa da Escola sem Partido tem em comum com o liberalismo político tardio e também a ideologia liberal é o relativismo. A pluralidade defendida pelo programa Escola sem Partido tenta na capilaridade das diferenças e divergências teóricas alcançar a neutralidade. Mas ao sugerir que o professor deva se distanciar e evitar a tomada de posição, sendo neutro mediante o plural, a organização Escola sem Partido acaba por anular a própria motivação da pluralidade: a discussão que tenta buscar as diferenças, divergências, lógicas e contradições, verdades ou falsidades teóricas e ideológicas. Correntes de pensamento que suprimem e revogam umas às outras teriam de ser evitadas, ou seja, as próprias construções teóricas seriam impedidas.

Pelo repúdio ao pensamento crítico, este que não pode tomar postura neutra, e evitando a relativização da verdade subjetiva e objetiva, o programa Escola sem Partido acaba por empreender a defesa de uma razão instrumental. Esta por sua vez compreende a tecnologia como seu objeto e, oriunda da técnica, autointitula-se neutra. Mas Marcuse (1982) defende que a tecnologia já não é mais neutra. Antes a técnica possibilitava o engendramento de objetos via trabalho, em que o objeto trazia a técnica como sua parte. A técnica estandardizada se tornou exterior ao objeto que ela produz, ela captura sua imagem e o reproduz a partir de fora, não pela lógica do objeto, mas pela própria lógica da atual tecnologia. Por exemplo, o programa Escola sem Partido desmembra o trabalho do professor sob uma lógica externa à educação: o afeto frente ao objeto de estudos que é compartilhado entre professores e alunos por meio de técnicas didáticas se torna sedução manipuladora. Ela fetichiza o trabalho do professor, tentando anular o valor presente no trabalho, dizendo que sua didática enquanto não neutra seria apenas manipulação para desejos pessoais. Já a neutralidade do trabalho é a tentativa de permitir que a tecnologia possa se tornar substituta – como é visível na educação a distância via tecnologias da informação e comunicação.

Para Marcuse (1982), a tecnologia se tornou a forma mediadora do universal, ela media as relações de produção, em que a dominação se mantém do homem pelo homem, via tecnologia, tornando-se a infraestrutura social. O autor apresenta que a chamada neutralidade da técnica e da ciência é uma neutralidade de caráter positivo, ou

seja, ela favorece a organização social da qual depende, que é a ordem social dominante. A tecnologia se torna forma de controle e dominação social. Ao passo que tornou a relação com a natureza mensurável e qualificável em quantidades e, logo, mercadoria, a tecnologia desde sua origem fora utilizada para a sobrevivência. Sua função de instrumentalização da natureza e do homem é a lógica da dominação.

A ideologia da racionalidade tecnológica é o conjunto de ideias, ideais e valores baseado numa razão instrumental, tecnocrática, em que há operacionalização da linguagem e das instituições e a neutralização da política e da ciência (Crochik, 1999). Esta ideologia se prende aos meios tecnológicos, tornando-os fins - os objetivos racionais - o que os torna conformistas, alcançando o sempre mesmo, despojando dos fins os interesses dos indivíduos.

Horkheimer (2002) aponta para a diferença entre a razão subjetiva e a razão objetiva. A razão subjetiva é aquela própria do sujeito que domina e modifica a natureza, instrumentalizando e criando formalidades para alcançar fins de sobrevivência. A razão objetiva é aquela que busca refletir sobre a objetividade do próprio sujeito, do mundo e das coisas, ela considera o objetivo ou o destino pelo qual o objeto se envereda. A razão objetiva tenta substituir a religiosidade pela reflexão teleológica. Tais razões por vezes se correlacionam, mas Horkheimer aponta para a tendência social crescente em que a razão subjetiva é sobreposta à razão objetiva, dissolvendo a possibilidade de objetividade da razão. Ela se torna uma razão instrumentalizada para alcançar fins, que perderam a reflexão da razão objetiva. Segundo Crochik (1999), a razão subjetiva caracteriza a ideologia da racionalidade tecnológica.

Para programa Escola sem Partido, a razão subjetiva parece reservada ao ensino escolar. Já o exercício e ensino da razão objetiva estariam mais relacionados à educação religiosa e familiar:

Burocrata não faz sermão. Burocrata aplica a lei, pune, exige o cumprimento da norma; mas ele não faz sermão. Quem faz sermão é padre. Quem diz o que é moral ou imoral é o padre, o pastor, o pai e a mãe. Não é o funcionário público. O funcionário público só faz aquilo que a lei determina. E a lei brasileira, a legislação brasileira não possui um decálogo, não possui um código moral. Quem possui código moral são as religiões. Então essa é a diferença: burocrata não faz sermão, burocrata aplica a lei. O professor é um burocrata. Ele transmite aos alunos o conteúdo do currículo, aquilo que está escrito e foi aprovado pelas autoridades competentes. Não lhe cabe dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de moral. Esse é o

Ponto. (Fala de Miguel Nagib em Audiência Pública na Câmara dos Deputados citado por Penna, 2017)

Nesta fala do fundador e coordenador da Escola sem Partido, podemos observar que a burocracia é considerada pelo programa a característica principal do professor, como servidor público. Sua função seria administrada pelo Poder público, sua prática instrumentalizada e limitada à transmissão de conteúdos selecionados por autoridades competentes.

Nesta fala, a moral é considerada como o discernimento entre o certo e o errado, e sua fonte é associada à família e à religião. O pensamento que reflete sobre a moral parece ser evitado ou temido pelo programa Escola sem Partido. O certo e o errado da família e da religião são irretocáveis, sem possibilitar a interpretação ou crítica – neste sentido, ela parece mais católica que protestante. A moral assim perde sua relação com a racionalidade objetiva e se pauta apenas no desempenho do sujeito perante os dogmas. A cisão da constituição da razão objetiva posta por Horkheimer (1974) entre filosofia e religião, é a cicatriz que o programa Escola sem Partido tenta esconder. Quanto mais ela tenta negar a razão objetiva, por iluminar a superstição ainda presente na religião, mais fortalece a razão subjetiva. O programa Escola sem Partido acaba provocando a oposição da educação religiosa e familiar à razão objetiva. Ele teme a crítica à igreja e à família, por isso não permite a liberdade da razão objetiva para além dessas instituições. É possível reconhecer no programa uma impossibilidade de se perceber que o objeto é mais do que a classificação dada a ele - tal impossibilidade é uma das principais características da ideologia da racionalidade tecnológica (Crochik, 1999). Esta característica apresenta uma rigidez quanto à categorização, configura-se em um primado do sujeito, em vez do objeto.

Segundo Crochik (1999, p.129), a ideologia da racionalidade tecnológica tende a considerar as contradições como falhas de pensamentos ou especulações. Como já apontado, o programa Escola sem Partido vê a educação que discute sobre gênero e sexualidade, e os estudos atuais como experimentações sociais perigosos – por isso querem proibir qualquer menção a estes termos na educação brasileira. No mesmo caso, a ênfase de naturalização, no sentido biológico, próprio da ideologia da racionalidade tecnológica (Crochik, 1999, p.129), se mostra presente no programa Escola sem Partido.

No mesmo exemplo, sobre a discussão da diversidade de gênero e sexual na escola, nega-a como “parcos experimentos sociais contemporâneos de resultados ainda questionáveis” (Brasil, 2018), justificando que seria uma atitude irresponsável “impor

qualquer mudança à sociedade sem antes perscrutar exaustivamente suas possíveis consequências”. Tal apontamento teme os efeitos sociais em longo prazo de tal política educacional para as instituições e para a sociedade, considerando ser muito precipitada e questionável. Essa ênfase no imediato é uma das características da ideologia da racionalidade tecnológica (Crochik, 1999, p.129). Todo o trabalho e estudos sobre o preconceito, a discriminação e a violência contra comunidades LGBT+, o ódio contra a diferença e diversidade de gênero e sexualidade é ignorado pelo programa Escola sem Partido. O imediato não é só ênfase neste caso, mas também se torna mentira manifesta.

A adesão ao programa Escola sem Partido também pode ser estudada pela via de suas soluções, uma vez que ela traz certo aconchego psíquico, principalmente para aqueles que são atormentados pelas ameaças apresentadas pelo grupo. A ênfase na solução de problemas é também apresentada por Crochik (1999, p.129) como característica da ideologia da racionalidade tecnológica. O programa com sua longa proposta de combate aos professores doutrinadores se autointitula uma sólida solução – que é a eliminação do problema via perseguição e aniquilamento. O próprio programa Escola sem Partido é uma solução: trata-se de um plano detalhado sobre as formas de vigiar e processar professores, formas para se tornar lei federal, estadual e municipal, e para angariar apoio de parlamentares.

A sistematização do programa Escola sem Partido é uma das suas maiores características, assim como a ênfase da sistematização é característica da ideologia da racionalidade tecnológica. Além da organização de seu anteprojeto de lei e de seus meios de comunicação, a sistematização é considerada como fundamental na visão de professor. Este é visto como um burocrata; e o que deveria ser legislado sobre ele precisaria seguir um código de lei, para os estudantes. O professor burocrata da organização Escola sem Partido acaba sendo um operador lógico de mercadorias educacionais. Em seu intuito de criar um “Código de Defesa do Estudante”, com semelhança ao “Código de defesa do Consumidor”, apresenta que a relação educacional precisaria ser semelhante à relação de clientela, em que aquele que compra possa consumir plenamente seus serviços. Os pais da família contratariam a empresa escolar, pública ou privada, e pelo seu poder econômico, nos impostos pagos ou pela mensalidade, exigiriam destas empresas seus serviços. A profissão de professor e a escola estariam relacionadas a um profissional liberal, prestador de serviços. O papel dos pais seria de selecionadores dos bons conteúdos e censores para os conteúdos inapropriados para seus filhos.

Ao citar Marcuse (1982), Crochik (1999, p. 28) aponta que a ideologia da racionalidade tecnológica é contraditória. Sua racionalidade pode trazer liberdade, pela automação do setor produtivo: os trabalhadores estariam dispensados de trabalhos enfadonhos e reificantes. Mas ela também pode perpetuar o trabalho alienado, pois como aponta Habermas (1983 citado por Crochik, 1999, p. 28) substitui as questões políticas pelas questões técnicas. O programa Escola sem Partido em sua relação com a ideologia da racionalidade tecnológica se mostra como um ideário que busca tornar a formação política do professor como formação técnica. Mas se a racionalidade tecnológica tem uma face que traz liberdade, o programa Escola sem Partido poderia também possuir esta característica desta racionalidade? A resposta a esta questão pode estar em localizar a ideologia a qual pertence o programa Escola sem Partido. Quanto mais próximo de uma ideologia totalitária, como a fascista, mais distante da verdade e da liberdade o programa Escola sem Partido estará.

O elemento de verdade presente na racionalidade tecnológica retira a possibilidade de que sua ideologia seja considerada uma ideologia totalitária, como o nazifascismo:

Por isso, a crítica ideológica, como confronto da ideologia com a sua verdade íntima, só é possível na medida em que a ideologia contiver um elemento de racionalidade, com o qual a crítica se esgote. (...) Entretanto, quem se dispusesse a criticar desta maneira a chamada ideologia do nacional-socialismo, acabaria sendo vítima da sua desapontadora ingenuidade. (...) Será preferível analisar a que configurações psicológicas querem [as ideologias totalitárias] se referir, para servirem-se delas; que disposições desejam inculcar nos homens com suas especulações, que são inteiramente distintas do que se apresenta nas declamações oficiais (Horkheimer e Adorno, 1973b, p.192).

Ao analisarmos a relação entre a personalidade e a ideologia, dando ênfase a uma leitura psicanalítica, aproximamos a concepção que a adesão ao programa Escola sem Partido teria nas satisfações da personalidade sua maior motivação. Portanto, sua relação com a ideologia fascista poderia ser maior que a relação com a ideologia da racionalidade tecnológica. Quando aproximamos o programa da Escola sem Partido contra o preconceito histórico presente nos tabus do magistério, investigamos o objeto de ódio do programa, e se compararmos à pesquisa da Personalidade Autoritária

(Adorno e col., 1965 [1950]) se assemelharia aos estudos sobre o antissemitismo, objeto de perseguição dos nazistas.

Se a ideologia totalitária não é algo que se impõe de fora, mas sim por forças destrutivas que amadurecem no âmago da cultura, então, há possibilidades de que a própria ideologia da racionalidade tecnológica seja engendrador desse tipo de corrosão interna, como do nacional-socialismo interno à democracia. Como apontado anteriormente, o liberalismo político tardio se aproximava da ideologia totalitária na própria concepção relativista de ideologia, tão própria ao programa Escola sem Partido, por isso, que não é sem motivo que o programa e tantos outros decretos de marca totalitária “falam de ideologia a propósito de seus pronunciamentos” (Horkheimer e Adorno, 1978, p. 192).

As transformações históricas que serviram de terreno à ideologia da racionalidade tecnológica apontadas por Crochik (1999, pp. 23-27), principalmente as mudanças estruturais, parecem ter se aguçado no tempo do programa Escola sem Partido. A histórica redução da produção industrial e a conseqüente predominância do capital financeiro sobre o capital produtivo foram elementos que mantiveram, mesmo com os avanços científicos e tecnológicos, a exploração dos trabalhadores ao longo do século XX e XXI. É nesta configuração que o ataque do chamado neoliberalismo aos direitos trabalhistas continua se elevando, mesmo quando se pensava que a tecnologia possibilitaria a liberdade e a democracia. A reificação dos trabalhadores, que era visível na indústria, que tem sido substituída pela automação, mantém-se também na crescente área de serviços – considerada contraparte da queda industrial. Da mesma forma, a reificação presente nos países altamente industrializados também se prolifera naqueles que não o são. Portanto, a destruição da dignidade do trabalhador, a destruição de sua politização e possibilidade de assimilação da cultura continua sendo estendida ao todo, como objetivo imanente da reprodução do capital. A expectativa de que a racionalidade presente para a invenção tecnológica que substitui o trabalho braçal fosse suficiente para engendrar liberdade, é frustrada pela ideologia desta racionalidade, que mantém a dominação no capitalismo. Esta tendência é parte do programa Escola sem Partido, que tenta desmobilizar e despolitizar uma das classes profissionais mais sindicalizadas do país, seja pela difamação, seja pela redução deste trabalhador ao burocrata.

Horkheimer e Adorno (1973b) apontaram que a ideologia contemporânea perdeu seu elemento de verdade; ou seja, a sua relativa autonomia de poder pensar para além do existente (Crochik, 1999, p. 15). Ela se adaptou cientificamente à sociedade, para a

administração planejada desta (Horkheimer & Adorno, 1973b, p. 200): parece se aproximar da ideologia da racionalidade tecnológica. Esta adaptação se realiza nos produtos da indústria cultural, com esquemas petrificados e estereotipados, oriundos da racionalização e integração da cultura inferior pelos resíduos da cultura superior (Horkheimer & Adorno, 1973b, pp. 200-201). No estudo sobre os tabus acerca do magistério, são patentes os vários exemplos de tabus nas produções culturais e industriais ao longo do tempo, que serviriam para formar a petrificada imagem de professor doutrinador do programa Escola sem Partido. Talvez o próprio programa nesta tendência da indústria cultural tenha feito uma reunião e sistematização coesa semelhante destes caracteres da violência entre professores e estudantes, de forma consciente e não consciente.

O uso das redes sociais e da *internet* no século XXI pode se assemelhar à proliferação industrial de revistas e jornais vendidos nas bancas, na metade do século XX – época da análise da indústria cultural feita por Horkheimer, Adorno e Marcuse – e também à quase presença total dos televisores, do rádio FM e da proliferação dos computadores pessoais na década de 1990 – época da tese de Crochick. Estas redes sociais também podem ser consideradas como parte da indústria cultural e dessa racionalização tecnológica da vida.

Adorno (2008, pp. 62-65) apontou o caráter pseudoerudito da astrologia – dando ao leitor do horóscopo um atalho para se recuperar da exclusão educacional que sofreu. Semelhante é o caso do programa Escola sem Partido e até mesmo do *homeschooling*, que trazem para perto daquele que adere aos seus ideais a possibilidade de debater de igual para igual com estudiosos da educação, como o pensamento de Paulo Freire e de profissionais licenciados para ensinar. O terraplanismo, o movimento antivacina e outras ideias que tem como base uma obscura conspiração, com algum traço de pseudoindividualização, além de aparência de ideal reciclado de tempos obscuros precisariam de maiores pesquisas, principalmente aquelas que verifiquem a relação de seu reaparecimento com a ascensão dos meios de comunicação digitais de massa. Tais pesquisas podem ser importantes para compreender também o aparecimento do programa Escola sem Partido.

Por fim, o caráter anticientífico e pseudoerudito do programa Escola sem Partido que parece se contrapor à racionalidade weberiana está presente na própria forma das redes sociais. A tentativa dessas redes de reduzir às distâncias entre as pessoas, aumentar as extensões dos corpos e sentidos, de compartilhar informações

conhecimentos e experiências também concorre com a justificativa de que por conta dessas mesmas redes e sua tecnologia novos contratos de trabalho e revisão de direitos seriam necessários – inclusive pela precarização. Nessa perspectiva, os novos meios de comunicação de massa que parecem ser utilizados para facilitar a vida, tentando vislumbrar a sua liberdade podem reificá-la. Nas audiências públicas e assembleias em que o programa Escola sem Partido é debatido, seus representantes discursam e se comportam da mesma forma que o diálogo é proposto no *Facebook* ou *Twitter*. Apresentam trechos de vídeos de professores, estudantes de grêmios estudantis com posições e discutindo política em sala de aula, fazem comentários irônicos, repetindo piadas, chistes, *memes* dando pouco espaço para a reflexão. As próprias audiências são gravadas e apresentadas por *streaming* – e a audiência é avaliada minuto a minuto pelo número de “curtidas” e compartilhamentos dos vídeos – sem também possibilidade de tempo e espaço para reflexão, pela instantaneidade dessas ações e pelo curto espaço para comentários. Neste sentido, em 2019, não foi por acaso que o programa Escola sem Partido acrescentou o artigo 7º ao seu projeto de lei deste ano (Brasil, PL, 2019), que tenta assegurar que os alunos gravem as aulas de professores sem a autorização dos mesmos, indicando ser também direito dos pais de certificar as aulas.

A replicação das próprias imagens nos vídeos compartilhados e visualizados inúmeras vezes e a tentativa da autorreprodução da própria imagem nas redes sociais, seja pela imagem de si mesmo nas fotos modificadas, seja na repetição incessante de criação de perfis e avatares²⁴, que precisam ter semelhança com a própria pessoa e ainda manter os contornos das limitações humanas para não ser considerada como falsa ou irreal são parte da ideologia atual que reafirma o existente, que só possibilita a melhora quantitativa das qualidades quantificáveis, ou seja, de uma lógica de desempenho própria da ideologia da racionalidade tecnológica. Esta replicação de si mesmo, ao mesmo tempo é a ideologia contemporânea (Horkheimer & Adorno, 1973b, 202-203). Ao mesmo tempo, que replica o existente, a ideologia contemporânea possibilita a replicação de si mesmo, satisfazendo tendências narcísicas, como Crochik (1999) defende. Já a transformação do outro em imagem recortada, editada e reconfigurada para estabelecer uma verdade suposta e subjetiva da existência de professores doutrinadores aos moldes do programa Escola sem Partido é a tentativa tecnológica e ideológica da realização da falsa projeção.

²⁴ Figura gráfica digital, forma e imagem que representam uma pessoa, um usuário de jogos ou perfis pessoais em redes sociais.

PARTE III

MÉTODO

3.1) A técnica:

Verificamos as seguintes hipóteses:

- a adesão ao programa Escola sem Partido está correlacionada à internalização dos tabus sobre o magistério;
- a adesão ao programa Escola sem Partido está correlacionada à concordância com a ideologia da racionalidade tecnológica;
- a internalização dos tabus do magistério está correlacionada à concordância com a ideologia da racionalidade tecnológica.

Optou-se por um método que permitisse verificar tais hipóteses de correlação e também mensurar: a) a adesão ao programa Escola sem Partido, b) a internalização dos tabus sobre a profissão de ensinar e c) a concordância com a ideologia da racionalidade tecnológica. A pesquisa de opinião e de concordância com ideologias e valores pode utilizar um método com escalas Likert, para verificar a concordância e a correlação entre ideologias e ideários. A escala Likert é caracterizada por uma série de itens, em que cada item possui uma afirmação e o participante pode assinalar sua concordância ou discordância com tal afirmação.

A exemplo da pesquisa sobre a Personalidade Autoritária (Adorno *et. al.*, 1965), esta pesquisa busca um método de mensuração da adesão à ideologia. Essa medida é possível pela delimitação do conceito de ideologia a uma sistematização de ideias e atitudes no pensamento social, que tem sua adesão pelo indivíduo dependendo de suas necessidades internas:

O termo *ideologia* é usado neste livro do modo que é comum na literatura corrente, para dar conta de uma organização de opiniões, atitudes e valores - um modo de pensamento do homem e da sociedade. Podemos falar de uma ideologia total do indivíduo ou de sua ideologia com relação a diferentes aspectos da vida social: economia, religião, grupos minoritários e assim por diante. As ideologias têm uma existência independente em relação a qualquer indivíduo; e aqueles que existem em uma determinada época são resultado ao mesmo tempo de processos históricos e eventos sociais contemporâneos. Essas ideologias têm diferentes graus de apelo para diferentes indivíduos, pois isso depende das necessidades individuais e do grau em que essas

necessidades estão sendo satisfeitas ou frustradas (Adorno e col., 1965, p. 28).

O termo ideologia apontado por Adorno e seus colaboradores nesta pesquisa é um pouco diferente do que foi apresentado até agora. No texto sobre Ideologia (Horkheimer e Adorno, 1973b) que apresentamos na segunda parte desta dissertação, os autores não chegam a fazer uma descrição como feita acima, uma vez que a própria ideologia tem modificações ao longo da história, logo a descrição da ideologia tanto de sua forma quanto de seu conteúdo se relacionaria com o seu tempo. Neste caso, porém, a descrição e a delimitação breve da ideologia parecem satisfazer as exigências científicas estadunidenses das décadas de 1940 e 1950. Poderíamos apontar que a relação com a teoria marxista pôde ter sido evitada: a divisão de trabalho a ideia de relações de produção também, presente no texto de Horkheimer e Adorno²⁵.

Porém, cabe verificar a enunciação da “ideologia total do indivíduo” e da característica de independência das ideologias, esta vai de acordo com o texto Ideologia – que inclusive discute a mudança da autonomia da ideologia frente à realidade na história. Já a ideologia total ou global:

A descrição da ideologia global de um indivíduo precisa retratar não apenas a organização de cada nível, mas a organização entre os níveis ideológicos [de sua personalidade]. O que o indivíduo diz em público com consistência; o que ele diz quando se sente a salvo de crítica; o que ele pensa mas não dirá de modo algum; o que ele pensa mas não admitirá sequer para si mesmo; o que ele está disposto a pensar ou fazer quando vários tipos de apelo forem feitos a ele — todos esses fenômenos podem ser concebidos como constituindo uma só estrutura. A estrutura pode não ser integrada, conter contradições tanto quanto consistência, mas é organizada de forma que suas partes constitutivas sejam relacionadas de modo psicologicamente significativo (Adorno et al, 1965, p. 30)²⁶.

Neste sentido, a hipótese de que “o indivíduo potencialmente antidemocrático é uma totalidade” (Adorno et al, 1965, p. 28) está relacionada à relação necessária entre a sua personalidade com a ideologia, o que mantém sua grande suscetibilidade. Ao apresentar a personalidade conforme a segunda tópica freudiana, os autores apontam

²⁵ A pesquisa da Personalidade autoritária foi realizada nos EUA na década de 40, Adorno e outros pensadores da época estavam exilados por conta da perseguição nazista, principalmente quem possuía origem judaica. Inferimos aqui que nos EUA, naquela época e posteriormente, a pesquisa sociológica resistiu ao estabelecimento de uma teoria crítica do sistema capitalista estruturado pela luta entre as classes sociais.

²⁶ Traduzido por Francisco Rüdiger, disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/adorno/1950/mes/personalidade.htm>

que as necessidades egóicas são menos prevalentes no homem antidemocrático, dando maior importância às tendências do superego e do id. Esta psicologia presente na suscetibilidade à ideologia e na propaganda fascista traz ao estudo da Personalidade autoritária a concepção de ideologia totalitária como principal em seu estudo, que apresentamos anteriormente e apontada no texto Ideologia (Horkheimer e Adorno, 1973b). A ideologia contemporânea como verificamos é fortemente relacionada à indústria cultural, e repete a aparência da existência, sem a mesma autonomia que tantas outras ideologias – no texto da Ideologia também não há total identificação entre a ideologia totalitária e a ideologia contemporânea – elas não parecem ser as mesmas. Porém, compreendemos que a percepção que a ideologia da racionalidade tecnológica possui elementos racionais, embora, muitos irracionais que distanciam cada vez mais os homens de seus objetivos e desejos; enquanto que da ideologia totalitária fascista não possui tais elementos racionais, e que dela só podem ser retirados para uma crítica ideológica as suas transformações históricas e da psicologia daqueles que são suscetíveis a ela. É o que os autores recomendam sobre o estudo da verdade das ideologias e da sua relação com a psicologia: “o conhecimento das determinações psicológicas da ideologia não pode nos dizer qual é a ideologia mais *verdadeira*; ele só pode remover algumas das barreiras que se antepõem à sua procura” (Adorno et al. 1965, p. 36, *itálico dos autores*).

Neste caso, vale apontar que as escalas produzidas e utilizadas neste estudo, diferentemente do que seguiu o estudo da Personalidade autoritária (Adorno et al, 1965) e da Escala da ideologia da racionalidade ideológica e a Escala de características narcísicas da personalidade (Crochik, 1999) não são escalas nomeadas para verificação da personalidade; apesar de se manterem relacionadas a ela.

As escalas apresentam um conjunto de afirmações, cada uma destas representa um aspecto da ideologia que a escala mede. Cada afirmação ou item desta escala pode ter correlação entre si, mas é preciso que não tenham coeficientes de correlação tão altos (muito próximos a 1) - o que pode significar que seriam substituíveis umas pelas outras. O coeficiente de correlação é apresentado dos valores de -1 a 1. Dentro da escala é possível que haja fatores ou subescalas, que são grupos possíveis de divisão da escala. A Escala F da pesquisa de Adorno et al (1965) que buscava compreender a personalidade autoritária e a adesão ao fascismo tinha nove fatores: convencionalismo, submissão autoritária, agressão autoritária, anti-intração, superstição e estereotipia, poder e ‘dureza’, projetividade, sexo. É importante apontar que os fatores da Escala F

foram pensados durante a construção da escala, com base na teoria e resultados de outros estudos sobre a personalidade. É comum também a criação de fatores após sua construção e validação, por meio de cálculos estatísticos que encontram fatores, com itens que se correlacionam entre si, formando agrupamentos, esta é chamada análise fatorial exploratória, geralmente feita por um software estatístico.

As escalas utilizadas nos estudos da Personalidade Autoritária (Adorno *et al.*, 1965) e no estudo da Ideologia da Racionalidade Tecnológica (Crochik, 1999), principalmente às Escalas F e I, respectivamente, abarcavam em suas afirmações tendências gerais mais amplas, envolvendo diversos temas. A Escala F (Escala do Fascismo) necessitou desta amplitude em seus temas para substituir e resumir outras escalas criadas previamente durante a pesquisa (Escala do Antissemitismo, Etnocentrismo, Conservadorismo Político-Econômico). Mas não só isso: a Escala F foi criada para que se evitasse citar minorias e também para dificultar o reconhecimento de seu propósito de medir o preconceito (Adorno et al, 1965). Numa sociedade posterior à Guerra, com a derrota dos países do Eixo, o antissemitismo e o nazismo eram socialmente rejeitados, mas isto não implicava que seus sujeitos não fossem preconceituosos ou que não aderissem ao fascismo. Isto poderia significar que a própria consciência moral poderia impedir que alguém preconceituoso revelasse seu preconceito abertamente, por saber que socialmente seria mal visto, mas seu preconceito poderia ser expresso de outras formas, mais sutis ou camufladas. Cabe verificar no momento atual, o quanto este clima democrático-formal, o qual possibilita uma consciência moral que repreende as discriminações preconceituosas ainda resiste em nossa sociedade.

Na pesquisa de Crochik (1999), a Escala I traz uma amplitude temática, que é expressa em suas sete subescalas ou fatores – o termo subescala parece trazer uma característica mais independente para estes agrupamentos. É possível justificar a amplitude devida à própria ideologia da racionalidade tecnológica: ela tende a estender sua capilaridade a toda razão, se lembrarmos da separação da razão subjetiva e objetiva de Horkheimer (1973), a primeira tende a eclipsar a segunda em nossa sociedade. O fascismo medido pela escala F também possui tal amplitude – no sentido em que o esclarecimento vai regredindo ao mito.

Neste estudo, as escalas que tentam mensurar a concordância com o programa Escola sem Partido (Escala ESP) e com os tabus acerca do magistério (Escala Tb) são menos amplas em suas tendências, em comparação com a Escala F e a Escala I. Elas são

específicas para os temas da educação familiar e escolar, da relação entre aluno e professor e da formação do professor. A Escala F não será utilizada nesta pesquisa, apesar da concordância com o fascismo parece ser bastante correlacionada à adesão com ao programa Escola sem Partido – isto poderá ser estudado em pesquisas posteriores. A escolha por verificar a correlação apenas entre a adesão ao programa Escola sem Partido, a interiorização dos tabus acerca do magistério e a concordância com a ideologia da racionalidade tecnológica é justificada pela preocupação em compreender ressentimentos com a profissão do magistério, visíveis no desprestígio das atuais políticas públicas brasileiras com a educação e com estes profissionais²⁷. A ideologia da racionalidade tecnológica parece ser uma ampla tendência que instrumentaliza tais políticas, das quais talvez o programa Escola sem Partido seja fruto, já os tabus acerca do magistério mesmo sendo anteriores historicamente a ideologia da racionalidade tecnológica são retomados aos moldes desta.

Outra escala que também poderia ser utilizada nesta pesquisa seria a Escala N, que mede as características narcísicas da personalidade, criada na mesma pesquisa de Crochik (1999), que possui boa correlação com a Escala I (em três amostras diferentes: 0,45, 0,54 e 0,55, $p < 0,01$, Crochik, 1999, p. 256). Após testes fatoriais das escalas (ESP e Tb) esta tendência narcísica foi encontrada com mais clareza na concordância com o programa Escola sem Partido – resultado que elucidou alguns elementos da segunda parte desta redação, sobre o narcisismo no aspecto regressivo da libido e, principalmente, nas expectativas dos pais sobre seus filhos – apresentaremos mais a frente a análise fatorial das escalas.

Nestas escalas, cada afirmação possui opções de respostas que podem variar de uma discordância total a uma concordância total. Utilizamos uma escala de sete pontos: discordo totalmente dessa afirmação (escore -3), discordo moderadamente (escore -2), discordo pouco (escore -1), concordo pouco (+1), concordo moderadamente (+2), concordo totalmente (+3). Seguindo as pesquisas de Adorno et al. (1965) e Crochik (1999), o ponto neutro, “nem discordo e nem concordo” que seria o escore 0 (zero) foi retirado para solicitar aos participantes posicionamento mais claro frente aos enunciados. Tais escores foram posteriormente adaptados para escore 1 (discordo

²⁷ As políticas de Reforma do ensino médio, da Base Nacional Comum Curricular, da militarização das escolas são exemplos, junto com o programa Escola sem Partido podem ser consideradas como políticas que contém este elemento de desprestígio e ressentimento da carreira do magistério, defendidas por alguns setores da política brasileira, e também aderidas por parte da população – profissionais da educação e também da população civil.

totalmente, -3) ao escore 7 (concordo totalmente, +3). O escore 0 (neutro) foi substituído pelo valor 4, assim a diferença entre o “discordo pouco” (escores -1 e na adaptação escore 3) e o “concordo pouco” (escore +1 e na adaptação escore 5) seria de dois pontos. Esta questão relativa à abdução do ponto neutro será retomada na parte IV.

3.2) Participantes:

Aplicamos o questionário em três baterias: a primeira que denominamos como pré-teste foi feita com 37 participantes, a segunda aplicação teve 86 participantes para reformular as escalas, e a última coleta e aplicação final com 117 estudantes de curso de pedagogia em uma universidade pública, localizada no São Paulo. Alguns estudantes participaram em semestres distintos mais que uma vez, porém, cada uma das baterias de aplicações havia mudanças nos questionários. Estes estudantes estavam matriculados nos últimos anos da graduação, a partir do 3º ano do curso, a faixa etária variou entre 19 e 61 anos. As mudanças do questionário foram significativas apenas na última coleta. Apresentaremos as análises dos itens pelo pré-teste, e posteriormente apresentaremos os resultados e os dados coletados apenas da última aplicação, que deu as escalas maior consistência e confiabilidade. A segunda aplicação não teve resultados confiáveis para apresentação, mas foi importante para elaborar o texto das escalas.

Para analisar a amostra, é preciso verificar se ela segue uma distribuição normal ou não – há um teste de normalidade para amostra no software SPSS 23 para Windows, que utilizamos na pesquisa. São dois métodos utilizados para a avaliação de normalidade: Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk – que dependem do tamanho da amostra. Como nossa última amostra teve 117 participantes, utilizamos o teste Shapiro-Wilk. Caso siga uma distribuição normal, utilizamos testes paramétricos para verificar se as características dos participantes que foram coletadas (idade, ano de ingresso, gênero, religião, expectativas em lecionar). Quando a distribuição não foi normal, usamos testes não-paramétricos, como o teste não paramétrico U de Mann-Whitney, que é utilizado para duas amostras independentes (com religião, sem religião, por exemplo). Já para mais de duas amostras independentes (k variáveis), como cada grupo de religião (católico, evangélico, espírita, etc.) e se pretender lecionar (sim, não, não sabe), foi utilizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Os testes não paramétricos são utilizados quando a amostra não é normal, homogênea e com número de participantes menor que trinta. A normalidade da distribuição foi calculada a partir do padrão de respostas de cada uma das escalas.

Dos 117 participantes, a idade variou entre 19 e 61 anos, com a idade média de 26,48 anos, a mediana de 25 anos e a moda, 21 anos. O gênero: 92 participantes eram mulheres (78,6%), 19 homens (16,2%), seis marcaram outros gêneros, não se identificando com o gênero masculino ou feminino (5,1%). Religião: 65 (55,6%) responderam que não eram religiosos, 52 (44,4%) que sim, consideravam-se religiosos. As religiões apontadas: 17 católicos, 21 evangélicos/batistas/protestantes/adventistas²⁸, seis espíritas, sete candomblecistas, um budista. Participaram da pesquisa pessoas que ingressaram no curso no ano de 2006 até 2019 – cinco participantes estavam nos anos 2018 ou 2019 – como eram disciplinas obrigatórias dos últimos anos do curso, com pré-requisitos, é possível que estes alunos se matricularam por transferência - porém, não verificamos esta possibilidade; assim, mantivemos os participantes e suas respostas, pois em teste de hipótese, não surtiu diferença significativa no ano de ingresso do curso. Sobre lecionar, 105 participantes indicaram que pretendem lecionar ou que já lecionam, seis indicaram que não pretendem lecionar e seis marcaram que não sabiam ou fariam outra atividade, em vez de lecionar, exemplos: trabalhar em museus, voluntariado. Sobre participar da mesma pesquisa em outros testes, 18 responderam que já tinham participado.

A partir destas variáveis, foram feitos testes de hipótese para verificar se as respostas poderiam se diferenciar de acordo com as características dos participantes. Apenas a religião e o tipo de religião foram variáveis que continham diferenças significantes nas respostas dos participantes, no teste de U de Mann-Whitney para religião na Escala ESP. Os participantes que se definiram como religiosos tiveram maior pontuação na Escala ESP, do que aqueles que apontaram não ter religião, esta diferença foi significativa. Cabe apontar que a diferença numérica entre religiosos e não religiosos (65 e 52, respectivamente) pode dar mais dados ao teste de hipótese do que, por exemplo, sobre a diferença de respostas entre gêneros diferentes. Neste caso, recomendamos futuras pesquisas com amostras mais equilibradas entre as características dos participantes listadas.

Ao compararmos participantes que não se marcaram como religiosos com os participantes das demais religiões houve também diferenças significantes – utilizamos o

²⁸ Colocamos em um mesmo grupo de análise: evangélicos, batistas, protestantes e adventistas, compreendemos que são religiões diferentes, mas que tem mais aspectos em comum do que as outras religiões apontadas. Outra dificuldade que muitos apontaram sua religião como cristã, compreendemos que estes se inseririam neste mesmo grupo. É necessária uma pesquisa que diferencie estas religiões e conte com maior número de entrevistados.

teste de Kruskal-Wallis para k amostras independentes (mais de duas variáveis)²⁹. Para a Escala ESP, as respostas dos participantes do grupo “evangélicos, batistas, protestantes e adventistas” tiveram maior pontuação que as demais religiões, seguida dos participantes católicos, estas diferenças foram significantes. Após o teste de Kruskal-Wallis, utilizamos o teste *post hoc* de Bonferroni, para encontrar as diferenças entre as religiões, um teste paramétrico que tem tal potencialidade. Com o mesmo teste, encontramos que na Escala I houve diferença significativa entre participantes sem religião e participantes do grupo “evangélicos, batistas, protestantes e adventistas”³⁰, este segundo teve maior pontuação. Ao comparamos as respostas entre participantes dos grupos “evangélicos, batistas, protestantes e adventistas” com o grupo candomblecista, encontramos diferenças significativas, em que este último grupo teve menor aderência que o primeiro grupo à ideologia da racionalidade tecnológica.

As diferenças entre participantes religiosos do grupo católico, do grupo “evangélicos, batistas, protestantes e adventistas” e participantes não religiosos na escala ESP poderiam ter sido previstas. Apontamos na descrição do programa Escola sem Partido que seu viés religioso era ora apresentado, ora ocultado. A moral para o programa era reduzível à moral religiosa, por exemplo. Assim, a concordância com o programa Escola sem Partido pode estar na identificação com os valores religiosos dos participantes. No caso do grupo católico, Miguel (2016), Moura (2016) e Junqueira (2018) marcam a origem do termo “ideologia de gênero” durante o papado de João Paulo II, Wojtyła, em 1994 e também pelo futuro Bento XVI, Ratzinger, em 1996.

Além disso, podemos relembrar a análise sobre a religiosidade na pesquisa da Personalidade Autoritária (Adorno et al, 1965, pp. 679-694), em que havia uma diferenciação entre religiosos autoritários que não tinham uma religiosidade que se aprofundava na característica da imortalidade da alma, mas sim na dependência da figura de autoridade paterna divina. Não encontramos esta diferenciação, mas recomendamos para pesquisas futuras, a utilização da escala F para apurar tais hipóteses³¹.

Já as diferenças significantes entre religiões na Escala I parecem apenas em duas relações. É importante ressaltarmos que o grupo “evangélicos, batistas, protestantes e adventistas” possui grande diversidade, sobre a qual corremos o risco de reduzi-la ao

²⁹ Diferença média significativa no nível 0,05.

³⁰ Verificar Anexo III para o resultado do teste de Bonferroni.

³¹ Cf.: Tommaselli, G. C. G. (2018). Escola Sem Partido: indícios de uma educação autoritária. (Tese de doutoramento em Educação). Presidente Prudente: Unesp: Faculdade de Ciências e Tecnologia.

juntar estas religiões num mesmo grupo. Uma recomendação a pesquisas posteriores é fundamentar teoricamente a diferenciação entre tais religiões, e apontar respostas fechadas aos participantes. Em todo caso, o risco da generalização que mantemos se embasa em compreender que as religiões atuais têm sofrido um processo de instrumentalização. Esta instrumentalização pode estar também bastante voltada às religiões neopentecostais. A tendência de adesão à ideologia da racionalidade tecnológica já foi verificada em religiões neopentecostais (Silva, 2002)³². O teste *post hoc* encontrou que este grande grupo “evangélicos, batistas, protestantes e adventistas” teve uma adesão significativa mais alta que o grupo sem religião e o grupo da religião do candomblé.

A diferença entre este grupo diverso e a religião candomblecista, em que a primeira tem maior concordância com a ideologia da racionalidade tecnológica, deve levar em conta o número pequeno de participantes (7) que se denominaram candomblecista. Em todo caso, a média da religião do candomblé na escala I foi mais baixa que todas as religiões, inclusive mais baixa que os participantes sem religião. Em todo caso, a diferença só foi significativa em relação ao grupo evangélico, adventista, protestante e batista, que teve a maior média nesta escala. Sobre essa diferença, seria importante mais pesquisas, inclusive sobre a relação entre ideologia da racionalidade tecnológica e o candomblé.

Talvez o candomblé em São Paulo, tenha características diferentes das demais religiões, pois pode estar mais relacionada a movimentos sociais e identitários, que valorizam a cultura e religiões ligadas ao continente africano, ao nordeste do país e a negritude. A própria ideologia da racionalidade tecnológica deve ter influência sobre perseguições às religiões ou visões de mundo, que consideraremos aqui mais próximas do que Freud chamou de animismo (1996d) – no qual o *mana*, ânima ou espírito estão presentes em todos os seres. Inclusive, o psicanalista apontava ser o animismo mais livre que a própria religião, pois qualquer um poderia se apropriar da técnica da magia (Freud, 1996e). No entanto, não podemos absolver Freud da crítica que aponta a perspectiva evolucionista como fundamento desta análise, principalmente a relação que fez entre pensamento infantil, primitivo e neurótico (Freud, 1996b). Nas religiões, a magia fica monopolizada pelas hierarquias mais altas do sacerdócio. O candomblé pode estar mais próximo dessa relação democrática com a magia. Já a tecnologia, não parece

³² Cf.: Silva, P. F. (2002), O neopentecostalismo e a ideologia da racionalidade tecnológica: a instrumentalização da religião. São Paulo: Dissertação de mestrado em Psicologia Social, PUC.

tão democratizada em nossos tempos – os tempos atuais podem ser vistos com críticas pelos seguidores do candomblé, que observam que há opressões muito recentes e muitas vezes baseadas pela tecnologia à sua existência.

3.3) Instrumentos:

a) Questionário de dados pessoais, com os itens: idade, gênero, “você se considera uma pessoa religiosa? Sim, não, outro?”, curso, ano de ingresso no curso, “pretende lecionar? Sim, não, outro?”.

b) Escala do programa Escola sem Partido: escala Likert, que pretende verificar a adesão ao programa Escola sem Partido. Teve como base o anteprojeto de lei³³ e conteúdo do site da organização Escola sem Partido. Ela teve duas formas:

- Em sua primeira forma, a escala teve 17 itens, dos quais dois itens foram acrescentados após a avaliação de juízes, denominaremos de “Forma 1”;

- Na sua última aplicação, a escala teve 16 itens, com revisão e eliminação de itens, denominaremos de “Forma 2”.

Esta escala foi submetida à avaliação de três juízes com conhecimento na pesquisa estatística, na Teoria Crítica da Sociedade, na área de Educação e Psicologia. Com sete pontos, quanto maior a pontuação e concordância com o item, maior a concordância com o ideário do programa Escola sem Partido. Os itens 13, 15, 16 têm pontuação invertida. A construção desta escala também contou com o auxílio de um grupo focal de estudantes de último ano de pedagogia, que discutiram algumas questões e temas presentes escala.

Quadro 1: Itens da escala do programa Escola sem Partido, na Forma 1, e seus significados:

Número do Item	Item	Significado do Item
1	A neutralidade política, ideológica e religiosa do professor é importante para a educação.	A concordância confirma o acordo com o conceito de neutralidade do programa Escola sem Partido. O texto é semelhante ao segundo artigo do anteprojeto de lei, inciso I.

³³ Disponível em <https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>. Acesso em 1º de ago de 2018.

2	Para manter a pluralidade de ideias na escola, o professor precisa buscar uma postura neutra frente às diferenças.	Propõe a ideia de pluralidade mediante a neutralidade, constructo do programa Escola sem Partido, de texto semelhante ao segundo artigo do anteprojeto de lei, inciso II.
3	Conteúdos da educação escolar conflituosos com valores familiares dos alunos podem limitar a liberdade de aprender, de crença e de consciência.	Propõe a defesa dos preceitos familiares, e impede a problematização de valores na escola, justificada por uma liberdade. A concordância com item está de acordo com o semelhante segundo artigo do anteprojeto de lei, inciso III, IV, VI e VII.
4	O educando é a parte mais frágil da relação entre professor e aluno.	Propõe a relação de poder entre aluno e professor, visando a fragilidade e passividade do primeiro frente à autoridade do segundo. O texto semelhante ao segundo artigo do anteprojeto de lei, inciso V.
5	Os direitos de quem está em formação, como estudantes na escola e universidade, podem ser mais bem esclarecidos e reforçados por um Código de Defesa do Estudante.	Propõe que os direitos dos estudantes precisam de um código de defesa, como o do consumidor. Proposta defendida pelo programa Escola sem Partido.
6	A escola pode ser lugar da prática e do ensino religioso, desde que seja plural e neutra.	Propõe a defesa do ensino religioso, numa suposta postura neutra e plural entre religiosos distintos. Item desenvolvido segundo o anteprojeto de lei do programa Escola sem Partido.
7	É necessária a autorização dos pais para que alguns conteúdos escolares possam ser ensinados para seus filhos.	Item que aponta a subordinação da escola à educação familiar. Item também desenvolvido segundo o anteprojeto de lei do programa Escola sem Partido
8	Professores acabam influenciando intencionalmente jovens para correntes políticas, morais e religiosas.	Este item propõe que há professores que manipulam, doutrinam de forma intencional seus alunos. Argumento central do programa Escola sem Partido.
9	É preciso ter mais cuidado ao partidarismo e ativismo explícitos e implícitos presentes nas escolas.	Este item propõe que há movimentos políticos e sociais pouco vigiados na escola, que podem trazer influência aos alunos. A concordância com este item aproxima-se da atmosfera persecutória que o programa Escola sem Partido imagina na educação.
10	A escola tem sido um campo de batalha para ideologias sobre a sexualidade e o gênero, que acabam se opondo às famílias e às vezes aos desejos das próprias crianças.	A concordância com este item confirma que a escola esteja sendo usada para proselitismo moral e que as discussões da sexualidade e do gênero são circunscritos ao proselitismo, e não para discutir a diversidade e o preconceito.

11	Alunos são persuadidos pelas opiniões pessoais dos professores sobre a orientação sexual.	Aponta a concordância com a passividade dos alunos em uma discussão na escola, mudando sua sexualidade. A manipulação da orientação sexual é vista pelo programa Escola sem Partido como prática comum atual do magistério.
12	O assédio ideológico e político tem se tornado uma forma de violência comum da escola contra os alunos.	Aponta para o proselitismo da escola como causa de violência e intimidações sistemáticas, apontada pelo programa Escola sem Partido como <i>bullying</i> político (preferimos utilizar a palavra assédio).
13*	Os professores precisam de liberdade para ensinar, inclusive apresentar conteúdos que podem ser contrários a moral das famílias e do Estado.*	Item invertido, a concordância com ele questiona a subordinação do professor aos valores da família e do Estado, contrariando o programa Escola sem Partido.
14	A sexualidade e a política são temas que estão mais relacionados a opiniões e gostos particulares, falar publicamente deles na escola exige cuidado para não ferir direitos.	Item que apresenta as discussões sobre política e sexualidade num âmbito particular e da opinião pessoal, impedindo de uma fala livre sobre esses assuntos na escola.
15*	As crianças têm impulsos para conhecer a vida adulta, aprendem com frequência às escondidas o que parece proibido.*	Item invertido, a concordância contraria a imagem de criança desprovida de curiosidade pela esfera adulta, sexual, política ou obscena, apontada pelo programa Escola sem Partido. Item retirado de excerto de Lasch (1995, p.177).
16*	A escola pode discutir com menos didatismo os temas da política, sexualidade e gênero.*	Item invertido, a concordância com ele contraria a ideia de que os alunos tenham ingenuidade frente à sexualidade e à política.
17	Os estudos sobre gênero, raça e etnia tendem a inflar ressentimentos e inibir o diálogo.	Item que segue a tendência do programa Escola sem Partido em compreender que assuntos sobre a diversidade racial, étnica se sobrepõem ao intuito democrático.

*item invertido.

Esta escala foi criada principalmente utilizando os projetos de lei do programa Escola sem Partido, assim, a escolha dos itens não obedeceu a uma lógica fatorial confirmatória, ou seja, não foram pensados temas dentro dos projetos de lei e grupos de itens da escala em comum. A escala foi feita concomitante com leitura e releitura dos projetos de lei (Brasil, 2015 e 2014), quase cada um de seus artigos possibilitaram a criação de alguns dos itens; alguns itens foram retirados de algumas falas de Miguel Nagib e textos do site do programa Escola sem Partido; os itens 15, 16 e 17 não foram

retirados dos projetos nem das falas, mas foram afirmações criadas a partir de tendências similares ao programa Escola sem Partido.

Um dos testes que utilizamos para medir o poder discriminatório dos itens - o quanto a concordância de cada item segue a tendência da escala - precisou da separação dos itens da escala em fatores. Assim, apontamos quatro fatores que podem ser divididos por esta escala: 1) Professores doutrinadores; 2) fragilidade dos estudantes; 3) escola e proselitismo; 4) neutralização como solução.

Quadro 2: Fatores e itens correspondentes da Escala ESP, Forma 1.

Fator	Item
Fator 1: professores doutrinadores	12 - O assédio ideológico e político tem se tornado uma forma de violência comum da escola contra os alunos.
	13 - Os professores precisam de liberdade para ensinar, inclusive apresentar conteúdos que podem ser contrários a moral das famílias e do Estado*.
	8 - Professores acabam influenciando intencionalmente jovens para correntes políticas, morais e religiosas.
Fator 2: Fragilidade dos estudantes	4 - O educando é a parte mais frágil da relação entre professor e aluno
	11 - Alunos são persuadidos pelas opiniões pessoais dos professores sobre a orientação sexual.
	15 - As crianças têm impulsos para conhecer a vida adulta, aprendem com frequência às escondidas o que parece proibido. *
	16 - A escola pode discutir com menos didatismo os temas da política, sexualidade e gênero. *
Fator 3: a escola utilizada para o proselitismo	14 - A sexualidade e a política são temas que estão mais relacionados a opiniões e gostos particulares, falar publicamente deles na escola exige cuidado para não ferir direitos.
	9 - É preciso ter mais cuidado ao partidarismo e ativismo explícitos e implícitos presentes nas escolas.
	17 - Os estudos sobre gênero, raça e etnia tendem a inflar ressentimentos e inibir o diálogo.
	10 - A escola tem sido um campo de batalha para ideologias sobre a sexualidade e o gênero, que acabam se opondo às famílias e às vezes aos desejos das próprias crianças.
	3 - Conteúdos da educação escolar conflituosos com valores familiares dos alunos podem limitar a liberdade de aprender, de crença e de consciência.
Fator 4: neutralização da escola como solução	6 - A escola pode ser lugar da prática e do ensino religioso, desde que seja plural e neutra.
	1 - A neutralidade política, ideológica e religiosa do professor é importante para a educação.

	2 - Para manter a pluralidade de ideias na escola, o professor precisa buscar uma postura neutra frente às diferenças.
	5 - Os direitos de quem está em formação, como estudantes na escola e universidade, podem ser mais bem esclarecidos e reforçados por um Código de Defesa do Estudante.
	7 - É necessária autorização dos pais para que alguns conteúdos escolares possam ser ensinados para seus filhos.

c) Escala dos Tabus do Magistério: escala Likert, que pretende verificar a interiorização de tabus sobre a carreira do magistério. Teve duas formas diferentes:

- Com 26 itens em seu início e após a avaliação dos juízes, passou para 24 itens, que denominaremos de “Forma 1” da Escala Tb;

- Posteriormente, após alguns testes e aplicações, a escala só se consolidou numa forma reduzida para 15 itens, que denominaremos de “Forma 2”.

Quanto maior a pontuação com o total dos itens, maior é a tendência a manifestar tabus sobre a profissão de ensinar, com exceção dos cinco itens invertidos (11, 13, 14, 16, 20). Os itens tiveram base nos estudos de Adorno (1995) e Freud (1913), as afirmações geralmente foram aproximações de excertos do texto tabus acerca do magistério. Para chegar a Forma 1, esta escala contou com ampla sugestão de modificação dos juízes, mais da metade das questões teve alguma correção, omissão ou complemento da redação dos itens ou das justificativas, será apresentado apenas a escala já com as modificações realizadas. Para a Forma 1 da Escala Tb, a escala também teve alguns de seus itens discutidos por um grupo focal de estudantes de pedagogia do quinto ano.

Quadro 3: Itens da Forma 1 da escala dos tabus acerca do magistério e seus significados.

Número do Item	Item	Significado do Item
1	Professores maduros já não se preocupam tanto com questões salariais.	A concordância com o item apresenta a interiorização do tabu que distancia o professor da esfera da circulação financeira: a concordância com o item apresenta características de desvalorização e cisão entre trabalho e financiamento.

2	Professores tendem a ter mais dificuldades em estabelecer relacionamentos amorosos.	A concordância com este item indica o tabu que rejeita a presença do professor na esfera erótica.
3	Os professores, em nossa sociedade, parecem ser menos valorizados do que os advogados e médicos.	A concordância com este item indica o tabu de desconfiança da profissão do magistério, sua desvalorização é maior que outras profissões liberais.
4	Hoje o nome de “mediador” se tornou mais apropriado do que professor, por conta do caráter rígido que este último acumulou.	A concordância com este item revela a desvalorização do título de professor e tentativa de redução da autoridade que o nome possui. É comum ao tabu evitar os nomes, para não invocar o objeto de tabu.
5	A repressão aos impulsos dos alunos é característica fundamental do magistério.	A concordância com este item aponta a visão de que a educação é pautada na repressão de desejos infantis, o que caracteriza a profissão do magistério como repressora, que é uma característica do ressentimento para com os professores, configurando o tabu.
6	Professores que desenvolvem habilidades interpessoais e intelectuais passam a buscar a carreira gestora e negociante.	A concordância com este item demonstra que a valorização do magistério só é possível ao abrir mão de lecionar para o professor se tornar burocrata. É um tabu que vê sua atividade em sala de aula como secundária.
7	Atraídos pela promessa de estabilidade, principalmente em cargos públicos, muitos ignoram as dificuldades do magistério.	O magistério pode ser visto como profissão de fácil acesso. Mas o tabu consiste em dizer que esta disponibilidade ilude um trabalho árduo e sem recompensas. O tabu a vê como profissão que serve como armadilha, que esconde misteriosa desgraça.
8	A escola e os professores devem incentivar o amor universal ao próximo.	A concordância com este item demonstra o tabu que assemelha o magistério com o sacerdócio cristão, pela doutrina do amor.
9	Os alunos percebem os vícios dos professores e são influenciados por eles.	Item que apresenta a concordância com o medo de que o professor contagie seus alunos com a vida adulta, ele faz parte dos tabus do magistério, como profissão que deve se reservar da obscenidade.
10*	Professores expressam afetos e métodos diferenciados aos alunos e as turmas, condição que faz os alunos se sentirem injustiçados.*	Item invertido, a percepção de que a injustiça pode ser sentida pelos alunos por diferentes afetos e práticas aponta consciência sobre os tabus sobre o magistério.

11	Convencer é uma ambição necessária para o sucesso do magistério, demonstra a confiança do professor no que está ensinando.	A concordância com este item apresenta a ideia de convencimento e liderança do professor. A atividade intelectual toma o molde da prática corporal de dominação. O tabu está no ressentimento com a autoridade que precisa afirmar seu poder.
12*	A possibilidade de lucrar com a venda dos conhecimentos e a exclusividade da licenciatura caracteriza a profissão de professor como liberal.	Item invertido, a concordância com este item aponta a consciência de que há lucro na circulação do conhecimento, contrário aos tabus do magistério que negam a presença do professor na esfera econômica.
13*	A montagem do cenário da aula e da exposição do conhecimento faz da profissão de professor uma profissão artesanal.	Item invertido, a concordância revela consciência da característica do trabalho artístico, manual e autoral do magistério e da aula. Contrariando tabus que limitam o magistério a um trabalho pouco livre.
14	A proibição legal de castigos corporais em crianças é causa da crise das autoridades escolares.	Item que aponta uma ideia autoritária sobre a autoridade, em que castigos corporais estão reservados a práticas das figuras de autoridade. A concordância com este item revela o tabu de que o professor é um gestor de castigos.
15*	A vantagem intelectual e de força física do professor frente às crianças pode gerar desconfiança sobre este profissional.*	Item invertido, a consciência de que a vantagem intelectual e física dos professores com as crianças contraria o tabu, reconhecendo também o medo da dominação nas crianças.
16	O magistério funciona como um trabalho alternativo, principalmente para quem precisa de uma renda auxiliar.	A concordância com este item apresenta uma visão de que o magistério é uma profissão de importância secundária, representando a desvalorização da profissão.
17	Uma forma de retomar anseios e desejos insatisfeitos é contribuir com obras sociais e de solidariedade, como ocorre no magistério.	Este item apresenta a profissão do magistério movida pela compaixão, que resente de frustrações, ao mesmo tempo em que questiona sua profissionalização.
18	A escolha por trabalhar com crianças associa-se a traços de uma personalidade pueril.	Este item apresenta a profissão de professor como escolhida por pessoas infantis, que por sua vez remete a pessoas que estão distantes da vida adulta; concordando com o tabu que nega o professor à vida adulta.
19*	Na sala de aula, é comum que a realidade seja suspensa: os conteúdos muitas vezes não possuem funções práticas.	Este item invertido aponta para o idealismo e a abstração teórica na escola. A concordância com ele reflete a consciência de que o magistério pode carregar ideias e ideais, os professores

		também podem questioná-las e se iludir por elas.
20	Em geral, professores que reprimem são levados mais a sério pelos alunos do que professores considerados mais liberais	Este item apresenta a concordância com o tabu que vê a profissão de magistério como repressora de desejos, cuja característica geral estaria em reprimir.
21	Atualmente, as expectativas com o magistério não podem ser de riqueza material, mas de satisfação social.	Ao impossibilitar uma expectativa de enriquecimento financeiro, a concordância com este item apresenta a visão cindida de que o magistério está relacionado a um crescimento espiritual ou pessoal, idealizando a profissão.
22	Os jovens que têm força, beleza e habilidades corporais acabam sendo mais cobrados por professores intelectualizados.	A concordância com este item remete a ideia que os professores guardam ressentimento de pessoas com habilidades físicas. Trata-se de tabu que vê o professor como intelectual excluído da vida mundana.
23	O professor que comete erros e fraquezas pode perder a confiança dos alunos.	A concordância com este item tenta apresentar o professor como figura idealizada e ao mesmo tempo desumanizada, e que erros e fraquezas tendem a atrapalhar a relação com os alunos.
24	A substituição da profissão de professor por novas tecnologias facilita a aprendizagem.	A concordância com este item aponta que a substituição do magistério pode ser possível por uma tecnologia, a profissão é vista como burocrática e técnica e que não necessita de uma pessoa a realizando.

*item invertido

Esta escala foi pensada seguindo a ideia próxima a de fatores, pois iniciamos com a ideia de que haveria nove tipos de tabus. Porém, decidimos organizar a escala em quatro fatores, que incluem e dividem os nove tipos de tabus do magistério definidos na segunda parte desta redação. Os fatores são: 1) tabus da desvalorização socioeconômica, que abarcam os tabus sobre a profissão de futuro duvidoso, profissão de pobreza, profissão sem seriedade, profissão de mercadorias falsas; 2) tabus sobre o medo da autoridade, que abarcam os tabus da profissão que castiga, da profissão de injustiça; 3) tabus sobre a sexualidade, que abarca somente esta esfera; 4) tabus sobre a indiferença à realidade mundana, o qual abarca os tabus da profissão de imaturos e profissão sagrada.

Quadro 4: Fatores da Escala Tb e seus itens – Forma 1.

Fator	nº	Item
Fator 1: tabus referentes à desvalorização socioeconômica.	1	Professores maduros já não se preocupam tanto com questões salariais.
	3	Os professores, em nossa sociedade, parecem ser menos valorizados do que os advogados e médicos.
	6	Professores que desenvolvem habilidades interpessoais e intelectuais passam a buscar a carreira gestora e negociante.
	7	Atraídos pela promessa de estabilidade, principalmente em cargos públicos, muitos ignoram as dificuldades do magistério.
	24	A substituição da profissão de professor por novas tecnologias facilita a aprendizagem.
	12*	A possibilidade de lucrar com a venda dos conhecimentos e a exclusividade da licenciatura caracteriza a profissão de professor como liberal.
	16	O magistério funciona como um trabalho alternativo, principalmente para quem precisa de uma renda auxiliar.
	21	Atualmente, as expectativas com o magistério não podem ser de riqueza material, mas de satisfação social.
Fator 2: tabus relacionados ao medo da autoridade	22	Os jovens que têm força, beleza e habilidades corporais acabam sendo mais cobrados por professores intelectualizados.
	11	Convencer é uma ambição necessária para o sucesso do magistério, demonstra a confiança do professor no que está ensinando.
	10*	Professores expressam afetos e métodos diferenciados aos alunos e as turmas, condição que faz os alunos se sentirem injustiçados.*
	15*	A vantagem intelectual e de força física do professor frente às crianças pode gerar desconfiança sobre este profissional.*
	4	Hoje o nome de “mediador” se tornou mais apropriado do que professor, por conta do caráter rígido que este último acumulou.
	14	A proibição legal de castigos corporais em crianças é causa da crise das autoridades escolares.
	20	Em geral, professores que reprimem são levados mais a sério pelos alunos do que professores considerados mais liberais
	23	O professor que comete erros e fraquezas pode perder a confiança dos alunos.

Fator 3: tabus relacionados à esfera da sexualidade	9	Os alunos percebem os vícios dos professores e são influenciados por eles.
	2	Professores tendem a ter mais dificuldades em estabelecer relacionamentos amorosos.
	5	A repressão aos impulsos dos alunos é característica fundamental do magistério.
Fator 4: tabus relacionados à suspensão da realidade	8	A escola e os professores devem incentivar o amor universal ao próximo.
	17	Uma forma de retomar anseios e desejos insatisfeitos é contribuir com obras sociais e de solidariedade, como ocorre no magistério.
	18	A escolha por trabalhar com crianças associa-se a traços de uma personalidade pueril.
	19*	Na sala de aula, é comum que a realidade seja suspensa: os conteúdos muitas vezes não possuem funções práticas.
	13*	A montagem do cenário da aula e da exposição do conhecimento faz da profissão de professor uma profissão artesanal.

*itens invertidos

d) Escala da Ideologia da Racionalidade Tecnológica: escala criada por Crochik (1999) em sua tese de livre docência, com inicialmente 46 itens, teve como base a obra de Marcuse, Horkheimer, Adorno e Habermas. Tal ideologia funciona como um método de pensar sistemático, normativo e instrumental, que eleva a função tecnológica de meio a fim em si mesmo. Em estudos anteriores (Crochik, 2000; Crochik et al., 2006), foram obtidos os seguintes coeficientes do alfa de Cronbach: 0,91, 0,72, respectivamente, com redução para 20 e 18 itens nas aplicações.

Nesta pesquisa, foi utilizada a versão com 18 itens dessa escala no pré-teste. Posteriormente ao exame de qualificação, utilizamos uma Escala I com 13 itens, testada pelo Laboratório de estudos sobre o Preconceito (LaEP) em 2018. Na sua construção em 1999, a Escala I com 46 itens possuía sete subescalas temáticas, que questionam a concordância dos participantes sobre a) a sexualidade, b) a política e a economia, c) valores, d) violência, e) lazer, f) família, g) escola.

Para a apresentação da escala I, utilizaremos apenas a versão abreviada de 13 itens, utilizada na última aplicação com 117 participantes. Não apresentaremos a análise fatorial da Escala I.

Quadro 5: apresentação dos itens da escala I em sua forma abreviada.

Número do item	Item
1	Seria importante que o homossexual tivesse um acompanhamento psicológico para poder rever a sua escolha sexual.
2	As prostitutas deveriam ter atendimento psicológico e reeducação para terem melhor encaminhamento na vida.
3	Os pais devem mostrar carinho pelos filhos, mesmo que não seja espontâneo.
4	Um filho de pais separados terá mais problemas emocionais que um filho que tem pais que vivem juntos.
5	O adultério mostra a imaturidade do adúltero.
6	Com os recursos científicos e tecnológicos de hoje somos mais felizes que antigamente.
7	Com os recursos científicos e tecnológicos de hoje somos mais livres que antigamente.
8	A realização profissional deve ser avaliada, principalmente, pela produtividade.
9	A violência atual decorre, principalmente, do fato da impunidade ser muito grande.
10	O político deve ter boa formação escolar para representar nossos ideais culturais.
11	Seria um ato de benevolência se a nossa cultura pensasse meios de execução indolor para os criminosos
12	Se a pena de morte diminuir a criminalidade, ela deve ser aprovada.
13	Os linchamentos devem ser entendidos, principalmente, pelo descrédito da polícia e da justiça.

e) Formas 2 das escalas ESP e Tb

Como apontamos anteriormente, após o pré-teste e devido a revisões e eliminações de itens, utilizamos na última aplicação da pesquisa, com 117 participantes, as Escalas ESP e Escala Tb em suas formas reduzidas, que denominamos de “Forma 2”.

Quadro 6. Escala ESP em sua Forma 2.

Código do item (escala e número)	Afirmação do item
esp1	A neutralidade política, ideológica e religiosa do professor é importante para a educação.
esp2	Para manter a pluralidade de ideias na escola, o professor precisa buscar uma postura neutra frente às diferenças.
esp3	Conteúdos da educação escolar conflituosos com valores familiares dos alunos podem limitar a liberdade de aprender, de crença e de consciência.

esp4	O educando é a parte mais frágil da relação entre professor e aluno
esp5	Os direitos de quem está em formação, como estudantes na escola e universidade, podem ser mais bem esclarecidos e reforçados por um Código de Defesa do Estudante.
esp8	Professores acabam influenciando intencionalmente jovens para correntes políticas, morais e religiosas.
esp9	É preciso ter mais cuidado ao partidarismo e ativismo explícitos e implícitos presentes nas escolas.
esp10	A escola tem sido um campo de batalha para ideologias sobre a sexualidade e o gênero, estas se opõem muitas vezes às famílias e aos desejos das crianças.
esp11	Quando discutir sobre a sexualidade, os professores precisam de atenção para não conduzir as orientações sexuais dos alunos.
esp12	O assédio ideológico e político tem se tornado uma forma de violência comum da escola contra os alunos.
esp13*	Os professores precisam de liberdade para ensinar, inclusive apresentar conteúdos que podem ser contrários a moral das famílias e do Estado.
esp14	A sexualidade e a política são temas que estão mais relacionados a opiniões e gostos particulares, falar publicamente deles na escola exige cuidado para não ferir direitos.
esp15*	As crianças têm impulsos para conhecer a vida adulta, aprendem com frequência às escondidas o que parece proibido.
esp16*	A escola pode discutir com menos didatismo os temas da política, sexualidade e gênero.
esp17	A discussão sobre identidade de gênero pode ser precoce para crianças e jovens em desenvolvimento.
esp18	É preciso atenção para que a discussão sobre raça e etnia na escola não divida os alunos.

*item de pontuação invertida

Esta forma abreviada pode facilitar tanto no momento de aplicação dos testes por serem menos exaustivos aos participantes, como também na tabulação, dando maior agilidade ao pesquisador. Mas a forma abreviada dessas escalas teve como intuito excluir itens que tinham ambiguidade ou pouco poder discriminatório, tornando a escala mais compacta e coesa. O mesmo foi feito na escala Tb:

Quadro 7. Escala Tb em sua Forma 2.

Código do item (escala e número)	Afirmação do item
tb1	Atualmente, as expectativas com o magistério não podem ser de riqueza material, mas de satisfação social.
tb3	Os professores de educação básica deveriam ter aumentos salariais; mas não equiparáveis à salários da alta medicina.

tb4	O nome "mediador" é mais apropriado do que "professor" para a escola.
tb5	Os impulsos sexuais das crianças afetam negativamente no seu desempenho escolar.
tb6	Professores que desenvolvem habilidades interpessoais e intelectuais passam a buscar a carreira gestora e negociante.
tb7	Atraídos pela promessa de estabilidade, principalmente em cargos públicos, muitos ignoram as dificuldades do magistério.
tb9	Os alunos percebem os vícios dos professores e são influenciados por eles.
tb11	Convencer é uma ambição necessária para o sucesso do magistério, demonstra a confiança do professor no que está ensinando.
tb14	Punições corporais na escola devem ser substituídas por mais disciplina dada na educação física.
tb15*	A diferença intelectual e de força física do professor adulto frente às crianças pode alarmar os alunos e os pais.
tb16	A bonificação por mérito é importante para valorizar os professores que se dedicam exclusivamente ao magistério.
tb18	Para trabalhar com crianças é preciso conservar alguma pureza infantil.
tb20	Em geral, professores que reprimem são levados mais a sério pelos alunos do que professores considerados mais liberais.
tb22	Professores com aparente saúde física motivam mais seus alunos.
tb23	O professor que comete erros e fraquezas pode perder a confiança dos alunos.

*item de pontuação invertida

f) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, em Anexo). Este termo consiste numa apresentação breve do tema da pesquisa e nos cuidados éticos com os participantes. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos.

Os cuidados éticos tomados foram o de sigilo dos dados dos estudantes e das universidades que participaram da pesquisa e o também seu anonimato preservado. Foi avisado que todos os participantes podiam abandonar a pesquisa a qualquer momento de sua realização, se assim desejassem, a desistência da participação da pesquisa não acarretaria ônus algum. Em caso de mal-estar, o participante teria auxílio do pesquisador. Ninguém reportou mal-estar durante as aplicações. É importante indicar que alguns participantes se manifestaram com certo repúdio, na própria folha de

resposta, quando discordavam ou sentiam afrontados por algumas afirmações das escalas.

Sobre as escalas, foram aplicadas em sala de aula, com cerca de 30 alunos. Houve conversas prévias com a instituição de ensino superior, sua diretoria e com os docentes – geralmente por correio eletrônico- para a realização da pesquisa, na qual foi solicitada a realização da pesquisa durante a aula. O pesquisador fez uma pequena apresentação da pesquisa para cada sala e solicitou a leitura e confirmação do TCLE. Foi solicitada a atenção às escalas; o auxílio para dúvidas sobre as questões poderia ser pedido ao pesquisador; solicitou-se que os participantes não conversem durante o experimento. Duas versões do TCLE foram dadas aos participantes, uma ficava para os participantes, a outra com o pesquisador. Alguns participantes quando devolviam o TCLE concomitante com o questionário pediram para embaralhar a pilha dos TCLE, para que não houvesse como identificá-los pela sequência da pilha dos questionários.

3.4) Testes estatísticos utilizados

Nas Escalas ESP, escala Tb e Escala I foram calculados os coeficientes de alfa de Cronbach, para a avaliação da consistência interna dos questionários, que apresenta a magnitude da correlação entre os itens de uma escala; ele reflete o grau da covariância entre estes itens. O alfa de Cronbach varia de 0 a 1, e quanto maior seu valor, mais consistente internamente é a escala; valores entre 0,7 e 0,9 são considerados ideais. Há pesquisas que apresentam que um alfa de Cronbach a partir de 0,6 já pode ser considerado aceitável (Souza, Alexandre, Guiraldello, 2017) – isto pode depender principalmente do uso e das características da área da pesquisa: em estudos clínicos, inclusive que utilizam testes de personalidade, não seria aceitável o valor de 0,6 para alfa de Cronbach.

Também foram feitas análises fatoriais exploratórias, com rotação ortogonal varimax e com o método do componente principal, geralmente utilizada para sugerir, confirmar ou refutar agrupamento dos itens do questionário (Siegel e Castellan, 2006). Para a análise fatorial exploratória, verificou-se a adequabilidade das escalas, por meio da medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), considerada adequada acima de 0,6 (coeficiente vai de 0 até 1). A eficiência da análise fatorial depende do tamanho da amostra para as escalas Likert, é considerado que a amostra seja de 5 a 10 participantes por item, a escala ESP que teve maior número de itens (16) exigiria uma amostra entre

80 a 160 participantes. O programa IBM SPSS 23 foi utilizado para o trabalho com os dados estatísticos.

As repostas dos estudantes de ensino superior de pedagogia foram comparadas quanto às variáveis: concordância com os valores do programa Escola sem Partido (Escala ESP), concordância e internalização dos tabus acerca do magistério (Escala TB) e concordância com a ideologia da racionalidade tecnológica (Escala I). Estas correlações podem ser verificadas pelo cálculo do coeficiente de correlação de Spearman (não-paramétrico) ou de Pearson (paramétrico), dependendo da normalidade ou não da amostra.

Para a Forma 1 das escalas, foi utilizado o índice de discriminação dos itens, como foi feito na pesquisa da Personalidade autoritária (Adorno et al., 1965) e na pesquisa de Crochik (1999). Este índice procura verificar a consistência interna da escala. Ele está mais relacionado à construção da escala do que à análise dos resultados propriamente dita. Ao mesmo tempo este índice traz dados importantes que podem ser interpretados - será apresentado na parte IV desta dissertação. Este índice é nomeado de Poder Discriminatório do Item, para calculá-lo utilizamos os fatores pensados para as Escalas ESP e Tb, na Forma 1.

Exemplificando o poder discriminatório do item: o primeiro fator da Escala ESP “professores doutrinadores” tem três itens, separamos estes três itens e calculamos a média de todos os participantes em cada um desses itens, separamos os grupos das extremidades, os 25% com maior média nesse fator e 25% com menor média. Divididos os grupos, é calculada a média de cada item do fator, a média superior (MS) de cada item do grupo de alto escore e a média inferior (MI) de cada item do grupo de baixo escore naquele fator. A diferença entre a média superior e a média inferior (MS - MI) de cada item é igual ao Poder Discriminatório do item (PD). Para ser considerado um item que tenha poder discriminatório, a diferença precisa ser maior ou igual a um. Na pesquisa da Personalidade Autoritária (Adorno, *et al.*, 1965), os autores apontam que quanto mais extrema a média grupal do poder discriminatório do item - a soma dos escores de todos os participantes em um item, dividido pelo número de participantes - ou seja, quando a média de um item supera 5 ou fica abaixo de 3, eles recomendam voltar e redigir a questão. Mas colocam uma ressalva de que em grupos de estudantes universitários é possível estabelecer um valor mínimo de média do PD para 2,5, uma vez que os estudantes poderiam apresentar menos preconceitos que a população em geral (Adorno e col., 1965, p. 97). Nesta pesquisa, consideramos que houve necessidade

de uma média menor que 2,5, uma vez que estamos pesquisando tabus do magistério com estudantes de pedagogia, já em seus últimos anos de graduação – alguns já com experiência profissional – talvez seja uma amostra que tem grande consciência desses tabus. Por enquanto, será adotada a média aceitável geral do item entre de 2 e 6 (a exemplo de Crochik, 1999).

Para a Forma 2 das escalas, a análise dos itens foi feita apenas com o desvio padrão de cada item e sua média. O desvio padrão foi considerado aceitável quando era igual ou maior que 1 e pela média entre 2 e 6.

3.5) Precisão e validade das escalas

Crochik (1999, p. 225) verificou dois tipos de precisão de escalas, a consistência interna, pela análise dos itens e a precisão temporal (teste-reteste) para verificar a estabilidade: aplicando duas vezes a escala na mesma amostra em um intervalo de três semanas e correlacionando os escores. A coerência interna foi testada também pelo método das metades, em que é dividida cada escala em duas metades e calcula-se a correlação entre elas, com posterior correção de Spearman-Brown.

Optamos pelo método das metades, por menores exigências de aplicação, utilizaremos valores acima de 0,5 (vai de 0 a 1), como coeficientes aceitáveis para estabilidade das escalas.

A validação de conteúdo das escalas contou com a avaliação de juízes, já a validação concorrente será produzida com a correlação com o a Escala I, que possui índices psicométricos confiáveis (Crochik, 1999, 2000, 2006). A técnica de grupo focal com estudantes de pedagogia conhecedores do tema da educação também foi importante na discussão dos itens das escalas e fazem parte da validação do conteúdo. Apresentamos ao grupo focal as afirmações dos itens que mais representavam o programa Escola sem Partido e os nove tabus acerca do magistério, que apresentamos na segunda parte desta dissertação. Pedimos que as participantes discutissem sua concordância ou discordância daquele item, apresentando possíveis elementos subjacentes a cada uma daquelas afirmações. Um coordenador do grupo apresentava as afirmações, fomentava e dividia a participação de todos os integrantes do grupo e um auxiliar anotava e também podia fazer questões sobre os temas que surgiam e dúvidas sobre algumas falas. A discussão foi gravada e transcrita e analisada posteriormente para auxiliar na elaboração e revisão das escalas.

A utilização de coeficientes que avaliam a consistência da validação de conteúdo pelos juízes, como o coeficiente de Cohen Kappa são recomendados para construções de escalas, tornando a validação dos juízes de ordem qualitativa para quantitativa. Submetemos as escalas aos juízes, porém, não utilizamos este coeficiente - embora, na escala Tb poderia ter sido de grande valia, uma vez que sua construção foi embasada num escrito de forma teórica e ensaística, de Theodor Adorno (1995).

PARTE IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as aplicações dos questionários algumas questões foram levantadas por estes participantes e podem trazer importância para a pesquisa. A pesquisa sobre opinião e ideologia com escalas, com o passar do tempo após sua confiabilidade e validação confirmadas pode precisar de algumas mudanças: o preconceito latente pode se tornar patente com as mudanças sociais, por exemplo. Assim, alguns termos dos enunciados para manter seu poder de discriminação puderam ser substituídos, com a intenção de não trazer uma ideia já preconcebida. A luta contra o preconceito se pauta também na mudança desses nomes. É possível que a primeira impressão de conteúdos preconceituosos esteja nas expressões utilizadas, que podem ser questionadas pela consciência moral. Ao mesmo tempo, a utilização de termos e expressões mais aprovados socialmente pode criar uma aparência não preconceituosa, escondendo algum preconceito interno do sujeito – que podem estar em conflito. Por exemplo, a utilização do termo “opção sexual” foi criticada por alguns participantes, num dos itens da Escala I, optamos assim por modificá-lo para “orientação sexual”.

Outra questão levantada por uma das participantes foi sobre o ponto neutro ausente nas alternativas. Ela apontou que frente àqueles enunciados não era neutra, referindo-se aos itens sobre a neutralidade da escala do programa Escola sem Partido. Mas fez o seguinte questionamento: se ela concordasse com a neutralidade ideológica, não teria como expressar tal neutralidade, pois o ponto neutro não estava ali para ser marcado. Quando o ponto neutro (“nem concordo e nem discordo”) foi retirado das escalas desta pesquisa, seguimos a mesma opção feita pelos pesquisadores Adorno et al. (1965) e Crochik (1999) em que a ausência do ponto neutro faria com que os participantes se posicionassem mais claramente frente às questões levantadas. Consideramos que o ponto neutro seria um subterfúgio de questões importantes em que a pessoa se absteria de tomar postura daquela questão. Sobre a quantificação da escala, o ponto neutro seria centralizado, 0 (entre +3 e -3) ou 4 (entre 1 e 7) - na escala Likert de sete pontos. Na análise dos resultados da escala Likert, o ponto neutro não é abstraído da escala, continua como parte dela. Imaginemos que uma afirmação preconceituosa é similar a uma violência acontecendo na frente do participante da pesquisa: ele pode discordar e se expressar contrariamente, ou concordar. Neste sentido, o ponto neutro é como se o participante se tornasse uma testemunha que se paralisa

frente à violência, não compreendendo que possa fazer algo frente a ela, discordar ou concordar. Neste sentido, podemos ir de acordo com a visão de Marcuse (1982) de questionar a neutralidade tecnológica também como parte da dominação; o ponto neutro é falso como neutro, é uma posição de não discordar de uma violência ou dominação e deixá-la prosseguir; portanto, mantemos a opção por retirá-lo.

4.1) Análise da Escala ESP

É importante lembrar que fizemos dois procedimentos diferentes de análise de itens, dependendo da versão de cada escala – Forma 1 e Forma 2.

- Forma 1: para a análise dos itens das escalas seguimos o procedimento feito por Adorno et al (1965) e também Crochik (1999) do cálculo do Poder Discriminatório do Item (PD). Para cada fator, foi feita a análise de item a item. Apresentaremos a análise feita no pré-teste e a análise da última versão das escalas, que foi feita pela média e pelo desvio padrão de cada um dos itens.

É importante apontar que houve uma diferença nos procedimentos de construção de escala desta pesquisa com as pesquisas da Escala F e Escala I. Em ambas as pesquisas, subescalas, categorias e fatores foram criados antes ou concomitante a criação dos itens. Na Escala ESP e na Escala Tb, foi diferente: os fatores foram nomeados posteriormente a construção da escala toda. A opção por criar fatores posteriormente, foi com o intuito de utilizar este teste do poder discriminatório, que não é comum na literatura de construção escalas Likert, mas bastante simples de calculá-lo e bastante eficiente. Na análise dos itens por desvio padrão e pela média não é necessária a divisão em fatores.

Forma 2: fizemos a análise dos itens levando em consideração apenas o desvio padrão e a média dos itens. Esta análise reduzida foi assim realizada, porque a Forma 2 é resultado das análises dos itens da Forma 1 – uma análise que consideramos mais elaborada.

Apresentaremos a análise dos itens das escalas em sua Forma 1 e posteriormente na Forma 2, assim podemos demonstrar como foi feita a construção das escalas, bem como algumas discussões que surgiram nesta construção. A Forma 2 possui resultados mais conclusivos, enquanto que a Forma 1 possui resultados mais parciais. Apresentar a Forma 1 das escalas também serve para manter a possibilidade de que numa futura

pesquisa, seja possível retomar itens e ideias que neste momento não foram significativos, mas que posteriormente poderão ser.

4.1.1) Análise dos itens da Escala ESP - Forma 1

a) Fator 1: Professores doutrinadores

Com 3 itens, este fator divide as afirmações que estão relacionadas a concepção de professor doutrinador, tal como o programa Escola sem Partido apresenta. Os itens estão no quadro abaixo:

Quadro 8: Itens do fator 1 da Escala ESP – Forma 1.

Fator 1: professores doutrinadores	12 – O assédio ideológico e político tem se tornado uma forma de violência comum da escola contra os alunos.
	13 - Os professores precisam de liberdade para ensinar, inclusive apresentar conteúdos que podem ser contrários a moral das famílias e do Estado*.
	8 - Professores acabam influenciando intencionalmente jovens para correntes políticas, morais e religiosas.

O poder discriminatório desses itens está apresentado no quadro a seguir:

Quadro 9: médias e poder discriminatório dos itens do fator 1 da Escala ESP – Forma 1.

Item	Média inferior (MI)	Média superior (MS)	Poder Discriminatório (PD)	Média do grupo total
12	1,6	5,8	4,2	3,43
13	1,5	4,8	3,3	2,73
8	1,6	4,3	2,7	3,08

Os três itens demonstraram ter bons índices discriminatórios, todos maiores que 1 e a média do grupo está entre os escores 2 e 6. As pontuações médias do grupo total ficaram abaixo da média da escala, que de 1 a 7 seria o escore 4. Isto já estava previsto, uma vez que a escala está sendo aplicada em alunos de pedagogia, dos últimos anos do curso, e é grande a possibilidade do posicionamento contrário a programa Escola sem Partido. A média inferior dos três itens ficou entre a discordância total e moderada. Já a média superior teve maior variação entre os itens. No item 12, “O assédio ideológico e político tem se tornado uma forma de violência comum da escola contra os alunos” a média superior ficou próxima da concordância moderada, de escore 6. E a média total do grupo ficou próxima da pouca discordância deste item (escore 3,3). Na questão 13,

que é invertida, os participantes de escores altos tenderam a discordar moderadamente (4,8) de que os “Os professores precisam de liberdade para ensinar, inclusive apresentar conteúdos que podem ser contrários a moral das famílias e do Estado”. O que pode significar que os participantes tenham moderada concordância com o programa Escola sem Partido neste ponto: que a liberdade de cátedra dos professores não poderia ir de encontro aos valores familiares. A média total do grupo também ficou próxima da pouca discordância. Já a média superior do item 8 “Professores acabam influenciando intencionalmente jovens para correntes políticas, morais e religiosas” ficou bastante próxima do ponto neutro.

b) Fator 2: Fragilidade dos estudantes

Com 4 itens, este fator une as afirmações que apresentam os estudantes e alunos, as crianças e jovens como a parte mais frágil da relação de aprendizagem, tal como a Escola sem Partido apresenta. Os itens estão no quadro a seguir:

Quadro 10: Fator 2 e seus itens da Escala ESP - Forma 1.

Fator 2: Fragilidade dos estudantes	4 - O educando é a parte mais frágil da relação entre professor e aluno
	11 - Alunos são persuadidos pelas opiniões pessoais dos professores sobre a orientação sexual.
	15 - As crianças têm impulsos para conhecer a vida adulta, aprendem com frequência às escondidas o que parece proibido. *
	16 - A escola pode discutir com menos didatismo os temas da política, sexualidade e gênero. *

Quadro 11: médias e poder discriminatório dos itens do fator 2 da Escala ESP - Forma 1

Item	Média inferior (MI)	Média superior (MS)	Poder Discriminatório (PD)	Média total do grupo
4	2,2	5,5	3,3	3,35
11	1,4	1,3	-0,1	1,73
15	1,6	5,5	3,9	3,35
16	2,8	6,5	3,7	5,00

Dos quatro itens, três apresentaram bom poder discriminatório. O item 11 apresentou um poder discriminatório negativo. Isto significa que os participantes que tiveram baixo escore tiveram uma média maior do que aqueles com alto escore neste fator – ou seja, aqueles que tendem a concordar com a ideia de que há alunos frágeis tendem a discordar mais que os “alunos são persuadidos pelas opiniões pessoais dos professores sobre a orientação sexual”. Como o valor negativo é baixo, e também a média total do grupo é baixa, 1,73, o valor negativo pode significar que o item teve grande discordância pela totalidade dos participantes. Essa rejeição demonstra que os participantes tendem a discordar de forma moderada e total com tal afirmação. É preciso notar que a média total do grupo foi maior que a média superior, o que pode significar que o item e o fator não estão bem relacionados: a persuasão do professor à orientação sexual do professor talvez não esteja relacionada à fragilidade deste. É um item que foi revisto para: “quando discutir sobre sexualidade, os professores precisam de atenção para não conduzir as orientações sexuais dos alunos”.

Os itens 4 e 15 tiveram poderes discriminatórios e médias muito semelhantes. O item 15 é invertido³⁴, então, a discordância dele é que está relacionada ao alto escore. O item 16 teve a maior média do grupo, com escore 5. Também é um item invertido, ou seja, a média do grupo tendeu a discordar de que “A escola pode discutir com menos didatismo os temas da política, sexualidade e gênero”. A média superior ficou entre a concordância moderada e total; já a média inferior, entre a pouca e a moderada discordância. O didatismo é visto como o direcionamento e cuidados excessivos ou afetados na forma de passar algum conhecimento. O programa da Escola sem Partido vê que o ensino destes temas deve ser restrito à família, e se for tratado na escola, deve ser feito de forma burocrática e protocolar (Penna, 2017). Como há um poder discriminatório alto (3,9), é difícil dizer que haja pouco entendimento da redação do item. Talvez seja importante refletir se para o curso de pedagogia, que trabalha com alunos mais novos, o didatismo realmente tenha sua importância, ou se há subestima dos participantes pelas crianças no que diz a aprendizagem da discussão dos temas de política, gênero e sexualidade. O item 4 poderia desmentir esta subestima: ele que representa o fator sobre fragilidade do aluno e teve média geral do grupo, 3,35, que apresenta pouca discordância da vulnerabilidade dos alunos perante o professor.

³⁴ Para o cálculo dos itens invertidos, a discordância total tem escore 7 e a concordância total, escore 1.

c) Fator 3: Escola e proselitismo

Com cinco itens, este fator organiza as afirmações que demonstram o partidarismo na escola, feito pelos professores tal como o próprio nome “Escola sem Partido” tenta definir. Os itens estão no quadro a seguir:

Quadro 12: Fator 3 e seus itens da Escala ESP – Forma 1.

Fator 3: a escola utilizada para o proselitismo	14 – A sexualidade e a política são temas que estão mais relacionados a opiniões e gostos particulares, falar publicamente deles na escola exige cuidado para não ferir direitos.
	9 - É preciso ter mais cuidado ao partidarismo e ativismo explícitos e implícitos presentes nas escolas.
	17 - Os estudos sobre gênero, raça e etnia tendem a inflar ressentimentos e inibir o diálogo.
	10 - A escola tem sido um campo de batalha para ideologias sobre a sexualidade e o gênero, que acabam se opondo às famílias e às vezes aos desejos das próprias crianças.
	3 - Conteúdos da educação escolar conflituosos com valores familiares dos alunos podem limitar a liberdade de aprender, de crença e de consciência.

Já o quadro abaixo, apresenta as médias e o poder discriminatório de seus itens:

Quadro 13: médias e poder discriminatório dos itens do fator 3 da Escala ESP – Forma 1.

Item	Média inferior (MI)	Média superior (MS)	Poder Discriminatório (PD)	Média total do grupo
14	1,3	5,2	3,9	2,73
9	2,3	5,7	3,4	3,81
17	1	1,9	0,9	1,30
3	1,2	5,1	3,9	3,81
10	1,9	5	3,1	3,32

Apenas o item 17 não apresentou um poder discriminatório satisfatório. A média inferior dele chegou à pontuação mínima 1, de discordância total; já a média superior se aproximou da discordância moderada. A média total do grupo do item foi bem próxima

à discordância total. Ou seja, a afirmação de que “os estudos sobre gênero, raça e etnia tendem a inflar ressentimentos e inibir o diálogo” foi bastante rejeitada. Isso pode significar que estes participantes apostem nos estudos sobre gênero, raça e etnia como uma discussão que possibilita a democracia e pode ser feita sem desafetos. Ao mesmo tempo, é possível inferir que a concordância com este item demonstraria discriminação com as diversas etnias, raças e gêneros, e também com os grupos que promovem estas discussões na escola, ou seja, o preconceito estaria claro. É um item que teve nova redação e foi dividido em dois: “é preciso atenção para que a discussão sobre raça e etnia na escola não divida os alunos”; “a discussão sobre identidade de gênero pode ser precoce para crianças e jovens em desenvolvimento”.

d) Fator 4: Solução da neutralidade da escola

Com 5 itens, este fator reúne as afirmações que concordam com a solução que o programa Escola sem Partido apresenta: a neutralização da escola e dos professores. Esta neutralização ou neutralidade tem este aspecto de anulação da política, da sexualidade e do gênero como assuntos e temas a serem discutidos em sala de aula. O quadro a seguir apresenta seus itens:

Quadro 14: Fator 4 e seus itens da Escala ESP – Forma 1.

Fator 4: neutralização da escola como solução	6 - A escola pode ser lugar da prática e do ensino religioso, desde que seja plural e neutra.
	1 - A neutralidade política, ideológica e religiosa do professor é importante para a educação.
	2 - Para manter a pluralidade de ideias na escola, o professor precisa buscar uma postura neutra frente às diferenças.
	5 - Os direitos de quem está em formação, como estudantes na escola e universidade, podem ser mais bem esclarecidos e reforçados por um Código de Defesa do Estudante.
	7 - É necessária autorização dos pais para que alguns conteúdos escolares possam ser ensinados para seus filhos.

Quadro 15: médias e poder discriminatório dos itens do fator 4 da Escala ESP – Forma 1.

Item	Média inferior (MI)	Média superior (MS)	Poder Discriminatório (PD)	Média total do grupo
1	2	5,2	3,2	2,76
2	2,3	5	2,7	3,57
5	3,5	5,5	2	4,95
6	2,5	3,8	1,3	3,32
7	1,4	2,5	1,1	1,76

Apesar de todos os itens apresentarem a pontuação de poder discriminatório maior que 1, os itens 6 e 7 ficaram muito próximos deste limite. O item 7 também teve uma média grupal menor que 2, próxima da posição extrema. A afirmação que “É necessária autorização dos pais para que alguns conteúdos escolares possam ser ensinados para seus filhos” apresenta o exagero do programa Escola sem Partido. Mesmo sendo uma afirmação que demonstra a intenção do programa foi retirado da escala, pois a tendência era a discordância total – mas pode ser importante retomá-lo em futuras pesquisas.

Já o item seis tem uma questão dupla que pode trazer certa confusão para os participantes. Quando se afirma que “A escola pode ser lugar da prática e do ensino religioso, desde que seja plural e neutra”, o participante pode concordar ou discordar do ensino religioso na escola, e também pode discordar e concordar que possa haver pluralidade e neutralidade neste ensino. O item 6 foi excluído da escala.

É importante destacar que o quinto item teve uma média total do grupo acima do escore médio, que é 4. Há neste grupo pouca concordância com a ideia de ser construído um Código de Defesa do Estudante. O item tenta sugerir a semelhança com o Código de Defesa do Consumidor - comparação feita pela própria organização Escola sem Partido - que foi construído sobre a sensação de injustiça dos clientes frente ao fornecedor - é preciso verificar se os participantes compreenderam esta referência. Este item não só se refere aos futuros alunos dos participantes, mas a eles mesmos enquanto estudantes. Ele possibilita medir a sensação de distanciamento e alienação do âmbito do Direito. O programa Escola sem Partido utiliza tal alheamento social e o direciona para a área da

Educação. Assim, o estudante que se vê injustiçado pela escola ou pela universidade teria no programa a ajuda para “buscar os seus direitos”.

4.1.2) Análise dos itens da Escala ESP – Forma 2:

Abaixo está o quadro 16 que apresenta as médias e desvios padrão de cada um dos itens da Forma 2. Não utilizamos o cálculo do poder discriminatório. É possível notar que há já as modificações das escalas ponderadas, com nova redação, acréscimo e retirada de alguns itens – seguindo as sugestões da análise anterior da Forma 1 para a escala ESP.

Quadro 16. Média e desvio padrão dos itens da Escala ESP – Forma 2.

Código do item	Afirmiação	Média	Desvio padrão
esp1	A neutralidade política, ideológica e religiosa do professor é importante para a educação.	2,82	2,08
esp2	Para manter a pluralidade de ideias na escola, o professor precisa buscar uma postura neutra frente às diferenças.	3,35	2,09
esp3	Conteúdos da educação escolar conflituosos com valores familiares dos alunos podem limitar a liberdade de aprender, de crença e de consciência.	3,24	2,20
esp4	O educando é a parte mais frágil da relação entre professor e aluno	3,93	2,11
esp5	Os direitos de quem está em formação, como estudantes na escola e universidade, podem ser mais bem esclarecidos e reforçados por um Código de Defesa do Estudante.	5,44	1,65
esp8	Professores acabam influenciando intencionalmente jovens para correntes políticas, morais e religiosas.	3,32	2,10
esp9	É preciso ter mais cuidado ao partidarismo e ativismo explícitos e implícitos presentes nas escolas.	3,76	2,21
esp10	A escola tem sido um campo de batalha para ideologias sobre a sexualidade e o gênero, estas se opõem muitas vezes às famílias e aos desejos das crianças.	3,74	2,05
esp11	Quando discutir sobre a sexualidade, os professores precisam de atenção para não conduzir as orientações sexuais dos alunos.	3,25	2,27
esp12	O assédio ideológico e político tem se tomado uma forma de	3,50	2,24

	violência comum da escola contra os alunos.		
esp13*	Os professores precisam de liberdade para ensinar, inclusive apresentar conteúdos que podem ser contrários a moral das famílias e do Estado.	2,37	1,91
esp14	A sexualidade e a política são temas que estão mais relacionados a opiniões e gostos particulares, falar publicamente deles na escola exige cuidado para não ferir direitos.	3,58	2,23
esp15*	As crianças têm impulsos para conhecer a vida adulta, aprendem com frequência às escondidas o que parece proibido.	3,11	1,78
esp16*	A escola pode discutir com menos didatismo os temas da política, sexualidade e gênero.	4,01	1,99
esp17	A discussão sobre identidade de gênero pode ser precoce para crianças e jovens em desenvolvimento.	2,29	2,07
esp18	É preciso atenção para que a discussão sobre raça e etnia na escola não divida os alunos.	4,34	2,30

*item de pontuação invertida

Dos itens desta escala, todos estiveram dentro dos índices estipulados para medir a qualidade de discriminação dos itens. O desvio padrão de todos eles ficou acima de 1, e as médias acima de 2 e abaixo de 6. Os itens 5, 16 e 18 tiveram as maiores pontuações. Com a média entre concordância pouca e moderada, o item 5 do tema do código de defesa do estudante teve a média mais alta. Também foi o desvio padrão mais baixo da escala. A dignidade e o direito que tal código parece trazer ao estudante eclipsam a latente perseguição aos professores – e deixa nas entrelinhas que o estudante é injustiçado por aqueles. A tendência democrática de criação de políticas afirmativas para defender minorias pode ter influenciado na pontuação deste item. Alguns participantes podem considerar que os estudantes são um grupo que sofre repressão e que necessita de maior representação, tal como minorias étnicas, a comunidade LGBT+, as mulheres. Já aqueles que são contrários a políticas afirmativas podem também ir contra um código de defesa do estudante. Em todo caso, parece que a reflexão sobre políticas afirmativas leva em conta que a relação de poder está presente, inclusive entre professor ou instituição educacional frente a estudantes, logo estes podem necessitar de maior resistência – por exemplo, necessitar de um dispositivo legislativo.

O item 18 teve pontuação um pouco mais alta que o ponto neutro (4), isto pode ter ocorrido pela visão de que a raça e a etnia já dividem os alunos no cotidiano, discutir a poderia reverter tal discussão, mas também mantê-la ou piorá-la – ou que talvez dividir as pessoas não seja algo negativo. Já o item 16 próximo da neutralidade, pode ter tido a pontuação mais alta por ser um item invertido, o que pode confundir os participantes – muitas vezes buscam um padrão de respostas em concordâncias e discordâncias. Além disso, diminuir o didatismo pode parecer uma questão pouco importante: alguns participantes afirmaram, com comentários na folha de respostas do questionário, que não havia como ser menos didático, pois nem ao menos existia educação sexual na escola. Também pode haver algum temor ou tabu de que, se a sexualidade for discutida sem didatismo pelo professor, ela se torne algo que provoque um contato proibido entre professores e alunos. A hipótese de que o termo didatismo não foi bem compreendido pode ser também levada em conta – alguns participantes perguntavam o que era didatismo.

A discordância dos itens 17, 13 e 1 foram as mais altas. Gênero e sexualidade (item 17) para estes participantes poderiam ser temas a serem discutidos entre jovens e crianças – não seria uma proibição, contrariando o programa Escola sem Partido. Já o item 13 sobre a liberdade de ensinar, mesmo contrariando os conteúdos aprovados pelos pais e sua moral também teve grande concordância (item invertido). O item 1 sobre a neutralidade na escola teve discordância entre pouca e moderada, que talvez seja um dos fatores mais importantes do programa Escola sem Partido.

4.1.3) Análise fatorial exploratória da Escala ESP – Forma 2.

Foi utilizada a técnica estatística de análise fatorial exploratória (AFE), com rotações ortogonais varimax, para encontrar fatores latentes na Escala ESP. O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) teve valor 0,795, que é considerado uma medida boa para a análise fatorial, o teste de esfericidade de Barlett também indicou favorável a análise fatorial (Sig. 0,000). A sugestão do programa SPSS foi de cinco fatores, com dois fatores com apenas dois itens. Solicitamos uma análise fatorial para quatro itens. Elaboramos as nomeações dos fatores após o resultado estatístico, pela leitura dos itens. Estes itens são diferentes do que encontramos na primeira reunião de fatores, feitas para o pré-teste, podem trazer novas tendências que antes não estavam claras ou subestimadas.

Quadro 17: Fatores retirados pela análise fatorial exploratória da Escala ESP – Forma 2.

Fator	Item	Afirmção	Índice de correlação do item com o fator
Fator 1: medo da manipulação	esp2	Para manter a pluralidade de ideias na escola, o professor precisa buscar uma postura neutra frente às diferenças.	,786
	esp1	A neutralidade política, ideológica e religiosa do professor é importante para a educação.	,753
	esp10	A escola tem sido um campo de batalha para ideologias sobre a sexualidade e o gênero, estas se opõem muitas vezes às famílias e aos desejos das crianças.	,669
	esp9	É preciso ter mais cuidado ao partidarismo e ativismo explícitos e implícitos presentes nas escolas.	,612
	esp12	O assédio ideológico e político tem se tornado uma forma de violência comum da escola contra os alunos.	,521
	esp11	Quando discutir sobre a sexualidade, os professores precisam de atenção para não conduzir as orientações sexuais dos alunos.	,459
Fator 2: relações de poder entre alunos e professores	esp17	A discussão sobre identidade de gênero pode ser precoce para crianças e jovens em desenvolvimento.	,670
	esp5	Os direitos de quem está em formação, como estudantes na escola e universidade, podem ser mais bem esclarecidos e reforçados por um Código de Defesa do Estudante.	-,616
	esp13*	Os professores precisam de liberdade para ensinar, inclusive apresentar conteúdos que podem ser contrários a moral das famílias e do Estado.	,612
Fator 3: criança e civilização	esp15*	As crianças têm impulsos para conhecer a vida adulta, aprendem com frequência às escondidas o que parece proibido.	-,750
	esp4	O educando é a parte mais frágil da relação entre professor e aluno	,661
	esp16*	A escola pode discutir com menos didatismo os temas da política, sexualidade e gênero.	-,447
	esp8	Professores acabam influenciando intencionalmente jovens para correntes políticas, morais e religiosas.	,433
	esp18	É preciso atenção para que a discussão sobre raça e etnia na escola não divida os alunos.	,404
Fator 4: Primazia da família	esp3	Conteúdos da educação escolar conflituosos com valores familiares dos alunos podem limitar a liberdade de aprender, de crença e de consciência.	,734

	esp14	A sexualidade e a política são temas que estão mais relacionados a opiniões e gostos particulares, falar publicamente deles na escola exige cuidado para não ferir direitos.	,538
--	-------	--	------

A análise fatorial exploratória pode indicar tendências de respostas. Notamos que os fatores em geral destacaram a descentralização da figura do professor – questão presente em parte na própria construção do próprio programa e conseqüentemente da escala. Na técnica de análise fatorial exploratório, o primeiro fator geralmente representa mais a escala em sua totalidade. Este Fator 1 caracteriza a visão do programa Escola sem Partido, que é a suposta figura do professor manipulador. Os dois primeiros itens sobre a pluralidade e a neutralidade têm os maiores índices do maior fator da escala, isto pode significar que possuem um bom poder de representação tanto do fator quanto da escala inteira. A preocupação dos participantes parece ter recaído no cuidado com a sua prática, temendo talvez se tornarem o “professor doutrinador”. Isto pode ser uma característica importante, presente nesta amostra, pois como os participantes serão futuros professores, a preocupação estaria no próprio conteúdo, visões e ideais que serão passadas em sala de aula. Ao mesmo tempo, podemos compreender que os próprios estudantes e professores podem se sentir cobrados pelo medo e pela suposta doutrinação que o programa Escola sem Partido estimula.

Se há tendências de concordância ao programa Escola sem Partido, elas parecem estar mais associadas às atividades da profissão e a forma como os participantes mesmos atuam. Isto pode ser um aspecto interessante, pois o que pode dar consistência para o programa Escola sem Partido não seria uma ideologia que a sistematiza, mas sim a personalidade de quem adere – ou seja, pelos seus desejos, medos e necessidades. Um exemplo é a Escala F (Adorno et al., 1965): organizada para medir a adesão ao fascismo, acabou apresentando subescalas relacionadas principalmente à personalidade, no caso da Escala F, uma personalidade autoritária. Outra comparação com a pesquisa da personalidade autoritária é que se o fator mais importante da escala ESP remete ao professor manipulador, é possível que o programa Escola sem Partido utilize conteúdos que incitam as tendências de uma personalidade manipuladora, por meio dos mecanismos da falsa projeção e de regressões, por exemplo – conferindo ao programa o caráter de uma ideologia totalitária.

O fator 2 sobre as relações de poder entre professor e alunos nos remete ao método foucaultiano de análise das relações de poder. Para este fator houve uma

correlação negativa com o item 5. Como apontamos na análise deste item, ele pode ter trazido uma concepção da própria relação de poder: o programa Escola sem Partido se nomeia como uma política afirmativa da suposta minoria estudantes-famílias. Porém, a relação da questão sobre a identidade de gênero pode enriquecer esta análise, ao mesmo tempo, apoiar esta hipótese. Lendo os três itens juntos, podemos supor a seguinte afirmação: não é precoce discutir gênero na escola, os alunos podem ter uma diversidade sexual e de gênero nesta idade escolar, por isso é importante que haja um código de defesa para tais estudantes, que os proteja, uma vez que podem ser parte de uma comunidade ou minoria oprimida; dessa maneira, os professores podem ter liberdade para ensinar conteúdos, que inclusive podem contrariar a moral dos pais. Mesmo que o item 13 fale da liberdade do professor, o código de defesa do estudante ainda mantém uma forte correlação negativa com o fator: o que parece que se o professor pode ter liberdade, logo o aluno precisa ter garantias legislativas. Aqui é preciso verificar se também não há uma preocupação entre os estudantes com seus próprios colegas de profissão, ou com seus próprios professores: compreendendo que a tendência à discussão sobre gênero pode ser reativa para os mesmos.

Consideramos que a tendência de concordância com o fator 3 apresenta a criança como frágil, mas com impulsos para aprender coisas proibidas de forma escondida. A princípio parece contraditória essa afirmação – assim como o valor negativo da correlação do item 15. Uma criança frágil poderia ir contra o que foi proibido e aprender de forma escondida? Talvez sim, se a fragilidade fosse vista como fragilidade da moral, a criança como lobo da criança. Neste mesmo sentido, a correlação negativa com o item sobre o didatismo pode auxiliar a responder o enigma: não é necessário ser didático demais, as crianças já aprenderam algumas questões do mundo adulto. A correlação com o item dos professores que influenciam intencionalmente pode ser feita pela possibilidade de que como a criança já tem uma visão do que é negativo no mundo, o professor pode também apresentar isso. E o cuidado para que a discussão sobre raça e etnia não divida os alunos pode compreender que a própria criança já se tornara preconceituosa. Assim, essa relação da criança com o que é proibido, obscuro e mau pode estar relacionada a uma visão dos professores sobre a personalidade ou caráter da criança que podem ser negativos, maliciosos, regredidos. Se inferirmos que os participantes respondem também sob a ótica das funções do educador, neste caso, podem inferir que há algo de civilizatório na educação, de possibilitar às crianças a sublimação e elaboração de suas tendências destrutivas. Mas como o programa Escola

sem Partido utilizaria deste ímpeto civilizatório da educação para angariar adesão? Não há referências do programa a esta possível obscenidade na infância, na personalidade ou no desenvolvimento sexual, mas isto deve ocorrer pela forte repressão sexual da organização Escola sem Partido. Assim, possivelmente, tal obscenidade da infância é vista sob um véu, justificado pela manipulação suposta dos professores.

O fator 4 pode estar relacionado ao respeito à família e os interesses particulares dos alunos. Parece que há presente neste fator uma visão que separa as práticas de ensino e educação, entre escola e família. Ou seja, faz parte do bordão “a família educa e a escola ensina”, que é repetida pelos apoiadores do programa Escola sem Partido. Há uma primazia assim do sujeito, em que a família como parte desta primazia é mais importante que o conhecimento e que a verdade objetiva. Aliás, a relação entre verdade e opinião surge aqui novamente (cf. Adorno, 1969). Já apontamos que há um tipo de pseudoerudição presente na *homeschooling*, cuja crença dos pais como substitutos de uma série de educadores profissionais e de formação superior em campos variados do conhecimento é presente. A ideia de que conhecimentos do campo da política e da sexualidade podem ser reduzidos a opiniões seguem a mesma tendência. Ao reduzirem o conhecimento à opinião, cria-se a possibilidade de debater de igual para igual com qualquer pessoa, não importando a verdade, mas sim a dominação do outro e a satisfação de conceber a si mesmo como alguém que encontrou um atalho na divisão de trabalho e da hierarquização das atividades intelectuais, o pseudoerudito tentaria chegar ao topo ao reduzir tudo ao nível da opinião.

A relação da escola e dos professores com as famílias também estão relacionadas ao que Freud (1914) aponta sobre o narcisismo dos pais, que veem seus filhos como continuação deles mesmo – como discutido na segunda parte. Mas não precisa ser pai e mãe para sentir tal narcisismo, pois como ele é voltado ao Eu, os filhos seriam apenas extensões do sujeito. Assim, é uma característica importante do programa Escola sem Partido esse narcisismo, que é expresso como um narcisismo dos pais. Qualquer personalidade narcisista poderia se sentir convocada a concordar com o programa Escola sem Partido, mesmo sem ter a intenção de ter filhos, pois os pensaria como possibilidade de continuidade de si.

4.2) Análise da Escala Tb

Assim como foi feito para a Escala ESP, foi feita duas etapas da análise de itens. A da Forma 1 da escala utilizando o índice de Poder Discriminatório do Item; e na Forma 2 da escala, utilizamos a análise dos itens pelo desvio padrão e médias de cada item.

4.2.1) Análise dos itens da Escala Tb – Forma 1.

a) Fator 1: tabus referentes à desvalorização socioeconômica dos professores.

Segue abaixo o quadro que apresenta a primeira divisão de fatores da Escala Tb, o fator 1, feita sem utilização de estatística, por alguma proximidade temática dos itens. Esta redução fatorial é necessária para análise do poder discriminatório do item. A análise é semelhante à análise realizada para a escala ESP. Cumpre lembrar que a Forma 1 das escalas teve resultados retirados do pré-teste com um número reduzido de participantes.

Quadro 18: Fator 1 da Escala Tb e seus itens – Forma 1.

Fator	nº	Item
Fator 1: tabus referentes à desvalorização socioeconômica.	1	Professores maduros já não se preocupam tanto com questões salariais.
	3	Os professores, em nossa sociedade, parecem ser menos valorizados do que os advogados e médicos.
	6	Professores que desenvolvem habilidades interpessoais e intelectuais passam a buscar a carreira gestora e negociante.
	7	Atraídos pela promessa de estabilidade, principalmente em cargos públicos, muitos ignoram as dificuldades do magistério.
	24	A substituição da profissão de professor por novas tecnologias facilita a aprendizagem.
	12*	A possibilidade de lucrar com a venda dos conhecimentos e a exclusividade da licenciatura caracteriza a profissão de professor como liberal.
	16	O magistério funciona como um trabalho alternativo, principalmente para quem precisa de uma renda auxiliar.
	21	Atualmente, as expectativas com o magistério não podem ser de riqueza material, mas de satisfação social.

Abaixo, segue a análise do poder discriminatório dos itens deste primeiro fator:

Quadro 19: médias e poder discriminatório dos itens do fator 1 da Escala Tb –
Forma 1.

Item	Média inferior (MI)	Média superior (MS)	Poder Discriminatório (PD)	Média total do grupo
1	1	1,6	0,6	1,32
3	6,9	6,8	-0,1	6,86
6	2,1	4,9	2,8	3,27
7	3,3	4,3	1	3,54
12	5,5	5,4	-0,1	5,76
16	1,2	3,1	1,9	1,89
21	1,4	4,1	2,7	3,00
24	1	1,5	0,5	1,19

Neste fator, encontramos itens com baixo poder discriminatório e médias gerais do grupo próximas dos pontos extremos (escore 2 e 6). O item 6, 7 e 21, foram os únicos que atenderam as exigências de discriminação de item.

Os itens 1, 3, 12 e 24 tiveram o poder discriminatório muito abaixo do valor 1, e o item 16 teve uma média do grupo abaixo de 2. A forte discordância do item 1 pode demonstrar que os participantes não consideram que a maturidade do professor tenha relação em não desejar um bom salário. Pode ser ambíguo o sentido de maturidade, significando desde professores mais velhos, mais experientes ou emancipados. Este item foi excluído da forma final abreviada da escala. Já o item 3 teve grande concordância e o poder discriminatório negativo, ou seja, participantes com escores altos discordaram mais desta afirmação. Em comparação com advogados e médicos parece não haver dúvidas entre os participantes de que haja mais valorização desses profissionais. O item se manteve e foi reescrito para a Forma 2 da escala.

O item 12 é invertido e teve baixo poder discriminatório. Na média geral, houve pouca e moderada discordância de que a profissão do magistério seja uma profissão liberal. Isto pode significar que os participantes liguem o magistério ao serviço público, e se vejam como futuros servidores. A ideia de lucro e venda de conhecimentos pode gerar também alguma ambiguidade ou confusão em seu sentido. Além disso, ao apontar

a exclusividade da licenciatura, somam-se muitas informações num único item, podendo haver discordância e concordância com aspectos diferentes no mesmo item – este foi excluído da escala. O item 16 teve poder discriminatório próximo a dois pontos, mas uma média geral do grupo abaixo da discordância moderada. Isto pode significar que em outras amostras ele seja mais discriminatório, mas entre os participantes que estão para se formar em pedagogia, é muito provável que rejeitem a ideia de que o magistério seja um trabalho alternativo de renda auxiliar, pois querem trabalhar unicamente com isso. A questão de bonificação da carreira do magistério foi uma alternativa para trazer a questão de renda auxiliar, pois ele tende a dividir os professores entre competentes e profissionais e aqueles que trabalham pela renda auxiliar: “O sistema de bonificação por mérito é importante para valorizar os professores que se dedicam exclusivamente ao magistério”.

A questão 24 contou com quase total discordância dos participantes e com baixo poder discriminatório. Por um lado, pode ser uma crítica ao ensino a distância (EaD), mas a ideia de substituição pode ter sido um ponto de alta discordância. Este item foi excluído, apesar da correlação entre EaD e tabus do magistério ser recomendável para análise.

b) Fator dos tabus do magistério sobre a autoridade

Com oito itens, este fator reúne as afirmações que relacionam o tabu à autoridade que a profissão de professor possui.

Quadro 20: Fator 2 da Escala Tb e seus itens – Forma 1.

Fator 2: tabus relacionados ao medo da autoridade	22	Os jovens que têm força, beleza e habilidades corporais acabam sendo mais cobrados por professores intelectualizados.
	11	Convencer é uma ambição necessária para o sucesso do magistério, demonstra a confiança do professor no que está ensinando.
	10*	Professores expressam afetos e métodos diferenciados aos alunos e as turmas, condição que faz os alunos se sentirem injustiçados.*
	15*	A vantagem intelectual e de força física do professor frente às crianças pode gerar desconfiança sobre este profissional.*

	4	Hoje o nome de “mediador” se tornou mais apropriado do que professor, por conta do caráter rígido que este último acumulou.
	14	A proibição legal de castigos corporais em crianças é causa da crise das autoridades escolares.
	20	Em geral, professores que reprimem são levados mais a sério pelos alunos do que professores considerados mais liberais
	23	O professor que comete erros e fraquezas pode perder a confiança dos alunos.

Quadro 21: médias e poder discriminatório dos itens do fator 2 da Escala Tb – Forma 1.

Item	Média inferior (MI)	Média superior (MS)	Poder Discriminatório (PD)	Média geral do grupo
4	1,4	3,2	1,8	1,86
10	4,5	5,5	1	5,00
11	1,6	4	2,4	2,59
14	1,4	1,8	0,4	1,32
15	1,6	2,2	0,6	1,95
20	1	3,3	2,3	2,49
22	1,1	2,5	1,4	1,84
23	1,4	3,4	2	3,05

Neste fator, os itens que apresentaram o poder discriminatório satisfatório foram os itens 10, 11, 20 e 23. O item 10 teve uma média geral com escore alto (5). Como era um item invertido, houve uma tendência na pouca discordância sobre os alunos se sentirem injustiçados pela forma particular e diferenciada com que o professor trata seus alunos. A consciência de que há um sentimento de injustiça do aluno em ser preterido ou preferido por um professor é uma consciência deste tabu da autoridade. Posteriormente, o item foi excluído, pois a condição de inversão não foi eficaz. Já o item 11 teve uma média geral mais baixa, entre a discordância moderada e pouca, a média superior chegou próxima ao ponto neutro da escala, o que demonstra que para

estes participantes convencer não é uma ambição tão necessária ao magistério. Assim como os itens 20 e 23 tiveram médias entre os escores de discordância.

Os itens 4, 14, 15 e 22 não alcançaram poder discriminatório satisfatório. Apesar de o poder discriminatório maior que 1, o item 4 teve a média grupal total abaixo de 2, ou seja, da discordância moderada. A alternativa para sua redação foi a retirada da segunda oração: “O nome ‘mediador’ é mais apropriado do que ‘professor’ para a escola”. Assim, fica implícito que tal troca é pelo temor ao nome de professor. O item 14 é um item que teve médias muito baixas. O castigo corporal parece ter se tornado uma prática repudiável, isto explicaria a forte discordância com este item no grupo, e também o baixo poder discriminatório. Colocar o castigo corporal ainda como causa de crise de autoridade pode gerar mais um ponto de discordância. Assim, este item apresentou mais dificuldades em ser reformulado, por ser talvez o ponto nevrálgico dos tabus sobre o magistério. A alternativa para a questão foi “As punições corporais na escola devem ser substituídas por mais disciplina dada na educação física”.

O item 15 é invertido e teve bastante concordância com ele, ou seja, as vantagens físicas e intelectuais dos professores sobre as crianças podem atrair a desconfiança. Uma alternativa para reconsiderá-lo seria dividi-lo em dois itens, um que trate da dominação física e outro da intelectual: “professores homens podem trazer insegurança pelo medo de sua força física”, mas optou-se por “A diferença intelectual e de força física do professor adulto frente às crianças pode alarmar os alunos e os pais”. O item 15 foi mantido. O item 22 também foi insatisfatório, com médias baixas. O ressentimento entre o trabalho intelectual e manual, a dupla hierarquia escolar são os temas deste item. Com alta discordância e pouco poder discriminatório, a forma de reescrevê-lo seria verificar se há nos participantes o sentimento de colocar uma hierarquia escolar contra a outra - hierarquia das práticas corporais e das práticas intelectuais (Adorno, 1995). Optou-se pela redação do item 22 como: “Professores com aparente saúde física motivam mais seus alunos”.

c) Fator 3 – tabus sobre a sexualidade

Com apenas 3 itens, este fator reúne as afirmações sobre a sexualidade no magistério, e também à moral sexual.

Quadro 22: Fator 3 e seus itens da Escala Tb – Forma 1.

Fator 3: tabus relacionados à esfera da sexualidade	9	Os alunos percebem os vícios dos professores e são influenciados por eles.
	2	Professores tendem a ter mais dificuldades em estabelecer relacionamentos amorosos.
	5	A repressão aos impulsos dos alunos é característica fundamental do magistério.

Quadro 23: médias e poder discriminatório dos itens do fator 3 da Escala Tb – Forma 1

Item	Média inferior (MI)	Média superior (MS)	Poder Discriminatório (PD)	Média geral do grupo
9	1,1	4	2,9	2,68
2	1	2,1	1,1	1,57
5	1,1	2,5	1,4	1,59

O item 9 foi o único a apresentar um poder discriminatório satisfatório. Sua relação com a sexualidade não é tão clara, talvez seja mais relacionado à obscenidade ou à neurose, ao apontar vícios dos professores. Se o vício pode ser visto como uma obsessão, ao represamento libidinal, assim teria uma relação mais próxima com o fator.

Os itens 2 e 5 tiveram médias muito baixas. O item 5 parece ter tido uma redação inapropriada, foi apontado por um dos participantes que o termo “impulso” não ficou claro. O item foi reescrito para “impulsos sexuais”. Já o item 2, sobre a própria sexualidade dos professores, teve dificuldades para que os próprios futuros professores tenham alguma variação de concordância em dizer que as dificuldades amorosas estão relacionadas a profissão. É o item de patente preconceito com o magistério, uma vez que o tabu e preconceito funcionam de formas semelhantes. Alguns participantes se sentiram um pouco irritados com o questionário, outros elogiaram. A irritação pode ter sido estimulada pelos itens mais preconceituosos. Este item foi excluído.

d) Fator 4 – tabus sobre a suspensão da realidade

Este fator reúne em 5 itens as afirmações que veem o magistério como uma profissão distanciada da realidade, e também o quanto há na escola a necessidade desse

distanciamento. Os temas da mágica, religião, da inocência também estão incluídos neste fator.

Quadro 24: Fator 4 e seus itens da Escola Tb – Forma 1.

Fator 4: tabus relacionados a suspensão da realidade	8	A escola e os professores devem incentivar o amor universal ao próximo.
	17	Uma forma de retomar anseios e desejos insatisfeitos é contribuir com obras sociais e de solidariedade, como ocorre no magistério.
	18	A escolha por trabalhar com crianças associa-se a traços de uma personalidade pueril.
	19*	Na sala de aula, é comum que a realidade seja suspensa: os conteúdos muitas vezes não possuem funções práticas.
	13*	A montagem do cenário da aula e da exposição do conhecimento faz da profissão de professor uma profissão artesanal.

Quadro 25: médias e poder discriminatório dos itens do fator 4 da Escala Tb – Forma 1.

Item	Média inferior (MI)	Média superior (MS)	Poder Discriminatório (PD)	Média geral do item
8	4,7	6,4	1,7	5,54
13*	2,8	5,7	2,9	4,57
17	1,4	2,3	0,9	1,68
18	1,1	2,1	1	1,38
19*	2,3	6	3,7	4,22

Os itens 8, 13 e 19 tiveram poderes discriminatórios satisfatórios. O item 8 sobre o ensino do amor universal ao próximo como função do magistério teve alta concordância, que pode ser visto como uma herança sacerdotal que prevalece no magistério. O amor universal ao próximo aqui é visto como característica da religiosidade cristã, apesar de talvez este mandamento tenha sido criado anteriormente à religião cristã, como apontou Freud (1930). Mas se a profissão do magistério teve

séculos de influência clerical na Idade Média, é possível que este mandamento seja ainda tabu na escola. A média tende a concordar com tal mandamento na escola. Este item foi removido da escala abreviada, porém, poderia ser utilizado em outras situações, desde que sofresse algumas alterações em sua redação. O item 13 trouxe um bom poder discriminatório, mais ainda o item 19 – ambos são itens invertidos. Ambos tratam da forma como a profissão do magistério tem algo de artesanal e autoral, que suspende a realidade para inserir os alunos nas diversas teorias. Porém, ambos os itens foram excluídos na forma 2 da escala: sua redação difere muito das demais, confundindo os participantes e diminuindo a consistência interna da escala. Seria recomendável que pesquisas posteriores verificassem a relação do magistério com uma profissão artesanal – desde as montagens de brinquedos e materiais à apresentação da aula de formas diversas.

Já os itens 17 e 18 tiveram médias gerais do grupo abaixo de 2, e poder discriminatório próximo do limite de 1. Assim, precisam ser reescritos ou retirados da escala. A alternativa para o item 18 foi retirar a característica psicológica dela, pela exclusão do termo personalidade: “Para trabalhar com crianças é preciso conservar uma pureza infantil”. Já o item 17 foi excluído.

4.2.2) Análise dos itens da Escala Tb – Forma 2.

Segue abaixo a análise dos itens da Forma 2 da escala Tb. As discussões anteriores sobre a Forma 1 dessa escala foram feitas, é possível observar a nova redação de alguns itens e exclusão de outros.

Quadro 26. Escala Tb abreviada, com a média e desvio padrão dos itens – Forma 2.

Código do item	Afirmação	média	desvio padrão
tb1	Atualmente, as expectativas com o magistério não podem ser de riqueza material, mas de satisfação social.	3,47	2,00
tb3	Os professores de educação básica deveriam ter aumentos salariais; mas não equiparáveis a salários da alta medicina.	2,06	1,65
tb4	O nome "mediador" é mais apropriado do que "professor" para a escola.	3,12	2,08
tb5	Os impulsos sexuais das crianças afetam negativamente no seu desempenho escolar.	1,79	1,04

tb6	Professores que desenvolvem habilidades interpessoais e intelectuais passam a buscar a carreira gestora e negociante.	3,44	1,86
tb7	Atraídos pela promessa de estabilidade, principalmente em cargos públicos, muitos ignoram as dificuldades do magistério.	4,03	1,99
tb9	Os alunos percebem os vícios dos professores e são influenciados por eles.	2,72	1,86
tb11	Convencer é uma ambição necessária para o sucesso do magistério, demonstra a confiança do professor no que está ensinando.	2,62	1,73
tb14	Punições corporais na escola devem ser substituídas por mais disciplina dada na educação física.	2,33	2,05
tb15*	A diferença intelectual e de força física do professor adulto frente às crianças pode alarmar os alunos e os pais.	5,47	1,75
tb16	A bonificação por mérito é importante para valorizar os professores que se dedicam exclusivamente ao magistério.	3,67	2,18
tb18	Para trabalhar com crianças é preciso conservar alguma pureza infantil.	3,06	2,17
tb20	Em geral, professores que reprimem são levados mais a sério pelos alunos do que professores considerados mais liberais.	2,61	1,73
tb22	Professores com aparente saúde física motivam mais seus alunos.	3,57	1,87
tb23	O professor que comete erros e fraquezas pode perder a confiança dos alunos.	2,68	1,81

Os itens 5, 3 e 20 tiveram alta discordância, entre moderada e total. A pontuação do item 5 ficou abaixo de 2. Assim, a recomendação é que este item seja reescrito ou excluído da escala. Alguns participantes escreveram na folha de respostas que discordam da questão, pois apontavam que as crianças não tinham impulsos sexuais – o que inclusive seria contrário ao que o item tenta medir: que a sexualidade infantil é vista com repressão e que o professor a reprime. Sua relação com os tabus do magistério também parece ter ficado bastante longínqua.

O item 15 teve maior pontuação – é um item invertido. Ou seja, a alta pontuação mede a discordância com o item e não a concordância. Assim, os participantes geralmente discordavam de que a força física e a diferença intelectual dos professores poderia alarmar os alunos e seus pais. Adorno (1995) aponta que é possível que esta preocupação sobre a diferença corporal entre adulto e criança possa manter alguns tabus contra os professores. Este item talvez possa ser reescrito ou removido da escala, não por conta de sua média ou desvio padrão, porém, pela inversão não surtir efeito. É importante apontar que itens invertidos podem confundir os participantes (Dalmoro e Vieira, 2013). Quando calculado o alfa de Cronbach, é comum que o software SPSS

aponte que a eliminação dos itens invertidos aumentaria o coeficiente da consistência interna³⁵. Porém, a estratégia do item invertido é justamente para certificar que a respostas dos participantes não é enviesada, ou seja, para tender sempre a discordância ou concordância sem se importar com o conteúdo.

4.2.3) Análise fatorial exploratória da Escala Tb – Forma 2

Para a análise fatorial exploratória desta escala, a medida de Kaiser-Meyer-Olkin foi de 0,698, considerado bom para a redução em fatores – o teste de esfericidade de Barlett também confirmou a redução (sig.0,000). A rotação ortogonal varimax e o método de componentes principais reduziram a dimensão da escala para cinco fatores. Nomeamos cada fator, a partir da leitura das afirmações reunidas.

Quadro 27. Fatores da Escala Tb, pela análise fatorial exploratória, com índice de correlação do item com o fator – Forma 2.

Fator	item	Afirmação	índice de correlação do item com o fator
Fator 1: profissão que vigia erros	tb20	Em geral, professores que reprimem são levados mais a sério pelos alunos do que professores considerados mais liberais.	,790
	tb23	O professor que comete erros e fraquezas pode perder a confiança dos alunos.	,684
	tb9	Os alunos percebem os vícios dos professores e são influenciados por eles.	,569
	tb11	Convencer é uma ambição necessária para o sucesso do magistério, demonstra a confiança do professor no que está ensinando.	,561
Fator 2: hierarquias na profissão	tb18	Para trabalhar com crianças é preciso conservar alguma pureza infantil.	,692
	tb4	O nome "mediador" é mais apropriado do que "professor" para a escola.	,635
	tb3	Os professores de educação básica deveriam ter aumentos salariais; mas não equiparáveis à salários da alta medicina.	,629

³⁵ No Anexo III, apresentamos a sugestão do programa SPSS de exclusão dos itens para aumento do alfa de Cronbach, bem como suas correlações com a escala.

	tb16	A bonificação por mérito é importante para valorizar os professores que se dedicam exclusivamente ao magistério.	,598
fator 3: medo do “chão da escola”	tb7	Atraídos pela promessa de estabilidade, principalmente em cargos públicos, muitos ignoram as dificuldades do magistério.	,793
	tb6	Professores que desenvolvem habilidades interpessoais e intelectuais passam a buscar a carreira gestora e negociante.	,682
Fator 4: repressão sexual	tb1	Atualmente, as expectativas com o magistério não podem ser de riqueza material, mas de satisfação social.	,735
	tb22	Professores com aparente saúde física motivam mais seus alunos.	,651
	tb5	Os impulsos sexuais das crianças afetam negativamente no seu desempenho escolar.	,584
Fator 5: dominação do corpo	tb14	Punições corporais na escola devem ser substituídas por mais disciplina dada na educação física.	,758
	tb15*	A diferença intelectual e de força física do professor adulto frente às crianças pode alarmar os alunos e os pais.	,585

Vale lembrar que há diversas interpretações dos fatores, que poderiam modificar a nomeação de cada um deles, principalmente se o fato tiver muitos itens que aparentemente não possuem muita relação entre si. Em fatores menores, com um ou dois itens pode ser ainda mais difícil apresentar o que é “essencial” deste fator. Seguem as nossas sugestões para tais fatores.

No fator 1, a vigilância aos erros - tanto erros dos alunos quanto erros dos professores - pode ser um fator importante para os tabus. Esta característica da profissão parece relacionada ao que a psicanálise considerou ser o Supereu - a instância que faz julgamentos e a vigilância do Eu. Porém, neste caso, parece um Supereu severo e até mesmo cruel. Assim, poderíamos até levantar a hipótese de que a concordância com este fator poderia estar relacionada com a personalidade autoritária, por exemplo. É importante indicar que é o primeiro fator da escala, que pode ser o mais representativo dela. A figura de um professor severo e vigilante poderia ser mais significativa para o tabu do que Adorno (1995) apontava para os castigos corporais. Em todo caso, a figura do professor vigilante aos erros pode conter em si a ameaça de violência física ou de punição.

O fator 2 parece estar ligado a uma visão hierárquica geral da profissão, a concordância em ser chamado de mediador, em ter seu salário não equivalente da alta medicina, em dividir os colegas de profissão por bonificação dão esta intenção de

hierarquização dentro e fora da área da educação. Porém, o item sobre manter a pureza infantil para trabalhar com educação só pareceria relacionado aos outros se considerarmos que é também uma hierarquia. Poderíamos inferir que entre infância e adultez haveria uma hierarquia, da qual o professor não estaria no topo. Assim, a profissão poderia estar associada a divisões de trabalho, que possivelmente são vistas como feridas na constituição do sujeito, ao longo de sua história. O professor pode ser visto como fruto e gérmen da divisão do trabalho e da hierarquização.

O fator 3 tem apenas dois itens, ambos tratam sobre as dificuldades do cargo de professor, seja para se manter em sala de aula, seja para seguir para a carreira de gestão educacional. O item 7 tem implícita a ameaça de que há um mistério perigoso na carreira do magistério, o item 6 aponta para que a intelectualidade levaria à gestão, contrapondo o chamado “chão da escola”. Este é o contato com as crianças e os alunos, o medo do contágio é sinal do tabu. As expectativas para que a gestão seja o caminho certo para a progressão na carreira do magistério parecem estar relacionadas ao tabu. Pode ser importante verificar se a ascensão na carreira do professor para a profissão de coordenador pedagógico ou diretor realmente significa uma progressão na carreira, em termos financeiros, de poder e hierarquia. É possível que haja professores que gostariam de ter aumentos salariais e de liberdade, mesmo não assumindo funções gestoras ou abrindo mão de lecionar.

A concordância do fator 4 aponta sobre a impossibilidade da riqueza material na carreira do magistério e apenas da satisfação social, para a saúde física do professor ser motivadora e para os impulsos sexuais serem negativos ao desempenho dos alunos e das crianças. Por um lado, a sexualidade parece presente também quando falamos da saúde física do professor, ao remetermos ao corpo, mesmo que seja uma sexualidade ligada à saúde ou a terapêutica. Já a riqueza material e a satisfação social poderiam estar associadas à sexualidade se vistas de uma ótica psicanalítica: a riqueza material estaria ligada à fase anal e talvez a genitalidade e a satisfação social à homossexualidade – Freud já afirmou algumas vezes que a valorização do trabalho social e voluntário estaria relacionada a tendências homossexuais, já a fortuna e a poupança estariam relacionadas ao caráter anal (Freud, 2010 e 1996). A saúde física pode estar relacionada também ao cuidado com o corpo, que por vezes pode ser visto como narcísico. Se montarmos uma afirmação a partir dos itens seria algo como: uma vez que a riqueza material não é possível, o professor terá satisfação social e poderá conservar sua saúde física, motivando seus alunos – estes não têm ou não podem deixar sua sexualidade atrapalhar

seus estudos. Parece que há várias repressões, seja a primeira de riqueza material e a segunda que vê no corpo do professor e do aluno a exigência de não haver sexualidade que atrapalhe nos estudos.

O fator 5 está relacionado às punições corporais e as diferenças de porte físico entre os professores adultos e os alunos, principalmente na infância. Parece apontar para a característica mais importante para Adorno (1995) sobre os tabus, da memória histórica de uma profissão que castiga fisicamente as crianças. O nome deste fator aponta para a possibilidade de usar a educação física em lugar da punição corporal, que seria relacionada à dominação do corpo, no lugar de castigos corporais. Esta mudança entre castigo corporal e dominação corporal pode ir além da nomeação e se relacionar com a ideologia atual. A dominação corporal parece estar relacionada à ideologia da racionalidade tecnológica quando a técnica domina o corpo para o desempenho, por exemplo, nas atividades de educação física.

4.3) Análise dos itens da Escala I

Para a Escala I, como já é um constructo validado e testado, apenas a análise descritiva da média gerais do item e seu desvio padrão serão analisados, para possíveis modificações.

Vale lembrar que, assim como a Forma 2 das Escalas ESP e Tb, estes resultados abaixo estão relacionados a última aplicação do questionário, com 117 participantes. A análise dos itens da Forma 1 para a Escala ESP e Tb foi a partir da aplicação do pré-teste. Não apresentamos a primeira aplicação da Escala I no pré-teste, pois os resultados em sua maioria não foram consistentes.

Quadro 28: Itens da Escala I, forma abreviada e revisada, com médias gerais, desvio padrão de cada item.

Número do item	Item	média	desvio padrão
1	O acompanhamento psicológico para rever a orientação sexual e a identidade de gênero é importante, inclusive para pessoas homossexuais e transexuais.	2,62	2,15
2	As prostitutas deveriam ter atendimento psicológico e reeducação para terem melhor encaminhamento na vida.	3,52	2,12
3	Os pais devem mostrar carinho pelos filhos, mesmo que não seja	4,10	1,94

	espontâneo.		
4	Um filho de pais separados terá mais problemas emocionais que um filho que tem pais que vivem juntos.	2,24	1,71
5	O adultério mostra a imaturidade do adúltero.	3,12	2,03
6	Com os recursos científicos e tecnológicos de hoje somos mais felizes que antigamente.	2,56	1,65
7	Com os recursos científicos e tecnológicos de hoje somos mais livres que antigamente.	2,68	1,95
8	A realização profissional deve ser avaliada, principalmente, pela produtividade.	2,68	1,69
9	A violência atual decorre, principalmente, do fato da impunidade ser muito grande.	2,78	1,92
10	O político deve ter boa formação escolar para representar nossos ideais culturais.	4,77	2,05
11	A execução de criminosos deveria ocorrer somente se houver um acompanhamento médico humanizado e uso de procedimentos indolores.	1,91	1,83
12	Se pesquisas científicas comprovarem que a pena de morte diminui a criminalidade, então, é uma alternativa aprová-la.	1,50	1,32
13	Os linchamentos devem ser entendidos, principalmente, pelo descrédito da polícia e da justiça.	2,85	1,95

Os itens 11 e 12 tiveram as médias gerais abaixo do limite estipulado de escore 2. Antes de serem aplicados já tiveram suas redações modificadas, com o intuito de atenuar a gravidade da violência da pena de morte. Em todo caso, como são itens relacionados à pena de morte, dificilmente seria possível atenuar estas questões. As reformulações de itens de uma escala já validada não podem distorcer seus conteúdos. É importante apresentar que a grande discordância contra a pena de morte parece demonstrar que o clima democrático ainda pode estar resistindo às tendências mais autoritárias.

O item 1 e 2 podem ter a redação modificada dos termos: “prostitutas” para “profissionais do sexo”, e “homossexuais e transexuais” para “população LGBT+”.

O item 3 e item 10 tiveram as maiores médias em que se valoriza a formação escolar para o político e também que os pais teriam de certa forma uma obrigação de amar seus filhos. A valorização da formação escolar sem compreender outras características do político, e a ideia de representação de ideais culturais apenas feitas por alguém com formação escolar pode estar relacionado à própria amostra, que como estudantes de pedagogia valorizam tal formação. Já o amor incondicional dos pais, na

forma de carinho, pode também ser importante para esta amostra, que ao trabalhar com crianças talvez sinta a necessidade de demonstrar afetos positivos mesmo quando não os sentem³⁶.

4.4) Correlação entre as escalas e suas médias

As médias de cada escala e seus desvios padrões estão apresentadas abaixo. Foram em geral médias baixas, o que apresenta que a média dos participantes discorda pouco do programa Escola sem Partido, dos tabus e da ideologia da racionalidade tecnológica.

Quadro 29: Médias e desvios padrões das escalas.

	Média geral dos itens	Desvio Padrão
Escala ESP	3,50	0,93
Escala Tb	3,11	0,75
Escala I	2,87	0,81

Quadro 30: Correlações entre as Escalas, Rô de Spearman (Pearson entre parênteses)

	Escala ESP	Escala Tb	Escala I
Escala ESP	1,000	,465** (,477**)	,541** (,532**)
Escala Tb	,465** (,477**)	1,000	,561** (,582**)
Escala I	,541** (,532**)	,561** (,582**)	1,000

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Houve correlação significativa entre todas as escalas. Utilizamos o teste de Rô de Spearman: o teste de normalidade da amostra não confirmou a distribuição normal, para as escalas ESP e Tb; para a escala I, o teste Shapiro-Wilk apresentou como uma

³⁶ Optamos por não realizar análise fatorial exploratória para a escala I: a medida KMO foi aceitável, porém, baixa: 0,562.

amostra normal, embora a curtose e a assimetria não apontassem para a normalidade da amostra. Em todo caso, entre parênteses mantemos os coeficientes de Pearson que foram semelhantes ao teste não-paramétrico de Spearman. Para as ciências humanas e sociais, o coeficiente de correlação já é significativo a partir de 0,3. O valor acima de 0,5 aponta para uma correlação moderada e significativa.

A escala ESP teve uma correlação maior com a Escala I, do que com a Escala dos Tb. Esta diferença de correlações pode estar relacionada à neutralidade e à pluralidade exigidas pelo Programa Escola sem Partido, que como apresentamos anteriormente, foram os itens (1 e 2) que mais representavam o principal fator da escala ESP (fator “medo da manipulação”). A neutralidade do programa Escola sem Partido parece parte da própria ideologia da racionalidade tecnológica. Além disso, não por acaso este primeiro fator estaria relacionado também à ideologia da racionalidade tecnológica. O medo e desejo pela manipulação são características de um dos tipos da personalidade autoritária (Adorno e col., 1965), caracterizado principalmente pela indiferença do narcisismo. Na pesquisa de Crochik (1999), o autor correlaciona a ideologia da racionalidade tecnológica com a personalidade narcisista, conferindo também o caráter manipulador satisfeito nesta ideologia.

A maior correlação ocorreu entre a escala I e a escala Tb. É um resultado que não estava esperado. A aparência da ideologia da racionalidade tecnológica tem um aspecto quase futurista, de apologia ao novo, ao futuro, de crer na tecnologia como libertadora. Os tabus sobre o magistério veem no passado algo proibido, apesar de se remeterem ao passado o tempo todo. O que pode associar-se a ambos é a visão de que a história e sua memória são tabus. Neste sentido, a relação com os movimentos históricos de qualquer objeto são impedidos. Crochik (1999) afirmou que a razão subjetiva está presente na ideologia da racionalidade tecnológica. A impossibilidade da primazia do objeto na ideologia da racionalidade tecnológica pode ter a mesma característica do tabu. O tabu elege um objeto em vez de permitir uma relação, impedindo-a. Ele necessita de uma razão subjetiva que explique a sociedade sem implicar o sujeito ao objeto. Portanto, podemos afirmar que a ideologia da racionalidade tecnológica guarda uma forma primitiva de relação com os objetos que é a eleição de tabus. Por sua vez, os tabus do magistério de hoje são reformulados aos moldes da ideologia da racionalidade tecnológica, seja pela indústria cultural, seja pela propaganda e seus ídolos.

A correlação entre a escala ESP e escala Tb foi a mais baixa, porém, ainda significativa – ao nível de significância de 0,01 – e não 0,05. Esta correlação era a hipótese mais forte deste estudo, porém, apresentou a menor correlação. A escolha do professor como o bode expiatório parecia ser fundamental para o programa Escola sem Partido, seu objeto de ódio parecia ser tão fixo quanto um tabu que se mantém por séculos. Porém, é possível que assim como o preconceituoso, o programa Escola sem Partido só manteria seu objeto de perseguição enquanto esta perseguição fosse satisfatória. Podemos questionar: se o programa tivesse alguma proibição ou repressão, que pudesse impedi-los de perseguir professores, modificariam seu objeto de ódio? Pelo que verificamos na análise fatorial, há no programa Escola sem Partido a visão de que a própria criança pode ser facilmente corruptível – talvez pela própria estrutura da criança, uma visão reducionista do programa. Esta concepção da criança seria obscurecida pela perseguição à suposta figura do professor manipulador. Pode ser que o próprio ódio da organização não esteja apenas direcionado ao professor, mas também aos estudantes e a educação. Possivelmente, este sentimento venha de uma personalidade narcísica com traços sadomasoquistas, em que a visão da criança educada por profissionais da educação remete a uma espécie de ferida narcísica. Esta questão ajuda-nos a responder que as racionalizações do programa Escola sem Partido não trariam liberdade, como talvez a contraditória racionalidade tecnológica poderia vir trazer. Ela acorrenta a criança ao espelho narcísico daqueles que veem as próximas gerações como extensões ideias de si mesmos.

4.5) Consistência interna pelo Alfa de Cronbach

Quadro 31: Estatísticas de confiabilidade para a Escala ESP, I e Tb

	Alfa de Cronbach com		
	Alfa de Cronbach	base em itens padronizados	N de itens
Escala ESP	,732	,712	16
Escala I	,638	,641	13
Escala Tb	,633	,634	15

Como mostra o quadro acima, o coeficiente de alfa de Cronbach foi confiável para a Escala ESP, em que o coeficiente mínimo aceitável é 0,7. O aumento do alfa de Cronbach com base em itens padronizados possibilita inferir que com reformulações dos itens e das escalas este coeficiente pode ser mais satisfatório. As escalas I e Tb ficaram abaixo de 0,7. É possível lembrar que em algumas pesquisas o alfa de Cronbach é apontado como aceitável (Souza & Guiraldello, 2017), ou considerado moderado entre 0,6 e 0,75 (Freitas & Rodrigues, 2005). É uma visão um pouco mais licenciosa, que pode encontrar resistência entre os estatísticos. Em todo caso, consideramos consistentes internamente as escalas. É possível que algumas modificações das redações dos itens possam melhorar estas escalas, bem como acréscimo de outros itens reelaboradas das primeiras formas das escalas - principalmente para a escala Tb.

4.6) Estabilidade das escalas

O quadro abaixo apresenta as estatísticas de estabilidade para as escalas, usando o coeficiente de duas metades de Guttman. Optamos por este método em vez do método de teste-reteste, em que a mesma amostra faz, com um intervalo de 10 a 14 dias, o mesmo questionário para verificar a estabilidade temporal das escalas. O coeficiente das duas metades divide as escalas nas variáveis pares e ímpares, medindo a correlação entre ambas. Consideramos aceitáveis coeficientes maiores que 0,5. Todos os índices foram superiores a 0,5.

Quadro 32. Estatísticas de estabilidade das Escalas ESP, I e Tb, com coeficiente de Spearman-Brown e coeficientes das duas metades de Guttman.

		Escala ESP	Escala I	Escala Tb
Coeficiente de Spearman-Brown	Comprimento igual	,683	,543	,664
	Comprimento desigual	,683	,544	,665
Coeficiente das duas metades de Guttman		,681	,540	,660

Ambos os coeficientes medem esta estatística de estabilidade. É preferível que os coeficientes estejam acima de 0,7, por isso também seria recomendável que mais testes e reformulações das escalas sejam feitas em próximas aplicações.

PARTE V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos as motivações da adesão ao programa Escola sem Partido e similares, que projetam uma educação neutra e plural, sem doutrinação ideológica, sexual, moral e política. Para esta análise, embasamos a pesquisa a partir da Teoria Crítica da Sociedade e da Psicanálise, mais especificamente numa psicologia social psicanaliticamente orientada, como propôs Adorno (2015). A princípio, apresentamos a descrição do programa Escola sem Partido e de sua trajetória histórica. Concluímos que sua apresentação na forma “problemas e nós mesmos como solução” advém de uma forma da indústria cultural. Apresentamos também a figura de ódio do programa Escola sem Partido: o professor doutrinador e manipulador. Semelhante ao antissemitismo para o nazismo, compreendemos que a figura do professor serve de bode expiatório para projeções e impulsos destrutivos inconsciente e pré-conscientes dos seguidores e da organização Escola sem Partido. Estes buscam na figura do professor uma forma de rebaixar uma figura de autoridade e intelectualidade, uma vez que são excluídos socialmente por esta divisão de trabalho.

Apontamos a concepção de família no capitalismo de monopólios para Horkheimer e Adorno (1973), como paradigmática para compreender a formação da individualidade contemporânea, inclusive da personalidade que pode aderir ao programa Escola sem Partido. Neste sentido, as tendências sociais que influenciam a formação do indivíduo, promovem neste uma regressão à personalidade narcísica e sadomasoquistas – se não uma regressão, os impede de se desenvolver sexual e moralmente, impossibilitando ao conclusão do complexo de Édipo.

Neste modelo psicanalítico, conferimos a relação entre o pudor do programa Escola sem Partido, com a regressão ao período da latência – fase do desenvolvimento sexual de forte repressão e apaziguamento de pulsões sexuais.

A sensação de uma atmosfera bélica, de uma sociedade em decadência, que o programa Escola sem Partido apresenta foi considerada em dois aspectos: como próprio da visão de fim de mundo presente na paranoia, e a paranoia como regressão exigida por tendências totalitárias da sociedade. Concebemos um modelo psicanalítico para compreender a adesão a uma ideologia que poderia ter características totalitárias e ao mesmo tempo liberais tardias ou neoliberais.

Por meio de um método que se utilizou de estatísticas e escalas para pesquisas de opinião, verificamos a correlação entre o programa Escola sem Partido e o que foi denominado como tabus acerca do magistério por Adorno (1995). São tabus e proibições de contato e relação com o magistério e com os professores, temores que funcionam como preconceitos, que guardam ressentimentos com as figuras de autoridade, principalmente as paternas – e que delas são transferidas para outras figuras.

Verificamos também a correlação entre o programa Escola sem Partido e a ideologia da racionalidade tecnológica, que a nosso ver mais se adéqua e sintetiza a atualidade de uma ideologia totalitária, liberal tardia e neoliberal. Apresentamos a ideologia da racionalidade tecnológica como o conjunto de ideias que representa a tendência a racionalização tecnológica, concebida para manter tal racionalização como dominação da natureza e dos homens. A característica de neutralidade positiva da tecnologia foi apresentada como neutra frente à dominação. Principalmente no que tange a relação da neutralidade tecnológica e a política, concebemos a relação entre ideologia da racionalidade tecnológica e o programa Escola sem Partido.

Concluimos, por meio de um método estatístico, que há correlações significativas entre o programa Escola sem Partido, a ideologia da racionalidade tecnológica e os tabus do magistério. Ainda encontramos uma significativa correlação entre ideologia da racionalidade tecnológica e os tabus do magistério: consideramos que a forma de se relacionar com a memória e a história é semelhante entre estes ideários: desde o impedimento e proibição do contato com o objeto e com a realidade, ao eclipse da razão objetiva pela razão subjetiva (Horkheimer, 2002). Os tabus do magistério se adaptam à ideologia da racionalidade tecnológica, bem como a indústria cultural se aproveita dos estereótipos presentes no tabu e no preconceito.

Por fim, como se trata de uma pesquisa sobre um projeto político de educação, talvez exijam de nossas considerações finais formas de lidar com este problema e com as perseguições desta organização Escola sem Partido. Estamos juntos àqueles que lutam pela valorização do magistério, os professores da educação básica, da primeira infância, principalmente em questões salariais e de plano de carreira que são muito importantes para a luta contra os tabus que perseguem esta profissão. Que esta profissão não sofra por ressentimentos, para isso os tabus precisam se tornar conscientes, sair da característica inconsciente. Também vale apoiar os esforços das instituições de professores, partidárias, legislativas e jurídicas que têm resistido e apoiado os professores que são perseguidos pelo programa Escola sem Partido.

Para a ideologia da racionalidade tecnológica, podemos apontar a continuidade das pesquisas que encontram seus traços não só na educação, mas também em outras esferas e relações sociais. A análise da indústria cultural e da propaganda também é essencial, principalmente a continuidade da crítica aos estereótipos das profissões. Por fim, a visão de que a sociedade está em um momento de autodestruição, nas distopias atuais, em que o mundo chega a seu fim pode se assemelhar ao que concebe o programa Escola sem Partido. Esta visão totalitária de um mundo apocalíptico parece estar mais voltada à paranoia e à dominação das massas do que à autonomia e a liberdade dos indivíduos numa sociedade verdadeiramente justa e digna. Elas mantêm seus expectadores e seguidores desejando o fim, esperando por ele. Esta visão do mundo sem saída do programa Escola sem Partido acaba por esconder seu verdadeiro intuito de se tornar a administração total da educação, impossibilitando qualquer saída.

Horkheimer e Adorno (1973b) terminam seu ensaio sobre a ideologia apontando que para se desfazer dela bastaria um pequeno esforço. Da mesma forma, Adorno (1995d) terminou seu ensaio sobre o tempo livre dizendo que via nos telespectadores da indústria cultural um sentimento de que, de fato, aquilo não era importante. É possível que para a adesão ao programa Escola sem Partido ser diluída necessitaríamos apenas de um pequeno esforço. Talvez seus seguidores já sintam que se trata de uma falsa consciência, mas a satisfação ainda se mantém, por motivos pulsionais, mas também econômicos. Pode ser que venha uma substituição dessa ideologia, como a recente militarização da educação, ou algo semelhante. Em todo caso, essa sensação de falsidade permanecerá, até que haja uma conscientização realizada, muitas vezes pela teoria – e assim a ideologia pode ser desgarrada.

Ao longo da dissertação apresentamos possíveis pesquisas futuras que contribuiriam para o conhecimento do tema dessa dissertação:

- Investigações com análises baseadas na psicanálise para compreender o mito original da fundação do programa Escola sem Partido e a coincidência nominal com o programa Escola sem Homofobia. A ideia de “lembranças encobridoras” e “romance familiar” de Freud seriam importantes.

- Estudo de correlação do programa Escola sem Partido com a ideologia fascista.

- Estudo de comparação entre o programa Escola sem Partido, o terraplanismo, o movimento antivacina, *homeschooling* e outras ideias que tem como base uma obscura conspiração, com algum traço de pseudoindividualização e a relação com a ascensão dos meios de comunicação digitais de massa

- Verificar a relação do programa Escola sem Partido com a personalidade narcísica, por testes estatísticos.

- Verificar se os temas de Reforma do ensino médio, da Base Nacional Comum Curricular, da militarização das escolas são políticas correlatas aos tabus do magistério.

- Verificar a adesão ao programa Escola sem Partido com amostras mais equilibradas principalmente entre gênero, um olhar sobre classe social pode ser interessante.

- Verificar a relação entre ideologia da racionalidade tecnológica e religiões, principalmente o candomblé que teve a média mais baixa de concordância.

- Revalidação da Escala Tb, utilizando o coeficiente de Cohen Kappa na validação dos juízes – possibilitaria maior consistência interna da escala.

- Estudo entre a influência dos tabus sobre do magistério nas propostas de ensino a distância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS, REVISTAS ACADÊMICAS:

Adorno, T. W. (1969). *Opini3n, locura, sociedad.* _____. *Intervenciones: nueve modelos de critica.* Caracas: Monte Avila Editores, 137-160.

- _____ (1995). Tabus acerca do magistério. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e emancipação*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 97-117. Originalmente publicado em 1965.
- _____. (1995b). Educação ---- para quê?. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e emancipação*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 139-154. Originalmente publicado em 1967.
- _____. (1995c). Educação após Auschwitz. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e emancipação*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 119-138. Originalmente publicado em 1967.
- _____. (1995d). Tempo livre. *Palavras e sinais*. Petrópolis: Vozes, pp. 70-82.
- _____. (2008). *As estrelas descem à terra: a coluna de astrologia do Los Angeles Times; um estudo sobre superstição secundária*. São Paulo: Ed. UNESP.
- _____. (2015). Tabus sexuais e o direito hoje. In _____. *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. Trad. Verlaine Freitas. São Paulo. Ed Unesp (pp. 199 - 228). Originalmente publicado em 1962.
- _____. (2015b) A teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista. In _____. *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. Trad. Verlaine Freitas. São Paulo. Ed Unesp. (pp. 153 - 189). (Originalmente publicado em 1951).
- _____. (s/d) *Liderança democrática e manipulação de massas*. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/adorno/1951/mes/massas.htm>. Acesso em 14 out 2019. Original publicado em 1951.
- Adorno, T.W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinson, D.J.; Sanford, R.N. (1965) *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires, Editorial Proyección (Original publicado em 1950).
- Agamben, G. (2007). *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Crochik, J. L. (1990). A personalidade narcisista segundo a Escola de Frankfurt e a ideologia da racionalidade tecnológica. *Psicologia USP*, 1(2), 141-154.
- _____. (1997) *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. São Paulo: ROBE Editorial.
- _____. (1999) *A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista*. Tese. (Livre-Docência) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- _____. (2000) Tecnologia e individualismo: um estudo de uma das relações contemporâneas entre ideologia e personalidade. *Análise Psicológica*, 18 (4), 529-543.
- _____. (2019). Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. *Psicologia USP*, 30, e190006. Epub July 29, 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e190006>
- Crochik, J. L., Ferrari, M. A. L. D., Hryniewicz, R. R., Barros, O. N., & Nascimento, R. B. (2006). Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. *Psicologia Argumento*, 24(46), 55-70.
- Dalmoro, M. e Vieira, K. M. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Rev. Gestão Organizacional.*; 6(esp.): 161-74.
- Freitas, A. L. P., & Rodrigues, S. G. (2005). A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. *XII SIMPEP*, 1-15.
- Freitas, N. A. de. (2018) Escola sem partido como instrumento de falsa formação. *Revista de história e estudos culturais*. Uberlândia – MG, ano XIV nº1, vol.14, p.1-20, jan./jun. [Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 29 jul. 2018].
- Freud, S. (1996). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio Janeiro: Imago. v. VII, p. 29-66. Originalmente publicado em 1905.

- _____. (1996b). Totem e tabu. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago. Originalmente publicado em 1913.
- _____. (1996c). O tabu da virgindade.(Contribuições à psicologia do amor III) In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Vol. XI. Originalmente publicado em 1917.
- _____. (1996b) A dissolução do complexo de Édipo. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Volume XIV. Originalmente publicado em 1924.
- _____. (1996d). O mal-estar na civilização. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago. Originalmente publicado em 1930.
- _____. (1996e). Conferência XXXV: A questão de uma Weltanschauung. *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*. Tradução por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 155-177.
- _____. (2004). À guisa de introdução ao Narcisismo (L.A. Hanns, Trad.). *Em Obras Psicológicas de Freud*. (Vol. I, pp. 95-131) Rio de Janeiro: Imago. Originalmente publicado em 1914.
- _____. (2010). Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia (dementia paranoides) relatado em autobiografia (“O caso Schreber”)(1911). *FREUD, S. Obras completas*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 10, 1911-1913.
- _____. (2011). O Eu e o Id. In: *Obras Completas Volume 16*. Tradução de Paulo César de Souza. SP: Cia das Letras, pp. 13-74. Originalmente publicado em 1923.
- _____. (2014). *A negação*. Trad. M. Carone, São Paulo: Editora Cosac Naify. Originalmente publicado em 1925.
- Ferenczi, S. (1991). Palavras obscenas. In *Psicanálise 1*. São Paulo: Martins Fontes. p. 109-120. Originalmente publicado em 1911.

- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade 1. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Frigotto, G. (Ed.). (2017). *Escola" sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. LPP/UERJ.
- Galuch, M. T. B. & Crochick, J. L. (2018). *Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental*. Maringá, PR: EDUEM,.
- Habermas, J. (1983). Técnica e ciência enquanto ideologia. In: *Textos escolhidos*. Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 313-343. (Coleção Os Pensadores).
- Horkheimer, M. (2002). *Eclipse da razão*. São Paulo, SP: Centauro.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Versão reimpressa de 2006. (Original publicado em 1947).
- _____. (1973). Família. In: *Temas básicos de sociologia*. São Paulo, Cultrix. p .132-50.
- _____. (1973b) Ideologia. In. In: *Temas básicos de sociologia*. São Paulo, Cultrix. p .184-205.
- Ionesco, E. *A lição e as cadeiras*. São Paulo: Peixoto Neto, 2004. (Coleção Os Grandes Dramaturgos). Originalmente publicado em 1951.
- Junqueira, R. D. (2018). A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, 18(43), 449-502.
- Kang, H-R. (2016). Professores, práxis e Minjung: a luta dos professores coreanos pelo reconhecimento. In: Apple, M. W.; Au, W.; Gandin, L. A. *Educação crítica: análise internacional*. Artmed Editora.
- Lasch, C. (1995). *A rebelião das elites e a traição da democracia*. Rio de Janeiro: Ediouro.

- Lenz, J. M. R. (1983) *O preceptor ou vantagens da educação particular: uma comédia*. Tradução, estudos críticos e materiais para uma montagem: Willi Bolle, Erlon Paschoal e Flávio Quintiliano. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Coleção Biblioteca Alemã).
- Macedo, E. (2017). As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. *Educação & Sociedade*, 38(139).
- Manacorda, M. (1989) *História da Educação. Da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Mann, H. (1985). *O anjo azul: que inspirou o filme estrelado por Marlene Dietrich*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Marcuse, H. (1982) *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 6. ed. Trad.:Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1998). Industrialização e capitalismo na obra de Max Weber. *Cultura e sociedade* 2, Editora Paz e Terra: São Paulo. 113-136.
- Marx, K. & Engels, F. (1998) O Manifesto comunista. In: Aarão Reis Filho D, organizador. *O manifesto comunista 150 anos depois* São Paulo, Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo, Contraponto. p. 7-41. (Originalmente publicado em 1848).
- Mauss, M. (2003). Esboço de uma teoria geral da magia. In ____ *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naif, pp.47-181.
- Moura, F. P. de. (2016). *“Escola Sem Partido” : relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história*. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Miguel, L. F. (2016) Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordação no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, set.
- Miskolci, R., & campana, M. (2017). “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, 32(3), 725-747.

- Penna, F. (2015). Sobre o ódio ao professor Entrevista com Fernando Penna. *Movimento - revista de educação*, n. 3, pp. 294 - 301.
- _____. (2017). “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: Machado, A. R.; Toledo, M. R. de A. (org.) *Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez: ANPUH SP.
- Ramos, M. (2017). Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In Frigotto, G. *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 75-85.
- Ramos, M. S., & Stampa, I. (2016). Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o movimento Escola sem Partido. *Revista Espaço do Currículo*, 9(2).
- Tommaselli, G. C. G. (2018). Escola Sem Partido: indícios de uma educação autoritária. (Tese de doutoramento em Educação). Presidente Prudente: Unesp: Faculdade de Ciências e Tecnologia
- Siegel, S.; Castellan, H. J. (2006) *Estatística não paramétrica para ciências do comportamento*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, P. F. (2002), *O neopentecostalismo e a ideologia da racionalidade tecnológica: a instrumentalização da religião*. São Paulo: Dissertação de mestrado em Psicologia Social, PUC.
- Sousa, L. N. de (2008). *A pederastia em Atenas no período clássico: relendo as obras de Platão e Aristóteles*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás.
- Souza, A. C. de, Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. de B.. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3), 649-659. <https://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742017000300022>
- Weber, M. A ciência como vocação. In: BOTELHO, A. (Org.). *Essencial sociologia*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2013. p. 392-431.

Zuin, A. A. S. (2008). Tabus sexuais entre professores e alunos. *Pro-Prosições*, Campinas, v. 19, n. 2, agosto.

_____. (2012) *Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico*. São Paulo: Cortez.

IMPrensa, REPORTAGENS E ARTIGOS DE WEB SITES:

Basso, M. (2017). Na única cidade com lei da Escola Sem Partido, o apocalipse temido pelos professores não veio. *Gazeta do Povo*, versão online, Curitiba, 9 de jun de 2017. Disponível em: [<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/na-unicacidade-com-lei-da-escola-sem-partido-o-apocalipse-temido-pelos-professores-nao-veio-aojhnuv5u1eiu6pi7436ca549>]. Acesso em 29 de jul de 2018].

Bedinelli, Talita. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. *El País Brasil, Política*. São Paulo, 25 jun. 2016a. Disponível em: .Acesso em: 18 out. 2016.

Dip, A. (2016) Ameaças, ofensas e sindicâncias. *Pública, Agência de Jornalismo Investigativo*, 30 ago. 2016 [<https://apublica.org/2016/08/ameacas-ofensas-e-sindicancias/>– acesso em: 29 jul. 2018].

“Escola sem Partido – educação sem doutrinação”. [S.l.], (2014-2018). Apresentação. Disponível em:< <http://www.escolasempartido.org/apresentacao>> . Acesso em: 18 jul. 2018.

Ferreira, G. A. e A. (2017) STF decide que redação do Enem que desrespeitar direitos humanos não tira zero. *Uol - educação*. 4 nov. 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/11/04/stf-decide-derrubar-regra-sobre-direitos-humanos-na-redacao-do-enem.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso: 10 de jul. 2018.

Gomes, K. (2016). O único município que adotou o "Escola sem Partido". *DW Deutsche Welle Brasil*, versão online, Boon (Alemanha) , 8 de set de 2016. [Disponível em: <https://p.dw.com/p/1Jp3h>. Acesso em 29 de jul 2018].

Gois, A. (2018). Na Educação, escola sem partido é principal bandeira de Bolsonaro. O Globo (on-line). 28 de out de 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/na-educacao-escola-sem-partido-principal-bandeira-de-bolsonaro-23193777>. Acesso em 15 out 2019

Ideia Big Data & Todos pela Educação (2019). Pesquisa de opinião o governo federal e a educação. *Todos pela educação (on-line)*. 19 de jul de 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Para-brasileiros_-creches_-analfabetismo-e-professores-deveriam-ser-as-prioridades-do-Governo-Federal. Acesso em 15 out 2019

Penna, F. (2016) ‘Investigando o Escola Sem Partido. Palestra com o prof. Dr. Fernando Penna’. Movimento Liberdade Para Educar. YouTube®. Série de cinco vídeos, 59 min. no total. [S.l.], 28 jan. 2016c. Disponível em: . Acesso em: 18 out. 2016

Professores contra a Escola sem Partido (2015 -2019). *Educadoras, educadores e estudantes contra a censura na educação. Site*. Disponível em: <<https://profscontraoesp.org>> acesso em 15 out 2019.

Rádio agência. (2017) Manifestações pró e contra as propostas de "escola sem partido" repercutem na comissão sobre o tema. Site da Rádio Câmara, 15 ago. 2017. <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/RADIOAGENCIA/539129-MANIFESTACOES-PRO-E-CONTRA-AS-PROPOSTAS-DE-ESCOLA-SEM-PARTIDO-REPERCUTEM-NA-COMISSAO-SOBRE-O-TEMA.html>, acesso: 10 jul. 2018.

Redação RBA. (2019). Projeto ‘Escola sem Partido’ é derrotado e arquivado na Câmara. *Rede Brasil Atual on-line*. 11 dez 2018. disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/12/escola-sem-partido-e-arquivado-na-camara/>

Rodrigues, N. (2019). MEC envia ofício às escolas para 'melhorar ambiente' e combater 'doutrinação' e 'propaganda partidária'. G1 - TV Globo (on-line). 23/09/2019. [Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/23/mec-envia-oficio-as-escolas-publicas-para-melhorar-ambiente-de-ensino-e-combater-doutrinacao-e-propaganda-partidaria.ghtml>. Acesso em 03 out. 2019].

TEXTOS LEGISLATIVOS:

Alagoas (2016). Lei n. 7800, de 5 de maio de 2016. Institui no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”. Alagoas, Maceió.

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

Brasil (2004). Conselho Nacional de Combate à Discriminação/ Ministério da Saúde. Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília - DF.

Brasil (2015). Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 867 de 2015. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília - DF.

Brasil (2018). Câmara dos Deputados. Comissão especial destinada a proferir parecer ao projeto de lei nº 7.180, de 2014, e apensados. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1657686&filename=Parecer-PL718014-08-05-2018. Acesso: 11 de jul. 2018.

Brasil (2019). Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 246 de 2019. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 15 junho 2019.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). *Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas*, em 10 de dezembro de 1948.

Comissão Interamericana de Direitos Humanos (1969). *Convenção Americana Sobre Direitos Humanos*. São Jose, 22 nov. 1969. Disponível em: . Acesso em: 20 jan. 2016.

Ministério da Educação (2017). *Nota oficial - Comunicado à imprensa – ENEM 2017*. 4 Nov. 2017. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=56791>. Acesso, 10 de jul. 2018

Anexo I – Questionário utilizado na pesquisa

Idade:

Gênero:

Você se considera uma pessoa religiosa? Não () Sim () Neste caso, qual? _____

Curso:

Ano de ingresso no curso:

Pretende lecionar? Sim () Não () Outro () _____

É a primeira vez que participa dessa pesquisa? Não () Sim ()

Instruções: Escolha abaixo uma das alternativas que melhor representa sua opinião – discordo totalmente, discordo moderadamente, discordo pouco, concordo pouco, concordo moderadamente, concordo totalmente - sobre as afirmações a seguir. Lembre-se que não há respostas certas ou erradas para este questionário. Estas afirmações abaixo não representam a totalidade da opinião dos autores dessa pesquisa, eles concordam com algumas e discordam de outras afirmações. Assim, solicitamos que leia atentamente cada uma das afirmações apresentadas a seguir, responda a todas e não comente as respostas com seus colegas.

Afirmação	Discord o totalmente	Discordo moderadamente	Discordo Pouco	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo totalmente
As crianças têm impulsos para conhecer a vida adulta, aprendem com frequência às escondidas o que parece proibido.						
A realização profissional deve ser avaliada, principalmente, pela produtividade.						
Atualmente, as expectativas com o magistério não podem ser de riqueza material, mas de satisfação social.						
Os direitos de quem está em formação, como estudantes na escola e universidade, podem ser mais bem esclarecidos e reforçados por um Código de Defesa do Estudante.						
A violência atual decorre, principalmente, do fato da impunidade ser muito grande.						
Os professores precisam de liberdade para ensinar, inclusive apresentar conteúdos que podem ser contrários a moral das famílias e do Estado.						
Professores acabam influenciando intencionalmente jovens para correntes políticas, morais e religiosas.						
Afirmação	Discord o totalmente	Discordo moderadamente	Discordo Pouco	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo totalmente
Os pais devem mostrar carinho pelos filhos, mesmo que não seja espontâneo.						
Os impulsos sexuais das crianças afetam negativamente no seu desempenho escolar.						
O acompanhamento psicológico para rever a orientação sexual e a identidade de gênero é importante, inclusive para pessoas homossexuais e transexuais.						
O educando é a parte mais frágil da relação entre professor e aluno						

Com os recursos científicos e tecnológicos de hoje somos mais felizes que antigamente.						
Professores com aparente saúde física motivam mais seus alunos.						
A neutralidade política, ideológica e religiosa do professor é importante para a educação.						
O adultério mostra a imaturidade do adúltero.						
O nome "mediador" é mais apropriado do que "professor" para a escola.						
A escola pode discutir com menos didatismo os temas da política, sexualidade e gênero.						
Um filho de pais separados terá mais problemas emocionais que um filho que tem pais que vivem juntos.						
Afirmção	Discordo totalmente	Discordo moderadamente	Discordo Pouco	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo totalmente
Quando discutir sobre a sexualidade, os professores precisam de atenção para não conduzir as orientações sexuais dos alunos.						
Convencer é uma ambição necessária para o sucesso do magistério, demonstra a confiança do professor no que está ensinando.						
Punições corporais na escola devem ser substituídas por mais disciplina dada na educação física.						
Os linchamentos devem ser entendidos, principalmente, pelo descrédito da polícia e da justiça.						
A sexualidade e a política são temas que estão mais relacionados a opiniões e gostos particulares, falar publicamente deles na escola exige cuidado para não ferir direitos.						
Conteúdos da educação escolar conflituosos com valores familiares dos alunos podem limitar a liberdade de aprender, de crença e de consciência.						
O professor que comete erros e fraquezas pode perder a confiança dos alunos.						

Em geral, professores que reprimem são levados mais a sério pelos alunos do que professores considerados mais liberais.						
A diferença intelectual e de força física do professor adulto frente às crianças pode alarmar os alunos e os pais.						
As prostitutas deveriam ter atendimento psicológico e reeducação para terem melhor encaminhamento na vida.						
Para trabalhar com crianças é preciso conservar alguma pureza infantil.						
Afirmção	Discordo totalmente	Discordo moderadamente	Discordo Pouco	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo totalmente
Atraídos pela promessa de estabilidade, principalmente em cargos públicos, muitos ignoram as dificuldades do magistério.						
Professores que desenvolvem habilidades interpessoais e intelectuais passam a buscar a carreira gestora e negociante.						
Para manter a pluralidade de ideias na escola, o professor precisa buscar uma postura neutra frente às diferenças.						
O político deve ter boa formação escolar para representar nossos ideais culturais.						
Os professores de educação básica deveriam ter aumentos salariais; mas não equiparáveis à salários da alta medicina.						
A bonificação por mérito é importante para valorizar os professores que se dedicam exclusivamente ao magistério.						
Se pesquisas científicas comprovarem que a pena de morte diminui a criminalidade, então, é uma alternativa aprová-la.						
O assédio ideológico e político tem se tornado uma forma de violência comum da escola contra os alunos.						
Os alunos percebem os vícios dos professores e são influenciados por eles.						
É preciso ter mais cuidado ao partidarismo e ativismo explícitos e implícitos presentes nas escolas.						
A discussão sobre identidade de gênero pode ser precoce para crianças e jovens em desenvolvimento.						

Afirmação	Discord o totalmen te	Discordo moderad a- mente	Discordo Pouco	Concordo pouco	Concordo moderada - mente	Concordo totalment e
A execução de criminosos deveria ocorrer somente se houver um acompanhamento médico humanizado e uso de procedimentos indolores.						
É preciso atenção para que a discussão sobre raça e etnia na escola não divida os alunos.						
A escola tem sido um campo de batalha para ideologias sobre a sexualidade e o gênero, estas se opõem muitas vezes às famílias e aos desejos das crianças.						
Com os recursos científicos e tecnológicos de hoje somos mais livres que antigamente.						

ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O objetivo da presente pesquisa é investigar as percepções de alunos de licenciatura sobre a carreira do magistério e a sua relação com a política. A participação na pesquisa é absolutamente voluntária e não há ônus para nenhuma das partes na aplicação; nela, não se prevê nenhum risco aos participantes, mas caso haja algum desconforto, pode-se recorrer aos aplicadores que ajudarão no que for

necessário. Além disso, qualquer participante pode decidir por se retirar dela a qualquer momento, não acarretando qualquer consequência, penalização ou prejuízo. Como benefícios, a pesquisa pode produzir conhecimento e reflexões sobre o tema, eventualmente subsidiando futuras ações sociais.

Os pesquisadores estarão presentes durante a aplicação, a fim de tirar dúvidas e/ou auxiliar no que for necessário; assim também poderão ser requisitados posteriormente à aplicação para sanar eventuais questões concernentes. Disponibilizaremos os contatos dos pesquisadores ao final deste termo.

É garantido a todos os participantes sigilo absoluto quanto a suas identidades, bem como uma via deste termo de consentimento, a outra ficará com o pesquisador responsável.

Os participantes podem pedir esclarecimentos aos pesquisadores em qualquer momento da pesquisa, podendo inclusive pedir esclarecimento em momentos posteriores a sua aplicação. Para isso deixamos disponível um endereço para contato. Muito provavelmente os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados em futuras publicações científicas, ficando garantido, também nesses casos, o mais absoluto sigilo quanto à identidade dos participantes.

Tendo ciência disso, eu, _____, dou meu consentimento livre e esclarecido à participação na presente pesquisa e a utilização dos dados obtidos em futuras publicações científicas.

São Paulo, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante

Instituto de Psicologia da USP - Av. Prof. Mello Moraes 1721. CEP 05508-030. Cidade Universitária - São Paulo - SP.

Pesquisador: Gabriel Katsumi Saito, telefone: (11)95724-3335; e-mail: gabriel.saito@usp.br.
Orientador: Prof. Dr. Lineu Norio Kohatsu; Depto. Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade- Instituto de Psicologia – USP E-mail: lineu@usp.br.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP). Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27 - CEP

esp1	47	25	10	0	13	16	6
esp2	34	17	19	2	20	16	9
esp3	42	18	8	3	20	17	9
esp4	26	13	14	0	26	30	8
esp5	7	5	3	2	31	36	33
esp8	32	26	12	0	22	17	8
esp9	26	22	13	0	20	21	15
esp10	24	19	15	1	31	17	10
esp11	43	16	12	4	13	15	14
esp12	33	17	20	1	13	17	16
esp13*	54	31	11	1	6	4	10
esp14	32	23	7	0	21	23	11
esp15*	18	40	25	4	9	17	4
esp16*	10	19	36	4	11	17	20
esp17	70	18	6	0	4	9	10
esp18	24	14	6	1	26	18	28

Quadro 33: Frequência de respostas Escala TB para cada item. Neutro quando espaço estava em branco.

	discordo totalmente	discordo moderadamente	discordo pouco	neutro	concordo pouco	concordo moderadamente	concordo totalmente
	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem
tb1	22	29	18	3	17	21	7
tb3	67	23	9	0	7	11	0
tb4	38	23	14	0	21	13	8
tb5	61	32	17	2	5	0	0
tb6	23	26	16	1	32	18	1
tb7	15	23	15	0	29	25	10
tb9	44	25	15	2	17	12	2
tb11	42	32	11	0	25	7	0
tb14	73	10	5	3	10	9	7
tb15*	2	7	17	2	17	24	48
tb16	29	21	9	1	28	16	13
tb18	48	15	10	0	22	14	8
tb20	40	31	20	0	15	9	2
tb22	21	24	16	0	39	13	4
tb23	41	32	12	0	20	11	1

Quadro 34: Frequência de respostas Escala I para cada item. Neutro quando espaço estava em branco

	discordo totalmente	discordo moderadamente	discordo pouco	neutro	concordo pouco	concordo moderadamente	concordo totalmente
--	---------------------	------------------------	----------------	--------	----------------	------------------------	---------------------

	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem
i1	66	11	2	2	15	17	4
i2	28	19	22	2	17	16	13
i3	14	21	14	1	33	25	9
i4	59	26	10	0	11	11	0
i5	33	28	16	2	17	12	9
i6	39	34	17	1	20	4	2
i7	48	24	13	1	16	10	5
i8	34	39	14	1	20	8	1
i9	40	30	15	1	17	7	7
i10	14	13	5	2	28	30	25
i11	86	10	2	2	6	4	7
i12	95	9	6	0	0	5	2
i13	45	21	12	2	21	14	2

Quadro 35: Post hoc Bonferroni – Anova para religiões (Escala I)

soma_i	sem religião	católico	-5,51337	2,69233	,429	-13,2234	2,1967
		evan, bat, protest, crist	-8,54978*	2,48007	,008	-15,6520	-1,4476
		espíritas	3,04545	4,22089	1,000	-9,0420	15,1329
		candombé-umbanda	6,54545	3,93483	,990	-4,7228	17,8137
	católico	sem religião	5,51337	2,69233	,429	-2,1967	13,2234
		evan, bat, protest, crist	-3,03641	3,22956	1,000	-12,2849	6,2121
		espíritas	8,55882	4,70056	,713	-4,9022	22,0199
		candombé-umbanda	12,05882	4,44547	,077	-,6717	24,7894
	evan, bat, protest, crist	sem religião	8,54978*	2,48007	,008	1,4476	15,6520
		católico	3,03641	3,22956	1,000	-6,2121	12,2849
		espíritas	11,59524	4,58229	,128	-1,5271	24,7176
		candombé-umbanda	15,09524*	4,32022	,007	2,7234	27,4671
espíritas	sem religião	-3,04545	4,22089	1,000	-15,1329	9,0420	
	católico	-8,55882	4,70056	,713	-22,0199	4,9022	
	evan, bat, protest, crist	-11,59524	4,58229	,128	-24,7176	1,5271	

	candombé-umbanda	3,50000	5,50722	1,000	-12,2711	19,2711
	candombé-umbanda sem religião	-6,54545	3,93483	,990	-17,8137	4,7228
	católico	-12,05882	4,44547	,077	-24,7894	,6717
	evan, bat, protest, crist	-15,09524*	4,32022	,007	-27,4671	-2,7234
	espíritas	-3,50000	5,50722	1,000	-19,2711	12,2711

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Quadro 36: Correlação de item total e alfa de Cronbach com item excluído (Escala ESP – forma 2)

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
esp1	53,23	187,231	,535	,523	,697
esp2	52,70	193,211	,419	,400	,709
esp3	52,81	200,671	,265	,191	,725
esp4	52,12	204,451	,216	,218	,730
esp5	50,62	226,032	-,137	,124	,754
esp8	52,74	195,507	,376	,309	,714
esp9	52,29	177,898	,664	,505	,681
esp10	52,31	188,318	,523	,408	,699
esp11	52,80	183,383	,545	,375	,694
esp12	52,55	185,371	,518	,338	,697
esp13*	53,68	200,580	,329	,303	,718
esp14	52,47	189,424	,448	,308	,705
esp15*	52,94	228,902	-,188	,297	,760
esp16*	52,04	227,145	-,152	,149	,761
esp17	53,76	186,753	,547	,484	,696
esp18	51,71	202,311	,219	,214	,730

Quadro 37: Correlação de item total e alfa de Cronbach com item excluído (Escala I – Forma 2)

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
i1	34,71	94,794	,303	,225	,614
i2	33,81	94,430	,321	,266	,610
i3	33,23	101,041	,188	,100	,634
i4	35,09	100,500	,255	,224	,622
i5	34,21	94,256	,348	,257	,605
i6	34,77	104,145	,156	,276	,637
i7	34,65	100,454	,202	,258	,631
i8	34,66	102,313	,204	,185	,630
i9	34,56	97,387	,292	,348	,616
i10	32,56	91,334	,424	,245	,590
i11	35,43	98,454	,285	,307	,617
i12	35,84	99,965	,396	,444	,607
i13	34,48	100,545	,199	,202	,632

Quadro 38: Correlação de item total e alfa de Cronbach com item excluído (Escala Tb – Forma 2)

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
tb1	43,15	114,028	,237	,178	,619
tb3	44,56	115,351	,285	,309	,612
tb4	43,50	109,218	,335	,205	,602
tb5	44,84	119,154	,347	,191	,612
tb6	43,19	109,895	,378	,311	,597
tb7	42,60	119,294	,112	,198	,639
tb9	43,91	110,241	,369	,315	,598
tb11	44,01	114,784	,280	,192	,612
tb14	44,29	116,346	,172	,122	,630
tb15*	41,15	139,545	-,350	,291	,695
tb16	42,96	104,627	,421	,255	,585
tb18	43,56	104,041	,436	,350	,583
tb20	44,02	113,431	,319	,310	,607
tb22	43,05	114,721	,247	,131	,617
tb23	43,94	113,539	,294	,307	,610