**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LUANA POMMÉ FERREIRA DA SILVA

**Escola Sem Partido:
estratégia para a construção de consenso ou censura?
Um estudo em Alagoas**

SÃO PAULO

2021

LUANA POMMÉ FERREIRA DA SILVA

**Escola Sem Partido:
estratégia para a construção de consenso ou censura?
Um estudo em Alagoas**

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São
Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação
Orientadora: Professora Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro

SÃO PAULO

2021

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 da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Pe Pommé Ferreira da Silva, Luana
Escola Sem Partido: estratégia para a construção
de consenso ou censura? Um estudo em Alagoas /
Luana Pommé Ferreira da Silva; orientadora Lisete
Regina Gomes Arelaro. -- São Paulo, 2021.
211 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Escola Sem Partido . 2. Política Educacional.
3. Opinião de professores. 4. Estado Integral. 5.
Censura. I. Gomes Arelaro, Lisete Regina, orient.
II. Título.

SILVA, Luana Pommé Ferreira da. **Escola Sem Partido:** estratégia para a construção de consenso ou censura? Um estudo em Alagoas. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2021.

Aprovado em: 01/04/2021

Banca Examinadora

Professora Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro (Orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Assinatura:_____

Professor Dr. Gaudêncio Frigotto

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Assinatura:_____

Professor Dr. Salomão Barros Ximenes

Instituição: Universidade Federal do ABC (UFABC)

Assinatura:_____

Professora Dra. Carmen Sylvia Vidigal (Suplente)

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Assinatura:_____

Prof. Dra. Márcia Aparecida Jacomini (Suplente)

Instituição: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Assinatura:_____

Prof. Dra. Angela Rabello Tamberlini (Suplente)

Instituição: Universidade Federal Fluminense(UFF)

Assinatura:_____

Aos professores e professoras, em especial da rede pública da educação básica que, não obstante todas as condições lhes sejam surrupiadas diariamente, resistem na escola e na luta: o meu máximo respeito.

Aos professores e professoras do estado de Alagoas que se fazem resistência contra os coronéis de todas as épocas.

AGRADECIMENTO

Agradeço à René Satomi, professora da pré-escola que ousou nos apresentar as artes, a política e a ciência, a despeito de nossa pouca idade. A todos os meus professores e professoras do ensino fundamental e médio, agradeço a diversidade de concepções pedagógicas representadas na ação cotidiana de cada um e os inúmeros debates a que fomos convocados a nos posicionar.

Aos professores da USP: inclusive àqueles que diametralmente em lados opostos nas trincheiras da defesa da universidade pública - a pluralidade acadêmica ainda nos permite a coexistência. Aos que caminhamos lado a lado, minha admiração: Claudia Vianna, Cesar Minto, Rubens Camargo, Carmen Silvia, Sonia Kruppa, José Sérgio, entre tantos.

A todos os professores que ousaram ocupar a universidade junto ao MST com a I turma de Especialização do Curso “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais” (EPSJV/ENFF) em especial: Anakeila Stauffer, Gaudêncio Frigotto, Roberto Leher, Marcela Pronko e Virginia Fontes e todas as companheiras e companheiros do MST: educadores e educadoras em luta, obrigada. À Cristina Vargas, militante educadora incansável e Erivan Hilário, educador, cuja existência se faz resistência, obrigada pelo companheirismo.

As amigas e amigos, Dri, Lígia, Syl, Deise, Julia, Liz, Carolz, Luzinha, Eva, Laura, Paula, Ana, Teca, Planc, Gabriel, Zé, Edu Amaral e Lua, professoras e professores, perto ou longe, com os quais cultivamos a amizade e reflexões, na universidade e fora dela – “Na Luta”, aprendemos a combater a indiferença e a tomar partido sem titubear.

À minha família, meus pais, minha irmã e irmão, e ao meu amor companheiro, agradeço pela parceria e pelo cuidado permanente comigo e com nossos filhos.

Agradeço ao grupo de orientando/as e especial e imensamente à Professora Lisete Arelaro, mestra incansável, inspiração e companheira, das lutas, nas ruas e nas salas de aula, você faz o mundo melhor mesmo em tempos difíceis, gratidão imensa poder compartilhar a vida contigo.

Ao Professor Paulo Freire (em memória), um educador do povo, no ano da celebração de seu centenário o homenageamos com nossa perseverança e luta. Viva Paulo Freire!

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES/CNPq), pelo apoio na realização do presente trabalho durante 12 meses.

RESUMO

SILVA, Luana Pommé Ferreira da Silva. **Escola Sem Partido: estratégia para a construção de consenso ou censura? Um estudo em Alagoas**. 2021. 2011 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Este estudo analisou o movimento “Escola Sem Partido” (ESP), criado em 2004, sob a alegação da existência de uma suposta “doutrinação ideológica” nas escolas brasileiras, tendo elegido como alvos, o combate à denominada “doutrinação marxista” e à “ideologia de gênero”. Após 2014, o tema esteve presente nos debates públicos da política educacional, entre “especialistas” e não especialistas em educação, sobretudo a partir da apresentação de Projetos de Lei pelo movimento nos diferentes níveis da federação, com o objetivo de incidir na regulação da educação brasileira, para instituir a censura a professores e professoras. A pesquisa foi realizada a partir do referencial teórico metodológico de Antônio Gramsci, utilizando-se dos conceitos de Estado integral, hegemonia, aparelho privado de hegemonia e intelectual orgânico. Realizou-se a análise dos documentos disponíveis sobre a tramitação dos Projetos de Lei, em especial da Lei Ordinária nº 7.800/2016 de Alagoas, denominada “Escola Livre”. Os fundamentos do ESP também foram analisados como ferramenta de reorganização da classe e frações da classe dominante e dos representantes dos setores liberais ultraconservadores na difusão de consensos sobre a neutralidade da educação em diferentes esferas do Estado integral. A pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas com docentes e estudantes de uma escola de ensino médio de Maceió/Alagoas, propiciou a sistematização de elementos da opinião de professores e professoras sobre o ESP e sua incidência na prática docente. O estudo permitiu concluir que, em que pese a Lei nº 7.800/2016 do estado de Alagoas tenha sido declarada inconstitucional em agosto de 2020, o movimento político Escola Sem Partido constituiu-se como estratégia de hegemonia da classe dominante ao incidir na prática docente por meio da tentativa de construção de consensos, mas também utilizando-se de mecanismos de controle ideológico, coerção, medo e censura, exercendo a função de intelectual da classe e de Partido.

Palavras chaves: Escola Sem Partido, Política Educacional, Opinião de professores, Estado integral, Censura.

ABSTRACT

SILVA, Luana Pommé Ferreira da Silva. **“Escola Sem Partido”: A strategy for building consensus or censorship? A study in Alagoas.** 2021. 2011 f. Dissertation (Master) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

This study analyzed the movement “Escola Sem Partido” (ESP), created in 2004, under the allegation of the existence of a supposed “ideological indoctrination” in Brazilian schools. The aims of this movement were to fight against the so-called “Marxist indoctrination” and “gender ideology”. After 2014, this theme was present in the public debates on educational politics, between “specialists” and non-specialists in education, especially after the presentation of Law Projects by the movement at different level of the Federation, with the objective of focusing on regulation of Brazilian education, in order to institute censorship of male and female teachers. The research was carried out from the theoretical and methodological framework of Antônio Gramsci, using the concepts of integral state, hegemony, private apparatus of hegemony and organic intellectual. Documents available on the processing of the Draft Laws were analyzed, in particular of the Ordinary Law nº 7,800 / 2016 of Alagoas, called “Escola Livre”. Fundamentals of the ESP ideology were also analyzed as a tool for reorganizing the fractions of the ruling class and representatives of the conservative liberal sectors, which acted as organic intellectuals in spreading consensus on the neutrality of education in the spheres of the integral state. The field research, through interviews with teachers and students of a high school in Maceió / Alagoas, provided the systematization of elements of the opinion of teachers and teachers about ESP and its impact on teaching praxis. The study allowed us to conclude that, in spite of the Law nº 7,800 / 2016 of the state of Alagoas was declared unconstitutional in August 2020, the political movement Escola Sem Partido was constituted as a strategy of dominance of the dominant class. This is because the strategies underlying this movement affected the teaching praxis by through the construction of consensus, but also using mechanisms of ideological control, coercion, fear and censorship, exercising the function of intellectual of the class and Party.

Key words: School Without Party, Educational Policy, Teachers' Opinion, Full State, Censorship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de dissertações e teses publicadas por categoria - ESP	19
Quadro 2 - Situações características de doutrinação nas escolas, segundo o ESP	29
Quadro 3 - Princípios do movimento Escola Sem Partido	38
Quadro 4 - Projetos Apensados ao PL nº 7.180/2014 – Escola Sem Partido	41
Quadro 5 - Autores por partido do PL nº 246/2019.....	44
Quadro 6 - Autores e Projetos de Lei - Ideologia de Gênero e Educação	45
Quadro 7 - Posicionamento dos Deputados Estaduais em votação referente ao Veto do Governador Renan Filho à Lei “Escola Livre” nº 7.800/2016.....	53
Quadro 8 - Entidades que subscrevem o Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas	62
Quadro 9 - Entidades que subscreveram as Ações Direta de Inconstitucionalidade ADI – nº 6.038, nº 5.537 e nº 5.580	63
Quadro 10 - Medidas que incorporam e subsidiam o debate de gênero na educação.....	103
Quadro 11 – Os representantes do ESP nas organizações Liberais	112
Quadro 12 - Representantes do ESP nas universidades.....	118
Quadro 13 - Representantes nos veículos de comunicação	125
Quadro 14 - Representantes no Judiciário	126
Quadro 15 - Representantes municipais no legislativo e no executivo	129
Quadro 16 - Ministros da Educação: de maio de 2016 a março de 2021.....	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Orientação para notificação extrajudicial no Site do ESP	27
Figura 2 - Imagem de livro didático meninos e meninas no esporte	32
Figura 3 - Imagem de livro didático Configurações de família	33
Figura 4 - Imagem de livro didático Tradições religiosas e culturais	35
Figura 5 - Imagem de livro didático Religiões e culturas antigas.....	36
Figura 6- Mensagem de adeus do fundador do Escola Sem Partido	59
Figura 7- Organograma Comissões Temáticas Docentes Pela Liberdade	122
Figura 8 - Ordem dos Advogados Conservadores - Decálogo.....	128
Figura 9 - Ordem dos Advogados Conservadores (OACB)	128
Figura 10 - Perfil dos autores dos Projetos de Lei do Escola Sem Partido no Congresso Nacional: Participação nas Frentes Parlamentares	131
Figura 11 - Perfil dos autores dos Projetos de Lei do Escola Sem Partido no Congresso Nacional: Participação nas Frentes Parlamentares	132
Figura 12 - Partidos de origem dos autores e percentuais de apresentação dos PLs no Congresso Nacional	132
Figura 13 - Esferas de atuação do ESP	181

ANEXOS

ANEXO I Roteiro de entrevista semiestruturada - Docentes/Gestão	202
ANEXO II Roteiro de entrevista semiestruturada – Estudantes	204
ANEXO III Roteiro de entrevista semiestruturada – Entidades/Instituição	205
ANEXO IV Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1.....	206
ANEXO V Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 2.....	207
ANEXO VI Levantamento de dissertações e teses - elaborado pela autora.....	208

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Penal
ALE-AL	Assembleia Legislativa de Alagoas
ANAJURE	Associação Nacional dos Juristas Evangélicos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAL	Comissão Episcopal do Apostolado Leigo
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DEM	Democratas
DPL	Docentes Pela Liberdade
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
EPL	Estudantes Pela Liberdade
ESP	Escola Sem Partido
Fasfil	Fundações e Associações Sem Fins Lucrativos
IEQ	Igreja do Evangelho Quadrangular
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IL	Instituto Liberal
IMIL	Instituto Millenium
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGBTI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexos
MBL	Movimento Brasil Livre
MP-PS	Ministério Público - Pró Sociedade
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONU	Organização das Nações Unidas
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Plano Estadual de Educação
PHS	Partido Humanista da Solidariedade
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPS	Partido Popular Socialista
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista do Brasil
PV	Partido Verde
Seduc	Secretaria Estadual de Educação de Alagoas
Sinteval	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
STF	Superior Tribunal Federal
TCH	Teoria do Capital Humano
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UnB	Universidade de Brasília
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

Introdução	13
<i>Referencial teórico-metodológico e desenvolvimento da Pesquisa</i>	<i>15</i>
<i>A pesquisa de campo: definição da escola e dos entrevistados</i>	<i>21</i>
Capítulo 1. Decifrando o discurso do “Escola Sem Partido”	25
1.1. <i>Da incidência do ESP no processo legislativo</i>	<i>37</i>
1.2. <i>“Escola Livre” de Alagoas: da legislação à sua declaração de inconstitucionalidade</i>	<i>48</i>
1.3. <i>Posicionamento das organizações contrárias ao ESP</i>	<i>60</i>
1.4. <i>A judicialização da relação professor estudante</i>	<i>63</i>
Capítulo 2. Escola Sem Partido: estratégias para a construção de consensos	68
2.1. <i>A educação como campo de disputa por hegemonia</i>	<i>68</i>
2.2. <i>O conhecimento e a formação dos sujeitos no cerne das disputas por hegemonia</i>	<i>71</i>
2.3. <i>O Escola “Sem” Partido e a reorganização da direita no Brasil</i>	<i>76</i>
2.4. <i>A cruzada do ESP contra a “doutrinação marxista” – ou o “Marxismo Cultural”</i>	<i>89</i>
2.5. <i>“Ideologia de Gênero” e o movimento Escola Sem Partido: sinais de uma “nova era”</i>	<i>96</i>
2.6. <i>O discurso antigênero forjado como reação às conquistas de direitos</i>	<i>102</i>
Capítulo 3. O Escola Sem Partido e seus intelectuais orgânicos	108
3.1. <i>Institutos Liberais</i>	<i>110</i>
3.2. <i>Universidades</i>	<i>118</i>
3.3. <i>Veículos de comunicação</i>	<i>123</i>
3.4. <i>Judiciário</i>	<i>126</i>
3.5. <i>A atuação no Legislativo e no Executivo</i>	<i>129</i>
3.6. <i>O ESP no Ministério da Educação (2016-2020)</i>	<i>133</i>
3.7. <i>As contradições do ESP nos setores empresariais da educação</i>	<i>137</i>
Capítulo 4. O que os professores têm a dizer sobre o Escola Sem Partido?	138
4.1. <i>O debate público sobre a Lei n.º 7.800/2016 “Escola Livre” em Alagoas</i>	<i>139</i>
4.2. <i>Os professores e professoras entrevistados – elementos gerais</i>	<i>142</i>
4.3. <i>A relação entre professores e estudantes</i>	<i>148</i>
4.4. <i>Sobre os temas proibidos: ciência, política, gênero e religião</i>	<i>154</i>
4.5. <i>Sobre os desafios atuais da educação</i>	<i>168</i>
4.6. <i>Sobre as percepções dos professores e sua atuação docente frente à difusão do ESP</i>	<i>170</i>
4.7. <i>A opinião de um grupo de estudantes</i>	<i>173</i>
Considerações finais	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
ANEXOS	202

Introdução

A presente pesquisa analisou o movimento Escola Sem Partido (ESP) fundamentando-se nos conceitos da obra de Antônio Gramsci, a partir da hipótese de que, como parte da estratégia de luta por hegemonia, o ESP atuou na construção de consensos permeados por mecanismos de coerção, controle, constrangimento, medo e censura, com o objetivo de inverter os fins da educação e da função docente. Buscamos identificar as concepções e consensos sobre os quais esse movimento se sustenta, como e em quais esferas se organizaram os intelectuais representantes de seu projeto e, a partir do caso de Alagoas, realizamos a pesquisa de campo para a sistematização da opinião de professores e professoras de uma escola de ensino médio da rede estadual, considerando, sobretudo, a ausência dos docentes da educação básica dos debates públicos sobre o tema, que está diretamente vinculado à sua práxis.

Durante a realização desse estudo, iniciado em 2016, diferentes acontecimentos incidiram na política educacional, demonstrando um rearranjo de forças na ocupação de espaços no Estado *stricto sensu* e nas diferentes esferas da sociedade civil, contexto em que o movimento Escola Sem Partido, o objeto desta pesquisa, foi ganhando maior protagonismo no debate público.

Embora sua fundação seja em 2004, justamente o segundo ano do primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (PT) na presidência da República, as primeiras manifestações expressivas que levaram o nome de Escola Sem Partido ganharam maior visibilidade a partir de 2014 em função da apresentação dos Projetos de Lei (PL) em âmbito nacional, estadual e municipal.

Desde 2013, ao menos, e com maior intensidade a partir de 2016, assistimos à ampliação de organizações reacionárias e a difusão de discursos ultraliberais e ultraconservadores, alastrando-se por meio dos aparelhos privados de hegemonia. Ocuparam, como já de costume, o discurso veiculado nos meios de comunicação e conquistaram nesse processo uma parcela significativa da classe trabalhadora que deste modo posicionou-se em defesa de máximas construídas pelo liberalismo e pelo conservadorismo, passando à defesa de valores morais a ele vinculados.

Anteriormente, a unidade dos setores conservadores, já havia culminando no recuo do presidente Lula, em 2010, no 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), nos itens que tratavam dos direitos sexuais e reprodutivos, democratização da comunicação, laicidade do Estado, memória e reparação dos crimes da ditadura e educação sobre violações a direitos humanos. E durante o governo Dilma, o veto, em 2011, ao “Programa Escola sem Homofobia”, incluindo o recolhimento de materiais que dele faziam parte (XIMENES, 2016; CUNHA, 2016).

Já em 2014, o veto no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n.º 13.005/2014) aos temas de gênero e sexualidade e a articulação concatenada em mais de uma centena de municípios para a retirada desses termos nos Planos Municipais de Educação e Planos Estaduais, em 2015, já demonstrava uma articulação conservadora que parece ter surpreendido setores e organizações sociais que historicamente se posicionaram e alcançaram conquistas, ainda que por vezes tímidas, no tocante à igualdade de gênero, raça e diversidade.

Naquele mesmo ano houve ainda quem argumentasse, entre os setores progressistas, sobre uma suposta “cortina de fumaça” que estaria sendo criada pelas polêmicas em torno do termo gênero, encobrendo, dessa maneira, os retrocessos fundamentais e estruturais relacionados à garantia da qualidade da educação e do ensino, como, por exemplo, as metas relacionadas ao financiamento nos planos de educação.

Assim, não demorou muito a ficar nítido que o que parecia cortina de fumaça era o fogo em si. A fogueira representada pelo intento ao retorno da centralidade da moralidade cívica na educação, como outrora (em 1964), estava sendo abastecida por uma simbiose de setores representantes do empresariado em aliança com setores conservadores das igrejas, e avançava na ocupação de espaço na sociedade civil. O veto aos debates de gênero na escola objetivava incidir nos princípios que orientam a educação no Brasil, o que contribuiria também para processos privatizantes, em que pese a relevância do tema em si dos fins da educação escolar para a luta política hegemônica.

Faz-se notar a aparente rapidez com que um programa desse perfil, do Escola Sem Partido, ganhou espaço e adesão nos debates públicos, bem como o fato das iniciativas serem protagonizadas e hegemônicas por setores da sociedade que não estavam situados propriamente no cerne da comunidade educacional. Não havia inicialmente entre os propositores, por exemplo, professores, estudantes, sindicatos e universidades, mas,

sobretudo, parlamentares (cujas pautas não eram antes pautas educacionais), empresários, juristas e alguns setores da igreja católica e neopentecostal¹.

Em agosto de 2016 o controverso processo de *impeachment* da presidenta Dilma, consolidou o golpe parlamentar, jurídico e midiático. Já naquele ano enfrentava-se o aprofundamento das políticas de desmonte dos direitos sociais (outrora conquistados por meio de lutas dos trabalhadores) e o incentivo à privatização dos equipamentos estatais, a exemplo da aprovação pelo Congresso Nacional da Emenda Constitucional (EC) n.º 95 de 15 de dezembro de 2016, que instituiu um novo regime fiscal que congelou por 20 anos os recursos destinados à saúde e educação. Nesse mesmo período, a Lei n.º 13.467/17 definiu uma Reforma Trabalhista que reduziu direitos dos trabalhadores e criou o trabalho intermitente; também veio a Reforma do Ensino Médio que reduzia a formação da juventude, a Lei n.º 13.415 de 16/02/2017, editada por meio de Medida Provisória, decretada com ausência de debates com professores, estudantes, especialistas e sociedade em geral; e ainda a aprovação da Base Nacional Comum Curricular pelo Conselho Nacional de Educação. Estas medidas tiveram no cerne das suas proposições, incluindo os efeitos da reforma trabalhista, o objetivo de implantar a educação à distância no Ensino Médio e a redução das disciplinas de formação humanista e científicas.

Durante o processo eleitoral já no segundo semestre de 2018, os PLs inspirados no ESP também obtiveram visibilidade, sendo assumido como parte do programa de governo por alguns Partidos como o PSC, PSDB, PRB, PTB, PROS, PSL, PHS, em especial, pela coligação que elegeu a chapa Jair Bolsonaro/Hamilton Mourão à Presidência da República. Encampado pela família Bolsonaro desde o início da tramitação dos PLs, o Escola Sem Partido foi se consolidando como um movimento de extrema direita e de cunho ultraconservador que aglutinou setores e frações de classe diversas na sociedade.

Referencial teórico-metodológico e desenvolvimento da Pesquisa

A dissertação situa-se no bojo dos fatos da história contemporânea, o que nos coloca o ônus de, eventualmente, não apreender a totalidade dos acontecimentos, limitando o tempo de

¹Ressaltamos, contudo, que não devemos subestimar a histórica relação entre a educação escolar e a igreja, analisada por Cunha (2006, 2010, 2016), e as disputas da educação pelos setores empresariais, mercadológicos, aprofundadas por Peroni e Adrião (2018) e Freitas (2018).

maturação do observado, não obstante já seja possível identificar raízes e apontar hipóteses sobre seus desdobramentos.

O referencial teórico metodológico utilizado foi o arcabouço marxista de Antônio Gramsci (1891-1937), segundo o qual “uma fase estrutural só pode ser concretamente estudada e analisada depois que ela superou todo o seu processo de desenvolvimento e não durante o próprio processo de desenvolvimento, a não ser por hipóteses (e declarando-se explicitamente, que se trata de hipóteses)” (GRAMSCI, 1999, p. 239).

Nesse sentido, este estudo foi realizado com o objetivo de levantar hipóteses que atualmente nos pareceram pertinentes. Gramsci reafirma também a necessidade de cautela na análise da relação entre o particular e o universal, de modo que tais âmbitos sejam de fato considerados de forma dialética.

A escolha pelo autor se deu em função de sua contribuição fundamentada sobre a questão do método por meio dos conceitos de hegemonia, Estado integral², aparelho privado de hegemonia e intelectual orgânico, como parte da construção de um roteiro de estudo sobre o ESP. Estas categorias foram utilizadas como referência para compreender a atuação do movimento como parte da luta política por hegemonia. O conceito de hegemonia, de tradição marxista, foi sistematizado por Antônio Gramsci a partir da realidade da Itália, segundo Marcela Pronko e Virginia Fontes “para explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas das classes subalternas”, (2013, p.391). Conforme as autoras,

o conceito apreende a dinâmica das lutas de classes sob a dominação burguesa, explicando a produção da conformidade social por meio da organização e atuação da sociedade civil, voltada para o convencimento, ao lado da persistência das formas coercitivas do Estado burguês. (PRONKO; FONTES, 2013, p.391)

Tomando a sociedade civil como uma ampliação dialética, na qual novos elementos são incluídos no complexo do Estado, Gramsci não elimina o núcleo fundamental, ou seja, o caráter de classe e o momento repressivo do Estado, mas constata suas diferentes esferas de

²Conforme Márcia Jacomini (2020) e Sonia Mendonça (2014) é a partir dos estudos de Christinne Buci-Glucksmann (1980), sobretudo no livro Gramsci e o Estado no qual refere-se à concepção gramsciana de ampliação do Estado (Estado Integral) os termos Estado Ampliado ou Integral passaram a ser usados para se referir ao conceito de Estado em Gramsci. Neste estudo utilizaremos em geral o termo “Estado integral”, e em citações de autores que utilizam o termo Estado ampliado será mantido conforme o autor/a o utiliza.

atuação e mecanismos de dominação e de resistência e organização das classes subalternas³. Nesse sentido, a concepção ampliada de Estado em Gramsci passa por uma percepção complexa da política, fruto das transformações na forma de organização social e das instituições surgidas ao longo da história, dos impactos do sufrágio universal, da criação de grandes partidos de massa e sindicatos, entre outros aspectos que não eliminam de forma alguma o núcleo *stricto sensu* do Estado, mas amplia, desse ponto de vista, as esferas de dominação e, portanto, de luta por hegemonia (FONTES, 2010; PRONKO, 2013; DANTAS, 2018, BIANCHI, 2008; NEVES, 2005; JACOMINI, 2020; MENDONÇA, 2014).

Nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci usa o termo “Estado Integral” no parágrafo 10 do Caderno 6, para se referir ao fato de, após a Revolução Francesa, um grupo “apresentar-se como ‘Estado’ integral, com todas as forças intelectuais e morais necessárias e suficientes para organizar uma sociedade completa e perfeita” (GRAMSCI, 2013, p. 436). E no parágrafo 155 do mesmo *Caderno*, ao discutir política e arte militar, diz que “na política, o erro acontece por uma inexata compreensão do que é o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia [...])(GRAMSCI, 2012, p. 261).” (JACOMINI, 2020, p.4).

A sociedade civil e a sociedade política (Estado *stricto sensu*) fazem parte do Estado integral e ambos constituem a esfera da superestrutura. A hegemonia da classe dominante se realiza nestes dois âmbitos, a partir da capacidade de opressão, repressão e direção, mas principalmente pelo convencimento e criação de consenso. Segundo Pronko e Fontes (2013, p.392), “nessa concepção ampliada do Estado, sociedade civil é o espaço principal para o exercício da função hegemônica e a arena privilegiada da luta de classes (intra e entre as classes), pela atuação dos chamados ‘aparelhos privados de hegemonia’”.

Os aparelhos privados de hegemonia são os espaços nos quais se difundem as formas de dominação a partir da organização e da elaboração das vontades e generalização das diferentes formas de convencimento de acordo com interesses adequados ao grupo ou fração de classe. “Convencimento que passa a ser, a partir de então, tarefa permanente e fundamental da burguesia para fortalecer a sua capacidade de organizar o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas” (PRONKO; FONTES, 2013, p.392). Ainda segundo as autoras, essa relação institui um vínculo orgânico entre sociedade civil e Estado, assim como uma relação molecular entre a

³Em sua obra Gramsci usará o conceito de “grupos ou classes subalternas” para designar a “classe trabalhadora”, nessa dissertação optamos por utilizar, exceto em citações diretas ou referência direta à obra de Gramsci, o termo “classe trabalhadora”, no sentido de reafirmar a centralidade do trabalho na construção de nossa realidade social e identidade coletiva.

dominação e os diversos espaços sociais e dessa maneira realiza a educação do consenso “adequado aos interesses (e valores) hegemônicos”. Esse equilíbrio e ampliação do Estado implica em que os elementos coercitivos do Estado se mantêm e a ele se agrega o consenso de modo que:

a hegemonia que uma classe exerce sobre toda a sociedade, por meio do Estado, não resulta apenas do poder coercitivo, mas também da persuasão. Nos Cadernos, Gramsci diz que a coerção e o consenso são predominantemente característicos da sociedade política e da sociedade civil respectivamente. Isso significa que em ambas as esferas do Estado Integral encontramos coerção e consenso, mas, enquanto a coerção é predominante na sociedade política, o consenso o é na sociedade civil. A relação entre sociedade política e sociedade civil é dialética, de unidade e distinção. (JACOMINI, 2020, p.6)

A sociedade burguesa organizará, assim, a dominação através dos aparelhos privados de hegemonia: das escolas, igrejas, meios de comunicação, entre outros, os quais numa concepção ampliada de Estado, constituem também o próprio Estado.

Podem se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e a aquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político. (GRAMSCI, 2001, Caderno 12, p.18)

Nos processos de convencimento e de luta por hegemonia, cabe papel fundamental aos aparelhos privados de hegemonia sendo importante também identificar os intelectuais orgânicos que atuam nestas esferas. Intelectuais, considerados por Gramsci, não apenas como pensadores ou escritores, mas como organizadores sociais e persuasores permanentes, dos quais ambas as classes e suas frações de classe possuem. O caráter relacional entre hegemonia, Estado, aparelhos privados de hegemonia e intelectuais orgânicos contribui para uma análise que busca compreender o conjunto de condições e elementos que compõem o cenário no qual emergiu um movimento articulado em torno do que se denominou Escola Sem Partido.

Na sociedade brasileira, quando as organizações sociais se ampliam nas últimas décadas, há também a complexificação da política e a necessidade de novas formas de organização da dominação (como terreno da luta de classes, também se ampliam os espaços

de luta das classes subalternas), o que nos coloca a fundamentalidade do aprofundamento sobre como se organizam os mecanismos de consenso e coerção, sem desconsiderar que há expresso no âmbito do Estado integral, a relação de forças entre e intra classes.

No presente estudo, tomamos o Escola Sem Partido como uma estratégia de organização da classe dominante e de luta por hegemonia política, implicando nesse contexto processos de busca por construção de consensos. Considerando que consenso e coerção compõem na sociedade funções relacionais e mediadas entre si, objetivamos analisar como essa relação se concretiza, a partir do ESP. Quais as organizações e intelectuais que dão sustentação e operam como difusoras dos ideais, sujeitos individuais e coletivos que nos dão pistas sobre as raízes de seu ideário, contextualizando-o em um espectro mais amplo da disputa de concepções para a construção de momentos de consenso sobre a censura, em especial na educação.

*

Desde a elaboração inicial do projeto, foram publicadas inúmeras produções acadêmicas, de modo que partimos de um terreno em que era possível quantificar em menos de uma dezena as publicações sobre o tema para uma gama significativa de mais de uma centena de artigos acadêmicos, dissertações e teses com a temática do Escola Sem Partido.

A revisão de literatura para esse estudo foi assim sendo ampliada e conformando um arcabouço que seria digno atualmente de um estudo específico. Como parte da revisão, foram consultados os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com o descritor “Escola Sem Partido” nas categorias título, palavras chaves e resumo⁴.

Quadro 1 - Quantidade de dissertações e teses publicadas por categoria - ESP				
Ano	Título	Palavras Chaves*	Resumo**	Quantidade
2016	01	----	02	03
2017	07	----	04	12
2018	10	02	02	14
2019	11	03	01	14
2020	02	01	----	03
Total	31	06	09	46
*O termo não consta no título, mas consta nas palavras chaves				
**O termo não consta no título nem nas palavras chaves, mas consta no resumo				

⁴O levantamento completo encontra-se nos documentos anexos dessa dissertação.

Em 2016, havia duas dissertações que citavam o Escola Sem Partido no resumo e uma cujo tema tratava diretamente do Programa. Nos anos seguintes, 12 trabalhos foram defendidos em 2017, 14 em 2018, 14 em 2019. Embora ainda não possamos contabilizar aquelas defendidas em 2020, já é possível identificar 3 defesas no tema.

Do total de pesquisas, 5 são fruto de mestrados profissionais, 37 de mestrado e 4 de doutorado em programas de pós-graduação de 28 instituições de ensino superior em 12 estados do Brasil. As pesquisas se situam nas áreas de educação, direito, matemática, história, estudos da linguagem, educação para a ciência, direitos humanos, ciências sociais, filosofia, geografia, estudos étnicos africanos e psicologia.

Os grandes temas dos trabalhos identificados foram: formação e identidade docente frente ao movimento ESP, análise do discurso e a ideologia do ESP, criminalização e trajetória da docência, mobilização e organização em resistência ao projeto, os impactos no ensino de áreas específicas de conhecimento, a política educacional de gênero em geral e nos livros didáticos, o direito à educação e a articulação de setores liberais-conservadores. Todas elas estão situadas no campo da crítica ao Escola Sem Partido.

Destaque para a primeira dissertação defendida em 2016 de autoria de Fernanda Pereira de Moura, intitulada “‘Escola Sem Partido’ Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história”, na qual Moura realiza o primeiro mapeamento dos Projetos de Lei e, posteriormente, segue contribuindo com a atualização dos PLs junto ao núcleo de pesquisadores fundadores do grupo “Professores contra o Escola Sem Partido”⁵. O Núcleo é coordenado pelo Professor Fernando de Araújo Penna⁶ e reúne intelectuais para a divulgação de notícias relativas aos avanços do movimento ESP, com o objetivo de informar e produzir conteúdo de análise e reflexão sobre seu crescimento, visando fundamentar os argumentos para desconstruir o apoio conquistado nos últimos anos.

Entre as primeiras publicações que abordaram diretamente o programa Escola Sem Partido destacamos a coletânea “A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso”⁷, organizada pela associação sem fins lucrativos *Ação Educativa* em 2016. Os artigos dessa coletânea abordaram a função social da educação, o direito à educação,

⁵<https://profscontraoesp.org/sobre/> (Acesso em 10.10.2018)

⁶Diretor da Faculdade de Educação da UFF e parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História Social da FFP UERJ. Atualmente é líder do grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos em Educação Democrática” (NEED).

⁷http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf (Acesso em 20/07/2019)

a censura nos livros didáticos, a criminalização e o ódio aos professores, juventude e questões étnico-raciais, bem como um importante mapeamento sobre os protagonistas do ESP, entre outros. Em seguida há a publicação do livro: “Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira” organizado por Gaudêncio Frigotto, em 2017, com a participação de, entre outros autores, Ciavatta, Penna, Espinosa, Queiroz, Algebaile, Ramos e Orso. Em 2018, Penna, Frigotto e Queiroz também organizaram o livro: “Educação democrática: antídoto ao Escola Sem Partido”. Citamos estas como as mais significativas em torno da temática.

Além das produções acadêmicas, foram utilizados como fonte os portais virtuais do Congresso Nacional do Senado (www12.senado.leg.br/hpsenado), da Câmara (www.camara.leg.br) e da Assembleia Legislativa de Alagoas (www.al.al.leg.br), os canais de comunicação do próprio Escola Sem Partido (escolasempartido.org.br alterado durante esse período para escolasempartido.org) e os canais virtuais vinculados ao ESP como: deolhonolivrodidatico.blogspot.com de Orley José e o blog tomatadas.blogspot.com de Leandro Narloch.

A pesquisa de campo: definição da escola e dos entrevistados

A pesquisa de campo foi realizada no estado de Alagoas, escolhido por ser o primeiro a aprovar uma Lei do ESP, cujo julgamento pelo Superior Tribunal Federal - STF quanto à sua constitucionalidade tornou-se referência para a análise de outros casos semelhantes. A este aspecto, soma-se o fato de eu ter residido em Alagoas, entre 2010 e 2018, tanto na capital, Maceió, quanto no interior, em municípios de pequeno porte do sertão alagoano, atuando no Setor de Educação do MST na relação direta e cotidiana com as escolas de educação básica do campo, o que também contribuiu sobremaneira para a definição do campo da pesquisa.

Por se tratar de abordagem qualitativa, optou-se por realizar as entrevistas com os docentes de uma escola. A escola escolhida atendia a estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio. Mesmo considerando-se que o ESP incide sobre todos os níveis da educação, para este estudo foi necessário realizar um recorte de acordo com as possibilidades concretas de participação dos sujeitos. O objetivo das entrevistas foi o de conhecer as opiniões de professores e professoras sobre a prática docente no contexto da discussão sobre o ESP.

O estudo de caso valoriza o conhecimento experiencial e enfatiza o papel importante do leitor na geração desse conhecimento. É o leitor que deve perguntar a si mesmo: O que existe nesse estudo que eu posso aplicar à minha situação? E ao fazer as associações e dissociações, o leitor vai construindo as suas próprias interpretações, vai desenvolvendo o seu processo de compreensão das coisas, da realidade, do mundo. É essencial então que o retrato vivo e completo produzido pelo estudo de caso apresente todos os elementos necessários para que o leitor possa fazer as suas interpretações, reiterando ou não, as representações do autor. (ANDRÉ, 1984)

O critério previsto inicialmente para definição do município e da escola onde seriam realizadas as entrevistas pretendia priorizar professores de locais onde houvesse ocorrido perseguições ou casos envolvendo os pressupostos do ESP. No entanto, é sabido que, em municípios pequenos, a possibilidade de acontecerem retaliações em virtude da exposição na comunidade seria maior (mesmo que os professores não fossem identificados na pesquisa). Agrega-se a essa variável o fato de que dos 102 municípios do estado, em 61 há apenas uma escola de Ensino Médio, em outros 28 há duas ou três escolas⁸, ampliando as chances de um processo repressivo aos professores nas comunidades.

Diante dessas variáveis e ponderações, foi definido o município de Maceió, capital de Alagoas, para a realização das entrevistas. O município contém um universo maior de escolas, ampliando a possibilidade de receptividade à participação nas entrevistas. As escolas de ensino médio da rede estadual de Alagoas totalizam 232 unidades; o município de Maceió possui cerca de 50 delas.

As entrevistas aconteceram em março de 2019. Foram realizados contatos iniciais em seis escolas, porém em cinco delas houve dificuldade para realizar a pesquisa, seja por não encontrar os responsáveis na unidade, não haver disponibilidade, ou ainda por ausência de atividades na escola por motivos de reforma.

Em uma dessas escolas contatadas houve retorno positivo para a realização da pesquisa de campo. A direção orientou que as entrevistas fossem realizadas na sala dos professores e que lá eles fossem convidados individualmente por mim para participar e responder às questões, indicando também quais seriam os melhores horários para abordá-los. Considerando esse fator, a seleção dos entrevistados aconteceu com base no critério daqueles e daquelas que se dispusessem a participar mediante o meu convite no próprio momento em que já era realizada a conversa.

⁸INEP 2019 <https://inepdata.inep.gov.br/> (Acesso em 26/12/2020)

As entrevistas aconteceram a partir de um roteiro de questões semiestruturadas e tiveram a duração média de tempo de 15 a 30 minutos, de acordo com a disponibilidade e a aceitação de cada um em participar, mediante a assinatura do Termo de Consentimento livre e esclarecido e a apresentação de documento da FEUSP com os objetivos e a referência da pesquisa. Para a sistematização dos dados foi realizada a gravação integral mediante autorização dos entrevistados e a posterior transcrição pela autora. Houve apenas um caso em que o professor não teve a entrevista gravada por não ter autorizado, sendo registrada por meio de anotações.

O roteiro para a entrevista com os professores⁹ foi composto por quatro eixos, abordados de acordo com as respostas e temas que, porventura, ainda não fossem trazidos por eles. O primeiro eixo teve como objetivos conhecer o que os docentes sabiam acerca do ESP e do Projeto de Lei n.º 7.800/2016 “Escola Livre”, bem como a opinião deles sobre a questão. O segundo abordou elementos da opinião sobre a formação e a relação entre professores e estudantes; o terceiro teve o objetivo de conhecer quais eram os desafios da educação identificados pelos docentes em sua prática; o quarto, saber se haviam sofrido algum tipo de repressão justificada pelos argumentos apresentados pelo ESP. Destaca-se o fato de que embora houvesse um roteiro de questões, muitas delas foram trazidas de maneira espontânea pelos professores, de modo que as questões foram sendo apresentadas no sentido de propiciar que os professores pudessem falar sobre eventuais temas que ainda não houvessem opinado.

No total foram entrevistados 12 professores e professoras, ministrantes das disciplinas de Filosofia, Geografia, Educação Física, Literatura, Língua Portuguesa, Química, Biologia e Matemática, sendo oito homens e quatro mulheres. Foi entrevistada também a diretora da unidade. Na ocasião a escola estava realizando os Conselhos de Classe, a sala dos professores estava sempre cheia, exceto em alguns momentos, e havia uma efervescência de estudantes à procura de professores/as.

Também foram realizadas entrevistas em 3 grupos compostos por cinco estudantes entre 14 e 19 anos, que cursavam do 1º ao 3º ano do ensino médio nos períodos matutino e vespertino, totalizando 15 adolescentes, dentre os quais 9 meninas e 6 meninos. As entrevistas com os estudantes duraram em média 15 minutos e foram realizadas no pátio da escola no horário do intervalo. Por orientação da direção da escola, também houve autonomia para abordar os grupos naquele período em que não estavam em sala de aula. Assim, como com os

⁹Os roteiros utilizados nas entrevistas encontram-se nos anexos.

professores, a abordagem foi realizada por convite e em seguida já foi realizada a entrevista. Além dos sujeitos professores, direção e estudantes da escola, realizamos entrevistas com um representante da Defensoria Pública do Estado; com a então reitora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); com uma representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas (Sinteal) e com o Superintendente de Políticas Públicas da Secretaria Estadual de Alagoas. Os dados colhidos no estudo de caso contribuíram para fundamentar e compor a análise sobre o Escola Sem Partido.

*

A dissertação está organizada da seguinte forma: no Capítulo 1, apresentamos a análise dos materiais disponíveis, os processos de tramitação dos Projetos de Lei que propunham instituir o ESP nas escolas, em especial o caso do estado de Alagoas que teve aprovada a Lei Ordinária n.º 7.800/2016 denominada “Escola Livre. No Capítulo 2, retomamos as teorias que forjam os consensos que o ESP busca criar a partir da educação como campo de disputa de hegemonia, as bases do liberalismo em aliança com o conservadorismo na conformação de uma “nova direita” (CASIMIRO, 2018), no combate ao “marxismo cultural” e à “ideologia de gênero”. No Capítulo 3, elencamos os intelectuais orgânicos propulsores dos ideais do ESP e sua atuação nos respectivos aparelhos privados de hegemonia. No Capítulo 4, apresentamos a pesquisa de campo e as opiniões dos e das entrevistadas, cujos elementos sistematizados confrontam os consensos forjados pelo ESP com a realidade cotidiana da educação no Brasil e, por fim nas considerações finais sistematizamos as interpretações realizadas a partir desse estudo.

Capítulo 1.

Decifrando o discurso do “Escola Sem Partido”

O Escola Sem Partido (ESP) e seus pressupostos foram, predominantemente, disseminados por meio de veículos de comunicação e pelo discurso de sujeitos e organizações em diferentes esferas da sociedade no Brasil, sobretudo nos últimos sete anos. É importante salientar o percurso pelo qual a expressão “Escola Sem Partido”, que contém em si uma concepção de educação, nomeará e tomará diversas formas denominadas por seus defensores, ora como um movimento de sujeitos “autônomos” da sociedade civil, ora como organização/entidade jurídica que dá apoio a estes sujeitos, ora como o nome de um “Programa” para as escolas, ora como nome atribuído aos Projetos de Lei (PL) com o objetivo de implantar o programa nas escolas. Importa, portanto, ressaltar que utilizaremos a expressão “Escola Sem Partido”, em todas essas formas, a depender do contexto, mas sobretudo como programa ou movimento que se articula em torno de uma determinada concepção de educação, que trataremos de caracterizar.

O ESP foi criado pelo advogado Miguel Francisco Urbano Nagib, promotor público, motivado por um descontentamento em relação à escola de sua filha, cujo estopim teria ocorrido em setembro de 2003 (e vale lembrar, primeiro ano do governo Lula). Na ocasião um professor de história havia comparado Ernesto Che Guevara à São Francisco de Assis, como pessoas que definiram seus destinos em nome de uma causa, de uma ideologia. Diante do fato, Nagib decide escrever uma carta aberta de protesto e a distribui no estacionamento da escola para pais e professores. Na ocasião, a direção da escola e os estudantes se solidarizam com o professor, o que gerou um grande movimento em torno de sua defesa. Surpreendido negativamente pelo impacto que teve aquela ação, Nagib passou a se interessar pelo tema da “instrumentalização da educação para fins ideológicos” e, em 2004, criou o site *escolasempartido.org.br*. O site teria o objetivo inicial apenas de dar visibilidade ao tema, mas se constituiu também como canal de denúncia, garantindo o anonimato das pessoas. Os principais objetivos do “movimento” seriam, segundo seu fundador, “a luta contra o abuso da

liberdade de ensinar e a luta contra a usurpação do direito dos pais que seus filhos tenham a educação moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções”¹⁰.

O canal se consolida como local que possui a maior quantidade de informações de autoria direta disponibilizada sobre o ESP, constituindo-se ele próprio canal de comunicação, de divulgação e denúncia daquilo que julgam estar relacionado à “doutrinação escolar”¹¹. Sob a alegação de que as “tentativas de combatê-la por meios convencionais sempre esbarraram na dificuldade de provar os fatos e na incontornável recusa de nossos educadores e empresários do ensino em admitir a existência do problema”¹².

O site do ESP contém informações gerais sobre o que consideram “doutrinação nas escolas” e sobre o combate a um suposto abuso da liberdade de ensinar. No portal há materiais de apoio para a vigilância à prática docente e aos livros didáticos, além de conter modelos para notificações extrajudiciais de professores e um espaço para depoimentos e denúncias aberto a alunos. Há um segundo canal no próprio site direcionando o público a acessar os modelos de Projetos de Lei que propõem implantação do programa.

O discurso forjado pelo ESP questiona práticas, posturas, posicionamentos e temáticas que professores porventura abordem em sala de aula, postulando a neutralidade e a ilegalidade da emissão de opinião em aula por parte dos docentes, compreendendo que:

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo. Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais–, não podemos aceitar esta situação. (Disponível em www.escolasempartido.org.)

E assim assume como tarefa:

(...)dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos. (Disponível em www.escolasempartido.org)

¹⁰Conforme relatado por Miguel Nagib em palestra com o tema “Doutrinação política e ideológica” realizada em setembro de 2014 no 4º Congresso Educacional das Escolas Particulares do Espírito Santo <https://www.youtube.com/watch?v=YK9EXtvqIlo> (Acesso em 15/12/2020)

¹¹Adotamos as aspas aos termos utilizados e forjados pelo Escola Sem Partido como, por exemplo, “doutrinação escolar”, uma vez que estão no presente texto na forma literal tal como são apresentados nos documentos do movimento e não necessariamente em acordo com a concepção da autora.

¹²<http://escolasempartido.org/quem-somos> (Acesso em 15/ 12/2018)

Na sessão denominada “Conselho aos pais”, pode-se encontrar com destaque a orientação “Processem por dano moral as escolas e os professores que transmitirem conteúdos imorais aos seus filhos”. O site disponibiliza também um modelo de notificação extrajudicial a ser encaminhado para a escola ou para o professor, e ressalta que o modelo é para que a notificação seja realizada de forma anônima, embora os pais possam se identificar, caso queiram. “Trata-se apenas de um modelo, que poderá ser adaptado segundo a necessidade, a vontade e a imaginação jurídica dos pais” e completa o comunicado: “Pense que, se a notificação produzir o efeito esperado, sua iniciativa reverterá em benefício de todos os alunos do professor notificado, e não apenas do seu filho. Trata-se, portanto, de um serviço de utilidade pública.” A figura 1 mostra a orientação para notificação extrajudicial.

Figura 1 - Orientação para notificação extrajudicial no Site do ESP

Fonte: <http://escolasempartido.org/conselho-aos-pais> (Acesso em 08/2019)¹³

Numa outra sessão chamada “Planeje sua denúncia”, os estudantes são incentivados a denunciar seus professores e recebem as seguintes orientações:

Na dúvida, não se precipitem. Planejem a sua denúncia. Anotem os episódios, os conteúdos e as falas mais representativas da militância política e ideológica do seu professor. Anotem tudo o que possa ser considerado um abuso da liberdade de ensinar em detrimento da sua liberdade de aprender. Registrem o nome do professor, o dia, a hora e o contexto. Sejam objetivos e

¹³ Posteriormente o layout do site foi alterado e este endereço não está mais acessível.

equilibrados. Acima de tudo, verazes. E esperem até que esse professor já não tenha poder sobre vocês.

Esperem, se necessário, até sair da escola ou da faculdade. Não há pressa. Quando estiverem seguros de que ninguém poderá lhes causar nenhum dano, DENUNCIEM a covardia de que foram vítimas quando não podiam reagir. Façam isso pelo bem dos estudantes que estão passando ou ainda vão passar pelo que vocês já passaram. É um serviço de utilidade pública. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).¹⁴

O site busca justificar o que considera “doutrinação político-ideológica” como um problema porque “consiste numa forma de cerceamento da liberdade de aprender do(s) estudante(s)”, que por sua vez são “vítimas dessa prática”, “jovens inexperientes e imaturos, incapazes de reagir, intelectual e emocionalmente, a um professor que esteja determinado a ‘fazer a cabeça’ dos alunos”. Além disso, a alegação baseia-se numa pesquisa encomendada pela revista *Veja*¹⁵ e realizada pelo *Instituto Sensus*, na qual se conclui que “80% dos professores da educação básica reconhecem que o seu discurso em sala de aula é ‘politicamente engajado’” e “78% acreditam que a principal missão da escola é ‘despertar a consciência crítica dos alunos’”. Essa mesma pesquisa constata que 29% dos professores se identificam com o educador Paulo Freire, que também é criticado pelo movimento por sua concepção pedagógica fundamentada na relação entre educação e política.

Não obstante o conceito de “doutrinação político-ideológica” seja um tanto vago para constar numa legislação, ao caracterizar a postura do que considera um “professor doutrinador”, o texto “Flagrando um doutrinador”, do site www.escolasempartido.org, aponta alguns elementos que nos fornecem pistas sobre quais são os enquadramentos desejados na implantação de uma lei inspirada no ESP: um docente que “se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional” que “adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica”, entre outras situações. O Quadro 2 elenca as situações em que a “doutrinação” supostamente estaria sendo realizada pelo professor.

¹⁴ <http://escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia> Acesso em 24/06/2019

¹⁵ Para acessar a matéria veiculada e a pesquisa do Instituto Sensus: <https://veja.abril.com.br/brasil/pais-aprovam-as-escolas-ruins/> (Acesso em 06/01/2021)

Quadro 2 - Situações características de doutrinação nas escolas, segundo o ESP

Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor:

1. se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional;
2. adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica;
3. impõe a leitura de textos que mostram apenas um dos lados de questões controvertidas;
4. exhibe aos alunos obras de arte de conteúdo político-ideológico, submetendo-as à discussão em sala de aula, sem fornecer os instrumentos necessários à descompactação da mensagem veiculada e sem dar tempo aos alunos para refletir sobre o seu conteúdo;
5. ridiculariza gratuitamente ou desqualifica crenças religiosas ou convicções políticas;
6. ridiculariza, desqualifica ou difama personalidades históricas, políticas ou religiosas;
7. pressiona os alunos a expressar determinados pontos de vista em seus trabalhos;
8. alicia alunos para participar de manifestações, atos públicos, passeatas, etc.;
9. permite que a convicção política ou religiosa dos alunos interfira positiva ou negativamente em suas notas;
10. encaminha o debate de qualquer assunto controvertido para conclusões que necessariamente favoreçam os pontos de vista de determinada corrente de pensamento;
11. não só não esconde, como divulga e faz propaganda de suas preferências e antipatias políticas e ideológicas;
12. omite ou minimiza fatos desabonadores à corrente político-ideológica de sua preferência;
13. transmite aos alunos a impressão de que o mundo da política se divide entre os “do bem” e os “do mal”;
14. não admite a mera possibilidade de que o “outro lado” possa ter alguma razão;
15. promove uma atmosfera de intimidação em sala de aula, não permitindo, ou desencorajando a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus;
16. não impede que tal atmosfera seja criada pela ação de outros alunos;
17. utiliza-se da função para propagar ideias e juízos de valor incompatíveis com os sentimentos morais e religiosos dos alunos, constrangendo-os por não partilharem das mesmas ideias e juízos.

Fonte: <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador> (2019)¹⁶

¹⁶ Posteriormente o layout do site foi alterado e este endereço não está mais acessível.

No site há também bibliografias recomendadas, dentre as quais: “Professor não é educador”, de Armindo Moreira, “Guia politicamente incorreto da história do Brasil e da história da América Latina”, de Leandro Narloch, e “Por uma crítica da geografia crítica”, de Luiz Lopes. Conforme Penna, a principal ideia da publicação, cujo próprio título já anuncia, realiza: “Uma dissociação entre o ato de educar e o ato de instruir. O ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir, o que no discurso do Escola sem Partido equivale a transmitir conhecimento neutro.” (PENNA, 2016, p.36).

Ressalta-se que o conceito de escolarização, desse ponto de vista, pressupõe que seria possível uma “instrução” neutra na escola, enquanto a educação mais ampla seria de responsabilidade da família e de sua religião, uma conceituação no mínimo questionável. Os elementos que caracterizam a concepção de escolarização do ESP constituem uma dissociação entre educação e instrução, supondo uma separação de construção do conhecimento “neutro” em oposição à uma educação que mobiliza valores (PENNA, 2016).

O principal argumento do ESP se pauta no uso inadequado do artigo 12º da Convenção Americana de Direitos Humanos, que trata da *Liberdade de consciência e de religião* no item 4: “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” Essa será a referência que permeará toda a justificativa e argumentação legal para a tentativa de legitimação dos pressupostos do ESP.

A linguagem adotada no site faz referências a termos comuns em ações policiais, como “Corpo de delito”, “Flagrando o doutrinador”, “Defenda seu filho”, “Depoimento”, entre outros. Na sessão denominada “Síndrome de Estocolmo” há uma explicação sobre como é concebida a relação entre estudante e professor, realizando o seguinte paralelo:

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

como saem furiosos em sua defesa, quando alguém lhes demonstra o que está acontecendo. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019)¹⁷

Penna (2016) destaca as principais características do ESP, dentre as quais, além da concepção de escolarização, compõe também “uma desqualificação do professor; estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos” (p. 36).

A desqualificação do professor vincula-se à uma perspectiva mercadológica da educação, pautada numa relação de prestação de serviços, troca de mercadorias, reforçada pelo próprio discurso de Miguel Nagib quando anuncia que o projeto teria sido elaborado com base no Código de Defesa do Consumidor. O ESP também adota algumas estratégias discursivas seja no seu site, seja nas redes sociais, que apresentam analogias desumanizantes envolvendo os professores, por meio de imagens ofensivas e de um discurso de ódio aos professores (PENNA, 2016).

Um dos blogs indicados pelo site, o “De olho no livro didático”, de Orley José da Silva, identificado como especialista em leitura e produção textual (UFG), mestre em letras e linguística (UFG) e doutorando em ciências da religião (PUC/Goiás), propõe publicações sobre “políticas educacionais e ocorrências de doutrinação nos materiais didáticos, literários e pedagógicos”¹⁸.

Em publicação no blog, datada de dezembro de 2018, a disputa em questão destaca-se na seguinte chamada: “Fundações, coletivos e ONGs desequilibram as forças de poder na educação brasileira”. Complementada no subtítulo: “Faltam ONGs, Associações e Fundações realmente conservadoras, em quantidade e qualidade suficientes, dispostas a disputarem espaço e forças de poder na educação brasileira.”¹⁹

Os temas abordados nos artigos publicados por esse blog denunciam a “ideologia de gênero”²⁰ que estaria presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos Planos de Educação e nos livros didáticos. O blog realiza uma série de postagens com esse teor, orientando que os leitores tirem suas próprias conclusões.

¹⁷ (<http://escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo> -Acesso em 24/06/2019)

¹⁸<http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/> (Acesso em 24/06/2019)

¹⁹<http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2018/>(Acesso em 24/06/2019)

²⁰A terminologia “ideologia de gênero”, como apresentamos nesse texto tem como objetivo velar a perspectiva de gênero adotada no debate sobre os direitos humanos, por isso fizemos a escolha de mantê-la sempre entre aspas ao longo dessa dissertação. Utilizaremos também o termo anti-gênero para denominar os setores que se situam nesse espectro.

Em outro artigo publicado no blog, intitulado: “Livros do MEC para o ano de 2019 virão com Ideologia de Gênero”, com o subtítulo: “As obras didáticas do PNLD/MEC 2019 são as primeiras alinhadas às políticas educacionais e ao projeto intercultural da BNCC, obrigatórios para todas as escolas do país”, são apresentadas imagens dos livros didáticos que trariam uma concepção inadequada, do ponto de vista do ESP, e que devem ser censuradas nos livros didáticos. Seguem alguns exemplos:

Figura 2 - Imagem de livro didático meninos e meninas no esporte

Apesar do apoio da família, sofre com colegas. “Já sofri muito bullying na escola. Acho idiótico, cada um faz o que quer.”

“Eles são excluídos. Nem podem pedir para ir ao banheiro porque tem alguém esperando no corredor para brigar. E são chamados de ‘bailarina’”, disse a mãe de Denilson, Lucas Afonso.

Colega de Denilson na escola de dança, Jonathan Lopes, 11, estuda balé há seis anos. Ele também convive com as provocações na escola e já foi até agredido uma vez por colega.

“Muitas pessoas me zomam e outras não. Para mim, isso não tem nada a ver. Algumas gestas que são para meninas também podem servir para meninos”, disse Jonathan.

E os homens têm papel de destaque nos palcos. O brasileiro Thiago Soares, por exemplo, é o principal bailarino do prestigiado Royal Ballet de Londres desde 2006. Ele diz que hoje há mais espaço para os homens.

Folha de S. Paulo, 29 jun. 2013. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/2013/06/4389461-denilson-que-pagam-lula-que-menino-bailarino-foi-agredido-em-precursora-bullying>. Acesso em: 18 maio 2017.

Depois da leitura

- Pergunte aos alunos: a que eles acharam da reportagem e se eles já tinham lido algo sobre o assunto.
- Retome o 5º e o 6º parágrafos e verifique se os alunos compreendem a função dos dois pontos como sinal de continuação. Se for necessário, explique a eles que, nesse caso, os dois pontos servem para introduzir falas (nestes parágrafos, de Luis e Larissa, respectivamente).
- Verifique se as suposições levantadas pelos alunos antes da leitura estão de acordo com o conteúdo do texto. Esse é um bom momento para perceber o posicionamento dos alunos em relação ao preconceito, o que auxiliará nas atividades que serão propostas nas próximas seções. Permita que eles exponham suas opiniões e discutam o assunto, lembrando-os de que é importante que a discussão seja pautada pela educação e pelo respeito.

Relação com Educação Física

Se considerar oportuno, convide o professor de Educação Física para fazer à classe sobre os diversos esportes e práticas esportivas e sobre o preconceito que existe em relação ao tema trabalhado na reportagem (suposto inadequação de algumas atividades para o sexo masculino ou feminino). Ele poderá situar o assunto no tempo e informar se está havendo avanço no combate ao preconceito.

Gênero textual: reportagem

A reportagem é um gênero da esfera jornalística e aborda, de modo aprofundado, fatos do campo político, ambiental, esportivo, cultural, entre outros de interesse público. É publicada em jornais e revistas, impressos e em formato digital. A linguagem é objetiva, clara e acessível, e o nível de formalidade está relacionado ao público ao qual ela é direcionada. Uma reportagem deve conter dados importantes do assunto abordado e registrar fatos que comprovem a veracidade das informações veiculadas no texto. Por isso, é comum que o repórter apresente depoimentos e opiniões de pessoas com conhecimento sobre o assunto tratado. Essas ações contribuem para que a reportagem seja coerente e verídica.

Manual do Professor 105

Fonte: <http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2018/>

Na Figura 2, uma menina joga futebol e um menino dança balé; a imagem ilustra uma reportagem utilizada no livro didático para trabalhar esse tipo de gênero literário; na matéria,

ambos, menino e menina contam sobre os preconceitos que vivenciaram por praticarem esportes construídos socialmente como esportes que devem ser praticados exclusivamente por meninas ou por meninos. A orientação ao professor/a é que se trabalhe a interpretação de texto, a função de pontuações específicas, o gênero textual reportagem e sugere que se realize o debate (“que deve ser pautado pela educação e pelo respeito”) sobre a opinião dos alunos acerca da temática, sugere ainda que, em se considerando oportuno, se convide o professor/a de educação física para conversar com os alunos sobre os diferentes esportes. Segundo os preceitos do ESP esse debate não deveria ocorrer em sala de aula.

Figura 3 - Imagem de livro didático Configurações de família

Fonte: <http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2018/>

A apresentação das imagens no livro didático diz: “Existem diferentes tipos de família e cada uma é de um jeito. Há famílias com muitas crianças e outras com muitos adultos. Veja algumas famílias a seguir”. Nos objetivos da atividade consta: “reconhecer composições familiares diversas; compreender que os laços afetivos e não somente os de sangue, também podem ser elemento de composição de uma família; compreender que o convívio familiar também permite o aprendizado; conhecer a composição de famílias diversas e os papéis sociais de membros de famílias do passado com os do presente, destacando a questão de gênero e compreender que a árvore genealógica é uma forma de conhecer a história da família.”

As figuras 4 e 5, nas páginas seguintes, tratam respectivamente, de tradições religiosas e culturais no Brasil e de rituais indígenas, de oferendas para Iemanjá, e crenças de matriz africana.

Na Figura 4, a chamada diz: “Indígenas, negros africanos, portugueses e imigrantes de diferentes nacionalidades contribuíram e contribuem para o desenvolvimento da cultura brasileira. A cultura de um povo se manifesta, entre outros aspectos, nas festas e nas comemorações. Elas nos fazem lembrar de nossa história que é parte de nossa vida e da vida de nosso grupo social. Veja algumas das festas realizadas no Brasil”; nas ilustrações, uma festa indígena no parque do Xingu no Mato Grosso, uma festa de Iemanjá do candomblé, de origem de religião africana, na Bahia e uma festa Junina em Minas Gerais. A questão para os alunos: qual dessas festas é de origem indígena, africana e europeia? E em seguida solicita que os alunos contem sobre outras festas que conheçam.

Na Figura 5, o tema da unidade do livro didático trata de reconhecer as principais formas de religiosidade; identificar a relação entre a religião e a cultura dos povos antigos; entender o que é politeísmo; conhecer aspectos e características da religiosidade do antigo Egito; reconhecer como a religião e a cultura contribuem para o desenvolvimento da Grécia antiga; identificar as características dos deuses gregos; entender o que é monoteísmo, conhecer as características das religiões dos hebreus que exerceu forte influência na maneira de viver desse povo; identificar as características das religiões de matriz africana e como elas se desenvolveram no Brasil; compreender a importância da natureza para os povos indígenas e entender o que é intolerância religiosa e como combatê-la.

Figura 4 - Imagem de livro didático Tradições religiosas e culturais

Tradições religiosas e culturais no Brasil

Indígenas, negros africanos, portugueses e imigrantes de diferentes nacionalidades contribuíram e contribuem para o desenvolvimento da cultura brasileira. A cultura de um povo se manifesta, entre outros aspectos, nas festas e nas comemorações. Elas nos fazem lembrar de nossa história, que é parte de nossa vida e da vida de nosso grupo social. Veja algumas das festas realizadas no Brasil.

▶ Festa no Parque Indígena do Xingu, no estado de Mato Grosso, em 2016. Chamada Quenup, a festa acontece entre os meses de julho e setembro, e é uma homenagem dos indígenas a seus mortos.

▶ Festa de Iemanjá, rainha do mar no Candomblé, religião brasileira de origem africana, no município de Salvador, no estado da Bahia, em 2017.

▶ Festa junina em praça do centro do município de Buena Brankão, no estado de Minas Gerais, em 2016.

1 Das festas acima, qual é de origem indígena? Qual é de origem africana? Qual é de origem europeia? A festa do Quenup é de origem indígena; a festa de Iemanjá é de origem africana; a festa junina é de origem europeia.

2 Em grupo, façam uma lista com os elementos de uma festa junina que vocês conhecem. Organize por: músicas, alimentos, brincadeiras e decoração. Música: "Coi, coi, baão"; alimentos: milho-verde, pamonha, pipoca, etc.; brincadeiras: quadrilha.

UNIDADE 2 ▶ coreio elegante, pescaria, decoração: bandeirinhas, toalha de mesa xadrez.

Fonte: <http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2018/>

Figura 5 - Imagem de livro didático Religiões e culturas antigas

Fonte: <http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2018/>

Segundo o ESP todos os temas abordados nesses livros didáticos seriam “inapropriados” e sugeririam uma linha ideológica dos autores. A concepção de escolarização do ESP propugna que não se pode falar sobre a realidade dos alunos ou mobilizar valores de qualquer natureza (PENNA, 2016). O ESP separa, intencionalmente, a liberdade de aprender da liberdade de ensinar, assim o faz também com a separação entre o pluralismo de ideias, do pluralismo de concepções pedagógicas, aspecto que não aparece nas afirmações do ESP. “Por que excluir a liberdade de ensinar e o pluralismo de concepções pedagógicas? Por que o movimento Escola Sem Partido adota uma linguagem de aprendizagem que torna mais fácil excluir a dimensão educacional da escolarização?” (PENNA, 2016, p.49).

1.1. Da incidência do ESP no processo legislativo

“O Programa Escola sem Partido é uma proposta de lei - federal, estadual e municipal - que torna obrigatória a afixação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz com os seguintes Deveres do Professor...” (<http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>)

Em 2014, a organização desencadeou, como parte de sua estratégia, a apresentação de inúmeros Projetos de Lei (PLs) nos estados e municípios do Brasil, além de PLs nacionais em tramitação no Congresso Nacional, o que o tornou conhecido nacionalmente e instaurou o debate sobre o tema em diversos setores da sociedade, sobretudo no judiciário e no legislativo, mas envolveu também organizações de vertentes religiosas, sindicatos e veículos de comunicação. É neste momento também que, além daqueles que contribuíram com o site ou foram referências indicadas pelo ESP, outros sujeitos se pronunciaram em defesa do tema no legislativo: vereadores, deputados estaduais, deputados federais e senadores passaram a atuar pela aprovação de leis inspiradas e propostas pelo ESP²¹. Embora tenha ganhado visibilidade a partir da incursão no Legislativo, os objetivos do ESP não se findam na letra da lei: sua movimentação, desde o site como canal de denúncia, por si só foi uma forma de propiciar difusão e identificação com seus princípios.

Nesse sentido, o segundo canal do ESP na internet é dedicado especificamente aos Projetos de Lei (PLs), estratégia adotada pela organização com o objetivo de incidir diretamente sobre as políticas públicas de educação, em curso a partir de 2014. Nesse portal encontram-se as referências para elaboração de Projetos de Lei a serem apresentados aos estados e municípios com as devidas adaptações das informações sobre o proponente e a esfera da apresentação do PL. Com isso é possível identificar projetos de conteúdo e redação idênticos em todas as regiões do Brasil. O Projeto não só se confunde, mas tem o teor idêntico ao do Programa ESP e compreende os princípios elencados no Quadro 3:

²¹O primeiro PL diretamente relacionado ao ESP apresentado foi de autoria do então deputado estadual Flavio Bolsonaro (PSL-RJ), na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, em 2014 (PL n.º 2.974/2014). Em seguida, o vereador Carlos Bolsonaro (PSC-RJ) apresenta o PL n.º 867/2014 também inspirado no ESP na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, ambos os autores filhos do então deputado federal Jair Bolsonaro, atual Presidente do Brasil.

Quadro 3 - Princípios do movimento Escola Sem Partido	
I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II – pluralismo de ideias no âmbito acadêmico; III – liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV – liberdade de crença; V – reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI – educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII – direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica.	
Fonte: organizado pela autora a partir de informações disponíveis em www.programaescolasempartido.org (Acesso em 15/10/2018)	

Além dos princípios já citados anteriormente, o Programa inclui a proibição da “doutrinação ideológica” pelo professor e o “abuso da liberdade de ensinar”, institui orientações às Secretarias Estaduais de Educação para a promoção de formação ética aos professores, a fiscalização da prática docente e mecanismos de punição. Em anexo aos dispositivos, o PL traz um cartaz que deverá ser afixado em todas as salas de aula com os deveres dos professores:

DEVERES DO PROFESSOR

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

Fonte: <http://www.escolasempartido.org/> (21/08/2019)

Nos estados e municípios, a crítica ao debate sobre “gênero”²² se reproduziu com inserções de projetos de lei que tramitaram em nível nacional sobre a matéria. O Projeto de Lei n.º 2.731, de 2015, do deputado Eros Biondini (PROS e PTB/MG), por exemplo, propunha alteração do texto do PNE, proibindo o debate sobre o tema, sancionando a punição aos professores, estendendo aos municípios e estados que incluíssem o tema em seus planos. O PL foi retirado pelo autor, e foi condicionado à manifestação referente ao PL n.º 7.180 do ESP.

Entre 2014 e 2016, sobretudo, foram apresentados inúmero projetos de lei para os sistemas estaduais e municipais de ensino, instituindo o programa “Escola Sem Partido” com algumas pequenas variações e, em alguns casos, com nomes diferentes, mas com o mesmo conteúdo e estrutura. Nesse período, segundo Ximenes e Vick (2020)²³, os defensores parlamentares viajaram o país a fim de disseminar e criar articulação em diversos municípios “corporificando o caldo de cultura em franca expansão” a partir do qual, segundo mapeamento divulgado no site do “Professores contra o Escola Sem Partido”²⁴, houve 201 projetos de lei e 46 leis aprovadas que tratam dos temas, os quais também obtiveram inúmeros questionamentos judiciais.

Em nível nacional, os PLs seguiram em tramitação entre 2015 e 2018 na Câmara dos Deputados. De autoria do deputado Erivelton Santana (PEN-BA), integrante da Frente Parlamentar Evangélica (FPE) da Câmara, o PL n.º 7.180/2014 teve uma série de outros projetos apensados, que apresentarei a seguir no Quadro 4. Entre eles, estava o PL n.º 867/2015 apresentado pelo Deputado Izalci Lucas, do PSDB/DF, que incluía, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o “Programa Escola sem Partido”, o seguinte texto: “entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”.

²²O tema “ideologia de gênero”, expressão difundida pelos grupos organizados em torno do ESP, surge como debate público anunciando uma das temáticas que fará parte, posteriormente, do conjunto de temas sobre o qual o Programa versa. Durante o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação, entre 2010 e 2014, o termo “gênero” foi questionado por alguns setores organizados da sociedade. Tratada como “ideologia de gênero”, a questão ganhou repercussão nacional e dividiu opiniões (VIANNA, 2018).

²³<https://diplomatie.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/> (Acesso em 30.10.2020)

²⁴O monitoramento dos projetos em tramitação foi realizado a partir de mapeamento inicial realizado por Moura(2016) e continuado por outros pesquisadores atualizados recentemente no site do <https://profscontraesp.org/> (Acesso em 10.10.2020).

Houve também apensados ao mesmo PL proposições apresentadas em contraposição ao ESP. Inicialmente, apenas o PL n.º 6.005/2016 de autoria do deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ), tendo sua aprovação assim prejudicada. Posteriormente, outros sete projetos em oposição à propositura serão igualmente apensados.

No Senado, a proposta de PL n.º 193/2016 propunha incidir sobre outros aspectos, fazendo “o disposto nesta Lei aplicar-se, no que couber: às políticas e planos educacionais e aos conteúdos curriculares; aos materiais didáticos e paradidáticos; às avaliações para o ingresso no ensino superior; às provas de concurso para o ingresso na carreira docente; às instituições de ensino superior” (Art. 9º, PL n.º 193/2016). Após receber parecer contrário do relator Senador Cristóvão Buarque, o PL foi retirado pelo senador proponente Senador Magno Malta, em 21 de novembro de 2017. A retirada, segundo o próprio Miguel Nagib²⁵ foi estratégica, para facilitar a tramitação de outro projeto na Câmara.

Tramitando desde 2015, o PL n.º 7.180/2014 foi arquivado no final de 2018, após dezenas de audiências e reuniões da Comissão Especial que analisava o PL, sem votar o relatório do Dep. Flávio Augusto da Silva ou “Flavinho” do PSC/SP (então relator do Projeto na Comissão), uma vez que regimentalmente os trabalhos das comissões devem ser encerrados e reiniciados na legislatura seguinte, caso haja novas proposições (sendo este o caso desse projeto).

O Quadro 4 a seguir apresenta o conjunto de PLs apensados ao PL apresentado pelo Deputado Erivelton Santana.

²⁵Entrevista publicada em 26 de fevereiro de 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=1x7cE9xXue0> (Acesso em 20/03/2019)

Quadro 4 - Projetos Apensados ao PL nº 7.180/2014 – Escola Sem Partido

PL ao qual foi apensado	Projeto de Lei	Autores/as	Ementa
	7.180/2014	Erivelton Santana (PSC-BA)	Altera o Art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.” (AC)
7.180/2014	7.181/2014	Erivelton Santana (PSC-BA)	Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal.
7.180/2014	867/2015	Izalci Lucas (PSDB-DF)	Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".
7.180/2014	1.859/2015	Alan Rick (PRB-AC)	Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Parágrafo único: "A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo 'gênero' ou 'orientação sexual.'" (NR)
867/2015	6.005/2016	Jean Wyllys (PSOL-RJ)	Institui o programa "Escola livre" em todo o território nacional.
1.859/2015	5.487/2016	Professor Victório Galli (PSC-MT)	Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.
7.180/2014	8.933/2017	Pastor Eurico (PHS-PE)	Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais.
1.859/2015	10.577/2018	Cabo Daciolo (PATRI-RJ)	Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil.
1.859/2015	1.0659/2018	Delegado Waldir(PSL-GO)	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas.

PL ao qual foi apensado	Projeto de Lei	Autores/as	Ementa
7.180/2014	9.957/2018	Jhonatan de Jesus (PRB-RR)	Acrescenta artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola.
7.180/2014	10.997/2018	Dagoberto Nogueira (PDT-MS)	Institui a Política Nacional de Liberdade para Aprender e Ensinar: Art. 2º Fica garantida a todos os professores, estudantes e profissionais da educação a livre manifestação de pensamento e opiniões para o enriquecimento do processo pedagógico de ensino-aprendizagem.
9.957/2018	5.854/2019	Helio Lopes (PSL-RJ)	Dispõe sobre a necessidade de autorização por escrito de pais ou responsáveis para que menores de dezoito anos participem de manifestações durante o horário de aula.
6.005/2016	502/2019	Talíria Petrone (PSOL-RJ)	Institui o programa "Escola Sem Mordada" em todo o território nacional.
867/2015	246/2019	Bia Kicis (PSL-DF)	Institui o "Programa Escola sem Partido"
1.0997/2018	2.692/2019	Otoni de Paula (PSC-RJ)	Inserir o art. 13-A na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): Art. 13-A. É garantido aos alunos o direito de gravar as aulas através de equipamentos que capturem áudio ou áudio e imagem.
10.997/2018	5.039/2019	Igor Kannário (DEM-BA)	Dispõe a livre manifestação do pensamento na atividade docente em ambiente de ensino aprendizagem, sendo vedado o registro em multimídia pelo discente, sem autorização do professor.
7.180/2014	258/2019	Pastor Eurico (PATRI-PE)	Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar.

PL ao qual foi apensado	Projeto de Lei	Autores/as	Ementa
7.180/2014	375/2019	Alexandre Padilha (PT-SP)	Acrescenta os § 3º e 4º ao art. 1º e os arts. 3-A e 80-A na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a liberdade de opinião e pensamento e dá outras providências, denominado Projeto de Lei Escola Livre.
7.180/2014	3.674/2019	Helio Lopes (PSL-RJ)	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar apologias e ideologias dentro dos órgãos públicos e estabelecimentos de ensino.
7.180/2014	3.741/2019	Fernanda Melchionna (PSOL-RS)	Cria o Programa Escola sem Discriminação de educação para o combate à violência contra LGBTs voltado a professores de instituições públicas e dá outras providências.
7.180/2014	4.961/2019	Denis Bezerra (PSB-CE)	Acrescenta inciso ao art. 12 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para determinar que os estabelecimentos de ensino incluam, em seus regimentos e estatutos, normas de valorização da diversidade cultural, social e de combate a qualquer forma de discriminação.
9.957/2018	3.168/2020	Daniel Silveira (PSL-RJ)	Acrescenta parágrafo ao art. 56 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para vedar o desenvolvimento de atividades político-partidárias no âmbito das instituições públicas de educação superior.
Retirado pelo autor Senado	193/2016	Magno Malta (PL/ES)	Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".
As linhas em destaque referem-se aos Projetos de Lei apresentados em contraposição ao ESP e, por serem considerados correlatos, foram por isso apensados ao PL original			
Fonte: Organizado pela autora a partir de: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722			

Em 2019, no primeiro dia de trabalho dos deputados da 56ª legislatura (2019-2022), o PL n.º 246/19 foi apresentado, constituindo a nova proposição que retomou a tramitação do ESP na Câmara dos Deputados. O “novo” Projeto apresentava algumas alterações, acrescentando em seu artigo 8º, que se refere aos grêmios estudantis: “É vedada aos grêmios

estudantis a promoção de atividade político-partidária”²⁶. E no Art. 7º: “É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola”. O Quadro 5 lista os autores do PL:

Quadro 5 - Autores por partido do PL n.º 246/2019	
Deputados autores do PL	Partido
Bia Kicis	PSL/DF
Alê Silva	PSL/MG
Chris Tonietto	PSL/RJ
Coronel Armando	PSL/SC
Carla Zambelli	PSL/SP
Alexis Fonteyne	NOVO/SP
Caroline de Toni	PSL/SC
Kim Kataguiri	DEM/SP
Gurgel	PSL/RJ
Paulo Eduardo Martins*	PSC/PR
Carlos Jordy	PSL/RJ
Sóstenes Cavalcante	DEM/RJ
Aline Sleutjes	PSL/PR
Filipe Barros*	PSL/PR
Luiz Philippe de Orleans e Bragança	PSL/SP
Julian Lemos	PSL/PB
Léo Motta	PSL/MG
Alê Silva	PSL/MG
Enéias Reis	PSL/MG
Coronel Armando	PSL/SC
Nelson Barbudo	PSL/MT

* Filipe Barros e Paulo Eduardo Martins solicitam posteriormente a retirada dos nomes.

Fonte: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>

A despeito do que possam significar os termos e debates proibidos nos PLs, os ideólogos do ESP passaram a incidir em diversas dimensões do ensino utilizando o termo vago e ideológico: “ideologia de gênero”, caracterizado e relacionado por eles com assédio e crime, chegando a realizarem comparação entre a abordagem do tema gênero à pornografia infantil, numa explícita tentativa de deturpar a construção histórica em torno do significado de gênero.

²⁶https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019 (Acesso em 05/05/2020)

Pode-se identificar que o ESP desloca sua pauta principal da “doutrinação marxista” e da neutralidade da educação para a “ideologia de gênero”, com o objetivo de capitanear um público mais amplo em torno de si, visto que essa pauta já vinha sendo apresentada por outros setores como, por exemplo, setores da bancada evangélica nas instâncias legislativas; dessa forma, as ideias ultraliberais e o anticomunismo funcionam mais como pano de fundo em discursos difusos e localizados em parlamentares, do que como uma ação coordenada da política no congresso, enquanto o fundamentalismo religioso possui uma ação concatenada na bancada evangélica, por exemplo (MIGUEL, 2016).

No momento em que a “ideologia de gênero” se sobrepõe à “doutrinação marxista”, o discurso do MESP dá outra guinada. A defesa de uma educação “neutra”, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola. A reivindicação é impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo. Se as escolas privadas poderiam incluir cláusulas contratuais que garantissem a possibilidade de apresentação de determinados temas em sala de aula, as públicas teriam que se curvar aos vetos de tantos pais de alunos quantos quisessem se aproveitar da prerrogativa. (MIGUEL, 2016, p. 601)

No Quadro 6 relacionamos outros Projetos de Lei vinculados ao tema gênero que foram apresentados pelo movimento ESP:

Quadro 6 - Autores e Projetos de Lei - Ideologia de Gênero e Educação		
PL 9.645/2018	Rosinha da Adefal - AVANTE/AL	Lei “Infância sem Pornografia”.
PL 1.411/2015	Rogério Marinho - PSDB/RN	Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa. § 1º. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3.
PL 3.235/2015	Pr. Marco Feliciano - PSC/SP	Acrescenta o art. 234-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que "Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências". Criminaliza comportamento que induza à ideologia de gênero.
PL 3.492/2019	Carla Zambelli - PSL/SP, Bia Kicis - PSL/DF, Eduardo Bolsonaro - PSL/SP	Altera os arts. 75, 121 e 129 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o homicídio e lesão corporal de criança e adolescente como circunstância qualificadora do crime de homicídio e da lesão corporal e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o homicídio contra criança e adolescente(...) e para impor ideologia de gênero no rol dos crimes hediondos.

PL 1.239/2019	Pastor Sargento Isidoro- AVANTE/BA	Proíbe a aplicação de recursos públicos, bem como o uso das estruturas e instituições da Administração Pública Direta ou Indireta, das Fundações, Autarquias e Empresas Públicas e Privadas prestadoras de serviços do Governo Federal, Estadual, Distrital e Municipal e outros, nas ações de difusão, incentivo e valorização da IDEOLOGIA DE GÊNERO.
PL 4.893/2020	Leo Motta – PSL/MG	Tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das escolas da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a “ideologia de gênero”. Altera o Código Penal e prevê pena de detenção de 15 dias a um mês ou multa para a conduta.
INC 23/2021 Sugestão ao Ministro da Educação	Chris Tonietto - PSL/RJ	A indicação é para a supressão da expressão “gênero” do item 2a.4.1.” da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a qual “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”, conforme redação a seguir: “2a.4.1 Promover o respeito e a participação de todos os alunos nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, cultural, religiosa e socioeconômica”

Fonte: Organizado pela autora com base em informações no site:
<https://www.camara.leg.br/busca-portal/proposicoes/pesquisa-simplificada>

O direito à educação constitui-se hoje num dos direitos fundamentais do homem, consagrando-se esse direito na obrigatoriedade de oferta e na gratuidade da educação elementar pelo Estado e pelo dever do pai ou responsável de provê-la. Desde a Constituição Federal de 1934, a gratuidade e compulsoriedade da escola está prevista, mas foi na Constituição de 1988 que se consagrou a primazia da educação nos direitos sociais no Art. 6º, “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição”. (PORTELLA e ADRIÃO, 2001). No capítulo da educação, nos Artigos 205, 206 e 208, há o detalhamento do direito à educação, os princípios sob os quais o ensino dever ser realizado e as normativas reguladoras. Também é importante citar como instrumentos garantidores do direito à educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Embora inscrito na Carta Magna de 1988, aspectos referentes à garantia do direito à educação mantiveram-se em aberto no texto constitucional, a espera de regulamentações e detalhamentos posteriores, o que manteve margem para, em alguns casos específicos, realizar-se a disputa de interpretações ou das legislações construídas a posteriori.

Os projetos de Lei propostos pelo ESP implicam especialmente a alteração do Art. 206 da Constituição Federal e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo do Art. 3º, reproduzido abaixo e com grifos nossos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

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

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Como citado, o ESP busca incidir diretamente na garantia do direito à educação ao separar a liberdade de aprender e a liberdade de ensinar, sobrepondo um ao outro, e ao eliminar os princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, sobrepondo e unindo prerrogativas que se realizam em âmbitos distintos, quais sejam: a do direito à educação escolar gratuita, laica e universal e a prerrogativa da educação familiar. Ambas previstas na legislação brasileira, e resguardadas em espaços distintos. Essa falsa dicotomia, ou polêmica intencionalmente instaurada para uma alteração estrutural no direito à educação está presente em todos os PLs propostos. Ximenes (2016), em estudos relativos ao direito à educação no campo jurídico, elenca a incompatibilidade do ESP com os instrumentos jurídicos no que diz respeito a uma suposta neutralidade na educação e à fusão equivocada entre a educação familiar e o ensino escolar. Ao incidir nestes dois aspectos, o ESP incide e coloca em xeque também o direito à educação.

O movimento ESP, na prática, objetiva subverter a diferenciação necessária entre a educação formal, um bem público mesmo quando ofertado pela iniciativa privada, e a educação não-formal, realizada no âmbito das comunidades de fé ou dos partidos políticos, por exemplo; e a educação informal, essa sim uma atribuição corriqueira da família e da comunidade, que acontece ainda que de forma inconsciente enquanto dimensão de socialização. Uma educação escolar “neutra”, como propõe o movimento, significa, nesse quadro, afirmar que cabe à educação escolar formal tão somente reproduzir a ideologia e a cultura transmitidas nas demais instâncias

educacionais, ainda que essas comumente sejam discriminatórias, machistas, misóginas, “homosbotransfóbicas”, racistas, insensíveis às injustiças econômicas etc. Ou seja, uma educação escolar sem objetivos político-pedagógicos relevantes, nula e, por isso, incompatível com o regime constitucional e o próprio direito humano à educação. (XIMENES, 2016, p.54)

Ximenes (2016) e Minto e Rubens (2019) destacam ainda os retrocessos dos PLs do ESP em relação à garantia do direito ao ensino escolar tanto naquilo que acrescenta, implicando numa necessária alteração nos dispositivos constitucionais, quanto naquilo que está ausente nos princípios propostos pelo ESP. Os autores destacam que há um conjunto de dispositivos legais que versam justamente sobre os princípios que o Estado, as famílias e a sociedade devem perseguir pelos diversos meios e tipos de educação já determinados²⁷.

1.2. “Escola Livre” de Alagoas: da legislação à sua declaração de inconstitucionalidade

O estado de Alagoas foi o primeiro a ter aprovada uma lei inspirada no Programa ESP. Em 16 junho de 2015, o Projeto de Lei Ordinária n.º 69/2015 foi apresentado sob o nome de Programa “Escola Livre” à Assembleia Legislativa de Alagoas (ALE-AL) pelo deputado Ricardo Nezinho, do PMDB. A primeira votação ocorreu em 17 de novembro de 2015. Na ocasião estavam presentes apenas 18 dos 28 deputados estaduais e assim o projeto foi aprovado por unanimidade.

Daí, o Governador do Estado de Alagoas, Renan Filho, também do PMDB, vetou a Lei por inconstitucionalidade formal e material. O veto alegava “ingerência na base da política educacional do Estado de Alagoas”, “incongruência com os princípios constitucionais da educação e incapacidade de promover os mecanismos de formação e denúncia que determinam o projeto” (Gabinete do Governador, Mensagem n.º 14/2016).

Coube a Assembleia Legislativa, por sua vez, derrubar o veto do Governador, por 18 votos contrários ao veto e 8 a favor. A Lei então foi promulgada em 5 de maio de 2016, com o n.º 7.800/2016.

²⁷“É o que diz o art. 205 da Constituição e diversas outras normas e tratados internacionais. Nestes há a enumeração de objetivos educacionais amplos: art. 26, parágrafo 2º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos; art. 5º, ‘a’, da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino; art. 13 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; art. 7º da Convenção contra a Discriminação Racial; art. 1º da Convenção sobre os Direitos da Mulher e art. 29, parágrafo 1º, da Convenção sobre os Direitos da Criança, considerando-se apenas os documentos normativos de âmbito global.” XIMENES, S. B. Direito à qualidade na Educação Básica: teoria e crítica, Quartier Latin, 2014.

Então, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) entraram com Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) no Supremo Tribunal Federal. Quando instado, o então Procurador Geral da República (PGR), Rodrigo Janot, emitiu parecer pela inconstitucionalidade da Lei, em 19 de outubro de 2016²⁸. Por todo o vai-e-vem, o caso de Alagoas tornou-se referência para os encaminhamentos referentes aos demais PLs em andamento pelo Brasil.

*

Retomemos a questão, desde a tramitação do Projeto de Lei n.º 69/15. Ele estava dividido em sete artigos. Não se trata de uma análise minuciosa de todos os elementos presentes neste documento; no entanto, consideramos importante apresentá-los, de modo a contribuir para melhor compreensão do ESP.

O Art. 1º tratava dos princípios do Programa, os mesmos princípios já identificados anteriormente no site do ESP e apresentado no Quadro 1. Três eixos estruturavam a concepção do ESP: o primeiro, uma suposta neutralidade que deveria ser inerente à ação docente; o segundo concebia os estudantes como frágeis, vulneráveis e determinados exclusivamente pela autoridade do professor, e o terceiro trazia a ideia de que os pais deviam definir aquilo a que seus filhos deveriam ter acesso ou não na escola.

I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II – pluralismo de ideias no âmbito acadêmico; III – liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV – liberdade de crença

V – reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI – educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII – direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica. (ALAGOAS, 2016, grifos nossos.)

O Artigo seguinte tratava da prática em sala de aula, de disciplinas facultativas e de escolas confessionais:

²⁸ Cf. <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/10/lei-escola-livre-e-inconstitucional-diz-parecer-de-rodrigo-janot.html>

Art. 2º - São vedadas, em sala de aula, no âmbito do ensino regular no Estado de Alagoas, **a prática de doutrinação política e ideológica**, bem como quaisquer outras condutas por parte do corpo docente ou da administração escolar que imponham ou **induzam aos alunos opiniões político partidárias, religiosa ou filosófica**.

§1º Tratando-se de disciplina facultativa em que sejam veiculados os conteúdos referidos na parte final do caput deste artigo, a frequência dos estudantes dependerá de prévia e expressa autorização dos seus pais ou responsáveis.

§2º As escolas confessionais, cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão constar expressamente no contrato de prestação de serviços educacionais, documento este que será imprescindível para o ato da matrícula, sendo a assinatura deste a autorização expressa dos pais ou responsáveis pelo aluno para veiculação de conteúdos identificados como os referidos princípios, valores e concepções.

§3º- Para os fins do disposto nos Arts. 1º e 2º deste artigo, as escolas confessionais deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes, material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados. (ALAGOAS, 2016, grifos nossos.)

O Art. 3º tratava do exercício das funções do professor em cinco parágrafos, os quais também muito se assemelhavam aos apresentados no Quadro 1, que tratava de deveres dos professores. Embora se propusessem a tratar das funções do professor, foram apresentados, sobretudo, aquilo que professores não deveriam fazer em sala de aula:

I – não abusará da **inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos**, com o objetivo de cooptá-los para qualquer tipo de corrente específica de religião, **ideologia ou político-partidária**;

II – não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III – **não fará propaganda religiosa, ideológica ou político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas**;

IV – ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, **de forma justa, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas das várias concorrentes a respeito, concordando ou não com elas**;

V – salvo nas escolas confessionais, deverá abster-se de introduzir, em disciplina ou atividade obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com os princípios desta lei. (ALAGOAS, 2016, grifos nossos)

O Art. 4º definia a responsabilidade da escola de informar aos alunos os seus direitos, e fazia referência às orientações aos professores citadas no Art.3º:

Art. 4 °. - As escolas deverão educar e informar os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença asseguradas pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no Art. 3º desta Lei. (ALAGOAS, 2016)

Os Arts. 5º e 6º tratavam das atribuições da Secretaria Estadual de Alagoas, na promoção de formação aos professores e comunidade, cujo conteúdo deveria respeitar os princípios citados no Art. 1º:

Art. 5º - A Secretaria Estadual de Educação promoverá a **realização de cursos de ética do magistério para os professores da rede pública**, abertos à comunidade escolar, a fim de informar e conscientizar os educadores, os estudantes e seus Pais ou responsáveis, sobre **os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que se refere aos princípios referidos no Art. 1º desta Lei.**

Art. 6º - Cabe à Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e ao Conselho Estadual de Educação de Alagoas fiscalizar o exato cumprimento desta lei. (ALAGOAS, 2016, grifos nossos)

Por fim, o Art. 7º tratava das sanções e penalidades de acordo com a legislação vigente no Estado de Alagoas referente ao funcionalismo público:

Art. 7º - Os servidores públicos **que transgredirem o disposto nesta Lei estarão sujeitos a sanções e as penalidades previstas** no Código de Ética Funcional dos Servidores Públicos e no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civil do Estado de Alagoas.” (ALAGOAS, 2016, grifos nossos)

É interessante destacar que numa versão anterior do Projeto de Lei da “Escola Livre”, apresentado em 15 de junho de 2015, havia um artigo que tratava da função da Secretaria Estadual de Educação, contendo um Parágrafo Único que explicitava:

A Secretaria Estadual de Educação e o Conselho Estadual de Alagoas **disponibilizarão um número de telefone e um endereço nos quais poderão ser efetuadas denúncias** do descumprimento desta lei, bem como afixará, no local de maior circulação de pais e alunos, em todas as escolas públicas e privadas do Estado de Alagoas, cartazes informando os números e endereços para denúncias, informando também o espírito desta lei. (ALAGOAS, 2015, grifos nossos)

O parágrafo acima foi retirado na versão aprovada, assim como foram retirados do Art. 7º os detalhamentos relativos às sanções e penalidades aos professores que descumprissem os princípios contidos na própria Lei, provavelmente por já considerarem-nos inconstitucionais; além disso, já existia legislação que regulamentava a atuação do servidor público e dos professores. Originalmente, o Art. 7º dispunha:

Art. 7º - As escolas, seus funcionários ou servidores públicos que não se adequarem e/ou não cumprirem os exatos termos desta lei estarão **sujeitos as seguintes sanções**:

I - Escolas particulares:

- a) Pela primeira transgressão a escola receberá uma **advertência por escrito e um prazo de 15 (quinze) dias** para efetuar as respectivas correções;
- b) A partir da segunda transgressão **a escola será multada em até 40 (quarenta) salários-mínimos e um prazo de 15 (quinze) dias** para efetuar as respectivas correções, devendo o valor pago pela multa ser revertido obrigatoriamente em materiais de áudio visual e informática, destinados às escolas públicas da rede estadual de ensino.

II - Escolas públicas:

- a) Pela primeira transgressão o responsável pela transgressão, seja ele professor (a) e/ou dirigente que não tenha tomado à medida corretiva imediata, receberá uma **advertência por escrito e um prazo de 5 (cinco) dias** para efetuar as respectivas correções;
- b) Pela segunda transgressão o responsável pela transgressão, seja ele professor (a) e/ou dirigente que não tenha tomado à medida corretiva imediata, receberá uma **suspensão de 15 (quinze) dias sem vencimentos** e o substituto terá um prazo de 5 (cinco) dias para efetuar as respectivas correções, sob pena de punição igual, devendo o valor descontado dos vencimentos ser revertido obrigatoriamente em materiais de áudio visual e informática, destinados às escolas públicas da rede estadual de ensino.
- c) Pela terceira transgressão o responsável pela transgressão, seja ele professor (a) e/ou dirigente que não tenha tomado à medida corretiva imediata, **será exonerado do cargo**, seja ele celetista, comissionado ou estatutário e o substituto terá um prazo de 5 (cinco) dias para efetuar as respectivas correções, sob pena de punição igual;

§1º A Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e o Conselho Estadual de Educação de Alagoas serão os responsáveis, conjunta ou individualmente para a abertura do devido procedimento legais para a aplicação das penalidades previstas nesta lei.

§2º Fica assegurado a todos os processados, sejam eles pessoa física ou jurídica, todos os direitos constitucionais processuais, como: a ampla defesa, o contraditório e ao duplo grau de jurisdição, que no caso será exercido diretamente pelo Secretário Estadual de Educação de Alagoas. (ALAGOAS, 2015, grifos nossos)

Analisando o primeiro PL apresentado, é possível observar a intenção de estabelecer mecanismos de punição e até de exoneração de servidores públicos, cabendo à Secretaria Estadual de Educação a responsabilidade de efetuar as sanções e procedimentos previstos.

*

No primeiro momento, o PL n.º 69/15 foi aprovado por unanimidade na ALE-AL, mas com dez deputados ausentes. Posteriormente, na apreciação do veto do Governador, houve 18 votos contrários ao veto e 8 a favor, sendo assim a Lei promulgada. Não há, nesse processo, homogeneidade entre os partidos nos posicionamentos em relação ao projeto na ocasião do debate sobre o veto, indício de que nesse tema o compromisso prioritário dos deputados não se pautou pelo posicionamento de seus respectivos partidos, mas sim pelo compromisso de cada parlamentar com a sua base eleitoral individualmente estabelecida. Ao menos em seis partidos houve votos divergentes em relação ao veto do Governador Renan Filho, como dito, inclusive no partido do próprio governador. O Quadro 7 mostra como se deu a derrubada do veto.

Quadro 7 - Posicionamento dos Deputados Estaduais em votação referente ao Veto do Governador Renan Filho à Lei “Escola Livre” n.º 7.800/2016					
A FAVOR	Jó Pereira	(DEM)/PMDB	CONTRA	Pastor João Luiz	(DEM)/PRTB
A FAVOR	Isnaldo Bulhões	(PDT)	CONTRA	Sérgio Toledo	(PDT)/PL
A FAVOR	Severino Pessoa	(PPS)	CONTRA	Luiz Dantas	(PMDB)
A FAVOR	Inácio Loiola	(PSB)	CONTRA	Olavo Calheiros	(PMDB)
A FAVOR	Tarcizo Freire	(PSD)/PP	CONTRA	Ricardo Nezinho	(PMDB)
A FAVOR	Rodrigo Cunha	(PSDB)	CONTRA	Francisco Tenório	(PMN)
A FAVOR	Marquinhos Madeira	(PT)/PMDB	CONTRA	Marcos Barbosa	(PPS)
A FAVOR	Ronaldo Medeiros	(PT)/PMDB	CONTRA	Galba Novaes	(PRB)
			CONTRA	Marcelo Victor	(PROS)
			CONTRA	Carimbão Júnior	(PROS)/AVANTE
			CONTRA	Antônio Albuquerque	(PRTB)
			CONTRA	Jairzinho Lira	(PRTB)
			CONTRA	João Beltrão	(PRTB)
			CONTRA	Davi Davino	(PSB)
			CONTRA	Thaise Guedes	(PSC)
			CONTRA	Dudu Holanda	(PSD)
			CONTRA	Edval Gaia	(PSDB)
			CONTRA	Gilvan Barros Filho	(PSDB)
			CONTRA	Bruno Toledo	(PSDB)/PROS

Fonte: elaborado pela autora com base em informações obtidas no site <https://www.al.al.leg.br/>

Dos oito deputados que votaram a favor do veto do Governador, seis deles haviam apoiado a aprovação do PL na primeira votação; os outros dois, Isnaldo Bulhões e Jó Pereira, estavam ausentes. Observa-se, portanto, que ao longo do processo de tramitação e discussão da matéria houve mudança nos posicionamentos por parte dos deputados, visto que fora inicialmente aprovado por unanimidade, e posteriormente com divergências em relação ao veto do governador. Fato que pode ter ocorrido seja pela incompreensão inicial das implicações do PL, seja por uma posição em função das relações partidárias e não

necessariamente por discordância do conteúdo do PL. Exemplo bastante eloquente é o caso do Deputado Inácio de Loiola (PSB), relator do Projeto na Comissão de Saúde, Educação, Cultura e Turismo, que em 9 de setembro de 2015 emitiu o seguinte parecer:

“(...) É fato notório que professores e autores de livros didáticos veem-se utilizando de suas aulas e obras para tentar obter adesão dos estudantes e 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 lhe são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade, conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino dos últimos 20 ou 30 anos, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções(...)” (ALE-AL – Parecer n.º 125/15, Relator: Inácio Loiola, 9 de setembro de 2015)

*

Promulgada a Lei “Escola Livre”, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) protocolou em 30 de maio de 2016 a Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI n.º 5.537; a ela, foram apensadas as demais: a ADI n.º 5.580 protocolada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a ADI n.º 6.038, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT). Como já dito, em outubro de 2016, o Procurador-Geral da República, Rodrigo Janot, emitiu Parecer alegando a inconstitucionalidade da Lei, conforme trecho reproduzido abaixo:

A Constituição de 1988 adota, explicitamente, concepção de educação como preparação para exercício de cidadania, respeito à diversidade e convívio em sociedade plural, com múltiplas expressões religiosas, políticas, culturais e étnicas. [...] Considerando que a Constituição delineia um projeto de sociedade, a escola e a comunidade escolar são espaços privilegiados para estimular o aluno a se identificar como parte de uma obra coletiva. Também porque os alunos não encerram sua vivência nas fronteiras da unidade familiar, a definição das diretrizes da educação nacional não pode estar a cargo exclusivo da vontade dos pais. Ainda que tal intento fosse recomendável, seria inútil toda tentativa de equacionar e dar sentido unívoco a todas as demandas oriundas das famílias dos estudantes. (JANOT, 2016)

Em 2016, A Advocacia Geral da União (AGU), em resposta ao pedido de posicionamento feito pelo ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF), em função da relatoria da ADI n.º 5.537, também se posicionou²⁹ pela

²⁹ Na íntegra: http://www.agu.gov.br/page/content/detail/id_conteudo/431399 (acesso em 08/08/2018)

inconstitucionalidade da Lei n.º 7.800/2016 de Alagoas. Também o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) se posicionaram contrários a constitucionalidade da Lei, alegando a não competência para legislar sobre a matéria.

Em 21 de março de 2017, o ministro Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF), concedeu liminar em decisão provisória, que suspendeu na íntegra a Lei até que fosse julgada a Ação de Inconstitucionalidade:

A Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas, muito embora tenha reproduzido parte de tais preceitos, determinou que as escolas e seus professores atendessem ao **“princípio da neutralidade política e ideológica”**. **A ideia de neutralidade política e ideológica da lei estadual é antagônica à de proteção ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e à promoção da tolerância, tal como previstas na Lei de Diretrizes e Bases.** (...)

Imposição da neutralidade –se fosse verdadeiramente possível– impediria a afirmação de diferentes ideias e concepções políticas ou ideológicas sobre um mesmo fenômeno em sala de aula. A exigência de neutralidade política e ideológica **implica, ademais, a não tolerância de diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas em sala.** (BARROSO, 2017, grifos nossos)

Sobre o direito dos pais de cercear o conhecimento a que seus filhos possam ter acesso, Barroso considerou:

A toda evidência, os pais não podem pretender limitar o universo informacional de seus filhos ou impor à escola que não veicule qualquer conteúdo com o qual não estejam de acordo. Esse tipo de providência – expressa no art. 13, § 5º – significa impedir o acesso dos jovens a domínios inteiros da vida, em evidente violação ao pluralismo e ao seu direito de aprender. A educação é, justamente, o acúmulo e o processamento de informações, conhecimentos e ideias que proveem de pontos de vista distintos, experimentados em casa, no contato com amigos, com eventuais grupos religiosos, com movimentos sociais e, igualmente, na escola. (BARROSO, 2017)

A decisão de Barroso suspendeu integralmente a aplicação da lei em Alagoas. “A Constituição de 1988 estabelece expressamente como diretrizes para a organização da educação a promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, do desenvolvimento humanístico do país, do pluralismo de ideias, bem como da liberdade de ensinar e de aprender”, afirmou, referindo-se ao Art. 205. A Lei esteve suspensa de 2017 a 2020, quando finalmente a matéria foi julgada no STF, confirmando a inconstitucionalidade da matéria.

Ainda em 17 de setembro de 2019, deputados de Alagoas favoráveis ao projeto tentaram, sem sucesso, retirar o processo, revogando a Lei n.º 7.800 para evitar que o tema chegasse a julgamento e que houvesse o posicionamento oficial de inconstitucionalidade pelo STF, prejudicando o mérito da matéria. Em justificativa ao Projeto de Lei encaminhado ao plenário da Assembleia Legislativa, alegava-se que:

(...)entendendo que a discussão em torno da constitucionalidade da Lei Estadual nº 7.800/2016 seria infrutífera, uma vez que ao que tudo indica, o STF estaria inclinado a confirmar a tese de que a competência da matéria seria privativa da União, vislumbro que a melhor solução para os defensores da pauta seria direcionar seus pleitos para o Congresso Nacional.

Mais que isso, defendo a tese de que, nos termos atuais, diante da decisão do STF, a norma será inclusive, melhor discutida pelos Projetos de Lei que atualmente tramitam na Câmara Federal e no Senado Federal, visto que a discussão jurídica sobre a constitucionalidade da legislação alagoana acabará por ficar estagnada no seu caráter formal, o que contaminará a profundidade da discussão sobre sua materialidade.

Portanto, após consulta às organizações que articularam e lutaram pela aprovação da Lei Estadual nº 7.800/2016, chegamos à conclusão seria a revogação da Lei (...) evitando-se assim que uma decisão definitiva da ADI nº 5.537 venha a atingir e enfraquecer, por meio de formalidades, a tão importante discussão sobre o conteúdo da legislação(...)” (DAVI MAIA, 17 de setembro de 2019, PROJETO DE LEI ORDINÁRIA nº 168)

*

O parecer de inconstitucionalidade de Rodrigo Janot e a liminar suspensória de Roberto Barroso foram determinantes no procedimento em relação às demais proposições, inclusive em âmbito nacional, uma vez que implicou na suspensão dos PLs que tramitavam em todas as esferas administrativas.

Várias Defensorias Públicas estaduais também se manifestaram contrariamente em diferentes oportunidades, em especial as de São Paulo e Paraná. Em Nota Técnica (n.º 01/2017), a Defensoria do Estado de São Paulo:

recomendou a completa rejeição do Projeto de Lei n. 162/2017, “que busca impor no âmbito do município de Marília o projeto conhecido como ‘Escola Sem Partido’” perante a Câmara de Vereadores de Marília/SP, por inconstitucionalidade, **já que apresenta uma série de limitações à liberdade de cátedra, proibindo que professores abordem determinados assuntos em sala de aula.** Anteriormente, em 2 de maio de 2016, a Defensoria Pública do Estado de São Paulo havia emitido parecer técnico em defesa da abordagem de gênero e sexualidade em escolas. (grifos nossos)³⁰.

³⁰ Na íntegra em: <https://www.defensoria.sp.def.br> (Acesso em 20/07/2019)

No Paraná, o Núcleo da Infância e da Juventude da Defensoria Pública também se pronunciou pela inconstitucionalidade, através de uma Nota Técnica enviada à Câmara Municipal de Curitiba, em âmbito municipal as comissões de Educação e de Serviço público da Câmara emitiram pareceres contrários ao Programa ESP³¹.

Em outros estados leis municipais que proíbem a abordagem de gênero e de sexualidade nas redes de ensino, foram suspensas em 2017 e 2018 nos municípios paranaenses de Paranaguá e Foz de Iguaçu, além da Lei Municipal n.º 2243/2016, do Município de Palmas (TO), que versava sobre o plano municipal de educação, e estabelecia a proibição da abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, segundo o “Manual de defesa contra a censura nas escolas”, publicado em 2018, e assinado por mais de 40 entidades da educação.

O Manual cita ainda trechos do Parecer emitido por Barroso referente ao tema:

Por óbvio, tratar de tais temas não implica pretender influenciar os alunos, praticar doutrinação sobre o assunto ou introduzir práticas sexuais. Significa ajudá-los a compreender a sexualidade e protegê-los contra a discriminação e a violência”, pontua o ministro Barroso. Não tratar de gênero e de orientação sexual no âmbito do ensino não suprime o gênero e a orientação sexual da experiência humana, apenas contribui para a desinformação das crianças e dos jovens a respeito de tais temas, para a perpetuação de estigmas e do sofrimento que deles decorre. (MANUAL, 2018)

O Projeto ESP fere três princípios constitucionais: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de concepções pedagógicas e a valorização dos profissionais da educação escolar” (Constituição de 1988, Art. 206, incisos II, III e V, respectivamente) (MANUAL, 2018).

Em 2017, a Procuradoria Geral da República ajuizou sete Ações de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) junto ao STF contra municípios que proibiam a abordagem de gênero e sexualidade em escolas públicas. São eles: Novo Gama (GO), Cascavel (PR), Paranaguá (PR), Blumenau (SC), Palmas (TO), Tubarão (SC) e Ipatinga (MG). Como já citado, as ADPFs relativas aos municípios de Paranaguá e Palmas foram objeto de liminar de suspensão das leis por parte do Ministro Luís Roberto Barroso (MANUAL, 2018).

Em abril de 2020, a primeira derrota aos projetos que intentavam a proibição do tema gênero nos materiais didáticos e nas escolas aconteceu com a votação por unanimidade pelo

³¹<http://www.defensorriapublica.pr.def.br> (Acesso em 08/08/2018)

STF pela inconstitucionalidade da Lei n.º 1516/2015 do município de Novo Gama (RJ). Segundo o relator da ADPF 457, Alexandre de Moraes:

4. Ao aderir à imposição do silêncio, da censura e, de modo mais abrangente, do obscurantismo como estratégias discursivas dominantes, de modo a enfraquecer ainda mais a fronteira entre heteronormatividade e homofobia, a Lei municipal impugnada contrariou um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, relacionado à promoção do bem de todos (art. 3º, IV, CF), e, por consequência, o princípio segundo o qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (art. 5º, caput, CF). (MORAES, ADPF 457, 2020)

As legislações municipais antigênero, implicaram em 15 ações contrárias a elas, no STF, quatro delas foram julgadas no ano de 2020, relativas aos municípios de Novo Gama (GO), Foz do Iguaçu (PR), Ipatinga (MG) e Cascavel (PR). Segundo Ximenes e Vick(2020), cada um desses novos casos se complementam e se reiteraram formando “o que no campo do Direito se entende como uma posição consolidada do Tribunal, um conjunto de precedentes vinculantes que extrapolam os casos específicos, um conjunto estável de teses de interpretação constitucional de grande repercussão”.

*

As ações referentes à Lei n.º 7.800/2016 do estado de Alagoas que a suspenderam desde março de 2017, por fim foram julgadas em 21 de agosto de 2020 pelo STF em plenário, confirmando a sentença definitiva pela inconstitucionalidade da Lei estadual alagoana, e ainda que a decisão seja válida para o estado de Alagoas, indica o posicionamento do STF para temas correlatos.

Importante destacar abaixo trechos do parecer do voto do ministro Barroso que foi acompanhado por seus colegas culminando no encerramento do processo e na suspensão definitiva da Lei no estado de Alagoas e que afirmam o caráter persecutório da proposta:

22. A Lei 7.800/2016 traz, ainda, previsões de inspiração evidentemente cerceadora da liberdade de ensinar assegurada aos professores, que evidenciam o propósito de constranger e de perseguir aqueles que eventualmente sustentem visões que se afastam do padrão dominante, estabelecendo vedações — extremamente vagas (...) (BARROSO, 2020)

33. Vale notar, ademais, que a norma impugnada expressa uma desconfiança com relação ao professor. Os professores têm um papel fundamental para o avanço da educação e são essenciais para a promoção dos valores tutelados pela Constituição. Não se pode esperar que uma educação adequada floresça em um ambiente acadêmico hostil, em que o docente se sente ameaçado e em risco por toda e qualquer opinião emitida em sala de aula. A lei impugnada, nesta medida, desatende igualmente ao mandamento

constitucional de valorização do profissional da educação escolar (CF/1988, art. 206, V). (BARROSO, 2020)

Não por acaso, precisamente em 22 de agosto o site do ESP passou a exibir a seguinte mensagem na página de abertura: *O adeus do fundador – “Anuncio com tristeza o fim da minha participação no Movimento Escola Sem Partido. Cessa, a partir de hoje a atividade dos canais do ESP sob minha responsabilidade.” Brasília, 22 de agosto de 2020. Miguel Nagib.*

Junto à mensagem, um vídeo, que reproduz a entrevista concedida por Nagib à Rádio Guaíba naquele mesmo dia explicando os motivos de sua retirada. Segundo ele, para ser aprovado, o projeto precisaria de mobilização social, de apoio das organizações e, segundo sua avaliação, após o auge de repercussão do projeto, durante as eleições presidenciais de 2018, quando inclusive se tornou referência nas perguntas sobre o posicionamento dos candidatos no tema, o projeto perdeu força e de lá pra cá viria diminuindo sua inserção nas redes sociais e no debate público. Nagib cita o julgamento do STF sobre a inconstitucionalidade da Lei “Escola Livre” n.º 7.800/2016 do estado de Alagoas como um dos motivos de sua retirada.

Figura 6- Mensagem de adeus do fundador do Escola Sem Partido

Fonte: <https://www.escolasempartido.org/> (2021)

1.3. Posicionamento das organizações contrárias ao ESP

A articulação em torno do ESP mobilizou e mobiliza entidades e organizações da sociedade tanto em sua defesa quanto em sua contraposição. Se existe, por um lado, a articulação de setores de igrejas, no legislativo e no ramo dos institutos privados, por outro, nos últimos anos, um número significativo de organizações, locais e nacionais, se posicionaram contrários ao projeto, dentre elas: universidades, sindicatos, movimentos sociais, populares, e científicos, entidades de classe e de pesquisa da área da educação. Embora este estudo objetive especificamente analisar como se organizaram os setores liberais e reacionários na difusão da ideologia do ESP, é fundamental registrar, inclusive de maneira a compor a análise, que existem centenas de entidades e instituições contrárias e em luta em defesa da educação e contra o ESP.

Em Nota pública sobre a Lei n.º 7.800/2016 de Alagoas, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) declarou que o Programa é um “estímulo à censura, ao medo e à falta de confiança entre os atores escolares, indo na contramão dos objetivos da educação laica, democrática, libertadora e de qualidade socialmente referenciada”. Além disso, a “Lei da Mordaza”, um de seus apelidos recebido, reforça “o papel do censor nas escolas e nas secretarias de educação, uma prática bastante comum na Ditadura Empresarial Militar, prevendo punição civil, administrativa e criminal aos educadores que tratem de temas controversos à legislação da mordaza.” (CNTE, 2016).

Em Alagoas, embora um conjunto expressivo de entidades sindicais, jurídicas, científicas e organizações sociais tenha se manifestado contrariamente ao Projeto de Lei, o Legislativo em ação concatenada do ESP nacionalmente, aprovou-o com o consentimento de alguns setores da sociedade local, em especial, setores religiosos.

A Reitoria da UFAL apresentou um manifesto de solidariedade ao veto do Governador e se posicionou a favor das Ações Diretas de Inconstitucionalidade, e destacou que a instituição não foi convidada para audiências públicas e debates. Em “Carta à sociedade alagoana”, assinada pelos reitores da UFAL da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), essas instituições públicas se posicionaram oficialmente contrárias ao Projeto.

Organizações internacionais se manifestaram, como foi o caso da Organização das Nações Unidas (ONU), em abril de 2017, por meio de Carta enviada ao então Governo do

Presidente Michel Temer, na qual demonstrava preocupação com o teor dos projetos do ESP e uma possível censura que poderia entrar em vigor no caso de aprovação dos projetos. A carta foi assinada pelo relator da ONU para Liberdade de Expressão, David Kaye, pela relatora para a Educação, Boly Barry, e pelo relator de Liberdade Religiosa, Ahmed Shaheed³².

Outra manifestação também no âmbito internacional: 150 entidades internacionais de 87 países, presentes à 6ª Assembleia Mundial da Campanha Global pela Educação, no Nepal em dezembro de 2018, aprovaram uma Moção de Emergência contra o projeto ESP, proposta pela Campanha Latino Americana pelo Direito à Educação (Clade). Na moção são citados em especial o Brasil, com o projeto ESP, mas também a Alemanha³³:

Como estratégia política, os agentes promotores do ultraconservadorismo têm incentivado a censura a professoras e professores por parte de estudantes e famílias, prática que tem se tornado cada vez mais frequente. (...) Como exemplo, no Brasil, por meio do movimento “Escola sem Partido”, e na Alemanha, por orientação do partido de extrema direita “Alternativa para a Alemanha”, estudantes são incentivados a filmar suas aulas e viralizam publicações nas redes sociais, acusando injustamente professoras e professores de proselitismo ideológico, cientificismo e estímulo à sexualização de crianças e jovens, afirmando que estariam promovendo o que denominam de “ideologia de gênero”, conceito falacioso difundido por fundamentalismos religiosos.

No contexto das articulações de resistência ao projeto ESP foi criada também a Frente Nacional Escola Sem Mordaca composta por entidades nacionais das universidades. A Frente lançou o site www.escolasemmordaca.org.br com objetivo além de disponibilizar materiais de subsídio sobre o tema, também receber denúncias de professores que estivessem sendo perseguidos por motivações como as do ESP.

Para registro, destacamos no Quadro 8 as organizações que subscreveram o “Manual de defesa contra a censura nas escolas” e no Quadro 9 as entidades que subscreveram as Ações Direta de Inconstitucionalidade.

³²<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relatores-da-onu-denunciam-escola-sem-partido-e-classificam-projeto-de-censura,70001737530> (Acesso em 20/12/2018)

³³ Cf. <https://jornalggn.com.br/internacional/organizacoes-de-87-paises-repudiam-escola-sem-partido-pratica-persecutoria-e-violadora/> (Acesso em 20/12/2018), de onde retiramos a citação a seguir.

Quadro 8 - Entidades que subscrevem o Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas

- Ação Educação Democrática
- Ação Educativa
- AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
- Agência Pressenza
- Aliança Nacional LGBTI
- ANAÍ – Associação Nacional de Ação Indigenista
- ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
- Articulação de Mulheres Negras Brasileiras
- Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
- Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação
- CEDECA-CE – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Ceará
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CENDHEC – Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social
- Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza
- CFEMEA
- Cidade Escola Aprendiz
- Cladem – Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- Coletivo de Advogad@s de Direitos Humanos
- Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia
- Comissão Pastoral da Terra
- Comitê Goiano de Direitos Humanos Dom Tomás Balduino
- CONIC – Conselho Nacional de Igrejas Cristãs
- CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
- Dom da Terra AfroLGBTI
- FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
- Fórum Ecumênico ACT-Brasil
- FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas
- GAJOP – Gabinete Assessoria Jurídica Organizações Populares
- Geledés – Instituto da Mulher Negra
- Grupo Dignidade
- IDDH – Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos
- Instituto Pólis
- Instituto Vladimir Herzog
- Interozes
- Justiça Global
- Marcha das Mulheres Negras
- Mirim Brasil
- Movimento Humanista
- Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- Núcleo da Consciência Negra – USP
- Nzinga – Coletivo de Mulheres Negras de Belo Horizonte
- Odara – Instituto da Mulher Negra
- Plataforma DHESCA
- Professores contra o Escola sem Partido
- QuatroV
- Rede Brasileira de História Pública
- REPU – Rede Escola Pública e Universidade
- SINPEEM – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
- Sinpro Guarulhos
- Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos
- Terra de Direitos
- UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
- Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Fonte: Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas, 2018

**Quadro 9 - Entidades que subscreveram as Ações Direta de Inconstitucionalidade
ADI – n.º 6.038, n.º 5.537 e n.º 5.580**

• Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) • Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) • Partido Democrático Trabalhista (PDT) • Grupo Dignidade – Pela cidadania Gay, Lésbicas e Transgêneros • Aliança Nacional LGBTI • Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, transexuais e Intersexos (ABGLT) • Grupo de Advogados Pela Diversidade Sexual e de Gênero (GADVS) • Associação Nacional de Juristas Pelos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexuais (ANAJUDH - LGBTI) • Associação Artigo 19 Brasil	• Comitê Latino-Americano do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres – CLADEM/Brasil • THEMIS – Gênero, Justiça e Direitos Humanos • Cidadania, estudo, pesquisa, informação e ação (CEPIA) • Instituto Maria da Penha (IMP) • Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA) • Associação tamo juntas – Associação jurídica gratuita para mulheres vítimas de violência • União Nacional dos estudantes – UNE • Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE • Associação Nacional de Juristas Evangélicos – ANAJURE • Associação dos Docentes da Universidade de Brasília – ADUnb

Fonte: <https://www.jusbrasil.com.br/processos/100795464/processo-n-6038-do-stf>

1.4. A judicialização da relação professor estudante

O ESP, em que pese sua rejeição por inconstitucionalidade no STF, tentou diversas formas de interferência na prática cotidiana de escolas e de professores nos municípios e estados. O processo de difusão de seus princípios passou também por inúmeros recursos como a judicialização, nos casos em que os defensores do ESP consideraram como ideologização do ensino pois acreditam que esta é também uma forma de difusão das ideias e de implantação moral de um modo de agir.

A primeira ação na Justiça, apresentada em nome da “Associação Escola Sem Partido”, foi contra o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), devido ao tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015, que tratava de violência contra as mulheres, tema que julgaram doutrinador e partidário.

Para citar outros casos, o Ministério Público Federal abriu em 16 de agosto de 2017 um inquérito para apurar “a legitimidade do curso sobre ‘O Golpe de 2016’ inicialmente instituído pela UnB (Universidade de Brasília) e, posteriormente, instituído por outras universidades públicas do país, tais como a Unicamp e a UFG”. Por meio de Nota Pública, a Universidade Estadual de Campinas (IFCH-Unicamp) relata que o inquérito solicitava, além

de informações sobre o curso “justificativas para a instituição do referido curso pela Unicamp”³⁴.

É possível citar ainda o caso em que o Procurador Federal Wesley Miranda Alves, de Goiás, publicou em seu perfil no Twitter a defesa da queima dos livros de Paulo Freire em praça pública³⁵. Além de inúmeros processos que tentaram retirar o título de patrono da educação brasileira concedido à Paulo Freire. No que toca o tema dos livros didáticos, houve o caso emblemático, em Ariquemes (Rondônia), no qual o então prefeito Thiago Flores (PMDB) mandou arrancar as folhas que tratavam de gênero de um livro didático a ser distribuído nas escolas públicas; na gestão anterior, os livros já haviam sido recolhidos das escolas.

Em 2018, foram realizadas entre os dias 23 e 25 de outubro diversas operações de fiscalização nas universidades, autorizadas por juízes eleitorais, sob a alegação de que os servidores públicos estariam utilizando a estrutura das universidades para fazer campanha eleitoral: “caso emblemático é o da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde uma faixa com os dizeres ‘Direito UFF - Antifascista’ foi retirada por ordem da Justiça Eleitoral”³⁶. Segundo matéria da BBC Brasil, a juíza Maria Aparecida da Costa Bastos, ao determinar a retirada, disse que a faixa representava “propaganda eleitoral negativa contra o candidato Jair Bolsonaro (PSL). A associação era possível, porque havia panfletos timbrados da universidade ligando Bolsonaro ao fascismo”.

As ações aconteceram nos estados da Bahia, Paraíba, Minas Gerais, Amazonas, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Ceará, Pará e Mato Grosso:

No Rio Grande do Sul, por exemplo, a Justiça Eleitoral proibiu a realização de um evento “Contra o Fascismo, Pela Democracia”, sob a alegação de que se trataria de um comício dentro de uma instituição pública. Na Paraíba, a Polícia Federal realizou uma batida na sede da Associação de Docentes da Universidade Federal de Campina Grande. Panfletos “em defesa da democracia” foram apreendidos - a associação nega ter agido a favor de

³⁴Nota Campinas, 16 de agosto de 2018. Álvaro Biancchi e Roberto do Carmo. Nota da direção do IFCH sobre inquérito aberto pelo Ministério Público Federal) <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/noticias-eventos/instituto/nota-direcao-ifch-sobre-inquerito-aberto-pelo-ministerio-publico-federal> (Acesso em 16/08/2018).

³⁵Nota de 21 de agosto de 2018 do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás. Ver em: <http://sintego.org.br/noticia/5258-retorno-a-inquisicao-nota-de-repudio-do-sintego-em-defesa-de-paulo-freire> (Acesso em 16/08/2018).

³⁶<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46005982> (Acesso em 16/08/2018)

qualquer candidato. (<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46005982>, acesso em 20/07/2019)

Cinco exemplos de perseguição a docentes podem ser observados na solicitação de Audiência Pública no âmbito da Comissão Federal, em 25/10/2017, pelo Deputado Bacelar (PODEMOS). No Requerimento, cinco professores sugeridos para serem ouvidos na audiência são alvos de perseguição³⁷.

Neste Requerimento, consta como justificativa para as convocações de professores para audiência o relato de um professor que recebeu ameaças após desenvolver uma atividade pedagógica com a temática de gênero e homofobia³⁸; o professor foi, inclusive, convocado por meio de solicitação proferida pelo deputado Bruno Toledo (PROS-AL) pela Assembleia Legislativa de Alagoas para prestar esclarecimentos acerca de projeto que realizara com os estudantes. Bruno Toledo é identificado como o Deputado que tomou a frente da defesa do Projeto de Lei após a apresentação inicial pelo Deputado Nezinho.

Durante debate, também no âmbito da Assembleia Legislativa do estado, o deputado Antônio Albuquerque (PDT) se pronunciou acerca do cumprimento do Plano Estadual de Educação (do qual retirou-se o termo gênero) e da necessidade de uma responsabilização criminal do professor em questão, afirmando que: “(...)o professor não apenas descumpriu as suas obrigações como incorreu em um crime e precisa ser responsabilizado, inclusive, no aspecto criminal”³⁹. A convocação não chegou a se efetivar, sequer um processo criminal chegou a ser aberto, mas houve encaminhamento para apuração administrativa para averiguar a conduta do docente, que recebeu o apoio do Sinteal e da própria Secretaria Estadual de Educação.

³⁷Daniel Macedo, professor da Escola Estadual Lucilo José Ribeiro, da cidade de São José da Tapera, em Alagoas; Cleonilde Tibiriçá, ex-professora da Fatec Barueri, em São Paulo; Janeth de Souza e Silva, professora do Instituto de Educação Rangel Pestana, em Nova Iguaçu (RJ); Gabriela Viola, professora de Colégio Estadual em Curitiba (PR); Alice Aparecida e Silva, professora do Instituto de Educação Estadual de Londrina (PR). Professores cujos relatos de perseguição e abertura de sindicância constam no requerimento e justificativa para convocação à audiência no âmbito da Comissão. Cf. http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1614244&filename=Tramitacao-PL+7180/2014 (Acesso em 16/08/2018)

³⁸Para conhecer o relato da experiência do Projeto desenvolvido pelo professor: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/professor-alagoas-perseguido-por-abordar-identidade-genero-diversidade-sexual/> (Acesso em: 10/08/2018).

³⁹<http://www.al.al.leg.br/comunicacao/noticias/requerimento-para-ouvir-secretario-de-educacao-diretora-de-escola-e-professor-provoca-grande-debate>. Matéria de 26.09.2017 (Acesso em: 10/08/2018).

A judicialização pode ser analisada como estratégia do ESP para difundir seus princípios de maneira mais coercitiva, podendo interferir na prática cotidiana dos professores e da educação como um todo, na atuação das equipes de secretarias municipais e estaduais de educação, na forma de organizar as escolas. Eventuais perseguições realizadas pelas instâncias administrativas ou pela gestão local das escolas são legitimadas pela judicialização, tomando os diversos processos em curso como exemplo.

Segundo Freitas (2018), este pensamento não seria “uma surpresa, pois não há diferença alguma entre o golpe militar ocorrido em 1964 e o golpe jurídico-parlamentar de 2016, em que pesem as condições econômicas e os meios utilizados pela velha direita terem sido diferentes”. E prossegue: “(...) o que choca é a defesa explícita e aberta destas teses de maneira organizada e militante formando uma frente jurídica, parlamentar e midiática em defesa delas e que não hesita em fazer uso de recursos jurídicos ilícitos (*lawfare*⁴⁰) contra quem considere seu inimigo”. (p.27)

Foram inúmeros processos concluídos e em curso contra professores e escolas na tentativa de judicializar a educação. O mecanismo de criar dispositivos na legislação por meio de projetos que contém o ideário do ESP sobre a atuação docente e das escolas não cessou com o julgamento de inconstitucionalidade da Lei n.º 7.800/2016 de Alagoas, o que pode ser conferido no surgimento de projetos de conteúdo semelhante, seja por meio do tema da proibição da “pornografia” nas escolas, do debate de gênero e de sexualidade, ou ainda de obrigatoriedade que as escolas apresentem os projetos políticos pedagógicos para o controle pelas famílias. É de conhecimento público que os projetos políticos pedagógicos das escolas públicas devem ser elaborados com a participação da comunidade, isso já está previsto na legislação que trata da gestão democrática nas escolas, mas os Projetos de Lei apresentados pretendem exatamente o contrário: o objetivo não é a participação, mas justamente àquilo a que se propunha inicialmente, só que não mais sob o nome de Escola Sem Partido.

Ao fazer isso, o ESP e seus representantes ignoram toda legislação existente inclusive de participação das famílias na gestão democrática da escola. Tal ignorância não é fortuita,

⁴⁰A palavra *lawfare* é a junção das palavras inglesas *law*, que significa lei, e *warfare*, que significa conflito armado, guerra. *Lawfare* então faz referência ao uso da lei como arma de guerra, introduzida nos anos 1970 e que originalmente se referia a uma forma de guerra assimétrica na qual a lei é usada como arma de guerra. Basicamente seria o emprego de manobras jurídico-legais como substituto de força armada, visando alcançar determinados objetivos de política externa ou de segurança nacional. <https://jus.com.br/artigos/74705/o-que-e-lawfare> (Acesso em 22/07/2019).

visto que seus objetivos são justamente o contrário da participação, mas, precisamente a autocensura prévia.

Diferentes autores identificaram a iniciativa do ESP com o período de avanço do conservadorismo, marcado pelo golpe midiático, jurídico e parlamentar, que cassaram a ex-Presidenta Dilma Rousseff (mas não o Vice Michel Temer, eleito na mesma chapa), explicitando as redes pelas quais se interligam os sujeitos que disseminam o ESP, articulados a partidos que se referenciam na bancada parlamentar evangélica e entre empresários⁴¹ (FRIGOTTO, 2017, PENNA, 2016, RAMOS, 2017, FREITAS, 2018, MOURA, 2016). Pode-se considerar que a decisão do STF estabeleceu um marco: o encerramento de um ciclo inaugurado em 2014 com a apresentação dos primeiros PLs sobre o ESP e encerrado em agosto de 2020. A celeuma judicial que mantinha ainda a mobilização em estados e municípios com a possibilidade de aprovação legal do programa gerava expectativa e mantinha setores conservadores articulados em torno dessa pauta.

O ESP representou, e ainda representa, a organização e articulação de setores conservadores e ultraconservadores da sociedade aliados a setores liberais/ultraliberais. A decisão do STF encerrou apenas uma parte dessa trajetória, visto que, a partir do programa, as pautas conservadoras na educação ganharam adeptos, ampliaram terrenos de atuação e se articularam em frentes mais amplas do que o espectro liberal, contribuindo fortemente para a articulação de setores conservadores, numa simbiose em direção à privatização e destruição da educação pública. Compreender o ESP, para além do que se evidencia na tramitação legal, implica uma investigação acerca de sua estratégia mais ampla de atuação na construção de consensos.

⁴¹ A esse respeito ver mapeamento de Brait, Daniele, “Os Protagonistas do Escola Sem Partido”, 2017.

Capítulo 2. Escola Sem Partido: estratégias para a construção de consensos

Ao reconstituir o contexto no qual foram forjados os ideais difundidos pelo Escola Sem Partido, buscamos compreender como têm se manifestado e qual a teia que lhe dá origem, reconstituindo os consensos sob o qual se estruturam historicamente tais perspectivas. Para tanto, analisamos a educação como campo de disputa por hegemonia, na perspectiva do conhecimento, da formação e desenvolvimento humano. Como parte desse estudo da origem dos discursos e consensos veiculados pelo ESP, elegemos o liberalismo e o neoliberalismo que pregam a meritocracia, a privatização e o mercado como princípios, o anticomunismo presente no combate ao “marxismo cultural” e o fundamentalismo religioso no combate à pseudo “ideologia de gênero”, como uma fusão que reorganiza setores da direita no Brasil. Consideramos que as bases do ESP não se encontram apenas no período contemporâneo ou no exato momento em que o programa surge formalmente no debate público, mas constituem-se parte de um percurso histórico de organização da direita.

2.1. A educação como campo de disputa por hegemonia

A educação como campo de disputa por hegemonia envolve a compreensão construída por Gramsci de ampliação do Estado e de hegemonia da classe dominante realizada por meio de sua capacidade de opressão, repressão e direção, cuja forma variará em mais convencimento e criação de consenso ou mais coerção e uso da força física. Estes dois momentos estão sempre presentes na natureza do Estado capitalista e nas formas de dominação.

A principal contribuição de Gramsci ao conceito de hegemonia foi a de que “uma classe mantém seu domínio não simplesmente através de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual” (BOTTOMORE, 2001, p. 177 *apud* PRONKO E FONTES, 2013, p.392), “capaz de conformar o conjunto da sociedade às formas de pensar, sentir e agir da classe dominante” (PRONKO E FONTES, 2013, p. 392).

Hegemonia, segundo Pronko e Fontes, portanto, se refere à uma relação e não se coloca como permanente, mas em movimento constante, podendo alterar-se em determinados períodos como uma relação intra e entre classes. A atuação do ESP se realiza nessas esferas que implicam a noção de ampliação do Estado (indissociável do conceito de hegemonia), a partir do qual, numa concepção marxista, Gramsci buscou compreender como a sociedade burguesa organiza a dominação e como é possível enfrentá-la, bem como criticou a concepção mecanicista, economicista e tecnicista com que alguns autores traduziram e interpretaram a obra de Marx. Segundo Gramsci,

estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativa-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). (2007, p. 244)

Estas duas esferas devem ser consideradas de forma indissociável em espectros distintos apenas para efeito didático, e não podem ser compreendidas como a somatória literal de uma à outra, mas como uma relação, como parte da integralidade do Estado. Para Gramsci, o poder de dominação teria se tornado mais integral do que até então, segundo Dantas e Pronko (2018), “evidenciando que a partir de um dado momento do desenvolvimento do sistema do capital e do Estado moderno, a luta anticapitalista se tornara mais difícil justamente porque o poder burguês deixara de se basear apenas, ou em maior medida, na coerção.” (p.78)

Guido Liguori (2007) considera que na obra de Gramsci “(...) os muitos parágrafos sobre direção e domínio, força e consenso também levam a compreender que a relação entre sociedade política e a sociedade civil é dialética, de unidade-distinção. Isso significa que a distinção não é orgânica” (p.16).

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito do Estado ético e de cultura é o seguinte: todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educava positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas

privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. (GRAMSCI, 2007, p. 284)

Em sociedades mais complexas, como a sociedade brasileira nas últimas décadas, o processo de construção de hegemonia perpassará os chamados aparelhos privados de hegemonia, com a ocupação destes espaços também pelas classes e frações de classe dominante, o que determinará em parte a forma de construção de consenso/coerção, e influenciará sobre a correlação de forças entre classes. A luta por hegemonia ocorre tanto pelas classes burguesas, quanto pelas classes subalternas, compondo uma relação. Insistimos na fundamentalidade desses conceitos constituídos numa relação dialética porque é precisamente o que nos permitirá um olhar complexificado sobre as relações entre organizações e sujeitos em torno do que se denominou como Escola Sem Partido, compondo o que Gramsci denominou *guerra de posição*:

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isto exigia um acurado reconhecimento de caráter nacional. (GRAMSCI, 2007, p. 261)

Oriente e Ocidente são conceitos utilizados por Gramsci que não se referem à disposição geográfica, mas à graus distintos de complexificação de organizações sociais de uma determinada sociedade. No primeiro caso, o número reduzido de organizações distintas na esfera da sociedade civil e Estado se restringiria mais ao Estado *stricto sensu*, ou seja, ao poder central, e à sociedade política, portanto a luta hegemônica mais provavelmente aconteceria a partir do que se denominará guerra de movimento, mais vinculada à coerção, ao poder físico, utilização de violência, ocupação do poder central, enquanto numa sociedade dita ocidental, em que a descentralização de poder é a característica, não bastaria ocupar as esferas da sociedade política, mas também demandaria a construção pela classe dominante de consensos, de capacidade de direção ideológica e de inserção nas diversas esferas da sociedade civil, que é também, nesse caso, Estado. Isso não significa que Gramsci desconsidere as relações de produção e seu estágio de desenvolvimento, mas que as relações na sociedade civil também são produto e produtores dessa relação (FONTES, 2010).

Em Gramsci, a sociedade civil não pode ser seccionada ou amputada da totalidade na qual emerge: responde a uma extensão da socialização do processo produtivo, mas não atua apenas nos espaços produtivos. Compõe--

se de aparelhos privados de hegemonia que, ao mesmo tempo que procuram diluir as lutas de classes, expressam e evidenciam sua difusão e generalização no conjunto da vida social. A sociedade civil, para Gramsci, é parte integrante do Estado e somente por razões analíticas pode dele ser destacada. (FONTES, 2010, p. 216)

Assim, a própria tensão entre as classes produz, como parte da interação entre as forças, a ampliação ou redução dos instrumentos estatais com maior ou menor participação da sociedade civil na esfera estatal, por exemplo.

2.2. O conhecimento e a formação dos sujeitos no cerne das disputas por hegemonia

As disputas por hegemonia em torno da educação e da escola como aparelho privado de hegemonia incluem em si as diferentes concepções acerca do conhecimento e da formação humana. Marx dedicou-se em sua obra às relações entre o método de conhecimento e a sociedade, relacionando os sentidos humanos (que são a base de toda a ciência) “com o conjunto das relações sociais nas quais os homens vivem e se formam, mostrando que o trabalho, a cultura, a linguagem, em suma, a história do homem, são uma condição inerente ao modo como se engendram os sentidos humanos e, por conseguinte, o conhecimento” (RAMOS E ROLO, 2013 p.153). De modo que não há, “um conhecimento a-histórico, um conhecimento das coisas definitivo e elaborado a partir de categorias não humanas, atemporais. Todo fenômeno se exterioriza num campo de sociabilidade, e ele nada é para-o-homem fora das determinações dadas por esse campo” (RAMOS E ROLO, 2013 p.154).

Por conseguinte, estas determinações estão vinculadas diretamente à produção e reprodução da vida, às condições materiais da existência e, portanto, também vinculadas ao trabalho. Trabalho como a ação teleológica de existência do ser humano a partir da transformação da natureza e de si mesmo, cuja divisão, a propriedade privada e a complexificação do modo de produção nas sociedades capitalistas, converteu-o também em processo de alienação e de estranhamento do homem de seu produto, converteu-o em mercadoria. Trabalho e educação estão presentes em todas as sociedades, educação considerada aqui também (assim como trabalho nessa concepção) como ação que parte da essência do ser humano, de sua existência e da relação com o outro e com a natureza.

O discurso que preconiza a ciência e o conhecimento como possuidoras de uma essência neutra parte de um pressuposto que desistoriciza a existência humana,

desconsiderando a própria existência dos sentidos humanos, e de uma mediação entre o mundo concreto e a forma como este é percebido pelo ser humano. É esse o caso, por exemplo, da concepção positivista nascida “no século XVIII como uma utopia crítico-revolucionária da burguesia antiabsolutista, para tornar-se, no decorrer do século XIX até os nossos dias, uma ideologia conservadora identificada com a ordem industrial burguesa” (RAMOS e ROLO, 2013, p.154).

Ela acha-se fundada no seguinte conjunto de pressupostos epistemológicos: 1) crença na neutralidade científica; 2) existência de um método universal de conhecimento, 3) crença numa objetividade científica a-histórica; 4) fetichização das categorias científicas isoladas, pensadas fora de uma totalidade; 5) crença num *cogito* cartesiano, isto é, num EU fechado em si mesmo e independente do mundo; e 6) conceito de natureza abstraído de toda relação humana. (RAMOS e ROLO, 2013, p.154)

Por outro lado, segundo Ramos e Rolo, numa concepção materialista dialética de conhecimento, a ciência deve ser considerada como ela própria (e seus conceitos) determinada e apreendida de uma realidade específica, constituída como representação dessas relações.

Colocado nessa perspectiva, o conhecimento do real é tanto histórico quanto dialético, uma vez que as motivações e as formas de se conhecer são orientadas historicamente pelos problemas que a humanidade se coloca e pelas delimitações e contornos teóricos, metodológicos e políticos que as relações sociais de produção impõem ao processo de produção do conhecimento. Por essa razão, nenhum conhecimento é neutro, absoluto ou estático, podendo vir a ser superado pelo movimento histórico e contraditório do real, que contempla superações e reconstruções de tais limites. (RAMOS e ROLO, 2013, p.155)

Chegamos assim ao ponto central em que o conhecimento se vincula diretamente as formas de produção e do conjunto de relações e estrutura econômica da sociedade: “O conjunto das relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social” (RAMOS e ROLO, 2013, p.155).

Na sociedade capitalista, o conhecimento e o desenvolvimento humano encontram-se, portanto, condicionados pela cisão em classes sociais antagônicas e pela exploração de uma classe sobre a outra, constituindo-se no cerne das disputas por hegemonia e demandando que a classe trabalhadora realize a transformação nas relações de produção, considerando o fato de que esta sociedade se constituiu:

mediante a superação das **formas explícitas de exploração** materializadas pela escravidão ou pelo servilismo das sociedades precedentes, **mas estatuiu uma forma mais sutil de expropriação do trabalho alheio, mediante uma igualdade aparente e formal, entre os donos do capital e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho.** Trata-se de uma sociedade que explora dentro de uma legalidade construída pela classe dominante e que se expressa no direito positivo por ela produzido. (FRIGOTTO, 2013, p.269, grifos nossos)

As contradições intransponíveis e explícitas representadas na violência, na miséria e na fome, no retorno das epidemias e no extermínio dos pobres, é fruto da irracionalidade e da lógica destrutiva do capitalismo, da apropriação privada do desenvolvimento do conhecimento, da ciência e da tecnologia, colocada a serviço da expansão do capital, e findam-se constituindo contra a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2013). É nesse contexto que

a escola terá um papel revolucionário na medida em que construa – por um método materialista histórico dialético, partindo dos sujeitos concretos, com sua cultura, saberes e senso comum, e dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existente – as bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais. Estas serão bases para uma práxis revolucionária em todas as esferas da vida, no horizonte de abolir para sempre a cisão da humanidade em classes sociais. É nesta práxis e na luta política concreta que se forjam a identidade e consciência de classe⁴². (FRIGOTTO, 2013, p. 272)

Em que pese a impossibilidade da realização de uma educação plenamente emancipatória na sociedade capitalista, é nesses elementos acima descritos que repousa o potencial da educação e da escola, mas também o ímpeto histórico da classe dominante em reduzir a sua função como locus de conhecimento e como direito universal.

Na sociedade moderna, a escola é um dos espaços que tem o objetivo específico da educação, sem com isso retirar os processos educativos existentes em todas as outras formas e dimensões da vida presentes em uma sociedade. A educação na instituição escolar se destinará os objetivos e os conhecimentos definidos como comuns a todas as pessoas que a acessarão. Não obstante, importa ressaltar que a atual forma escolar,

tem sua gênese histórica a partir, sobretudo, do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social revolucionária no embate com a Igreja e com o Estado absolutista. Concomitantemente, como necessidade da crescente divisão social e técnica do trabalho e do conhecimento vinculado à base dos processos produtivos. (FRIGOTTO, 2018, p.16)

⁴²Ver Frigotto, “Educação omnilateral” Dicionário da Educação do Campo. 2013.

Nessa perspectiva, a educação escolar teria também determinações do modo de produção e da organização do trabalho na sociedade, cumprindo a função de contribuir para a reprodução da sociedade e, em que pese que, segundo Frigotto (2018), a burguesia tenha representado a escola “no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tinha, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações na sociedade moderna e socializar, de forma sistemática, o conhecimento socialmente produzido” (p.16). O autor afirma também que:

Trata-se de uma instituição que tinha uma dupla função: contrapor-se ao pensamento metafísico da sociedade feudal, dominado pela Igreja e pelo Estado absolutista; e reproduzir os conhecimentos, valores e atitudes necessárias à construção e reprodução do sistema capitalista (...) Isso pela simples razão de que a burguesia destruía uma sociedade de classes não para abolir as classes sociais, mas para implantar outra estrutura de classe: os detentores de capital e os trabalhadores que possuem apenas sua força física e intelectual para ser vendida. (FRIGOTTO, 2018, p.16)

Nesse aspecto, a educação é campo de disputa de diferentes projetos de formação de classe e numa sociedade capitalista isso ocorre por sua natureza própria e potencial de responder às necessidades de reprodução e acumulação ampliada do capital ou, em menor ou maior grau, de contribuir para uma formação mantenedora das relações sociais de dominação (FRIGOTTO, 2001 p.29).

No Brasil, a forma escola, de origem burguesa, nasce a partir desses interesses hegemônicos e foi, mediante a luta das organizações da classe trabalhadora que se conquistou a quase universalização da educação básica pública. É importante considerar que, em função da pressão da classe trabalhadora, a classe dominante se obriga a inclui-las de alguma maneira, sem, no entanto, eliminar seu caráter dual, proporcionando:

Uma escolarização alienada em doses homeopáticas para a grande massa de trabalhadores; prolongamento desqualificado da escola pelo volume de recursos alocados e que funcionam como realizadores de valor; (...) a prática escolar, enquanto uma prática que se efetiva no interior da sociedade de classes, é perpassada por interesses antagônicos. O saber que se processa na escola, a própria orientação e a organização da escola são alvo de uma disputa. Essa disputa busca vincular “o saber social”, produzido e veiculado na escola, aos interesses de classe. (FRIGOTTO, 2001 p.29)

Assim, a escola como aparelho privado de hegemonia se coloca no centro das disputas por hegemonia, tanto pela classe dominante, quanto pela classe trabalhadora.

Uma das contradições virtuosas próprias à educação escolar é exatamente o fato de que o acesso ao conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora possibilita a essa classe compreender o mundo e ampliar sua capacidade de transformá-lo, primeiramente no plano mais imediato de suas vidas e, mediatamente, por meio de sua organização coletiva. Assim, o sentido político do conhecimento está no fato de que o acesso a ele, pelos dominados, é força material na luta social. (RAMOS, 2017, p.81)⁴³

A centralidade da construção de consensos em torno da educação sobre a função que a escola deve cumprir e sobre a forma e o conteúdo da formação das novas gerações, no debate sobre o ESP, situa-se também no contexto da percepção do caráter coercitivo do Estado, que diminuirá conforme a construção de consenso se põe em curso, uma vez que o próprio consenso educará a ação de professores e professoras.

A relação pedagógica de hegemonia exercida pelo ESP deve, assim, ser compreendida em todo seu alcance, para além do Projeto de Lei, em suas outras relações pedagógicas em curso, inclusive sobre o papel que cumprem os intelectuais das classes fundamentais nesse contexto.

Nas sociedades orientais, a pedagogia da hegemonia era exercida principalmente por meio de ações que tinham funções educativas regressivas e negativas (em especial por intermédio dos tribunais); nas sociedades ocidentais, mais politicamente estruturadas, a pedagogia da hegemonia passa a se exercer mais sistematicamente por meio de ações com função educativa positiva, que se desenvolvem primordialmente na sociedade civil, nos aparelhos de hegemonia política e de cultura das classes dominante, sendo para Gramsci, a escola o mais importante deles. (NEVES, 2005 p. 27)

E Ramos complementa,

A crítica ao caráter reprodutivista da escola – esta como aparelho ideológico do Estado e reprodutora das ideias da classe dominante – foi sendo confrontada pelo entendimento de que a escola é, de fato, mais um aparelho privado de hegemonia, sendo, portanto, constituída por um conjunto de contradições e por disputas de concepções de mundo. (RAMOS, 2017, p.81)

Nesse sentido, a cada tempo histórico, batalhas são travadas entre as forças sociais segundo os interesses que circundam a formação dos sujeitos e a luta política vai deixando também suas marcas na legislação educacional que sintetiza a correlação de forças entre os interesses de classe e frações de classe de um determinado momento histórico e de determinado projeto de sociedade (NEVES, 2005).

⁴³Importa destacar o papel dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora no Brasil, na organização das concepções do projeto educação dos trabalhadores e trabalhadoras, sobretudo representados por Florestan Fernandes e Paulo Freire.

Num Estado capitalista, os projetos de desenvolvimento se colocarão neste marco, desenvolvimento capitalista para a manutenção da estrutura de dominação e exploração, mesmo que sob diferentes contornos e abrangências sociais. Analisar o ESP na sociedade brasileira, nos impele a compreender a escola no cerne do Estado integral e sua característica disputa por hegemonia política.

2.3. O Escola “Sem” Partido e a reorganização da direita no Brasil

“Depois de 30 anos de aliança política de centro-esquerda, há agora uma aliança entre conservadores, em costumes, e liberais na economia. É uma centro-direita. A nossa democracia estava capenga disso.”
*Paulo Guedes, 2019.*⁴⁴

Embora historicamente o conservadorismo tenha surgido na passagem do século XVIII para o XIX, em reação negativa à revolução francesa, ao iluminismo e seu viés liberal – manifestado especialmente por Edmund Burke, conservador autor da obra “Reflexões sobre a Revolução Burguesa”, e atualizado por Michael Oakeshott no século XX com o ensaio “Ser Conservador” de 1956 – ao longo da história há importantes alianças entre a perspectiva ideológica liberal e conservadora, tornando-as compatíveis e por vezes aliadas no combate a um “inimigo comum”, ao ponto em que, embora as diferenças, atualmente no Brasil, seja bastante comum a expressão “conservador nos costumes e liberal na economia” para designar uma posição política (DOMBROWISKI, 2020). Segundo Burke:

Tudo o que cada homem individualmente pode fazer, sem lesar os outros, ele tem o direito de realizar; e ele tem também direito a uma justa porção de tudo o que a sociedade, mediante as combinações de sua aptidão e de sua força, pode fazer em seu favor. Nessa associação, todos os homens têm direitos iguais, mas não às mesmas coisas. Aquele que subscrever cinco *shillings* em uma sociedade tem direito à renda dos cinco *shillings*, da mesma forma que aquele que empregar quinhentas libras esterlinas tem direito proporcional à quantia aplicada”. (1982, p.88)

No mundo, o liberalismo cunhado por intelectuais liberais da Escola Austríaca de Economia (EAE) nas figuras de Ludwig Von Mises (1881-1973) e Friedrich August Von

⁴⁴Frase proferida no discurso de posse do Ministério da Economia, em 1º de janeiro de 2019 por Paulo Guedes, mestre e doutor pela Universidade de Chicago. <https://jovempan.com.br/noticias/brasil/nossa-democracia-estava-capenga-sem-liberais-na-economia-diz-paulo-guedes-ao-assumir-ministerio.html> (Acesso em 15.01.2019)

Hayek (1899-1992)⁴⁵, aportou-se na filosofia do individualismo (em oposição ao conceito de coletivismo)⁴⁶. Como representantes do neoliberalismo, figuram Milton Friedman e James Buchanan, atuando respectivamente na Universidade de Chicago e Universidade George Mason em Virgínia, Buchanan foi financiado pelos famosos irmãos Koch da indústria petroquímica americana (FREITAS, 2018b).

O neoliberalismo se tornou hegemônico nos Estados Unidos e na Inglaterra, tendo como representantes Ronald Wilson Reagan, político norte americano que ocupou a presidência dos EUA entre os anos de 1981 e 1989 pelo Partido Republicano, e Margaret Thatcher, política britânica e liderança do Partido Conservador, que ocupou o cargo de primeira-ministra do Reino Unido, entre 1979 e 1990, ambos influenciados por Hayek. Para estas lideranças do liberalismo e do neoliberalismo, a democracia poderia ser considerada um obstáculo à “liberdade”, de modo que se colocaram em defesa do autoritarismo e realizaram discursos de oposição entre igualdade e liberdade. Von Mises, por exemplo, chegou a escrever que o fascismo “salvou a civilização europeia” (MIGUEL, 2018).

Segundo Miguel, seus porta vozes se esforçam para radicalizar temas como “(...)a oposição imanente entre liberdade e igualdade, a igualdade como ameaça à liberdade. Essa suposta oposição se torna equivalente à distinção entre a esquerda, defensora da igualdade, e a direita, que veste as cores da liberdade” (2018, p.96).

Nessa perspectiva, neoliberalismo não se dá apenas no plano econômico, galga espaço também na perspectiva ideológica de se contrapor a um “espectro” do comunismo e de planificação da economia que sobrevive desde a revolução socialista de 1917, na Rússia, inclusive apesar da queda do leste europeu (FREITAS, 2018). É nessa empreitada que, conforme Freitas, se constitui uma “narrativa belicosa permanente contra a ‘social-

⁴⁵“Mises, prevendo complicações com o nazismo para a Áustria e com a segunda guerra mundial, mudou-se para os Estados Unidos em 1940 e fez uma longa carreira acadêmica naquele país. Na fase europeia, seu aluno mais brilhante foi Friedrich August von Hayek, que também deixou este país em direção à Inglaterra antes da segunda guerra mundial. Mises naturalizou-se na América; Hayek naturalizou-se na Inglaterra. Ambos trabalharam intensamente na montagem de um grupo internacional que se reunia nos Alpes Suíços com o nome de Mont Pélerin destinado a difundir suas teses. Hayek também esteve nos Estados Unidos onde tanto ele como Mises, tiveram seu salário pago pela Fundação Volker durante 10 anos. (MACLEAN, 2017, p. 39, *apud* FREITAS, 2018).

⁴⁶Considera o individualismo metodológico como única fonte válida para a determinação de teorias econômicas, ou seja, dada a complexidade e infinitos fatores que influenciam as decisões econômicas dos vários indivíduos numa sociedade, a única forma válida de explicar essas decisões é estudar quais os princípios fundamentais que regem todas as ações humanas. <https://www.mises.org.br/Article.aspx?id=1064> (Acesso em 01/08/2018)

democracia’, o ‘esquerdismo’ e o ‘comunismo’, mesmo que estes não estejam no horizonte” (2018, p. 22).

Dombrowski sintetiza a união entre a ideologia conservadora e a ideologia liberal contra a democracia:

O que Hayek (2006) recusa é o conteúdo substantivo da democracia que aponta para a igualdade. (...) Para os conservadores também a desigualdade é um produto natural do processo de trocas e interações sociais e que não pode ser anulada pelo cálculo intervencionista do governo da maioria. E ao tentar fazê-lo, o governo das massas faz tábula rasa dos costumes e da tradição de modo que suas ações serão consideradas sempre autoritárias. No fim, tanto o liberalismo de Hayek quanto o conservadorismo de Burke entendem que toda política que encontra na igualdade uma referência moral é um atentado contra a liberdade. (2020, p. 233)

Para que não escapem dúvidas, a despeito dos inúmeros estudos e formulações que buscaram em contextos determinados localizar, quantificar ou qualificar formas de medir direita e esquerda, consideramos nesse estudo, no espectro de direita a defesa da primazia da privatização, da meritocracia, da competitividade, do lucro sobre a vida e da exploração do trabalho sobre a justiça social. A organização da direita contemporânea no Brasil, sob diferentes roupagens, guarda íntima relação com as formas como historicamente se configuraram as direitas e a burguesia no país, condicionadas também pela organização do capital mundial; não seriam, portanto, novas no sentido estrito: organizam-se e apresentam-se sob uma aparente configuração em um bloco homogêneo, mas também não são novas quando feita uma análise minuciosa.

No Brasil, as crises enfrentadas pela oligarquia agrária “tradicional” ou pelos setores urbanos comerciais e financeiros “modernos”, segundo Florestan Fernandes, foram crises conjunturais e históricas e não estruturais e “se encerraram (ou reabriram) através de processos de rearticulação do poder de classe da burguesia, acomodando, assim, seus vários setores e as elites correspondentes, sem atingir as bases propriamente ditas da dominação burguesa” (2006, p. 206).

Diferente de nações periféricas dos centros hegemônicos do capital, em que o estado de bem-estar social se realizou em alguma medida, a partir da regulação do mercado e da implementação de direitos sociais à classe trabalhadora, na América Latina não foi o que aconteceu. Nesse contexto, tornaram-se motivo de preocupação dos intelectuais orgânicos das instituições do sistema capitalista, que passaram a buscar a contenção do risco de uma

expansão do socialismo, mais preocupante ainda para estas frações a partir da Revolução Cubana em 1960.

O fim da Segunda Guerra Mundial delimita o início de uma nova era, na qual a luta do capitalismo por sua sobrevivência desenrola-se em todos os continentes, pois onde não existem revoluções socialistas vitoriosas, existem fortes movimentos socialistas ascendentes. Os fatos cruciais, nessa revolução, são a revolução iugoslava, o advento das democracias populares, a revolução chinesa e a revolução cubana. Nessa situação, o controle da periferia passa a ser vital para o “mundo capitalista”, não só porque as economias centrais precisam de suas matérias-primas e dos seus dinamismos econômicos, para continuarem a crescer, mas também porque nela se achava o último espaço histórico disponível para a expansão do capitalismo. Onde a oportunidade não fosse aproveitada ou fosse perdida, a alternativa seria o alargamento das fronteiras do “mundo socialista” e novas transições para o socialismo. (FERNANDES, 2006, p. 296)

A economia capitalista brasileira se constituiu assim, ainda conforme Florestan, de forma dependente e subdesenvolvida, mediante a “incapacidade da burguesia brasileira de resolver seus problemas práticos”, ao mesmo tempo em que não encontrou forças antagônicas suficientemente organizadas para dissipar o poder burguês.

A solidariedade de classe, expressa na defesa pura e simples do *status quo* (girando com frequência em torno da “defesa” da *propriedade privada e da iniciativa privada*), sempre foi suficiente para orientar os arranjos e as composições dos setores oligárquicos “tradicionais” ou “modernos” com os demais setores. (...) Para dar continuidade quer ao desenvolvimento capitalista, da forma em que ele era acessível, quer à dominação burguesa, como ela podia ser praticada econômica, social e politicamente, todos esses setores se viam forçados a manter alianças fundamentais (visíveis ou não), que punham a solidariedade de classe em primeiro lugar e anulavam, subrepticiamente, os conflitos *setoriais ou partidários*, aparentemente intransponíveis.” (FERNANDES, 2006, p. 307, grifos do autor)

As propostas do governo João Goulart (1961) em torno da reforma agrária, reforma urbana, educacional, lei da remessa de lucros ao exterior constituíram-no como um governo que representava interesses nacionalistas e contava com apoio popular, o que trouxe à tona a necessidade de contenção pela justificação de uma suposta ameaça comunista incompatível com o desenvolvimento do capitalismo mundial e impulsionou, como em outros países da América Latina, a instauração de uma ditadura empresarial militar no país.

Assim, o avanço das organizações populares, mesmo que distante de processos revolucionários, gerou historicamente no Brasil a denúncia como tal pelas burguesias e “a solução encontrada foi a repressão política e policial direta, em especial através de dois

períodos ditatoriais. No pós-1964, Florestan consideraria a estratégia burguesa no Brasil como “contra-revolução preventiva” (FONTES, 2014, p.239).

Considerando a retórica e a realidade que culminou no golpe de 1964, Florestan Fernandes em sua obra “Nova República?” (1986) denomina de “delírio” o que teria se apossado tanto daqueles que representavam o “conservantismo” e o “reacionarismo” (e nesse caso, ambos impossíveis de distinção ideológica e política), mas também como esse “delírio” teria se apossado do “populismo radical” representado por Luís Carlos Prestes e os grupos e desdobramentos da esquerda. Conquanto esse “delírio” incidisse na esquerda, que dizia que os comunistas estavam no governo, tanto mais se irritavam liberais e conservadores, “incendiando o pavor dos reacionários” (FERNANDES, 1986).

O delírio, nessa esfera, serviu para obscurecer os fatos e para desviar as forças revolucionárias da sociedade de seu eixo político central. Em segundo lugar, conferiu a liberais, conservadores e reacionários uma oportunidade histórica: podiam aproveitar a fraqueza dos adversários e derrotá-los com maior facilidade, simulando que defendiam o país, a “humanidade” e a “civilização”, da *ameaça comunista*, do “inimigo externo” e do “inimigo interno”. A “revolução passo a passo” cedeu lugar à contra-revolução, ao golpe de Estado *manu militari* e à implantação de uma ditadura de extrema direita, protofascista. (FERNANDES, 1986, p. 13, grifos do autor)

Para o autor, a contra-revolução, assim, era entendida no discurso ideológico como a revolução vitoriosa que protegia a ordem, a democracia e a religião, garantindo assim a efetivação do nexos já conhecido, “das ideologias das classes dominantes dos países periféricos com as ideologias das nações capitalistas hegemônicas e sua superpotência” (1986, p. 14). Incutindo um projeto de desenvolvimento nos países periféricos que deveriam ocorrer com uma modernização exterior, calcado nas “*oligarquias modernizadoras*” desses países, ditas “modernizadoras para si próprias e para os centros imperiais (...) que usam a repressão e a opressão para desencadear ‘mudanças profundas’ em seus países” (FERNANDES, 1986, p. 14).

O grande problema é que tais medidas, ideologicamente constituídas nos países periféricos, culminaram justamente contrárias à revolução nacional e democrática, aprofundando o caráter antinacional e dependente das economias centrais e das organizações ideológicas imperialistas, cravando e esterilizando qualquer ação em direção à mudança social anticapitalista, acelerando a acumulação capitalista sem, contudo, lograr o desenvolvimento e o crescimento. Nesse sentido a ideologia burguesa clássica teria fracassado no Brasil,

tornando a “revolução” pura ideologia a despeito da realidade e de qualquer mudança substancial ou transformação na ordem da sociedade (FERNANDES, 1986). Importa destacar o caráter puramente ideológico do termo “revolução”, reproduzido por Florestan aqui entre aspas e utilizado naquele contexto pela burguesia e forças golpistas, justamente como forma de realizar a contrarrevolução e o golpe militar empresarial de Estado.

Nesse sentido, durante 21 anos sob a tentativa de uma aparência democrática, ou de um autoritarismo “necessário” numa evidente relação de coerção sob a forma de tortura, assassinato, ameaça, censura e medo, o país viveu uma ditadura com a qual é possível dizer que até hoje não houve, de fato, um “acerto de contas”, com a ausência de difusão sobre a totalidade do que significou esse processo no Brasil. Seja pelo não reconhecimento de todas as vítimas, seja pelo não reconhecimento ou punição de todos os algozes, fruto também da forma como se deu o processo de início mas também de “encerramento” da ditadura em 1985.

Esse processo se caracterizou, conforme Florestan Fernandes remonta, com o fato de que a “luta pela redemocratização” teve agregado à luta pelas diretas, além do Partido dos Trabalhadores, o PMDB que teria dado caráter mais amplo de pressão para o “encerramento” do regime, assumindo a forma de um pacto conservador cujos interesses econômicos, sociais e políticos foram paulatinamente tendo o desengajamento do regime pelos seus protagonistas e participantes: liberais, militares e setores da sociedade civil, e novamente sem que houvesse turbulência ou ruptura. Os militares se desarmaram, mas mantiveram-se por trás da presidência constituindo um processo escamoteado em que “a ditadura não se desmantelaria e que ela serviria de guia para uma redemocratização *sui generis*, que sairia das entranhas do regime, como sangue do seu sangue” (1986, p.19).

Assim, a Nova República, segundo Fernandes (1986)

não rompeu com o passado, remoto ou recente. Não combateu de frente a ditadura. Contornou-a e prolongou-a. (...) O governo que sucede à ditadura nasce marcado pela sua ineficiência e impotência. Ele procura avançar na direção do “mudancismo”, mas as mudanças que ele apregoa envelheceram e se esvaziaram depois de mais de 20 anos de calamidade ditatorial. (...) além do conteúdo ambíguo e de impulsos conservadores (...) ele quer mobilizar o apoio popular, mas o faz desmobilizando a prática democrática dos vários movimentos populares (dos proletários, dos estudantes, das mulheres, dos professores, dos favelados, dos índios, dos negros, etc.). Portanto, confunde cooptação com democracia”. (p. 20)

A não aprovação das eleições diretas e a eleição de Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral em 1985 coroaram a “transição democrática” – uma transição democrática sem democracia. Somente em 1988 instaurou-se um processo constituinte. Dessa feita, em que pese a Constituição Federal de 1988 tenha significado um importante marco na inscrição dos direitos sociais nas normas jurídicas brasileiras, ela é também fruto desse processo contraditório de redemocratização ocorrido após 21 anos de ditadura; nesse sentido, a Constituinte foi permeada pelas disputas que sintetizam essas contradições e, mesmo com maior participação popular, manteve a limitação de seu caráter congressional.

Avanços fundamentais foram alcançados na Carta Magna, não sem ambiguidades e formulações intencionalmente inacabadas, à espera de regulamentações posteriores como parte da disputa entre setores empresariais, conservadores e setores organizados em defesa da escola pública. No cerne das disputas, o caráter público e universal da educação: a demanda pela aplicação exclusiva de verba pública para escola pública e a gestão democrática. As disputas representadas naquele período se estendem pela década de 1990 e seguem até os dias atuais.

É nesse contexto contraditório também que, após a ditadura empresarial-militar há uma espécie de consenso em torno da defesa da igualdade e dos direitos humanos, algo que não é necessariamente falado, mas que está colocado e permeia o debate do conjunto da política brasileira, mesmo entre aqueles, cuja prática traduza o oposto, as justificações e o discurso buscaram aparentar uma suposta defesa da igualdade, também no cerne dos governos, cujas forças conservadoras predominavam, como nos governos de Fernando Collor, Fernando Henrique Cardoso e Michel Temer (MIGUEL, 2016).

A partir dos anos 1990 temos um paulatino processo de ocidentalização e expansão da sociedade civil, acompanhado da naturalização de valores da ideologia de mercado e sua concepção de Estado “eficiente”, reformulando seus mecanismos de exploração. (CASIMIRO, 2018, p. 153)

A década foi marcada pelo avanço das políticas educacionais neoliberais e pela privatização do ensino, sobretudo através das parcerias entre as esferas públicas e privadas e através do que Pronko e Neves (2008) e Freitas (2018) chamaram de “empresariamento da educação”, ocorridos entre 1994 e 2002 sob comando da coalizão PSDB/PFL, governos cuja tônica foi o despontar do neoliberalismo com intensificação dos processos de privatização.

Do ponto de vista das construções ideológicas (obviamente calcadas em bases e medidas concretas para a educação) ganha força a Teoria do Capital Humano – TCH (SHULTZ, 1970) que se coloca na defesa dos valores mercantis, segundo a qual a escola “deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano), passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis” (FRIGOTTO, 2017, p 27). A TCH foi constituída no contexto da crença de que a educação poderia conter os tais possíveis levantes contra o sistema capitalista. Seus intelectuais e políticos imbuídos da lógica do capital humano e dessa noção defendem que, ainda que de modo desigual, haja elementos de acesso a alguns direitos como a educação. Nesse sentido, “realiza uma mudança profunda e regressiva na concepção republicana de Educação Básica pública gratuita, universal e laica” (FRIGOTTO, 2017, p.29) integrando a todos de forma desigual ao mercado e remete à concepção que traduz o caráter meritocrático e individualista da educação.

As reformas educacionais na década de 1990 passam então a reproduzir competências vinculadas ao mercado e referidas na noção de indivíduo e da meritocracia; impulsionam o desmanche da escola pública e a estimulação do mercado educacional. Currículos, métodos de ensinar e avaliar e a formação docente passam por esse viés, com o fortalecimento das parcerias público-privadas, sobretudo na gestão de Fernando Henrique Cardoso através do ministro Paulo Renato de Souza. Leher (2014) demarca a atuação do empresariado em torno dessa perspectiva durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Em 2002, a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a Presidência do Brasil gerou em alguns setores da sociedade a expectativa de uma possível interrupção no projeto neoliberal em curso e de ascensão de um projeto popular para o país. Contudo, os governos de coalisão Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) mantiveram relações de aliança com organizações vinculadas ao capital, ainda que com alguns avanços no âmbito dos direitos sociais.

“Em 2006, expressando a liderança do setor financeiro no bloco no poder e no Estado Maior do Capital, os bancos convocaram uma nova coalizão, mais ampla e orgânica, para interferir na educação. Atuando na forma de partido” (LEHER, 2014, p.3). Essa nova coalizão indicada por Leher estava representada pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE):

o movimento reuniu e agregou as iniciativas burguesas na educação até então dispersas, estabeleceu uma agenda na forma de metas e compromissos de todos pela educação (inicialmente 10 Causas e 26 Compromissos, depois sintetizados) e organizou um robusto aparato de circulação de suas ideias nos grandes meios de comunicação, situação facilitada pela adesão dos mesmos ao TPE. (2014, p.3)

A partir de 2006, institutos privados e organizações sociais ligadas a grupos empresariais reunidos em torno do programa TPE são largamente inseridos nos rumos das políticas educacionais.

Em que pese a continuidade das políticas neoliberais, os avanços nos direitos sociais no governo Lula e Dilma, e o que representava do ponto de vista ideológico, o Partido dos Trabalhadores, teriam se tornado insustentáveis para as classes dominantes: o aumento real do salário-mínimo, a ampliação das universidades públicas e a criação dos institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a adoção de cotas sociais e étnico raciais, o Bolsa Família, além da liberdade de organização de movimentos sociais e culturais que lutavam por seus direitos negados sem o estigma da criminalização, a diminuta submissão ao império norte-americano constituíram-se em algumas das razões para que o golpe parlamentar, jurídico e midiático, se materializasse em 31 de agosto de 2016 (FRIGOTTO, 2017).

O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, mas não do vice eleito na mesma chapa, envolveu um contexto amplo e complexo, que teve sua gênese e sustentação em institutos privados e confederações da indústria e do comércio, do agronegócio, entre outras, na chamada grande mídia, em figuras do poder judiciário, de setores do Ministério Público, banqueiros e da Polícia Federal além de contar com parte de diferentes grupos religiosos (FRIGOTTO, 2017).

Freitas, ressalta que:

Ainda não temos uma teorização acabada que possa dar conta das mudanças pelas quais passou o país mais recentemente, culminando com o golpe jurídico-parlamentar em 2016 que afastou a coalizão do PT do poder, mas pode-se dizer que 2016 representa um momento de inflexão na política brasileira, não por acaso com o apoio incondicional do PSDB e do antigo PFL, agora DEM – sem contar o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de cujas fileiras era o vice-presidente na coalizão PT-MDB, elevado pelo golpe à condição de presidente da República em 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. (BERRINGER, 2015, *apud* FREITAS, 2018, p. 10)

Segundo o autor, a ascensão de governos progressistas teria criado a ilusão de que o neoliberalismo havia acabado e produziu um outro efeito: “chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos retirando a visão do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste” (p.24). Ainda segundo o autor: “Não levamos a sério o fato de o liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e *não ter compromisso com a democracia*, mas apenas com a instauração do livre mercado” (2018, p.14).

Observa-se após os anos de 2010 a recorrência e aprofundamento no debate público do discurso pautado na meritocracia e na desqualificação da bandeira dos direitos humanos como forma de proteção à uma parcela da população, que não mereceriam proteção, agora considerada indevida segundo esse discurso, imbuído de um comportamento “antissocial” (MIGUEL, 2010).

A partir do governo golpista de Michel Temer (2016-2018), a manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência passou a sustentar um sistema social desigual e excludente sem dispensar a força bruta do aparelho militar e policial do Estado (FRIGOTTO, 2017). Em dois anos e meio, Michel Temer editou mais de uma centena de Medidas Provisórias. Entre estas ações, citamos algumas cujos retrocessos foram bastante significativos aos direitos sociais: a Emenda Constitucional n.º 95, de 2016, que instituiu um Novo Regime Fiscal, com congelamento por 20 anos dos gastos em políticas sociais; a Lei n.º 13.467/17, que definiu a Reforma Trabalhista que reduziu direitos dos trabalhadores e criou o trabalho intermitente, atacando assim o estabelecimento de jornada de trabalho digna; a Reforma da Previdência; e, por fim, a Reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415 de 16/02/2017, editada por meio de Medida Provisória. Estas medidas têm no cerne das suas proposições, incluindo os efeitos da reforma trabalhista, a educação à distância e a redução das disciplinas de formação humanista e científicas na educação básica, sobretudo no Ensino Médio.

Conforme Frigotto, por um lado, as classes dominantes estabeleceram mecanismos frequentes de criminalização da pobreza e dos movimentos sociais e sindicais; por outro lado, a judicialização constante da política desembocou na operação Lava Jato, resvalando

inclusive em condenações a adversários e desafetos ao arrepio de regras jurídicas do Estado democrático de direito. Segundo o autor,

este é o solo estrutural do qual emana a ideologia do golpe que acaba de ser dado à democracia e a do Escola sem Partido. As forças e intelectuais que as promovem são a expressão política e ideológica do contexto atual, que assumem as relações sociais capitalistas no Brasil. Com efeito, a composição dominante do parlamento que, de forma arrogante, cínica e raivosa, legalizou o golpe e reza a cartilha do fundamentalismo religioso e do mercado. (2017, p.25)

A eleição de Bolsonaro significou não só a derrota da esquerda, “mas também a própria direita liberal clássica, colocando o liberalismo econômico autoritário em primeiro plano, ao lado do conservadorismo” (FREITAS, 2018b, p.919). É na formação de uma “nova direita”, que segundo Freitas (2018) e Casimiro (2018), reúne-se um grupo que alia o liberalismo econômico e um autoritarismo social. Freitas, em especial, denomina de Reforma Empresarial da Educação o processo em curso, ponderando:

A questão, portanto, não tem apenas um lado econômico, como querem fazer parecer os empresários. É também ideológica, no sentido de dar garantias a defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas formas democráticas liberais vivenciadas, não teria demonstrado estar suficientemente protegida ou seria ineficaz para barrar reivindicações de grupos organizados, que promovem a cooptação de políticos contra o livre mercado. E o livre mercado é fundamental para que os indivíduos tenham liberdade para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal. (2018, p. 23)

A perspectiva de uma reconfiguração da relação consenso/coerção ocorre na medida em que:

Intelectuais progressistas, estudantes movimentos sociais, sindicais e partidos de esquerda entre outros, pressionavam contra a adoção de tais reformas neoliberais, o que exigiu por sua vez tanto a ação coercitiva mais intensa quanto estratégias mais elaboradas de construção de consenso por intelectuais orgânicos e seus aparelhos privados. (CASIMIRO, 2018 p.123)

A reestruturação produtiva constrói novas relações e estratégias burguesas de domínio, com orientações no plano internacional do capitalismo mundializado. “A burguesia brasileira, nessa reconstrução de regras do jogo democrático passa a defender de forma mais aberta e articulada a sociedade fundada nos valores da economia de mercado e da meritocracia” (CASIMIRO, 2018, p. 124).

Os interesses imediatos de ampliação da acumulação impulsionaram a organização e reconfiguração da burguesia. Por outro lado, a resistência a esse projeto mobilizou “movimentos sociais, sindicatos das classes trabalhadoras – acionando os diferentes grupos sociais e forçando estratégias complexas para garantia e atualização da dominação entre coerção e produção de consenso” (CASIMIRO, 2018, p. 124).

No último período, ampliaram-se as organizações com o objetivo de disseminar ideias e valores por meio da inserção em diferentes esferas da vida das pessoas. Atualmente chamadas de “*Think Tanks*” (“Tanques de Ideias”), estas organizações de viés liberal conservador são compostas por intelectuais orgânicos que contribuem na disseminação de ideias e na formação de consensos acerca de determinados temas que lhes são importantes, do ponto de vista do projeto de sociedade e de desenvolvimento que propõem; assim, organizam, desde a formação de seus intelectuais para a inserção e disputa dos setores da sociedade civil, mas também do parlamento.

*

A articulação entre o liberalismo e o conservadorismo vem se realizando, dessa maneira, sobre as diferentes esferas da sociedade civil e das políticas públicas, e vem sendo aprofundada nos últimos anos. Pautas que outrora foram objetos de conquistas e garantia de direitos, inscritos na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e, ainda que insuficientes, no Plano Nacional de Educação de 2014, estão sendo agora colocadas em xeque. Ao final de 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro/Hamilton Mourão, o avanço contra a classe trabalhadora se acirra a cada dia, em todas as esferas da sociedade, inclusive no âmbito da escola.

A retirada da escola das mãos do Estado é importante, pois coloca o controle político e ideológico desta atividade nas mãos de empresários confiáveis e dificulta que as ações de movimentos sociais organizados abram a escola para a vida, para as contradições sociais. Contradições levam a lutas. Se para prolongar sua vida o liberalismo (e sua forma econômica capitalista) precisou aprisionar a democracia, igualmente necessita, agora, aprisionar a própria escola para que ela não seja um polo de liberdade e incitação à transformação social. Ela deve ser converter em mera produtora e legitimadora de “méritos”. Nesta agenda de contenção há lugar também para a agenda conservadora, desde que ela permita o alinhamento da escola com as necessidades da revolução 4.0, essencial para o neoliberalismo e para a preservação de suas taxas de acumulação. (FREITAS, 2018b, 918)

Vera Peroni (2018) identifica em seus estudos três formas de privatização do público correntes no âmbito da educação:

ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional. (p.23)

Podemos situar o Escola Sem Partido no âmbito do terceiro tipo. Os padrões de qualidade do ensino passaram a ser aferidos por meio dos testes, nos quais são realizadas comparações de desempenho, punindo aquelas que têm menor desempenho. Essas são lógicas empresariais aplicadas a processos pretensamente educativos como forma de controle.

Trata-se do aprofundamento da lógica da educação como um “serviço”, num contexto em que a “educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender aos seus objetivos de disputa ideológica. A educação vista como um “serviço” que se adquire e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização” (FREITAS, 2018, p.29). Essa disputa não é recente, como citado, está na natureza da educação como campo de disputa por hegemonia, e não ocorre de forma unilateral, mas assumiu uma forma determinada a partir do momento em que a educação foi inscrita como direito fundamental representado na obrigatoriedade e gratuidade da oferta pelo Estado. Partindo desse raciocínio, Freitas (2018) localiza o ESP em relação à privatização que também “propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como ‘empresa’, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento ‘Escola Sem Partido’, este último um braço político da ‘nova’ direita na escola” (p.29).

Concordando com Frigotto (2017), ao citar Luiz Fernando Veríssimo⁴⁷: o ESP tem sua gênese no contexto que deriva do “DNA da classe dominante brasileira, que historicamente derruba, pelas armas se for preciso, toda ameaça ao seu domínio, seja qual for sua sigla”.

⁴⁷Verissimo, Luiz Fernando. “Ódio”. Jornal O Globo. Caderno Opinião. Rio de Janeiro, 25/6/2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniaao/odio-16546533#ixzz3eAZnOCwa/>>. Acesso em: 10 abr. 2017 *apud* FRIGOTTO, 2017. Hegemonia burguesa na educação pública. Problematizações do curso TEMS (ESPJ/Pronera).

2.4. *A cruzada do ESP contra a “doutrinação marxista” – ou o “Marxismo Cultural”*

“A doutrina marxista, é uma doença; seus autores são verdadeiros demônios, monstros que planejam liquidar a civilização e transformar o mundo num deserto (...). Uma das metas do nazismo é a sua aniquilação. Esta luta deve combinar força bruta com uma ofensiva por novas ideias.”
Adolph Hitler, 1933.

“O marxismo cultural é uma coisa que faz mal para a saúde.
A saúde da mente, do corpo e da alma.”
Ricardo Vélez Rodríguez,
Ex-Ministro da Educação, 2019⁴⁸.

O ESP e organizações aliadas, incorporaram entre as suas estratégias de criação de consenso o combate ao que se denomina “marxismo cultural”. É possível identificar em diversos discursos de seus propulsores a necessidade de extermínio do “marxismo cultural”; a tônica inicial do movimento repousava sobre essa temática agregada à neutralidade da educação e, apenas posteriormente, o tema central passa à “ideologia de gênero”, sem, contudo, abandonar a primeira.

Convictos de que a militância organizada em torno da concepção de sociedade vinculada à justiça social é altamente prejudicial à formação dos jovens indefesos e alienados de autonomia e de pensamento próprio nas escolas, os defensores do ESP disseminam o que poderíamos caracterizar como uma “teoria da conspiração”, em que os representantes das citadas ideologias estariam infiltrados e ocupando todos os lugares e aparatos (aparelhos de hegemonia), entranhando nas esferas ditas culturais, uma ideologia comunista. Remontando a períodos históricos em que a perseguição e o autoritarismo reinaram sob regimes ditatoriais, nazistas e fascistas, ou trazendo à tona um pretenso fantasma que vem sendo ressuscitado invariavelmente de sobremaneira em diversos países do mundo. Os arautos do ESP chamariam de fantasma do comunismo; outros poderiam remeter ao “fantasma” do fascismo, visto que a eminência de uma suposta tomada de poder comunista coloca-se distante de qualquer análise com o mínimo de embasamento teórico consistente, tal foi a estratégia

⁴⁸Frase proferida por Ricardo Vélez, ministro da educação entre 01/01/2019 e 09/04/2019 em seu discurso de posse em 01/01/2019. <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/02/ministro-da-educacao-cita-deus-e-critica-marxismo-cultural-nas-escolas.htm> (Acesso em 20/01/2019).

utilizada inúmeras vezes para justificar golpes, ditaduras e a ascensão de regimes nazistas e fascistas.

A caracterização imprecisa sobre a denominação “marxismo cultural”, cuja origem está justamente em formulação realizada por opositores ao próprio marxismo, não é tacitamente considerada como conceito constituinte e preciso da teoria marxiana, considerando os clássicos discípulos de Marx. Nesse sentido, alguns autores como Costa (2020) buscaram através de uma análise dialética reconstituir as origens e sentidos da criação do conceito, justamente em função da sua permanente utilização pela extrema direita no Brasil e no mundo como alegação para uma cruzada persecutória contra instituições e intelectuais, conforme se pode verificar nos textos de autoria de colaboradores e organizações vinculadas direta ou indiretamente ao Escola Sem Partido. Costa (2020) remonta ao contexto no qual o conceito é forjado, mas também nos impõe a necessidade de reivindicação de análises sob o ponto de vista da cultura e de um marxismo cultural “verdadeiro”, este vinculado à análise dialética da cultura, sob o ponto de vista marxista.

O marxismo cultural, tal qual forjado pelos inimigos do marxismo, origina-se no contexto de ascensão do nazismo e lavra-se na obra *Mein Kampf* (1933), ou “Minha Luta” de Adolph Hitler. O livro propagandeia a ideologia do pensamento nazista, com construções racistas, anticomunistas, expõe declarada guerra ao marxismo e à sua expressão cultural, expressão que seria cunhada como sendo o bolchevismo na URSS e depois a socialdemocracia na República Weimar na Alemanha. Marxismo e judaísmo, segundo a obra, deveriam ser liquidados (COSTA, 2020).

O erro da burguesia repousaria na tolerância ao marxismo e, portanto, a exemplo de Mussolini na Itália, o governo nazista deveria ao assumir o poder destruir toda a imprensa judaica e toda sorte de arte e expressão cultural do bolchevismo. Assim foi feito, pois ao assumir o poder, o governo nazista declarou guerra ao chamado bolchevismo cultural, artistas foram conduzidos aos campos de concentração e assassinados, milhares de livros queimados em praça pública, toda arte chamada “degenerada” foi destruída e seus representantes deveriam ser “liquidados” assim como suas obras⁴⁹. Ações legitimadas reiteradamente pelo

⁴⁹Para se ter ideia de quem eram os inimigos da “cultura” alemã, tal como entendida pelos nazistas, enumeremos alguns dos mais conhecidos no Brasil: Sigmund Freud, Albert Einstein, Bertolt Brecht, Kurt Weill, Arnold Schoenberg, Stefan Zweig, Franz Kafka, Lasar Segall, Marc Chagall, Henri Matisse, Van Gogh, Picasso, obviamente Marx, Engels, Lenin, Trotsky, Kautsky, Rosa Luxemburg, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Ernst

mantra de que o mal da humanidade e da sociedade alemã seria o marxismo e, em consequência, o judaísmo. Sob a tática de atribuir a culpa de toda sorte de males da sociedade (mesmo quando sabidamente não o fosse) ao declarado inimigo, no caso o marxismo, Costa (2020) declara:

Assumida a prerrogativa de falsear os fatos em nome dos valores defendidos pelo nazismo, segue a enumeração dos itens do programa de luta e depois do governo nazista, dos quais destacamos os seguintes:

- 1) A educação tem que se pautar pela meritocracia;
- 2) O Estado racista tem que combater o princípio marxista de que um homem é igual a outro;
- 3) É preciso selecionar os melhores do ponto de vista racial;
- 4) O princípio tem que ser aristocrático, expressamente contra a democracia, porque democracia é sintoma de decadência das nações (HITLER, p. 324/315 *apud* COSTA, 2020, p.15)

A existência do fantasma do marxismo cultural tem origem também nos Estados Unidos da América no período que se seguiu à Revolução de 1917, período em que se instituiu uma Lei de perseguição contra organizações de trabalhadores. Não obstante tenha havido diversas demonstrações de cerceamento da liberdade de expressão, Costa considera não ter havido, como em outros períodos, significativo enfoque em esferas culturais. No entanto, houve importante ação de “propaganda” anticomunista, e de difusão de que existiria uma “conspiração mundial judaica” intrinsecamente vinculada à Revolução de 1917 (COSTA, 2020).

A segunda onda do “*redscare*” (medo vermelho) e que ficou conhecida posteriormente como Macarthismo⁵⁰ caracterizou-se pela ofensiva contra a administração pública, no sistema educacional e na indústria cultural. Em 1938 foi criada a Comissão Parlamentar para investigação de atividades comunistas no Estado e na esfera pública, cuja sigla HUAC significa “House Un-American Activities Committee”. A HUAC ficou conhecida por convocar e perseguir artistas, cineastas, entre outros profissionais da administração pública acusados de “comunismo”, produzindo listas e realizando ostensiva perseguição por meio de

Bloch, Herman Hesse, Thomas Mann, o já citado Lion Feuchtwanger, Romain Rolland, Marcel Proust, Helen Keller, Marlene Dietrich (COSTA, 2020, p.25)

⁵⁰Joseph McCarthy foi senador entre 1947 e 1957, conhecido por seus discursos de ódio anticomunistas e por impulsionar as listas de delação e perseguição à supostos comunistas, também foi autor de projetos de lei anticomunistas.

delações e convocações para depoimentos, acusações públicas que implicaram diretamente em repercussões e consequências na vida pessoal dos acusados (COSTA, 2020).

Após breve intervalo durante a guerra⁵¹, o anticomunismo ressurge em 1945:

É deste ano a fundação do AMERICA FIRST PARTY (esta denominação foi transformada em *slogan* na campanha de Trump). Abertamente neofascista, este partido retomou a campanha de denúncias de judeus, comunistas e simpatizantes da União Soviética em Hollywood. Em 1947 é declarada a Guerra Fria e imediatamente temos a fundação da *Motion Picture Alliance for the Preservation of American Ideals* (por Walt Disney, entre outros). Do primeiro panfleto alertando para o perigo da propaganda comunista subliminar, destacamos alguns dos seus mandamentos: 1) não caluniar o sistema da livre iniciativa; 2) não caluniar empresários; 3) não caluniar a riqueza; 4) não caluniar a busca do lucro; 5) não divinizar os pobres; 6) não glorificar o coletivo. (Temos boas razões para acreditar que este hexálogo continua em vigor pelo menos no cinema, na televisão e nos jornais americanos). Data deste início da Guerra Fria a transformação em tabu de palavras como marxismo, socialismo e comunismo nos Estados Unidos. Pelo menos duas gerações se formaram sem ouvir menção a estas palavras e a universidade americana até hoje, em sua esmagadora maioria, não dispõe de professores críticos do capitalismo em seus cursos de economia. (COSTA, 2020, p.18)

Esse período do chamado Macarthismo encerrou-se em 1975. Segundo Costa, a eleição de Ronald Reagan à presidência dos EUA em 1980 pelo Partido Republicano já representaria uma contraofensiva dos saudosistas do “redscare”. A última onda, que se estende de alguma maneira até os dias atuais, se inicia em 1990 e é ela que cunha o nome que foi designado: “marxismo cultural”.

Seus primeiros usuários são cristãos fundamentalistas, ultraconservadores, supremacistas – enfim, a extrema direita estadunidense. Uma das mais eloquentes manifestações da tendência é o movimento *Dark Enlightenment* (que não se perca pelo nome) – antítese assumida do *iluminismo*, que prega a moral vitoriana do século XIX, uma ordem tradicionalista e teocrática, declara guerra aberta a todo conhecimento científico e, em primeiro lugar, ao *marxismo cultural*. Os objetos mais imediatos de sua fúria conservadora são o feminismo, a ação afirmativa, a liberação sexual, a igualdade racial, o multiculturalismo, os direitos LGBTQ e o ambientalismo. (COSTA, 2020, p.21)

Além do *Dark Enlightenment*, destaca-se também o *Tea Party*⁵² como instituição conservadora, ultra-direitista dentre àquelas que atribuem à Escola de Frankfurt, importante

⁵¹ Durante a Segunda Guerra Mundial, em função da aliança dos EUA e União Soviética contra o nazismo, houve uma hibernação das ações anticomunistas, o que não impediu, após o término, o retorno à perseguição (COSTA, 2020).

escola alemã de formação e atuação de intelectuais, ser a precursora do “marxismo cultural”. Costa (2020) explica a razão (segundo a lógica dessas organizações):

- Imigração para os EUA como fuga do nazismo
- Constituída por Judeus (combinou as teorias dos Judeus Marx e Freud)
- Promoveu a arte moderna (combatida pelos nazistas)

Essa conjunção de elementos levaria à conclusão de que a Escola de Frankfurt seria uma instituição de fachada do comunismo. O “marxismo cultural” seria então uma transposição do marxismo econômico para a cultura e este teria dominado o conjunto das instituições, da arte e da cultura americana, vinculado ao “politicamente correto” e numa conspiração vista já desde os bolcheviques contra os “valores americanos”. Todos esses “males” – o feminismo, a luta antirracista, antipatriarcal, ambientalista, entre outros – enfim, as pautas reconhecidamente em torno da reivindicação por igualdade e por direitos, elas também seriam responsabilidade de Lukács e Gramsci, representantes do “marxismo cultural” em função de que suas teorias considerarem e ampliarem o espectro de análise da disputa de hegemonia estendendo-a às esferas culturais da sociedade como parte e terreno de disputa (COSTA, 2020).

No Brasil, o discurso sobre o “marxismo cultural” como uma conspiração comunista para dominar a humanidade, como um movimento impulsionado pela esquerda que já dominaria o país há décadas, encontrou nas redes sociais o seu principal meio de disseminação, a partir de imagens e frases que objetivam criminalizar as diversas correntes teóricas de pensamento, sobretudo aquelas que analisam a sociedade com vistas a superação de relações desiguais. Essa difusão não ocorreu sem a participação dos setores conservadores das igrejas católica e neopentecostal, que reafirmam o caráter persecutório e a disseminação do ódio presente nos argumentos de acusação ao “marxismo cultural”. Não é de se estranhar que menções contrárias ao “marxismo cultural” estivessem presentes no programa de governo da chapa de Bolsonaro/Mourão em 2018, também eles responsáveis junto com seus aliados pela disseminação deste discurso pelas redes sociais.

⁵²Grupo político fundado em 2009 nos Estados Unidos reúne a ala radical do Partido Republicano, vem sendo descrito como um misto de libertarianismo, populismo, conservadorismo e ultradireitismo. https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Tea_Party (Acesso em 20/12/2021)

Uma vez eleita a chapa Bolsonaro/Mourão, seu governo mantém o combate ao “marxismo cultural” como forma de coesionar suas bases. Segundo Lisete Arelaro e Camila Caetano (2020), nesse governo,

A composição dos ministérios e as medidas já tomadas explicitam um projeto de privatização total dos serviços e estatais públicas e subalternização do país aos interesses do mercado, particularmente de forma subordinada com os dos EUA, que depois de 30 anos de democracia haviam se tornado mais equilibrados. Da defesa a tortura à concessão da base de Alcântara/MA, aos incêndios na Amazônia, à venda da EMBRAER, da Petrobrás, do pré-sal, da excessiva boa-vontade com o agronegócio – que tudo pode – e da prisão e matança autorizada de lideranças sociais do campo, em especial dos indígenas, para que não haja reação à autorização de mineração nas suas áreas sagradas, as medidas são todas para prejudicar a população brasileira e inviabilizar o Brasil como nação autônoma. Coroando essas ações, todos e todas que os contrariarem são chamados de “marxistas culturais” e devem ser “eliminados” (p.05)

Sob alegação de que o “marxismo cultural” colocaria mulheres contra homens, negros contra brancos, gays contra héteros, povos originários contra colonizadores, ocultando o fato de que o que o marxismo realiza ou busca evidenciar, são as relações entre oprimidos e opressores. Essas relações se manifestam e se realizam de formas diversas, calcadas sempre na luta de classes, mas produzidas e produtoras de relações configuradas entre oprimidos e opressores, vítimas e algozes, assassinados e assassinos, violentados e violentos, explorados e exploradores, numa história em que, tal qual afirma Karl Marx, tem sido a história da luta de classes.

Nunca é exagero ressaltar que as atrocidades realizadas pelo regime ditatorial militar no Brasil, por meio de tortura e assassinatos e do uso de toda sorte de crueldade, foram historicamente – e são ainda hoje – legitimados por setores da sociedade, sob a falsa ameaça de uma “ascensão comunista”. Grupos que buscam realizar uma revisão histórica na qual a ditadura do período 1964/1985 se coloca como fato histórico inevitável e legítimo.

*

O Escola Sem Partido elegeu Paulo Freire e Antônio Gramsci como representantes dessa ameaça intelectual no Brasil. Imputam a “destruição” da formação de professores no Brasil e no mundo às teorias de Paulo Freire, que teria ocupado universidades em diversos países e assim deformado a função que as escolas deveriam cumprir. Em texto reproduzido no

site do ESP de autoria de Sol Stern (2009), intitulado “Pedagogia do opressor”⁵³, o autor norte americano discorre sobre a influência que Paulo Freire, desde 1970, em virtude da primeira edição em inglês da obra “Pedagogia do Oprimido”, teria realizado na formação de professores em solo americano. Segundo o autor: “(...)não apenas a doutrinação em nome da libertação infestou as faculdades americanas (...)como a agenda Freiriana veio parar também nas salas de aula de escolas, na forma de um movimento de ‘ensino para a justiça social’”. Também no site do ESP, dois outros textos críticos de autoria dos colaboradores do Programa, Olavo de Carvalho e Luiz Lopes Diniz Filho, são reproduzidos. O primeiro intitulado “Viva Paulo Freire!”⁵⁴ no qual vincula pejorativamente o autor ao Partido dos Trabalhadores e ao fracasso da educação brasileira. O segundo: “Paulo Freire e a educação bancária ideologizada”⁵⁵, na qual o autor acusa o patrono da educação brasileira de realizar uma educação bancária (justamente a criticada por Freire), além de atacar um suposto “simplismo” atribuído às elaborações de Freire.

E por que Paulo Freire incomoda? Incomoda justamente porque sua obra, que é também a sua práxis, desvela e se realiza exatamente contra tudo aquilo que representam as medidas tomadas pelo governo Bolsonaro/Mourão, e pelos diversos setores da burguesia em aliança no atual contexto.

⁵³Em texto reproduzido no site do ESP Stern, Sol (2009) originalmente em: <https://www.city-journal.org/html/pedagogy-oppressor-13168.html> e publicado em agosto de 2014 em: <https://www.escolasempartido.org/blog/pedagogia-do-opressor/> Sol Stern é editor colaborador do City Journal, pesquisador sênior do Manhattan Institute e autor de *Breaking Free: Public School Lessons and the Imperative of School Choice*. (Breaking Free: Lições em escolas públicas e o imperativo da escolha da escola). (Acesso em 20/12/2020)

⁵⁴Acessado em: <https://www.escolasempartido.org/blog/viva-paulo-freire/> e originalmente publicado em <http://www.olavodecarvalho.org/semana/120419dc.html> (Acesso em 10/01/2021)

⁵⁵Acessado em: <https://www.escolasempartido.org/blog/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada/> e Publicado originalmente <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaao/conteudo.phtml?id=1345499&tit=Paulo-Freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada> (Acesso em 10/01/2021)

2.5. “Ideologia de Gênero” e o movimento *Escola Sem Partido*: sinais de uma “nova era”

“É uma nova era no Brasil: agora menino usa azul e menina usa rosa!”
Damares Alves, Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos⁵⁶

A iniciativa política que cria o termo “Ideologia de gênero” é forjada no combate protagonizado, em especial, por setores da igreja católica às conquistas feministas durante a década de 1990, ao avanço dos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexos (LGBTI+), e à luta pela legalização do aborto e dos direitos reprodutivos das mulheres. É importante registrar a existência de articulações em diversos países da América Latina, América do Norte e Europa, que envolvem grupos religiosos, formuladores intelectuais e setores ultraconservadores e liberais.

A década de 1990 é marcada pela ascensão de pautas da agenda de gênero, sobretudo, na defesa dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres e dos LGBTI+. Corrêa (2018) situará a constituição do debate sobre a política de gênero desde a participação das feministas nas conferências mundiais durante aquela década, inicialmente na Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento do Rio de Janeiro (1992) e na Conferência Internacional de Direitos Humanos de Viena (1993), quando os direitos das mulheres foram afirmados como direito humano. A Conferência de População e Desenvolvimento do Cairo (CIPD, 1994) é marcada pela inclusão de temas como a saúde e os direitos reprodutivos, além da divisão sexual do trabalho. Todos esses temas foram, posteriormente, alvos de questionamento por parte do Vaticano e da Santa Sé (CORRÊA, 2018).

Durante as reuniões preparatórias para a IV Conferência Mundial das Mulheres de Pequim (IV CMM, 1995), o termo gênero passa a ser questionado numa aproximação entre as delegações do Vaticano e dos estados islâmicos, que reivindicaram uma definição precisa do termo e propuseram a retirada deste dos documentos (CORRÊA, 2018). Nesse mesmo processo preparatório houve a movimentação de organizações da sociedade civil, em especial,

⁵⁶ Frase proferida pela Ministra durante sua posse em 1º de janeiro de 2019. Acesso em 10/01/19 <https://www.bing.com/videos/search?q=ministra+damares+menino+usa+azul&&view=detail&mid=DF5928C16B6FA57A4180DF5928C16B6FA57A4180&&FORM=VRDGAR> (Acesso em 12/05/2019)

da norte-americana “Coalizão das Mulheres pela Família”, liderada pela jornalista Dale O’Leary, que distribuiu um panfleto denominado “contra gênero”.

Segundo Monica Cornejo e Ignacio Pichardo (2017), na Conferência do Cairo (1994) o Vaticano tenta impedir a utilização dos termos gênero ou “famílias” no plural. Na conferência de Pequim (1995), a Santa Sé organiza-se de forma mais incisiva, buscando realizar uma clara oposição organizada à agenda feminista, e defende um discurso generalista, assumindo-se como porta voz dos direitos humanos e das mulheres (ainda que representados exclusivamente por homens). Em carta à secretaria da Conferência de Pequim e em Carta Aberta às mulheres, o Papa João Paulo II escreve, como parte dessa estratégia, um reconhecimento da contribuição das mulheres à humanidade e um pedido de perdão em nome da Igreja Católica às iniciativas que pudessem ter contribuído para a opressão histórica das mulheres.

A principal inversão ideológica realizada pela Igreja Católica nesse cenário, salientada por Cornejo e Pichardo, é a ideia de que a defesa radical por igualdade de direitos não pode ser representativa de todas as mulheres, mas que a Igreja estaria aberta a reconhecer seus direitos. Ideia que constitui o terreno para forjar a “ideologia de gênero” (CORNEJO; PICHARDO, 2017). O objetivo da Igreja Católica seria o de disseminar a ideia de que aqueles que defendem igualdade de direitos estariam realizando uma determinação de um “jeito de ser mulher” ou da anulação de determinada “forma de ser mulher”. Evidentemente, uma inversão daquilo que se debatia pautado na opressão e na violência legitimada por determinações do “ser mulher” construída socialmente, inclusive pela Igreja Católica. O passo seguinte seria chamar de “ideologia de gênero”, qualquer tentativa de debate sobre as constituições sociais e históricas de ser mulher e ser homem.

Cornejo e Pichardo (2017) salientam que após as conferências mencionadas surgiram dois movimentos em reação ao avanço da agenda feminista: um primeiro, o Chamado Mundial para o combate a esse avanço, e uma outra frente que se debruça sobre o aprofundamento e a sistematização dos estudos da teoria de gênero das feministas radicais, sob a lógica do que será forjado como “ideologia de gênero”.

Miskolci e Campana (2017) situam no discurso de 1997 do então cardeal Joseph Ratzinger, na época prefeito da Doutrina da Fé, as bases daquilo que se chamaria de “ideologia de gênero” no combate ao feminismo pela Igreja Católica: “Atualmente se

considera a mulher como um ser oprimido; assim que a liberação da mulher serve de centro nuclear para qualquer atividade de liberação tanto política como antropológica com o objetivo de liberar o ser humano de sua biologia”. Ratzinger continua, “Se distingue então o fenômeno biológico da sexualidade de suas formas históricas, às quais se denomina “*gender*”, mas a pretendida revolução contra as formas históricas da sexualidade culmina em uma revolução contra os pressupostos biológicos” (RATZINGUER, 1997: 142, apud MISKOLCI; CAMPANA, 2017 p.2). É evidente e notório que os pressupostos de Ratzinger e da Igreja Católica sobre a sexualidade e a biologia são distintos das intelectuais feministas e outros setores da sociedade. Partindo de pressupostos distintos é que se engendra uma inversão sobre as teorias de gênero em que, equivocadamente, se denominou “ideologia de gênero”.

Os setores antigênero passam a realizar uma ação mais planejada, envolvendo os estudos das pesquisadoras teóricas do gênero como Judith Butler e Joan Scott, para gerar suas próprias produções, a partir de uma perspectiva política de “interpretação católica” dos direitos humanos, com base na difusão da “ideologia de gênero” como lógica interpretativa (CORNEJO e PICHARDO, 2017). Alguns autores situam Dale O’Leary como uma das primeiras intelectuais da “ideologia de gênero”; depois dela, surgiram outros autores religiosos e laicos que têm construído uma literatura sobre o tema, dentre os quais se destacam Marguerite Peeters, Gabriele Kuby, Francesco D’Agostina, Mons. Tony Anatrella, Mons. Michel Schooyans, Constanza Miriano, Jorge Scala e o Cardeal Josef Ratzinger (CORNEJO e PICHARDO, 2017).

O’Leary passou a denunciar, em seus escritos, que teria havido um “tratamento negativo do casamento, da família e da maternidade nos documentos da Conferência de Pequim” (1997 p.3), isso porque se colocava o direito da mulher à escolha em relação a esses temas. A autora identifica os defensores da agenda de gênero com grupos ativistas, que teriam outros interesses inter-relacionados ou superpostos, e elenca quem seriam esses grupos nos seguintes termos: “(1) os controladores populacionais; (2) os libertadores sexuais; (3) os ativistas dos direitos gays; (4) os multi-culturalistas e promotores do politicamente correto; (5) os extremistas ambientais; (6) os neo-marxistas progressistas; (7) os pós-modernistas desconstrutivistas” (O’LEARY, 1997, p.2).

Em suas pesquisas sobre o feminismo, O’Leary acusou as feministas radicais de apoiarem-se em Marx e Gramsci, este último por ter cunhado o conceito de hegemonia e teorizado sobre o papel da Igreja na conformação das classes dominantes na Itália:

As feministas radicais e de gênero começaram pela análise marxista, mas se moveram em uma direção completamente diferente dos marxistas econômicos e políticos. Elas não estão trabalhando para uma revolução comunista, mas para uma revolução cultural. Querem derrubar a família, não o estado. Seus inimigos não são os capitalistas burgueses, mas os “puritanos”, os “fundamentalistas”, a “direita religiosa” e a “Santa Sé”. Promovem a vitimologia, a criação de novas classes de “oprimidos”. Declaram-se defensoras da justiça e da equidade, mas seu estilo de justiça e equidade somente se aplica aos “oprimidos”. (O’LEARY, 1997, p.22)

Em abril de 1998, citando a obra de O’Leary, o Monsenhor Oscar Alzamora Revoredo, Bispo Auxiliar da cidade de Lima e Membro da Comissão Episcopal do Apostolado Leigo - CEAL, escreve para a Conferência Episcopal do Peru o texto: “La ideologia de gênero: Sus peligros y Alcances”. Na apresentação, Alzamora denunciou que por detrás da ideia de gênero havia mais do que alguns ingenuamente pensariam ser apenas a divisão de sexos na sociedade: “Os proponentes dessa ideologia querem afirmar as diferenças entre homens e mulheres, fora das óbvias diferenças anatômicas, que não correspondem a uma natureza fixa de homem e outra de mulheres.” E conclui: “Isto faz com que homens e mulheres heterossexuais, os homossexuais, as lésbicas, e os bissexuais, sejam simplesmente modos de comportamento sexual, produto da escolha de cada pessoa, liberdade que todos os demais devem respeitar” (ALZAMORA, 1998, p.1).

Segundo Cornejo e Pichardo (2017), a Igreja Católica define o termo “ideologia de gênero” no dicionário doutrinal, lançado em 2003, que trata dos “termos ambíguos e discutidos sobre a família, vida e questões éticas”. No dicionário, “ideologia de gênero” é caracterizada como: “a ideologia feminista”, segundo a qual as mulheres “pretendem libertar-se e a heterossexualidade deixa de ser obrigatória, não significando mais do que uma forma de prática sexual” (Alzamora Revoredo, 2006:5182 *apud* CORNEJO; PICHARDO, 2017).

Cornejo e Pichardo afirmam,

Desde o final do século XIX, fortaleceram as correntes fundamentalistas para lutar contra a emancipação das mulheres em primeiro lugar, e contra os direitos LGBT, quando estes passam a fazer parte das agendas políticas. No caso particular do catolicismo, se opta por usar a expressão “ideologia” em seu sentido marxista como uma estratégia consciente acerca da influência da linguagem na formação da opinião pública (López-Trujillo, 2006:8), a fim

de denunciar o caráter ilusório do termo “gênero”, enquanto construção social. Nesse sentido, à perspectiva de gênero renomeada como “ideologia de gênero”, se atribui a perversão interpretativa de promover os direitos humanos como ferramentas para as reivindicações das mulheres e das minorias sexuais jogando com a confusão terminológica. (CORNEJO; PICHARDO, 2017 p. 5)

Jorge Scala, autor argentino do livro: “Ideologia de gênero, o Neototalitarismo e a morte da família”, publicado em 2011, que se tornou um dos livros mais disseminados entre os grupos antigênero, afirmava que homens e mulheres são diferentes, por isso esperar-se-ia níveis de participação diferentes na sociedade em todas as esferas; estatísticas definidas por sexo não fariam, portanto, sentido algum: “se a igualdade pode ser medida, então alguém deve medir, de modo que as feministas possam comprovar as ‘desigualdades’. A existência de ‘desigualdades’ de participação, conquistas e recompensas é tomada então como prova de discriminação, não como evidência de que os homens e as mulheres são diferentes” (SCALA, 2011, p. 27).

Esse argumento utilizado pelo autor justifica a desigualdade – que naturalmente deveria existir – justamente em função das diferenças existentes entre homens e mulheres. Há uma inversão na lógica de assimilação das diferenças: a desigualdade é a evidência da diferença ou a diferença a causa da desigualdade. O que difere seria o fato de que para o autor a desigualdade existe tão naturalmente quanto as diferenças biológicas entre homens e mulheres, relações que, portanto, não podem e não devem ser questionadas ou alteradas.

A expressão “ideologia de gênero” foi criada por representantes da Igreja Católica, mas é fundamental destacar também o papel que setores oriundos dos EUA do pentecostalismo e do neopentecostalismo, e no Brasil desde a metade de 1970 e em expansão a partir da década de 1990⁵⁷, cumprem hoje na cruzada contra os debates de gênero e sexualidade, sobretudo representada pela teologia da prosperidade⁵⁸, cujas instituições são marcadamente caracterizadas também por lógicas empresariais, cultos majoritariamente

⁵⁷Ricardo Mariano, em “Sociologia do crescimento pentecostal no Brasil: um balanço” (2011), realiza importante mapeamento da teoria sociológica da expansão pentecostal no Brasil.

⁵⁸“A teologia da prosperidade consta entre as principais mudanças doutrinárias e axiológicas ocorridas no chamado neopentecostalismo, vertente pentecostal encabeçada pela controversa Igreja Universal do Reino de Deus. Defendendo que os cristãos, enquanto sócios de Deus ou financiadores da obra divina, estão destinados a ser prósperos, saudáveis, felizes e vitoriosos em todos os seus empreendimentos” MARIANO. Ricardo “Os neopentecostais e a teologia da prosperidade”, 1996.

motivacionais, num contexto de vulnerabilidade social, desigualdade e violência como o do Brasil (MARIANO, 2008).

A expansão entre as camadas populares da sociedade do pentecostalismo e do neopentecostalismo vem sendo estudada por diversos pesquisadores, sobretudo em função do avanço do conservadorismo e da vinculação com as posições de extrema direita difundidas e protagonizadas por algumas vertentes teológicas.

Importa aqui realizar mais um destaque no que se refere a não generalização desse posicionamento, no interior das religiões cristãs, visto que existem distintas teologias, com perspectivas diversas. Destacamos, por exemplo, a contribuição da Teologia da Libertação na dissolução e na resistência à ditadura militar no Brasil⁵⁹, em que pese que as representações oficiais da Igreja Católica tenham sido oficialmente cúmplices na implantação e manutenção do golpe de 1964. Também no interior do pentecostalismo e dos protestantes históricos, incluindo batistas, presbiterianos, anglicanos e luteranos, há posicionamentos que nem sempre se colocam como protagonistas de posicionamentos opressores como aqueles que se destacam contra os direitos humanos. No entanto, são invisibilizados pela existência majoritária e pelo destaque midiático que ganharam algumas figuras ultraconservadoras que atuam e incidem nesse contexto, atribuindo uma aparência mais hegemônica do que efetivamente se constituem as igrejas protestantes e pentecostais.

Não se pode negar, também, a materialidade e o papel estruturante do patriarcado, das relações de gênero e da divisão sexual do trabalho na sustentação e reprodução da sociedade capitalista. Segundo Saffioti, uma das pioneiras dos estudos de gênero no Brasil:

O modo capitalista de produção não faz apenas explicitar a natureza dos fatores que promovem a divisão da sociedade em classes sociais. Lança mão da tradição para justificar a marginalização efetiva ou potencial de certos setores da população do sistema produtivo de bens e serviços. Assim é que o sexo, fator de há muito selecionado como fonte de inferiorização social da mulher, passa a interferir, de modo positivo, para a atualização da sociedade competitiva, na constituição das classes sociais. A elaboração social do fator natural sexo, enquanto determinação comum que é, assume, na nova sociedade, uma feição inédita e determinada pelo sistema de produção social. (1976, p. 18)

⁵⁹Sobre a Teologia da Libertação, as disputas e as influências progressistas do cristianismo ver Michael Lowy “Marxismo e cristianismo na América Latina” (1989).

No entanto, luta pelos direitos reprodutivos das mulheres ou a luta por direitos da população LGBTI+ não se constituem como tema e luta particular da esquerda, menos ainda do marxismo ou de defensores do comunismo, como querem parecer os propulsores da “ideologia de gênero”⁶⁰. Sobre esse tema Luís Felipe Miguel considera:

a digressão feita sobre a “ideologia de gênero”, que começa com um resumo do que seria a obra da teórica *queer* Judith Butler e chega à confluência com marxismo. *A ideologia alemã*, de Marx e Engels e *A origem da família, da propriedade e do Estado*, de Engels, são fundidos a obras de Kate Millett, de Shulamith Firestone e de Max Horkheimer, além da própria Butler, para chegar a um sistema de equivalências. A superação do capitalismo exige o fim da divisão social do trabalho; a divisão sexual é a primeira forma da divisão social do trabalho; logo, o fim da diferenciação entre os sexos é passo decisivo para o triunfo do comunismo. Esta trama diabólica teria sido coroada de êxito na Conferência de Pequim, em 1995, que introduziu a terminologia do “gênero” nos documentos oficiais da ONU, inicialmente apenas como se fosse “um sinônimo elegante para ‘sexo’” (p. 10). Mas a linguagem do “gênero” seria o cavalo de Troia do feminismo marxista; justamente por isso o projeto se dispõe a vetar a utilização do próprio vocábulo. Ele levaria à destruição da família e à implantação do comunismo – dois objetivos que, de acordo com a argumentação, estão umbilicalmente ligados. (MIGUEL, 2016, p.606)

2.6. O discurso antigênero forjado como reação às conquistas de direitos

A articulação mundial e no Brasil em torno dos direitos sociais obteve avanços ao longo das últimas décadas e, em especial quando ocorreram no governo Lula, incomodou os setores antigênero, a exemplo do que explicita o Padre Luiz Carlos Lodi da Cruz⁶¹, presidente da Associação “Pró Vida” de Anápolis⁶², no prefácio à edição brasileira do livro de Jorge Scala, destacando como exemplo o Brasil:

O Brasil tem-se destacado vergonhosamente pelo apoio maciço a essa ideologia. E isso nosso governo tem feito por todos os meios: realizando

⁶⁰ Apenas a título de exemplo, consideremos a justificativa do PL n.º 1.859/2015, do deputado Alan Rick (PRB-AC), que Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Parágrafo único: “A educação **não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar**, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a **ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’**.” A justificativa e argumentação do PL faz referências vagas e desconsidera toda sorte de especificidades de cada tema posto em sua digressão com o objetivo de aproximar de forma rasa temas de gênero e diversidade sexual, mais uma vez, à uma suposta ameaça comunista.

⁶¹ O Superior Tribunal de Justiça (STJ) condenou em 2017 o padre Luiz Carlos Lodi da Cruz a pagar R\$ 60 mil de indenização pela acusação de impedir uma mulher de realizar procedimento de interrupção da gravidez autorizado pela Justiça.

⁶² Associação Pró-Vida: É uma associação beneficente criada para promover a dignidade e a inviolabilidade da vida humana e da família. <https://www.providaanapolis.org.br/index.php/quem-somos-nos> (Acesso em 12.12.2020)

Conferências Nacionais de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBT); apoiando as horrendas paradas de “orgulho” (sic) homossexual; produzindo material educativo (?) de “combate à homofobia” e distribuindo-o a crianças e adolescentes nas escolas; apoiando a “união estável” e o “casamento” entre pessoas do mesmo sexo; lutando perante a ONU e a OEA pela proibição internacional de toda discriminação (justa ou injusta) aos que praticam o vício contra a natureza. (Pe. Luiz Carlos Lodi da Cruz Presidente do Pró-vida de Anápolis, prefácio SCALA, 2011 p.7)

O depoimento do Padre Luiz Carlos explicita o incômodo com o avanço da agenda de gênero sobre as políticas públicas, bem como com as manifestações públicas destes grupos na sociedade. Reis e Eggert (2017) reconstituem um conjunto de declarações, pactos e políticas públicas que induzem a um avanço da garantia dos direitos humanos, vinculados à educação que contribuíram para a inserção dos direitos das mulheres e LGBTI+. Sistematizamos tal avanço no Quadro 10.

Quadro 10 - Medidas que incorporam e subsidiam o debate de gênero na educação	
1979	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres artigo 10o que “Os Estados-partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação” e também para eliminar “todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino...” (UNICEF, 1979).
1994	O artigo 8º da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, de 1994 , estabelece que os Estados Partes adotarão, progressivamente, medidas específicas, inclusive programas formais e não formais de educação destinados a: combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher (OEA, 1994)
1995	Entre as áreas prioritárias destacadas pela Plataforma de Ação da Conferência Mundial sobre as Mulheres (1995) , tem-se a desigualdade no acesso à educação e à capacitação, e a necessidade de proteção e promoção voltadas especificamente para os direitos da menina (UNFPA, 1995)
2000	Fórum Mundial de Educação adota o Compromisso de Dakar referente à Educação para Todos , tendo entre suas metas a eliminação, até 2005, “das disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação” (UNESCO, 2001, p. 20).
2007	Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero (2007) afirmam que “Toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características” (Princípios de Yogyakarta, 2007, p. 23), e aponta oito deveres dos Estados nesse sentido, incluindo acesso igual à educação e tratamento igual, desenvolvimento do respeito aos direitos humanos, proteção adequada contra exclusão, violência e discriminação (Princípios de Yogyakarta, 2007).

2013	O Estatuto da Juventude tem uma seção específica sobre o Direito à Diversidade e à Igualdade , que determina que o jovem não será discriminado inclusive por motivo de sexo e orientação sexual e que para a efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade a ação do poder público deverá incluir [...] temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito. (BRASIL, 2013a).
2013	ONU publica recomendações para os Estados referentes às principais obrigações que estes têm para com lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (pessoas LGBTI+) , incluindo a proteção contra a violência homofóbica e transfóbica, e a proibição da discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero. (UNITED NATIONS, 2013, p. 13)
2015	Em 2015, foram estabelecidos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para serem alcançados até 2030 . O item 5 do Objetivo 4 prevê a eliminação das “disparidades de gênero na educação”, enquanto o Objetivo 5 deseja “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (PNUD, 2015).
1988	Constituição Federal de 1988 , que prevê a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2008a).
2006	Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006a)
2006, 2008, 2013	Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2006b; 2008b; 2013b),
2009	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009)
2010 – 2014	Conferência Nacional da Educação Básica – Coneb (2008) e as Conferências Nacionais de Educação – Conae (2010 e 2014) , e com as respectivas etapas municipais e estaduais. O Documento Final da Coneb registra que durante todo o evento e na plenária final reafirmou-se “uma educação com qualidade social que [...] vise à superação das desigualdades sociais, raciais, de gênero, de idade e de orientação sexual” (BRASIL, 2008c, p. 1).
2012	Foram homologadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos . Há diversas referências a gênero e orientação sexual e afirma-se que todas as pessoas devem ter a possibilidade de usufruir de uma educação não discriminatória e democrática, independente do sexo, orientação sexual e identidade de gênero, entre outras características. (BRASIL, 2012b, p. 2)
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio determinam que, em função da legislação específica existente, é obrigatória a educação em direitos humanos (BRASIL, 2012c, art. 10), e que o projeto político-pedagógico do Ensino Médio deve considerar: XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, Ideologia de gênero bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência. (BRASIL, 2012c, art. 16).

Fonte: Tabela construída pela autora a partir de: Toni Reis e Edla Eggert, 2017.

A inserção de pautas dos movimentos sociais, feministas e LGBTI+ durante os governos Lula e Dilma, com a criação de secretarias e programas voltados ao combate às desigualdades, impulsionou uma reação dos setores conservadores, que já vinha crescente nas

últimas duas décadas, conforme Cláudia Vianna, “foi no governo de Luiz Inácio Lula da Silva que a diversidade sexual passou a ser reconhecida, a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização administrativa” (2018, p.79).

Embora fragmentadas e desarticuladas, a autora ressalta que as políticas para a igualdade de gênero obtiveram maior visibilidade, mas “isso não significa a defesa incondicional dos possíveis avanços do governo Lula em relação às demandas de gênero, direitos sexuais e reprodutivos ou em relação à agenda anti-homofobia” (VIANNA, 2018, p.80), porque cabe ressaltar a insuficiência destas políticas na eliminação das desigualdades.

Nesse sentido, Cunha (2016), embora retome uma série de avanços ocorridos no âmbito da sociedade civil na organização pela afirmação das pautas e na conquista de direitos sociais materializados em políticas públicas, ressalta também os recuos que aconteceram nesse período, como por exemplo a assinatura da Concordata entre o Brasil e o Vaticano promulgada em 11 de fevereiro de 2010 com o Decreto nº 7.107; o tratado garantia privilégios especiais à Igreja Católica em termos políticos, fiscais, trabalhistas, educacionais e outros. No que se refere ao ensino:

O artigo 11 da concordata diz que o “ensino religioso católico e de outras confissões” religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental. Esse artigo contraria, essencialmente, o artigo 33 do texto reformado da LDB, o qual determina que o conteúdo dessa disciplina seja estabelecido pelos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais), depois de ouvidas entidades civis constituídas pelas diversas confissões religiosas. Assim, pode não haver “ensino religioso católico”, nem de confissão específica alguma. Se esse conteúdo for de caráter histórico, sociológico ou antropológico, como pretendem certas correntes de opinião, ou um extrato das doutrinas religiosas conveniadas, o resultado dependerá da composição política de tais entidades civis. (CUNHA, 2016, p. 19)

A relação entre a Igreja, o Estado e a educação se constituíram historicamente de maneira imbricada no Brasil. As tensões de separação e aproximação abordadas por Cunha (2016) demonstram que mesmo quando separadas formalmente mantiveram relações amistosas, protagonizadas pela Igreja Católica como aparelho do Estado. Essa relação converge diretamente com os recuos na consolidação da laicidade do Estado e, por consequência coloca-se como limite no avanço dos direitos das mulheres e da população LGBTI+.

A articulação desses grupos constituiu uma unidade momentânea entre setores das igrejas Católica e pentecostal, parlamentares e intelectuais, que contribuíram para disseminar a discussão pública na sociedade utilizando o termo “ideologia de gênero”. Esse debate tomou as ruas e mobilizou diferentes setores e camadas sociais, sobretudo no âmbito de discussão dos Planos Municipais e Estaduais de Educação e Plano Nacional de Educação.

Durante o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação, entre 2010 e 2014, o termo “gênero”, foi retirado do texto da Lei. Segundo Reis e Eggert (2017):

Em 17 de dezembro de 2013, o Plenário do Senado aprovou o Substitutivo ao Projeto de Lei, no qual retirou da redação do inciso III do artigo 2º a frase “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2013d). Também suprimiu, em todo o texto, a flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina (BRASIL, 2013d). De volta na Câmara dos Deputados, aflorou-se de vez nas audiências e debates sobre o Projeto de Lei o fenômeno da “ideologia de gênero”, com calorosas manifestações pró e contra, até sua sanção presidencial em 25 de junho de 2014, com flexão de gênero, porém sem especificação de formas de discriminação. (BRASIL, 2014). (REIS; ERGGET, 2017, p.15)

A capilaridade do discurso antigênero difundido pelo ESP, tomou também os debates públicos na sociedade durante a campanha presidencial em 2018. Utilizando-se de falsos fatos sobre a realidade educacional brasileira, tendo como alvo principal a escola pública, a campanha disseminou “fatos” como a existência de um livro didático que ensinaria as crianças a fazerem sexo, ou ainda o famigerado *kit gay*⁶³, com absurdos como a existência de mamadeiras em formato de pênis e ainda acusações de que tivesse sido realizado um suposto “9º Seminário LGBT Infantil”, em 2012⁶⁴. Todos esses “fatos” foram vinculados à gestão do Partido dos Trabalhadores aliado a um forte discurso anticorrupção e explicitando o conteúdo antigênero.

⁶³À época, Bolsonaro criticava o chamado kit anti-homofobia, chamado pelo deputado pejorativamente de “kit gay”. O kit educativo, que fazia parte do projeto Escola sem Homofobia, foi avaliado pelo Conselho Federal de Psicologia, pela Unesco e pelo Unids, e teve parecer favorável das três instituições, mas acabou vetado por Dilma Rousseff em 2011. Bolsonaro chegou a levar uma suposta cartilha ao Jornal Nacional, que não foi mostrada pela emissora. (<https://www.cartacapital.com.br/politica/a-globo-bolsonaro-distorce-fatos-e-cria-o-9o-seminario-lgbt-infantil/>) (Acesso em 01/03/2020)

⁶⁴ Tratava-se na verdade do 9º Seminário LGBT no Congresso Nacional, cujo tema era “Infância e Sexualidade”. O seminário é realizado anualmente. No 15º seminário LGBT no Congresso, de junho de 2018, o encontro tratou de temas como justiça inclusiva, envelhecimento e acesso à saúde, violência e abandono familiar, mercado de trabalho, todos sob a ótica da população LGBT. O tema da sexualidade na infância foi, portanto, apenas um dos debates realizados no Congresso pelos seminários. (<https://www.cartacapital.com.br/politica/a-globo-bolsonaro-distorce-fatos-e-cria-o-9o-seminario-lgbt-infantil/>) (Acesso em 01/03/2020)

A “Nova Era” anunciada pelo mandato presidencial iniciou tendo como uma de suas plataformas o combate à “ideologia de gênero”. Não foi à toa, por exemplo, que uma das primeiras medidas do presidente Jair Bolsonaro foi a retirada da população LGBTI+ das políticas públicas de direitos humanos e das estruturas da Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, através da Medida Provisória 870/2019. O Ministério da Saúde também foi alvo com a retirada de seu site da Cartilha “Homens Trans, vamos falar sobre doenças sexualmente transmissíveis?”, além da extinção dos ministérios do Trabalho, da Cultura, das Cidades, Esportes e Integração Racial.

O Ministério dos Direitos Humanos se transformou no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, tendo sido nomeada ministra Damares Alves, advogada, ex-assessora do senador Magno Malta e pastora da Igreja do Evangelho Quadrangular, que já havia se pronunciado diversas vezes na mídia com discurso antigênero e utilizando o termo “ideologia de gênero”. Ela é autora da frase “Estamos numa nova era: agora, menino usa azul, menina usa rosa”. Para que não parem dúvidas, a frase dita quer representar que homem é “homem” e mulher, é “mulher”, o nome “família”, adicionado ao título do ministério comandado por Damares, que antes denominava apenas “direitos humanos”, também quer representar a importância dessa pauta para o governo, e família é a família “tradicional”. Damares Alves não só quer representar essas pautas, mas ela age em aliança e compõe a plataforma do governo com os setores econômicos, combatendo qualquer perspectiva que objetive a igualdade e a justiça social. A desigualdade das relações de gênero e a divisão sexual do trabalho são estruturantes na manutenção das sociedades capitalistas, aí está o encontro do conservadorismo com liberalismo econômico e que compuseram o golpe em 2016.

Capítulo 3.

O Escola Sem Partido e seus intelectuais orgânicos

Nesse capítulo elencamos os intelectuais orgânicos do Escola Sem Partido e os respectivos aparelhos privados de hegemonia mobilizados no âmbito do Estado Integral, considerando que os intelectuais são organicamente vinculados às classes fundamentais e cumprem importante função na difusão de consensos e na luta por hegemonia.

Numa sociedade determinada, segundo Gramsci, “ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal” sendo que,

nessa multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo – natural e contratual ou voluntário – uma ou mais prevalecem relativamente ou absolutamente, constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercivo. (GRAMSCI, 2007, p. 253)

Todo homem é intelectual, todo homem desenvolve trabalho manual e trabalho intelectual, e essa divisão para Gramsci é mais uma vez, didática, já que até mesmo o trabalho mais prático envolve algum grau de trabalho intelectual. Nesse sentido, todo homem é considerado um filósofo ou um intelectual, que organiza ideias e apresenta uma concepção de mundo, mais ou menos organizada. Gramsci disse que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates)” (2001, p.18).

Gramsci diz ainda que todo homem em si é também um bloco histórico, pois as pessoas são mediadas pelas condições de vida às quais estão submetidas e pelas relações que estabelecem em todos os âmbitos, tornando-as elas mesmas blocos históricos, conformadas a partir daquilo que vivem no mundo. Nesse sentido, há na sociedade aqueles que desenvolvem a atividade de contribuir para a organização das ideias de uma determinada concepção de mundo vinculada a uma classe fundamental e que atuam para a hegemonia dessa concepção.

A classe dominante terá também, nos diferentes tecidos sociais, intelectuais que buscarão imprimir uma perspectiva, uma concepção em torno da manutenção da hegemonia do grupo dominante e de uma concepção de ideias que devem ser hegemônicas. Sobre a importância dos intelectuais para a construção da hegemonia Gramsci afirma:

Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (2001, p.18)

Na atuação do ESP podemos identificar os intelectuais orgânicos representados nos diferentes setores da sociedade civil e da sociedade política, por vezes representando diferentes esferas num mesmo lugar. Ainda sobre a função do intelectual, Gramsci afirma:

Essas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dados pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção. (2001, p.20)

Nesse sentido, mais do que criar uma nova formulação, é fundamental que tenham os conectores, ou seja, aqueles intelectuais capazes de divulgar e disseminar as ideias:

A relação entre intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. Seria possível medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreitas com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). (GRAMSCI, 2001, p.20)

No atual contexto, a teia de relações de interesses e de atuação dos intelectuais do ESP envolve um discurso situado no âmbito moral, mas encontra também raízes e conexões com a própria sociabilidade do capital. A fim de identificar os intelectuais orgânicos e as organizações que realizaram a defesa e a difusão de alguma maneira do programa Escola Sem

Partido, foram utilizados dados coletados nas audiências públicas realizadas entre 2017 e 2018 no âmbito da tramitação do PL n.º 7.180/2014 e seus apensados, na Câmara dos Deputados. Além destes, foi possível identificar alguns intelectuais com as indicações do próprio site do movimento, artigos de opinião, pronunciamentos e posicionamentos nos meios virtuais.

Dentre os sujeitos elencados cumprindo a função de intelectuais em diferentes graus, há, além dos parlamentares, juristas, escritores, jornalistas, pastores, padres, professores universitários, estudantes, famílias de estudantes e cientistas de diferentes áreas⁶⁵. É evidente que essa diversidade é reflexo também da intencionalidade na seleção dos convidados pelos propulsores do ESP para as audiências, o que não interfere na análise acerca das relações que estes sujeitos estabelecem além de suas funções “primárias”, contribuindo para elencar o universo de organizações e aparelhos privados no terreno da disputa por hegemonia pelo ESP.

Não é possível realizar uma demarcação estrita dos grupos, visto que os sujeitos podem ter múltiplas afiliações, além do fato de que ao longo de um período de três ou quatro anos tenham também constituído novas afiliações. Consideramos que há diferentes níveis de engajamento na difusão da ideologia do ESP; aqui trataremos do conjunto amplo identificado e escolhido pelo próprio ESP como aqueles que melhor os representariam durante as audiências, bem como aqueles citados no site do ESP.

Tomamos como referência os estudos de CASIMIRO (2018, 2020) sobre as organizações que atuam no âmbito da construção de consensos e difusão dos ideias liberais-conservadores na sociedade civil para traçar o paralelo entre estas (e outras organizações) e suas vinculações com a pauta do Escola Sem Partido, o que contribuiu para apontamentos acerca da rede de intelectuais que compõem/compuseram a defesa do ESP e das organizações a ele vinculadas nesse período.

3.1. Institutos Liberais

Segundo Casimiro (2020), ao buscar situar a maneira como opera a direita brasileira no atual período deve-se considerar “o significativo e tardio processo de complexificação ou de ocidentalização da sociedade civil brasileira, que se efetiva principalmente a partir da

⁶⁵A esse respeito ver também mapeamento de Brait, Daniele, “Os Protagonistas do Escola Sem Partido”, 2016.

década de 1990 e se intensifica exponencialmente até a atualidade (p. 26). Exemplo dessa complexificação é a exacerbada ampliação do número de Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (Fasfil), Casimiro cita estudo realizado por Fontes (2010), que constatou que entre 1996 e 2002 o número de Fasfil passou de 105 mil para cerca de 276 mil entidades (burguesas ou de contestação do modelo hegemônico), um crescimento de 157% no período (FONTES, 2010, p. 283).

Ressaltemos que o processo de reestruturação e mesmo de “reinvenção” das direitas no Brasil deve ser entendido em sua materialidade histórica, ou seja, como um processo que foi sendo construído de acordo com os embates locais e específicos, mas sempre em relação com a totalidade, sob influência das determinações internacionais do capital. Esse novo *modus operandi* do empresariado que representa determinadas frações da burguesia brasileira, bem como de certos grupos de intelectuais, é condicionado ao campo de lutas internas, mas sua condição está intimamente ligada ao capitalismo mundializado. Entre esses espaços fundamentais estão os intelectuais coletivos ou os aparatos de atuação política e ideológica de determinadas frações das classes burguesas, que, pautados pelo capital e pela economia de mercado, elaboram sua doutrinação e os mecanismos necessários para operacionalizar seu projeto para a sociedade brasileira. (CASIMIRO, 2020, p.28)

Há nesse contexto a atuação de organizações que buscam universalizar seus interesses de classe para a construção da hegemonia burguesa, organizada por meio de aparelhos difusores da ideologia liberal conservadora. Essa atuação objetiva a produção do consenso e naturalização dos pressupostos do capital, atuam nesses aparelhos intelectuais/empresários que a partir de sua militância constituem a teia de organizações, formam-se novos quadros e intelectuais orgânicos que passam a alcançar espaços mais amplos de capilarização (CASIMIRO, 2020). No Quadro 11 detalhamos as configurações e redes as quais os sujeitos elencados representam ou estabelecem alguma forma de relação e realizam a defesa e a difusão dos valores do ESP na sociedade civil, em especial por meio dos Institutos e de organizações liberais conservadoras.

Quadro 11 – Os representantes do ESP nas organizações Liberais

	<i>Formação e vinculação ao ESP</i>	<i>Outros vínculos</i>
Miguel Nagib	Fundador e Presidente do Escola Sem Partido Advogado, Procurador do Estado de São Paulo	Ex colaborador do Instituto Millenium
Bráulio Porto de Matos	Vice-presidente da associação Escola Sem Partido. Doutor em sociologia pela Universidade de Brasília. Pós-doutorado pela University of Sussex.	Professor da Faculdade de Educação da UnB.
Orley José	Citado pelo ESP como colaborador, convocado para audiência em favor do ESP. Mestre em Letras e linguística; Doutorando em Ciências da Religião.	Autor do blog: “De olho no livro didático”
Leandro Narloch	Citado e indicado como referência pelo ESP como autor do “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil” Jornalista	Especialista do Instituto Millenium ⁶⁶ Fórum da Liberdade ⁶⁷ de 2014, 2016, 2018 Colunista Veja, Folha, entre outros
Fernando Schuller	Artigos reproduzidos no site do ESP Professor no Insper na área de filosofia e ciência política. ⁶⁸	Articulista do Instituto Millenium Foi diretor do Ibmecc, no Rio de Janeiro. Colunista do Estado de SP, da Folha e da Veja ⁶⁹
Rodrigo Constantino	Jornalista autor de diversos artigos jornalísticos em defesa do ESP	Fundador do Instituto Liberal, vinculado ao Instituto Liberdade. Articulista da Gazeta do Povo e outros canais de comunicação. Foi colunista da revista Veja e de O Globo

⁶⁶<https://www.institutomillennium.org.br/author/leandro-narloch/> (Acesso em 20/07/2019)

⁶⁷O Fórum representa um dos principais e mais divulgados eventos de difusão de valores e da concepção de mundo neoliberal e libertária realizado no Brasil. Pode ser considerado um verdadeiro reduto das direitas e do conservadorismo no país. O evento tem como instituição organizadora o Instituto de Estudos Empresariais (IEE) e desde a sua primeira edição, em 1988, praticamente todos os anos contou com o apoio do Instituto Liberal do Rio Grande do Sul, que depois passou a ser chamado de Instituto Liberdade. (Casimiro, 2020, p. 72)

⁶⁸ <https://www.insper.edu.br/pesquisa-e-conhecimento/docentes-pesquisadores/fernando-schuler/>

⁶⁹<https://politica.estadao.com.br/blogs/fernando-schuler/> e <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/fernando-schuler/> (Acesso em 20/07/2019)

	Formação e vinculação ao ESP	Outros vínculos
Marcel Van Hattem	Apoiador do ESP autor de projeto de Lei estadual e de diversos artigos e palestras sobre o ESP. Cientista político, jornalista e consultor para relações internacionais.	Coordenador do MBL/ELP Dep. Federal Novo – RS. Articulista do Instituto Millenium. Participante do Fórum da Liberdade
Ives Gandra Silva Martins	Jurista, formado em direito pela USP e Pós Doutorado pelo Mackenzie.	Especialista do Instituto Millenium ⁷⁰ Professor honorário da UNIFIEO Representante dos Juristas católicos
Fernando Holliday	Convocado para audiência em favor do ESP	Coordenador nacional do MBL, EPL posteriormente foi eleito vereador em São Paulo e Deputado (Patriota)
Kim Kataguirí	Apoiador do ESP e difusor das pautas por meio do MBL e posteriormente no congresso. Convocado para audiência em favor do ESP	Fundador em 2014 do Movimento Brasil Livre (MBL)/ELP Foi eleito Deputado federal em 2019 por São Paulo, pelo DEM.
Lucas Pavanato	Convocado para audiência em favor do ESP	Representante do MBL
Anderson Castro	Convocado para audiência em favor do ESP	Representante do MBL
Stefany Papaiano	Convocada para audiência em favor do ESP. Estudante de Direito.	Atualmente assessora parlamentar do Deputado Estadual Douglas Garcia do PTB – SP. Movimento Direita São Paulo/ Movimento Conservador. Autora de uma proposta no site do Senado para a retirada do título de patrono da educação brasileira de Paulo Freire
Douglas Garcia	Convocada para audiência em favor do ESP Técnico em informática, estudante.	Eleito Deputado estadual - PSL/PTB SP Coordenador do Direita SP /Movimento Conservador

Fonte: Elaborado pela autora

Aqui focamos nas organizações de difusão do ideário liberal, mas estes mesmos sujeitos comporão outras esferas da sociedade civil e política. No primeiro grupo de intelectuais vinculado ao ESP, é possível demonstrar os vínculos estabelecidos com as organizações de cunho liberal e que segundo Casimiro (2018) tem se configurado como as mais importantes no Brasil no que diz respeito à difusão do pensamento liberal, com diferentes contornos e atuando em rede. Os membros fundadores, colaboradores ou apenas difusores e defensores do ESP estabelecem vínculos com o *Instituto Millenium* (IMIL), com o

⁷⁰<https://www.institutomillenium.org.br/author/ives-gandra-da-silva-martins/> (Acesso em 20/07/2019)

Instituto Liberal (IL), e com o *Movimento Brasil Livre* (MBL), vinculado ao “Estudantes Pela Liberdade” (EPL). Além desses há também a vinculação ao movimento “Direita São Paulo” que mudou a denominação para “Movimento Conservador” em agosto de 2019.

Vinculados ao *Instituto Millenium* estão Miguel Nagib, Leandro Narloch, Fernando Shuller, Marcel Van Hattem, Rodrigo Constantino e Ives Gandra da Silva Martins; atualmente, o instituto é um dos mais representativos do pensamento liberal brasileiro, atua “por meio de seminários, palestras e encontros realizados por todo o país, do contato com a imprensa e a publicação de análises diárias no portal, apresenta alternativas para problemas-chave do país e fomenta o debate com as diversas vozes da opinião pública”⁷¹. Como estratégia de ação, adota-se a construção de consenso “reforçando os valores da ideologia de mercado condizentes com frações da burguesia a que representa, quanto também para a formação de novos quadros de intelectuais orgânicos engajados nos pressupostos e na sua concepção de mundo” (CASIMIRO, 2018, p.367).

Uma das características que realmente dá ao *Instituto Millenium* como um dos mais importantes intelectuais coletivos de difusão político ideológica do Brasil contemporâneo é, sem dúvidas, a sua capacidade de mobilização de articulistas convidados e membros especialistas, que amplificam e capilarizam os valores defendidos pela instituição nos mais diversificados meios, alcançando outros espaços da vida social (CASIMIRO, 2018, p. 372).

A formação de quadros é também uma estratégia: “O *Instituto Millenium* acredita que é de fundamental importância difundir seus valores entre o público jovem, pelo seu importante papel na construção de um Brasil mais próspero e livre”⁷². Além disso, tem como objetivos promover valores e princípios que garantam uma sociedade livre, como liberdade individual, direito de propriedade, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito e limites institucionais à ação do governo. Nagib, o fundador do ESP, é ex-colaborador do Instituto, tendo escrito um artigo chamado “Por uma escola que promova os valores do *Millenium*”, quais sejam: “propriedade privada”, “responsabilidade individual” e “meritocracia”, o que nos remonta ao questionamento de Penna (2016), se seriam estes os valores neutros necessários para a construção “efetiva” do conhecimento. Nagib teve seu nome desvinculado do Instituto⁷³ e os artigos publicados por ele foram apagados ou tiveram a

⁷¹(<https://www.institutomillennium.org.br/institucional/quem-somos/>) (Acesso em 18/07/2019)

⁷²(<https://www.institutomillennium.org.br/institucional/quem-somos/>) (Acesso em 18/07/2019)

⁷³Veja aqui artigo de Renata Aquino com informações sobre a participação e a desvinculação de Miguel Nagib no *Instituto Millenium*: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/tag/miguel-nagib/> (Acesso em 20.12.2020)

autoria renomeada e não constam atualmente no sítio. Embora seja a organização com maior número de sujeitos vinculados a partir desse levantamento, em seu site não são tantas as menções explícitas ao Escola Sem Partido. Foram identificados oito artigos diretamente vinculados ao tema, mas há, no entanto, reprodução dos mesmos pressupostos de privatização da educação e da educação voltada para o mercado.

Rodrigo Constantino também é fundador do *Instituto Liberal*. Casimiro (2018) caracteriza o *Instituto Liberal* como o precursor dos aparelhos privados de ação doutrinária de difusão do liberalismo no Brasil, pois ele nasce em 1983 no contexto em que se anunciavam os embates futuros na Constituinte de 1988. Seu fundador propõe a difusão do neoliberalismo no Brasil, seja por meio da cultura ou das políticas públicas, mas sempre buscando a reconfiguração do papel do Estado, no intuito de criar um projeto político-ideológico para a sociedade brasileira que tivesse consenso entre as frações da burguesia (CASIMIRO, 2018). O *Instituto Liberal* reproduz em seu site 29 artigos que citam o Escola Sem Partido, tomando uma clara posição em favor do Programa. Nesses artigos estão presentes concomitantemente temas como educação domiciliar, Cuba, Paulo Freire, “escola sem Estado” ou separação entre educação e Estado, entre outros.

A partir de 2007, o *Instituto Liberal* impulsiona a de criação outras organizações, como o *Instituto Mises Brasil*, os Institutos de Formação de Líderes, o próprio *Instituto Millenium*, o *Instituto Liberal do Nordeste*, o *Instituto Ordem Livre* e o *Estudantes pela Liberdade*, todos parceiros institucionais do *Instituto Liberal*⁷⁴.

Com maior capilaridade nas universidades e escolas públicas, o principal eixo de ação do *Instituto Liberdade* é “o desenvolvimento e participação em projetos que visam à construção de consensos intraclasse, a partir de estratégias pedagógicas de atualização e fortalecimento da doutrina neoliberal entre seus intelectuais orgânicos, além de buscar ‘educar/formar’ novos intelectuais da causa liberal (“formação de jovens liberais”) (CASIMIRO, 2018, P.346). Afirmam-se como produtores de ideias e construtores de influências, além de defender a economia de mercado, a descentralização do governo e de apoiar os empreendedores intelectuais multidisciplinares na produção de análises e

⁷⁴<https://www.institutoliberal.org.br/quem-somos/> (acesso em 19/08/2020)

recomendações em políticas públicas, seguindo os preceitos da Escola Austríaca de Economia⁷⁵.

Vejamos agora as relações estabelecidas entre o *Estudantes Pela Liberdade* (EPL) e o *Movimento Brasil Livre* (MBL) – no qual atuaram como fundadores e coordenadores Kim Katagui, Marcel Van Hattem, Fernando Holliday, Lucas Pavanato e Anderson Castro, todos vinculados também ao movimento Escola Sem Partido. Partindo dos mesmos pressupostos do ESP de que o marxismo e ideologias de esquerda dominam as universidades no Brasil, este é um espaço privilegiado de disputa do EPL e da chamada nova direita denominada “libertária”, que encontra na academia seu lócus de luta política ou, como Gramsci diria, uma “trincheira na guerra de posição” (Casimiro, 2020). O EPL tem origem numa *think tank* de mesmo nome estadunidense, de viés conservador/libertário e que, por sua vez, teve como mentor Alejandro Chafuen, presidente da Atlas Network desde 1991, conforme reportagem de Marina Amaral citada por Casimiro (2020):

Segundo reportagem de Marina Amaral (2015), o *Movimento Brasil Livre* (MBL) seria uma marca criada pelo EPL para participar das manifestações de rua, em 2014, sem, no entanto, comprometer as organizações estadunidenses, que são impedidas de doar recursos para ativistas políticos, em função da legislação da receita dos Estados Unidos (IRS). (CASIMIRO, 2020, p.70)

Assim, o MBL se constituiu como o braço político do EPL, tendo atuação e alinhamento ideológico diretamente vinculados⁷⁶. No Brasil, o MBL surgiu em 2014 e atuou como uma organização virtual e em defesa do *impeachment* da presidenta Dilma, mobilizando os principais atos de rua da direita e, sobretudo, articulando suas pautas nas redes sociais, encampando o programa Escola Sem Partido como uma de suas principais bandeiras. O MBL organizou uma Marcha pelo Escola Sem Partido em agosto de 2017, sendo que diversos de

⁷⁵<https://institutoliberalidade.com.br/> (acesso em 19/08/2020)

⁷⁶A reportagem traz a confirmação dessa relação pelo próprio fundador e então diretor executivo do Estudantes pela Liberdade, Juliano Torres. De acordo com o dirigente do EPL, “quando teve os protestos em 2013 pelo Passe Livre, vários membros do Estudantes pela Liberdade queriam participar, só que, como a gente recebe recursos de organizações como a Atlas e a Students for Liberty, por uma questão de imposto de renda lá, eles não podem desenvolver atividades políticas. Então a gente falou: ‘Os membros do EPL podem participar como pessoas físicas, mas não como organização para evitar problemas. Aí a gente resolveu criar uma marca, não era uma organização, era só uma marca para a gente se vender nas manifestações como Movimento Brasil Livre. Então juntou eu, Fábio [Ostermann], juntou o Felipe França, que é de Recife e São Paulo, mais umas quatro, cinco pessoas, criamos o logo, a campanha de Facebook [...] E aí a gente encontrou o Kim [Katagui] e o Renan [Renan Antônio Ferreira dos Santos], que afinal deram uma guinada incrível no movimento com as passeatas contra a Dilma e coisas do tipo. Inclusive, o Kim é membro da EPL, então ele foi treinado pela EPL também”. (Amaral 2015, *apud* Casimiro, 2020, p.71)

seus representantes pautaram o tema nas redes sociais e nos espaços em que atuavam. “Do ponto de vista do ativismo na causa libertária, o Movimento Brasil Livre se organiza como um partido político – na concepção ampliada de partido descrita por Antônio Gramsci. Além disso, a organização se transformou em uma espécie de plataforma para o lançamento de candidaturas políticas de seus membros” (Casimiro, 2020, p.69). Evidência de sua estratégia de ocupação de espaços da sociedade política além da sociedade civil é o fato de que suas principais referências emplacaram candidaturas municipais, estaduais e federais, e ao ocupar estes cargos passaram também a buscar a aprovação de Projetos de Lei referenciados no ESP.

Cabe destacar as propostas para a educação aprovadas pelo MBL em seu Congresso realizado em novembro de 2015⁷⁷, ressaltando-se o eixo estrutural privatizante que caracteriza as propostas:

- Implementação do sistema de vouchers para ensino básico, fundamental, médio e superior, com valor igual para todos os alunos de cada nível. Complemento separado para alunos com deficiência.
- Legalização do *homeschooling*.
- Apresentação do Projeto de Lei “Escola sem Partido” em legislativos estaduais e municipais.
- Elaborar uma diretriz nacional buscando a redução do número de alunos por professor.
- Benefícios fiscais para pessoas físicas e jurídicas que custeiem educação de crianças e jovens de famílias que não podem pagar. Os municípios e/ou estados fariam o cadastramento das crianças.
- Expansão do Prouni para o ensino médio, fundamental e infantil.
- Incentivo tributário para empresas que façam pesquisa tecnológica em áreas de ciências exatas e biológicas.
- Diminuição da burocracia para o registro de patentes.
- Redução de impostos das escolas privadas.
- Militarização das escolas em áreas de risco, ou seja, em locais onde a iniciativa privada não tenha a possibilidade de atuar.
- Gestão privada de escolas públicas através de Organizações Sociais e Parcerias Público-Privadas.
- Promover a competição entre escolas públicas usando métricas como o exame PISA, fazendo parcerias com a iniciativa privada para premiações.
- Desburocratização do processo de abertura de escolas, cursos e do número de vagas em instituições de ensino privadas.

⁷⁷<http://mbl.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2017/05/propotas-mbl.pdf>. (Acesso em 09/06/2018).

- Incentivo ao ensino técnico profissionalizante e desburocratização na contratação de estagiários.
- Facilitar o financiamento de empresas privadas em instituições educacionais de todos os níveis para fins de produção científica.

Por fim, ainda na esfera das organizações liberais/conservadoras constituídas com o fim de disputar a formação de consensos em torno da ideologia conservadora, identificamos o *Direita – SP*, fundado em 2016 e denominando-se *Movimento Conservador* em 2019 a fim de nacionalizar-se, tendo também como uma de suas estratégias a ocupação de espaços no parlamento⁷⁸, participou das mobilizações pelo *impeachment* em 2016 e manteve pontuais divergências com o MBL. Dois coordenadores dessa organização foram convidados para as audiências em favor do ESP: Douglas Garcia⁷⁹ e Stéphanhy Papaio.

3.2. Universidades

No Quadro 12 elencamos professores com vínculos em universidade, em que foram convidados para audiências públicas em favor do Escola Sem Partido. Interessante notar que não foram convidados professores de nenhuma Faculdade de Educação para as audiências em favor do ESP por não julgarem importante entre aqueles que por ofício debatem a educação básica brasileira. Há diversos detalhamentos que poderiam ser realizados a respeito da trajetória de cada um dos sujeitos elencados em nossa lista, no entanto, não sendo exatamente este o objetivo deste trabalho, vamos nos deter em pequenos destaques que possam ilustrar a teia de relações que nos propiciam agregar elementos a essa análise.

Quadro 12 - Representantes do ESP nas universidades

	Vinculação ao ESP e Formação	Outros vínculos
Rodrigo Jungmann de Castro http://lattes.cnpq.br/0694096516897435	Convidado para audiência em favor do ESP Graduação e mestrado em Letras (UFPE) e doutorado em Filosofia pela University of California	UFPE - professor de filosofia da UFPE Experiência na área de filosofia, com especial ênfase em filosofia da linguagem, ética normativa, da filosofia da religião e da filosofia política.

⁷⁸<https://www.movimentoconservador.com/pre-candidatos-do-movimento-conservador/> (acesso em 15/12/2020)

⁷⁹ Douglas foi eleito deputado estadual inicialmente pelo PSL, sendo expulso do partido em 2020 em função de envolvimento na CPI das *Fake News* por suposta disseminação de notícias falsas e ataques a instituições democráticas, como o Supremo Tribunal Federal (STF). Também está sendo investigado pela compilação e divulgação de um dossiê com dados pessoais de pessoas que fariam parte de movimentos antifascistas, estando filiado ao PTB. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/07/15/psl-expulsa-deputados-douglas-garcia-e-gil-diniz-investigados-no-inquerito-das-fake-news.ghtml> (Acesso em 09.01.2021)

Victor Sales Pinheiro http://lattes.cnpq.br/0416222855469529	Convidado para audiência em favor do ESP Bacharel em Direito; Mestre e Doutor em Filosofia	UFPA - Professor do Instituto de Ciências Jurídicas e do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará – UFPA
Vitor Geraldi Haase http://lattes.cnpq.br/2208591466035438	Convidado para audiência em favor do ESP Graduação em Medicina pela UFRS (1981), mestrado em Linguística PUC-RS (1990) e doutorado em Psicologia Médica (Dr. rer. biol. hum.) pela Ludwig-Maximilians-Universität zu München (1999).	UFMG - Professor Titular do Departamento de Psicologia da UFMG (área de atuação - neuropsicologia)
Jean Marie Lambert http://lattes.cnpq.br/3287106616611277	Convidado para audiência em favor do ESP Graduação em Direito pela Universidade Católica de Goiás (1980), mestrado em Direito Internacional - Université Libre de Bruxelles (1983), doutorado em Ciências Políticas - Université de Liège (2005) com pós-doutorado em Ciência da Religião na PUC-GO	Professor emérito da Pontífice Universidade Católica (PUC) de Goiânia e professor titular do Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA Concedeu entrevista ao Docentes Pela Liberdade”
Pedro Sergio dos Santos http://lattes.cnpq.br/2482709117669752	Convidado para audiência em favor do ESP Bacharel em Direito; Graduado em Teologia pela Faculdade de Filosofia e Teologia de Goiás; Mestre em Direito Penal e Criminologia; Doutor em Direito Público Processual Penal.	Professor Titular da Faculdade de Direito da UFG Foi diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás entre 2013 e 2017
Maria da Graça Campagnolo http://lattes.cnpq.br/6243854955499618	Convidada para audiência em favor do ESP Graduada em Direito pela Universidade Cândido Mendes, Mestrado em Teoria do Estado e Direito Constitucional pela (PUC-RJ) e Doutorado em Ciência Política pelo (IUPERJ)	UFPA - Professora no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal do Pará Membro da Ordem dos Advogados do Brasil.
Ricardo Augusto Felício http://lattes.cnpq.br/3573585906523607	Graduado em Ciências Atmosféricas - Meteorologia mestre e doutor em Geografia pela USP	Prof. Dr. da Universidade de São Paulo “Realiza pesquisas sérias e críticas sobre a variabilidade climática e seus desdobramentos, desmistificando as "mudanças climáticas antropogênicas" e sua ideologia embutida” (Lattes – Texto informado pelo autor)

Fonte: Elaborado pela autora

A título de ilustração acerca do papel que a mídia cumpre na formação da opinião pública, independente do grau de escolarização, destacamos um trecho de depoimento ao “Professores Pela Liberdade” de um dos especialistas da área do Direito convocado para audiência: o Professor Jean Marie Lambert, no qual justifica o motivo de seu distanciamento da esquerda e aproximação do conservadorismo:

Lembro que o marco para mim foi o escândalo do kit gay. Eu estava com minha esposa vendo no noticiário, e ela ficou em choque, me perguntou que mundo estava sendo construído para nossos netos. Eu achava que a homossexualidade era uma escolha pessoal, mas então percebi que havia uma estratégia política clara por trás disso. Me dei conta de que existe o homossexualismo, que é um movimento político. A partir daí comecei a me manifestar como conservador. Quando me distanciei da esquerda, passei a encontrar pouco espaço na universidade. (Jean Marie Lambert ao Docentes Pela Liberdade⁸⁰, 11.08.2020)

Na mesma entrevista, Lambert relata que propôs na universidade um curso de extensão cujo tema seria “Ideologia de Gênero”, mas que, por não ter sido aprovado, não foi realizado. Sua atuação enquanto intelectual lhe rendeu a escrita de dois livros, segundo o autor, frutos de grupos que lhe procuraram. O primeiro por um grupo de procuradores conservadores cuja matéria prima culminou no livro: “Ministério Público para Rir e Chorar”; e o segundo sobre a UNESCO; já o terceiro livro, será fruto de interesse de um pastor que o procurou com o tema do choque de premissas entre o globalismo e o cristianismo.

Destacamos também o trecho de avaliação do Professor Vitor Geraldo Haase, que ilustra o papel que cumpriu o ESP na mobilização e organização de consensos na sociedade, coesionando uma base conservadora:

“As mudanças que interessam devem vir de baixo para cima e não de cima para baixo. E o ESP conseguiu isso. O ESP conseguiu colocar a doutrinação escolar na ordem do dia. Criaram-se grupos de pais nas redes sociais denunciando casos escabrosos. Foram submetidos projetos semelhantes em estados e municípios etc. Foi muito inspirador. Infelizmente, esse movimento refluíu. Levou dois baldes de água fria, um do STF e outro do Bolsonaro. Sobrou a alternativa *bottom-up*, do trabalho de formiguinha que precisamos fazer para não deixar essa questão morrer”⁸¹ (HAASE, 2020)

⁸⁰Reproduzido em: <https://conexaopolitica.com.br/ultimas/belga-naturalizado-brasileiro-o-professor-jean-marie-lambert-71-fala-de-sua-trajetoria-academica-e-persegucoes-que-sofreu-depois-que-se-descobriu-conservador/> (Acesso em 20/10/2020)

⁸¹Vitor Geraldi Haase em Artigo publicado em novembro de 2020- “Neuropsicologia e desenvolvimento humano” http://npsi-dev.blogspot.com/2020/11/thomas-sowell-e-lavagem-cerebral-na_16.html?m=1 (Acesso em 12.01.2021)

A disputa política na academia tem se apresentado como estratégica pelas organizações liberais/conservadoras. Nesse sentido, o último destaque em relação à inserção da vinculação dos professores aqui elencados se refere à organização “Docentes Pela Liberdade” (DLP), da qual a Professora Maria da Graça Campagnolo (UFPA), uma das convidadas para audiência em favor do ESP, compõe a diretoria regional pelo estado do Pará. Idealizada pelo professor biólogo da Universidade de Brasília - UnB, Marcelo Hermes-Lima, a organização foi fundada em 3 de julho de 2019. Após a eleição de Jair Bolsonaro, o professor foi indicado para a diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Conforme consta no site da entidade, o grupo define-se como “apartidário, formado por docentes e profissionais de diversas áreas, cujo interesse é recuperar a qualidade da educação no Brasil, romper com a hegemonia da esquerda e combater a perseguição ideológica”. Os valores da entidade são: 1. Compromisso com a verdade; 2. Liberdade individual com responsabilidade; 3. Transparência, eficiência e efetividade; 4. Educação de nível internacional⁸². Na sessão “Metas” é possível identificar o que apontam sobre como deverá ser a atuação do DPL nos próximos anos:

1. Revisão da grade curricular, enfatizando a **demandas do mercado**, o auto pertencimento e a prosperidade dos indivíduos;
2. **Desconstrução das metanarrativas de esquerda**. Isso significa elaborar materiais didáticos menos ideológicos e **mais condizentes com a realidade**;
3. Ampliação das vias de **financiamento privado** para Pesquisas e Desenvolvimento no âmbito da academia;
4. Reaproximação da academia com as **reais necessidades nacionais**. As Universidades existem para servir à sociedade e não o contrário (<https://dpl.org.br/>, grifos nossos)

O grupo configura-se aparentemente nos mesmos moldes que o Programa Escola Sem Partido em termos de objetivos, sobretudo na sistematização de denúncias e judicialização da relação professor estudante, muito embora tenha uma estrutura organizativa mais explícita e oficial em relação às coordenações estaduais, presentes em 17 estados: Tocantins, Pará, Piauí, Pernambuco, Sergipe, Rio Grande do Norte, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Paraná, Santa

⁸²<https://dpl.org.br/> (Acesso em 12.01.2021)

Catarina, Rio Grande do Sul. Além dessa estrutura, há coordenações temáticas, conforme ilustração do organograma que consta no site:

Figura 7- Organograma Comissões Temáticas Docentes Pela Liberdade

Fonte: <https://dpl.org.br/institucional/diretoriasematicas/> (Acesso em 15.12.2020)

Uma organização recente que busca aglutinar e capilarizar – assim como outras também criadas em 2016, por ocasião das mobilizações e polarização em torno do *impeachment* da presidenta Dilma, ou em 2018 com a eleição de Jair Bolsonaro – o DPL destaca os mesmos pressupostos de alardear um falso apartidarismo, num evidente exercício de retórica, ao tempo em que expõe entre seus primordiais objetivos “acabar” com a hegemonia da esquerda e assumir posicionamento conservador, de direita, utilizando-se de termos vagos, outros nem tanto, como um suposto compromisso com a verdade (qual verdade? de quem?); exalta a eficiência, ao tempo em que é bastante direta em suas linhas de ação: instituir a lógica do mercado na produção de conhecimento a privatização por meio do financiamento privado e retoma o espírito do Macarthismo instituindo uma comissão temática cuja linha seria criar “Sistemas de Defesa Anticomunismo”, além da comissão Jurídica na qual cita o *Ministério Público Pró Sociedade* (organização da qual trataremos mais adiante),

junto com o qual protocolaram petição em defesa do presidente Jair Bolsonaro, no Tribunal Penal Internacional⁸³.

O destaque ao DPL se dá em função de sua similaridade ao ESP. Embora recém fundado, sua atuação não tem alçado a visibilidade que teve o ESP. Não obstante sua insignificância em termos de representatividade, diante de milhares de professores das universidades públicas, sindicatos e Associações, institutos de pesquisa em educação, o DPL, na figura do Prof. Marcelo Hermes Lima, foi recebido em 25 de novembro de 2019 pelo Presidente da República. Em relato escrito pelo fundador do DPL, não foram tratados assuntos além da perseguição que professores de direita supostamente sofrem nas universidades e sobre a pesquisa do próprio professor a respeito da ineficiência das universidades brasileiras demonstradas em gráficos comparativos e números de quantidade de citação de artigos brasileiros. Assim conclui o relato: “Por fim enfatizei ao presidente que o grande problema da universidade não era apenas a doutrinação das mentes (assunto de grande conhecimento do Capitão), mas também a má formação de profissionais”⁸⁴ e agradece algumas pessoas, em especial ao Prof. Arthur Weintraub (Unifesp), irmão do então ministro da educação Abraham Weintraub, de quem teria partido a proposta de marcar o encontro.

3.3. Veículos de comunicação

Entre os principais meios de disseminação e difusão das ideias do ESP destacam-se as redes sociais; fato notável é que colunistas em grandes meios de comunicação de massas, a exemplo de jornalistas que atuavam em veículos como a Revista Veja, ou nos jornais Folha de São Paulo e o Estado de São Paulo, passaram também a reproduzir seus artigos e matérias nas redes sociais, com mensagens mais curtas e de alta reprodução dos chamados “memes”, imagens e charges com ideias simplificadas, em geral estereotipadas sobre grandes temas.

A opinião pública foi mobilizada, sobretudo através do chamariz dos PLs, processo que desencadeou debates nas redes sociais e nos meios de comunicação em geral, aglutinando setores diversos, de famílias, pessoas não vinculadas organicamente a grupos políticos e sujeitos individuais e coletivos antes dispersos, disseminando-se nas diferentes camadas da

⁸³<https://www.jornaldacidadeonline.com.br/noticias/22710/dpl-e-mp-pro-sociedade-apresentam-peticao-em-defesa-de-bolsonaro-no-tribunal-internacional-de-haia> (Acesso em 10/12/2020)

⁸⁴<https://olive.com.br/minha-conversa-com-o-presidente> (Acesso em 10/12/2020)

sociedade. Segundo Gramsci, a opinião pública é importante e tem um conteúdo político que traduz uma vontade política nacional, “por isso existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública – jornais, partidos, parlamento – de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual” (GRAMSCI, 2007, p. 265).

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações–, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (GRAMSCI, 2001, v. 2, p. 95)

Na última década presenciamos a articulação de movimentos declaradamente ultraconservadores que ganharem significativa visibilidade em comparação às três décadas anteriores, reflexo também na alteração na forma como se constituem os veículos de comunicação. As redes sociais possibilitaram que qualquer pessoa pudesse criar um canal e, além de um canal de veiculação de determinada ideologia, também pudessem ser configuradas redes de reconhecimento e de autoafirmação em torno de ideologias comuns.

A “ideologia de gênero” e a suposta “doutrinação escolar” estiveram entre as inúmeras postagens que ganharam grande repercussão nas redes sociais, sobretudo no período das mobilizações de rua em de 2016 e, posteriormente, durante as eleições presidenciais. O MBL e demais movimentos que surgiram no período tinham como principal característica a inserção organizada nas redes sociais, sobretudo na reprodução de notícias que vieram depois a serem caracterizadas como *fake news*, notícias falsas. Estas organizações também operaram na produção de conteúdo criando um exército de seguidores que os disseminavam. O alcance passou a ser muito mais abrangente e com um conteúdo diferente de outrora. Instaurou-se uma batalha das ideias que passa mais por imagens do que pela necessidade de uma fundamentação teórica ou mesmo subsidiada por fatos verídicos.

O anúncio de que a “doutrinação marxista” seria um mal que já domina o ambiente escolar e a “ideologia de gênero” como um tema que estaria no cotidiano de crianças inundaram as redes sociais com mentiras. Os exemplos são eloquentes: da inexistente “mamadeira de piroca” até a distribuição do chamado pejorativamente de “kit gay”, tais temas passaram por verdades incontestáveis e reforçados com as mobilizações em torno dos PLs nos

municípios e estados. Todos os intelectuais arrolados nesse estudo mantiveram (ou ainda mantém) algum canal de comunicação no qual produzem e reproduzem conteúdo. Entre os jornalistas, por exemplo, destacamos Rodrigo Constantino e Gabriel Arruda, intelectuais que passaram pelos tradicionais veículos de comunicação, como a revista *Veja*, Rádio CBN, *Gazeta do Povo*, entre outros.

Quadro 13 - Representantes nos veículos de comunicação

	<i>Formação e vinculação ao ESP</i>	<i>Outros vínculos</i>
Gabriel Arruda	Convidado para audiência em favor do ESP Jornalista, Mestre em Administração Pública; jornalista formado pela UnB, mestre em Administração Pública pela Universidade da Pensilvânia (EUA) e doutorando em Política pelo Hillsdale College (EUA).	Cobriu a atuação de Jair Bolsonaro como parlamentar a partir de 2011, e acompanhou a campanha presidencial do candidato do PSL pela revista <i>VEJA</i> . Também trabalhou na <i>Gazeta do Povo</i> e na rádio CBN. Autor do livro “Imprevisível” sobre a eleição de Jair Bolsonaro
Fernanda Salles	Convidada para audiência em favor do ESP Jornalista e Estudante	Canal digital “Terça Livre”, de linha editorial conservadora. Atua nas redes sociais
Rodrigo Constantino	Jornalista, autor de diversos artigos jornalísticos em defesa do ESP	Fundador do Instituto Liberal, vinculado ao Instituto Liberdade. Articulista da <i>Gazeta do Povo</i> e outros canais de comunicação, foi colunista da revista <i>Veja</i> e de <i>O Globo</i>

Organizado pela autora

Todos esses veículos de comunicação contribuíram para a disputa de ideias em torno do Escola Sem Partido, atuando na maior parte do tempo em favor desse, seja reproduzindo falas dos próprios fundadores, seja a dos intelectuais citados aqui, ou ainda por meio de seus editoriais.

Destaque para a “*Gazeta do Povo*” que reproduziu dezenas de artigos de intelectuais citados nesse estudo. O jornal impresso completou 100 anos em 2019; historicamente conservador e de abrangência estadual no Paraná, em 2015 inaugurou o portal na internet e contratou jornalistas declaradamente conservadores. “Ao final de 2017, a *Gazeta* colocou no ar uma ferramenta chamada Monitor da Doutrinação, que incentivava leitores a enviarem ao jornal, para publicação, vídeos em que professores estariam ‘doutrinando’ seus alunos – à esquerda, é claro. A repercussão foi imensa, e péssima. Educadores, advogados, sindicatos e

até empresários reagiram. Quatro dias depois, o portal recuou e tirou o Monitor do ar”⁸⁵. Passaram pelo veículo como colunistas fixos Rodrigo Constantino, Gabriel Arruda, e Leandro Narloch.

3.4. Judiciário

Parte dos intelectuais orgânicos do ESP vem de formação na área do Direito. Identificamos no Quadro 14 alguns deles.

Quadro 14 - Representantes no Judiciário

	Formação e vinculação ao ESP	Outros vínculos
<i>Beatriz Kicis Torrents De Sordi</i>	Convidada para audiência em favor do ESP Formada em Direito	Subprocuradora Geral do DF, aposentada. Revoltados OnLine Deputada Federal-DF, 56ª Legislatura Fundadora do Resgata Brasil ⁸⁶
<i>Ives Gandra Silva Martins</i>	Jurista, formado em direito pela USP e Pós Doutorado pelo Mackenzie.	Especialista do Instituto Millenium ⁸⁷ Professor honorário da UNIFIEO Representante dos Juristas Católicos
<i>Guilherme Schelb</i>	Convidado para audiência em favor do ESP Formado em Direito Mestre em Direito Constitucional	Procurador da República em Minas Gerais e Brasília; Autor de livros sobre infância e Educação; palestrante nacional e internacional sobre Estratégias para a prevenção da violência em escolas, universidades, etc.; e sobre outros temas afetos à criança e ao adolescente. MP Pró Sociedade (membro fundador)

Organizado pela autora

Fundado em novembro de 2018, o *Ministério Público Pró Sociedade* conta com 40 juristas signatários. Em seu manifesto de lançamento, diz a respeito da própria função do Ministério Público: “o MP não é um ‘agente de transformação social’ pois quem tem a legitimidade de agir para mudar é a própria Sociedade”. Na sequência, anuncia que “o Capitalismo não é uma ideologia. É um fato concreto que se derivou da Revolução Industrial:

⁸⁵<https://theintercept.com/2018/12/09/gazeta-do-povo-guinada-direita-bolsonaro/> (Acesso em 05/01/2021)

⁸⁶Fundado em 2015 tem por finalidade resgatar as Instituições Republicanas, bem como os valores culturais e familiares da sociedade brasileira. (Acesso em 10/12/2020)

⁸⁷<https://www.institutomillennium.org.br/author/ives-gandra-da-silva-martins/> (Acesso em 10/12/2020)

aconteceu... Também não é ideologia o Conservadorismo: é um fato: as pessoas não querem que as coisas boas e belas sejam destruídas para se fazer coisas novas por cima dos escombros (...). Isso é uma tendência natural das sociedades”⁸⁸. Daí que, a poucos parágrafos depois, alinha-se assim ao Escola Sem Partido: “Concordamos que se deve buscar um Ensino de qualidade, voltado para a capacitação e desenvolvimento das habilidades individuais e não para a formação de militantes de qualquer visão política. E que Educação é uma prerrogativa da família”.

Além deste Manifesto, na mesma ocasião foram publicaram as resoluções do seu 1º Congresso do Ministério Público Pró-Sociedade⁸⁹, dentre as quais consideram:

(...) que as ideologias são dogmáticas que colocam objetivos e doutrinas seculares no lugar de objetivos e doutrinas religiosas; e que prometem derrubar “dominações presentes” para erigir novas formas de dominações;

(...)que conservadorismo não é ideologia, mas expressão da realidade pautada na ordem, na liberdade e na justiça;

(...) que a “ideologia de gênero” é experimento totalitário de engenharia social que destrói a identidade natural do ser humano, usando as escolas como laboratórios e os estudantes (crianças e adolescentes) como cobaias”

E assim “resolvem aprovar e tornar público aos demais membros do Ministério Público e à Sociedade brasileira” o que enunciam, claramente alinhados e legitimando o ESP:

(...) O Ministério Público deve reconhecer que, nas relações escolares e acadêmicas, os estudantes (crianças, adolescentes), por ser pessoas em desenvolvimento, estão em situação de vulnerabilidade diante de professores e autoridades.

Pode se considerar também como braço de atuação no judiciário e intelectual orgânico: Ives Gandra da Silva Martins; ele é o atual Diretor-Presidente da União dos Juristas Católicos de SP⁹⁰, entidade fundada em março de 2012, fruto do empenho do Cardeal Odilo Pedro Scherer e que tinha como objetivos “contribuir na atividade judiciária, legislativa e administrativa, ocupando-se das questões do mundo contemporâneo, sob a ótica dos princípios da ética católica. Pretende-se que essa Associação discuta e coloque em foco os valores da família, da vida, da dignidade humana e o bem comum”. O tema do ESP reverbera na instituição a partir do debate que realizam acerca da “ideologia de gênero” e do ensino

⁸⁸<https://jornalistaslivres.org/wp-content/uploads/2018/12/MP-pro-sociedade.pdf> (Acesso em 20/12/2020)

⁸⁹<http://escolasempartido.org/wp-content/uploads/2020/03/enunciados-mpsociedade.pdf> (Acesso em 20/12/2020)

⁹⁰<http://ujucasp.org.br/site/diretoria/> (acesso em 10/12/2020)

religioso. Vale citar ainda a criação, em 2019, do grupo denominado “Ordem dos Advogados Conservadores do Brasil”, ou OACB, por iniciativa de um grupo de advogados de João Pessoa (PB):

Figura 8 - Ordem dos Advogados Conservadores - Decálogo

Fonte: <https://www.facebook.com/OACB.ORG.BR/> (Acesso em 26/02/2021)

Figura 9 - Ordem dos Advogados Conservadores (OACB)

Cartaz da Campanha “Vamos derrotar o mal”

Fonte: <https://www.facebook.com/OACB.ORG.BR/> (Acesso em 26/02/2021)

No período mais recente, em 23 de fevereiro de 2021, a OACB obteve maior visibilidade em função de uma campanha de criminalização daqueles que realizarem críticas ao Presidente Jair Bolsonaro, criando um canal de “denúncia” a partir do qual encaminharão judicialmente os processos, conforme cartaz divulgado nas redes sociais:

3.5. A atuação no Legislativo e no Executivo

Entre os convocados para as audiências também constam os vereadores e deputados estaduais que propuseram e defenderam os PLs em seus municípios e estados, predominantemente vinculados a vertentes religiosas e com funções e cargos nessas organizações. Também foram convidadas para as audiências pessoas que, durante ou após o período em que foram porta vozes do ESP em suas comunidades, foram impulsionados para lançar candidaturas nos seus municípios e estados, como apresentado no Quadro 15 abaixo.

Quadro 15 - Representantes municipais no legislativo e no executivo

	Formação e vinculação ao ESP	Vínculos/Atuação
Felipe Barros	Convidado para audiência em favor do ESP	Vereador Londrina - PR, atualmente deputado Federal (PSL)
Alexandre Aleluia	Convidado para audiência em favor do ESP Representante do MBL Autor do PL ESP em BH	Vereador em Salvador - DEM-BA
Fernando Borja⁹¹	Convidado para audiência em favor do ESP Autor do PL ESP em BH. Graduado em Administração, Direito e Teologia nos EUA.	Vereador de BH/MG pelo PTdoB Frente Parlamentar Cristã municipal Rede Evangélica do Terceiro Setor Cofundador da REVTS
Gilson de Souza	Convidado para audiência em favor do ESP Autor do Projeto de Lei ESP no PR	Deputado Estadual pelo PSC – PR Pastor da Igreja do Evangelho Quadrangular (IEQ) e membro do Conselho Estadual da IEQ.
Thiago Flores	Convidado para audiência em favor do ESP Bacharel em Direito; Delegado da Polícia (Licenciado)	Prefeito de Ariquemes (RO) pelo PMDB. O então prefeito da cidade ordenou que fossem retiradas as páginas de livros didáticos que travam da diversidade de famílias.

⁹¹<http://fernandoborja.com.br/biografia/> (acesso em 10.11.2020)

Paula Marisa	Convidada para audiência em favor do ESP Professora da rede pública em Canoas RS Especialista em supervisão e orientação escolar	Candidata em 2020 à vereadora pelo PRTB, não eleita. Mantém um canal no YouTube ⁹² onde comenta sobre a política, temas em apoio a Jair Bolsonaro e a pauta do ESP
Maria Inêz Medeiros Belarmino	Convidada para audiência em favor do ESP Mãe de aluna do Colégio Pedro II	Candidatou-se a vereadora pelo Partido Republicano - RJ em 2020 sendo eleita como suplente. Define-se como conservadora, cristã católica e agente pastoral pelo Ministério da Consolação e Esperança. Eleita ao Conselho do Colégio Dom Pedro II pela categoria de responsáveis.
Ana Caroline Campagnolo⁹³	Convidada para audiência em favor do ESP Professora de história do município de Chapecó Graduada pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó.	Candidatou-se e elegeu-se pelo PSL deputada estadual de SC. Ficou conhecida por ter convocado estudantes a gravarem seus professores em “suposta” doutrinação.
Thomas Giuliani⁹⁴	Convidado para audiência em favor do ESP Formado em História pela PUCRS e pós-graduado em Literatura Brasileira, na mesma universidade.	Pesquisador autodidata, é coordenador do livro ‘Desconstruindo Paulo Freire’ e membro editorial do periódico <i>Communio: Revista Internacional de Teologia</i> . Mantém sites onde ministra aulas de História.
Hiago Tadeu Rabelo	Convidado para audiência em favor do ESP Estudante de Letras da UnB	

Fonte: Elaborado pela autora

* Constam nesse quadro apenas os indicados para as audiências públicas em favor do ESP.

No primeiro capítulo, foram identificados os autores e autoras de Projetos de Lei apresentados no Congresso Nacional vinculados ao ESP; a partir desse levantamento, foi realizado o mapeamento da participação desses nas Frentes Parlamentares, como consta na Figura 10 abaixo.

⁹²https://www.youtube.com/channel/UCBUqZ4qQIYZUwi_gF-ougBQ (acesso em 10.11.2020)

⁹³Leia mais em <https://www.cartacapital.com.br/politica/quem-e-ana-caroline-campagnolo-a-deputada-que-quer-a-denuncia-de-professores-doutrinadores/> (acesso em 10.11.2020)

⁹⁴<https://historiaexpressa.com.br/pedagogia-da-indignacao-uma-resenha-sem-delirios/> (acesso em 10.11.2020)

**Figura 10 - Perfil dos autores dos Projetos de Lei do Escola Sem Partido no Congresso Nacional:
Participação nas Frentes Parlamentares**

Organizado pela autora

Fonte: <https://www.camara.leg.br/internet/deputado/frentes.asp>

Destaca-se a incidência de participação de dois terços dos parlamentares na Frente Evangélica e na Frente em Defesa da Família e da Vida, reafirmando a identificação dos parlamentares com esse setor religioso. Por outro lado, destaca-se também a pequena incidência de participantes na Frente em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, na Frente em Defesa dos Direitos Humanos e na Frente Parlamentar em Defesa da Escola Pública, temas bastante relevantes e afins a preocupações relacionadas à qualidade do ensino.

Na Figura 11, apresentamos como a não separação tácita entre sociedade política e sociedade civil pode ser observada, por exemplo, pelas intersecções entre representantes do ESP que também compõem espaços como a Frente Parlamentar Evangélica ou a Bancada Ruralista; na Figura 12, a qual partidos se vinculam os deputados.

**Figura 11 - Perfil dos autores dos Projetos de Lei do Escola Sem Partido no Congresso Nacional:
Participação nas Frentes Parlamentares**

Organizado pela autora – Fonte: <https://www.camara.leg.br/internet/deputado/frentes.asp>

Figura 12 - Partidos de origem dos autores e percentuais de apresentação dos PLs no Congresso Nacional

Organizado pela autora

3.6. O ESP no Ministério da Educação (2016-2020)

Desde 2016, após o golpe e com a posse de Michel Temer como Presidente, de algum modo o Escola Sem Partido perpassou as caracterizações dos cotados e dos empossados para o cargo de Ministro da Educação, seja por serem favoráveis ao projeto, ou contra. Com a eleição de Bolsonaro, também se tornou mais nítida a pressão das bancadas evangélicas sobre os nomes indicados. O Quadro 16 elenca os Ministros da Educação a partir do golpe de 2016.

Quadro 16 - Ministros da Educação: de maio de 2016 a março de 2021

Nome	Formação e atuação	Período
José Mendonça Bezerra Filho	Formação acadêmica na área de Administração de Empresas, pela Universidade de Pernambuco. Kursou Gestão Pública, pela Kennedy School, da Universidade de Harvard, nos EUA. Atuou como deputado estadual de Pernambuco. Por três mandatos, foi ainda deputado federal. Foi governador e vice-governador de Pernambuco e secretário de Estado de Agricultura.	De 12/05/2016 a 06/04/2018 (23 meses)
Rosseli Soares da Silva	Nascido em Santiago no Chile, possui bacharelado em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e mestrado em Gestão e Avaliação Educacional pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Ocupou o cargo de secretário de Educação Básica e foi conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Foi secretário de Estado de Educação e presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Participou do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), ocupando o cargo de vice-presidente.	De 06/04/2018 a 31/12/2018 (8 meses)
Ricardo Vélez Rodríguez	Colombiano de Bogotá naturalizado brasileiro. Possui bacharelado em Humanidades, pelo Instituto Tihamér Tóth. Formou-se em Filosofia pela Pontifícia Universidade Javeriana, em Bogotá. Nessa mesma área, tornou-se doutor anos pela então Universidade Gama Filho. Teólogo e professor, além de membro da Academia de Letras de Londrina.	De 01/01/2019 a 09/04/2019 (4 meses)
Abraham Weintraub	Graduado em Ciências Econômicas pela USP e mestre em Administração voltada para área de finanças, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Possui MBA em cinco instituições: FGV/Brasil, CUHK/China, RSM/Holanda, UNC/Estados Unidos e TEC/México. Vinte anos de atuação como executivo no mercado financeiro, foi economista-chefe e diretor do Banco Votorantim, além de CEO da Votorantim Corretora no Brasil e da Votorantim Securities no Estados Unidos e na Inglaterra. Foi sócio da gestora de fundos Quest Investimentos, integrou o Comitê de Trading da BM&FBovespa e o Comitê de Macroeconomia da Associação Nacional das Instituições do Mercado Financeiro (Andima). Na Associação Nacional das Corretoras e Distribuidoras de Títulos e Valores Mobiliários, Câmbio e Mercadorias (Andima) atuou como conselheiro.	De 09/04/2019 a 19/06/2020 (14 meses)
Milton Ribeiro⁹⁵	Doutor em Educação e reverendo na Igreja Presbiteriana Jardim Oração, em Santos. Integrou o Exército Brasileiro, no qual chegou ao posto de segundo tenente da Infantaria. Especialista em Administração Acadêmica pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, mestre em Direito Constitucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).	Desde 16/07/2020

Fonte: Org. pela autora a partir de:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>

⁹⁵<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/milton-ribeiro-no-mec-conheca-o-perfil-e-os-desafios-do-novo-ministro/> (30.08.2020)

Recém empossado, o Ministro Mendonça Filho recebeu o grupo “Revoltados OnLine”, grupo defensor do Escola Sem Partido, junto com um de seus representantes, Alexandre Frota⁹⁶. Sobre o Ministro, segundo Miguel (2016),

sua convergência com as teses do Escola Sem Partido foi expressa em diversos discursos e entrevistas, antes e depois da posse no ministério, e ele chegou a nomear, como assessor especial, um entusiasta do movimento. Mas se viu constrangido a desfazer a nomeação no dia seguinte, diante da péssima repercussão (Toledo, 2016), e a se manifestar publicamente contra a aprovação dos projetos que tramitam no Congresso (Saldaña, 2016). Ou seja: a despeito de sua simpatia, Mendonça Filho indica que alguém que ocupa a posição que ele ocupa não tem condições políticas de abraçar integralmente a “causa”. (MIGUEL, 2016, p.595)

Em de 2018, Mendonça Filho se despede do Ministério para concorrer às eleições e assume Rossieli Soares. É ao final de seu mandato que ele se declara contra o Escola Sem Partido, justificando que o Brasil não precisa de um projeto como esse, uma vez que não deve haver “ideologização” nem de um lado nem de outro, e que já existiriam mecanismos para coibi-la. A declaração aconteceu no momento em que o procurador Guilherme Schelb vinha sendo cotado como possibilidade para assumir o Ministério no governo de Jair Bolsonaro⁹⁷, nome defendido pela bancada evangélica conforme entrevista com o pastor Silas Malafaia⁹⁸. Schelb é publicamente defensor do projeto ESP e havia sido recebido pelo candidato eleito para “apresentar propostas para a pasta da educação”.

Ao final de 2018 alguns nomes foram cogitados para assumir o Ministério, provocando diversas polêmicas e articulações dos setores evangélicos que foram contrários (e rapidamente se mobilizaram contra) a uma eventual indicação de Mozart Neves Ramos, diretor do Instituto Ayrton Senna e ex-reitor da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). A falta de concordância com o Programa Escola Sem Partido seria o tema de descontentamento da bancada evangélica.

⁹⁶ “É fácil entender a presença de Frota na reunião pela publicidade que isso geraria para o encontro. Frota é uma figura conhecida e polêmica dos tabloides brasileiros devido à sua finada carreira no cinema pornográfico, e recentemente tem usado seu perfil no Facebook para fazer comentários sobre a política brasileira de forma esdrúxula, defendendo o impeachment e clamando pela queda do Partido dos Trabalhadores.” <https://profscontraesp.org/2016/05/29/escola-sem-partido-no-mec/> (Acesso 14.03.2018)

⁹⁷ <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2018/11/22/critico-do-escola-sem-partido-ministro-quer-sucessor-que-ame-a-educacao.htm>

⁹⁸ “Guilherme Schelb não tem medo de tocar onde a esquerda se perpetuou na Educação”: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/22/politica/1542903507_599316.html

Por fim, o nome que assume o Ministério em 1º de janeiro de 2019 é Ricardo Vélez Rodríguez, filósofo e professor emérito da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. Seu discurso de posse foi de combate à suposta impregnação do “gramscismo”, do marxismo e da chamada “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras, acompanhado de um discurso pró militarização das escolas, bastante alinhado com o programa de governo de Jair Bolsonaro.

Já de início, com a publicação do Edital do Plano Nacional do Livro Didático no Diário Oficial em 2 de janeiro, o governo abriu uma polêmica: o edital retirava trechos que diziam: “promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes”, além de permitir que as obras não precisassem se valer de bibliografia. Após a polêmica gerada, o governo retificou o edital.

Em outra polêmica em que se envolveu, Vélez disse que os livros didáticos de história usados nas escolas poderiam ser revistos no sentido de tratar o golpe de 1964, que instaurou a ditadura militar no país, como um “movimento da sociedade” e afirmou ainda que “não houve golpe em 31 de março de 1964 nem o regime que o sucedeu foi uma ditadura”⁹⁹. Além disso, também mandou que as escolas cantarem o hino nacional e as professoras mandassem fotos e vídeos das crianças cantando.

Embora tenha sido indicado por Olavo de Carvalho, Vélez passou a sofrer inúmeras críticas de vinculadas à gestão, à demissão de militares do Ministério e o próprio que o havia indicado passou a criticá-lo. Ricardo Vélez deixou o cargo em 8 de abril de 2019, tendo realizado quase vinte exonerações no Ministério da Educação e tendo se envolvido em diversas declarações e embates internos polêmicos.

Estavam naquele período, foram cotados para assumir o cargo o senador Izalci Lucas (PSDB-DF), um dos autores de projetos do ESP, e que foi defendido pela bancada evangélica; e também do empresário e consultor em educação Stravos Xanthopoylos, sugerido por membros do mercado educacional¹⁰⁰.

No entanto, é Abraham Weintraub quem assume como novo ministro. As posições de Weintraub, que trabalhou por 18 anos no Banco Votorantin, se vinculam mais à privatização

⁹⁹https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554475050_902132.html (Acesso em 20/07/2020)

¹⁰⁰https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/09/politica/1554763741_753478.html (Acesso em 20/07/2020)

da educação. As análises públicas nos meios de comunicação consideravam que ele teria maior trânsito do que seu antecessor para efetivar processos de parcerias público-privadas.

A respeito das manifestações organizadas por estudantes e sindicatos das universidades de 30 de maio de 2019 contra os cortes no orçamento da educação, o Ministro declarou que “professores, pais e alunos não podem ‘promover movimentos político-partidários’ nem ‘promover a participação de alunos em manifestações’”. O MEC divulgou naquele período nota na qual afirmava que “a população deveria denunciar caso isso acontecesse”. Weintraub também pregava contra o “marxismo cultural” e foi aluno de Olavo de Carvalho, ideólogo do bolsonarismo¹⁰¹. O Ministério Público Federal orientou o MEC a se abster de “cercear a liberdade de professores, pais e responsáveis, pela prática de manifestação livre de ideias”.

De 19 de junho à 16 de julho de 2020 o cargo ficou vago, tendo assumido em seguida o pastor Milton Ribeiro, que ficou conhecido por ter orientado enquanto pastor em 2016 o castigo físico a crianças pequenas e por declarações homofóbicas¹⁰². Afirmou durante um culto, que seu papel no governo federal é “mais espiritual do que político”: “Nós queremos tirar o Brasil de um rumo de desastre, em que valores como família, como criação de filhos, o que é certo, o que é errado, pudessem ser novamente restabelecidos. A Bíblia diz que haveria um tempo em que as pessoas iriam chamar o que é errado de certo, e o que é certo de errado”¹⁰³.

Em dois anos durante o governo de Jair Bolsonaro houve três Ministros da Educação, considerada uma rotatividade relativamente grande; todos eles envolvidos em declarações polêmicas. Foram muitas as declarações e avanços e recuos realizados pelos Ministros de 2019 a 2020; seguem a lógica de propor medidas e recuar mediante as corriqueiras repercussões negativas, como também corriqueiras as declarações contra os direitos humanos, contra a escola pública e contra os professores. Essa forma de atuação foi compondo uma

¹⁰¹<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,abraham-weintraub-as-polemicas-do-ministro-da-educacao,70002857628> e https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/09/politica/1554763741_753478.html (Acesso em 20/07/2020)

¹⁰²<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/cristina-serra/2020/09/o-mec-e-o-exterminador-do-futuro.shtml> (Acesso em 10.12.2020)

¹⁰³<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/01/4902481-ministro-diz-que-seu-papel-na-educacao-e-mais-espiritual-do-que-politico.html> (02.02.2021)

dinâmica de reação e de formação da opinião pública que, contraditoriamente, foi criando terreno para a construção de consensos.

3.7. As contradições do ESP nos setores empresariais da educação

Interessante destacar que, embora parte expressiva dos defensores do ESP esteja vinculada, de alguma maneira, à setores liberais e empresariais, os setores mais representativos ou reconhecidos do empresariado que atuam na educação por meio de Fundações, a exemplo do *Todos Pela Educação*, o *Instituto Ayrton Senna* e o *Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária*, não realizam a defesa do ESP.

O artigo publicado no *O Estado de São Paulo*¹⁰⁴ em novembro de 2018 e assinado por Priscila Cruz, vice-presidente-executiva do *Todos Pela Educação*, leva o seguinte título: “Não há solução mágica para a educação: Promover o Escola Sem Partido ou a pouco eficiente Escola Militar não resolve a questão”. Cruz sintetiza como principais objetivos, em lugar da defesa do ESP, a defesa da implantação na Base Nacional Comum Curricular, por um novo itinerário formativo do ensino médio e a expansão da educação profissional e integral. Destaca, ainda, que “nunca é demais sublinhar que igualdade no acesso às oportunidades é pré-condição de um sistema verdadeiramente liberal e meritocrático”. Cruz demarca também uma perspectiva privatista da educação: propondo que se deve ter “coragem” de instaurar o debate sobre cobrança de mensalidade e serviços no ensino superior público, para que mais recursos possam ser destinados para a educação básica, em especial para as escolas que atendem a população mais pobre. A lógica deveria ser: “Quem pode pagar ajuda a formação básica dos que mais precisam”. Cruz conclui o artigo atribuindo ao ESP e às escolas militares caráter de soluções mágicas e simplistas, e aposta em outras aprovações como a BNCC e a privatização da educação superior.

O *Instituto Unibanco*¹⁰⁵, outro exemplo, publica em seu site uma matéria na qual orienta as escolas a combater o ESP, apresentando, inclusive, a legislação que sustenta a ilegalidade de ações, e indica que o melhor caminho é o diálogo com pais e comunidade.

¹⁰⁴<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/nao-ha-solucao-magica-para-a-educacao> (Acesso em 20/07/2019).

¹⁰⁵<https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/25/> (Acesso em 15/07/2019)

Capítulo 4.

O que os professores têm a dizer sobre o Escola Sem Partido?

O papel do professor, enquanto intelectual orgânico, perpassou de alguma maneira o tema da escola como campo de disputa por hegemonia e o próprio tema dos intelectuais, já sendo abordado por diversos autores. Não nos aprofundaremos nesse tema, e faremos aqui apenas uma ressalva: de que, como característica própria de todos os sujeitos (e, portanto, intelectuais), os professores podem se constituir tanto como intelectuais que cumprem função na reprodução da hegemonia burguesa, quanto na transformação e construção da hegemonia da classe trabalhadora.

As propostas do movimento Escola Sem Partido envolvem estudantes e professores. São estes, especialmente, os sujeitos sobre quem o ESP versa. Ciosos da importância da educação e de sua função social, os defensores do ESP buscam minar a relação docente-estudantes (e com apoio da pressão dos familiares). Não obstante a pauta do movimento ESP esteja diretamente relacionada à atuação dos professores, nenhum dos sujeitos em foco parece ter sido ouvido neste processo, a não ser como acusado (o docente) ou delator (o estudante).

Neste capítulo, buscaremos conhecer como aconteceu o debate público sobre o tema em Alagoas e, por meio da escuta de professores, quais são as suas opiniões sobre o ESP e sobre os temas mobilizados pelo movimento que se inserem na prática docente. Para compreender o contexto da tramitação do projeto em Alagoas, conforme já descrito em parte no primeiro capítulo, foi importante entrevistar, além de professores e professoras, de estudantes e da gestora, também representantes dos setores educacionais no estado: da Secretaria Estadual de Educação, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação, a reitora Valéria Coelho da Universidade Federal de Alagoas e o defensor público do estado Othoniel Pinheiro que acompanhou as ações movidas contra a Lei do Escola Livre.

4.1. O debate público sobre a Lei n.º 7.800/2016 “Escola Livre” em Alagoas

O Escola Sem Partido chegou ao estado de Alagoas a partir da articulação dos membros fundadores junto a representantes locais. Othoniel Pinheiro (Defensor Público) e Girlene Lázaro (Sinteal) relatam que o Projeto chegou no início de 2015, quando o fundador do ESP, Miguel Nagib, veio ao estado, apresentando-o a setores da Igreja Católica que, posteriormente, em junho de 2015, apresentaram-no a deputados da Assembleia Legislativa.

Em entrevista concedida para a pesquisa, o Superintendente de Política Educacional da Secretaria de Educação do Estado – Seduc relatou: “O projeto chegou até nós pelo Gabinete Civil do Governador, como uma consulta à Secretaria sobre a proposta que ele tinha recebido de um grupo de Alagoas, mobilizados por um grupo nacional”. No entanto, a Secretaria de Educação não se envolveu nestes debates; segundo ele, os representantes do ESP foram estratégicos em ir aos estados e municípios justamente no período em que realizava-se as discussões sobre os Planos Municipais de Educação.

Sobre a aprovação inicial do Projeto na Assembleia Legislativa, todos os entrevistados ponderam o fato de que as organizações contrárias não estavam mobilizadas, tanto pelo desconhecimento do conteúdo e da gravidade do que estava proposto, quanto pela maneira como o processo correu rapidamente, sendo aprovado sem debates públicos. O Projeto de Lei ganhou visibilidade somente após a aprovação, quando houve então a mobilização para suspensão da Lei.

Tanto os representantes da Secretaria quanto do Sindicato, da Promotoria e da Universidade destacaram que a iniciativa do PL “Escola Livre” teve a participação de representantes de setores das igrejas neopentecostais e Católica, em articulação com um grupo na Assembleia Legislativa, e só posteriormente foram envolvidos representantes de setores das escolas particulares e da escola militar do estado, mas destacam que professores, em geral, não foram consultados.

A resistência ao PL “Escola Livre” foi então organizada mobilizando os setores educacionais: a Universidade Federal de Alagoas, o Conselho Estadual de Educação, o Fórum Estadual de Educação, junto ao Sinteal. Essas entidades organizaram uma audiência com o então governador Renan Calheiros Filho, articulada pelo Deputado Federal Paulão (PT/AL). A partir dessa audiência, o Governador entrou com uma ação, em conjunto com o setor

jurídico do Sindicato e a Procuradoria Geral do Estado. As entidades estudantis também realizaram mobilizações e debates contra o projeto.

O processo de votação do veto na Assembleia foi marcado pela mobilização popular, contra e a favor do Projeto, permeada por tensionamentos durante as votações, que estavam já presentes desde antes nos debates sobre o PME e PEE. A representante do Sinteal destacou que “tudo o que mencionasse gênero era retirado do Plano Estadual de Educação: gênero alimentício, gênero literário, parece que as pessoas ficaram cegas”, relembrando os intensos debates em torno dos planos municipais e estadual.

Durante as sessões do PL Escola Livre havia ações nas praças com telão, com a participação de grupos organizados de ambos os lados. Segundo Pinheiro, a falta de embasamento jurídico na argumentação dos Deputados dificultava o debate, visto que o desconhecimento dos próprios deputados que aprovaram o projeto gerou argumentos que se pautaram em conceitos vagos, em relatos de estudantes e pais sobre acontecimentos em sala de aula e sobre uma suposta doutrinação; não tratavam exatamente da Lei, sobre a legalidade dos artigos que a compunham. O Defensor pondera:

o aluno vai processar o professor administrativamente, é importante lembrar que não é um processo jurídico, mas administrativo, porque o professor não foi neutro, o que é algo inviável, desproporcional, visto a impossibilidade da neutralidade; qualquer tema que o professor aborde em sala de aula e que cause polêmica, o aluno pode abrir um processo administrativo, justificada pelo termo da “doutrinação” que ninguém consegue dizer o que é. Isso se configura, como costumamos chamar, em uma carta branca de punição. (Othoniel Pinheiro, Defensor Público do Estado de Alagoas)

Naquele período, o Sindicato dos professores também realizou debates sobre o tema nas escolas. A representante do Sindicato relata a reação dos professores e professoras: “Em algumas escolas, alguns professores se manifestavam, outros ficavam ressabiados, havia sempre uma preocupação muito forte com a vinculação com a igreja também entre os trabalhadores das escolas, porque o bispo estava lá presente na vida das pessoas”. Ela conclui: “O principal peso que eles (defensores do ESP) tiveram foi ter envolvido a igreja; a ação do MBL em Alagoas foi muito vinculada com a igreja, porque o próprio MBL não era tão forte”. A participação das igrejas no debate público do projeto foi fundamental para a organização da sociedade em defesa do ESP, com forte inserção nas paróquias e em algumas igrejas, quando o tema era tratado no próprio culto, como orientação do padre. “O que mais chocava a gente

eram os argumentos utilizados, como se nós trabalhadores, professores principalmente, fôssemos o risco para os estudantes das escolas” (representante do Sinteal).

O Superintendente relatou que a Secretaria elaborou um parecer contrário, a partir de argumentos fundamentados na Constituição, na própria LDB, e nas várias diretrizes da educação estadual.

Não vimos nenhuma conexão com a escola; vimos uma perspectiva sectária, que promovia algo que a escola não pode promover que é o estranhamento entre as pessoas para que as pessoas não convivam, para que rejeitem qualquer diferenciação, qualquer diversidade. Foi nessa perspectiva que fomos totalmente contra a proposta da “Escola Livre”. E assim fizemos a recomendação contrária para o secretário e para o governador. (Representante da Seduc)

O representante da Seduc argumenta contra o projeto e a incoerência dele com a proposta do governo. Segundo sua argumentação, o próprio Governador mantinha um comitê de apoio a comunidades tradicionais e “dialoga o tempo todo com grupos da sociedade que são colocadas como minoria, e ele consegue fazer esse diálogo no sentido de que todas as pessoas precisam ser incluídas e de que a escola precisa ser esse espaço”. O representante da Seduc também destaca ainda que,

essa coisa de criminalizar o que não é de direita, inclusive as posições contrárias a quem sempre dominou, isso é algo bastante perverso, porque você admite tudo, coloca todo mundo como comunista, ou comunista ou socialista, é um pacote, todo mundo é criminoso, as pessoas são criminalizadas e a gente não entende como é que pode de repente rasgar toda a história; então, a imparcialidade que eles pregam significa rasgar a história, ser indiferente, ser apolítico como o próprio presidente falou recentemente que a escola trabalhe para o aluno não ser político. (Representante da Seduc)

Como citado, é interessante destacar o posicionamento não homogêneo na base aliada do Governo a respeito do projeto, motivado pelos vínculos que cada parlamentar estabelecia com os setores religiosos que, mesmo após diálogo do Governador com estes setores, não recuaram em seus posicionamentos.

Na Universidade, conforme relatou a então reitora Valéria Coelho, havia um clima de apreensão. Ela citou as intervenções da Polícia Federal nas universidades no período da eleição presidencial. Apesar de Universidade não ter ocorrido qualquer intervenção naquele período, ela mesma chegou a ser convocada pela Polícia Federal para prestar depoimento por não autorizar uma atividade. Segundo ela relatou, havia manifestação de grupos de

professores e estudantes representantes de setores conservadores-liberais, que só “acalmaram os ânimos” pelo posicionamento do STF sobre o tema da liberdade de expressão. Destacou ainda que as universidades têm papel fundamental no combate ao pensamento que dissemina o ódio e a irracionalidade na educação e na sociedade.

Na ocasião das entrevistas, março de 2019, o julgamento do PL estava suspenso no STF e retirado de pauta pelo ministro Dias Toffoli. Segundo Othoniel Pinheiro, a certeza de que nenhum ministro poderia julgá-lo favoravelmente levou o projeto à suspensão, a fim de evitar conflitos com setores defensores do ESP.

4.2. Os professores e professoras entrevistados – elementos gerais

O objetivo das entrevistas com os professores e professoras¹⁰⁶ foi trazer elementos que possam contribuir para o conhecimento do ponto de vista desse conjunto sobre o ESP; não se trata de aprofundar o impacto das ações do movimento numa determinada realidade, mas de agregar apontamentos e elementos para a reflexão.

O primeiro professor entrevistado, diferente dos demais que foram abordados por mim, foi indicado pela coordenadora pedagógica. Ela nos apresentou e fez referência à sua formação: “ele fez mestrado também, dá aula de filosofia e é engajado...”, comentou a coordenadora. Ele me disse que já estava acostumado com os “trâmites” da pesquisa acadêmica. O entrevistado declarou-se contrário ao Escola Sem Partido, apresentando argumentos e mostrando bastante indignado com a proposta:

Extremamente conservador, reacionário (...) a concepção deles não é uma escola sem partido, eles querem impor a linha de pensamento deles, o pensamento deles, do Partido deles. É algo assim abominável, mesmo porque uma escola sem partido é uma coisa assim evasiva... sabe, eu não entendo, nunca houve no meu entendimento uma imposição de um partido de uma linha ideológica de uma filosofia específica – muito pelo contrário, se trabalha a construção do saber, do conhecimento (...). (01)

O segundo respondente demonstrou preocupação com o conteúdo e o tema desta pesquisa, sendo o único que não se deixou gravar. Ao final, se justificou: “Desculpe pelo começo meio tenso, mas eu pensei: será que essas pessoas estão mandando gente para catalogar quem são os professores? Depois eu vi o outro professor conversando e peguei mais

¹⁰⁶ Os professores serão identificados no texto por meio de números, preservando a identidade dos docentes entrevistados.

confiança”. Ao longo de nossa conversa pareceu mais à vontade em falar sobre o ESP e demais temas, mas expressou temer represálias, além da preocupação com o conteúdo de sua disciplina: “como vou dar aula de geografia? A geografia envolve temas que estão querendo, por esta visão do ESP, que não sejam trabalhados”. Ainda sobre o projeto ESP comentou: “Há algum tempo que indivíduos ligados ao legislativo veem no professor uma ameaça política e começam a tomar decisões que visam cercear a liberdade”.

Na terceira entrevista, o professor não declarou inicialmente posicionamento contrário ou a favor ao ESP, demonstrando irritação com a divisão de posicionamentos e defesas fervorosas que, segundo ele, “não fazem sentido”. Fez referência à polarização existente na sociedade, à “politicagem”, e a uma preocupação com a defesa de candidatos “X” ou “Y” e não com os temas importantes como educação, saúde, segurança, etc.: “Eu acho que as pessoas depositam muito a sua esperança em partidos e candidatos; na verdade as pessoas deixam de olhar o Brasil (...) enquanto isso os problemas estão aumentando, e as pessoas brigando”. Embora não tenha declarado de início um posicionamento sobre o ESP, acredita que não exista a doutrinação nas salas de aula e identificou que o problema da educação é maior e envolve as próprias famílias, o desinteresse dos alunos e o desgaste da autoridade do professor. Avaliou também que na sua disciplina, educação física, o tema de gênero é “um tema fundamental e precisa ser abordado”.

Na quarta entrevista, a professora também não declarou posicionamento explícito em relação ao ESP, mas logo no início fez relação direta entre a curiosidade dos alunos a respeito da religião por ela frequentada (o espiritismo) e a orientação que recebera da direção de outra escola na qual dá aulas de que evitasse tocar nesse tema com os alunos, sob a ameaça de que o pastor da comunidade, predominantemente evangélica, pudesse ir atrás dela na escola para lhe tomar explicações. No decorrer de nossa conversa, discorreu majoritariamente sobre os temas gênero, educação sexual e diversidade como pertinentes e compatíveis com as necessidades concretas dos alunos. Identificou como um dos maiores problemas da educação o fato de haver muitas “famílias desestruturadas” e do desvio da função da escola, que estaria também de responder por funções de assistência social e atendimento psicológico, em detrimento do aprendizado dos alunos. Apontou também o desinteresse dos jovens e a demanda que crianças e jovens tinham por afeto na escola.

O quinto professor avaliou que o ESP era um tema polêmico, mas que já superado; compreende que a alegação utilizada para embasar a proposta é superficial, sobretudo no que diz respeito à suposta doutrinação do professor sobre o aluno:

É uma argumentação francamente superficial, eu não vejo sustentação nessa argumentação (...) de uma forma em geral, não acredito que a gente tenha todo esse poder, porque a gente é analógico, a gente é redondinho, a gente usa quadro branco. Eu vejo o Carlinhos Maia¹⁰⁷, por exemplo, que é um youtuber, e o cara tem seguidores aos milhares, eu não vejo o professor infelizmente com esse peso. O que eu vejo é uma espécie de caça às bruxas nesse período de perseguição ideológica complicada, e para se culpabilizar alguém elegeram o professor, por isso é necessário que eles falem de *homeschooling*, que é reflexo desse discurso polarizado.

A sexta respondente iniciou sua fala referenciando o ESP como um projeto que pretende que “o professor seja vigiado, porque ele não pode se expressar de outra maneira; na verdade, o professor não tem um partido, mas o que ele fala influencia, ele quer ajudar o aluno a ter um entendimento melhor, para esclarecer (...)”. A professora fez assim uma relação direta com as eleições, tema bastante recorrente em todas as entrevistas: “às vezes o professor é mal interpretado ao dizer que o aluno tem que escolher bem (...) em quem vai votar pela primeira vez, por exemplo; mas a gente dizer ‘vote nesse ou nesse’, isso não acontece, não existe”. Ela seguiu considerando sobre o tema da política, dessa vez, de maneira ampla: “O professor tem que ter a liberdade de expressão na sala, até porque, em qualquer disciplina, você vai comentar sobre os aspectos políticos (...)”, concluiu.

“Onde você já viu uma escola que não tem a parte partidária, uma escola que você tem que aceitar tudo sem que haja ressalva, você tem que fazer isso e acabou? (...)” Assim iniciava a entrevista com o sétimo professor, que demonstrou indignação e contrariedade à proposta do ESP, e prosseguiu emitindo a seguinte opinião:

como dizem aqui em Alagoas, esses coronéis queriam aparecer quando lançaram essa ideia de escola sem partido. Eu fiquei surpreso porque minha área é biologia, por exemplo, mas se algum aluno fizer alguma pergunta sobre política eu tenho que responder, eu vou dizer ‘não, eu não sei isso?’ Lógico que eu tenho que ter um embasamento para dar ao aluno, tenho que embasar a minha resposta, mas eu tenho que falar. (07)

¹⁰⁷ Luiz Carlos Ferreira dos Santos, mais conhecido como Carlinhos Maia, é um humorista, ator, influenciador digital e empresário, nascido em Penedo/Alagoas. Maia iniciou sua carreira produzindo vídeos humorísticos na internet, atualmente possui 20,4 milhões de seguidores e 2 bilhões de visualizações no Instagram.

O oitavo entrevistado se disse favorável ao projeto ESP. Citando a iniciativa do deputado estadual de Alagoas e no Congresso Nacional, constatou que a proposta surgiu em diversos estados do Brasil e que acompanhava o debate: “Eu acho importante porque isso realmente acontece nas escolas, principalmente professores de humanas, de sociologia, história etc., que já vem com essa doutrinação das universidades e acabam passando para os alunos na escola”. Ele relatou já ter acompanhado fatos que corroboram com a necessidade de uma proposta como a do ESP: “eu já presenciei aqui professor de história que veio com a camisa do Che Guevara para escola para dar aula. Independente se estava apontando ou não o tema, eu acho isso um absurdo, mas isso existe”. O professor citou outros fatos que seriam, na opinião dele, indicativos de uma doutrinação corrente pela maioria dos docentes (“não todos”, ressaltou), e assim como outros entrevistados referiu-se às eleições como um momento de efervescência: “Na época da eleição tinha professor com a camisa ‘Lula Livre’ - por dentro da camisa - mas dava para ver a foto do Lula; foi dito para ninguém abordar nem um lado nem o outro, a direção passou, mas tem a militância dos professores, não todos, óbvio, então eu acho relevante por causa disso”.

O professor comentou outro exemplo: “Eu tirei uma foto até de um quadro ano passado que tinha assim: ‘Exemplo de países industrializados: Cuba e China’. Só os dois como exemplo, Cuba industrializado? Aonde? Desde quando? Nunca...” e argumentou: “a gente conhece um aspecto da história, os livros de história são basicamente os mesmos autores de sempre, o mesmo viés, a mesma ideia, isso não é feito na prática, aí como o aluno recebe aquilo como algo novo, ele toma aquilo como referência para ele”. O docente argumentou ainda que os alunos não pesquisam e, portanto, receberiam aquilo que é ensinado na escola como únicas verdades, e que “o projeto é tão simples que nem tinha que ter toda essa discussão, com um cartaz que mostra os deveres que não são cumpridos.” E completou:

como esses sujeitos professores fazem isso abertamente, com um cartaz na sala de aula, os alunos iriam questionar por que ele está fazendo isso ao invés de abordar todas as variáveis do assunto. (...) É por esse tipo de coisa que eu acho que tem que ser realmente feito esse projeto, porque na prática existe sim a doutrinação, existe sim essa questão (...) não existe uma abordagem explorando todos os aspectos para que o aluno decida. (08)

O entrevistado posicionou-se de forma contundente a favor do ESP utilizando-se de argumentos bastante similares àqueles identificados no primeiro capítulo deste trabalho.

A nona entrevistada declarou-se veementemente contrária ao projeto ESP; mencionou que o debate chegou à escola, mas que essa escola contaria com um corpo docente que “pesquisa e que tem experiência, talvez as pessoas tenham uma mentalidade diferente” e seguiu dizendo que ali “os professores não têm o papel de fiscalizar o que os demais professores estão abordando em sala de aula”; [o projeto] “chegou pra gente aqui, mas aqui a gente tem partido sim e a gente não se incomoda muito com isso.” Ela citou alguns temas com os quais está acostumada a trabalhar na sua disciplina como machismo, feminismo, violências, preconceitos, relacionamentos tóxicos, amizades tóxicas e cotas.

A décima professora entrevistada foi bastante sucinta em suas respostas, declarando de início ser favorável à “Escola Livre”; afirmou que tinha tomado conhecimento da questão e obteve informações através das redes sociais: “Sim, o Escola Sem Partido, no caso sem doutrinação, porque muitas vezes a gente vê, eu não digo aqui, a gente vê nas redes sociais, que é aquele professor que quer impor a maneira de pensar, eu acho correto, a chamada Escola Livre”. Quando perguntada sobre qual deve ser a posição dos docentes em relação a temas como religião e diversidade sexual, ela argumentou que deve ser uma posição neutra, sem opinião pessoal, nem a favor, nem contra, que os temas da atualidade noticiados até poderiam ser abordados, mas sem emitir sua opinião sobre os temas.

O 11º entrevistado teve posicionamento incisivo contrário ao programa ESP e, assim como o 1º, 2º, 5º, 7º e 9º, imbuído de profunda indignação pelo lugar de destaque que ganhou o debate público sobre o tema; demonstrou ter contribuído em mobilizações contrárias e argumentou que a natureza da escola não seria compatível com essa proposta: “(...) a gente foi eliminando essa discussão de ‘escola livre’, a escola já é por natureza livre, já tem na sua essência a liberdade, quando se fala ‘vamos dar liberdade a ela’, mas dentro de um limite, está na verdade se tirando essa liberdade, essa foi a questão que foi discutida aqui (...)”.

O 12º professor respondente declarou que era a favor da discussão sobre determinados temas em sala de aula, mas que não era a favor de que o tema “partido” seja abordado; afirmou que é a favor da liberdade de expressão: “você pode questionar e discutir com alunos alguns temas relacionados à política, isso independente da área que o professor atua, porque política faz parte do mundo, faz parte do desenvolvimento e do crescimento (...)”.

A última entrevista realizada na escola aconteceu com a diretora, em função de sua disponibilidade. Ao longo dos dias em que estive na escola, as poucas vezes que a vi estava

sempre atarefada em alguma reunião com professores, com pais ou com os estudantes. Ao final, ao me despedir, convidei-a para conversar sobre o tema e fazer a entrevista comigo, pois eu não possuía ainda um parecer dela sobre suas ideias acerca do tema da pesquisa.

Sobre como a escola havia recebido e percebido o debate, ela contou que, embora não tenha conseguido ouvir todos os professores sobre o tema, constatou que “a maioria foi contra o ESP; inclusive, na época, alguns se mobilizaram para explicar aos alunos do que se tratava, principalmente quando estava próximo à votação, eles debateram sobre o tema com os alunos.” Em sua opinião, o profissional, professor e educador, precisa contribuir com a construção do conhecimento dos jovens e ressaltou que o conhecimento se constrói no livre debate. “Principalmente com as gerações que chegam, a gente precisa rever o passado, por exemplo, a ditadura, se não refletirmos sobre isso e trazermos para a realidade atual (...) precisamos construir esse conhecimento”. E conclui: “jamais a gente vai dar um direcionamento e ficar fazendo como eles chamam... ‘doutrinação’, não é o caso, mas é preciso falar sobre o que está acontecendo, tem que se posicionar mesmo”.

a gente vive num país que lutou pela democracia, lutou pela liberdade de expressão; a partir do momento em que se coloca uma censura, está havendo um retrocesso, quando se diz que existe uma ação abusiva de esquerda, de doutrinação, eles estão procurando outras formas de doutrinar, eles querem calar quem tem o conhecimento real, o conhecimento exato, que é o professor. A escola sem partido, é acabar com a pesquisa, é acabar com a liberdade de expressão, é acabar com a democracia.” (Direção da Unidade Escolar)

*

Dos professores e das professoras entrevistados, todos expressaram conhecimento sobre o Escola Sem Partido, alguns citando especificamente o processo de tramitação do Projeto de Lei “Escola Livre” em Alagoas. Entre aqueles que se posicionaram, seis demarcaram de forma bastante contundente a contrariedade em relação às propostas e princípios do programa; dois posicionaram-se a favor do programa, um deles com argumentações bastante similares àquelas defendidas nos canais do ESP, e a outra, aparentemente, convencida pela ideia de escola livre de partidos no seu sentido institucional. Os demais professores mantiveram um posicionamento de contrariedade às ideias defendidas pelo Programa, conforme eram abordados os demais temas em suas falas.

A escuta dos professores trouxe alguns aspectos que permeiam o debate público sobre o movimento e que sobressaíram na fala dos entrevistados e das entrevistadas: 1. A relação docente – estudante; 2. Os temas “proibidos” pelo ESP; 3. Os principais desafios da educação 4. A polarização esquerda e direita e 5. A incidência do ESP na prática docente.

4.3. A relação entre professores e estudantes

A relação entre estudantes e professores – e como estudantes formam sua opinião sobre as diversas temáticas – foi um dos eixos das questões realizadas durante as entrevistas. Particularmente, nos interessava compreender na fala dos professores quais são os elementos e as contribuições que poderíamos extrair a partir de suas observações e práxis docente. A esse respeito, destacamos a seguir alguns aspectos.

Por se tratar de uma escola de ensino médio, a relação entre professores e estudantes também é permeada por aspectos característicos ou que culturalmente são associados à juventude¹⁰⁸, como, por exemplo, o tema da rebeldia. Ao considerar a posição do Programa, os professores entrevistados lembraram a rebeldia como característica da faixa etária, entre 14 e 19 anos: “Os alunos têm autonomia, eles criticam, eles confrontam e questionam, nem sempre concordam com o que falamos, se fosse assim, não teríamos tantos problemas de disciplina e de desrespeito ao professor” (03). A necessidade de contestação e de confrontação dos jovens à autoridade do professor se contrapõe à visão de submissão do estudante difundida pelo ESP.

Autoridade e diálogo – Os professores levantaram também a hipótese de que o que estaria sendo chamando de “doutrinação”, sobretudo pelos estudantes, na realidade seria a tentativa de impor disciplina, provavelmente motivada pelo desgaste dessa relação entre professor e alunos: “Dentro de sala de aula os alunos têm que perceber que professor é autoridade e merece respeito; às vezes eu acho que os professores não tentam doutrinar, eles colocam disciplina” (03).

Consideraram que a desqualificação e o desrespeito ao professor ocorrem em função do enfrentamento que os estudantes tentam realizar e, assim, utilizam o questionamento à

¹⁰⁸ Para aprofundar de maneira justa sobre essa temática seria necessário recorrer aos estudos da sociologia e da juventude, fundamentais também para a análise sobre a relação professor e estudantes.

ciência e aos conhecimentos que estão sendo trazidos em sala de aula como forma de polemizar:

A relação com a autoridade, a questão do reconhecimento da autoridade é difícil, (...) é um trabalho difícil para o professor e se não for num diálogo constante, e de se permitir, de não fugir de uma questão trazida pelo aluno, mas deixar claro que aquele não é um assunto do conteúdo, por exemplo, se for o caso, ele não vai fugir, mas agora ele também percebe que às vezes é uma questão para polemizar por polemizar, não que realmente exista um interesse do aluno (05).

Nesse caso, o professor avaliou que a relação entre professor e alunos está desgastada, citando a polarização e a intolerância a pensamentos divergentes, ele avaliou que é preciso agir de forma a não querer parecer dono da verdade, mas

(...) colocar a ideia de que é possível ter opiniões divergentes, sem que para isso precisemos ser inimigos declarados e que é preciso deixar claro que é possível termos opiniões diferentes e encontrar pontos de convergências, mas atualmente a relação professor-aluno é bastante complicada (05).

Com uma opinião semelhante, outra entrevistada avaliou que a relação também é permeada pela falta de reconhecimento dos docentes como autoridade em sala de aula, e resume: não existe isso de doutrinar o aluno,

o problema vai muito além disso (...) acho que o aluno que às vezes vem tão carregado de lá de fora, querendo descontar tudo em sala de aula e acaba tendo bastante pressão, às vezes a gente só quer resgatar a nossa moral, entrar em sala de aula para tentar construir algo de conhecimento, hoje se você falar algo que o aluno não concorda ele vem pra cima de você, pode até te xingar e te bater, se você tem um contrato é capaz ainda de ficar queimado, porque hoje em dia o poder que um celular tem, quem está gravando fala o que quer, até você provar que João não é Maria, até você contar a sua história você já passou o constrangimento (04).

Ela conclui: “Os professores hoje são reféns dos alunos”. Frase que chegou a soar como ironia diante da imagem de professor sequestrador desenhada pelos defensores do ESP.

Ao mesmo tempo em que há o aspecto do enfrentamento à autoridade, há também a afirmação do professor como referência:

Às vezes o aluno se espelha mesmo no professor, o aluno fala eu vou fazer isso porque o a senhora falou isso e eu vou seguir, tem aluno que escolhe ser professor porque aquele professor deu inspiração para ele e mostrou que é bom ser professor, por exemplo. Tem professores que fazem a diferença na vida de um aluno, às vezes ele vem de uma família desestruturada e o professor é a referência positiva que ele tem (06).

(...) o que a gente tem hoje, muitas vezes são famílias desestruturadas, que de certa forma abandonam um pouco essa questão da orientação, então muitas vezes o professor passa a ser uma referência, um exemplo, um exemplo, que ele não tem em casa, uma referência de valores, de moral, de ética (...) (12).

A despeito da quimera relacionada a famílias desestruturadas¹⁰⁹, é possível identificar também o elemento do docente como referência positiva na vida dos estudantes, referência que o ESP busca anular na relação professor-aluno. A relação é complexa, não é uma relação determinada, porque ao mesmo tempo em que há uma “crise” de autoridade, há também o reconhecimento da referência do professor em sala de aula:

(...) querendo ou não somos uma referência para os alunos, em sala de aula o professor é referência, todos os nossos atos influenciam sobre o comportamento, alguns vão levar como verdade, mas eles também têm diversos professores e diversas referências, nós somos diversos, eles vão construir a opinião deles a partir de várias referências (07).

A constatação de que a ação docente tem um grau de influência sobre os estudantes foi acompanhada da constatação de que há também uma diversidade de perfis docentes. É interessante observar, na história de vida dos próprios professores, o quanto há de influência de seus professores quando na educação básica, como aparece na fala seguinte:

Quando eu era aluno eu odiava minhas aulas de biologia, o professor chegava no quadro e escrevia, escrevia, escrevia, depois lia um pouquinho, explicava... e agora eu como professor, minha metodologia é completamente diferente, eu uso os alunos como exemplo de tudo na minha aula, eles adoram (07).

Não existe uma única forma de ser professor, uma única referência com a qual os alunos têm contato e, portanto, a prerrogativa da formação dos alunos também passa por essa diversidade, e o ato educativo constitui-se também pela diversidade de professores. Ou seja, essa é uma relação complexa em que há contradições, variáveis mais ricas e complexas do que se pressupõe uma relação entre um sequestrador e seu refém, como supõem os propulsores do ESP.

Sobre como os estudantes formam a sua opinião, dois aspectos surgiram na fala de praticamente todos os entrevistados: 1. O fato de que os alunos formam sua opinião a partir de

¹⁰⁹ Sobre esse tema, ver Maria Helena Souza Patto (1999): a autora realizou estudos na década de 1980 nos quais aprofundou a respeito do preconceito sofrido pelas famílias pobres e a produção do fracasso escolar justificado a partir da “teoria da carência cultural”, dentre os quais a “família desestruturada” encontra-se como um dos eixos de justificação e culpabilização dos estudantes e das famílias pela desigualdade educacional.

diversas instituições e organizações, não sendo a escola a única e 2. Que os estudantes são críticos e não recebem aquilo que os professores apresentam por meio de sua opinião como verdade incontestável.

Diversos são os elementos trazidos pelos professores e professoras entrevistados: da internet, da família e dos amigos, e nesse contexto amplo de referências, uma das professoras considerou: “a escola é sim uma das instituições formadoras de opinião também, mas não é a única, o aluno quando vem para a escola tem a formação da instituição familiar, ele tem acesso à televisão, tem acesso à internet, tem acesso a várias coisas que ajudam a formar a opinião deles (...)” (09).

É recorrente a referência à internet como fonte utilizada pelos estudantes: “Nós estamos numa era tecnológica onde as Tecnologias da Informação estão presentes em todos os lugares, a educação formal é apenas uma vertente desse processo de educação, por isso a educação precisa ser redimensionada, considerando inclusive, todos estes outros meios” (01). As redes sociais são identificadas como o principal meio acessado, com todo o ônus da legitimidade que estas ferramentas também adquiriram na sociedade atual:

Na internet circulam muitas informações erradas, cada um escreve o que quer e os alunos reproduzem e repassam, muitos alunos não procuram se informar. Cabe ao professor ainda estar por dentro desses assuntos. Os alunos têm que entender de onde partiu aquilo que estão lendo. (03)

(...) hoje o professor é o que menos forma opinião do aluno dentro desse contexto, talvez a internet seja a maior formadora de opinião, até quando ela traz informações que não são verdadeiras, *fake news* (...), mas que está formando a opinião das pessoas, e aí não é o professor que agora vai transformar a opinião desses alunos da noite pra o dia porque ele expressa sua opinião. (09)

A influência dos demais espaços de socialização dos jovens, como a internet e os meios de comunicação, situa a opinião do professor como apenas mais um dos elementos com o qual o estudante terá contato e não como o determinante, mas também como uma responsabilidade do professor. “Os alunos se formam pela televisão, pelas redes sociais, pelos amigos, pela família, e muitas vezes a escola recebe tudo isso que eles trazem e precisa lidar com diferentes formações, o nosso papel é ajudar a construir o conhecimento, a ensiná-los a serem críticos” (03). Nesse contexto de relações que permeiam a educação escolar os professores teriam a “obrigação de fazer com que os alunos sejam cidadãos críticos, para que eles tirem suas próprias conclusões”, comentou a professora: “se eu falar que um mais um é

três, ele tem que discordar e levar isso até o final, ele vai tirar a conclusão por si mesmo” (03).
E seguiu considerando:

Eles têm autonomia, eles são críticos, questionam, perguntam o porquê, o que o professor fala você não é obrigado a concordar, você pode ser contra, não tem como a gente agradar a todos, não tem como a gente falar uma coisa e todos seguirem aquele mesmo padrão, aquela mesma linha de raciocínio, sempre vai ter alguém que pensa diferente, mas para isso você tem que apresentar argumentos, não é sair falando besteira qualquer coisa. Você tem que opinar. Certas coisas agradam a um e a outro não, a gente vive num país que a gente ainda tem a liberdade, nós temos que ter liberdade de expressão, a gente tem que ter liberdade de opinar, o professor tem o livre arbítrio de mostrar os dois lados da moeda, os alunos têm que formar a opinião deles (03).

Outra professora argumentou:

Então isso mostra que essa visão de que o aluno é um papel em branco que chega na escola e não sabe nada e não entende nada e a gente é que vai depositar nos alunos conhecimento, isso não existe, eu não acredito nisso e não vejo o aluno dessa forma, inclusive na formação de opinião (09).

Ela comentou ainda sobre uma situação vivida em sala de aula como exemplo:

Eu coloquei meu ponto de vista sobre vários assuntos, inclusive sobre as cotas que eu sou a favor e tem muitos alunos que não são e questionaram, que debateram que mostraram a opinião deles e por mais que eu argumentasse, que eu mostrasse a minha opinião, a gente terminou a aula e eles continuaram com a opinião deles e eu continuei com a minha opinião (09).

Em contraponto, o professor que se identificou a favor da proposta do ESP, avaliou que o perfil de estudante atualmente não lhe permitia a criticidade e argumentou que aquilo que o professor diz em sala de aula é aquilo que o estudante constituirá como sua opinião. Nesse caso, bastaria o professor desejar intencionalmente lhe direcionar o pensamento, que assim o faria:

(...) você tem um perfil de aluno que quer um conhecimento de fora pra dentro e vindo aquele conhecimento ele está satisfeito, ele não vai atrás se é verdade ou não, se existe outra opinião, pra ele é aquilo ali e acabou, infelizmente isso é da maioria dos alunos, isso eu falo de mais de 90%, o aluno ele quer aprender por osmose, ele quer só desse jeito, ele não vai atrás de conhecimento, aí a responsabilidade do professor é ainda maior, porque o que ele passa é verdade absoluta para a maioria dos alunos. Então se ele fizer isso, porque ele quer direcionar aqueles alunos ele vai direcionar (08).

O professor, em momento seguinte, quando perguntado sobre como o professor deveria atuar em relação à diversidade de famílias, relacionou fatos que nos permitem avaliar

que mesmo em seu ponto de vista, o professor não ocuparia esse lugar de maneira determinante. Vejamos:

O professor precisa separar aquilo que é pessoal daquilo que é a sua crença (...). Eu já vi uma aluna de quinta graduação não acreditar num elétron porque a religião acha que não existe, aí você vê esse tipo de coisa, então a pessoa perde completamente o poder de análise por uma crença que ela se satisfaz, mas que deturpa tudo também. Aí eu acho que pelo menos aqui é respeitado, quem não respeita, o aluno ele vai para a direção, ele chama a atenção e isso é contornado (08).

Quando indagados sobre a doutrinação como problema das escolas brasileiras, a maioria dos professores demonstrou indignação, sobretudo mediante a dificuldade que já encontravam em abordar os temas dos conteúdos curriculares:

Eu acho difícil haver essa abertura, porque às vezes a gente pega um exercício, um capítulo de um romance de um clássico, a gente pega uma página para trabalhar, e é uma dificuldade de trabalhar essa página, como é que o professor vai conseguir doutrinar com Marx, por exemplo? Ou qualquer outro teórico? Eu acho muito difícil fazer esse tipo de defesa, ah está se doutrinando o aluno, eu não vejo isso, até porque quem quer ser doutrinado, se é que há isso, é só pegar esse aparelhinho chamado smartphone e vai ter um monte de gente para fazer discursos que você pode seguir (05).

O professor destacou, mais uma vez, as redes sociais como ferramenta que tem cumprido função na formação da opinião pública, esta sim, segundo ele, com alto grau de “doutrinação”.

A convivência com a diversidade na sala de aula também é destacada como elemento pedagógico, educativo e parte da vida em sociedade, aspecto presente nas diferentes esferas sociais, diversidade com a qual os estudantes devem aprender a conviver, conforme ressaltou esse professor:

Veja, o diferente a gente vive no dia a dia, na nossa casa, começa dali pai, mãe, irmãos, são diferentes. Se a gente não co-habitar com os diferentes a gente não vai viver em sociedade, é o primeiro princípio, respeitar os limites que a gente tem dentro do limite do outro, a barreira invisível o que delimita é o princípio ético, as morais que dentro de uma sociedade existem (...). (11)

Então vamos dar um exemplo, como agora está essa ruminação sobre o pensamento de Marx. Agora a celeuma da vez é vamos abominar o pensamento de Marx, tirar do livro didático, do currículo, vai apagar o cara da história? São discussões que giram em torno de economia de política, de filosofia, de sociologia... aí vai apagar o cara? Não existe esse pensamento. (11)

4.4. Sobre os temas proibidos: ciência, política, gênero e religião

Ao discorrer sobre os temas que o ESP julga impróprios para serem abordados em sala de aula, alguns professores indagaram sobre como trabalhar os conteúdos de suas disciplinas a partir daquilo que o ESP propõe, ou seja, a proibição de abordar os temas da atualidade e da política, além de educação sexual, gênero e (algumas matrizes da) religião:

Eu chego a pensar em como seria uma escola sem partido, como eu ia entrar em sala de aula e não poder falar de vários assuntos, eu não sei como eu teria que lidar, não sei como eu ia fazer, eles mesmos falam, os estudantes abordam os temas. (07)

Sobre a ditadura militar:

eu sou professor de língua portuguesa e de redação então, fatalmente eu tenho que lidar com todos esses temas (...) por exemplo, hoje para trabalhar a geração de modernismo dos anos 50 e 60, é o período que coincide com a intervenção militar, a ditadura militar. Então como é que eu vou trabalhar literatura? Não tenho como negar que havia escritores claramente favoráveis a quem estava no poder e escritores claramente desfavoráveis (...). (05)

Sobre temas da atualidade:

Eu percebo que eles gostam quando você trabalha dando exemplos da atualidade com eles, eles se sentem como parte da biologia, por exemplo, em aula de genética, eu brinco muito com eles, eu falo deles, falo das atualidades e eu tenho certeza que na minha aula de biologia eles aprendem por conta disso. (07)

Sobre a política:

Outros assuntos, lógico que aparecem nas aulas, querendo ou não a política vai aparecer na Biologia, a política vai estar ligada a território, a limites, a dinheiro, à tecnologia, a biologia também lida com essa parte, não tem como ter uma escola sem falar de política, na escola tem que ser interdisciplinar, falar de todas as coisas. (07)

eu sou da filosofia, (...) as discussões em sala de aula giram em torno de tudo, sejam fatos históricos, que estão lá na história linear, como fatos que são históricos, mas que retomam ao cotidiano, o futuro, num processo cíclico, como a própria realidade do aluno que independente de questões históricas, de questões filosóficas, são problemáticas e são discutidas em sala de aula, então a gente não vai deixar de abordar questões políticas, questões religiosas, questões de cunho ideológico de qualquer natureza. (11)

Outro professor destacou: “Eu acho que na escola se deve discutir tudo, aqui é o campo para se discutir didaticamente porque aqui se constrói conhecimento, ciência, é na escola esse espaço”. O professor tratou ainda o princípio da gestão democrática e disse não

compreender como o debate que o ESP apresenta possa ter ressonância na realidade, e citou a defesa do ESP de que os pais definam o conteúdo a que os estudantes deverão ter acesso na escola:

Na concepção da gestão democrática, a escola é feita e consiste no segmento docente, discente e da participação efetiva da sociedade, da comunidade, dos pais de alunos, temos aqui na nossa agenda plantão pedagógico onde há participação efetiva dos pais no acompanhamento do que está acontecendo na escola., então eu não entendo essa discussão. (01)

Acirramento do debate público: democracia, censura e tensões entre “esquerda” e “direita” na fala dos professores

Cinco meses antes da realização das entrevistas, em outubro de 2018, eram realizadas as eleições presidenciais, processo marcado pela acirrada polarização entre partidos e organizações progressistas e conservadoras. A última década também foi marcada por fatos como a Operação Lava Jato e pelo golpe parlamentar, jurídico e midiático. Miguel (2020) definirá esse como um período em que:

Seletividade e maniqueísmo marcaram não só a mentalidade da classe média, mas também – o que não é mera coincidência, claro – a cobertura jornalística e a ação do aparelho repressivo de Estado. Reportagens em jornais e redes de televisão, processos judiciais, investigações policiais e boatos gerados na internet se realimentaram, gerando uma nuvem de informações verdadeiras, duvidosas ou indubitavelmente falsas que estigmatizava o PT – e, por consequência, toda a esquerda – como encarnação da desonestidade e do mal. A mídia acusava Lula de ter recebido uma vantagem como propina; diligências da Polícia Federal e ações da justiça movimentavam o noticiário (até que, após meses, o processo fosse arquivado sem alarde, reconhecendo-se que as alegações não possuíam provas que as sustentassem) (p. 113).

O acirramento do debate público em torno de posições conservadoras assistido em âmbito nacional nesse último período parece ter chegado até o chão da escola. As eleições não faziam parte das temáticas abordadas diretamente nas questões durante as entrevistas, mas surgiram em reiterados momentos nas falas dos professores, independentemente de suas posições, em expressões como: “Essa briga de partido, de política é complicada, a gente tem que fazer com que realmente tenha segurança, educação, saúde como ela realmente deve ser” (03).

Sobre os debates com os estudantes um dos professores comentou: “Eu acho que é uma das relações mais difíceis hoje em dia, um contexto complicado, polarizado, muitas coisas ficam sempre na superfície, é difícil você atingir as duas polarizações, de que é possível ter opiniões divergentes” (07).

Esse professor relembra: “Na eleição passada tiveram professores que defendiam o Bolsonaro e outros o PT, foi uma briga, no meio disso os alunos têm a opinião deles, eles escutam, mas isso não muda a opinião deles, é a mesma coisa que religião” (07). Outro professor afirmou: “A eleição de Bolsonaro teve discussões muito calorosas, inclusive alguns saíram do zap, porque um defendia uma coisa, outro outra, mas se chegou a que cada um tem que defender o que pensa com seus valores e respeitar o outro” (12).

É interessante também destacar que alguns entrevistados fizeram questão de declarar-se, “nem de esquerda, nem de direita”, “eu não sou de esquerda, nem de direita”; “eu não tenho uma linha ideológica”, ou “eu não gosto dessa divisão”; por meios diferentes demonstraram querer se situar fora do espectro da polarização ou da “política”. Um dos professores se identificou como sendo uma pessoa “nem de esquerda, nem de direita, eu acredito num discurso de centro, se fosse me posicionar ideologicamente eu seria de centro esquerda, com uma tendência à esquerda, mas eu também sou conservador de formação, quando algum assunto é polêmico” (05).

O ESP parece surgir e ganhar espaço no debate público nesse contexto mais amplo de polarização, inclusive como parte do aprofundamento desse processo, em que o campo conservador encontrou na educação, no debate simplista e polarizado, terreno fértil para transpor uma suposta disputa de valores, no campo moral: conservadores *versus* progressistas. Segundo Penna (2016), “Esse discurso utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional” (p.35).

O professor 5 comentou o incômodo com a forma como as pessoas têm identificado os professores a partir de suas posições:

Na verdade eu nem tenho essa clareza, confesso a você, do que é direita e esquerda, os discursos estão tão difusos que, a princípio há pessoas que acreditam em uma sociedade de movimento, ativismos, com mobilização, inserção social e imediatamente são identificadas com o marxismo e com

uma concepção de esquerda marxista, e ao mesmo tempo se valoriza a família tradicional, o militarismo, a hierarquia aí se define como direita (...) e acho que temos muito pouca clareza, muito pouco diálogo, (...)esses limites não estão muito claros. (05)

Outro professor considerou:

Eu pensei que a gente tinha superado essa discussão de esquerda e direita, de socialismo de capitalismo, de ismos e que estivéssemos trabalhando por uma sociedade mais igualitária, um saber amplo, democrático, onde estivéssemos preocupados com dignidade, cidadania e qualidade de vida independente de linhas ideológicas, mas o retrocesso é gritante, absurdo, essas picuinhas estão sendo reacendidas de uma forma inconsequente, o conhecimento é fundamentado, ele é baseado em questões da ciência empíricas, com experiências, se é direita se é esquerda isso deveria ser irrelevante, o que é relevante é buscar construir um saber que possa superar essas mazelas que vivemos e que devíamos ter superado há muito tempo, mas eles querem fazer com essa ideia de amordaçar o pensamento... é retornar o cidadão da caverna de Platão. (01)

Vivia-se uma aparente preocupação relacionada a esse período eleitoral, em que pese esse contexto não se restringir à realidade dessa escola, mas ao conjunto da sociedade brasileira naquele período.

A proibição do Gênero

“(...) a escola tem que trabalhar em cima das demandas que a gente tem, essa é uma demanda que a gente tem, não dá para ignorar, não tem como ser indiferente(...)”

“(...) se não se pode falar, se é tabu, isso incentiva ainda mais a violência.”

(Professor 12)

O tema da sexualidade e gênero foi identificado como tema presente na proposta pedagógica da escola. Pode-se observar três aspectos sob os quais os professores os identificaram no dia a dia de sua ação docente. O primeiro deles, como parte da construção do conhecimento vinculado diretamente aos conteúdos de determinada disciplina, como parte intrínseca e direta, por exemplo, da biologia:

Imagina! Eu sou professor de biologia, como eu posso não falar de sexualidade, como seria? Eu vou falar “o indivíduo é só um ser, ele não se reproduz”? Ou seja, o indivíduo não tem sexualidade nenhuma, era isso que eu ia ter que dizer. Impossível você, um professor de biologia dar uma aula sem falar de sexualidade, a não ser que tire a parte de reprodução da

disciplina, aí vai ter que rasgar as folhas do livro... olha o livro foi feito, mas agora ninguém pode falar nisso aí. (07)

A educação sexual foi apresentada pelos entrevistados como conteúdo necessário: “São temas transversais, fazem parte inclusive do currículo, a escola tem tentado fazer a sua parte, muitas vezes não conseguido, porque essa falta de educação familiar faz muitas vezes com que a escola encontre entraves dentro da própria família” (07). Outro professor destacou: “O mundo vai ensinar aos jovens, a própria família está perdendo essa oportunidade de ensinar, a escola hoje precisa tratar do tema, precisar fazer projetos sobre isso” (03). O tema surge como conteúdo informativo, sobretudo em função do início da vida sexual dos jovens que tem, nas palavras deles, ocorrido cada vez mais cedo. Ao comparar com sua própria experiência no ensino médio, um dos professores considerou:

Na época de colegial a gente teve esse apoio na escola, eu acho que a vida sexual hoje está começando cada vez mais cedo, então cabe a eles ter essa informação, às vezes eles pensam que sabem, por estar vivendo a prática e acabam se embanando na teoria. A escola tem que conversar sobre isso, tem que estar informando, mostrando o contraceptivo, cabe a escola também trabalhar essa parte de orientação sexual. (03)

Nesse sentido, um segundo aspecto é o próprio confronto com a realidade e como a escola se posiciona, por exemplo, nos temas relacionados à saúde física e psicológica dos jovens. O tema da gravidez na adolescência esteve presente em diferentes entrevistas como parte da realidade dos estudantes daquela escola e, vale destacar, no estado de Alagoas de maneira geral, visto que 24,72% das mães de bebês nascidos vivos no estado encontram-se na faixa etária dos 15 aos 19 anos e 1,58% na faixa de 10 a 14 anos, dentre a região nordeste está atrás apenas do estado do Maranhão, que tem 26,36% das mães adolescentes. (Datusus, 2015).

Em estudo realizado por Correia, Cavalcante, Egito e Maia (2005) intitulado: “Prática do abortamento entre adolescentes: um estudo em dez escolas de Maceió (AL, Brasil)”, o motivo mais citado para o abortamento foi o medo da reação dos pais (57,7%) quando soubessem da gravidez. A conclusão do estudo aponta para que, embora “considerando-se a transmissão de informações sobre educação sexual, que acontece de forma transversal nas escolas brasileiras, há necessidade de maior atenção a essas ações (...)” (p. 2.475); além disso, indica também que “o medo da reação dos pais pode demonstrar um afastamento na relação entre as gerações” (p.2.475).

Não por acaso, o tema da gravidez na adolescência estava presente na proposta pedagógica da escola, em entrevista realizada com a direção da escola, ela comentou a pertinência do debate:

Eu vejo como fundamental tratar esses temas, eu sou professora de biologia, estou na gestão, mas no governo passado, há seis anos, teve uma secretária que lançou um projeto que se chamava “Vale sonhar” sobre educação sexual nas escolas e nós estávamos aqui na escola com um número muito grande de gravidez na adolescência e na nossa escola a gente viu na prática ao longo dos anos esse número diminuir. Os meninos tiravam inúmeras dúvidas, eu acho que tem um pouco de hipocrisia não falar, porque se você está numa geração que está tendo acesso rápido a todos esses temas, o tempo inteiro, estão convivendo com isso, então é fundamental eles ouvirem de pessoas certas. Nada melhor do que conversar, se não em sala de aula, mas ouvir do professor e se os temas forem abordados pedagogicamente melhor ainda porque eles vão conhecer de forma certa, não de forma distorcida na rua, com o colega... Vão aprender de forma pedagógica, biológica. Em casa existe o tabu ainda muito grande com os pais de conversar, quando a gente fazia esse projeto 99% não tinha essa abertura em casa, era um assunto que era proibido (...) (Diretora).

Um dos professores demonstrou grande preocupação com o abandono dos estudos pelas meninas que engravidavam e identificou este como um tema fundamental a ser abordado pelos professores, tema que deve estar diretamente vinculado à avaliação da aprendizagem, às condições de cada um e cada uma e que precisaria ser considerado como parte da atuação docente; acompanhar, apoiar e incentivar as meninas a seguirem o estudo, um tema que não poderia ser “ignorado”, nas palavras dele: “Se a escola conseguisse debater essas questões mais vezes, também ajudaria, é papel da escola criar subsídios para que ela não desista da educação, do estudo, como é algo muito gritante, algumas abandonam com vergonha porque engravidaram” (12).

Entre os dois professores que apresentaram opinião favorável ao ESP, houve também comum acordo sobre o tema da sexualidade, sobretudo no aspecto informativo relacionado às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez e abuso sexual na adolescência: “por exemplo, DST, gravidez na adolescência, é preciso falar porque é questão de prevenção porque se você não souber sobre o assunto, como você vai se proteger e se prevenir?” (10). O outro docente que também se identificou como favorável ao ESP considerou:

A educação sexual tem que ser dada de forma correta, porque crianças de 5 e 6 anos de idade, estar falando disso abertamente, realmente não pode, agora quando chegar na série em que é tratado o assunto aí eu acho que tudo bem. Agora de qualquer outra maneira eu realmente sou contra. (08)

Embora ele também realize a ressalva do tema para crianças, embasado no discurso, comprovadamente falacioso, de que as crianças estariam recebendo orientação sexual na educação infantil, o professor concorda com a abordagem do tema no ensino médio.

Ele destacou ainda a necessidade de que a escola abordasse o tema e realizasse os devidos encaminhamentos quando necessário, por exemplo, em casos de identificação de abuso, indicou a ausência do apoio do Estado, em que pese identificar que a escola não teria poder legal para resolver os casos em si, afirmou:

Aqui tem todos esses casos no ensino médio e tem um psicólogo, não é da escola, não é do Estado, o estado não fornece esse tipo de apoio, a coordenação é que tenta conversar com os alunos buscando verificar a questão de abusos, e existem sim vários casos na coordenação que são relatados, mas eu acho que a escola não tem nem poder legal para fazer, o que a escola faz é encaminhar. (...) A gente aborda assim em forma de trabalho, quando tem eventos manda o aluno pesquisar sobre o tema, até discutir em sala, mas nada direcionado para aquela pessoa que está necessitando, é sempre de uma forma geral. (08)

Outra professora destacou que a escola seria a instituição capaz de identificar o abuso,

A questão de gênero, por exemplo, às vezes é a escola mesmo que sabe que a criança está sendo abusada (...) e estas coisas que estão acontecendo fazem parte do dia-a-dia, do cotidiano, então tem que ser bem falado, bem tratado bem relatado e não ficar perdendo tempo em “diminuir” a educação. (06)

O terceiro aspecto sob o qual este tema surgiu se relaciona com a identidade de gênero e com o respeito aos estudantes e à suas identidades, bem como ao combate à discriminação na escola:

sexualidade é uma coisa que aparece muito na educação física, de esportes que são praticados por determinado sexo, a maioria pratica aí começam a discriminar, “tal esporte é para homem, esse é para mulher”, aí você tem que dizer: “mas isso não existe”, pra eles se homem dança balé é gay, a gente tenta desconstruir esses paradigmas, a gente tenta mostrar que não existe essa diferença por exemplo, no balé que é a arte, o corpo, a expressão que tenta transmitir, a expressão do corpo dos sentimentos de tristeza, alegria... todos os significados, o futebol que (aparece como se) mulher não pode jogar... (03)

Em outro momento da entrevista afirmou: “É difícil porque eles têm a mente muito fechada, a gente tenta mostrar que não existe isso de esporte para homem e esporte para mulher, a gente tenta abrir a cabeça, trabalhar sexualidade”. Esta professora coloca a importância de que o tema seja trabalhado em diversos aspectos, inclusive com as famílias: “Aqui na escola existe discriminação, a homossexualidade é muito forte, aí você tem que

trabalhar. É complicado, porque você tem que trabalhar aquela turma de alunos para aceitar ele, você tem que trabalhar a família e a própria escola (...)” (04).

Teve uma vez que uma mãe foi na escola porque chamaram o filho dela de gay e ela foi à escola brigar dizer que o filho não era gay. E ele é gay, aí a escola teve que trabalhar com ela também para ela perceber que ela tinha preconceitos por não notar que o filho tinha outra identidade sexual. (...) (04)

Ela concluiu afirmando que, em sua opinião, mesmo essa não sendo a função da escola, acaba sendo sua função enquanto professora, visto que é importante trabalhar a temática a partir da problemática colocada de discriminação na realidade da escola.

Alguns professores relataram o tema como parte do movimento realizado pelos próprios estudantes, destacando a impossibilidade de que a escola ignorasse o tema, sob o risco de ignorar os próprios sujeitos que a constituem. Destacaram ainda seu próprio aprendizado no trabalho junto aos estudantes:

A gente tem na escola um público LGBTI+ muito forte, digamos assim, uma presença muito forte e são alunos que se destacam. Inclusive, são alunos militantes, eu fui falar sobre ideologia de gênero e aprendi muito com eles, achando que eu ia ensinar mais, mas aprendi muito, eles sabem, eles pesquisam, eles estão por dentro da discussão que está acontecendo no Brasil e no mundo (...) eles acabam fazendo com que a escola seja obrigada a discutir, seja obrigada a incluir, seja obrigada a perceber que não existe mais essa coisa binária de masculino e feminino, macho e fêmea, e eles estão aqui, a gente tem aluno trans, a gente tem aluno travesti, a gente tem aluno transgênero, a gente tem muitos alunos aqui, eles acabam fazendo com que a escola tenha que se adequar a essa realidade, parar de ignorá-los, fazer com que eles sejam vistos, que esse olhar seja diário. (09)

Em sua maioria, os professores demonstraram convicção a respeito da pertinência de debater educação sexual, relações de gênero e diversidade, apresentaram dados da realidade e argumentaram sob a ótica que a escola não seja conivente com a violência, mas que seja agente ativo no combate e na prevenção:

(...) o papel da escola é justamente esse, a escola tem que trabalhar em cima das demandas que a gente tem, essa é uma demanda que a gente tem, não dá para ignorar, não tem como ser indiferente, se a gente tem caso de pessoas que morrem por isso no Brasil, mulheres, trans, gays, homossexuais, então são questões que importam, são questões que fazem parte da vida desses alunos, alunos são expulsos de casa por exemplo. São obrigados a modificar sua rotina e a sua vida totalmente, por conta do seu gênero, por conta da sua orientação sexual, então isso tem que ser tratado sim e as escolas têm que contribuir, trazer essa discussão pra dentro do âmbito escolar sim, são questões que importam sim. (09)

A questão de gênero, impossível também não falar, chegar numa sala em pleno Século 21 e encontrar todo mundo vestindo uma “capa” e dizendo assim eu sou menino e eu sou menina, (...) e acabou, e é isso aí que tem que ser. Nem todo mundo que nasce homem quer ser homem (...) (07)

Estes temas podem fazer parte sim, tem que saber o objetivo daquele tema, tem o porquê se quer chegar trabalhando isso, como eu falei aqui em liberdade, cada um escolhe o que quer, cabe a você ter conhecimento, a escola tem que estar livre a gente sabendo o objetivo. (03)

Com uma posição mais conservadora sobre esse tema, uma professora defendeu que aquele professor que tenha pessoalmente um pensamento discriminatório não devia se pronunciar de forma discriminatória em sala de aula. A professora destacou que não haveria problema em apresentar temas que são noticiados; o que o professor não poderia é dizer a sua opinião, e assim segue com o exemplo:

O professor deve falar sobre o que é noticiado, não o que ele pensa, por exemplo, vai falar de homossexualidade, aí vai falar “coisa feia”, “isso não pode dois homens e duas mulheres”, ele não pode dizer sua opinião. Ele não pode falar nada, é uma coisa que existe e todo mundo sabe que existe no nosso meio, e hoje em dia está como uma coisa cômoda, eu acho que não deve nem dizer que tudo bem, nem discriminar... (10)

No caso, talvez essa seja a única opinião em favor de uma não intervenção diante de uma situação discriminatória, embora os dados coletados na entrevista, não sejam suficientes para apurar, a opinião do docente em caso de uma situação desse tipo.

Com ressalva a esse relato, todos os demais sujeitos entrevistados, alguns a partir de uma defesa mais contundente acerca do papel da escola na defesa dos direitos e no combate à discriminação de gênero, outros tomando a tarefa como necessária diante da ausência de outras instituições que o façam, apontaram que o tema das relações de gênero deve fazer parte dos debates em sala de aula, sobretudo no papel que deve cumprir no combate à violência:

às vezes coisas tolas que eles ficavam sem saber, ficavam em dúvida, aí a questão do aluno ser formado está diretamente envolvida com o preconceito, com o *bullying* em sala de aula, então como que você tem aluno homoafetivo, trans na escola, como o professor vai fazer com que os alunos entendam isso sem poder falar, se não se pode falar, se é tabu, isso incentiva ainda mais a violência. (Diretora)

O tema da diversidade surgiu e se evidenciou como destaque em algumas entrevistas, mas ao final de todas as entrevistas, revelou-se também ser fruto de um trabalho da escola com o tema e uma grata surpresa surgiu na entrevista com a direção da escola, por isso, convém destacar as considerações da Direção sobre como a diversidade de gênero se colocou

a partir da realidade de quem eram os estudantes e como se estabeleciam suas relações, como elemento pedagógico em destaque no projeto político pedagógico da escola.

A gente diz que aqui tem de tudo um pouco, tem os tradicionais, tem os evangélicos, e aqui a gente sempre bateu nessa tecla de respeito, respeito à diversidade, desde a gestão anterior. Aqui lidamos com vários alunos homoafetivos que chegaram aqui muito problemáticos porque foram tão discriminados na escola de onde vieram que chegavam agressivos, polêmicos, e eles se tornaram parceiros, se tornaram alunos que participavam de tudo porque nós nos aproximamos deles. Por exemplo, teve um desfile, aí eles reivindicaram o desfile do LGBTI+ e nesse momento, o professor que era contra que era tradicional que bateu de frente já mudou e já passou a dizer: eu não aceito, mas eu respeito. (Diretora)

Esse professor relata a forma como os próprios estudantes se afirmaram e como a escola se tornou referência de acolhimento, de respeito e diversidade na comunidade:

Essa é uma escola de diversidade que tem muitos homossexuais, bissexuais, transsexuais, eles já procuram essa escola porque são acolhidos, se você analisar, aqui em toda sala se percebe que há, e quando não se percebe eles mesmos se colocam, é uma escola muito diversa, eles procuram essa escola justamente porque em outras eles não encontraram acolhimento, eu percebo isso, então, olhando desse ponto de vista a diversidade aqui é muito respeitada, então olhando por esse olhar de acolhimento deveria ser o objetivo de todas as escolas, acolher bem a todos. (12)

Alagoas figurou, em 2018, como o estado onde mais morreram pessoas da população LGBTI+ do país, com índice de 6,02 mortes – assassinatos e suicídios – para cada milhão de habitantes. A média nacional é de 2,01, os dados foram divulgados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) no relatório de 2018¹¹⁰. Ainda segundo o relatório, em 2018 foram 420 LGBTI+ vítimas da homolesbotransfobia: 320 homicídios (76%) e 100 suicídios (24%). Uma redução de 6% em relação a 2017, quando registraram-se 445 mortes, número recorde nos 39 anos desde que o GG Bahia iniciou esse banco de dados. Segundo o grupo, no Brasil, a cada 19 horas um LGBTI+ é assassinado ou suicida-se em função da Lgbtfobia. De acordo com dados da Anistia Internacional, disponível online mediante cadastro, o Brasil é um dos países que mais mata LGBTI+ no mundo, superando inclusive países da África e do Oriente, que possuem pena de morte para a comunidade.

Em entrevista com o representante da Seduc, ele também relembra o trabalho que tem desenvolvido referente ao tema da diversidade no âmbito da secretaria:

¹¹⁰ <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2020/03/relatorio-2018.pdf> (Acesso em 26/12/2020)

recentemente a gente colocou no nosso portal de educação a ideia da perspectiva do nome social, hoje a gente coloca lá que qualquer pessoa na escola, em qualquer repartição, professor aluno, servidor pode solicitar a utilização do nome social a gente já tem um decreto do governador, já tem uma resolução do conselho, mas a gente enquanto secretaria também tem uma portaria da secretaria uma portaria que a gente não só aceita, mas a gente promove essa discussão na escola no sentido do nome social. (Representante da Seduc)

Além disso, a própria secretaria possui uma gerência que cuida da diversidade, realiza formações voltadas para a diversidade, destaca ainda que há no âmbito da secretaria como referencial e como um dos eixos pedagógicos o trabalho com o tema de gênero e diversidade.

Ainda sobre temas proibidos: Religião

A religião e a preocupação com o direito dos pais sobre a formação moral e religiosa de seus filhos é uma questão central nas argumentações do ESP, os professores relataram sentirem-se cautelosos. Comumente durante as entrevistas citaram a religião evangélica e a religião católica, predominante na comunidade escolar, elementos de embate de alguns estudantes em relação aos professores, seja através da indagação sobre a vida religiosa do professor, seja por temas tratados na escola.

Todos expressaram opinião de que esta é uma definição pessoal e que é preciso trabalhar o respeito à diversidade e à tolerância religiosa. A necessidade de separação entre aquilo que é pessoal e sua atuação como docente, bem como as dificuldades que podem ser enfrentadas por cada um ao serem confrontados pelos estudantes, por exemplo, ou ainda ao terem que trabalhar alguma temática que se situa num espectro em que a religião pessoal do docente não coaduna. Nesses casos, as opiniões em geral são de que o professor deve ser capaz de separar sua crença e sua profissão. As religiões citadas majoritariamente quando abordam o tema são a católica e a evangélica, em algumas das vezes sendo colocadas como opostas e conflituosas.

Em entrevista, a direção da escola ponderou: “(...) a questão de crença é questão individual (...) muitas vezes a gente sabe que nem na mesma família as pessoas seguem as mesmas crenças, então eu acho que enquanto escola a gente deve abordar esses temas no geral”. Também a intolerância religiosa é constatada como fator a ser considerado na abordagem pedagógica, sobretudo na intencionalidade de uma abordagem pelo respeito e

tolerância: a entrevistada destaca que, embora “o Brasil seja um país que é permitido por lei que existam várias religiões (...), a gente sabe que existe um preconceito religioso e que a guerra fria entre as religiões é muito grande, então temos que sempre buscar conscientizar para o respeito e a diversidade” (Direção).

Vale destacar, novamente, a professora que dando aula em outra escola na qual também atua, em numa comunidade “ferrenhamente” religiosa, fora alertada pela direção a se precaver em relação às informações que dava aos estudantes acerca de sua religião (no caso, a religião espírita):

tem localidades aqui que tem bairros que são muito evangélicos, (...) então eles sempre têm uma curiosidade de saber qual a religião do professor aí quando eu digo que eu sou frequentadora da doutrina espírita eles tomam um espanto e ao mesmo tempo eles têm curiosidade, mas aí a direção sempre diz se recue, porque isso pode gerar uma polêmica para você porque o pastor da igreja pode querer vir aqui atrás de você. (03)

Ao ser perguntada se algum representante religioso chegou de fato a lhe procurar, a professora responde:

Dele vir, não, mas os alunos eles perguntam muito, porque eles confundem o espiritismo com umbanda, o candomblé, aí quando você começa a explicar, aí é muito suscito, mas você diz a sua opinião, mas você tem que ser rápido, você não pode ir a fundo, porque alguém pode entender que você está influenciando. (03)

O destaque à curiosidade dos estudantes em relação à umbanda e ao candomblé não é fortuito, visto que a perseguição às religiões de matriz africana teve no estado de Alagoas momentos históricos marcados por eventos de violência e extrema agressão.

Rafael (2012) remonta à história do que se denominou “Quebra de 1912”, quando na madrugada de 1º de fevereiro daquele ano, os principais terreiros de Xangô na capital de Alagoas foram invadidos e destruídos por populares liderados por uma milícia de capangas ligados à Liga dos Republicanos Combatentes, episódio que partia dessa perseguição e da íntima vinculação entre religião e disputas políticas¹¹¹. Na ocasião, os objetos de todos terreiros foram jogados às ruas e destruídos publicamente, e parte destes objetos fora guardado para que fossem posteriormente expostos ainda como parte da ação. Em 2008, por meio de uma lei estadual, a data foi instituída como Dia Municipal e Estadual de Combate à

¹¹¹ Para saber mais: RAFAEL, Ulisses Neves. **Xangô rezado baixo: religião e política na Primeira República**. São Cristóvão: Editora UFS; Maceió: EDUFAL, 2002.

Intolerância Religiosa de Matriz Africana. Em 1º de fevereiro de 2012, no centenário do episódio, o governador de Teotônio Vilela lança em manifesto um pedido de perdão oficial às comunidades de terreiros do estado¹¹².

O professor 05 comentou sobre a curiosidade (e provocação) que acontece por parte dos estudantes em relação à religião, identificada também como fruto do contexto de intolerância religiosa, sobretudo vinculada às religiões de matriz africana:

são temas que estão sempre aparecendo e que às vezes da maneira mais descontextualizada é possível você estar falando sobre período composto de coordenação e aí o aluno vem falar “ah professor, uma pessoa que era da macumba - de uma religião de matriz africana - e agora ela é evangélica, o que é que o senhor acha?”. Eu respondo: eu não estou achando porque eu não estou procurando; outra, a pessoa tem todo o direito de procurar o caminho religioso que ela achar mais conveniente. (05)

Um dos entrevistados ponderou: “O professor respeita, mas eles (os alunos) não, (...). Por exemplo, se você tiver alguém de uma religião africana, é complicado, para os evangélicos porque temos evangélicos que são doutrinados (...) não têm expectativa de querer ver como é o outro” (04).

A entrevistada relacionou a conduta de alguns estudantes citando a Ministra Damares, pastora evangélica e que, desde que assumiu o cargo no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, deu inúmeras declarações de intolerância: “(hoje com a Ministra) é muito ditatorial, a outra gestão já havia uma outra expectativa (...), de uma escola mais democrática, (...) de um diálogo mais aberto, então é muito confuso numa escola você querer separar, não dá pra você dividir a turma” (04), referindo-se a possibilidade de dividir uma turma em diferentes grupos de acordo com as crenças e religião de cada um.

Foram pelo menos três professores que identificaram o preconceito ligado às religiões de matriz africana. Essa não é uma particularidade da escola, mas do contexto particular da formação do Brasil, em particular do estado de Alagoas.

Já essa professora identifica que o preconceito religioso tem maior incidência nas famílias e não tanto nos jovens, ela comentou:

Aqui na escola já aconteceu discriminação em relação à religião, já aconteceu isso e a escola tem esse papel de orientar, a maioria das vezes os meninos aceitam a diferença mais do que o adulto. Por incrível que pareça os

¹¹² <http://www.palmares.gov.br/?p=17572> (Acesso em 29/12/2020)

jovens são rebeldes, eles têm a rebeldia, mas quando se fala nos grupos deles de jovens eles aceitam bem, eles sabem separar. (06)

Ao falar da tradição do catolicismo no Brasil, um dos professores ponderou: “hoje eu me pergunto se o Brasil é um país Católico porque a quantidade de alunos que eu tenho, é uma quantidade maior de alunos que se identificam como neopentecostal”. (Professor 05) E segue:

Eu acredito que o papel da escola deve ser o da prática da tolerância essa é uma palavra que está muito em voga, fala-se muito em tolerância e resiliência. Particularmente eu procuro fazer o discurso da tolerância religiosa, mas é fato que essa tolerância é muito pouco presente em muitos lugares da nossa sociedade, é uma espécie de convenção de caças às bruxas (...). (05)

Destacamos as seguintes opiniões acerca da religião na escola:

Eu acho que a escola não deve se meter, cada um escolhe a sua religião até porque o nosso país é um país miscigenado, é um povo brasileiro de mistura de povos principalmente africana e indígena e cada uma veio com a sua tradição, a africana veio com Candomblé e seus ritos e a indígena também e veio a portuguesa que veio com a religião cristã, então houve essa mistura de raças e religiões, é um sincretismo religioso cada um tem a sua escolha e cada um tem que aceitar aquela religião que cada um escolheu eu sou a favor que a escola não influencie nisso, é isso que cada um escolha sua religião não atingindo a outra sem preconceito. (04)

não é mais religião quando eu estudei era a religião católica hoje o que deve ser ensinado são as várias religiões. E nesse sentido você não pode impor a sua opinião, por exemplo determinar uma religião que deve ser trabalhada. (06)

nunca foi dada da forma que deveria ser dada, o professor que é católico, vai dar direcionado, o que é evangélico, vai dar direcionado, então se é uma disciplina ele tem que abordar as origens das principais religiões do mundo. (08)

Eu acho que ele não tem que seguir nenhuma, ele tem que dar a aula dele, respeitar a opção da família, respeitando a opção de cada um, não tem que ter preconceito, não tem que misturar questões pessoais com trabalho. (10)

Sintetizando o tema da religião um dos professores conclui:

em relação a valores que vão de encontro aos valores religiosos, eu acho que a escola, a educação é laica, estamos num estado laico e nesse sentido tem que haver o respeito para a diversidade e a participação paritária de todos os segmentos, então não tem sentido querer contra-argumentar de que existe uma linha de pensamento de uma crença ou outra. (01)

4.5. Sobre os desafios atuais da educação

Conhecer o que os docentes avaliam como os maiores desafios educacionais do período atual agrega elementos à análise sobre o tema que o ESP identifica como o maior dos problemas da educação brasileira: a suposta “doutrinação”. Considerando a totalidade das entrevistas realizadas, nenhuma delas expressou a temática da doutrinação como o mais grave problema da atualidade no contexto educacional, sequer como uma questão citada como realidade, exceto pelos dois docentes a favor do ESP que, embora dissessem que aconteceria a doutrinação, não a identificaram como a prioridade entre os desafios educacionais.

A maioria dos professores identificou como um desafio importante a ser superado, o distanciamento das famílias da educação de seus filhos e da escola:

o que eu sinto mais é um distanciamento das famílias, as famílias estão muito distantes. E à medida que os filhos vão ficando mais adultos aí eles se afastam mais, se a gente não tem o apoio da família fica muito difícil fazer um trabalho continuado extensivo. (05)

Outros professores apontaram, no decorrer das entrevistas, a ausência dos pais no Conselho Escolar ou ainda na participação e diálogo sobre temas que seriam tabus como a sexualidade. Além desses, a percepção de que a ausência de referências morais e éticas na vida dos estudantes também transferiria essa responsabilidade com maior peso para a escola.

Outro tema que surgiu como desafio foi a ausência de atividades “atrativas” para os estudantes e a ausência de afeto familiar, o que faz com que os estudantes busquem essa relação afetuosa na escola. Esse aspecto é identificado na fala de uma das professoras, quando disse: “muitas vezes o que o aluno precisa e busca no professor é de um abraço, de afeto”. Ela identificou que “faltam propostas que atraiam eles, eu não vejo coisas que eles gostam de fazer, por exemplo, uma coisa que eles gostam, é se eu abrir a quadra aí eles gostam, eles gostariam de balé, dança, etc..” e concluiu: “o que falta nas nossas vidas é afeto” (04).

O desinteresse do aluno, a falta de costume do estudo e a escola apenas como ponto de encontro e não como espaço de estudo foram os fatores apresentados por um dos docentes a favor do ESP. Interessante identificar que, mesmo quando perguntado sobre qual seria hoje o maior problema da educação brasileira, a resposta não foi a suposta doutrinação. Segundo o professor, o maior dos problemas seria o desinteresse e o fato de os alunos não saberem resolver questões. Na sua avaliação o nível dos professores melhorou e o dos alunos piorou no

último período; ele atribuiu esse cenário à utilização do método construtivista. Nesse mesmo contexto, também criticou a utilização da internet, em especial *Facebook/Instagram* etc., como fontes de pesquisa, estudo e informação que os estudantes tomariam como verdades.

Outro problema identificado foi a ausência de autoridade docente, expressa no desgaste da relação entre professores e alunos, no desrespeito por parte de estudantes e relações agressivas e de confronto permanente, questão evidenciada em três das entrevistas.

Um dos docentes cita que a própria preocupação em “cercear” professores e “diminuir” a educação a avaliações como o IDEB, já seriam também uma evidência de que governantes não estariam preocupados efetivamente com a educação escolar, visto que a prioridade do professor deveria ser a elaboração de aulas para os alunos, cujos problemas familiares também seriam prioridade a serem solucionadas.

A precarização da carreira do professor foi trazida na fala de um dos docentes em contraponto aos pressupostos do ESP.

Primeiro sobrecarregam o professor, tiram a dignidade da gente com os nossos salários, porque não são salários dignos e acabam castrando a vontade de trabalhar, de fazer. O professor vira uma máquina, a gente vira isso, parece que é um programa, é feito para ser assim, não tem interesse de mudar, porque eles precisam da ignorância. (01)

Ideia essa que nos remete à concepção de escolarização do ESP, pautada na concepção de que o professor é instrutor e não educador. A precarização do trabalho docente teria relação direta com o objetivo de retirar da escola a tarefa de educar, mantendo estudantes alienados da construção do conhecimento – nas palavras do professor: “Eles precisam da ignorância”. A esse respeito Ramos (2017) questiona:

Em um quadro nacional de realização da escola, ainda tão combalido devido à história de descasos com a educação do povo, um quadro no qual imensas assimetrias ainda constituem a oferta escolar pelos mais variados aspectos, das condições materiais e funcionais das escolas às condições de contratação e remuneração do trabalho docente, um quadro no qual diversos estados e municípios descumprem e até entram na justiça contra a primeira lei federal que busca instituir um piso salarial nacional docente e uma ampliação da carga horária destinada ao trabalho de formação e planejamento coletivos do professor, não soa estranha a acalorada discussão sobre a suposta partidarização da formação escolar? (p. 71).

Conforme Ramos, há uma desproporcionalidade entre estas questões eminentes e evidentes nas condições de oferta da educação no Brasil e a forma como é colocado o tema do

ESP como tema fundamental da questão educacional, como se ela realmente existisse, como se a grande questão educacional na atualidade tivesse fundamento na relação entre professor e aluno e numa relação calcada, como citado em capítulo anterior, na síndrome de Estocolmo. Nesse sentido, a escuta dos professores nos ajuda a compreender que este não é o tema fundamental quando se trata de buscar alternativas para a melhoria das condições de funcionamento das escolas públicas e da melhoria da qualidade de ensino.

Sobre os desafios da educação o representante da Seduc afirma:

Alagoas tem tantas situações e a gente está hoje numa luta grande para estabelecer padrões de qualidade para o estado, desenvolver a educação, que essa discussão do Escola Sem Partido é uma discussão tão distante, secundária, terciária, não é uma discussão que mobiliza, que agrega, que faz com que as pessoas aprendam, ou sejam mais felizes na escola, muito pelo contrário. (Representante da Seduc)

4.6. Sobre as percepções dos professores e sua atuação docente frente à difusão do ESP

Seja na fala explícita de sentimento de cerceamento, seja no zelo pela forma como se expressa em sala de aula, o “cuidado” e a cautela em “período de escola sem partido” foi presente em todas as entrevistas; reproduzimos algumas falas a fim de ilustrar percepções dos professores sobre a incidência do debate público intentado pelo ESP em sua práxis:

(...) você fica realmente um tanto ressabiado, quando você vê um presidente da República dizer que não quer que os seus alunos se interessem por política, pelas questões que de fato atingem a sociedade, que se formem para serem peças de reposição de fábrica (...). Você vê um ministro da educação dizer que não tem que ter filosofia e sociologia nas universidades do nordeste, um ministro da educação falar uma aberração dessa é algo bizarro. (01)

Ao ser perguntado se conhecia ou havia vivido alguma situação de represália:

Eu conheço por jornais e pela mídia alguns casos, mas diretamente felizmente não presenciei ainda, mas pelo que a gente está observando, essa decadência em relação a gestões, não vai demorar de repente a gente ser policiado dentro da sala de aula, eu acho que isso já está acontecendo. (01)

“O professor começa a ficar tímido porque vem um programa aí pela frente que quer impedir o professor de discutir política (...) eu tenho andado com muito medo, mais cauteloso, tomo mais cuidado, penso muito antes (...)” (02). Alguns professores citaram se sentirem intimidados em função do incentivo a que os alunos gravem de forma maliciosa falas

descontextualizadas ou como forma de persegui-los: “Eles gravam, aconteceu aqui, teve aluno que gravou e colocou na rede, teve polêmica. A direção disse: não pode gravar aula sem autorização do professor, ficou um consenso de que não pode, mas como era um professor que eles não gostavam, eles fizeram isso” (04). Outro professor disse não avaliar que isso ocorra: “Olhando por esse olhar de denúncia, não aconteceu, alguns gravam para guardar o que o professor fala, mas não foi usado como arma e, se foi, eu não concordo...”.

O professor 05 declarou que compreende que “a escola deve ser esse espaço onde o aluno possa ter esse acesso a um diálogo aberto, fundamentado, com conhecimento, com teoria e para uma prática”, mas considera também que “nós professores precisamos ser mais cuidadosos, saber o que dizemos, porque qualquer palavra descontextualizada pode ser o suficiente para estourar uma terceira guerra mundial” (05).

Ele citou ainda temas como religião:

Eu andava com símbolos religiosos, deixei. Justamente para evitar qualquer debate. De vez em quando eu tenho um aluno que vem me perguntar: “professor o que que você acha sobre a homossexualidade?”, eu respondo de forma evasiva, me concentro no conteúdo, às vezes eles perguntam para transformar o que você diz num discurso equivocado. (05)

Ao se referir à ditadura militar, disse “(...) eu confesso pra você que eu evito determinados conteúdos, por exemplo, a ditadura militar (...) eu confesso a você que hoje eu tenho restrições em falar, eu tenho medo. A palavra é essa: medo (...) eu me sinto, sim, tolhido, há uma atitude social repressora”. E considerou não ter observado atitudes vindas dos pais, mas diz que há tentativa dos estudantes de pressionar os professores, sobretudo aqueles que têm uma linha ideológica mais à “esquerda”, mas concluiu que o mesmo não ocorre com “professores, por exemplo, identificados com a direita - tudo bem”. Ele ainda lembrou uma situação que acompanhou: “eu vi uma professora prostrada por ter passado por isso, professores que viveram o fim da ditadura nos anos 80 e que hoje estão passando por isso sem um regime militar consolidado de fato” (05).

O professor 06 disse: “Não presenciei, quando eu vou abordar eu tenho que tomar cuidado, quando eu vou abordar determinados temas eu tenho que ser imparcial, eu não posso dizer: ‘é isso ou aquilo’, eu falo sem pôr a minha ideia, eu não percebo que nenhum professor impõe”. Já o professor 11 considerou a iniciativa do PL do ESP como uma situação em que administradores públicos “querem nesse período curto implantar suas ideias, suas ideologias,

e obrigar e cercear o direito de todos, então alguns colegas sim foram pressionados, se sentiram no limiar da discussão da Lei, mas na verdade a Lei não vingou, não afetou, mas muitos ficaram preocupados”.

A professora 09 afirmou ter sido questionada por uma aluna por ter trabalhado o tema gênero: “no final de um desses temas, uma aluna me perguntou se eu era assistente social (...). Achei interessante por ela não entender que aquilo tinha relação com as nossas aulas”. Ela disse que, embora esperasse alguma represália por parte dos pais ou da direção em função de abordar alguns temas polêmicos, isso não aconteceu; comentou também que não tem conhecimento de que isso tenha ocorrido com outros professores, mas alertou: “eu não sei se não aconteceu porque tem professores que tem deixado essas questões de lado, ou se não aconteceu porque realmente há essa abertura na escola e a coisa não acontece”.

Outro professor concluiu:

O que motivou foi essa discussão de querer restringir certas discussões, foi um pensamento reacionário que está emergindo talvez até no mundo todo. Às vezes eu quero crer que as pessoas não estão na nossa realidade e não estavam preparadas para a democracia e então houve um mal-entendido em relação à liberdade de expressão. Mas talvez tenha aberto precedentes para alguns pensamentos retrógrados se situarem. Eu sei que a academia está sendo atacada, os professores estão sendo atacados, eu não vou dizer perseguidos, mas estão de uma certa forma sendo tolhidos na sua liberdade de construção do saber. (01)

Como visto, durante a pesquisa sobre os processos em tramitação em Alagoas, houve uma audiência na Assembleia Legislativa em que o professor de um município do sertão do estado foi convocado para prestar esclarecimentos sobre trabalho realizado em sala de aula, cujo tema era diversidade sexual. O professor sofreu múltiplas retaliações nas redes sociais, da comunidade e de entes externos à própria comunidade que passaram a denunciá-lo. Não foi aberto processo administrativo; no entanto, o processo de exposição e de perseguição ao professor foi intenso. O professor teve acompanhamento do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas (Sinteal) e da própria Seduc, segundo entrevista realizada com o Superintendente da Seduc. O projeto desenvolvido pelo professor havia recebido o reconhecimento da Seduc e de alguns veículos de comunicação, demonstrando a pertinência do trabalho que vinha sendo realizado. Segundo reportagem realizada pela “Pública”, o projeto Diário de Gente — Sexualidade e Gênero, contendo oficinas com estratégias pedagógicas, envolveram a análise de textos e reportagens sobre os temas: feminicídio,

violência contra a mulher e identidade e expressão de gênero; além disso, os estudantes assistiram filmes e palestras, realizaram uma peça de teatro, apresentações de dança e música e uma sessão de fotografia. O professor foi convocado pela ALEAL para prestar “esclarecimentos” e sofreu ataques pessoais e difamação nas redes sociais, principalmente por páginas pró-Escola Sem Partido. Em entrevista publicada no site do Centro de Referências em Educação Integral, o professor explicou que o tema do projeto surgiu da demanda dos próprios estudantes que viam inúmeros atos e discursos de discriminação contra os alunos homossexuais e transexuais na escola. “Temos estudantes com ideações suicidas e se automutilando por conflitos em relação ao gênero e à sexualidade, sendo xingados e humilhados pelos corredores. A escola ia esperar alguém cometer suicídio?”, questionou o professor. Ele e outro psicólogo voluntário também realizavam plantões de escuta na escola para acolher estes alunos e a questão aparecia recorrentemente. “Sou professor de Educação Física, mas também sou formado em Psicologia, e meus alunos me procuram para conversar. Mas não adianta tratar só estes alunos individualmente, não são eles o problema. Era preciso uma ação coletiva para combater o preconceito em todas as suas formas de expressão, e não só tratar os efeitos em quem sofre”. No momento da realização das entrevistas, ele estava alocado na capital, na própria Seduc. Ao ser procurado para contribuir com a pesquisa, retornou dizendo que não fala mais sobre o assunto, uma vez que teve que pagar um preço muito caro e que agora se mantém em silêncio; falar sobre o assunto traria memórias que lhe causariam sofrimento.

Além desse caso específico que obteve repercussão administrativa, o representante da Seduc citou outro professor que teria sido duramente atacado nas redes sociais pelas famílias em um município do interior. A representante do Sinteal relatou processo instaurado contra um dos membros do sindicato, por motivo de ofensa, na ocasião dos debates na Assembleia Legislativa, além de terem sido incitados a retirar dos murais das escolas o “jornal mural” dedicado ao dia 17 de maio, dia da visibilidade trans.

4.7. A opinião de um grupo de estudantes

Também foram realizadas entrevistas com 15 estudantes, em grupos de cinco com os quais abordamos as mesmas questões feitas aos professores com o enfoque na visão dos

estudantes. Foram acrescentadas aos estudantes as duas seguintes questões: o que gostam na escola e como são os professores que mais gostam?

Temas que não devem ser abordados

Quando perguntados se havia algum tema que não deveria ser abordada na escola, todos responderam que não havia temas específicos e ressaltaram que a escola é um lugar que eles vão todos os dias, e que deve ser um campo aberto para obter conhecimento. Ao apresentarmos os temas que o ESP é contrário que sejam abordados na escola, os estudantes destacaram os temas gênero e sexualidade, racismo e religião.

Destacaram que poderia existir um recorte na temática da sexualidade em relação à idade, mas a ideia presente nos três grupos entrevistados foi de que é importante aprender sobre essa temática na escola. Alguns ressaltaram ainda que deveria ser um tema ensinado em casa pelos pais e que a escola deveria ser uma extensão, principalmente porque, segundo eles, ao aprenderem sozinhos, poderiam aprender de maneira “errada”.

Todos reforçaram a ideia de que gênero e sexualidade são um “tabu”, e que as pessoas não falam abertamente sobre; segundo eles, há alguns professores que abordam o tema, mas a maioria não, e que nem sempre concordam com a posição do professor, mas que respeitam. Destacaram a curiosidade que têm no tema da sexualidade, a incidência de gravidez entre as meninas na escola, e os dilemas que têm em casa, citaram, por exemplo, que em alguns casos as meninas começam a namorar para sair de casa, relataram que não há abertura com os pais para falar sobre o tema. Uma das estudantes relatou ainda a dificuldade de conversar com a mãe, que também engravidou aos 14 anos, e reforçou: “falar sobre o tema não significa que a gente tenha que fazer”. Destacaram que precisam da informação vinda de fontes confiáveis e a escola é identificada como esse lugar. Embora todos os alunos com quem conversamos tenham afirmado a importância desse debate na escola, indicaram que alguns alunos pensam que não seria certo trazer o tema para sala de aula.

O tema do racismo também foi apontado como necessário: os alunos avaliaram que os professores devem emitir sua opinião sobre o tema e devem tratá-lo em sala de aula; justificaram alegando que estão formando suas personalidades e que, por identificarem que o racismo faz parte das relações na escola, o tema deve ser tratado. O grupo identificou também

o preconceito entre os estudantes e por parte de alguns professores/as em relação aos estudantes LGBTI+.

Outro tema que sobressai na fala dos grupos é a religião, quando eles indicaram a diversidade de religiões existentes nas famílias e o preconceito e discriminação que existe em relação ao candomblé. Indicaram que, mesmo que algum deles ache “errada” uma determinada religião, devem respeitar a opinião do outro e que é papel dos professores “ensinar” os alunos a respeitar e ressaltam ainda que “já” são adolescentes e que já deveriam compreender e respeitar a diversidade. Eles destacaram que mesmo no grupo de professores, há aquele que não respeita.

Como os estudantes formam a opinião e a relação professor-aluno

Segundo os grupos entrevistados, como alunos do Ensino Médio, eles já teriam opinião formada sobre vários assuntos, observando o que está acontecendo no mundo, de acordo com o que julgam que é correto e errado. Ressaltaram que não há um padrão, e que geralmente a sociedade tem um padrão de pensamento, mas que buscam pensar em algo que seja “diferente” do que todo mundo está pensando, segundo eles, para não ser superficial.

Segundo os estudantes, os professores dizem a eles que tenham sua própria ideologia e identificaram que os professores também têm sua ideologia, mas que não são obrigados a concordar; relataram também que os professores discordam entre si e que isso seria comum, acreditam que algumas vezes não são “aceitos” quando emitem sua opinião e atribuíram o fato a uma hierarquia existente na sala de aula. Todos evidenciaram que não concordam com tudo o que os professores/as opinam e que cada professor tem o seu jeito de ensinar, não havendo um jeito “certo”.

Quando perguntados sobre quais eram os professores que mais gostavam, os principais aspectos indicados foram aqueles que “são como pessoas” e que “vão além da sala de aula”: estes seriam os que os ajudam nas questões pessoais, que conversam, e se preocupam com eles, e não “apenas em passar o conteúdo, aprender e ir embora” e que muitas vezes, mesmo não sendo mais seus professores estariam dispostos a ajudá-los caso precisassem.

Tema citado por mais de um grupo foi o suicídio de um estudante que aconteceu no início daquele ano, o que desencadeou conversas entre professores e estudantes sobre

depressão, por iniciativa de um dos professores (de biologia) que concluía dizendo que os estudantes deveriam procurar os professores/as caso estivessem com qualquer problema. A aula foi considerada por eles a “melhor” que já tiveram.

O mesmo grupo de alunos que caracterizou o professor/a ideal como aquele que se mantém mais próximo, também identificou que essa relação tem limites, que existe um lugar que cada um ocupa na relação; não seriam, portanto, amigos, mas pessoas com quem podiam contar. Destacaram ainda que esses não são a maioria.

A opinião dos estudantes sobre a escola

Os estudantes indicaram que a escola os consome em muitos aspectos e que seriam cobrados além da conta. Alegaram que a escola faria um discurso, caracterizado por uma das estudantes como contraditório, uma vez que, ao mesmo tempo em que diziam que os estudantes podiam contar com eles, muitas vezes não era o que acontecia na prática.

Para ilustrar a situação, trouxeram dois exemplos: o primeiro sobre o aspecto da avaliação comparativa que incitava a competição, quando a escola destaca uma pessoa que tem nota alta; sentiam-se assim cobrados e diminuídos quando não conseguiam ter as notas “para chegar ao nível daquela pessoa”. Outro exemplo bastante interessante foi o concurso de beleza realizado pela escola: a crítica feita pelo grupo de alunos alega que, embora a escola faça um discurso sobre não existir padrão, e de que todos seriam iguais, na prática o concurso imporia um padrão de beleza: “e se você não for daquele jeito, quer dizer que você é feia?”. Como citado, o concurso também foi lembrado pela direção da escola, uma atividade para a qual estudantes LGBTI+ reivindicaram participação.

Nos três grupos, ao serem perguntados sobre o que gostavam na escola, inicialmente houve silêncio, enquanto ao serem perguntados sobre o que não gostavam na escola, invariavelmente, há um sentimento de injustiça e de desejo de que sejam convocados a emitir sua opinião sobre os diversos temas.

A escola ideal seria uma escola que não cobrasse tanto, que não comparasse os estudantes “nota 10” com os “medianos”, que não desmerecesse os alunos que não chegaram naquele patamar; o professor ideal seria aquele que ajudasse mais os alunos a alcançarem as

notas ao invés de só rebaixar quando não são alcançadas e que compreendesse os problemas pelos quais os estudantes passam em casa.

Percepções sobre o Escola Sem Partido

Cerca de 50% dos estudantes, já havia ouvido falar do programa ESP ou Escola Livre. Desses, uma parte alegou concordar com a proposta, outra não. Foi possível perceber que não havia uma compreensão nítida sobre o que era exatamente a proposta, o que parece ter levado os estudantes que se posicionaram a favor da proposta por motivos não compatíveis com os objetivos do programa, como, por exemplo, a crítica aos professores por exercerem sua autoridade, supondo que o programa impusesse uma restrição à “liberdade” ou autonomia dos professores para tomar decisões disciplinares em sala de aula, decisões que, muitas vezes, eles julgavam arbitrárias. A principal divergência entre os estudantes e os professores se constituía sob esse aspecto da disciplina: aqueles mais rígidos eram considerados como os que impunham a sua opinião e não “aceitavam” a opinião dos estudantes.

A ausência de informações sobre o programa se evidenciou quando perguntados se eles identificavam que havia doutrinação em sala de aula, e o principal tema apresentado foi a disciplina. Os professores identificados como doutrinadores foram aqueles que, segundo eles, estabeleciam uma disciplina rígida nos horários de entrada e de conversas durante as aulas, pelo fato de algum aluno não estar de farda/uniforme ou pelo uso de celular em sala de aula.

Considerações finais

Nesse estudo nos dedicamos a analisar como o Escola Sem Partido se organizou, considerando a importância de traçarmos elementos sobre o grau de homogeneidade, de consciência coletiva e de organização alcançados pelos grupos sociais, como um momento de identificação das estratégias de luta desenhadas no âmbito da sociedade civil em seu caráter relacional com a sociedade política.

Nesse sentido, pudemos concluir que o ESP se constituiu como partido ou como intelectual coletivo da classe dominante no sentido gramsciano. Isso, considerando os três graus de consciência e de organização dos intelectuais concebidos por Gramsci, identificados por Dantas e Pronko (2018), como: 1) o grau de consciência mais elementar, o econômico-corporativo, representado pelos interesses imediatos entre pares; 2) a solidariedade de interesses entre um mesmo grupo social que vai além da atividade fundamental desenvolvida, mas os interesses ainda se encontram no campo econômico e de uma igualdade político-jurídica; e 3) quando “a consciência de unidade se torna universalidade, superando o âmbito das reivindicações meramente econômicas, a organização se transforma em ‘partido’ e passa a exercer a direção intelectual e moral da classe tendo como horizonte um projeto de sociedade” (p.87). Nesse ponto é quando os interesses corporativos, segundo Gramsci, “podem e devem se tornar os interesses de outros grupos subordinados” (2011, p.256).

Conforme afirma Leher, “a concepção de intelectual em Gramsci é congruente com a categoria ‘intelectuais coletivos de classe’, pois a função do intelectual não está encarnada em um indivíduo, mas numa *coletividade organizada e dirigente*.” (p.429, grifos do autor). O ESP atuou como intelectual coletivo constituindo-se, especialmente entre 2014 e 2020, como instrumento de aglutinação, organização e de acumulação de forças pela classe dominante a partir da construção de consensos que perpassam a hegemonia em diferentes esferas do Estado integral, em tono da construção de uma “vontade coletiva”.

No plano político-econômico-ideológico, o ESP nasceu do descontentamento por parte de setores das classes dominantes em resposta ao avanço na conquista de direitos alçados desde o processo de redemocratização na década de 1990 e aprofundado com a eleição do

Partido dos Trabalhadores em 2002 (apesar das contradições e retrocessos para os/as trabalhadores nesse período), forjando no plano ideológico o terreno que garantiu as condições para o golpe em 2016 e demonstrou sua capilaridade com a eleição de Bolsonaro/Mourão em 2018.

Destacamos a seguir os três objetivos e eixos de sustentação ideológica do movimento Escola Sem Partido, e que constituíram o programa em um movimento político, situando-o num terreno comum que é o da produção e reprodução da sociedade capitalista:

Eixo 1. Destruição do direito à educação – Retirada do caráter educativo, defesa de uma suposta neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública à função de “instrução”. A tese do ESP implica que a interpretação válida da ciência é aquela que convém à classe social detentora do poder, colocam-se em curso inversões referentes à função docente e à função da própria educação pública, implicando numa lógica em que a escola deve, tão somente instruir a partir da concepção de uma suposta neutralidade na educação (FRIGOTTO, 2017).

Eixo 2. Destruição dos ideais de justiça social – Latente desde o final da Guerra Fria, esse elemento esteve presente no Brasil especialmente, na instauração da ditadura empresarial-militar entre 1964 e 1985 com o apoio e articulação de setores empresariais e de setores da igreja católica, a fim de realizar uma permanente tensão contra possíveis levantes e fortalecimento de ideais (por vezes inadequadamente denominados comunistas) de justiça social.

Eixo 3. Impedimento do debate de gênero – Impulsionado por setores fundamentalistas religiosos e hegemonizado por setores conservadores da Igreja Católica, com um significativo crescimento de setores das igrejas pentecostais, sustentam o tema central na campanha do ESP: a “ideologia de gênero”, que teve sua origem na década de 1990 e que foi visibilizada massivamente em 2014, no mesmo período em que foi apresentado o primeiro Projeto de Lei inspirado no programa Escola Sem Partido, configurando todas as ações partem de uma mesma estratégia de eliminação dos debates na perspectiva de gênero e de diversidade da política pública educacional.

Estado integral – Atuação do ESP nos aparelhos privados de hegemonia

A partir da análise de processos distintos e imbricados do Estado Integral é possível constituir a rede associativa pela qual o capitalismo se consolida, nos permitindo analisar os embates entre classes, mas também intra classes, assim como suas associatividades nos aparelhos de hegemonia, que em função de suas divergências externas, precisam também espalhar-se para além dos limites próprios de suas frações, assim também envolvem em sentido formador e educativo setores subalternos que passam a compartilhar distintos projetos burgueses (FONTES, 2010). O Escola Sem Partido atua enquanto partido e enquanto intelectual de classe nas seguintes esferas do Estado integral:

- **Setores religiosos** – Preponderantemente em setores tradicionais da Igreja Católica e, particularmente, no último período defendido por setores expressivos do neopentecostalismo.
- **Institutos Liberais** – Manteve a presença em organizações da sociedade civil de cunho liberal, empresarial e conservador.
- **Instituições educacionais, famílias e estudantes** – Está presente nos debates entre famílias, estudantes e professores, nas universidades, tendo inclusive grupos discentes e docentes que se organizaram local e nacionalmente em defesa de seus ideais, atuando em espectros mais amplos do conservadorismo-liberal.
- **Veículos de comunicação** – Seja por aqueles declaradamente identificados como liberal/conservador, como por aqueles identificados com setores religiosos, mas também nos veículos de comunicação em geral. Ocuparam as redes sociais como espaços de difusão de mensagens e utilizando-se também de notícias falsas para consolidação de suas ideologias.
- **Judiciário** – Grupos da categoria foram criados nesse período, além de manifestações e declarações públicas favoráveis e legitimadoras das ações intentadas com base nos pressupostos do ESP, estas organizações se colocaram como sujeitos de ações judiciais buscando a construção de um arcabouço legal que legitimem ações do tipo ESP. O parecer de inconstitucionalidade do STF foi fundamental para encerrar a celeuma específica sobre o Projeto de Lei, mas a retirada da pauta por quase dois anos

até fosse a julgamento em definitivo, a que tudo indica, também contribuiu para prolongar e manter o terreno nebuloso e fértil para a disseminação dos ideais do ESP.

- **No parlamento** – A “ideologia de gênero”, anti direitos humanos e o anticomunista figuram entre os bastiões daqueles que se tornaram figuras públicas representantes da ideologia do ESP no Congresso, nos estados e municípios, sendo estes, os mesmos que atacam as medidas de financiamento público para a garantia do ensino público de qualidade. A dança das cadeiras no Ministério da Educação acompanhada de toda sorte de declarações criminosas proferidas pelos ministros e por outros representantes nos estados e municípios tornaram-se comuns e seguem ocorrendo de forma impune, gerando consensos e naturalizando-as aos olhos de parte da população.

Figura 13 - Esferas de atuação do ESP

Fonte: Organizado pela autora

No caso da Lei n.º 7.800/2016 do estado de Alagoas, o tema foi apresentado propositadamente de forma como se partisse do descontentamento genuíno e legítimo de um pai que, “desinteressadamente”, apresentasse seu projeto em todos os estados do país, e, no âmbito do estado de Alagoas aglutinou, sobretudo, representantes de setores das igrejas.

Os sujeitos da educação, professores e estudantes, não foram tomados como interlocutores privilegiados. A Secretaria Estadual de Educação, os sindicatos e universidades não foram envolvidos no debate da aprovação da Lei.

A iniciativa teve como protagonistas, parlamentares da Assembleia Legislativa Estadual cujos compromissos eleitorais eram prioritariamente com setores religiosos. A participação pontual, mas determinante, dos setores educacionais ocorreu por meio de representantes de uma escola particular e da escola militar do estado. Os sindicatos, instituições de ensino e entidades estudantis se mobilizaram contra a proposta quando ela já havia sido aprovada enquanto Lei. Nesse período, os fundamentos da escola foram colocados em questão durante os debates realizados e houve incidência direta e indireta, de perspectivas conservadoras e de caráter coercitivo nos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Em âmbito nacional, a bancada evangélica¹¹³ no parlamento, majoritariamente vinculada ao fundamentalismo religioso, tem atuado em torno de pautas conservadoras como as defendidas pelas bancadas latifundiárias e armamentistas, fazendo jus à maneira como este bloco de atuação foi denominado, “Bancada BBB”: do boi, da bala e da Bíblia. Essa relação orgânica e contraditória está presente na estratégia do ESP como parte das alianças na reprodução do capital na educação.

Nesse sentido, embora acompanhadas de contradições em alguns temas gerais, as alianças entre partidos e agrupamentos da sociedade civil de cunho liberal e conservador tem logrado algum grau de sucesso em seus objetivos, sobretudo na educação. O empresariado da educação situou-se contraditoriamente em relação ao ESP. Grupos empresariais que operam na orientação de políticas educacionais, como “Todos Pela Educação”, declararam-se contrários ao projeto, enquanto outros institutos de interesse educacional, não especificamente na educação básica, posicionaram-se favoráveis, como o caso do Instituto Millenium.

O fato de declarar-se contrário não tem impedido o “Todos pela Educação”, em aliança com os setores do conservadorismo (declarada ou não), de realizar a defesa de pautas que possuem no cerne de sua estrutura o controle do currículo, da atuação e formação docente e dos projetos políticos pedagógicos em geral, sem que precisem se colocar publicamente a favor da censura e do ESP sob a alcunha da extrema direita.

Importa ressaltar que foram precisamente estas alianças que contribuíram para a eleição da chapa Bolsonaro/Mourão. A aliança entre setores de uma frente liberal-social representada por parcela do empresariado da educação e uma frente ultraconservadora operam

¹¹³ Em documento apresentado no início da legislatura de 2019-2022, o Escola Sem Partido figura como uma das plataformas de atuação da bancada evangélica no Congresso.

no terreno de um projeto comum, impondo grande desafio no campo da educação, visto que as medidas em curso seguem contribuindo para que os setores liberais permaneçam acumulando, o que aponta para a manutenção dessa aliança, até que cessem os ganhos capitais.

A forma como essas pautas têm sido apresentadas publicamente à sociedade traz um elemento que permeia as disputas do capital na educação. Mediante posicionamentos publicizados como extremistas, que não por isso deixaram de ter apoio no conjunto de todos os setores da sociedade, nada mais plausível e oportuno do que intentar medidas apresentadas como centristas (de direita) mais palatáveis. Por meio, por exemplo, da privatização e do controle menos explícito, de linguagem mais complexa, não mais com palavras acessíveis como escola “sem” partido ou “escola livre” como foi em Alagoas e em todo o Brasil. Estas permanecerão, com a função de seguir organizando a aliança nas comunidades locais e regionais. Mas no plano da política nacional abrem-se caminhos para o aprofundamento de políticas de mesmo cunho, que vinham em curso desde a década de 1990, sob as quais os mesmos setores permanecerão em aliança, sem precisar abandonar o caráter da censura, explícita ou não.

Consensos difundidos pelo ESP

A hegemonia em uma sociedade determinada traduz formas de pensar, de estar e de sentir no mundo. Nesse sentido, o Estado ampliado não será só opressão e repressão, existem também outras dimensões, transfigurando a repressão e a utilização da coerção prioritariamente para uma dimensão menos explícita e principal, pois a burguesia vai desenvolvendo estratégias amplas de convencimento da população (NEVES, 2005).

A forma como se realiza a difusão de leituras da realidade no debate público é fundamental na elaboração da política pública e na discussão sobre o diagnóstico dos principais problemas educacionais identificados pela sociedade. O processo de elaboração da política é fruto da correlação de forças entre classes distintas, parte da luta por hegemonia cuja dinâmica compõe-se também de mecanismos de consenso.

A presença dos intelectuais do ESP em diferentes esferas do Estado e em setores sociais diversos lhes garante, independentemente da aprovação legal de suas ideias na

sociedade política, uma eficiente contribuição para a construção de hegemonia e consenso sobre a atuação dos professores e os objetivos da educação e da escola.

A partir dessas perspectivas o ESP movimentou-se na busca pela construção de alguns consensos sobre o que deve ser a educação escolar e a função docente, sintetizados nesse estudo, nos pontos a seguir:

- A escola instrui, quem educa é a família. O ensino escolar deve realizar a formação moral de acordo com as crenças, valores e preceitos dos pais/famílias/responsáveis, ou eximir-se de difundir valores universais humanistas, uma vez que estes estão identificados, segundo o discurso ideológico do ESP, com a esquerda;
- O conhecimento deve ser a-histórico. O ensino escolar deve ser neutro e aprofundar a dimensão técnica e apolítica do conhecimento, cujos valores fundamentais implicam a meritocracia e o individualismo. Política não deve fazer parte da educação; a política é assunto privado.
- Os professores são doutrinadores ideológicos de esquerda e devem ser controlados, observados, denunciados, tutelados e punidos;
- Existem temas sobre os quais não se pode falar em sala de aula dentre eles: gênero, sexualidade, diversidade sexual, política, atualidades, diversidade religiosa (a não ser que seja aquela que a família comunga), racismo, justiça social, direitos humanos e qualquer tema que as famílias e responsáveis avaliem que fujam aos preceitos morais de sua família, mesmo que estes não estejam em consonância com o ordenamento jurídico nacional e internacional dos direitos humanos.
- A educação pública não funciona. A escola privada é melhor. A qualidade da escola pública é ruim porque, por ser organizada diretamente pelo Estado não pode ser controlada por interesses privados das famílias ou das empresas que imprimiriam a necessária eficiência e controle de conteúdos e dos profissionais da educação.

O apelo ao senso comum, à religião e ao folclore favorece a construção desses “consensos” a partir de um falso problema, e de uma falsa neutralidade, para sugerir soluções que deturpam a função da escola e da ação docente, confundindo e subvertendo os

fundamentos da educação pública, aniquilando-a em sua essência ao confundi-la com o que se denomina educação familiar, ganhando adeptos entre as familiares e estudantes.

Os objetivos são enraizar estes consensos no cotidiano escolar para ressignificar o papel da escola e do professor, e quiçá destruir a escola pública como lócus de pluralidade, de liberdade de expressão, diversidade de concepções pedagógicas e de formação de cidadãos críticos. Esses consensos buscam legitimar a perseguição a qualquer expressão que saia do campo mais amplo dos valores conservadores que o ESP representa.

Difundido por intelectuais do liberalismo e do conservadorismo (que representou uma conformação da classe dominante no último período), o movimento obteve consenso e agregou intelectuais que difundem esses interesses particulares, entre os setores da classe trabalhadora, inserindo-se, dessa forma na luta por hegemonia. É possível, considerar que, a partir da organização de seus intelectuais orgânicos nos aparelhos privados de hegemonia, o próprio Escola Sem Partido constituiu-se como partido, no sentido gramsciano, ou como um intelectual coletivo de classe alçando adeptos e consensos entre os diferentes grupos sociais da burguesia, mas também entre a classe trabalhadora.

Apontamentos a partir das entrevistas com os professores – o que os professores disseram:

1. **Não há homogeneidade** – Entre os professores entrevistados os posicionamentos em relação ao ESP não foram homogêneos, houve opiniões diversas, nos diferentes temas abordados, o que confronta o consenso de que há um espectro doutrinador ideológico de esquerda entre os professores e professoras.

2. **O ESP contraria a função da escola** – Ao delimitar que há temas que não podem ser abordados em sala de aula, o ESP contrariou a função da escola como espaço plural, diverso e de debate. Além disso, as normativas relativas à atuação dos docentes já existem e devem ser seguidas inclusive tomando como referências ordenamentos jurídicos estabelecidos.

3. **Consenso forjados pelo ESP não coadunam com os desafios enfrentados na escola** – Há também a percepção pela maioria dos docentes entrevistados de que as ideias forças do ESP quais sejam: 1) existem temas que não devem ser abordados na escola, temas que devem ser regidos pela concepção moral de cada família; 2) a relação entre professor e estudantes é uma relação de dominação; 3) o maior problema da educação hoje é a suposta

doutrinação realizada pelos professores sobre os alunos, não coadunam com os desafios e com a realidade da educação escolar.

4. **As propostas do ESP são inviáveis de serem postas em prática na escola** – Quando confrontadas com a concretude da realidade da relação entre professor e estudante, do ser humano, mas também com a própria natureza das áreas de conhecimento, todo conhecimento é político, o ser humano é político.

5. **Existem desafios prioritários a serem superados nas escolas**, sobretudo em tempos em que escolas padecem de falta de docentes, bibliotecas, laboratórios, entre vários aspectos importantes na garantia de uma educação e de um ensino de qualidade.

6. **A relação entre estudantes e professores não é uma relação entre vítimas e algozes** – A concepção de que os professores seriam os algozes e os alunos as vítimas têm dois equívocos: o primeiro desconsiderar que a constituição dos sujeitos se dá através de múltiplas dimensões e esferas da sociabilidade dos seres humanos, historicamente constituídos e em processo de formação permanente. Neste caso, obviamente o professor tem influência sobre a constituição dos estudantes, na dimensão do sujeito que se constituirá por meio dos diferentes professores com os quais convive, mas também com a família, os amigos, as redes sociais, a igreja, a sociabilidade que tem em seu cotidiano, onde vive, a classe social a que pertence, entre tantos outros elementos. O segundo, inclusive porque tem influência, negar que o professor tem a responsabilidade de contribuir para que o estudante tenha acesso a concepções múltiplas, ao conhecimento acumulado pela humanidade, à história, num processo educativo e de formação permanente e a valores humanistas como referência presente no ordenamento jurídico nacional e internacional.

7. **A participação das famílias e responsáveis na escola é necessária** e já prevista na legislação educacional brasileira pelos dispositivos de gestão democrática, dos Conselhos Escolares e seus mecanismos de participação comunitária, de modo que é justamente a ausência das famílias e da comunidade nesses espaços um dos grandes obstáculos e desafios identificados pelos docentes entrevistados.

8. **Laicidade do Estado e da escola pública** - Subsidiados pela legislação que rege a educação escolar no Brasil, os professores apontaram a laicidade do Estado e da escola pública brasileira, bem como o respeito a toda diversidade de crenças, de gênero e de etnia como princípios a serem seguidos pelos professores e pelos projetos pedagógicos das escolas, confrontados com a inviabilidade de vincular a construção do conhecimento na escola

exclusivamente às crenças religiosas de cada família. Segundo eles, o desafio é justamente o de romper com a intolerância religiosa bastante presente e tecida fundamentalmente a partir dos núcleos familiares.

9. **Gênero e sexualidade é tema de escola** – Reafirmaram os professores a importância dos temas educação sexual, diversidade de gênero e desigualdade de gênero, uma vez que estes estavam vinculados às necessidades objetivas da vida dos estudantes. Opinião também corroborada pelos estudantes.

10. **Liberdade de expressão** – Por fim, a percepção comum da maioria, não de todos, é de que o Programa Escola Sem Partido teve como objetivo tolher a liberdade de expressão dos docentes, em contraponto à função da escola como espaço de construção de conhecimento.

11. **Medo e censura prévia em curso** – Não obstante, todas as afirmativas acima tenham sido realizadas pelos professores, demonstrando a opinião crítica e fundamenta sobre os significados do ESP, houve elementos que apontaram o controle, a coerção, a censura e o medo no contexto já em curso na atuação dos professores. Nesse sentido, destacamos a seguir, alguns trechos das entrevistas que expressam esse fato:

- “Não vai demorar de repente a gente ser policiado dentro da sala de aula, eu acho que isso já está acontecendo.”
- “O professor começa a ficar tímido (...) eu tenho andado com muito medo, mais cauteloso, tomo mais cuidado, penso muito antes (...).”
- “(...) qualquer palavra descontextualizada pode ser o suficiente para estourar uma terceira guerra mundial.”
- “Eu andava com símbolos religiosos deixei, justamente para evitar qualquer debate (...).”
- “(...) às vezes eles perguntam para transformar o que você diz num discurso equivocado.”
- “(...) eu confesso para você que eu evito determinados conteúdos, por exemplo, a ditadura militar (...) eu confesso a você que hoje eu tenho restrições em falar, eu tenho medo. A palavra é essa: medo (...).”
- “(...) eu tenho que tomar cuidado, quando eu vou abordar determinados temas eu tenho que ser imparcial.”
- “(...) alguns colegas sim foram pressionados, se sentiram no limiar da discussão da lei, (...) muitos ficaram preocupados.”

- “O professor sente uma falta de segurança, porque mesmo não tendo conhecimento sobre o que se passa em sala de aula, alguns políticos passam a perseguir.”
- “eu não sei se não aconteceu porque tem professores que tem deixado essas questões de lado (...)”
- “A academia está sendo atacada, os professores estão sendo atacados, (...) de uma certa forma sendo tolhidos na sua liberdade de construção do saber”

As entrevistas trouxeram elementos importantes que agregam apontamentos para a reflexão sobre o ESP, mas também expressaram o processo de censura em curso, por meio de mecanismos de controle ideológico e de coerção da prática de professores em sala de aula, legitimado pelo consenso criado a partir de uma opinião pública forjada no terreno da luta por hegemonia das classes dominantes sobre a prerrogativa do direito dos pais de impedirem seus filhos o acesso a determinados conhecimentos. A censura pode ser qualificada, nesse caso, como uma censura prévia, efetivada fora do ordenamento jurídico, por meio da coerção e do medo.

Consenso e censura

Nesse sentido, concluímos: em que pese a decisão final de inconstitucionalidade da Lei Estadual 7.800/2016 de Alagoas, que propôs implantar o programa Escola Sem Partido, o debate sobre a função da educação realizado nesse período, incidiu na formação da opinião pública e na construção de consensos em torno do ideário do ESP, consensos que buscaram legitimar a ameaça, o controle e o constrangimento sobre a atuação docente, configurando-se como instrumento de coerção e de censura.

O convencimento, a persuasão e a pedagogia se tornam, doravante, tarefas permanentes e cruciais. Não dispensam, entretanto, as formas coercitivas, exatamente por estar a sociedade civil entremeada ao Estado. Nessa relação ampliada entre Estado e sociedade civil, o convencimento se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias estatais e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes através da sociedade civil, reforçando a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia. Não há um isolamento entre o terreno

do consenso e do convencimento, ou uma sociedade civil idealizada, e o âmbito da coerção e da violência. Ambas encontram-se estreitamente relacionadas. (FONTES 2010, p.136)

Compreender o ESP, para além do que se explicita no trâmite legal, implica uma investigação acerca de sua estratégia mais ampla, tal como ressalta Ramos (2017), os PLs se configuraram tanto como “um instrumento estratégico de mobilização e propaganda, quanto como um instrumento jurídico- político de controle da escola que, no entanto, não precisa de sua plena vigência jurídica, propriamente dita, para produzir os efeitos desejados.” (p.70). Segundo Algebaile (2017),

Como o teor do modelo de Projeto de Lei e sua forma de divulgação difundem, por si, um clima de vigilância, suspeição, denúncia e punição, não é preciso haver um projeto aprovado para que se cumpra parte dos efeitos esperados, que não são necessariamente a efetiva responsabilização criminal e a aplicação jurídica de punição, mas a autocensura, o constrangimento e a coibição de comportamentos e práticas que possam, mesmo remotamente, ser identificados como “doutrinação” ou “desrespeito às convicções morais da família”. (ALGEBAILLE, 2017, p.70)

Conforme alerta a autora, o debate recente em torno da função social da educação e da ação docente pode ter um impacto na prática dos professores e na construção de consensos, implicando em transformações que já se colocam em curso a partir dos mecanismos de censura não institucionalizados. O controle sobre como os conteúdos escolares, vislumbra estabelecer assim uma mudança, independente da tramitação dos Projetos de Lei, compondo a estratégia mais ampla de coerção pelo medo, sobre os professores.

O caráter coercitivo do Estado diminui tanto quanto a construção do consenso se põe em curso. Em determinados momentos para qualquer uma das formas será necessário algum grau de consenso e algum grau de coerção, o que definirá será o maior protagonismo de um ou de outro. O objetivo, mesmo quando se lança mão do uso da coerção é o de utilizá-la de forma legitimada a partir de um consenso (NEVES 2005). Os mecanismos de punição não precisaram ser institucionalizados por meio da legislação proposta pelo ESP nesse período, para que houvesse indícios de processo de transformação na ação docente e no projeto político pedagógico da escola.

A coerção se expressou, por exemplo, na judicialização da prática docente, nos processos, mesmo que administrativos, contra professores, a censura a livros didáticos e às

provas de avaliação, filmagens divulgadas nas redes sociais e denúncias anônimas, que foram comumente utilizadas como estratégia de controle, à revelia de sua legalidade. Gramsci, traduz o Judiciário como parte do aparelho de coerção estatal “que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa, nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2001, p.20). Em que pese o judiciário tenha tido resolução final contrária ao PL do ESP, a própria instauração de processos, em alguns casos, caracterizou uma tentativa de criminalização dos professores e professoras a fim de incuti-los o medo. Para Ramos (2017) o caráter coercitivo se encontra nessa criminalização da ação docente demonstrando que o ESP não se inibiu em se apoiar no medo e na coerção para defender seus interesses.

Diferentemente do conceito clássico de hegemonia em Gramsci (1991) – “coerção revestida de consenso” – em que a coerção, ainda que não deixe de existir, é implícita, aqui ela se manifesta na criminalização do trabalho docente, enquanto se obtém o consenso da sociedade com a bandeira da neutralidade da instrução (supostamente a vertente exclusivamente técnica da formação), e esta não se confundiria com educação (supostamente a vertente moral da formação), reservada exclusivamente à família. O Escola sem Partido é, assim, a antítese do sentido da escola a qual, por sua vez, se transformaria num tribunal ideológico que legitimaria e naturalizaria a violência. (RAMOS, 2017, p.85)

A configuração de um movimento político de ação e de reação se consolidou através desse discurso, criou-se uma unidade, momentânea ou não, entre frações da classe dominante, essa articulação também conseguiu congregiar setores das camadas populares.

Tal desqualificação, em particular da escola pública, visou justificar e subsidiar também argumentos em direção à privatização e vinculados aos interesses econômicos ligados à educação, ao mesmo tempo em que reorganiza e recoloca a disputa acerca da cultura e do pensamento hegemônico, incidindo na direção moral da escola.

A reorganização que aparentemente se dá “apenas” no âmbito da escola, tem mediações e sofre interferências da esfera econômica. Passa, por um modo de sociabilidade que responde em última instância aos interesses da classe dominante e do capital, seja pela negação do acesso à educação, ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e a história da classe trabalhadora, controlando e reduzindo o conteúdo, seja pela defesa de

redução de recursos para a escola pública, a destinação de recursos públicos para entidades privadas de educação ou pelo interesse das empresas do capital mundial no ramo da educação e do livro didático.

O que se propõe impacta diretamente na garantia do direito à educação, e está no cerne de uma percepção mais ampla sobre a sociabilidade do capital junto a um projeto para o país, também situado num contexto internacional. “O que propugna a “Escola sem Partido” e a proposta que daí deriva constituem-se na esfinge que vai além do campo educacional. Uma esfinge para a sociedade brasileira decifrar e combater, antes que ela nos devore” (FRIGOTTO, 2017).

Os cenários para a educação pública estão em disputa e estão sob ataque coercitivo permeado de alto grau de legitimação também através da opinião pública. O governo federal, sob a condução de Jair Bolsonaro e Hamilton Mourão anunciou-se como “nova era”, ao mesmo tempo em que bradou aos quatro cantos como parte de sua propaganda eleitoral e após as eleições, o apoio, admiração e saudosismo ao período da ditadura, emulou ditadores e acusou torturados e assassinados. Ao ser eleito corroborou e aprofundou a política de morte da classe trabalhadora, seja por meio da eliminação de direitos trabalhistas, pelo discurso de ódio e criminalização dos sujeitos, gerando paralelamente à “ordem democrática”, um consentimento à própria eliminação direta das pessoas, a exemplo do extermínio da juventude negra, dos indígenas, LGBTI+, da violência contra camponeses e mulheres, legitimando e incitando ações de violência. A vitória de Jair Bolsonaro para a presidência do país representou o grau de consenso que a ideologia liberal-conservadora vem obtendo na sociedade, embora não homogênea. Já em 2007 Lisete Arelaro, alertava:

vivemos hoje, na educação e em outros setores sociais, uma aparente contradição inesperada: superados a ditadura militar e o sistema autoritário de governo, os que o sucederam vêm mostrando o quanto suas marcas são persistentes e, algumas, indelévels. Não se apaga o passado “com uma borracha”, nem se superam comportamentos autoritários que foram sendo estabelecidos ao longo dos anos – na ponta de lanças – pelo combate a ideias, valores e crenças. Esquecemo-nos da influência desse passado próximo no cotidiano atual e nos surpreendemos, por isso mesmo, cada vez que um dirigente político ou gestor público do país nos lembra de sua “autoridade”, utilizando-se de medidas de intimidação e constrangimento; em particular, e cada vez mais frequente, menosprezando as manifestações e opiniões dos setores organizados do país, quando estas defendem ideias contrárias às do governante de plantão. (ARELARO, 2007, p.908)

A censura, efetivada por meio da coerção, ocorre com algum grau de consentimento e de consenso na sociedade, nesse caso, a hegemonia como relação em permanente movimento, não aconteceu sem resistência, em função da própria práxis dos professores ou na articulação das organizações sociais, sindicais, acadêmicas e jurídicas, mas é preciso que alcance também as famílias e comunidades que, organizadas em defesa do direito à educação terão maior potencial de combater o projeto político do ESP.

O futuro do Escola Sem Partido

Por fim, é fundamental compreender o que representa o Escola Sem Partido nesse momento histórico, não mais como um Projeto de Lei, mas como a base de uma concepção que está presente em outras iniciativas e que implica o controle, a censura e a eliminação do direito fundamental à educação como parte de um projeto de sociedade.

Em 2006 o “Todos Pela Educação” se organizou enquanto partido no sentido gramsciano representando os setores do liberalismo e do empresariado. Em 2014 o “Escola Sem Partido” se organizou enquanto partido no sentido gramsciano representando a aliança entre os setores do liberalismo e do empresariado com o conservadorismo.

A “escola sem partido”, como concepção, e projeto político que retrocede no direito à educação, está presente na proposta de transformação de escolas públicas em escolas cívico militares, no controle e na censura moral e de conteúdo, no avanço do debate sobre a *homeschooling* (educação escolar em casa), nas reformas educacionais curriculares que fragilizaram a presença da sociologia e da filosofia nos currículos escolares, nas diretrizes para a formação de professores, na Base Nacional Comum Curricular, na política de “vouchers”, que significa a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada e esvaziamento da escola pública. Todas as medidas imprimem uma lógica de controle, dos estudantes, dos professores e da escola. Recentemente, mais uma vez o Conselho Nacional de Educação¹¹⁴ se apresenta como aparelho de hegemonia liberal. Agora em aliança com o conservadorismo – com a criação de uma comissão para debater a “Liberdade e

¹¹⁴ O CNE está hoje ocupado por intelectuais do neoliberalismo e do empresariado da educação, operando não apenas como sua função orientadora, mas também legislando sobre o currículo das escolas, e agora da formação de professores, medidas que ferem a autonomia das escolas.

responsabilidade acadêmica e diversidade de pensamento na educação brasileira” a fim de debater seus “limites”.

A pandemia de Covid 19 configurou-se terreno para o avanço do capital na educação. A tecnologia, arma e direito da classe trabalhadora, surge no discurso do necessário acesso às ferramentas e à internet como projeto do capital, movimentando o grande mercado tecnológico. A educação à distância encontra oportunidade para sua consolidação, para o controle do conteúdo e adesão dos municípios e estados a pacotes educacionais de formação de professores e de elaboração de projeto político pedagógico, por meio do controle das vidas docentes e dos planos de aula. A extinção de unidades escolares e a eliminação de matrículas nas escolas, sobretudo aquelas localizadas no campo, processo em curso e denunciado por inúmeras organizações sociais na última década, aumentam exponencialmente na pandemia e no pós pandemia esse contexto deve ampliar o fechamento de escolas. E agora mais do que nunca, a pressão para o retorno às aulas sem garantia de condições sanitárias, o condicionamento do auxílio emergencial à desvinculação dos recursos da educação e da saúde, da União¹¹⁵, concretiza na educação o projeto de morte do governo federal e do capital, reproduzido por governos estaduais e municipais.

Conforme já nos alertou Frigotto sobre a esfinge: “Alguns de seus sinais já estão tendo efeitos práticos na sociedade e na escola, sob o signo do medo e da violência. Antes que a esfinge se torne indecifrável e nos devore, cabe acumular energia intelectual e ética e organização política coletiva (...)” (FRIGOTTO, 2017 p.33).

As categorias da obra de Gramsci para a análise de como se organiza a classe dominante, na relação com a classe trabalhadora, são também aquelas atacadas pelos intelectuais do ESP, justamente porque a compreensão sobre as relações de dominação contribui para a organização da resistência e construção da hegemonia da classe trabalhadora. Nesse sentido, as questões levantadas seguem como contribuição para um olhar sobre a “escola sem partido”, não mais como um Projeto de Lei ou um programa, mas como uma concepção, que traz em si a implantação do consenso para a censura na educação.

¹¹⁵ Em 23 de fevereiro de 2021 o Relator Senador Márcio Bittar apresentou relatório da PEC 186/2019 referente às condições emergenciais condicionando à desvinculação dos recursos da União, medida que só aconteceu no Brasil durante as ditaduras.

E que não nos enganemos, está presente em muito mais espaços do que aqueles que levam o seu nome. O que queremos deixar registrado, como enunciado, é que existe em curso uma tentativa de retorno a tempos em que, com o apoio de parcela significativa da população, a censura esteve presente em diferentes espaços da sociedade, ocupando também as escolas, por isso é preciso seguir atentos, é preciso seguir em luta.

A eficiência das “novas/velhas” estratégias de dominação impõe a urgência da compreensão pela classe trabalhadora dos mecanismos utilizados, de maneira inclusive a contribuir com as estratégias (que são e devem ser diferentes) de construção de hegemonia dos trabalhadores e trabalhadoras. A fala de professores e estudantes nos dão elementos suficientes para reiterar a importância de que a hegemonia dos trabalhadores e trabalhadoras deve brotar da materialidade da vida e, portanto, também do chão da escola a partir da práxis dos sujeitos da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAGOAS. Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas. Lei Ordinária n.º 7.800 de 2016. NEZINHO, Ricardo. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino o programa "Escola Livre". Disponível em: http://sapl.al.al.leg.br/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=64 (Acesso em 5 de agosto de 2018.)

ALAGOAS. Gabinete do Governador. MENSAGEM N.º 14/2016: Veto do governador ao PL69/2015. Publicada no DOE do dia 25 de janeiro de 2016. Disponível em http://sapl.al.al.leg.br/temp_folder/149180101196.pdf (Acesso em 5 de agosto de 2018)

ALAGOAS. Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas. PL 69/2015. Institui no âmbito do Sistema Estadual de Ensino o Programa Escola Livre. https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2015/64/64_texto_integral.pdf

ALGEBAIL, Eveline. **Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve**, in FRIGOTTO. Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro, UERJ, LPP 2017.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso, seu potencial na educação. Caderno de Pesquisa.** p. 51 – 54, maio de 1984.

ARELARO, Lisete. **Formulação e Implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-provadas: impasse democrático ou mistificação política?** Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. out. 2007.

ARELARO, Lisete e CAETANO, Camila. **Políticas atuais, transformação social e a perseguição a Paulo Freire.** Revista de Estudos Culturais. Edição 5. EACH USP - São Paulo, 2020.

BIANCHI, Alvaro. **Laboratório de Gramsci. Filosofia, História e Política.** Alameda. Campinas, Alameda Editorial, 2008.

BRAIT, Daniele. **Os protagonistas do Escola Sem Partido.** In: Ação Educativa. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). — São Paulo: 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 5 de agosto de 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm (Acesso em 05.08.2018).

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 867, de 2015. FERREIRA, Izalci. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=10506> (Acesso em 5 de agosto de 2018).

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei 193, de 2016. MALTA, Magno. Inclui entre as diretrizes e bases da educação o "Programa Escola sem Partido". Disponível em <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666> (05.08.2018)

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei N.º 7.180, de 2014. SANTANA, Erivelton. Altera o art. 3º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1232338.pdf> (Acesso em 05.08.2018)

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ações diretas de inconstitucionalidade 5.537/AL e 5.580/AL. Relator: BARROSO, Roberto. Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoPeca.asp?id=310588309&tipoApp=.pd> (Acesso em 5 de agosto de 2018)

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Medida cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.537. Alagoas. Relator: BARROSO, Roberto. Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoPeca.asp?id=311456113&tipoApp=.pdf> Acesso em 5 de agosto de 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei N.º 2.731, DE 2015. BIONDINI, Eros. Gênero no PNE. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1380897.pdf>. Acesso em 05.08.2018.

BRASIL. Senado Federal. Emenda Constitucional N.º95/2016 que institui a PEC dos gastos públicos. Publicação Original [Diário Oficial da União de 16/12/2016] (p.2, col.2). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em 20 de dezembro de 2020.

BRASIL Senado Federal. Lei n.º 13.415 de 16/02/2017. Publicação Original Diário Oficial da União de. 17/02/2017] (p. 1, col. 1) Disponível em <http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=602639>. Acesso em 5 de agosto de 2018.

BRASIL, Decreto no 7.177, de 12 de maio de 2010, que “Altera o Anexo do Decreto no 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3”.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 457 Relator: Alexandre de Moraes. GOIÁS, Novo Gama. 2020. <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF457.pdf>

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 7107 de 11 de fevereiro de 2010 Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a revolução burguesa em França**. Trad. De Renato de Assumpção Faria, Denis Fontes de Souza Pinto e Carmen Lidia Richter Ribeiro Moura. Brasília, Editora Universidade de Brasília. 1982.

CATTELLI, Roberto, Jr. **A criminalização ideológica dos livros didáticos: a quem serve?** In: Ação Educativa. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). — São Paulo: 2016.

CASIMIRO, Flávio. **A Nova Direita: Aparelhos de Ação Política e Ideológica no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CORNEJO, Monica e PICHARDO, Ignacio. **La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español**. Cadernos Pagu. Março de 2017.

CORRÊA, Sonia. (2018). A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cadernos Pagu*, (53), e185301. Epub June 11, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1809444920180053000>

CORREIA, Divanise Suruagy, CAVALCANTE, Jairo Calado, EGITO, Eryvaldo Sócrates Tabosa, MAIA, Eulália Maria Chaves. **Prática do abortamento entre adolescentes: um estudo em dez escolas de Maceió (AL, Brasil)**. Revista Ciênc. saúde coletiva vol.16 no.5 Rio de Janeiro May 2011.

COSTA, Iná Camargo. **Dialética do marxismo cultural**. Editora Expressão Popular. 2020

CUNHA, Luiz Antônio. O projeto reacionário de educação, 2016. <http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>

DANTAS, André Vianna; PRONKO, Marcela Alejandra. **Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos**. In: STAUFFER, Anakeila de Barros et al (Org.). Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/Proneira). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. p. 73-96.

DOMBROWSKI, Osmir. **Conservador nos costumes e liberal na economia: liberdade, igualdade e democracia em Burke, Oakeshott e Hayek**, Rev. katálysis vol.23 no.2 Florianópolis maio/ago. 2020.

ERGGET, Edla e REIS, Toni. **Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Quem Somos**. escolasempartido.org. (Acesso em agosto de 2018)

ESPINOSA, Betty R. S. & QUEIROZ, Felipe B. C. **Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.* Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, p.49-62.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** 2ª ed. Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1986.

_____. **A Revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica.** 5ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital Imperialismo.** 2ª edição. Ministério da Saúde / Fundação Oswaldo Cruz Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Editora UFRJ Rio de Janeiro. 2010

FREITAS, Luis Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação, nova direita, velhas ideias.** 1 edição, Expressão Popular, 2018.

_____. **Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva.** Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.4 [78], p.906-926, out./dez. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva – Um re(exame) das relações entre educação e estrutura econômico capitalista.** 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Educação omnilateral** In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil;

ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro, UERJ, LPP 2017.

_____. **Prefácio.** In: STAUFFER, Anakeila de Barros et al (Org.). *Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/Pronera).* Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere, vol. 1** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere, vol. 2.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere, vol. 3.** Edição de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

JACOMINI, Márcia Ap. **O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais.** Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 46, e214645, 2020.

JOÃO PAULO PP. II. **Carta às mulheres.** Vaticano, 29 de Junho de 1995, solenidade dos Apóstolos S. Pedro e S. Paulo. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/letters/1995/documents/hf_jp-ii LET_29061995_women.html Acesso em 10 de janeiro de 2019.

LEHER. Roberto. **Educação Popular e estratégia política.** Texto tem como base a exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo CANDEEIRO e o CEPAEP, Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009. Versão revista e ampliada em 2014.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci.** Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2007

MANUAL. **Manual de Defesa contra a censura nas escolas.** (Org. diversas) 2018, disponível em: www.manualdedefesadasescolas.org.br.

MOVIMENTO BRASIL LIVRE. **Resoluções Congressuais,** <http://mbl.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2017/05/propotas-mbl.pdf>. (Acesso em 09/06/2018).

MENDONÇA, Sonia Regina. **O Estado Ampliado como Ferramenta metodológica.** Revista Marx e o Marxismo v.2, n.2, jan/jul 2014

MIGUEL, Luis Felipe. **O Colapso da democracia. Da Constituição ao Golpe de 2016.** São Paulo. Expressão Popular. 2019.

_____. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro.** Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, 7, set. 2016. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621.

MISKOLCI, Richard. CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de gênero” notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo.** Revista Sociedade e Estado – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro, 2017.

MOURA, Fernanda Pereira. **Escola Sem Partido: relações entre Estado, educação, religião e os impactos no ensino de história.** Dissertação de mestrado orientada por Alessandra Carvalho (UFRJ), Mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ. 2016.

MOVIMENTO BRASIL LIVRE. **Propostas aprovadas no primeiro congresso do Movimento Brasil Livre** em 2015. Disponível em:

<http://mbl.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2017/05/propotas-mbl.pdf>. (Acesso em 09/06/2018).

NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia, estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

NEVES, Lucia; PRONKO, Marcela. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado.** Rio de Janeiro. EPSJV, 2008.

O'LEARY, Dale. **A agenda de Gênero - Redefinindo a Igualdade** - Condensado da obra. Vital Issues Press, Lafayette, Louisiana, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão Financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB.** 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PARECER BARROSO 21 DE AGOSTO DE 2020 – INCONSTITUCIONALIDADE.
<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754500976>

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: historias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PENNA, Fernando Araújo. **Programa Escola Sem Partido – uma ameaça a educação emancipadora.** In Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história/organização Carmen Tereza Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bonfim Martins. 1ª ed. Rio de Janeiro. 2016.

_____, **O ódio aos professores.** In: Ação Educativa. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). — São Paulo: 2016b.

PENNA, Fernando; FRIGOTTO, Gaudêncio; QUEIROZ, Felipe (orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola Sem Partido.** Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

PERONI, V. M. V. **Múltiplas Formas de Materialização do Privado na Educação Básica Pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta.** In: Currículo sem Fronteiras, Vol. 18, Número 1 – Janeiro/Abril 2018.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. **Hegemonia.** In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RAFAEL, Ulisses Neves. **Xangô rezado baixo: religião e política na Primeira República.** São Cristóvão: Editora UFS; Maceió: EDUFAL, 2012.

RAMOS, Marise; ROLO, Marcelo. **Conhecimento.** In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013.

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

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** Petrópolis, Vozes, 1976

SCALA, Jorge. **Ideologia de gênero - O neototalitarismo e a morte da família.** São Paulo, Co-edição Katechess e Artpress, 2011.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de Educação, Gênero e Diversidade Sexual, breve história de lutas, danos e resistências.** Belo Horizonte. Autêntica, 2018.

XIMENES, Salomão. **“O que o direito à educação tem a dizer sobre o Escola Sem Partido”** In: Ação Educativa. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.).* — São Paulo: 2016.

XIMENES, Salomão; VICK. **“A extinção judicial do Escola sem Partido.** Diplomatique, 2 de julho de 2020 <https://diplomatique.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/> (Acesso em 05/12/2020)

ANEXOS

ANEXO I

Roteiro de entrevista semiestruturada - Docentes/Gestão

Identificação da área de conhecimento/Disciplina que ministra

1. Você conhece ou já ouviu falar sobre o projeto “Escola Sem Partido”?
2. Você conhece ou já ouviu falar sobre o projeto “Escola Livre”?
3. Como esse tema chegou e como foi recebido na comunidade educacional?
4. Qual a sua opinião sobre esses projetos?
5. O Escola Sem Partido compreende que os temas gênero, diversidade, atualidades e política não devem ser abordados em sala de aula. Qual é a sua opinião sobre isso?
6. Você acha que existe algum tema que não deve ser abordado em sala de aula?
7. Na sua avaliação, como os estudantes formam a opinião sobre os diversos temas?
8. O projeto Escola Sem Partido compreende que o professor exerce influência decisiva sobre a formação da opinião dos estudantes. O que você acha dessa afirmação?
9. Como você avalia que deve ser a relação entre professores e estudantes?
10. Você avalia que a doutrinação ideológica praticada por professores nas escolas é uma realidade nas escolas?
11. Para você quais são os principais problemas/desafios para da educação escolar no Brasil hoje?
12. Você já viveu ou conhece alguém ou algum caso em que o professor tenha sido repreendido de alguma maneira em função dos temas abordados em sala de aula?
13. Desde que esse tema surgiu como debate público, você alterou algo na sua abordagem em sala de aula?
14. Qual a sua percepção sobre essa questão no conjunto dos professores/as?

ANEXO II
Roteiro de entrevista semiestruturada – Estudantes

Idade/ano escolar

1. Você conhece ou já ouviu falar sobre o projeto “Escola Sem Partido”?
2. Você conhece ou já ouviu falar sobre o projeto “Escola Livre”?
3. Como esse tema chegou e como foi recebido na comunidade educacional?
4. Qual a sua opinião sobre esses projetos?
5. O Escola Sem Partido compreende que os temas gênero, diversidade, atualidades e política não devem ser abordados em sala de aula. Qual é a sua opinião sobre isso?
6. Você acha que existe algum tema que não deve ser abordado em sala de aula?
7. Na sua avaliação, como os estudantes formam a opinião sobre os diversos temas?
8. O projeto Escola Sem Partido compreende que o professor exerce influência decisiva sobre a formação da opinião dos estudantes. O que você acha dessa afirmação?
9. Como você avalia que deve ser a relação entre professores e estudantes? Quem são/como são os professores que vocês mais gostam?
10. Você avalia que a doutrinação ideológica praticada por professores nas escolas é uma realidade nas escolas?
11. Para você quais são os principais problemas/desafios para da educação escolar no Brasil hoje?

ANEXO III
Roteiro de entrevista semiestruturada – Entidades/Instituição

1. Como o tema do Escola Sem Partido chegou em Alagoas?
2. Como o sindicato/universidade/secretaria se posicionou em relação ao tema?
3. Quem você identifica que foram os propositores do projeto em Alagoas?
4. Quais outros setores se envolveram no debate sobre o projeto no estado?
5. Conhece ou vivenciou algum caso de perseguição envolvendo os pressupostos do Escola Sem Partido?

ANEXO IV
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando a pesquisa intitulada *Avanço do conservadorismo? O que pensam os sujeitos da educação sobre o programa Escola Sem Partido*, como parte da dissertação de mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Este projeto de pesquisa pretende analisar o que pensam os sujeitos da educação, como se posicionaram os setores da sociedade alagoana e quais os impactos na educação diante da aprovação da Lei Estadual n.º 7.800/2016 que institui no Sistema Estadual de Educação, o Programa “Escola Livre” baseado no “Escola sem Partido”.

A participação na pesquisa é voluntária e é garantida aos sujeitos da pesquisa a liberdade de consentimento e sua exclusão do estudo a qualquer momento. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

As informações obtidas serão analisadas e utilizadas somente para a pesquisa acima mencionada e não haverá identificação de nenhum participante.

Assim, solicitamos o seu consentimento para divulgação dos dados coletados em eventos e/ou trabalhos de natureza científica e para transcrição das entrevistas no decorrer da pesquisa garantindo o anonimato.

Eu, _____
portador(a) do RG _____ concordo(a) em participar da referida pesquisa e declaro ter recebido as devidas explicações sobre a mesma. Informo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento.

Data: ____ / ____ / 2019.

(Assinatura do participante)

ANEXO V
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando a pesquisa intitulada *Avanço do conservadorismo? O que pensam os sujeitos da educação sobre o programa Escola Sem Partido*, como parte da dissertação de mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Este projeto de pesquisa pretende analisar o que pensam os sujeitos da educação, como se posicionaram os setores da sociedade alagoana e quais os impactos na educação diante da aprovação da Lei Estadual n.º 7.800/2016 que institui no Sistema Estadual de Educação, o Programa “Escola Livre” baseado no “Escola sem Partido”.

A participação na pesquisa é voluntária e é garantida aos sujeitos da pesquisa a liberdade de consentimento e sua exclusão do estudo a qualquer momento. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

As informações obtidas serão analisadas e utilizadas somente para a pesquisa acima mencionada.

Assim, solicitamos o seu consentimento para divulgação dos dados coletados em eventos e/ou trabalhos de natureza científica e para transcrição das entrevistas no decorrer da pesquisa.

Eu, _____
portador(a) do RG _____ concordo(a) em participar da referida pesquisa e declaro ter recebido as devidas explicações sobre a mesma. Informo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento.

Data: ____ / ____ / 2019.

(Assinatura do participante)

ANEXO VI
Levantamento de dissertações e teses - elaborado pela autora

O termo “escola sem partido” consta no título das teses e dissertações - TOTAL 31

Título	Autor	Tipo	Ano	Estado	Est/Inst
As identidades de gênero e sexualidade na visão dos parlamentares da Câmara Federal: uma análise do discurso a partir dos projetos "Escola Sem Partido"	Pereira, Isabella Bruna Iemes	Dissertação	2017	GO	UFG
Escola Sem Partido: Um ataque às políticas educacionais de gênero no Brasil	Roseno, Camila dos Passos	Mestrado Profissional	2017	PE	UPE
Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais'	Pinheiro, Cristiano Guedes	Doutorado	2017	RS	UFPEL
“Escola Sem Partido”: Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história	Moura, Fernanda Pereira de	Mestrado Profissional	2016	RJ	UFRJ
Corpo, sexualidade e resistências: o contraste entre as propostas dos projetos denominados “Escola sem Partido” e as perspectivas foucaultianas'	Santos, Thiago Pereira dos	Dissertação	2017	MS	UEMS
Quando lecionar pode virar crime: o movimento “Escola sem Partido” sob uma ótica discursiva	Melo, Fabiany Carneiro de	Dissertação	2017	RJ	UFF
Escola Sem Partido: uma análise das investidas de poder sobre as identidades docentes.	Katz, Elvis Patrick	Dissertação	2017	RS	UFRG
Educação e Cidadania: Reflexões sobre a (in)constitucionalidade do projeto de lei brasileiro “Escola sem Partido”	Isabella Ribeiro Liquer	Dissertação	2017	Portugal	Faculdade de Direito do Porto
A frente liberal – ultraconservadora no Brasil - Reflexões sobre e para além do “movimento” Escola Sem Partido	Colombo, Luiza Rabelo	Dissertação	2018	RJ	UFRRJ
Os atravessamentos ideológicos do movimento Escola Sem Partido	Lira, Luciano Paz	Dissertação	2018	SP	Universidade de Taubaté
Escola Sem Partido: indícios de uma educação autoritária	Tommaselli, Guilherme Costa Garcia	Tese	2018	SP	UNESP
Concepções de educadores da área de ciências da natureza associadas ao Programa Escola Sem Partido e à Ideologia de Gênero	Orofino, Paula Santos	Dissertação	2018	SP	UNESP
A política das escolas e a Escola Sem Partido: um estudo sobre ideologias e valores no sistema de ensino de Congonhas	Marcos Paulo Dias Leite Resende	Dissertação	2018	MG	UFMG

A “Ideologia de gênero” como uma prática discursiva tagarela de silenciamento: uma análise genealógica do projeto de Lei Escola Sem Partido	Ferreira, Camila Camargo	Dissertação	2018	MS	UFGD
Escola Sem Partido : a política pedagógica do retrocesso na opinião de docentes da região administrativa do Recanto das Emas-DF	Nascimento, Hércules Cezário da Silva	Dissertação	2018	BSB	UnB
O ciberativismo (in)tolerante e (ant)agonístico em grupos de Facebook: um olhar interdisciplinar sobre o debate liberal e conservador quanto ao programa “Escola Sem Partido”.	Dias, Murilo Paiotti	Dissertação	2018	RS	UFPeI
Um Estudo da Alienação como efeito do Programa Escola Sem Partido: como defender o ofício de ensinar História '1	Filho, Maurício Antonio Dal Molin	Mestrado Profissional	2018	RJ	UEM
Narrativas em Movimento – do “Escola Sem Partido” à “Educação Democrática”. História pública e trajetórias docentes.	Renan Rubin Caldas	Dissertação	2018	RF	UFF
Escola sem partido sob a crítica de uma perspectiva democrática de educação	Nunes, Sílvia Ávila	Dissertação	2019	SC	UFSC
Escola “sem” Partido: a pseudo-neutralidade e o viés ultraconservador do movimento	Silveira, Danielli Maria	Dissertação	2019	PR	UFPR
O programa “escola sem partido” em Goiânia: implicações e consequências para a educação pública	Camelo, Edgar Antônio Nery Alves	Dissertação	2019	GO	UFG
Paradoxos na construção democrática: análise do discurso do movimento “Escola Sem Partido”.	Oliveira Erick Cruz Padilha	Dissertação	2019	CE	UFC
Percepções gestores/as diante do programa escola sem partido: sua ideologia está a serviço do que e de quem?	Paías, Kátia Rodrigues Montalvão	Dissertação	2019	SP	Unoeste
Fundamentos éticos da educação: uma análise a partir do movimento escola sem partido	Ferreira, Verônica Ventrini	Dissertação	2019	RS	Unisinos
Reflexões sobre as tramas discursivas que cercam o Projeto Escola Sem Partido no Mato Grosso do Sul	Hilahata, Irene Tochibana	Dissertação	2019	MS	UFGD
O imaginário conservador na educação: uma análise dos discursos das audiências do Escola sem Partido (PL nº7.180/14)	Oliveira Filho, Michel Baltazar de	Dissertação	2019	BSB	UNB
“Meninos vestem azul e meninas vestem rosa” : analisando redes discursivas e as lições de gênero do “Escola Sem Partido”	Fraga, Melina Costa Lima	Dissertação	2019	PE	UFRPE
Escola sem partido : um estudo a partir da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional no período de 2004 – 2017	Silva, Welinton Pereira	Dissertação	2019	BSB	UnB
Da educação moral e cívica ao escola sem partido: a ideia de família e a contenda moralizante no campo da educação'	Rodrigues, Ricardo de Abreu Basto Lima.	Dissertação	2019	RJ	UFRJ

Doutrinação versus liberdade de cátedra: midiaticização e disputas de sentidos em torno do Escola sem Partido	Jorge, Vivian Rodrigues	Dissertação	2020	RS	Unisinos
13 Os fundamentos liberais conservadores da ideologia de gênero e do programa “Escola sem Partido...”	Magalhães, Juliana Guidi	Dissertação	2020	SP	UNESP

O termo “escola sem partido” consta entre as palavras chaves - TOTAL 6

Título	Autor	Tipo	Ano	Estado	Instituição
Uma investigação junto a uma formação política de um docente de matemática	Mesquita, Diego Marques	Dissertação	2018	SP	UNESP
Escola pública sob disputa: moralidade e religião	Monteiro, Sarah Laurindo	Dissertação	2018	RJ	PUC RJ
“Escola sem doutrinação”: um patrulhamento ideológico?	Silveira, Rocheli Regina Predebon	Dissertação	2019	RS	UFSM
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	Dissertação	2019	SP	IPUSP
Projetos que colocam em risco a integração curricular: um desafio para o ensino médio integrado'	Both, Evandro	Mestrado Profissional	2019	RS	Instituto Federal Farroupilha
Proposta cênica sobre questões de gênero e censura na educação: formação do grupo Artocracia Cênica e peça Transcorpos	Naves, Melissa Jordana Rodrigues	Dissertação	2020	BSB	UnB

O termo “escola sem partido” é citado no resumo e não citado nas palavras chaves resumo - TOTAL – 9

Título	Autor	Tipo	Ano	Estado	Instituição
Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD 2014.	Castro, Maria Gabriella Mayworm	Dissertação	2016	RJ	UFF
A escola e o inédito viável: fundamentos ideológicos para uma nova hegemonia São Bernardo do Campo.	Fasano, Edson	Tese	2016	SP	Metodista de São Paulo
Juventudes e movimento de ocupação das escolas: caminhos para o ensino de geografia'	Silva, Alcineia de Souza	Dissertação	2017	BSB	UnB
Tempos despóticos? Dimensão política da educação nos projetos sociais de FAHRENHEIT 451 E ADMIRÁVEL MUNDO NOVO	Rosa, Nilber Martins	Mestrado Profissional	2017	SP	Metodista de São Paulo

Família e escola: estudo de uma relação (in)delicada a partir de gênero'	Souza, Raquel Santiago de	Dissertação	2017	MG	UFLA
(In)sustentabilidade na educação: o que está por trás do livro didático?	Ribeiro, Maria Silvia	Tese	2019	SP	PUC/SP
Forma educação e forma direito: a especificidade da relação concreta conformadora do momento educacional nas relações sociais.	Oliveira, Davi Albuquerque	Dissertação	2018	CE	UFCE
A cor dessa cidade sou eu...? Identidades étnico-sociais de jovens da escola pública de Salvador.	Santos, Artur Epifanio dos	Dissertação	2017	BA	UFBA
Primavera secundarista: engajamento estudantil nas ocupações de Vitória ES em 2016.	Danielly da Costa Vila Real	Dissertação	2018	ES	UFES