

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FILIPPE GONÇALVES DE SOUZA NOGUEIRA DA SILVA

**Governo dos pobres e ciência pedagógica: a liberdade de ensino e a governamentalidade
(neo)liberal**

Versão Corrigida

São Paulo

2023

FILIPE GONÇALVES DE SOUZA NOGUEIRA DA SILVA

Governo dos pobres e ciência pedagógica: a liberdade de ensino e a governamentalidade
(neo)liberal

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências
Sociais: Desigualdades e diferenças

Orientadora: Professora Doutora Fabiana
Augusta Alves Jardim

São Paulo

2023

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

Ng Nogueira da Silva, Filipe Gonçalves de Souza
Governo dos pobres e ciência pedagógica: a
liberdade de ensino e a governamentalidade
(neo)liberal / Filipe Gonçalves de Souza Nogueira da
Silva; orientadora Fabiana Augusta Alves Jardim. --
São Paulo, 2023.
104 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
São Paulo, 2023.

1. Governamentalidade. 2. Escola Sem Partido. 3.
liberdade de ensino. 4. LDB. 5. neoliberalismo. I.
Jardim, Fabiana Augusta Alves, orient. II. Título.

NOGUEIRA DA SILVA, Filipe Gonçalves de Souza. **Governo dos pobres e ciência pedagógica**: a liberdade de ensino e a governamentalidade (neo)liberal. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023, 104p.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Emociona-me começar a escrever essas páginas de agradecimento. São tantas as pessoas que fizeram parte desta dissertação que sei que minha memória, falha como sempre é, com certeza vai deixar passar alguém muito importante. A esses, meu agradecimento já antecipado.

Começo agradecendo a meus pais, Gilmar e Fátima, que em tudo me apoiaram e me inspiraram a trilhar um caminho de amor aos outros e ao próximo. É o sobrenome de vocês que está inscrito na autoria destas páginas.

Agradeço a Deus pela vivência de amor e inspiração. Minha vida está em vossas mãos.

Aos meus tantos e amorosos irmãos (Adriana, Amanda, Andressa, Maria Isabel, João Paulo e Mateus) e cunhados (Daniel, Sérgio, Felipe, Bruna, Daniel, Thiago e Renata), que se mostraram próximos até nos momentos em que não pude estar presente e que, ainda assim, me encorajaram e seguir em frente. Obrigado por cada carinho, momento e palavra de afeto.

Aos meus sobrinhos e afilhados, a igual gratidão pela alegria que trazem em minha vida: Bernardo, Teresa, Tomás, Laura, Martim, Maria Clara, Miguel, Teresa, Juliana e Heloísa.

Às minhas avós, Hila e Therezinha. Mulheres de outros tempos e contemporâneas educadoras na vida.

À minha família de Jaboticabal, saudades de tantas férias memoráveis.

À tia Maite, pelas orações, afeto e presença constante.

Aos meus sogros, Jackson e Goretti, que, mesmo à distância, me apoiaram e estiveram presentes.

Às colegas do grupo de pesquisa, que compartilharam escrevivências, dores, angústias e leituras preciosas nesse tempo. A luta e companhia de vocês me inspira, Adriana Sousa, Anunciação, Beth, Caio, Camila, Cíntia, Adriana Moreira, Thalita, Dora, Fábio, Geovana, João, Laura, Lucas e Michele. Um especial agradecimento à Talita e ao Diego, que me ensinaram que a escrita é um processo compartilhado. Infinita gratidão pela amizade de vocês.

Aos amigos do molho pesto, com quem pude compartilhar dores, ansiedade, receios e insights. Adriano, Marcão, Aline, Mari, o carinho de vocês me preenche.

Aos meus amigos do Glória, pelo afeto, parceria e confiança.

Aos amigos que desde a adolescência me acompanham e compartilhamos aprendizados na vida: Camilla, André, Davi, Vivian, Ana Paula, Cecato, Karen e Julio.

Aos funcionários da Biblioteca da FEUSP, pela gentileza, presteza e apoio durante a pandemia, na digitalização de textos e no atendimento remoto: Daniela Pires, Nicolly Soares

Leite, Flávia Valente Guimarães, Maria José Paiva Fagundes, Anna Cecília de Paula Cruz, José Aginaldo da Silva, Josenilda Maria de Souza, Luana Cristina Rodrigues de Sousa Oliveira e Vanessa Santos Maciel.

Ao amigo Dante Augusto, primeiro revisor deste percurso e parceiro na arte de ensinar.

Aos genealogistas, em especial Marcelo, Tais, Flavio e Elisa, com quem compartilhei os primeiros insights desta pesquisa e me estimularam a pensar com Foucault.

Às fortes mulheres que deram afeto e cuidado aos meus filhos: Solange Cubillo, Eliana Candido e Otavia Baad.

Aos colegas profissionais do Derville Allegretti e do Inteli. Com vocês compartilho sonhos e realizações por meio da educação. Gratidão pelo apoio e amizade.

Aos meus alunos e alunas, com quem compartilho o melhor de mim.

Agradeço aos irmãos da comunidade, que tiveram paciência por me ouvirem e entenderem quando estive ausente.

Agradeço aos professores da FEUSP, pela inspiração, sugestões de leituras e correções necessárias: Biancha Angelucci, Carlota Boto e Maurilane Biccas.

Ao professor Julio Groppa Aquino, por quem nutro profundo respeito, afeto e admiração. Sua generosidade, apoio e sugestões foram cruciais para este texto. Minha eterna gratidão.

À Gisela do Val, pela sua leitura atenta e sugestões no processo de pesquisa.

Ao Marcelo Rito, pela amizade, carinho e insights.

À professora Ana Lucia Pastore, pela leitura da qualificação e por ter me introduzido nos primeiros passos da pesquisa acadêmica.

Aos membros da banca de defesa, Carlos Ernesto Noguera-Ramírez e Osvaldo Javier López-Ruiz, pela leitura atenta e generosa. Foi um privilégio compartilhar o pensamento com vocês.

A todas as pessoas citadas nesta dissertação.

À FEUSP pelo apoio na pesquisa.

À minha querida orientadora, Fabiana Augusta Alves Jardim. Sua presença, afeto, orientação, condução e apoio são um exemplo. Obrigado por me ajudar a materializar este texto.

Por fim, e não menos importante, agradeço à minha esposa Lorena e aos meus filhos, Teodoro e Matias, além daqueles que não compartilharam a vida conosco, Rebeca e Angelo. Obrigado por me sustentarem e por estarem comigo em todos os choros e alegrias durante este tempo. Sem vocês eu não vivo. É também a vocês que dedico este trabalho.

RESUMO

NOGUEIRA DA SILVA, Filipe Gonçalves de Souza. **Governo dos pobres e ciência pedagógica**: a liberdade de ensino e a governamentalidade (neo)liberal. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023, 104p.

Partindo dos estudos de Bruno Latour (2000) sobre a ciência e de Michel Foucault (2008a) a respeito do neoliberalismo, esta dissertação investiga como se consolidou a relação entre liberdade docente, defesa da democracia e compromisso com a transformação social na ciência pedagógica brasileira. Tal abordagem opera por meio das noções de problematização e genealogia de Michel Foucault, implementada por meio da técnica arquivística no campo educacional (Aquino, 2019a). Tomando como *corpus* as publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) publicadas entre 1944 (data da publicação do seu primeiro número) e 1997 (um ano após a promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional), esta pesquisa analisou os desdobramentos da controvérsia a respeito da liberdade de ensino que ocorreu entre 1948 e 1962, no momento de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação (lei 4.024, de 1961). Tal contenda opôs o pensamento laico (estatista) ao pensamento católico (privatista). Essa oposição foi solucionada por uma convergência: a defesa de uma educação para solucionar o problema do analfabetismo, que resultou em um princípio ético de educação dos pobres. Foi ele que ajudou a calcar uma governamentalidade educacional em contexto neoliberal, aparecendo nas ideias de Anísio Teixeira e posteriormente em Paulo Freire. Por meio desse estudo, concluiu-se que tal pensamento se manifesta na defesa de uma educação transformadora e emancipadora por parte da ciência pedagógica, que resulta em uma oposição sistemática a movimentos como o Escola Sem Partido.

Palavras-chave: Governamentalidade, Escola Sem Partido, liberdade de ensino, LDB, neoliberalismo

ABSTRACT

NOGUEIRA DA SILVA, Filipe Gonçalves de Souza. **Governo dos pobres e ciência pedagógica**: a liberdade de ensino e a governamentalidade (neo)liberal. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Building on the studies of Bruno Latour (2000) on science and Michel Foucault (2008a) on neoliberalism, this dissertation investigates how the relationship between academic freedom, defense of democracy, and commitment to social transformation in Brazilian pedagogical science became consolidated. This approach operates through Michel Foucault's notions of problematization and genealogy, implemented through archival techniques in the educational field (Aquino, 2019a). Considering as its *corpus* the publications of the Brazilian Journal of Pedagogical Studies (RBEP) from 1944 (the year of its first issue) to 1997 (one year after the enactment of the last Law of Guidelines and Bases of national education), this research analyzed the developments of the controversy regarding teaching freedom that occurred between 1948 and 1962, at the time of the formulation of the first Guidelines and Bases of education Act (Law 4.024, of 1961). This dispute opposed secular (state-centered) thought to Catholic (privatist) thought. This opposition was resolved by a convergence: the defense of an education to solve the problem of illiteracy, which resulted in an ethical principle of education for the poor. It was this principle that helped to shape an educational governmentality in a neoliberal context, appearing in the ideas of Anísio Teixeira and later in Paulo Freire. Through this study, it was concluded that such thought manifests itself in the defense of a transformative and emancipatory education by pedagogical science, which results in a systematic opposition to movements like *Escola sem Partido* (School Without Party).

Keywords: Governmentality, School Without Party, teaching freedom, LDB, neoliberalism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz do primeiro debatedor.....	12
Quadro 2 - Matriz da segunda debatedora.....	13
Quadro 3 - Deveres do professor.....	14
Quadro 4 - Modelos de polêmica.....	19
Quadro 5 - Modelos de verdade segundo Latour e Foucault.....	22

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Jano Bifronte.....	21
Figura 2 - A ciência pedagógica	25

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Publicações que relacionadas à “liberdade de ensino” na RBEP (1944-1997).....57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Movimento Escola sem Partido (ESP)

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
A questão do presente	1
A experiência.....	3
O pensamento.....	5
CAPÍTULO 1.....	10
A controvérsia de nosso tempo	10
O conceito foucaultiano de polêmica	16
Uma outra abordagem ao interno da ciência.....	20
A visão de Latour	20
A visão de Foucault	23
A ciência pedagógica.....	25
O problema de pesquisa em construção	26
A problematização.....	31
Genealogia: o “método” da problematização.....	34
Como é a problematização genealógica nesta pesquisa.....	36
CAPÍTULO 2.....	38
A armação temático-teórica.....	39
A governamentalidade e o problema do Estado	39
A liberdade de ensino como problema	42
A armação procedimental.....	48
A técnica arquivística	48
A RBEP como arquivo	50
O procedimento de análise	53
CAPÍTULO 3.....	55
A liberdade de ensino no discurso pedagógica	55
Traço 1: a construção de uma narrativa histórica a partir da liberdade de ensino	56

1. A Reforma Leôncio de Carvalho	60
2. A Reforma Rivadávia.....	61
Traço 2: a delimitação da controvérsia sobre o Estado - 1947 a 1963.....	63
A discussão sobre o monopólio do Estado	63
A visão católica no seu papel com o Estado.....	65
A visão laica em relação ao Estado	67
A discussão sobre a democracia.....	68
A visão laica	68
A visão católica	72
O analfabetismo como problema	74
Traço 3: a estabilização governamentalizadora	78
O retorno à história.....	78
Paulo Freire no arquivo	80
Caixa fechada	83
HIPÓTESES-CONCLUSÕES.....	85
A insurreição dos saberes sujeitados	86
A ética como governo em contexto neoliberal.....	91
A função das hipóteses na pesquisa	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

INTRODUÇÃO

A questão do presente

O ano era 2017. Trabalhando à época na Prefeitura de São Paulo, como professor de sociologia, eu estava a ensinar teoria sociológica para meus alunos do 2º ano do ensino médio. O grande hit do momento era *Despacito*, do cantor porto-riquenho Luis Fonsi. Estávamos já no governo Michel Temer, vivenciando uma série de tensões sociais e com receio das reformas econômicas e sociais que estavam sendo implementadas, como a reforma da previdência. Para meus alunos, minha função era ensinar. E, dedicando-me à minha função pública, buscava conectar o conteúdo curricular à cultura juvenil. Como ensinar de forma mais significativa ideias do século XIX? Como atualizar termos que, às vezes, nem mesmo no ensino superior são trabalhados de forma adequada? Foi então que me veio a ideia: e se fizéssemos uma paródia de *Despacito*? Desse contexto nasceu “Marxismo”, inspirada já em uma paródia feita por Whindersson Nunes e Tirulipa, denominada “Só os Cambito”.

Ainda que a atividade tivesse sido um sucesso do ponto de vista do engajamento, o mesmo não ocorreu em relação à aprendizagem. Não é porque algo é divertido de ser feito que os alunos vão aprender mais (essa foi a grande lição de minha ação). No entanto, não foi esse o principal ponto de atenção. Na realidade, a simples presença de uma música que, aparentemente, incentivasse os alunos a pensarem a partir da teoria marxista já me gerava um certo receio.

Um ano antes, em 2016, *Baile de Favela* foi motivo de afastamento de uma professora de sociologia do Paraná. Ela havia criado também uma paródia dessa música para descrever a ideia de luta de classes. Como o vídeo foi filmado e compartilhado nas redes sociais, a professora começou a receber retaliações tanto pela internet quanto pela própria Secretaria de Educação do estado. Ainda que alunos e pais apoiassem o seu retorno e não vissem problema na atuação da professora, outras pessoas não concordavam com essa visão e sua atuação pedagógica foi vista como expressão de doutrinação ideológica em sala de aula e de uso de música inapropriada para a faixa etária. A esse segundo argumento, a professora rebateu, à época, dizendo:

“Eu moro no Tatuquara [periferia de Curitiba e bairro da escola] e sei que o estilo preferido aqui é o funk, e não a música clássica. Tratar o funk como um estilo inferior é etnocêntrico”, afirma Gabriela. A letra original, que a professora considera machista, também foi questionada e debatida. “Eu quis trabalhar com aquilo que os alunos já tinham de bagagem, dando um novo

significado à música. Para mim, a educação deve respeitar a realidade do aluno” (CORTEZ, 2016).

Qualquer pessoa que conhece um pouco a respeito do contexto escolar, e em especial das escolas da rede pública no Brasil, sabe que são comuns esses tipos de ações. Mais do que um processo de (aparente) doutrinação, isso corresponde a um recurso de engajamento¹ na correlação entre um processo de conjunção social entre saberes que muitas vezes transitam entre classes sociais distintas. Por outro lado, se é só engajamento, por que então as aulas de sociologia seriam um problema? Por que justamente a visão marxista que estaria sendo criticada e posta *sub judice*?

Essa oposição ao trabalho da professora de sociologia ocorria sob coordenação e inspiração do Movimento Escola sem Partido (ESP). Defendendo a não doutrinação em sala de aula, o movimento partia do pressuposto de que estaria ocorrendo um processo de doutrinação dentro das salas de aula do país e ações como a da professora de sociologia seriam exemplos desse tipo de atitude. Caberia ao Estado e aos envolvidos (sobretudo pais e alunos) denunciarem e evitarem que esse tipo de ação ocorresse.

Tudo isso me afetava muito. Era ultrajante ouvir acusações de doutrinação proferidas por pessoas e agentes sociais que não estavam comprometidos com a transformação social por meio do processo educativo. Como era possível que tais pessoas se sentissem autorizadas a pôr sob acusação os únicos agentes educativos das classes populares? Quem mais estava ali ensinando? Quantas provas essas pessoas corrigiam por dia? Quantas vezes tiveram que dar aulas em situações precárias? Quanto tempo elas gastavam para oferecer uma experiência de qualidade a esses alunos?

Da indignação em relação a esse movimento nasceu a ideia desta pesquisa. Era a revolta que me movia a pensar. E foi esse processo de pensamento que modificou tudo. Porque o corpo encontra o poder e, como Michel Foucault ensina,

Ser ao mesmo tempo um universitário e um intelectual é tentar fazer funcionar um tipo de saber e de análise, que é ensinado e aceito na universidade, de modo a modificar não somente o pensamento dos outros, mas também o seu próprio (Foucault, 2006, p. 248).

É fato que o ESP me revoltava, mas de onde vinha essa revolta? Porque – em uma chave de análise foucaultiana, em que o que está em operação é o que produz sem cessar a malha do poder – se é fato que existe sim essa crítica que visava retirar poder de uma classe laboral

¹ Confira o caso do professor de matemática de Americana (Professor, 2016).

específica, também é fato que essa mesma classe está em relação de produção e de defesa da sua própria posição social. Ninguém é vítima nesse processo de disputa. Seguindo essa linha de pensamento, quais processos de assujeitamento estariam em operação no meu corpo, na minha mente e no meu coração?

É justamente dessa dúvida e desse ponto de desconfiança que nasce o processo de problematização desta pesquisa, que agora se apresenta enquanto dissertação. Porque não se trata mais de um processo de defesa daquele professor que se sentia vítima do poder, mas é o resultado de um processo político que enxerga na investigação uma possibilidade de existência para além do próprio processo de disputa do nosso presente. Isso corresponde a um movimento de pensamento de um sujeito com seu tempo, localizado em um espaço, em um contexto específico, e que expande suas possibilidades para além deste.

Como eu penso para além do que é dado no meu tempo? Como posso produzir, pensar a educação incluindo aquilo que eu quero repelir e que parece me anular? Este é o ponto de ancoragem, o ponto de definição ética desta pesquisa. Porque não diz respeito somente a compreender um fenômeno, mas a constituir uma forma de relação consigo e com os outros por meio da educação. Esta é necessariamente uma pesquisa e ação, um ato de pensamento e de posicionamento no mundo por meio da educação.

A experiência

Aqui, volto à minha experiência de sala de aula. O que eu mais gostava, o ponto alto de minhas aulas não era simplesmente o ato de ensinar, mas o de produzir aquilo que os alunos chamavam de “bugar a cabeça”, criar a “tela azul”, chegar ao momento de aporia, de distanciamento de si pela interpelação do outro. Eu entendia a educação como o espaço em que educando e educador pudessem questionar seu espaço de subjetividade tendo a certeza de que essa reflexão, esse pôr-se no jogo da problematização, produz sentido e uma mudança daquilo que somos.

E, vale ressaltar, eu vivi isso em diversos momentos em sala de aula: no questionamento do que é natural e cultural no ser humano, no questionamento do etnocentrismo, na percepção da violência simbólica, no questionamento da ideologia, na percepção do fato social, na aceção da ação social, nas noções de *virtù* e fortuna, no presidencialismo de coalização, enfim, em inúmeras situações em que o conceito e a teoria sociológica nos instigavam a produzir uma diferença em relação a nós mesmos e na forma de estar no mundo.

Entendo que a pesquisa em educação aqui tem o mesmo efeito. Neste momento, então, não sou o educador ou professor, mas o aprendiz que tem a chance de, mobilizado por um arcabouço teórico, produzir uma reflexão de si sobre seu tempo com o objetivo de produzir essa transformação subjetiva. O corpo, a mente e o afeto mudam no exercício da investigação e esse é o efeito esperado de um sujeito que pensa. É um processo de des-sujeitamento, de desestabilização da própria verdade.

E como isso opera na pesquisa? Como se mostra em um processo de construção de um problema, de uma investigação, de produção e acabamento de um texto? A pesquisa se inicia com o olhar titubeante de um professor que estava finalizando seu processo de amadurecimento no ensino público e que já começava a vivenciar o esgotamento dessa perspectiva. Foi pela minha necessidade de retomar o espaço educativo como um espaço de acontecimento, onde me sentia vivo e onde conseguia vislumbrar a existência de uma (possível) liberdade de estar no mundo, que empreendo o processo de investigação.

É fato que a instituição pedagógica orienta minha forma de sentir e de estar no mundo. Por esse motivo, a decisão de pensar a partir da educação se mostra como mais uma situação de absoluta relevância na condução do processo de transformação ao qual eu me proponho vivenciar. Eu começo a pesquisar não porque eu gostaria de ficar ainda mais especialista, mas porque gostaria de vivenciar outros modos de lidar com a verdade que me conduz nos meus valores, nas minhas concepções de mundo. Como eu poderia estar na educação sem fazer uma reflexão sistemática e coerente sobre ela? Como eu poderia questionar ou outros sem me questionar sobre aquilo que fazia no dia a dia?

É aqui que a crítica foucaultiana se mostra como máquina de operação funcional. Isso porque diferentemente de outros processos de pensamento que, muitas vezes, buscam afirmar verdades universais ou colocar de pé determinados saberes, Foucault sempre faz o inverso comigo. Seu grande mérito é a sua capacidade de colocar em questão, de forma metódica, aquilo que é posto como verdade. Foucault é um grande desmistificador das coisas. Ele é alguém que usava o processo de pensamento como uma máquina operativa de si e dos outros. Sua postura ativa, por meio de um processo de escrita incessante, é o que me inspira a ter uma ação problematizadora no mundo e, por isso, profundamente política.

Foucault não é um autor que serve para criar uma grande teoria. Não há, em sua obra, uma única teoria geral sobre o que quer que seja. Sua obra é sempre uma obra em construção, inacabada e ciente desse inacabamento. Esse inacabamento advém justamente da sua relação profunda com o poder, o poder do pensamento, o poder da transformação, o poder de uma

filosofia tão pragmática quanto possível no sentido ético: é aquela que serve no momento em que questiona. Encontrar-se com Foucault é também desencontrar-se comigo. É vislumbrar o não-ser enquanto processo de desarticulação com o que estou sendo no tempo presente. É por essa operação que posso pensar e viver outros mundos.

Viver outros mundos não é, então, o resultado de uma sistemática, de um projeto político sólido, de uma verdade revelada de tempos outros, em que determinado pai fundador brindou o mundo com aquilo que ele mesmo descobriu, por iluminação divina. A possibilidade de ser outra coisa, portanto, é o que faz o pensamento de Foucault a inspiração certa para se questionar os afetos e os pensamentos de um educador com seu tempo presente.

E isso é feito como resultado de uma sistemática de pesquisa na história. O modo de vida que permite que se modifique uma relação consigo no presente faz-se no trato com o arquivo do tempo, diante das fontes que funcionam mais como exercício do pensamento do que como expressão lógica da constituição de uma verdade científica. Isso não significa que se possa falar qualquer coisa, mas o exercício é exatamente aquele de desbloqueio. A descrição é a construção de nexos, de hipóteses e de movimentos de pensamento.

Pensar a educação nessa chave é um desafio porque relaciona diversos elementos na produção de verdades: ela pode ser tanto uma forma de exercício do pensamento (aspecto filosófico) quanto uma análise dos processos embasada em dados (aspecto científico) quanto uma normatividade social, uma condução de condutas (aspecto ético) e o rearranjo de relações de poder (aspecto político). Por fim, ela gera afetos, dá sentido ao cotidiano, ela engaja seus atores por uma explicação totalizante da vida (aspecto religioso). É um exercício humano dos mais poderosos e traiçoeiros que existe.

O pensamento

Como já relatei acima, meus alunos não aprenderam mais Marx porque cantavam Marxismo. Se eles aprenderam algo relacionado à teoria da imanência, à luta de classes ou ao processo de reificação não foi porque cantaram uma música e se divertiram. A teoria do valor de Marx não pode ser ensinada por uma música. Ao mesmo tempo, por que eu me deixava afetar por uma acusação tão precária, tão fraca e sem qualquer lastro filosófico, sociológico ou educativo? O que eu estava buscando preservar?

Esta reflexão sobre si, esse pôr-se a nu foi o que o pensamento foucaultiano possibilitou. Será que nosso corpo, nossas ideias, nosso pensamento não estão sendo utilizados enquanto próprio efeito de poder de constituição de sujeitos? Será que não estou sendo governado de uma

forma similar quando tantas vezes e presunçosamente busquei questionar meus alunos e estudantes? Será que não estamos nos deixando levar por determinadas estruturas de pensamento e considerações arbitrárias sobre nosso tempo? De onde vieram essas acepções?

É exatamente neste momento que toda essa reflexão, toda essa concepção permite que se questione aquilo que me questiona. Não estou mais questionando por que esse absurdo existe. Estou questionando por que considero isso um absurdo. E o “eu” não mais como um sujeito único, unívoco e autocentrado, mas como resultado de um processo de constituição de um sujeito coletivo, localizado no tempo, contextualizado por processos de subjetivação múltiplos, sejam eles de classe, gênero, raça ou outros marcadores que talvez nem tenhamos capacidade de vislumbrar. O sujeito é coletivo, é um “nós” de diversos atores do campo educacional.

Falar então na voz desses sujeitos é também assumir uma voz coletiva. Não é nem individual nem impessoal e, por isso, utilizarei a voz de primeira pessoa nos capítulos seguintes. E no plural, por ser resultado de diversas mãos tanto na sua produção, quanto também ação de questionamento de um processo de pensamento que atravessa a muitos. Não pensamos nem vivemos sozinhos. No entanto, a dissertação tem uma assinatura, a do sujeito pesquisador. Enquanto tal, assumo a responsabilidade de pôr em marcha um processo similar a qualquer outro de investigação: a de partir de uma questão do presente, interpretá-la à luz de uma determinada teoria, produzir um problema, analisar uma determinada massa de dados, estabelecer relações lógicas coerentes e sustentáveis, defender uma ideia, sistematizá-la em um texto e submetê-la ao júri acadêmico. Este é o processo de qualquer pesquisa científica, que mobilizo não porque quero defender uma ideia, mas para sustentar uma problematização.

Esse processo de pensamento, portanto, é uma transformação ética. O universo pós-crítico de Foucault estabelece uma forma de vivência com a realidade que põe em questão, que possibilita que as pessoas estejam postas na sua vida por meio de uma relação de si consigo atravessada pelo processo de pensamento. O pensamento, então, abre-se para além de uma jornada de si consigo, realizando-se na busca por superar a mobilização de afetos que reforçam o dualismo verdadeiro-falso do presente. Tomando emprestado a noção de tipo-ideal de Max Weber, adotamos um método epistemológico de descrever eventos por meio de categorias de pensamento que, enquanto mobilizadoras e construtoras da realidade social, possibilitam que entendamos a realidade social, sem a expectativa de desvelá-la, mas sim de interpretá-la.

Por meio dessa interpretação, implementamos um processo de fazer os problemas do tempo presente se alterarem. Tal movimento advém da concepção foucaultiana denominada *genealogia*. Esta é uma abordagem que parte de uma questão do presente e busca traçar uma

linha histórica que nos conecta a questões do passado. Ao mesmo tempo, ela é também uma forma de nos pôr em relação ao futuro, pois desestabiliza as verdades de nosso tempo. Nesse sentido, o que fazemos é pensar o influxo do Escola Sem Partido como resultante de um processo mais longo de inacabamento histórico dentro de uma determinada instituição ou conjunto de valores.

Ao empreender esse tipo de pesquisa, operamos dentro dessas mesmas instituições, com resultado de seus próprios debates em relação ao poder. No entanto, o campo é capaz de, também ele, sugerir uma relação com o conhecimento que não seja de mera submissão ou de dominação, envolvendo também a possibilidade de empreender uma transformação de si consigo. Ao nos defrontarmos com nosso campo, estamos buscando expandir sua própria fronteira de atuação.

No caso da nossa pesquisa, percebemos, de largada, uma conjugação bastante relevante e instigante: a percepção de que tanto quem defende quanto quem critica o ESP se baseia em uma determinada concepção de liberdade. Como seria possível que uma mesma ideia, um mesmo conceito, estivesse servindo para afirmar e criticar uma visão de mundo? Não se tratava, para nós, de uma disputa, de uma controvérsia de nosso tempo, mas de uma aparente divergência que, na realidade, ocorria no âmbito da política, não da ciência. Na ciência pedagógica, a voz é unívoca: o ESP é um absurdo. No entanto, se é um absurdo, o que sustenta a ideia de que ele é um absurdo?

O problema de pesquisa se fez quando descrevemos, quando percebemos que estava em disputa uma questão central da educação nacional: a ideia de liberdade de ensino. Ou seja, é a própria herança de um debate pedagógico constituído ao longo dos últimos 70 anos no Brasil que estava sendo questionada. E qual herança é essa? Como foi ela constituída e o que produziu enquanto processo de subjetivação na ciência pedagógica brasileira?

Por essa lógica, compreendemos o influxo do ESP como um movimento do próprio processo de formação da ciência pedagógica. O terreno propício para que essa discussão emergisse já estava dado pela própria forma como o campo educacional se constituiu. Este é o nosso capítulo 1: o momento em que descrevemos nosso aporte teórico e como ele nos ajuda a delimitar o problema de pesquisa, ou seja, o que o debate sobre a liberdade na educação revela sobre os processos de constituição de uma subjetividade para aqueles atores que constituem a ciência pedagógica. Para isso, mobilizamos dois autores: Bruno Latour, em seu estudo sobre a tecnociência, e Michel Foucault, a partir da sua ideia de problematização, genealogia e crítica do tempo presente.

Tendo esse ponto de partida, delimitamos, no capítulo 2, nosso *locus* de pesquisa. Para isso, interpretamos primeiramente os estudos da ciência pedagógica sobre a liberdade de ensino e circunscrevemos a controvérsia a partir da qual empreendemos nossa problematização: a disputa ao redor da LDB de 1961. Para a análise, utilizamos a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) como fonte de dados e analisamos os artigos nela publicados de 1944 (data do seu primeiro volume) até 1997 (logo após a promulgação da LDB atual). Nossa leitura da RBEP também se deu a partir de uma inspiração foucaultiana, por meio de uma abordagem arquivística, considerando a governamentalidade estatal como centro de análise das transformações do pensamento educacional. Em especial analisamos a ideia de liberdade de ensino e suas derivações, tendo como pano de fundo o debate em relação ao Estado em um contexto de produção de um discurso neoliberal no Brasil.

No capítulo 3, analisamos de forma mais profunda e detida o nosso *corpus* de pesquisa. Por meio do repertório temático-teórico apresentado até então, descrevemos um debate sobre o processo de constituição da ciência pedagógica no Brasil, que opunha duas visões majoritárias em relação à educação: a visão estatista (ou laica), que defendia a centralidade do Estado na implementação da política educacional, e a visão privatista (ou católica), que defendia a importância das escolas privadas. Esse debate foi particularmente intenso entre os anos 1950 e 1960, momento em percebemos uma transição fundante na ética educacional a partir do problema do analfabetismo.

A partir desse contexto, a educação assumiu o papel de produzir a democracia em um Estado marcado por diferenças de classe. O discurso da ciência educacional passou a defender que o Estado laico assumiria a função de produzir uma educação contra os privilégios. Dois autores se destacaram na sistematização dessas ideias: Anísio Teixeira e, posteriormente, Paulo Freire. Consolida-se, por meio do pensamento do segundo autor, uma nova ética educacional: uma ética de cuidado com os pobres. O pobre é o novo sujeito governável pela educação, devendo ser educado e emancipado de sua posição social. Essa concepção resolve a controvérsia posta em discussão após a primeira LDB, entre pensamento católico e pensamento laico. Agora, a educação emancipa e iguala. É isso que defendem os atores educacionais de nosso tempo.

Por fim, a conclusão deste trabalho aporta essa reflexão novamente nas questões do tempo presente, descrevendo como nos relacionamos com os problemas da defesa da democracia e da recolocação do outro nos debates políticos. Interpretamos, então, a vertente conservadora como a expressão da insurreição de saberes sujeitados que, já existentes

historicamente, emergem a partir de uma nova conjugação de forças justamente porque a ciência pedagógica opera enquanto modelo de governamentalidade neoliberal. Diante dessa constatação, cumpre-nos adotar uma postura de postulação de hipóteses, para que a ciência não funcione somente como produtora de verdade, mas também desarticuladora. Assim, encerra-se este processo de pesquisa e escrita que compartilhamos com nossos leitores.

CAPÍTULO 1

Professores da rede pública de ensino da cidade fluminense de Resende estão apreensivos depois que o diretor de um colégio local recebeu intimação da polícia para responder a uma denúncia enviada pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). Um "relato de ocorrência" da pasta comandada por Damares Alves informa que alunos do Colégio Municipal Getúlio Vargas estariam sendo expostos a "conceitos comunistas", onde professores estão "induzindo sua ideologia política, além de pregar ensinamentos de ideologias de gênero". O diretor da escola, Paulo Henrique Nogueira, recebeu a intimação no dia 18 de novembro e prestou depoimento à Polícia Civil quatro dias depois... [...]

A coluna entrou em contato com o ministério para pedir esclarecimento sobre o "relato de ocorrência", lembrando que interferências pedagógicas desse tipo, preconizadas pelo movimento "Escola Sem Partido", foram proibidas pelo Supremo Tribunal Federal, que em agosto do ano passado o considerou inconstitucional. A resposta da assessoria de imprensa, porém, foi evasiva. "As denúncias registradas pelas centrais Disque 100 e Ligue 180, canais da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos, são sigilosas. Portanto, não podemos prestar qualquer informação, nem se a denúncia foi registrada ou não (Alves, 2021).

A liberdade de ensino é indispensável ao progresso científico e tecnológico. Ciente disso, o Constituinte não permitiu nem mesmo a autoridades eleitas que reduzissem o seu alcance. Só quem despreza o STF e acintosamente desconsidera e sabota as suas decisões poderia afirmar o contrário (Seelander, 2021).

A controvérsia de nosso tempo

Imaginemos, por um instante, que duas pessoas estão debatendo, em uma conversa trivial, as questões acerca da educação brasileira contemporânea. A primeira pessoa afirma:

“Vocês estão acompanhando o que está acontecendo nas escolas? Professores doutrinando alunos, cantando músicas comunistas. Isso é um absurdo! A escola deve ser o lugar de exercício da liberdade de pensamento! Já passou da hora de existirem leis mais rígidas para coibir esse tipo de ação.”

A segunda pessoa, então, rebate:

“Pelo jeito você não conhece nada do que acontece na escola. A escola deve sim ser o lugar de exercício da liberdade de pensamento. Mas, para isso, o que a gente precisa não é de vigilância, mas de apoio! Ninguém pode fazer censura ao que o professor faz”.

Nesse momento da discussão, já se instaurou uma franca animosidade entre os dois debatedores. Imaginemos que a primeira pessoa se chama Claudio, é um homem branco, microempresário, que trabalhou desde os 15 anos de idade para ajudar a família. Em 2009, ele havia aberto uma empresa no ramo de logística, que acabou falindo com a crise de 2016. Após trabalhar como motorista de aplicativo, conseguiu reorganizar sua carreira e agora, com os

aprendizados da vida, conseguiu abrir uma nova empresa. Ele tem dois filhos, um menino de 12 anos e uma menina de cinco anos e ambos estão estudando em uma escola particular do bairro onde moram, na cidade de Osasco, em São Paulo. Ele votou nas últimas eleições em Bolsonaro, com receio de que a educação brasileira ficasse a cargo das investidas dos comunistas.

Já a segunda pessoa é uma professora de escola pública, Soraia, há 15 anos dando aula de história para alunos de diversas idades. Mulher negra de pele clara, ela já passou por diversas gestões governamentais e se considera uma boa professora, comprometida com as causas sociais e com uma educação de qualidade. Por muitos momentos, ela utilizou dinheiro de seu próprio bolso para comprar material pedagógico para seus alunos. Atualmente acabou de finalizar o mestrado em educação, estudando questões relacionadas às desigualdades raciais e de gênero na educação, tendo dois artigos publicados no último ano. Durante a vida, militou no movimento estudantil e em partidos de esquerda e, recentemente, votou em Lula para derrotar Bolsonaro. Soraia está grávida de seu primeiro filho e tem receio de como irá pagar as contas assim que o bebê nascer².

O debate prossegue, com ambas as partes procurando reforçar e justificar os seus pontos de vista. A resolução dessa contenda depende de um critério específico: se for provado que os professores são agentes positivos na prática educacional, Soraia (segunda pessoa) sairá vencedora. Alternativamente, se for provado que os professores estão a doutrinar os alunos, o argumento de Claudio (primeira pessoa) será considerado verdadeiro. Nesse cenário dicotômico, temos, portanto, cinco asserções em arranjo:

- a. A escola deve ser o lugar de exercício da liberdade de pensamento.
- b. Há muitos professores de escola pública que doutrinam os alunos acerca de sua própria visão de mundo.
- c. O professor é o profissional responsável por exercer a liberdade de pensamento.
- d. Devem existir leis mais rígidas para coibir esse tipo de doutrinação.
- e. Deve ser evitada qualquer forma de controle da prática docente.

Se propuséssemos que cada um dos debatedores alocasse essas afirmações em uma matriz de veridicção, muito provavelmente a matriz do primeiro debatedor seria a seguinte:

² Essas são personas. Essa técnica é muito utilizada no design de serviços como estratégia para construção de narrativas e de serviços customizados. Ela costuma sintetizar uma única personalidade diversas características que estão presentes na complexidade social.

Quadro 1 - Matriz do primeiro debatedor

VERDADEIRO	FALSO	POSSÍVEL
<p>a. A escola deve ser o lugar de exercício da liberdade de pensamento</p> <p>b. Há muitos professores de escola pública que doutrinam os alunos acerca de sua própria visão de mundo</p> <p>d. Devem existir leis mais rígidas para coibir esse tipo de doutrinação</p>	<p>e. Deve ser evitada qualquer forma de controle da prática docente</p>	<p>c. O professor é o profissional responsável por exercer a liberdade de pensamento</p>

Fonte: elaboração própria.

Como estratégia para defender seu ponto de vista, Claudio deve garantir que “a”, “b” e “d” são proposições verdadeiras, provar que “e” é falsa e minorar a afirmação “c”. No debate com Soraia, ele cita as ideias dos filósofos iluministas para validar a proposição “a”; descreve a sua própria história pessoal com seus filhos para assegurar a verdade da proposição “b” e faz referência à legislação educacional para assegurar a verdade da proposição “d”. Quanto à proposição “c”, Claudio reconhece a importância de alguns professores comprometidos com a verdade, mas qualifica-os como minoritários. Finalmente, para deslegitimar a proposição “e”, descreve a existência comprovada da ação doutrinadora de professores em sala de aula e ressalta a importância do trabalho de vigilância de pais e alunos na exposição desse problema na educação.

Diante de tal posicionamento, Soraia não se intimida. Sua matriz de veridicção é a seguinte:

Quadro 2 - Matriz da segunda debatedora

VERDADEIRO	FALSO	POSSÍVEL
a. A escola deve ser o lugar de exercício da liberdade de pensamento	d. Devem existir leis mais rígidas para coibir esse tipo de doutrinação	b. Há muitos professores de escola pública que doutrinam os alunos acerca de sua própria visão de mundo
c. O professor é o profissional responsável por exercer a liberdade de pensamento		
e. Deve ser evitada qualquer forma de controle da prática docente		

Fonte: elaboração própria.

Se não fosse o seu repertório intelectual e vivencial, Soraia agora estaria em dificuldades. Para defender a proposição “a”, ela afirma ser a verdadeira porta-voz dos escritos dos filósofos iluministas por ser professora de história; além disso, relata sua experiência pessoal em sala de aula para assegurar “c”; lança dúvidas éticas sobre a afirmação “d”; questiona a capacidade intelectual e virtude ética de seu oponente para desqualificar “b”; e, então, defende “e” como proposta ética para evitar o problema do autoritarismo e favorecer uma cultura democrática na educação.

Diante de tal oposição, é de se esperar que a contenda lógica não se solucione e que nenhum debatedor saia vencedor. Isso porque os critérios de verdades assumidos por cada um deles são distintos e é bastante improvável que eles cheguem a alguns consensos básicos para que a vitória nessa disputa se baseie em algum critério lógico ou científico.

Na realidade, esta imagem revela não somente uma possível discussão a respeito dos problemas contemporâneos na educação, mas descreve uma disputa argumentativa real ao redor do Movimento Escola Sem Partido³. Desenvolvido pelo advogado Miguel Nagib, em 2004, o Movimento Escola Sem Partido (ESP) buscou encaminhar uma solução prática e legal para o

³ O debate por nós apresentado reproduz a polêmica gerada entre as posições antagônicas de Leandro Karnal e Olavo de Carvalho em 2016 (Olavo, 2016), disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BilavLVATow>>. Acesso em 26 nov. 2023.

problema da doutrinação nas escolas brasileiras⁴. Como solução, o movimento defendia a obrigatoriedade de afixação de um cartaz em todas as salas de aula do país com os seguintes dizeres:

Quadro 3 - 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 ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4 – Ao tratar de questões políticas, 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 da matéria.

5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Fonte: Escola sem Partido (2018).

Para além da defesa da afixação do cartaz, o ESP também mobilizou diversos afetos, práticas e ações políticas em prol de sua visão educativa. Dentre essas inúmeras ações, a principal foi empreendida em 2016 pelo então senador Magno Malta, que protocolou o projeto nº 193, que buscava incluir o Programa Escola Sem Partido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB). Como justificativa, o projeto afirmava que

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (Brasil, 2016, p. 5).

⁴ Não se trata, aqui, de afirmar que concordamos com o postulado deste problema, mas de apresentar, nos termos que são propostos pelo próprio movimento, a questão que ele se propõe a resolver.

O projeto acabou por ser arquivado a pedido do próprio Magno Malta em 21 de novembro de 2017, mas alguns de seus efeitos persistiram. Vários outros projetos foram apresentados nas casas legislativas do país (tanto dos níveis municipal, quanto estadual ou federal)⁵, ainda que esse movimento não mais figurasse na centralidade do debate público do momento. Sobretudo após a eleição de Jair Bolsonaro e pela ação dos seus ministros da educação, a preocupação em relação à doutrinação nas escolas manteve-se central, ainda que não necessariamente relacionada ao ESP (Costa, 2020). Sobre esse ponto, o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub afirmou em uma entrevista à produtora Brasil Paralelo em 2020:

A gente está falando mais de um quarto de século de continuamente uma doutrinação que começa de uma forma suave e gradualmente você vai começando a achar o errado normal. E de repente você tem que falar que o errado é bonito. É disso que a gente está falando (Ministro, 2020).

Se o leitor ou leitora deste texto é do âmbito educacional, é bastante possível que tenha já sentido algum tipo de desconforto em relação às falas do ex-ministro ou do contexto descrito anteriormente. Em suma, é provável que sua visão pedagógica esteja alinhada à forma de pensar e sentir de Soraia, nossa debatedora do início do capítulo. No entanto, é também possível que nosso leitor ou leitora esteja um pouco mais afeito à argumentação de Claudio. Afinal, é fato que nem tudo que é ensinado nas escolas agrada às famílias e às pessoas interessadas em educação e há preocupações legítimas na intenção de melhorar os processos pedagógicos e as formas de governança no sistema educacional. Ou seja, tudo isso faz parte das questões, dos problemas de nosso tempo.

Diante dessa ambivalência, qual seria o papel da ciência pedagógica? À primeira vista, poderíamos afirmar que as pesquisas em educação seriam responsáveis por nos ajudar a interpretar essa disputa à luz das teorias pedagógicas contemporâneas e dos cânones científicos, dando embasamento para ações políticas contundentes e eficazes na promoção da educação de qualidade. Como inspiração poderíamos utilizar as pesquisas científicas relacionadas à Covid-19 e os efeitos da vacinação em larga escala e das políticas públicas implementadas a partir das indicações feitas por cientistas. Nessa argumentação, as predições científicas seriam uma bússola confiável para as decisões políticas que nós, enquanto sociedade, temos que enfrentar.

⁵ O movimento *Professores conta o Escola sem Partido* fez um mapeamento desses projetos de lei até março de 2020. Eles estão reunidos no relatório publicado pelas autoras Fernanda Pereira de Moura e Renata da Conceição Aquino da Silva (2020). Na metodologia adotada pelas pesquisadoras, houve, de 2014 a 2020, 237 projetos protocolados no Brasil nos âmbitos municipal, estadual e federal, organizados em quatro categorias: “Escola sem Partido”, “Tipo Escola sem Partido”, “Antigênero” e “Infância sem Pornografia” (Moura; Silva, 2020, p. 7).

No entanto, não podemos ser ingênuos: a ciência também tem seus próprios interesses e vieses de confirmação. Segundo o sociólogo Bruno Latour (2000), quando a ciência está diante de uma forma de pensar que não é a sua, a tendência é que se coloque o argumento alheio frente a um tribunal da razão que considera racional somente o seu próprio ponto de vista. Diante desses fatos que questionam as verdades científicas “pressupõe-se, implicitamente, que as pessoas deveriam ter ido em uma só direção, a única racional, mas que, infelizmente, se extraviaram por algum motivo, e esse motivo precisa ser explicado” (Latour, 2000, p. 300). No intuito de poder compreender essa “irracionalidade”, os cientistas mobilizam argumentos e pesquisas para descreverem como forças especiais, preconceitos e questões psicológicas desviaram as pessoas da racionalidade desejada.

A partir dos estudos de David Bloor, Latour chama tal análise de explicação assimétrica. Segundo esse argumento, quando se instaura uma disputa acerca de um problema, a ciência busca produzir fatos que sejam socialmente legitimados e considerados como verdadeiros. Esse processo de construção social é o que ele chama de sócio-lógica: associações livres que servem para tornar fatos mais duros⁶ e, conseqüentemente, mais credíveis e verdadeiros. Ou seja, “a acusação de irracionalidade é sempre feita por alguém que está construindo uma rede sobre outra pessoa que se mantém em seu caminho; portanto não há linha divisória entre mentes, mas apenas redes maiores ou menores”⁷ (Latour, 2000, p. 343).

De acordo com essa linha de raciocínio, a ciência é uma prática produtora de verdade e que age na mobilização de atores, argumentos e artefatos como aliança para provar a força de determinadas asserções. Como consequência, é bastante possível que, ao desenvolvermos uma pesquisa científica, estejamos desqualificando a racionalidade de um argumento que nosso campo de pesquisa julga como falso.

O conceito foucaultiano de polêmica

Se o argumento que propomos até o momento faz sentido, já percebemos que não podemos confiar sempre na ciência e que vale a pena suspeitarmos de nossa própria atuação política frente aos problemas de nosso tempo. No entanto, as explicações assimétricas não são

⁶ Fatos duros são, na argumentação de Bruno Latour, entidades ou fenômenos que são amplamente aceitos e inquestionáveis em uma determinada comunidade científica ou social.

⁷ Para o pensamento de Latour, as verdades são resultantes dos nexos entre diferentes atores, sejam eles humanos ou não-humanos, em processos sociais, científicos e tecnológicos. Ou seja, quanto mais ampla e com mais nexos, mais forte é uma verdade.

uma prática exclusiva da sociologia da ciência ou da ciência pedagógica. Na realidade, elas podem operar em qualquer âmbito de produção de verdade. Sobre a produção de conhecimento em Filosofia, Michel Foucault afirma:

Se abro um livro em que o autor taxa um adversário de "esquerdismo infantil", imediatamente torno a fechá-lo. Esta não é minha maneira de fazer as coisas; não pertencço ao mundo das pessoas que agem assim. Considero essa diferença como algo essencial: toda uma moral está em jogo, a de procura da verdade e da relação com o outro (Foucault, 2002, p. 17).

Para além de um viés de pesquisa, Foucault associa, no excerto acima, uma dimensão ética e outra epistemológica ao papel do pesquisador: justamente aquela de procura da verdade e da relação com o outro. Há, aqui, uma convergência entre os dois autores franceses que, apesar de seguirem escolas e linhas teóricas distintas, identificam o mesmo problema: a compreensão de que, no processo de produção de uma verdade, os atores envolvidos agem a partir de uma lógica de disputa. Enquanto Latour chama esse tipo de abordagem de explicação assimétrica, Foucault denomina essa abordagem de *polêmica*.

Para melhor compreender a abordagem de Foucault, imaginemos que Soraia foi convidada para participar de um debate de ideias em um canal de televisão, em um programa veiculado à tarde. O tema do debate era: como desenvolver o pensamento crítico nos estudantes de ensino médio. Além de Soraia, outros especialistas também foram chamados a debater a questão: um pastor, um juiz e um político. O debate começa com a fala do pastor: *“Nós precisamos defender nossos filhos da doutrinação de gênero que há nas escolas. Esse modelo é diabólico e é uma forma de o demônio atacar a mulher e a família, que têm a guarda da vida”*. Essa acusação deixa Soraia indignada, que rebate: *“de forma alguma, o que acaba com a família é o patriarcado, que reproduz, há séculos, a violência de gênero sobre as mulheres”*. Para sustentar essa posição, ela descreve o argumento de seu mestrado, descrevendo como as mulheres negras são minorizadas e silenciadas nas questões educacionais. No entanto, Soraia não consegue ter grande sucesso na argumentação, pois é frequentemente interrompida pelo juiz, que nesse momento alia-se ao pastor. Citando pretensas provas, como materiais didáticos e gravações de alunos publicadas em redes sociais, ele acusa a classe professoral *de doutrinação nas escolas*.

De repente, o debate já fugiu do tema principal, que seria o pensamento crítico, e Soraia já está se sentindo acuada. No entanto, o pior para ela ainda estava por vir. O político, o mais arguto de todos os debatedores, sabendo que a qualidade lógica de um argumento importaria pouco para o debate, resolve se pronunciar. Nesse momento, ele assume uma aparente postura

de conciliador e catalisa as vozes dos combatentes mais fortes para sustentar sua posição. No fim, o debate termina com a conclusão de que *são necessárias leis mais fortes para evitar que os professores estraguem a educação dos mais jovens*. Soraia sente-se fragilizada e frustrada com a percepção de que sua voz foi silenciada e que político conquistou ainda mais capital simbólico.

No entanto, a mulher é resiliente. Ao acabar o debate na televisão, ela também se alia a outros atores e reúne provas a seu favor: jornalistas, cientistas, outros políticos e pesquisas científicas são mobilizados para defender sua posição e denunciar o complô reunido contra si. Primeiramente, ela utiliza sua posição de professora para intitular-se como *principal porta-voz da consciência pedagógica*. Com a ajuda de um amigo designer, Soraia faz um vídeo emocional e posta nas redes sociais denunciando o descaso e os ataques que a educação vem sofrido nos últimos anos. Além disso, ela afirma que há um movimento reacionário que está impedindo o desenvolvimento da educação de qualidade. Para justificar essa denúncia, ela compartilha falas preconceituosas de seus oponentes juntamente com trechos de pesquisas científicas que ela angariou e que sustentam essa argumentação.

Finalmente, a professora passa a participar de mesas de discussão e de debate em outros ambientes de influência: em sindicatos, grupos de teatro, universidades e até mesmo na Igreja que frequenta. Em todos esses locais, Soraia denuncia como *os políticos querem acabar com a educação dos filhos dos envolvidos e que somente com a derrota desse movimento que as crianças, de fato, estarão protegidas*. Em resumo, Soraia consegue se defender da ofensiva sofrida pelos seus inimigos públicos, ainda que tenha tido bastante trabalho para fazer isso.

Antes de explicarmos essa imagem, voltemos ao nosso caso inicial: o problema da doutrinação nas escolas. Como já afirmamos, esse tipo de discussão aflora sentimentos e posiciona os atores sociais em dois lados da contenda: aqueles que são a favor desse tipo de medida legal para coibir a doutrinação e aqueles que são contrários. No entanto, o jogo social de produção de verdade não corresponde a um debate puro entre dois polos, mas a uma conjugação de alianças de atores interessados em uma determinada polêmica.e aqueles que são contrários. No entanto, o jogo social de produção de verdade não corresponde a um debate puro entre dois polos, mas a uma conjugação de alianças de atores interessados em uma determinada polêmica.

Analisemos então as práticas eficazes na polêmica em questão. Em um processo polêmico de produção de verdade, tal como Foucault predissera, um debatedor não pode reconhecer o outro na sua legitimidade. Na prática, ele deve ser tratado como um adversário a

ser vencido ou eliminado. Na luta responsável por fazer isso acontecer, há, segundo Foucault, três modelos de práticas: o religioso, o judiciário e o político. O religioso é aquele que fundamenta seu posicionamento a partir de um dogma. Por considerar a si mesmo como aquele que tem acesso privilegiado à revelação da verdade, esse tipo de polemista denuncia a falta moral de seu oponente, descrevendo o que ele haveria negligenciado, dado que seria guiado por interesses, fraquezas e compromissos inconfessos. Já o juiz é aquele que trata o interlocutor como suspeito. Nesse modelo, o polemista instaura um processo, colhe provas da culpa de seu interlocutor, emite um veredito e o condena. Nessa abordagem, a verdade é tida na forma de um julgamento. Por fim, o político corresponde ao modelo mais poderoso, que afronta o interlocutor a partir de um conjunto de alianças, partidários e interesses escusos, que tornariam o oponente digno de ser derrotado.

Quadro 4 - Modelos de polêmica

Religioso	Judiciário	Político
Verdade é dogma	Verdade é processual	Verdade é aliança
Interlocutor é herege	Interlocutor é suspeito	Interlocutor é adversário

Fonte: elaboração própria a partir de Foucault (2002).

Como já mencionamos, independentemente do modelo de polêmica adotado, o que está em jogo é a busca pela verdade. Sobre isso, Foucault não nega que esses modelos polemistas possam produzir verdades, mas sublinha os riscos éticos desse tipo de estratégia. Segundo ele, os seus efeitos são esterilizantes, pois não produzem ideia nova, tampouco incitam os interlocutores a avançar. Os polemistas estão encerrados em um teatro de maneiras de dizer que impedem esse tipo de construção da verdade. Esta existe, mas não na relação com o outro, com o diferente. Segundo ele,

A polêmica define alianças, recruta partidários, une interesses ou opiniões, representa um partido; ela também situa o outro como um inimigo que apóia interesses opostos aos seus e contra o qual é preciso lutar até que, derrotado, se renda ou desapareça (Foucault, 2002, p. 18).

Percebamos que, na tentativa de defender seu próprio ponto de vista, Soraia adotou as mesmas estratégias polemistas implementadas pelos seus oponentes. Ou seja, a imagem da ação de Soraia nos ajuda a perceber que essa tendência, marca das discussões no debate público, também opera nas práticas daqueles que adotam a investigação científica como sua arma de guerra. Como afirma Christian Vinci (2015, p. 203),

a polarização entre uma posição ideológica e outra polêmica não deixa de ser uma marca da maneira de pensar vigente nos dias atuais. Formas de problematizar certos tópicos a luz de uma teoria a priori, a ideologia, ou buscando instaurar um ambiente de disputas no seio da discussão que teria como objetivo último impossibilitar todo e qualquer debate de ideias, a polêmica. (...) Nas discussões acadêmicas, acreditamos, não estamos longe desse cenário.

Uma outra abordagem ao interno da ciência

A visão de Latour

Michel Foucault e Bruno Latour não são pensadores anticientíficos. Pelo contrário, a constituição do processo de pensar de cada um deles possibilita que se questione o próprio processo de constituição de verdade ao interno da ciência. Trata-se de uma compreensão de si rigorosa e autônoma. Iniciemos com Latour, que, na demonstração de seu pensamento, utiliza-se de duas metáforas. A primeira é a noção de caixa-preta:

A expressão caixa-preta é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai (Latour, 2000, p. 14).

Essa noção é útil para descrever artefatos que são utilizados, que funcionam, mas que não são conhecidos no seu funcionamento interno. Como exemplo, podemos citar o aparelho celular. Para um pesquisador graduado e pós-graduado na maioria dos cursos de Humanidades e que esteja interessado em pesquisar o contexto político do uso dos aparelhos telemóveis, pouco interessa conhecer o funcionamento interno do aparelho, mas entender como os sujeitos interagem com esse artefato e qual é o impacto dele na interação com o mundo. Por essa perspectiva, Bruno Latour defende que as verdades, dentro de uma rede tecnocientífica, funcionam como caixas-pretas. Em sua argumentação, a ciência opera produzindo verdades que serão reconhecidas por diversos atores, dentro e fora dela. Para esses usuários, não interessa tanto entender como essas verdades foram produzidas, mas utilizá-las dentro dos problemas que são seus. As asserções funcionam, portanto, como caixas-pretas. Podemos substituir uma por outra, gerando efeitos múltiplos nas relações de verdade, mas o processo de produção acaba ficando incompreendido pela maioria dos atores.

A segunda metáfora utilizada por Latour é a imagem de Jano Bifronte, que apresentamos a seguir:

Figura 1 - Jano Bifronte

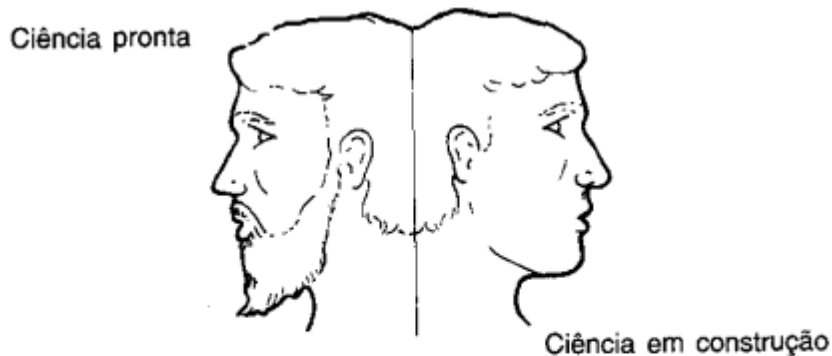


FIGURA I.1

Fonte: Latour (2000, p. 16).

Essa figura tem como função ajudar o leitor a visualizar o aspecto ambivalente da ciência. A imagem do lado esquerdo, de um homem de barba, aparentemente mais velho e experiente, corresponde à figuração da ciência pronta, ou seja, à rede tecnocientífica que já é reconhecida pelos atores sociais como verdadeira. Do outro lado, a imagem do jovem imberbe corresponde à ciência em construção, ou seja, ao momento em que a rede de alianças está sendo construída para que novos fatos sejam considerados como verdadeiros. Esse lado direito é, portanto, o lado em que as controvérsias estão sendo postas e que a verdade ainda é considerada somente como suposição, hipótese ou credence. Na prática, o lado direito é aquele em que as caixas-pretas ainda não foram fechadas e estão sendo construídas.

De acordo com Latour, o que se deve fazer em uma pesquisa científica sobre a ciência, do ponto de vista procedimental, é analisar a tecnociência nesse seu aspecto mais jovial, procurando analisar o momento de fechamento das caixas-pretas a partir das controvérsias de que os cientistas participam. Em suas próprias palavras:

Entremos em fatos e máquinas enquanto estão em construção; não levaremos conosco preconceitos relativos ao que constitui o saber; observaremos o fechamento das caixas-pretas tomando o cuidado de fazer a distinção entre duas explicações contraditórias desse fechamento, uma proferida depois dele, outra enquanto ele está sendo testado. Essa será nossa primeira regra metodológica, a que possibilitará nossa viagem (Latour, 2000, p. 31).

Na prática, essa regra metodológica de Latour responde à estrutura polemista criticada por Foucault. Consolidando as visões de Foucault e Latour, podemos sintetizar o pensamento de ambos os autores da seguinte forma:

Quadro 5 - Modelos de verdade segundo Latour e Foucault

	Religioso	Judiciário	Político
FOUCAULT	Verdade é dogma	Verdade é processual	Verdade é aliança
	Interlocutor é herege	Interlocutor é suspeito	Interlocutor é adversário
LATOUR	A verdade científica funciona como caixa-preta	O método científico coloca os outros diante de um tribunal da razão	Sócio-lógicas são produzidas nas alianças entre fatores humanos e não humanos

Fonte: elaboração própria a partir de Latour (2000) e Foucault (2002).

A primeira coluna de homologia diz respeito ao modelo religioso. Se a verdade é dogma e o interlocutor é herege dentro dessa concepção, a verdade funciona aqui como uma revelação dada a somente alguns iniciados. Nessa concepção, a verdade científica funciona como uma caixa-preta, dado que os agentes externos não terão acesso à sua produção e ao processo que a faz funcionar. Estes aspectos seriam revelados somente aos iniciados.

Da mesma forma, se a verdade é processual de acordo com o modelo judiciário, o método científico coloca as formas de interpretação dos outros diante de um tribunal da razão, julgando aquilo que os outros dizem como racional ou irracional. Nessa operação, o outro tem pouca margem de defesa e está em uma posição de desigualdade em relação ao juizado científico. Trata-se de um suspeito que merece ser inquirido e desmascarado.

Por fim, se a verdade é aliança, a ciência está, a todo instante, procurando aumentar a rede da sócio-lógica, angariando alianças para reforçar a sustentação de suas caixas-pretas. Tais alianças podem envolver atores humanos e não-humanos, desde que sirvam para reforçar a certeza do posicionamento privilegiado que os cientistas têm na construção de fatos detentores de verdade.

Enquanto síntese, portanto, podemos afirmar que a ciência é resultado de um processo de consolidação de verdades que se estabilizam a partir de controvérsias⁸, as quais funcionam em redes que produzem caixas-pretas. A partir delas, julgam-se as verdades de outras concepções de mundo, fortalecendo os nexos da própria ciência e permitindo que ela seja capaz de descrever o que é verdadeiro e o que é falso. Por fim, a realidade passa a ser dependente

⁸ De acordo com Bruno Latour, a controvérsia corresponde ao momento em que uma determinada verdade ou hipótese está sendo debatida no campo tecnocientífico, geralmente opondo dois grupos de interesses na questão, que buscam, mediante a construção de alianças com elementos humanos e não-humanos, validar sua concepção de verdade. Sobre isso, sugiro a leitura do capítulo 1 de *Ciência em Ação* (2000).

dessa operação. Segundo Latour (2000, p. 282), "a tecnociência faz parte de uma máquina de guerra, e deve ser estudada como tal".

A visão de Foucault

Como já afirmamos, a descrição latouriana tem o potencial de permitir, do ponto de vista procedimental, visualizar o processo de produção de verdade ao interno da ciência, analisada enquanto uma rede de relação entre agentes humanos e não-humanos. Ao mesmo tempo, segundo Foucault, para além do processo sociológico segundo o qual a ciência funciona, há também um processo mais amplo de subjetivação por meio da produção da verdade. Nessa concepção, a produção de verdade corresponde ao

conjunto dos procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se revela o que é dado como verdadeiro em oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, ao imprevisível, ao esquecimento. [...] A ciência, o conhecimento objetivo, não é mais que um dos casos possíveis de todas essas formas pelas quais podemos manifestar o verdadeiro (Foucault, 2014a, p. 8).

No argumento de Michel Foucault, a produção da verdade não ocorre somente por meio da ciência, mas também por diversas estratégias de manifestação do verdadeiro. Em comum a todas elas, o governo das condutas na sua interconexão com o conhecimento e com o poder:

Onde há poder, onde é preciso que haja poder, onde se quer mostrar efetivamente que é lá que reside o poder, é preciso haver o verdadeiro. E onde não houvesse esse verdadeiro, onde não houvesse manifestação de verdadeiro, é que o poder não estaria ali, ou seria fraco demais, ou seria incapaz ser poder. A força do poder não é independente de algo como a manifestação do verdadeiro, e muito além do que é simplesmente útil ou necessário para bem governar (Foucault, 2014a, p. 10).

Resumindo a abordagem de Foucault, Silvio Gallo (2017, p. 79) ressalta que a ciência é delineada como um meio de objetivar os sujeitos, permitindo a compreensão dos seres humanos em ação, ou seja, como indivíduos que vivem, trabalham e produzem. Aqui, o sujeito é concebido de forma dual: como agente da ação, no sentido de alguém que detém conhecimento e exerce poder, mas também como objeto dessa ação, representando um sujeito humano que é objeto de um conhecimento científico, um sujeito submetido a um poder. Isso implica que os processos de subjetivação são também processos de objetivação. O sujeito não pode ser pensado, tematizado ou abordado senão como o resultado desse conjunto de processos. Ou seja, a ciência não constitui somente verdades ou caixas-pretas facilmente intercambiáveis, como

também produz o próprio sujeito contemporâneo. Na sua primeira conferência de *A verdade e as formas jurídicas* (2003, p. 8), Foucault afirma:

Meu objetivo será mostrar-lhes como as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento. O próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história.

Foucault, em seu curso *Subjetividade e Verdade* (2016), sublinha três pontos cruciais na relação entre subjetividade e verdade. Primeiramente, ele concebe a subjetividade como um fenômeno que se constitui e evolui em interação com sua própria verdade, destacando que não existe uma teoria do sujeito desvinculada dessa relação. Em segundo lugar, Foucault enfatiza que a verdade é também um sistema de obrigações, nas quais o sujeito deve ou produzi-las pessoalmente ou a elas se submeter. Por fim, Foucault explora minuciosamente como as subjetividades se forjam como experiências tanto de si quanto dos outros por meio das interligações naquilo que ele denomina de veridicção. Em suma, ele investiga a constituição dessas experiências ao longo da história política das práticas de verdade, enfatizando que isso tem sido um foco primordial de suas pesquisas.

Vejamos um exemplo de como Foucault opera essas relações entre a verdade e a produção de sujeitos. Nos seus estudos sobre a ciência psiquiátrica, o pesquisador francês aponta que

[...] a psiquiatria como nós a conhecemos não poderia ter existido sem todo um entrelaçamento de estruturas políticas e sem um conjunto de atitudes éticas; mas, inversamente, o estabelecimento da loucura como um domínio do saber também mudou as práticas políticas e as atitudes éticas relacionadas com ela. Tratava-se de determinar o papel da política e da ética na constituição da loucura como um campo particular do conhecimento científico e analisar seus efeitos nas práticas éticas e políticas (Foucault, 2002, p. 22).

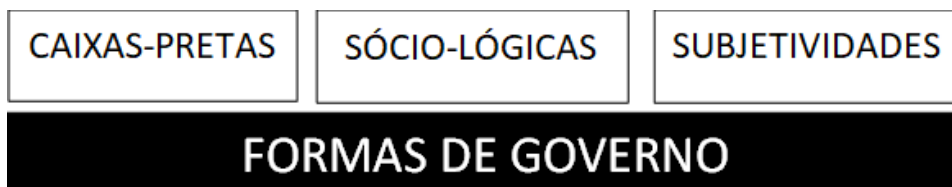
No exemplo dado acima, a psiquiatria, enquanto campo e prática científica, produz a loucura enquanto domínio de saber. No entanto, ao fazer isso, não se trata somente de diagnosticar uma doença, mas de produzir um sujeito, o louco, indivíduo desviante sobre o qual incidirá uma série de ações políticas e problemas éticos. Até que ponto esses indivíduos podem fazer parte dos acordos sociais? Como se deve tratar alguém com problemas mentais? Como diagnosticar alguém? Todas essas perguntas são científicas, mas também são políticas e éticas. A resposta a cada uma delas depende de uma série de conjugações de relação dos sujeitos com a verdade de si e dos outros.

A ciência pedagógica

A partir do arcabouço teórico acima, percebemos que, no âmbito das humanidades, a ciência adquire essa característica marcante: os objetos de análise necessariamente mobilizam a definição de ser humano e inscrevem as pessoas em regimes de governo. O indivíduo louco ou o indivíduo desviante não são somente atores analisados – como bactérias, vírus ou celulares –, mas são também o sujeito produtor de conhecimento. Nesse âmbito, a ciência opera necessariamente como um processo de governo de si e dos outros.

Usemos esse referencial para refletir sobre o caso específico da ciência pedagógica. Dado que a constituição de uma ciência pressupõe um processo social de produção de verdades e de subjetividades, entendemos que é possível considerar a pedagogia uma ciência justamente por articular: 1) a constituição de verdades ao interno do campo (caixas-pretas); 2) formar-se por meio de relações de alianças (sócio-lógicas), e 3) produzir subjetividades. No fim, tudo isso se constitui como uma forma de governo.

Figura 2 - A ciência pedagógica



Fonte: elaboração própria.

Nessa concepção, a ciência é analisada a partir de seus efeitos de verdade e sua relação com a política e com a ética. A ciência pedagógica, como delimitamos aqui, é a conjugação de uma rede de produção de verdade e também de condução das condutas, compreendida na intersecção entre as abordagens de Latour e Foucault. Se, por um lado, estamos interessados em descrever como uma determinada controvérsia se estabiliza, adquirindo contornos de verdade, por outro também gostaríamos de perceber os efeitos disso na forma como os seres humanos conduzem-se por meio dessa prática.

Na delimitação dos problemas de pesquisa, nas questões que são as suas e no processo de constituição das pesquisas científicas, há, então, a constituição de um processo de subjetivação daquele que empreende a própria pesquisa. Jean-Pierre Audureau (2003) e, posteriormente, Silvio Gallo (2017) denominam esse processo como assujeitamento. Na linha argumentativa de ambos os autores, assujeitamento corresponde à

produção do sujeito pelas relações de poder, o sujeito tomado como efeito das relações de poder. Na obra de Foucault mobilizada para pensar o campo educativo, ele localiza esta analítica, sobretudo, em *Vigiar e Punir* [2014b]. Mas é importante destacar que o processo de assujeitamento não é a produção de sujeitos puramente submetidos; o assujeitamento é a objetivação, o sujeito tomado como alvo – e efeito – das relações de poder que fazem com que ele seja constituído enquanto sujeito (Gallo, 2017, p. 82).

Esse assujeitamento, na interpretação foucaultiana adotada por esses atores, congrega um duplo aspecto de desenvolvimento mútuo tanto de um modo de “subjetivação” quanto de objetivação. O primeiro se refere ao *status*, à posição desse próprio sujeito, enquanto o segundo diz respeito a “determinar em que condições alguma coisa pôde se tornar objeto para um conhecimento possível” (Florence, 2006, p. 235). A ciência pedagógica é, então, uma operação desse tipo de assujeitamento, seja por meio do seu funcionamento social (assim como descreve Latour), seja pelo processo por meio do qual ela produz os sujeitos que perpassam essa instituição (como Foucault nos ajuda a intuir).

O problema de pesquisa em construção

A partir dos ensinamentos de Latour, havíamos descrito que uma ciência é uma rede de produção de verdade. Posteriormente, incorporando os ensinamentos de Foucault, descrevemos que toda ciência é também uma forma de governo produtor de subjetividades. Considerando que nossa polêmica do tempo presente é o ESP, o que faremos agora é descrever como a ciência pedagógica analisa esse movimento.

Inspirados pelas investigações realizadas por Julio Groppa Aquino (2019b), nessa empreitada optamos por selecionar artigos acadêmicos que tivessem sido publicados nas principais revistas educacionais no país. Nessa pesquisa, buscamos revistas avaliadas como A1, A2 e B1 no quadriênio 2013-2016. Como essa etapa ocorreu em 2021, selecionamos artigos publicados no período entre 2017 e 2020 em periódicos que tinham atendiam aos nossos critérios no quadriênio anterior⁹. Ao todo, selecionamos 55 artigos que citavam diretamente o ESP no seu resumo e analisamos o argumento central de cada um deles em relação ao ESP, categorizando-os na sua positividade ou negatividade. Desses, todos o consideravam na sua

⁹ Agradeço de maneira especial ao professor Julio Groppa Aquino pelo auxílio no processo de seleção desses artigos.

negatividade¹⁰. Isso corroborou nossa ideia inicial de que a Ciência Pedagógica seria contrária a esse movimento e que ele seria interpretado de maneira assimétrica.

No entanto, não nos interessava somente flagrar esse tipo de conclusão, mas entender quais seriam os valores, argumentos ou ideias que justificavam essa abordagem. No fim, buscávamos compreender o que estava sendo afirmado, quais seriam os valores ou ideias que, na sua positividade, embasariam os argumentos dos pesquisadores em Educação. Para tanto, selecionamos trechos das considerações finais ou conclusões de cada artigo que apresentassem algum tipo de afirmação ou defesa de uma ideia a respeito da educação brasileira.

A partir dessa abordagem, chegamos a uma categorização de seis pontos centrais que embasam a interpretação da ciência pedagógica a respeito do problema do ESP. São esses, que resumimos logo a seguir: 1) a defesa da liberdade na educação; 2) a defesa da democracia na educação; 3) a valorização de Paulo Freire; 4) a defesa da autonomia docente; 5) a ênfase da transformação social pela educação, e 6) a defesa da Constituição de 1988. A seguir, exploramos cada um desses pontos em detalhe.

1. Defesa da Liberdade na Educação

A defesa da liberdade na educação é um aspecto primordial na crítica feita ao ESP. Este princípio envolve a promoção da liberdade de ensino e de pesquisa, garantindo que professores e alunos tenham a capacidade de explorar e discutir uma ampla variedade de ideias, perspectivas e argumentos sem restrições ou censura. Nessa linha argumentativa, a liberdade na educação é considerada essencial para o exercício da prática docente e para a articulação dela com os direitos dos agentes envolvidos, dado que "precisamos de professores com uma boa formação técnica, mas também com liberdade de ensinar e pesquisar no sentido da realização do compromisso político ao lado das camadas populares." (Gonzalez; Costa, 2018, p. 562).

A defesa da liberdade ocorre de maneira articulada a outros princípios que operam dentro do processo de constituição da ciência educativa. O primeiro deles é o compromisso

¹⁰ Há somente um texto, de Juan Alejandro González López, intitulado *La escuela neoliberal em Chile* (2018), que não trata diretamente do ESP. No entanto, em sua conclusão, afirma: "La escuela neoliberal es un entramado de libertades individuales. Al decir de Polanyi de libertades malas. De las que se ejercen desde la individualidad y desde el poder. Libertad de enseñar, libertad de consumir educación, libertad de pagar por una mejor educación, libertad de no pagar si quieres estar en el gueto estatal, libertad de competir, libertad de fracasar. Libertad sin proyecto, ni sentido sin nada que se imponga a la subsunción rea de la escuela por el capital. Es una escuela que aparentemente no toma partido. No tiene proyecto, pero si toma partido por la reproducción de la propiedad privada, la competencia y la supremacía de lo individual" (López, 2018, p. 644-645). Nessa linha argumentativa, consideramos também este um texto contrário ao ESP, dado que a ideia de "sem partido" está presente como algo negativo para o contexto escolar.

ético com as classes populares. O segundo é também com uma díade entre ensino e pesquisa. No fim, a atuação docente relaciona-se à liberdade tanto no sentido prático (daquilo que se faz na escola e na sala de aula) quanto no sentido político (daquilo que a educação transforma no mundo).

2. Defesa da Democracia na Educação

A defesa de uma educação democrática se mostra intrinsecamente ligada à promoção de um ambiente educacional no qual o debate e a livre expressão de ideias são valorizados. A democracia é vista como um princípio fundamental que protege os direitos individuais e coletivos, incluindo a liberdade de expressão e de pensamento nas escolas. Além disso, essa defesa da democracia atua como uma barreira contra qualquer forma de totalitarismo ou autoritarismo que possa surgir no contexto educacional. Nesse argumento, garantir que as instituições de ensino sejam espaços democráticos é essencial para o desenvolvimento de cidadãos críticos e comprometidos com os valores democráticos. Essa visão pode ser resumida na afirmação de Cruz e Flach (2020, p.29): “Fortalecer a luta em prol da defesa da democracia não é, portanto, apenas necessário, mas imprescindível para a garantia dos direitos fundamentais como liberdade, igualdade e justiça social”.

Toda a consolidação de uma democracia envolve tanto a articulação com as leis produzidas no país quanto, também, a inclusão de parcelas da população e grupos sociais no usufruto dos bens produzidos por esse regime político. A defesa da democracia, aqui, adquire o contorno do oferecimento de uma educação de qualidade e responsável pela gestão da diversidade nesse contexto plural. Aliam-se, portanto, a constituição de um regime político e as formas de organização prática desse mesmo tipo de organização da vida social.

3. Valorização de Paulo Freire

A valorização de Paulo Freire é uma temática frequente nos textos analisados. Neles, a figura deste educador é correlacionada à defesa da liberdade, da democracia e da autonomia docente. Sua visão de uma educação que capacite os indivíduos a questionarem o status quo e a transformarem suas realidades é vista como uma alternativa importante ao ESP. Sobre isso, Márden Ribeiro (2018, p. 234) afirma que:

Educar na perspectiva freireana é fazê-lo para o coletivo e não para o egoísmo, é refletir junto, e não palestrar para aqueles que não sabem, é interferir na sociedade, e não aceitá-la como algo acabado e pronto. E, nesse sentido, o professor bem como sua formação, são peças-chave para uma educação que

se pretende libertadora e na contribuição de uma sociedade aberta à pluralidade e ao diálogo com o outro.

Em tempos tão sombrios, cujas vozes que visam anular o outro reverberam cada vez mais intensamente, defender uma pedagogia do diálogo é uma saída possível e urgente para caminharmos rumo a uma sociedade verdadeiramente democrática.

Valorizar Paulo Freire é reconhecer a importância de abordagens educacionais que promovam a reflexão crítica, o respeito à diversidade e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizado, bem como dos professores em todo o processo educativo. Defender essa relação acaba por proteger uma vivência ética de resistência aos riscos à democracia.

4. Defesa da Autonomia Docente

A defesa da autonomia docente é um tema que ressalta a importância de garantir que os professores tenham liberdade e autonomia em suas práticas pedagógicas. Isso significa que os educadores devem ter a capacidade de escolher métodos de ensino, materiais didáticos e os conteúdos que consideram mais adequados às necessidades de seus alunos, sem interferências externas que possam limitar sua atuação profissional. Essa autonomia é vista como essencial para a eficácia do ensino, uma vez que os professores são os mais capacitados para tomar decisões pedagógicas com base em sua experiência e formação. Para que isso aconteça, deve-se não somente garantir esses espaços, mas também proporcionar a formação desses educadores, tal como é expresso abaixo:

Mesmo com sua possível aprovação, ainda temos espaço para resistência e esse espaço não está apenas nas salas de aulas da educação básica, mas encontra-se também nos cursos de formação de professores (Loures; Sampaio, 2020, p. 230).

5. Ênfase na Transformação Social pela Educação

A ênfase na transformação social pela educação destaca o papel fundamental que a educação desempenha na mudança da sociedade. Acredita-se que a educação capacite os indivíduos a compreenderem e a modificarem a realidade em que vivem, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

As mudanças nesse cenário só serão possíveis se o sistema educacional proporcionar condições para que as escolas possam ser palco de críticas e transformações sociais. Para que os alunos possam se tornar agentes dessa mudança e possam se emancipar, é preciso que assuntos que ameacem cercear direitos, tolher a liberdade dos cidadãos e sufocar a democracia sejam amplamente discutidos e sejam feitas análises críticas sobre eles. Só assim teremos uma educação transformadora e políticas públicas que se prestem ao atendimento das necessidades sociais, permanentes, como o Estado de direito;

e não passageiras, como os governos partidários (Catrinck; Magalhães; Cardoso, 2020, p. 198).

A importância dada à capacidade dos alunos de serem agentes de mudança está diretamente relacionada, nesse argumento, à prática de analisar criticamente os problemas sociais e buscar soluções. Alguns textos também ressaltam a necessidade de discutir questões que ameaçam a democracia e os direitos civis como parte integrante do currículo, preparando os alunos para uma participação cívica ativa. Em última análise, a educação é vista como uma ferramenta poderosa para promover a transformação social e o avanço em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva.

6. A defesa da Constituição de 1988

A Constituição de 1988 é o marco legal referencial para o debate que está sendo posto nos artigos acadêmicos. O que se busca, ao criticar o ESP, é defender o legado desse instrumento jurídico, interpretado enquanto matriz geral de direitos para as populações que estão envolvidas no processo educativo. Está em jogo, nessa interpretação, a própria democracia e as relações sociais em busca de uma sociedade que se modifica em prol daqueles que são os mais dependentes da política pública.

É forçoso reconhecer que tivemos, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, um enorme avanço na escolarização no país, com a inclusão de meninas, populações rurais, populações pobres, negros e negras, que estavam à margem do sistema. Embora com muitas precariedades, a escola tornou-se um importante elemento para a vida de crianças e jovens, e isso é algo a ser comemorado, e não combatido (Barzotto; Seffner, 2020, p. 163).

No fim das contas, a defesa do legado da Constituição de 1988 insere-se em um debate mais amplo sobre a ética na educação. Sendo um espaço de atuação profissional que possibilita a transformação da realidade e a consolidação da democracia em um mundo plural, a educação deve ser preservada das ameaças do conservadorismo, cabendo inclusive uma atuação de resistência e ações mobilizadoras.

Eis o que precisamos fazer frente a esse Projeto de Lei: resistir coletiva e criativamente, pois, se aprovado, tornará corriqueiras as “batidas da polícia” nas salas de aula, decorrentes de denúncias anônimas de assédio ideológico que poderão levar professores à detenção e multa. Mais uma vez, precisamos assumir nosso papel de responsáveis pelo mundo e voltarmos a atenção à complexidade e à delicadeza da função da educação, bem como ao papel da escola e do professor, a ponto de reafirmarmos [como Sandra Corazza] “a nossa devida importância civilizatória e cultural, bem como as responsabilidades por ela implicadas” (Heuser, 2017, p. 215-216)

Rearticulados, esses seis pontos podem ser sintetizados em apenas três: há uma articulação, na ciência pedagógica, entre **liberdade docente** (entendida como autonomia docente e defesa das classes populares), a **defesa da democracia** (calcada na valorização do espírito constitucional e de defesa contra o autoritarismo) e o **compromisso com a transformação social** (entendida a partir de uma abordagem emancipadora da educação, tendo Paulo Freire como inspirador). Nessa linha argumentativa, o ESP é a grande ameaça à consolidação da marcha desse processo civilizatório em prol de uma cidadania democrática. Criticar e deslindar os interesses escusos desse movimento constitui-se, portanto, como ações para a defesa desses valores maiores e mais importantes para a sociedade brasileira.

A problematização

Após termos constituído um primeiro mosaico do problema pedagógico do nosso tempo, retomemos o trabalho dos nossos franceses inspiradores do processo de pensamento: Latour nos chama a analisar a ciência no momento em que ela está em construção, ou seja, quando as controvérsias são estabilizadas. Porém aqui não há controvérsia: há o consenso, em que todos os atores na ciência educativa convergem para os pontos que elencamos mais acima. Como, então, identificar a controvérsia? Como perceber o momento em que uma caixa-preta é fechada?

A resposta é simples: inquirindo o passado. Se, na atualidade, os agentes possuem uma determinada visão de mundo consensual, é de se esperar que ela seja resultado de um outro momento de disputas, em que essa convergência ainda não estava estabelecida. Esse é o momento da ciência em construção que Latour descreve a partir da imagem do Jano Bifronte.

Na sua investigação pelo passado, Foucault desenvolve uma noção que tem sido utilizada de forma central nas pesquisadas por ele inspiradas: a ideia de problematização. Essa noção, inicialmente marginal no pensamento foucaultiano, acaba por adquirir "sentido singular conforme o momento de sua emergência" (Vinci, 2015, p. 201). Primeiramente, podemos descrever a problematização em dois níveis distintos de articulação: o primeiro é no momento histórico da irrupção dos acontecimentos, quando determinada questão do tempo é trabalhada pelo pensamento. Em um segundo nível, a problematização é a própria atividade do pensamento do pesquisador, em ato no seu exercício de problematizar as questões de seu tempo.

Como exemplo dessa dupla articulação, podemos citar o estudo que Foucault faz do neoliberalismo. Para ele, o neoliberalismo corresponde a uma forma de governo das populações baseada na economia máxima, e ele percebe isso por meio dos questionamentos discursivos que os próprios pensadores do liberalismo produziram. Nesse sentido, a reflexão desses autores

corresponde a um processo de problematização no postulado de suas perguntas e questões. Como governar? Até onde o Estado pode interferir nas ações individuais? Deve-se impor limites ao Estado?

Sobre essas questões, o liberalismo clássico, ordoliberalismo alemão e o anarcoliberalismo americano produziram respostas distintas, mas dentro de um mesmo arcabouço de pensamento, sempre resultado de um processo de problematização. Ao mesmo tempo, a problematização também acontece quanto o pesquisador interpreta o neoliberalismo a partir de seu processo de formação e analisa as implicações disso no tempo presente. Nesse nível, há a construção de novas relações, conceitos e noções - como a ideia de biopolítica -, que servem para modificar a relação do pesquisador com seu tempo.

Essa segunda acepção da noção de problematização é aquela mais fundamental em uma pesquisa sobre a ciência. Trata-se, portanto, de um gesto investigativo, de "uma maneira de proceder diante do objeto de pesquisa a fim de promover um real trabalho de pensamento e não de um conjunto de regras procedimentais capazes de conduzir o pesquisador a uma verdade", como afirma Christian Vinci (2015, p. 201). O próprio pensamento é esse exercício de problematização, na medida em que "se trata de inquietar as certezas e de adotar uma atitude de recuo crítico relativamente às evidências sociais." (Gros, 2015, p. 296). Nesse movimento, diluem-se as fronteiras entre teoria e prática e o gesto analítico aparece como um acontecimento de caráter político.

A título de exemplo, quem buscar, em *A História da Sexualidade*, uma descrição rigorosa da evolução da sexualidade ao longo do tempo, provavelmente irá se frustrar. Em contrapartida, Foucault empreende o seguinte:

Meu propósito não era o de reconstruir uma história das condutas e das práticas sexuais de acordo com suas formas sucessivas, sua evolução e difusão. Também não era minha intenção analisar as ideias (científicas, religiosas ou filosóficas) através das quais foram representados esses comportamentos. Gostaria, inicialmente, de me deter na noção tão cotidiana e tão recente de "sexualidade": tomar distanciamento em relação a ela, contornar sua evidência familiar, analisar o contexto teórico e prático ao qual ela é associada (Foucault, 2014d, p. 7).

Ou seja, fazer uma história da sexualidade é, para Foucault, distanciar-se do presente e operar um exercício de pensamento no trato com o passado. Por isso é um gesto, e não um método. Portanto, o objetivo não é estabelecer um conjunto de regras fixas que habilitem a descrição positiva de um fenômeno específico; ao contrário, busca-se viabilizar, através de instrumentos e procedimentos de investigação, o desenvolvimento de um processo reflexivo.

Não se trata aqui, portanto, de adotar um conjunto de regras fixas que permitirão descrever de forma positiva um determinado fenômeno, mas de possibilitar, por meio do ferramentas e operações investigativas, a construção de um processo de pensamento. Ao empreender esse processo de investigação, a problematização permite ao pesquisador deslindar os instrumentos que sustentam relações de dominação. Ela revela como as estruturas de poder são consolidadas e mantidas, desconstruindo as noções que as naturalizam, permitindo desarticulações e novas rearticulações:

Ressaltar as relações de dominação muito mais do que a fonte de soberania, quer dizer isto: não tentar segui-las naquilo que constitui sua legitimidade fundamental, mas tentar, ao contrário, procurar os instrumentos técnicos que permitem garanti-las (Foucault, 2010a, p. 39).

Como consequência desse processo de pensamento, a problematização se distancia significativamente das concepções clássicas de história das ideologias ou das representações. No argumento de Michel Foucault, a história das ideologias parte do pressuposto de que há uma verdade a ser desvelada e a história das representações oferece um relato linear dos eventos, enquanto a problematização transita para novas possibilidades interpretativas, fazendo emergir novas questões. Nesse sentido, a problematização "busca definir as condições nas quais o ser humano 'problematiza' o que ele é, e o mundo no qual ele vive" (Foucault, 2014d, p. 16). Ou seja, a noção de problematização não busca deslindar uma realidade que os sujeitos não veem, mas descrever as condições que os fazem produzir a verdade e sua relação com o mundo. Como exemplo dessa abordagem está o uso que Foucault faz do arquivo histórico para compreender a prisão. Assim, sua descrição do panóptico não é tanto uma história de uma determinada ideologia punitiva, dado que isso não se sustentaria empiricamente, mas é uma descrição de um modelo de sociedade baseada na vigilância e na produção de corpos dóceis que funcionam também em outros sistemas e instituições sociais. Ou seja, trata-se de um questionamento das condições de pensar e não a sua denúncia.

Por se tratar de uma abordagem que relaciona a ação e o processo de pensamento a partir da história, a problematização constitui-se também como uma ferramenta heurística do presente. Em diálogo constante com o fazer historiográfico, Foucault constrói um endereçamento que, partindo das questões de seu tempo, procura encontrar uma "diferença última" (Veyne, 2009) nos arquivos sobre os quais trabalha e que marcam as condições de emergência de determinados enunciados, discursos ou objetos do presente. Como afirmam Silvio Gallo e Alfredo Veiga-Neto (2014, loc. 469),

uma filosofia da educação de inspiração foucaultiana pode revelar a historicidade dos conhecimentos educacionais, para além de qualquer apelo universal, auxiliando a desvendar os mecanismos disciplinares e de tecnologia de saber que permitiram a conformação da escola moderna tal como a conhecemos, fornecendo elementos para que compreendamos sua crise.

Esse exercício nos permite reelaborar essa relação com o passado não mais como uma objetivação, mas como uma história que nos constitui como sujeitos. Assim,

a história em Foucault, no lugar de partir do pressuposto da existência de leis gerais a serem descobertas e explicadas, assume a tarefa de discernir os acontecimentos enquanto singularidades, singularidades não-necessárias que, de algum modo, continuam a nos atravessar. Nesse sentido, o presente histórico comportaria a marca desses acontecimentos e o papel da história seria identificar a sua irrupção, ou seja, identificar a irrupção desse passado que ainda nos guia, tornando possível a sua genealogia (Fonseca, 2009, p. 246-247).

Compreender o presente a partir da história é, também, tecer questionamentos sobre nossas subjetividades atuais. Dentro deste contexto, a problematização possibilita um entendimento histórico das questões que nos constituem e como isso se relaciona com as questões do tempo presente. Devido a essa natureza questionadora, a problematização permite, então, que construamos novos problemas, em lugar de apenas resolver os já existentes.

A “problematização” consiste, então, em um método de interrogação do presente a partir de uma atitude crítica que considera que a experiência dos homens é construída historicamente [...]. Mas ela designa também aquilo que é preciso pesquisar, um domínio de objetos a descrever (Gros, 2015, p. 296).

Adicionalmente, a problematização oferece a possibilidade de encontrar novas formas de vivência ética. Ao questionar as bases morais que governam nossas condutas, ela permite uma reconsideração e, possivelmente, uma reconfiguração dessas bases. Trata-se de um passo atrás que também é um passo à frente, como descreve James Marshall (2008). Pensar o presente a partir do passado é também abrir frestas na constituição do futuro.

Genealogia: o “método” da problematização

Como já afirmado anteriormente, a problematização funciona a partir de um trabalho sobre a história. Ela não opera enquanto método, mas é um gesto, ou seja, uma determinada maneira de colocar questões em relação à política. Por esse motivo, necessitamos descrever como constituímos o método desta pesquisa e, para isso, utilizaremos a noção também

foucaultiana de genealogia, dado que, segundo Christian Vinci, a genealogia é o método analítico cuja base seria a problematização (Vinci, 2015, p. 208).

Derivada da arqueologia, a genealogia aparece, nos trabalhos de Foucault, como uma releitura da obra *Genealogia da Moral* de Friedrich Nietzsche. Essa abordagem tem como princípio uma oposição à pesquisa histórica da origem. A pesquisa da origem seria aquela desenvolvida por uma abordagem da história que vê no passado o encontro com aquilo que somos, como a descrição de uma essência que estaria em germe, descrita a partir de uma narrativa de tipo mitológico. Para Foucault, no entanto, trata-se exatamente do inverso: a partir do momento em que olhamos para o passado, temos a possibilidade de perceber a arbitrariedade daquilo que somos no presente.

Em certo sentido, a genealogia retorna às três modalidades da história que Nietzsche reconhecia em 1874. Ela as retoma superando as objeções que lhes fazia então em nome da vida, de seu poder de se afirmar e de criar. Mas retorna a elas, metamorfoseando-as: a veneração dos monumentos se torna paródia; o respeito às antigas continuidades se transforma em dissociação sistemática: a crítica das injustiças do passado pela verdade que o homem detém hoje se torna destruição do sujeito do conhecimento pela injustiça própria da vontade de saber (Foucault, 2013, p. 281).

Nesse sentido, em linha com a problematização, a genealogia significa colocar uma questão a partir do presente para daí investigar as condições de existência das práticas contemporâneas. "Parto de um problema nos termos em que ele se coloca atualmente e tento fazer sua genealogia. Genealogia significa que encaminho a análise a partir de uma questão atual", afirma Foucault em *O Cuidado com a verdade* (2006, p. 247).

Analisar as condições de existência, no entanto, não corresponde a fazer uma análise de contexto ou uma descrição geral do processo de produção da verdade do nosso tempo, mas sim a estabelecer os nexos que historicamente produziram o presente. Trata-se de entender as condições de existência da emergência dos problemas do presente, sempre em relação com a história. Assim, o grande efeito de uma abordagem genealógica é poder questionar as bases de grandes discursos englobadores, de modelos de produção de verdade que se pretendem universais.

No campo epistemológico, a genealogia de Michel Foucault emerge não apenas como um gesto metodológico, mas também como um posicionamento político. Como afirma Veyne, a "genealogia da racionalidade faz vacilar as certezas e os dogmatismos" (2009, p. 125). Ou seja, as instituições produtoras de verdade é que estão sendo postas sob suspeita em uma abordagem genealógica, abrindo caminho para a construção de novos saberes.

No entanto, é necessário fazer uma ressalva: o pensamento, mesmo sendo sistemático, não é suficiente para prevenir "escolhas políticas desastrosas". Tal incapacidade da teoria de garantir escolhas políticas acertadas sublinha a importância de uma abordagem genealógica que questione as certezas consolidadas, seja no campo científico ou social. A genealogia, portanto, serve não apenas como um método investigativo, mas também como uma crítica social, tornando-se um instrumento para relançar "o trabalho indefinido da liberdade" (Veyne, 2009, p. 125).

Como é a problematização genealógica nesta pesquisa

Havíamos delimitado que a genealogia, a partir de um processo de problematização, permite que se faça uma pesquisa sobre o tempo presente questionando o caráter mítico da própria ciência, uma vez que ela carrega efeitos de poder e de subjetivação. No caso, delimitamos a ciência pedagógica como nosso *locus*, como nosso espaço de atuação e questionamento. Nesse sentido, fazer uma crítica do processo de produção da verdade dentro do campo pedagógico é a abertura da caixa-preta de um processo de subjetivação que nos faz pensar, agir e sentir da forma como fazemos atualmente. Trata-se de, a partir dos problemas do nosso tempo, entender como estamos nos constituindo enquanto agentes de poder, enquanto sujeitos públicos assujeitados. Por isso,

a mirada foucaultiana no campo educacional circunscreve-se à perspectivação dos usos e costumes de uma prática em deslocamento constante. Tratar-se-ia, então, de, no máximo, atentar para tais deslocamentos em seus detalhes e, sobretudo, em sua engenhosidade produtiva, a qual se dá pela diferença que instaura nos modos de verificação e subjetivação vigentes ou, se se quiser, pelas respostas sempre imprevisíveis às inflexões do próprio tempo (Aquino, 2017, p. 675).

Nesse sentido, não é, portanto, o ESP o objeto de pesquisa desta dissertação, mas sim o núcleo afirmativo que constitui a crítica a esse movimento dentro da ciência pedagógica. Devemos, portanto, questionar como se articulou, na ciência pedagógica, a relação entre liberdade docente, defesa da democracia e compromisso com a transformação social. É essa articulação que interrogamos, justamente porque ela orienta a forma como os problemas do tempo presente são interpretados pela ciência pedagógica e constituem subjetividades ao interno dessa ciência.

Dada a minha vontade, a decisão e o esforço de desfazer o vínculo que me liga ao poder, como ficam o sujeito de conhecimento e a verdade? Não é a crítica das representações em termos de verdade ou de erro, em termos de verdade ou de falsidade, em termos de ideologia ou de ciência, de racionalidade ou de

irracionalidade que deve servir de indicador para definir a legitimidade do poder ou para denunciar sua ilegitimidade. É o movimento para se desprender do poder que deve servir de revelador para as transformações ao sujeito e para a relação que ele tem com a verdade (Foucault, 2014a, p.71).

A escolha dessa abordagem dá-se, portanto, não por um imperativo imposto pelo objeto do conhecimento ou por uma adesão ideológica a uma determinada corrente política, mas porque ela permite que adotemos uma experiência de pensamento sobre os problemas do nosso presente que não é nem polemista nem assimétrica. Trata-se, portanto, de uma escolha ético-política em relação às questões do nosso presente. Se o ESP é resultado de alianças de poder em relação aos problemas da educação, e isso já está descrito nas pesquisas do campo pedagógico sobre o tema, é possível que também essas mesmas pesquisas sejam resultado de outros processos de alianças de poder. É esse processo que gostaríamos de compreender, e que Latour e Foucault nos ajudam a perceber.

CAPÍTULO 2

O poder, a luta de classes, o monoteísmo, o Bem, o liberalismo, o socialismo, todas as grandes ideias em que acreditamos ou acreditamos são produtos do nosso passado (Veyne, 2009, p. 59).

No capítulo 1, descrevemos como foi feita a construção do nosso problema de pesquisa. Recapitulando, partimos de um olhar sobre o Escola Sem Partido (ESP) como expressão dos problemas do tempo presente e, logo após, descrevemos que o ESP é analisado no campo da ciência pedagógica como uma ameaça à educação. A partir disso, problematizamos essa constatação, buscando compreender quais seriam os pressupostos, as questões que fazem com que o mesmo fenômeno fosse analisado de forma tão similar pelos pesquisadores em Educação.

Essa problematização foi empreendida a partir de dois autores principais: Michel Foucault e Bruno Latour. Bruno Latour foi importante porque, a partir dele, descrevemos como a ciência interpreta determinados problemas que fogem da sua construção de verdade. No caso, eles aparecem de forma assimétrica, sendo descritos como um desvio de racionalidade. Essa apropriação está alinhada à dupla relação de uma ciência em construção que produz verdades como caixas-pretas e pelas redes tecnocientíficas que sustentam a criação dessas verdades, denominadas sócio-lógicas.

Michel Foucault também nos serviu porque entende a ciência como uma produção de saber, mas já relacionada a uma forma de produção de subjetividades. Situada na interseção de múltiplas relações – com o outro, com a verdade e consigo mesmo – a ciência simultaneamente engendra saberes e produz sujeitos. Tal perspectiva ganha relevância especial quando aplicada ao domínio da ciência pedagógica, um dos campos em que ocorre um processo sistemático de assujeitamento, afetando tanto professores quanto alunos.

Para Foucault, do ponto de vista de procedimento de pesquisa, quando se percebe uma verdade sobre seu tempo, o que se deve fazer é uma problematização dessa verdade. A problematização se desdobra em uma ação de investigação genealógica, ou seja, na interrogação da história para perceber a emergência de uma determinada verdade e sua proveniência em relação a um problema do presente. Nesse sentido, o que fazemos aqui é questionar a relação entre liberdade docente, defesa da democracia e compromisso com a transformação social na ciência pedagógica, tal como evidenciada nas análises e respostas ao ESP.

Neste capítulo 2, endereçaremos essa constatação no delineamento de uma pesquisa genealógica em educação. Para isso teremos que articular dois núcleos fundamentais: 1) uma

amarração temático-teórica que dá sustentação à problematização que empreendemos, e 2) uma armação procedimental que descreve como a pesquisa ocorreu.

Para o primeiro ponto, vamos mobilizar dois conceitos: a ideia de governamentalidade de Foucault e a sua noção de neoliberalismo. Para o segundo, utilizaremos a noção de arquivo e sua utilização em pesquisas no campo da educação. Ao final do capítulo, teremos determinado nosso objeto de análise, o *locus* da pesquisa e o seu procedimento.

A armação temático-teórica

A governamentalidade e o problema do Estado

No capítulo anterior, havíamos descrito que a educação é uma forma de produção de subjetividades. Essa concepção associa-se, nos estudos de Michel Foucault, a um neologismo chamado governamentalidade. A ideia de governamentalidade surge no curso de 1978, mas é no de 1979, *Nascimento da biopolítica*, que Foucault aprimora sua análise. Nesse curso, o autor francês analisa o neoliberalismo descrevendo como a razão de Estado foi um problema entre os séculos XVIII e a primeira metade do século XX na delimitação da arte de governar. Essa problematização, já resultante de uma interpretação anterior sobre o problema da população, conduziu Foucault a perceber que a ideia da economia máxima produziu uma nova formulação da arte de governar: a biopolítica. Nessa chave, a problematização do Estado feita pelo neoliberalismo é o ponto de partida para se compreender as formas contemporâneas do governo da vida.

Epistemologicamente, a governamentalidade corresponde à qualidade ou modo de ser daquilo que é governamental, ou seja, daquilo que pertence ou é relativo, que parte ou emana do governo (Veiga-Neto, 2002). Nos estudos de Foucault, no entanto, essa noção adquire contornos mais abrangentes, na medida em que se relaciona à arte de governar na sua interface com o poder e com os objetos de governo. Nessa perspectiva, Edgardo Castro descreve que

a análise da governamentalidade abarca, então, em um sentido muito amplo, o exame do que Foucault denomina as artes de governar. Essas artes incluem, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros. Nesse campo, estariam incluídos: o cuidado de si, as diferentes formas de ascese (antiga, cristã), o poder pastoral (a confissão, a direção espiritual), as disciplinas, a biopolítica, a polícia, a razão de Estado, o liberalismo (Castro, 2009, p. 191).

Governar, portanto não se restringe exclusivamente à esfera estatal, mas está intrinsecamente ligado à maneira como os seres humanos interagem em três dimensões fundamentais: com eles mesmos, com os outros e na interseção entre estes dois âmbitos. Esta relação constitui-se em um arranjo de poder que pressupõe a condução das condutas dos seres humanos e isso ocorre tanto no cristianismo primitivo quanto no governo das populações no capitalismo avançado.

No caso específico do fenômeno contemporâneo de condução das condutas, que aparece nos cursos *Segurança, Território e População* (2008b) e *Nascimento da biopolítica* (2008a), Foucault perguntou-se “como, em algumas épocas, se impõem modos de governar os homens, de ‘regular a população’, de ‘conduzir as condutas dos indivíduos’? E como o Estado, em suas mutações, é o efeito desses modos, mais que sua causa e sua origem?” (Laval, 2020, p. 41). Trata-se, para ele, de entender a articulação da arte de governar com as operações de poder compreendidas por meio do Estado moderno.

Sob essa ótica analítica, Foucault caracteriza o Estado como o “efeito móvel de governamentalidades múltiplas” (2008a, p. 106). Essa visão implica afirmar que ele não é visto na sua negatividade, a partir de uma fobia do Estado, mas como entidade produtora de formas de governo de si e dos outros que são carregadas de historicidade. Por isso que

o Estado não é um monstro frio, e [sim] o correlato de uma certa maneira de governar. E o problema está em saber como se desenvolve essa maneira de governar, qual a sua história, como ela ganha, como ela encolhe, como ele se estende a determinado domínio, como ela inventa, forma, desenvolve novas práticas (Foucault, 2008a, p. 9).

No caso específico do neoliberalismo, a governamentalidade opera por meio da valorização dos indivíduos dentro de novos critérios de gestão da população a partir da economia máxima, produzindo cidadãos governados e úteis em um momento histórico de reflexão em relação aos limites do Estado. Governar em um Estado neoliberal, portanto, é tecer críticas a esse modelo de governo político, ao mesmo tempo em que são criadas políticas de gerenciamento da população e dos indivíduos por meio da rearticulação de uma nova ideia de cidadania.

Com isso a noção de cidadania torna a sociedade governável desde seu interior e provoca uma mutação de sentido na noção de liberdade do cidadão: ela se torna o resultado de um aprendizado da sociabilidade. Esboça-se um vasto projeto pedagógico que tem por objetivo formar cidadãos, o sujeito da sociedade civil, fazendo da sociabilidade individual o campo aberto e ilimitado de uma pedagogia que traz em seu núcleo a noção de dever (Avelino, 2012, p. 101).

A governamentalidade, nesse modelo neoliberal, funciona produzindo cidadãos em constante tensão com as formas de poder do próprio Estado. Isso corresponde a um processo educativo que forma a subjetividade desses cidadãos, que, nesse movimento, internalizam as formas de vida úteis e produtivas à sociedade. Governar as condutas no paradigma neoliberal é produzir indivíduos autorregulados e sujeitos do seu próprio processo de produção de verdade.

Como se pode perceber, esse movimento ambivalente de crítica e de afirmação do modelo estatal está diretamente implicado nas discussões pedagógicas. Quando Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011, p. 20-21) faz uma história do processo de governamentalização da sociedade por meio da pedagogia, chega à conclusão de que

a Modernidade, entendida como aquele conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas que tiveram início nos séculos XVI e XVII na Europa, tem uma profunda marca educativa. [...] Nesse sentido, ler a Modernidade na perspectiva da educação é ler o processo de constituição de uma "sociedade educativa".

Justamente porque há um acoplamento entre o processo histórico de constituição de uma sociedade educativa e a formação de uma determinada maneira de condução das condutas a partir do Estado, o caso brasileiro se torna particularmente interessante de ser compreendido. Ainda que a história pedagógica descreva ações educativas desde o período colonial e imperial, foi somente no século XX, em especial a partir do Estado Novo, que o processo educativo por meio do Estado se intensificou, produzindo diversas instituições, políticas e ações educativas extensivas à população (Saviani, 2011; Freitas; Biccias, 2009). Tais práticas eram centralizadas do ponto de vista da gestão, mas funcionavam por meio da ação de órgãos e grupos particulares, sob influência tanto da Igreja Católica quanto do pensamento liberal.

Portanto, o período que vislumbramos neste momento, embora possa ser considerado na maior parte do tempo uma “Era do Estado”, uma vez que o governo central tornou-se um ator político indispensável na realização de qualquer pauta política, por outro lado, não deve ser visto como se a ação do Estado fosse a-histórica e natural, ou seja, pronta, previsível e dedutível do histórico da construção das relações capitalistas de produção no Brasil. Esse ator indispensável teve sua “imprescindibilidade” construída pelas relações de força de então (Freitas; Biccias, p. 106).

A noção de governamentalidade, quando utilizada para compreender esse processo educativo, ajuda a perceber que a constituição do fenômeno estatal, conjuntamente ao processo de produção de sujeitos, nunca é um processo de esvaziamento educacional: antes, trata-se de sua proliferação e extensão. Em certo sentido, o neoliberalismo é, também, uma condição de possibilidade para a operação da educação livre.

Se analisarmos o neoliberalismo, conforme sugerido por Foucault, como uma questão de governamentalidade e não apenas como uma resposta do capitalismo a problemas de ordem econômica, encontraremos mais congruência e convergências do que contradições e divergências entre tecnologias da subjetividade autoproclamadamente libertárias, tais como as pedagogias psi, e regimes políticos orientados por ideologias supostamente de direita, tal como o neoliberalismo. Nessa perspectiva, as tecnologias da subjetividade não são o oposto do domínio estatal sobre a esfera privada ou civil, mas a condição mesma do processo de governamentalização do estado. Não constitui nenhum paradoxo dizer que, neste caso, mais autonomia significa também mais governo (no sentido de controle da conduta) ou, para expressar a mesma idéia utilizando uma palavra de ordem cara às reivindicações democráticas: mais cidadania significa também mais regulação (Silva, 1999, p. 8).

Analisar a ciência pedagógica por essa chave é, então, compreender como o processo educativo se espalhou através de uma governamentalização estatal associada às práticas e ideias educativas que operavam nesse contexto. Analisar esse processo por meio do olhar foucaultiano é ter uma ferramenta que possibilite perceber que a crítica ao Estado e a sua operacionalização podem operar conjuntamente enquanto exercício de poder e de assujeitamento.

A liberdade de ensino como problema

No primeiro capítulo, quando analisamos a crítica ao ESP, percebemos que, na ciência pedagógica, estava em operação uma conjugação **entre liberdade docente, defesa da democracia e compromisso com a transformação social** e afirmamos que nossa intenção era justamente perceber como isso se articulou. Para isso, era necessário que nosso trabalho dialogasse com a história da educação, articulando controvérsias que produziram a forma como entendemos e vivemos a educação contemporânea. Na história da educação nacional, houve um momento específico em que ideias similares às atuais estiveram em disputa de forma bastante polarizada: o debate público ao redor da ideia de liberdade de ensino que precedeu a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi promulgada como Lei nº 4.024 em 20 de dezembro de 1961 pelo então presidente João Goulart.

Geralmente, os estudos sobre a liberdade de ensino descrevem esse momento de disputa ideológica entre estatistas e privatistas circunscrito aos anos 1948 e 1962¹¹. Como conclusão

¹¹ Essa delimitação varia de acordo com a pesquisa. Ester Buffa (1979) defende que o início da controvérsia deu-se em 1956, após o pronunciamento do padre deputado Fonseca e Silva em crítica a Anísio Teixeira. Já João Eduardo Villalobos (1969) apresenta o início em 1948, ano em que foi escrito o anteprojeto da LDB. Waldemar Valle Martins (1976), por outro lado, define o início da polêmica em 1957, momento da aprovação do Projeto de

desses estudos, há a constatação de que diversos fatores alheios à educação impediram que, no Brasil, se constituísse um modelo público para a educação de qualidade. Nessa lógica, há majoritariamente quatro núcleos de trabalhos que tratam da liberdade de ensino: trabalhos originários, comentários, sistematizações e releituras.

1. Trabalhos originários

Os trabalhos originários são aqueles primeiros mapeamentos dessa controvérsia e que produziram uma compreensão basilar sobre essa disputa. São três os trabalhos deste primeiro grupo. O primeiro, chamado *Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade*, de autoria de João Eduardo Rodrigues Villalobos, foi escrito em 1969, e é a primeira publicação acadêmica sobre a controvérsia. O livro corresponde a um relato minucioso da controvérsia ao redor da liberdade de ensino. De acordo com o autor, o trabalho busca

trazer à luz alguns dos motivos que estiveram por trás da tramitação do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional e que, uma vez considerados, pudessem servir de subsídios à compreensão do drama do ensino brasileiro [...] Os dados de que me servi foram idéias; idéias formuladas a propósito dos problemas da educação brasileira, tal como foram sentidos por educadores, intelectuais e legisladores, e na maneira como foram sendo tratados em textos constitucionais e em projetos de lei. Não me preocupei com as coisas do ensino nacional, e sim, com formas de pensamento que, na sua manifestação, traziam consigo a pretensão de dar êste ou aquele rumo às coisas, limitação esta, esclareço logo, que se verifica em todo o trabalho (Villalobos, 1969, p. XV).

Por essa perspectiva, o livro analisa artigos, pareceres e discursos parlamentares, artigos de revistas e jornais em circulação no período, bem como outros livros e publicações que tratam da questão. A partir desse *corpus*, o autor descreve o processo que culminou na promulgação da lei 4.024/1961, descrevendo os interesses em disputa e tecendo uma reflexão teórica sobre a relação entre liberdade, educação e o papel do Estado.

O segundo trabalho acerca da controvérsia é de Ester Buffa, denominado *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*, desenvolvido em 1975, mas publicado apenas em 1979. Esse trabalho estabelece um diálogo importante com a ideia de sistema educacional apresentada por Dermeval Saviani em seu trabalho *Educação Brasileira: estrutura e sistema* (1973). Partindo do pressuposto de que não há sistema educacional no Brasil, dado o divórcio

Lei nº 2.222-C. Aqui optamos por considerar a temporalidade mais extensa, por isso selecionamos como ponto inicial o ano de 1948. O ano final é 1962 porque, mesmo depois da promulgação da lei, ainda houve discussões públicas sobre o tema, que arrefeceram posteriormente.

entre o plano das ideias e o plano das instituições, a autora procura encontrar na controvérsia que constituiu a LDB de 1961 a razão desse descompasso. Sua conclusão é que

as ideologias, ao desviarem a atenção dos problemas concretos da educação brasileira, o que indica a falta de coerência externa, e acirrando as divergências, impediram a práxis intencional comum, contribuindo, dessa forma, para a ausência de sistema educacional no Brasil (Buffa, 1979, p. 109).

A autora chega a essa conclusão fazendo uma descrição similar àquela empreendida por Villalobos (1969), mas diferencia-se ao procurar categorizar as ditas ideologias em conflito (a socialista, a liberal-idealista e a liberal pragmatista, além da ideologia da Igreja Católica) e descrever um breve histórico da constituição de cada uma delas na história política do Brasil.

Já o terceiro trabalho de referência é *Liberdade de ensino: Reflexões a partir de uma situação no Brasil*, de Waldemar Valle Martins, publicado em 1976. Também uma descrição geral da controvérsia, o trabalho tem como principal objetivo refletir sobre a importância e a viabilidade política da liberdade de ensino como princípio educativo.

O que percebemos ao ler esses trabalhos é que todos descrevem a controvérsia sempre reposicionando a disputa em dois polos de oposição. Seja pelo viés da noção de liberdade de ensino, seja pela oposição entre os modelos público e privado na educação, o que está posto é a constante tensão entre interesses adversos. Outro ponto comum é a forma de abordagem do arquivo. Todos os trabalhos tomam praticamente o mesmo universo de fontes e desenvolvem uma argumentação que muito se assemelha a um *approach* jornalístico, como descreveu Aquino (2019a) acerca das pesquisas educacionais.

2. Comentários

Os comentários correspondem às sistematizações e publicações de autores que vivenciaram a controvérsia e publicaram coletâneas sobre o tema. Frequentemente esse material é utilizado por outras pesquisas, sejam de trabalhos originários ou releituras, na constituição do arquivo de análise. A principal referência desse grupo é a *Diretrizes e bases da educação nacional*, originalmente publicada em 1960 sob organização de Roque Spencer Maciel de Barros. Além dessa, há também o livro *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, organizado por Amaral Fontoura e publicado em 1968. Nele, o autor faz alguns comentários a respeito da lei, além de publicar também as Metas da Educação Brasileira, os Planos Nacionais de Educação e as Resoluções do Conselho Federal.

3. Sistematizações

As sistematizações correspondem à organização dos trabalhos originários e dos comentários dentro de narrativas mais amplas sobre a história da educação brasileira. Nelson e Claudino Piletti (2006) descrevem esse período como sendo caracterizado principalmente pelo debate a respeito da liberdade de ensino em um momento de forte campanha em defesa da escola pública. José Antonio Tobias (1972) também faz uma análise da disputa, analisada a partir dos textos publicados por Barros. Ele chama os dois lados da disputa de filosofia cristã e filosofia social-radical:

Concluindo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traduz a educação brasileira e, na sua confecção de treze anos, sofreu o impacto das duas grandes filosofias da educação que, então, se disputavam a posse do cenário educacional brasileiro: de um lado, a filosofia cristã e, de outro, a filosofia social-radical (Tobias, 1972, p. 451).

Antonio Joaquim Severino, em *Educação, Ideologia e Contra-ideologia* (1986), também cita os trabalhos originários (em especial de Saviani e Buffa) como fonte para opor o grupo dos reformadores liberal-democráticos aos grupos católicos. Para o autor, “Assim, a liberdade de ensino, assumida pelos representantes da Igreja como princípio ideológico doutrinário, foi apropriada pelos privatistas como princípio de autonomia empresarial” (Severino, 1986, p. 83). Nesse mesmo período, Otaíza Romanelli também publica *História da Educação no Brasil (1930/1973)* (1986), dando especial ênfase a esse período de disputa. Já Dermeval Saviani, em *Política e Educação no Brasil* (1987), partindo dos textos de Buffa e de Villalobos, analisa a controvérsia para fazer uma história maior em relação ao papel do Congresso Nacional em três momentos específicos: durante a escrita das “leis 4.024/61 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 5.540/68 (Reforma Universitária) e 5.692/71 (Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus)” (Saviani, 1987, p. 9).

4. Releituras

Por fim, há as releituras. Essas são pesquisas que revisitam essas fontes e produzem uma nova compreensão da controvérsia, mas ainda preservando seu caráter histórico. Na prática, elas atualizam as pesquisas já feitas, dialogando com questões e problemas vinculados ao contexto específico em que foram produzidas¹².

¹² Para identificá-las, fizemos uma pesquisa no catálogo de teses e dissertação da Capes entre os dias 22 e 25 de novembro de 2023. Utilizamos três descritores: “liberdade de ensino”, “ldb and 1961” e “lei de diretrizes e bases

Há três releituras recentes a respeito desse período. São dissertações de mestrado, todas publicadas entre 2020 e 2021, que redescrevem esse período histórico. A mais recente de todas, escrita por Thiago Andreuci Alves Silva, intitula-se *De um ideal à legislação: o debate entre o ensino público e privado no Manifesto de Educadores de 1959 e na LDB de 1961* (2021) e foi defendida na Universidade Federal de Ouro Preto. Como fonte, o trabalho analisa o site da Câmara Legislativa brasileira, bem como os documentos referidos no título da pesquisa e o jornal católico *O Arquidiocesano*. Com relação à liberdade de ensino, a pesquisa faz referência às sistematizações de Romanelli (1986) e Cury [sem referência¹³]. Além desses, o trabalho também mobiliza os comentários de Roque Spencer Maciel de Barros (1960), textos publicados na RBEP e no jornal católico *O Arquidiocesano*, assim como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Novamente convocados*. Por fim, esta dissertação também menciona trabalhos de Montalvão (2010, 2011), Cristiane Mélo (2009) e Taís Silva (2013).

Já o trabalho de Wilma Fontana de Souza Alvares (2020) não possui divulgação autorizada e, por não circular, não será citado aqui. Por fim, Fernanda Silva (2020) retoma a sistematização de Saviani (2011), os trabalhos originários de Buffa (1979), Buffa e Nosella (1991) e textos da própria RBEP para compor sua análise.

Além das dissertações citadas, destacamos os trabalhos de Montalvão sobre a controvérsia (2010, 2011) e sobre a centralidade de Carlos Lacerda (2013), o texto de Cristiane Mélo analisando o papel de Florestan Fernandes (2009), assim como a publicação de Taís Andrade sobre o pensamento católico (2013). Essas são as principais releituras sobre o período encontradas.

Em todos esses estudos recentes, vemos se formar uma compreensão da educação que valoriza a visão estatal de educação. Está em operação, de forma sistemática, uma moral, uma certa concepção finalista de educação que orienta, do ponto de vista ético, o desenvolvimento dessas pesquisas. Nessa linha, Thiago Silva afirma que

Por mais que exista o intercâmbio entre o público e privado, como relação de ações e intenções entre ambos, à escola particular, confessional e laica, coube os avanços; já à escola pública restou se defender e considerar-se exitosa por não ser, totalmente, negligenciada pela legislação nacional da educação. [...] Esta pesquisa teve a intenção de contribuir para a análise do ensino público e privado por meio da História da Educação, possibilitando a compreensão do abismo existente entre as escolas de ambas as instâncias na realidade brasileira atual. Longe de reiterar o conformismo com tal situação, a pesquisa científica

and 1961". Após ler os títulos e resumos, identificamos 14 trabalhos (seis teses e oito dissertações) que tratavam da questão da controvérsia a respeito da LDB de 1961. No entanto, entre eles somente três trabalhos instituíam essa controvérsia como um elemento norteador da pesquisa. São esses os trabalhos citados nesta seção.

¹³ Esta informação está ausente na referida dissertação.

tem o papel de encorajar a busca por soluções. Assim, esta dissertação tem a função de encorajar novos trabalhos e mais pessoas em prol de uma educação justa e de qualidade para todos. Em busca da criação de uma ponte que supere o abismo existente entre o ensino público e o ensino particular, seguimos na luta (Silva, 2021, p. 115-116).

No nosso caso, entretanto, ainda que nos enquadremos na categoria de releituras, estamos interessados menos na defesa de uma concepção educacional e mais na utilização dessa fonte como ponto de entrada para perceber o processo de constituição de nossa própria concepção moral. A liberdade de ensino funciona, a partir desse referencial procedimental, como um guia de funcionamento das transformações nas problematizações dentro da ciência pedagógica. Nosso pressuposto teórico nos conduz à percepção de que toda disputa é, por si só, a manifestação de arranjos do poder, é o acontecimento de uma controvérsia. Nesse sentido, a disputa entre privatistas e estatistas não precisa ser descrita por uma via finalista: vale a pena optar por uma abordagem genealógica com vistas a perceber o surgimento de nossa subjetividade contemporânea.

Nesse processo investigativo, obviamente reconhecemos todos os dados de pesquisas anteriores acerca do processo de desenvolvimento dessa controvérsia e sobre quais arranjos de poder ela foi capaz de criar. No entanto, o que vislumbramos aqui é justamente a possibilidade de encontrar quais são os nexos que ligam aqueles problemas, daquele tempo, aos problemas do nosso presente. O que há de conexão entre o debate sobre a liberdade de ensino no início dos anos 1960 e as questões da contemporaneidade? Como perspectivar, a partir da história, os problemas que vivemos atualmente? Essas são questões que guiam nossa pesquisa.

Percebemos, neste momento, que a liberdade de ensino passa a ser nosso novo objeto de análise. Mas estejamos atentos ao que os nossos mestres estão sugerindo: Foucault, em *Vigiar e Punir* (2014b) já havia dito que não se tratava de estudar a prisão, mas analisar a prática do encarceramento penal, ou seja, compreender de que forma o aprisionamento foi se tornando uma peça central na penalidade. Novamente, seu problema de estudo não era exatamente a prisão, mas o processo de penalização. Da mesma forma, Latour não faz a história de nenhum artefato ou verdade científica, mas descreve de que forma a rede tecnocientífica foi tecida na mobilização de diversas alianças capazes de sustentar a criação de novas caixas-pretas. Ou seja, não é a história dos objetos que os interessa, mas o mapeamento da rede que os produziu. Assim, não se trata aqui de fazer uma história da liberdade ou do liberalismo na educação, mas de seguir a ideia de liberdade de ensino e sua operacionalização no discurso educacional, tendo atenção às mudanças na configuração das problematizações descritas no próprio arquivo para

que flagremos as mudanças de governamentalidade dentro de uma série histórica específica que produz subjetividades no interior da ciência pedagógica. Não analisamos, portanto, o que deu errado na educação, mas sim como a história da educação produziu quem somos no presente.

Nessa modulação teórica, a liberdade de ensino deixa de funcionar como problema de análise e passa a ser o ponto de partida da pesquisa. Entendida como valor dentro de uma controvérsia e como ponto central de uma problematização, ela é um enunciado que nos faz sair do nosso presente e chegar ao passado, no contexto em que está em construção. Em suma, o que nos propomos é problematizar a noção de liberdade de ensino e suas derivações dentro da ciência pedagógica.

Este trabalho, consciente desse movimento, busca reposicionar, a partir de uma abordagem genealógica, o modo como o trabalho do pensamento funciona e produz subjetividades. Em realidade, nosso trabalho será o de organizar essas fontes, reorganizar o que foi dito para que, nesse movimento, consigamos perceber quais são os processos capazes de solidificar determinadas verdades para os atores do campo educacional. É exatamente nesse movimento que deveremos trabalhar de forma mais ativa, na remontagem do nosso arquivo.

Na definição que havíamos feito da ciência pedagógica, o grande ponto de partida é o pressuposto de que a ciência pedagógica funciona enquanto um processo de governamentalização, ou seja, ela é um agente produtor de verdade e que, ao mesmo tempo, produz formas de governo de si e dos outros. É exatamente nessa chave que buscamos interpretar os debates que operam a partir da ideia de liberdade de ensino.

A armação procedimental

A técnica arquivística

Como fazer um endereçamento sistemático ao passado, àquilo que foi produzido antes de nós, de forma genealógica e atenta às controvérsias produtoras de verdade e subjetivação?

Para isso, adotamos um procedimento problematizador que aqui denominamos de técnica arquivística. O arquivo é, de acordo com a interpretação de Edgardo Castro sobre Foucault, “o sistema das condições históricas de possibilidade dos enunciados” (Castro, 2009, p. 43). Nesse sentido, Foucault utiliza a noção de arquivo para descrever não simplesmente um local físico onde documentos históricos são conservados, mas um conjunto de possibilidades dentro do qual algo pode ser dito e ser considerado como verdadeiro. Nas palavras do próprio Foucault,

por arquivo, entendo o conjunto de discursos efetivamente pronunciados; e esse conjunto considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permaneceriam em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos (Foucault, 2014e, p. 145).

Sobre o trabalho no arquivo, Arlette Farge (2017, p.35) afirma que

talvez o arquivo não diga a verdade, mas ele diz da verdade, tal como o entendia Michel Foucault, isto é, dessa maneira única que ele tem de expor o falar do outro, premido entre relações de poder e ele mesmo, relações às quais ele se submete, mas que também concretiza ao verbalizá-las. O que vê aí, nessas palavras esparsas, são elementos da realidade que, por sua aparição em um determinado momento histórico, produzem sentido. É sobre sua aparição que é preciso trabalhar, é nisso que se deve tentar decifrá-lo.

No caso da pesquisa educacional, a ideia de arquivo é uma proposta procedimental e possivelmente ética em resposta a dois tipos de abordagem preponderantes, de acordo com Julio Groppa Aquino e Gisela do Val (2018). O primeiro tipo de abordagem diz respeito àquelas com *approach* meramente jornalístico, que consistem na "replicação de informações pouco ou mal extraídas do entorno multifacetado e conflitante do objeto de pesquisa eleito" (Aquino, 2019a, p. 210). Já o segundo tipo diz respeito às pesquisas denunciadoras ou propositivas, "com vistas a corrigir supostos descaminhos das práticas sob exame quando crivadas pela visão de mundo conexas ao aparato conceitual eleito" (Aquino, 2019a, p. 210). Ambos os casos teriam como ponto central descrever e desvelar uma suposta verdade do presente a partir do olhar do próprio investigador.

No entanto, no caso específico de uma pesquisa que adota esta abordagem aqui eleita, trata-se de pôr em operação o ímpeto problematizador foucaultiano. Este é um modelo que operacionaliza, do ponto de vista prático, a relação do pesquisador com seu objeto e com seu tempo. Justamente por reconhecer que faz parte de um determinado campo, com regras e possibilidades de atuação, o pesquisador põe em questão esse contexto, a partir de uma certa perspectiva histórica, para modificar a relação com o seu presente. Ainda de acordo com Aquino, isso corresponde a um "distanciamento tático em relação ao *mainstream* discursivo do campo" (2019a, p. 210-211).

Do ponto de vista do procedimento, como isso é posto em operação? Julio Groppa Aquino e Gisela do Val deslindam o processo de pesquisa em dois momentos distintos: o arquivamento e a arquivização. O arquivamento é o primeiro momento do trato do arquivo e corresponde à "tarefa de reordenação transversal das fontes, (re)montando lacunas discursivas

em torno de determinados problemas concretos abrigados no e pelo arquivo" (Aquino; Do Val, 2018, p. 49). Esse arquivamento está vinculado à problematização, em um movimento que, partindo de uma questão do presente e compreendendo a história como um âmbito de rupturas e descontinuidades, o pesquisador delimita um corpus sobre o qual endereça suas questões. Desta maneira, ele começa com o manuseio de grande conjunto de documentos para então fazer uma classificação dos enunciados, isolando suas peças-chave e elementos adjacentes.

A segunda etapa concerne à remontagem ou arquivização, processo que se assemelha à elaboração de um *thriller* policial. Com base em evidências tangíveis, o pesquisador começa a estabelecer conexões inicialmente não aparentes, definindo delimitações e identificando pontos de inflexão no manuseio do corpus documental. O objetivo é interligar elementos coerentes que, precisamente devido à sua organização, revelam o potencial surgimento de uma nova problemática ainda não observada no tempo presente.

Nesse procedimento, não entendemos a constituição da pesquisa histórica como a descrição de um momento de verdade que até então estaria ausente, impossibilitado de ser visto e refletivo na vida contemporânea, mas como uma possibilidade de produção de novas verdades sobre si e sobre o presente, buscando dar luz a um processo de subjetivação do indivíduo e do coletivo nas suas relações de poder e de saber.

Do ponto de vista documental, os processos de arquivamento e arquivização trabalham no estabelecimento pendular entre uma perscrutação serial e outra acontecimental. A serial diz respeito à delimitação do tempo histórico e do *corpus* – necessariamente extenso e múltiplo – sobre o qual se trabalha (o arquivamento). A perscrutação acontecimental corresponde aos cortes estabelecidos no trato desses documentos (arquivização). Esse trabalho final de arquivização é, então, a remontagem (Didi-Huberman, 2007) do arquivo, demonstrando a produtividade da rede discursiva à qual se está endereçando.

A RBEP como arquivo

Tendo em vista que esta pesquisa se configura como um exercício reflexivo inserido no âmbito da ciência pedagógica, optamos por um *corpus* documental que manifestasse a produtividade enunciativa deste campo de estudo. Nesta direção, elegemos a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) como o veículo acadêmico que subsidia as problematizações temporais em análise.

A RBEP é a revista educacional de circulação nacional mais antiga atualmente. Sua primeira edição ocorreu em 1944 e até hoje ela publica novos trabalhos. Vinculada ao Instituto

Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), essa revista surgiu como “órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação”, segundo Gustavo Capanema (1944, p. 3), então Ministro da Educação e Saúde. A escolha dessa fonte na composição do arquivo se dá exatamente pela sua relevância como suporte para um discurso técnico a respeito da educação. Desta maneira, as ideias ali dispostas não são analisadas como a expressão de um grupo coeso na controvérsia que delimitamos, mas a materialização de uma rede que estava sendo tecida, em um período em que se podiam ser observadas três tendências no movimento educacional brasileiro: a expansão geral da rede escolar do país; o acentuado aumento de matrícula nos ramos do ensino do segundo grau, ou daqueles destinados à juventude; e o fortalecimento de um ponto de vista nacional na consideração dos mais complexos problemas de organização pedagógica (RBEP, 1944, p. 5).

No início das suas publicações, a RBEP era dividida em seis seções¹⁴, além do Editorial: “Idéias e debates”, “Documentação”, “Vida educacional”, “Bibliografia”, “Através de revistas e jornais” e “Atos Oficiais”. O Editorial geralmente era composto por um artigo de até duas páginas e que apresentava ou comentava algum tema central da revista. “Idéias e debates” correspondia ao núcleo central da revista. Geralmente composta de artigos mais longos (de cinco até 20 ou 30 páginas), essa seção contava com a contribuição de autores relevantes no trânsito do debate pedagógico e vinculados a diversas instituições (de ensino, políticas públicas, universidades ou algum órgão da burocracia estatal). Já “Documentação” correspondia a estudos feitos por algum órgão estatal (frequentemente o INEP ou o IBGE) a respeito de temas que diziam respeito à educação nacional, apresentando textos variados. A “Vida Educacional” era composta por textos que descreviam fatos relevantes, sendo eles “do Estrangeiro” ou “nacionais”. A “Bibliografia” era composta geralmente por duas resenhas de algum livro ou texto publicado de interesse educacional, além de um compilado de tudo o que fora publicado até então sobre educação no Brasil. “Através de revistas e jornais” correspondia a uma seleção de artigos relacionados ao ambiente educacional e que haviam sido publicados em revistas ou jornais de grande circulação no período. Por fim, os “Atos Oficiais” apresentavam leis, normativas e publicações oficiais tanto do Governo Federal, dos Estados, quanto de algumas capitais do país.

¹⁴ Em alguns números há também a seção intitulada “Orientação Pedagógica”, que correspondia a artigos que visavam dar repertório prático para os docentes. Por não ter constância, optamos por não descrever essa seção como parte constitutiva da revista.

Entre junho de 1944 e fevereiro de 1946, as publicações da RBEP foram mensais, tornaram-se bimestrais até o final de 1947; quadrimestrais, entre os anos 1948 e 1950, e trimestrais, entre 1951 e 1974. Em 1975 não houve publicações, sendo retomadas, ainda trimestralmente, em 1976. Em 1977 houve somente uma publicação quadrimestral (de janeiro a abril). O mesmo ocorreu no ano de 1978, quando somente a edição referente aos meses entre maio e agosto foi publicada. De janeiro de 1979 a abril de 1980, houve 4 publicações trimestrais. De maio desse mesmo ano até abril de 1983, a RBEP passou por seu terceiro intervalo sem publicações. De maio de 1983 até dezembro de 1997, as publicações quadrimestrais continuaram até dezembro de 1997, momento em que finalizamos este arquivamento. Ao todo, foram publicados 78 volumes e 190 edições da revista entre 1944 e 1997.

Aline de Carvalho Moura e Siomara Moreira Vieira Borba (2022) sistematizaram o papel da RBEP na década de 1950 descrevendo como a produção da revista articulou-se com a política de desenvolvimento científico no Brasil. Nesse período ocorreu a criação de órgãos importantes para o processo de institucionalização da pesquisa científica no Brasil. Datam desse momento a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 1951; do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 1952; do Centro de Documentação Pedagógica (CDP) em 1953; do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) em 1955, e, por fim, dos Centros Regionais de Pesquisa (CRPEs) em São Paulo, Belo Horizonte, Recife, Salvador e Porto Alegre.

Para as pesquisadoras da revista, existe uma estreita ligação entre o conhecimento educacional nela disseminado e os interesses socioeconômicos e políticos do Estado brasileiro durante os primeiros passos da institucionalização da pesquisa educacional no país. Segundo elas (Moura; Borba, 2022, p. 22),

Muitos educadores e importantes intelectuais das mais diversificadas concepções de pensamento deixaram suas marcas na RBEP ao longo de sua história. Mas, na década de 1950, com toda a efervescência política, econômica, social e cultural, a RBEP publicou trabalhos de educadores envolvidos, política e intelectualmente, com o debate sobre a educação brasileira, os quais, até hoje, são referências para se pensar e discutir o campo da educação, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros. Muitos foram os documentos impressos e eventos que foram transcritos e registrados, naquela década.

A RBEP, então, se torna um importante veículo de produção e circulação de ideias pedagógicas. Sua relação com o Estado, enquanto difusor do processo educacional em âmbito nacional, é essencial para o projeto de criação de um modelo de cidadania vinculado às

necessidades da sociedade brasileira do século XX. Para as autoras (Moura; Borba, 2022, p. 30),

A educação que passava a ser vista sob o olhar de promotora de mudanças radicais na sociedade pelo seu poder socializador, dentro de uma proposta de formação global para o indivíduo como ser produtivo, juntamente com as ideias de educação democrática, auxilia a mudança da percepção da sociedade em relação ao homem puro, simples e meramente psicobiológico.

Em suma, ao endereçarmos nossas questões por meio da RBEP, entendemos que ela expressa o pensamento da ciência pedagógica ao fazer circular verdades dentro desse campo de saber. A revista atua como um palco privilegiado para problematizações das questões educacionais, registrando formas de pensar que se estabeleceram historicamente. Nesse sentido, a RBEP serve não apenas como um repositório de conhecimento: trata-se de um arquivo vivo das ideias e práticas educacionais, conectando passado e presente no processo de governamentalização da sociedade.

O procedimento de análise

Do ponto de vista do procedimento, analisamos a RBEP de 1944 a 1997. Tendo acesso aos arquivos digitalizados da revista, pesquisamos as expressões “liberdade de ensino”, “liberdade do ensino”, “ensino livre”, “liberdade de pensamento” e “liberdade de cátedra” no programa de leitura de arquivos eletrônicos no formato .pdf denominado *Foxit*. Com isso, coletamos 144 artigos de 1944 a 1997.

Após termos feito a coleta, passamos para a etapa de seleção. Nesse momento, analisamos cada um desses artigos e selecionamos os trechos e excertos em que a liberdade de ensino ou os termos correlatos estavam associados a outras questões daquele período. Foi justamente nesse momento que ocorreu o processo de remontagem dos problemas descritos no arquivo.

Para fazer essa remontagem, selecionamos, então, esses trechos e organizamos os excertos dentro de uma plataforma chamada Miro¹⁵. Nela, construímos mosaicos de análise, categorizados por questões e problemas centrais que estavam sendo debatidos ao longo do

¹⁵ O Miro (miro.com) é uma plataforma de trabalho online que oferece um quadro branco digital interativo para brainstorming, planejamento de projetos, trabalho colaborativo, organização de informações e criação de apresentações. A ferramenta é equipada com diversas funcionalidades, como post-its, desenhos à mão livre, cards e fichamentos, permitindo a integração de diversas informações de acordo com o interesse do usuário.

processo histórico de produção discursiva. Aqui, portanto, os autores e os debates deixaram de ser relevantes em sua especificidade, adquirindo importância somente a sua articulação. Ou seja, foi a etapa de testar o processo de produção da circulação de ideias que estavam funcionando dentro dessa rede mais complexa e histórica. Como era de se esperar, a controvérsia instaurada no momento de discussão sobre a LDB de 1961 foi, de fato, o momento central de produção discursiva ao redor da liberdade de ensino. Após 1963, houve uma queda considerável da produção discursiva sobre a liberdade de ensino, aparecendo, mais tarde, enquanto interpretação daquele período histórico específico. No entanto, foi justamente após a explosão discursiva ao redor da liberdade de ensino que algo se instaurou e se estabilizou na rede do pensamento pedagógico.

Após a organização dos pontos no Miro, passamos à etapa de síntese, que consistiu na criação de hipóteses que, tanto a partir de nosso referencial teórico-metodológico quanto de nossa base empírica, poderiam sustentar um novo argumento, já diferente do argumento inicial de pesquisa. Nesse momento, incluímos alguns textos em nossa abordagem, por se mostrarem necessários na tessitura do argumento que estava se desenhando.

De início, gostaríamos de perceber a articulação entre liberdade docente, defesa da democracia e compromisso com a transformação social na ciência pedagógica. Agora, após a entrada no arquivo e considerando nosso repertório temático-teórico, percebemos que a questão da liberdade de ensino e a pretensa oposição entre educação pública e educação privada estavam circunscritas a uma controvérsia ao redor da educação laica contra a educação católica no debate acerca da escrita da LDB. Em nossa argumentação, postulamos que tal controvérsia se estabilizou ao se constituir uma nova governamentalidade educativa que tinha como foco a educação do pobre vinculada ao problema do analfabetismo. Ou seja, o problema de gestão do Estado na educação foi resolvido com a construção de uma nova forma de governo que tinha como foco educar essa parcela da população antes marginalizada do processo escolar.

Essa articulação específica constitui o núcleo central de nossa dissertação e será abordada no capítulo subsequente. O conteúdo até aqui apresentado atua como um preâmbulo, preparando o terreno para este momento crucial de convergência teórica e empírica. Será no capítulo seguinte que materializaremos o exercício genealógico até aqui anunciado.

CAPÍTULO 3

É claro que a genealogia não é a análise da “evolução” de práticas, técnicas ou dispositivos de poder: é a análise da sua emergência, da sua procedência e das distintas forças que as informam e direcionam em determinados sentidos e segundo determinadas táticas e estratégias (Noguera-Ramírez, 2011, p. 119).

Como se constituiu a relação entre liberdade docente, defesa da democracia e compromisso com a transformação social na ciência pedagógica? Essa foi a pergunta que nos fizemos no capítulo 1. No capítulo 2, descrevemos como transformamos essa pergunta em um problema de pesquisa, que diz respeito ao tipo de governamentalidade que surgiu no bojo do debate sobre a liberdade de ensino na controvérsia a respeito da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tendo como *locus* de pesquisa as publicações na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) entre 1944 e 1997. Agora vamos demonstrar a quais respostas chegamos no trato com o arquivo. Em síntese, aferimos que o problema do analfabetismo enunciado durante os debates ao redor da LDB entre os anos de 1944 e 1963 possibilitou a constituição de uma ética pedagógica de cuidado com os pobres. A resolução desse problema é analisada por nós a partir da discussão a respeito da função ético-pedagógica do Estado no contexto brasileiro. Em outras palavras, a relação entre liberdade docente, defesa da democracia e compromisso com a transformação social articula-se, na ciência pedagógica, a uma governamentalidade (neo)liberal de cuidado com os pobres. É atendendo a essa demanda que a ciência pedagógica exalta figuras como Anísio Teixeira e Paulo Freire nos momentos de controvérsias. Vamos à nossa história.

A liberdade de ensino no discurso pedagógica

A problematização acerca da questão da liberdade humana encontra múltipla consideração dentro da ciência pedagógica. A depender da corrente, da cultura e do referencial de quem está dissertando sobre o tema, a noção de liberdade adquire contornos distintos, além do aspecto de delimitação desse valor do pensamento humano. Consideremos, por exemplo, a ponderação de Roque Spencer Maciel de Barros sobre o tema:

Assim é que Condorcet, no seu Informe sobre a instrução pública, dizia que "um poder que impedisse de ensinar uma opinião contrária à que serviu de fundamento às leis estabelecidas, atacaria diretamente a liberdade de pensar e estaria em contradição com o fim de toda instituição social — o aperfeiçoamento das leis, consequência necessária do combate das opiniões e do progresso das luzes". Em nossa linguagem, diríamos que "liberdade de ensino" é essencialmente "liberdade de cátedra". Na Alemanha do século passado havia plena liberdade de ensino, na medida que havia liberdade de

cátedra — e não existia sequer uma universidade privada; toda instrução superior era dada nas universidades autónomas do Estado. Poder-se-á, em contraposição, dizer que há "liberdade de ensino" na Espanha de Franco ou no Portugal de Salazar, onde, embora a iniciativa privada possa criar escolas, não existe, no seu pleno significado, a liberdade de cátedra? O que caracteriza a liberdade de ensino não é, portanto, o simples direito de abrir escolas — é a existência, em toda e qualquer escola, da liberdade de cátedra, da liberdade de opinião e pensamento, fundada, em última análise, no ideal de liberdade de consciência (Barros, 1960, p. 18).

Reconhecido liberal de seu tempo, Barros faz uma análise da liberdade na educação tomando como ponto de partida o uso desse conceito por um renomado educador do período revolucionário francês: o Marquês de Condorcet. Na afirmação do educador brasileiro, então, a liberdade está circunscrita a uma de suas facetas possíveis: a liberdade de ensino. Relacionando práticas pedagógicas com o “progresso das luzes”, o texto descreve a liberdade de ensino como a manifestação da liberdade de cátedra, de opinião, de pensamento e de consciência, diferenciando-se da liberdade de ensino como direito de abrir escolas. Há, portanto, uma clara tensão entre duas diferentes concepções de liberdade: aquela defendida pelo autor, de que a liberdade de ensino diz respeito à liberdade de cátedra e de pensamento, e aquela criticada por ele, que descreve a liberdade de ensino como a liberdade de abrir escolas.

Essa tensão descrita de forma sintética e assertiva por Barros marca a controvérsia ao redor da liberdade de ensino na educação brasileira. Já presente desde o período imperial, a discussão sobre essa noção ganha força e novos contornos no século XX a partir de uma demanda institucional e legal: a necessidade de escrita de uma lei que estabelecesse as diretrizes e as bases da educação brasileira. Para além da querela política e ideológica, a referida disputa faz operar, no interior da ciência pedagógica, uma problematização histórica a respeito do papel do Estado na educação.

Traço 1: a construção de uma narrativa histórica a partir da liberdade de ensino

A defesa da ideia de liberdade de ensino nas disputas educacionais do Brasil é um dado histórico evidente. Em nosso arquivo, o aparecimento dessa ideia segue uma linha em dois sentidos. O primeiro diz respeito à frequência com que essa ideia e seus termos correlatos são citados na revista. Entre 1944 e 1997, como havíamos citado no capítulo 2, “liberdade de ensino”, “liberdade do ensino”, “ensino livre”, “liberdade de pensamento” e “liberdade de cátedra” aparecem em 144 artigos ou documentos. Nesse período, houve uma maior produtividade até o ano de 1963, com especial ênfase ao ano de 1960, quando foram publicados

24 documentos em que a ideia de liberdade de ensino ou seus termos correlatos estavam sendo citados. Desde então, só voltou a ter um pouco mais de menções entre 1984 e 1988, havendo somente 17 artigos com referência a esses termos nesse período.

Gráfico 1 - Publicações que relacionadas à “liberdade de ensino” na RBEP (1944-1997)



Fonte: elaboração própria a partir de pesquisa quantitativa nos documentos digitalizados da RBEP.

A explicação para esse pico no ano de 1960 se dá justamente por conta dos debates ao redor da LDB. No entanto, as pesquisas que apareciam desde antes apontavam para algumas temáticas específicas. Dentre elas está a intenção de construir uma narrativa sobre a história da educação no Brasil. Nessa linha, 69 artigos dos 144 artigos totais abordam exatamente essa temática. Por meio dessas narrativas, o que percebemos é que a noção de liberdade de ensino é evocada tendo em vista a constituição de uma narrativa histórico-pedagógica mais ampla.

O segundo sentido, portanto, corresponde à produção de uma história da própria liberdade de ensino. De acordo com os dados colhidos no primeiro número da RBEP, a primeira vez que a ideia de Liberdade de Ensino apareceu em uma publicação sobre a educação no Brasil foi em 1868, no trabalho de Manuel Ribeiro Almeida Júnior, intitulado *Liberdade de Ensino*, publicado originalmente no Correio Mercantil. O debate, naquele momento, dizia respeito à concepção de ensino livre, que correspondia à possibilidade de que institutos privados oferecessem aulas regulares.

Ainda que esse fosse o primeiro registro apresentado pela RBEP, sabemos que o debate ao redor dessa questão já estava presente anteriormente. A Reforma Couto Ferraz, de 1854¹⁶, já havia estabelecido a importância da liberdade de funcionamento de instituições de ensino particular como descreve a análise feita no texto *Projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 1959 (Projeto, 1959, p. 172):

E, se, no Município da Corte, a reforma Couto Ferraz, de 1854, e, nas Províncias, atos mais ou menos contemporâneos, estabelecem organizações administrativas de inspeção do ensino, esta inspeção é, em todos os casos, de cunho limitado, e ciosa do respeito, à liberdade de ensino particular.

Nesse texto, aparece a associação direta entre a liberdade de ensino com a autorização de abertura de estabelecimentos particulares, ainda que sob a fiscalização do Estado. Estaria em debate, portanto, a função de autorização da Inspeção Geral da Instrução Pública, dando a oportunidade para que diversos institutos pudessem exercer suas atividades independentemente do centro estatal. Tal possibilidade interferia sobretudo na autonomia e apoio que instituições de tipo confessional teriam em relação ao Estado¹⁷ no âmbito provincial:

A liberdade de ensino instituída na Província de São Paulo, de fato e de direito, pela Lei nº 54, de 15 de abril de 1868 parece ter sido um dos fatores que garantiram a atuação inovadora das escolas confessionais mantidas por entidades americanas de fé protestante. A instalação desses colégios satisfazia às tradições liberais mais caras à Província de São Paulo: irrestrito apoio à iniciativa privada, defesa do ensino livre, defesa da tolerância religiosa. Na década de 1860 tornaram-se relativamente freqüentes os requerimentos de protestantes americanos, ingleses e alemães, solicitando à Inspeção Geral da Instrução Pública da Província, autorização para manter o ensino particular da língua inglesa ou alemã, e para a abertura de escolas elementares e secundárias (Barbanti, 1985, p. 66).

Nesse contexto, portanto, está demonstrada uma visão de liberdade de ensino que não segue a linha descrita por Roque de Barros, que havíamos apresentado mais acima. Diante dessas duas possibilidades de se constituir uma história da liberdade de ensino, fica claro que tal empreendimento historiográfico adquire maior relevância justamente nos momentos em que essa noção pode ser manipulada do ponto de vista político.

Apesar, portanto, do interesse em fazer uma história da liberdade de ensino estar presente em diversos artigos, é o manifesto *Mais uma vez convocados*, publicado pela primeira

¹⁶ Sobre esse período, conferir o trabalho de Aline Limeira e Alessandra Schuler (2008).

¹⁷ Nesse período, as leis sobre a liberdade de ensino dependiam das províncias em que as instituições de ensino eram fundadas. Nesse sentido, as datas das leis sobre Rio de Janeiro (no município da corte) e São Paulo não são exatamente as mesmas, ainda que o debate pareça seguir os mesmos contornos. Em 1834 havia se estabelecido a descentralização do ensino primário e secundário, abrindo caminho para que leis fossem promulgadas em âmbito provincial, sem dependência direta do governo central.

vez na RBEP no volume 74 da revista (1959) e assinado por Fernando de Azevedo, que demonstra, de forma mais marcante, o quanto o uso da história pode servir para a constituição de uma narrativa política robusta. Esse texto, resgatando o contexto do primeiro Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, insere-se no debate acerca da criação da primeira LDB: “É naquele mesmo Manifesto [de 1932], tantas vezes incompreendido e mal interpretado, que foi lançada a idéia que se procura agora concretizar no projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em discussão na Câmara de Deputados” (Azevedo, 1959, p. 8). Sobre esse contexto de disputa, Azevedo (1959, p. 9-10, grifo nosso) defende:

Quando, porém, o Congresso se dispunha a iniciar a discussão desse projeto de lei que ali passara por um dilatado período de hibernação, desencadeia-se inesperadamente uma **ofensiva contra a escola pública, em nome da liberdade de ensino**. Não precisamos olhar de perto essa estranha concepção de liberdade, defendida em documento público que tem tido ampla divulgação. Receamos muito que ela não suporte bem a análise, em todas as suas implicações econômicas, religiosas e políticas. Todavia, cremos entender bem o que querem dizer; e um manifesto de educadores não poderá esquivar-se a atacar de frente as questões que sugere e é preciso distinguir e destacar, para esclarecer a nossa posição, ainda que essa sinceridade nos custe dissabores e incompreensões.

Para defender essa argumentação, os autores do manifesto citam o texto *Liberdade de ensino remunerada*, originalmente publicado no jornal O Estado de São Paulo, descrevendo que o que estava em jogo eram os múltiplos papéis do Estado em matéria de educação:

O grave documento a que acima nos referimos, "apresenta, de fato, como suas linhas mestras (nas palavras, insuspeitas e autorizadas, de "O Estado de São Paulo") estes três princípios fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente; pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais. É, como se vê (conclui o grande diário), "a instituição, no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos..." (Azevedo, 1959, p. 10).

Defensores da tradição liberal, os autores inscrevem essas lutas travadas a partir do histórico da noção de liberdade na educação no Brasil. Nessa argumentação, há dois momentos de uso sistemático da liberdade de ensino: o primeiro é referente ao ano de 1879, na reforma que se convencionou chamar de Reforma Leôncio de Carvalho, e o segundo correspondente à denominada Reforma Rivadávia, ocorrida entre 1911 e 1915, durante a presidência de Hermes da Fonseca. Logo abaixo apresentamos uma breve síntese de como cada uma dessas reformas aparecem tanto no Manifesto quanto em outros textos do período.

1. A Reforma Leôncio de Carvalho

Em 1879, o então Ministro dos Negócios do Império, Leôncio de Carvalho, reforma o ensino primário e secundário no Rio de Janeiro e também todo o ensino superior no Brasil. Para além do debate historiográfico sobre a relevância dessa reforma¹⁸, essa lei é comumente citada na controvérsia pela sua intenção de garantir o funcionamento de uma concepção de liberdade de ensino (ou ensino livre) denominada de liberdade de frequência. No próprio texto da lei, logo no seu artigo 1º, está descrito que “E' completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene.” (BRASIL, 1879). Sobre o significado e os efeitos dessa defesa do ensino livre no Brasil, Antonio de Almeida Júnior (1952, p.6) descreve que

o que nasceu realmente robusto, e teve recepção ruidosa, e vingou, foi o "ensino livre" no curso superior. "Ensino livre" como o interpretavam então os estudantes do Brasil. Facultativa a matrícula, serão admitidos a exame todos aquêles que o requererem. O candidato, paga a devida taxa, poderá em cada época prestar quantos exames quizer: — de uma ou mais disciplinas, de uma ou mais séries, até do curso inteiro, — conforme a sua audácia e os recursos da bolsa paterna. Ainda que se matricule, não estará o aluno obrigado a freqüentar as aulas. E, se, por desfastio, entender de freqüentá-las, o parágrafo 6.º do art. 20 o protegerá contra as importunações do lente: "não serão marcadas faltas aos alunos nem serão eles chamados a lições e sabatinas".

A partir dessa reforma do ensino superior, portanto, mesmo os estudantes que não frequentassem as aulas poderiam fazer os exames das disciplinas e formarem-se bacharéis. O argumento de Leôncio de Carvalho era que

o que importa são os exames. Instituída a liberdade de frequência, passarão para eles as funções vitais do ensino superior brasileiro [...] De recuo em recuo, o Estado entregará, pois, ao arbítrio da juventude cada um dos clássicos baluartes do ensino superior: as lições, as sabatinas, a frequência às aulas, a duração rígida do curso. Mas ficará entrincheirado, severo, "inflexível", por detrás da muralha dos exames (Almeida Júnior, 1952, p. 22).

Apesar de embasada em princípios liberais compartilhados por muitos dos intelectuais e políticos do período, a reforma passou a ser muito criticada pelos efeitos adversos que produziu. De acordo com Almeida Junior (1952), despovoam-se as academias, cessam as lições e sabatinas, esmorece o convívio acadêmico, não melhoram os professores, falha o baluarte dos exames e passa a naufragar o ensino superior. Na prática, a lei entrou em descrédito e,

¹⁸ A respeito de uma análise histórica da reforma, confira o trabalho de João Vicente e Wenceslau Neto (2019).

paulatinamente, foi desmontada por diversas leis e decretos dos anos seguintes. Em suma, de acordo com o Manifesto, a reforma Leôncio de Carvalho

abusou demagógicamente da expressão "ensino livre", a fim de captar o apoio da mocidade acadêmica, que naquela época constituía uma verdadeira potência. O que vigorou, da decantada reforma, foi a dispensa, dada aos alunos, de assistir às aulas, e a proibição, imposta aos professores, de chamar os alunos à lição. Ficaram desertas as academias; ninguém mais estudou; formaram-se, às dezenas, bacharéis e médicos "elétricos", até que a própria Câmara Federal, em 1895, impressionada com a iminência do "naufrágio do ensino superior brasileiro", reagiu para repor as coisas nos devidos lugares (Azevedo, 1959, p. 14).

Com isso,

Na legislação estava morto, pois, e bem morto, o "ensino livre". Faltava, entretanto, matá-lo igualmente nas escolas, na realidade da vida acadêmica, no espírito da juventude brasileira. Quanto a isto, se alguma coisa já se obteve, o certo é que não atingimos sequer a metade do caminho (Almeida Júnior, 1952, p. 33).

É justamente nesse sentido de vigilância contra esse negativo uso da ideia de liberdade de ensino, operado pela Reforma Leôncio de Carvalho, que a memória desse período é reiterada na narrativa da história pedagógica do período.

2. A Reforma Rivadávia

A segunda experiência de ensino livre citada no Manifesto corresponde à Reforma Rivadávia, publicada no dia 5 de abril de 1911 no Decreto nº 8.659, que estabelece a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República¹⁹, durante o governo de Hermes da Fonseca. Nela afirma-se que:

Art. 1º A instrução superior e fundamental, difundidas pelos institutos creados pela união, não gozarão de privilegio de qualquer especie.

Art. 2º Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo.

[...]

Art. 5º O Conselho Superior do Ensino, creado pela presente lei, substituirá a função fiscal do Estado; estabelecerá as ligações necessarias e imprescindiveis no regimen de transição que vae da officialização completa do ensino, ora vigente, á sua total independencia futura, entre a União e os estabelecimentos de ensino.

Art. 6º Pela completa autonomia didactica que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programmas de seus cursos, devendo os do

¹⁹ Sobre um debate histórico sobre esta reforma, conferir o texto de Rocha (2012).

Collegio Pedro II revestir-se de caracter pratico e libertar-se da condição subalterna de meio preparatorio para as academias. (Brasil, 1911)

Novamente inspirada nos princípios liberais da educação, essa lei “arrastou o Estado [...] para o caminho da abstenção e que [...] instituiu a liberdade sem controle e a ampla autonomia dos institutos oficiais” (Azevedo, 1959, p. 14), de acordo com os signatários do Manifesto. O grande argumento do texto é que, em ambas as iniciativas, esteve em operação uma intencionalidade privatista.

Supondo, pois, gravitar para a liberdade, os projetos que querem instaurá-la sem limitações, gravitam mas é para a desordem e a anarquia na educação. Pretendendo subtrair ao Estado os deveres que a Constituição lhe atribuiu, o que alcançam é largar o ensino a toda espécie de influências divergentes e contraditórias de grupos de pressão (Azevedo, 1959, p. 14).

Em resumo, para eles “toda a história do ensino em tempos modernos é a história de sua inversão em serviço público” (Azevedo, 1959, p. 17). Essa generalização parte de uma concepção estatista da educação que embasa a interpretação dos problemas históricos de sua época. Nesse sentido, ainda que houvesse uma multiplicidade de interpretações a respeito do significado da liberdade de ensino na história pedagógica brasileira, vemos aparecer a defesa sistemática de um processo educacional por meio do Estado. Justamente porque essas reformas diminuíam ou restringiam o papel do Estado, acabaram por ser criticadas, demonstrando o papel ambivalente de uma visão liberal que preza pela autonomia ao mesmo tempo que pela regulação:

Algumas de suas inovações tinham sentido realmente liberal, como a obrigatoriedade da educação primária, o auxílio em vestuário e livros aos alunos pobres, a dispensa aos acatólicos de assistirem às aulas de religião, a autorização, outorgada aos professores, de jurarem segundo a crença de cada um (Almeida Júnior, 1952, p. 5).

No entanto, dado que no Brasil figurava um contexto de forte influência e ação da Igreja Católica, essas reformas liberais acabavam por não chegar aos efeitos que declaravam buscar. Para isso ocorrer, era necessário que a escola pública fosse defendida, estimulada e valorizada como garantia do processo de democratização da sociedade brasileira.

A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição — o que seria um desatino — mas o aperfeiçoamento e a transformação constantes de nosso sistema de ensino público (Azevedo, 1959, p. 17-18).

Vemos, portanto, estabelecida uma construção da história que tinha como função justificar a defesa do papel do Estado como provedor educacional por meio da escola pública. Ainda que esse posicionamento se mostrasse eficaz do ponto de vista do processo governamental, tal consideração não era consensual no quadro das disputas no interior da ciência pedagógica. Diante dessa ambivalência, entramos agora no segundo traço de nosso arquivo: a delimitação de uma controvérsia a respeito do Estado.

Traço 2: a delimitação da controvérsia sobre o Estado - 1947 a 1963

A discussão sobre o monopólio do Estado

Fim da Segunda Guerra Mundial, derrocada dos estados totalitários e assunção de governos democráticos. Como garantir que o Estado Nacional funcione ao mesmo tempo que a experiência totalitária demonstrou que ele também pode ser uma ameaça? Esse tipo de questionamento está presente tanto nas democracias do centro do capitalismo quanto daquelas de sua periferia, como o Brasil.

No caso brasileiro, esse debate ganha em especificidade dado o contexto político do país: o processo de desenvolvimento educacional deu-se sob a égide do Estado Novo, ou seja, sob um governo que flertava com o totalitarismo ao mesmo tempo que oportunizava a construção de diversas políticas liberais e desenvolvimentistas. Sob o governo de Getúlio Vargas, foram criados diversos centros pedagógicos e educacionais no Brasil, contribuindo de maneira decisiva para que o país pudesse fazer parte de um processo mundial de expansão educativa (Saviani, 2011).

Logo após a queda do Estado Novo e no bojo do processo constituinte brasileiro, surgiu a necessidade legal da escrita de uma lei de diretrizes e bases que embasasse o processo educativo no país. Em 29 de abril de 1947, instalou-se, a pedido do então ministro Clemente Mariani, uma comissão responsável por estruturar um projeto de lei com esse objetivo. Esta era uma demanda já disposta no texto constitucional, que atribuía à União a competência para legislar sobre o tema (Brasil, 1946). Como resultado, emerge, em 1947, uma discussão na RBEP acerca dessa lei. Inaugurando esse momento, Antônio de Sampaio Dória escreve *Educação Nacional – Diretrizes e bases*, publicado no nº 30 da revista, na seção “Através de revistas e

jornais”, a respeito da educação nacional²⁰. Nele, o educador diferencia as atribuições da União, dos estados e dos municípios em papel de educação, concluindo que “as diretrizes e bases da educação nacional são os elementos que, em comum, hão de sustentar e orientar os sistemas de ensino, federal e estaduais, para que os diplomas que confirmam, presumam capacidade de exercício profissional” (Sampaio Dória, 1947, p. 347).

Desde então, muitos outros textos também trataram da controvérsia, na maioria das vezes assumindo uma posição política frente às questões que faziam parte do centro do debate. Isso porque a maioria dos textos operavam na chave oposicionista entre os polos estatista e privatista. Novamente, isso pode ser visto no Manifesto descrito no Traço 1 deste capítulo: “Quando, porém, o Congresso se dispunha a iniciar a discussão desse projeto de lei que ali passara por um dilatado período de hibernação, desencadeia-se inesperadamente uma ofensiva contra a escola pública, em nome da liberdade de ensino” (Azevedo, 1959, p. 9). É por isso que os autores defendem que

A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular é, no fundo, a mesma que se travou e recrudesce, ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. Esse, o aspecto religioso que temos o intuito de apenas apontar como um fato histórico que está nas origens da questão, e sem a mais leve sombra de desrespeito aos sentimentos, que somos os primeiros a reverenciar, da maioria do povo brasileiro. Ela se disfarça com freqüência, quando não se apresenta abertamente, sob o aspecto de conflito entre a escola livre (digamos francamente, a educação confessional) e a escola pública ou, para sermos mais claros, o ensino leigo, a cujo desenvolvimento sempre esteve historicamente ligado o progresso da educação pública (Azevedo, 1959, p. 10).

Seja por uma visão política ou por outra, ambos os lados discutiam a centralidade do Estado em matéria do direito à educação:

A primeira LDB representou um período fecundo de luta ideológica onde, além do dualismo entre ensino de formação (para as elites) e rápida aprendizagem técnica (para a classe trabalhadora), suscitou polêmicas sobre a gratuidade do ensino oficial, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas e a relação entre escola particular e estatal quanto à abrangência e à competência.

A LDB é uma legislação específica que normatiza os deveres do Estado no provimento de recursos para a educação, suas políticas administrativas e pedagógicas, a criação de órgãos e suas funções e a questão da liberdade de ensino. Ela revela a política educacional na sua dimensão macroestrutural e demonstra o estágio de democratização da sociedade, seu grau de dependência cultural e econômica. É capaz de identificar se a expansão do ensino ocorre

²⁰ O trabalho inaugural em nosso arquivo diz respeito àqueles que tratavam da questão da liberdade de ensino. Ou seja, é possível que outros trabalhos também discutissem questões relacionadas à LDB, mas esses não estão aqui mapeados.

num contexto conservador ou progressista, de liberdade e formação crítica dos indivíduos (Fernandes, 1960b, p. 582-583).

Constitui-se, assim, uma controvérsia que, ainda que parta de uma discussão sobre uma certa concepção de liberdade, carrega consigo um debate mais amplo e complexo sobre o papel do Estado na educação. Como descrevem os participantes da controvérsia, essa concepção do Estado carrega tanto a história de um pensamento liberal quanto a história de um pensamento religioso no Brasil. É nessa oposição que são travados os debates e as tomadas de decisão a respeito dos rumos da educação pública e particular no país.

A visão católica no seu papel com o Estado

É consenso considerar que a visão católica a respeito da educação já operava no Brasil desde o período jesuítico. No entanto, durante o século XX, ela é atualizada tendo em vista as publicações e interpretações feitas pelos Papas, que tecem reflexões sobre as transformações advindas da Revolução Industrial e do processo de surgimento de novos modelos político-econômicos, como o socialismo.

O Santo Padre Pio XII, falando, em novembro de 1957, aos participantes da Assembléia Internacional das Escolas Particulares da Europa, reunida em Roma, acentuava com muita precisão: "Uma análise séria dos fundamentos históricos e filosóficos da educação demonstra claramente que a missão da escola lhe vem, não do Estado só, mas, antes de tudo, da família e, depois, da comunidade social à qual ela pertence. De fato, a formação da personalidade humana cabe primordialmente à família e, como numa grande proporção a escola visa à mesma finalidade, ela simplesmente prolonga a ação da família e dela recebe a autoridade necessária para este fim".

Em outro trecho do seu discurso, o Papa declara taxativamente: "O Estado — o poder político — intervirá apenas para exercer um papel supletivo, garantindo, assim, a extensão e a intensidade da ação dos particulares".

No Brasil, a ingerência do Estado em matéria educacional precisa encontrar um limite, que possa salvar a cultura ameaçada pela estandardização, que decretos e portarias provocam. Não tememos dizer que a intervenção estatal é, em grande parte, responsável pela mediocridade da nossa escola secundária. O Estado criou um tipo de escola regulando tudo, desde os programas, os horários, até os detalhes burocráticos mais insignificantes. As escolas particulares podem funcionar, uma vez que recebam outorga do Estado, a qual lhes é dada pelo preço de sua subordinação aos padrões oficiais. A cultura só pode vicejar onde há liberdade de pesquisa — liberdade de métodos. O Estado brasileiro torna impossíveis experiências: nenhum colégio pode alterar os programas, que lhes chegam prontos. Nem tentar caminhos diferentes. Só o Estado pode dizer quando é preciso mudar. E nisso vai, muitas vezes, o sacrifício de uma geração (EDUCAÇÃO, 1958, p. 86).

A visão católica, no Brasil, circulava também em ambientes de disputa política. Foi seguindo essa concepção educativa que, em 1959, o então deputado Carlos Lacerda propôs um substitutivo ao projeto de lei 2.222-B/57, que correspondia a uma proposta de Lei de Diretrizes e Bases que já estava em debate no Congresso Nacional. Em seu texto, o deputado propunha:

Art. 6º. É assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e o dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino.

Art. 7º. O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares:

a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino;

b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos;

c) pelo reconhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares.

Art. 8º. Excetuam-se das disposições dos arts. 6* e 79 a fundação e a manutenção, pelo Estado, de Escolas Militares.

Art. 9º. Ao Estado compete, ainda, fixar as normas gerais para a educação cívica, cabendo aos estabelecimentos de ensino especificá-las e orientar-lhes a execução (Projeto, 1959, p. 48-49).

Percebemos, no excerto acima, que está descrito o papel do Estado de oferecer assistência técnica e material às escolas, fiscalizar, fundar e manter escolas (ainda que em caráter supletivo), além de estipular normas para o funcionamento dessas instituições. Por mais que estivesse em questão uma aparente perda de influência do papel do Estado, no sentido da escola pública, por outro lado está reconhecido o seu papel central no oferecimento desse serviço público para a educação. “É o problema das relações de ensino privado com o Estado” (Projeto, 1959, p. 176), descreve Geraldo Bastos Silva sobre o período. Como já foi dito, independentemente da visão adotada, trata-se de debater o monopólio educativo do Estado no provimento do serviço educacional:

À vista dos termos da Constituição de 1946 e do projeto n.º 2.222-B/57, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quem poderá afirmar a sério que o que consagrou aquela e este estabeleceu tenha importado ou importe em erigir em monopólio do Estado a educação nacional? O parecer em que se procurou discriminar o que é constitucional do que não o é, e se recorda que "corre ao poder público o dever de ministrar a educação" e que a escola pública é uma conquista da idade moderna, poderá porventura ser suspeitado, quando interpreta a rigor os dispositivos constitucionais, de pretender transferir para o Estado a exclusividade monopolizante da educação? Onde a prova em defesa da tese reacionária de que o Estado coage os pais e a liberdade de pensamento e de escolha das instituições em que preferam educar os filhos, quando e só porque fornece o ensino público? E, quanto a nós, quem nos ouviu advogar a causa da educação como privilégio exclusivo do Estado e, portanto, a supressão às entidades privadas da liberdade de abrir escolas de quaisquer

tipos e graus, respeitadas as leis que regulam e têm, no interesse comum, de regular a matéria? (Azevedo, 1959, p. 15-16)

Na visão católica, portanto, a educação é primazia da família, da Igreja e, só depois, função do Estado. A este não caberia a função de induzir as escolhas desses outros agentes educativos que, por serem autônomos, não podem ser destituídos de sua prerrogativa por parte do Estado. No entanto, como vemos na citação acima, esse argumento é veementemente criticado e refutado pela visão laica do Estado, que paulatinamente consegue adquirir mais força no jogo de disputas de poder sobre o Estado.

A visão laica em relação ao Estado

De acordo com os pioneiros da educação nova, o argumento empreendido pelos católicos está mal formulado. Nessa linha interpretativa, não se trata da defesa do monopólio do Estado, mas da defesa contra essa acusação. Segundo eles, “pela liberdade disciplinada, é que somos. Monopólio só existiria quando a educação funcionasse como instrumento político” (Azevedo, 1959, p. 16). Segundo Casais Monteiro, a questão não se refere exatamente sobre o monopólio exclusivo do Estado, mas de uma oposição ao ensino religioso, que se mistura a essa questão política, trazendo à baila a herança do pensamento católico brasileiro.

Parece-me que o problema assume no Brasil um caráter muito peculiar, como se houvesse a defender a liberdade dum ensino particular, por essência religioso, contra um ensino oficial, por essência anti-religioso. Foi pelo menos esta a conclusão a que cheguei, por um conhecimento sem dúvida incompleto, mas nem por isso forçosamente errado, dos pontos de vista correntes. Em suma, parece-me manifestar-se um receio ao privilégio que o Estado teria de promover um ensino não-religioso, contra... o privilégio de fazer ensino religioso, que teriam os particulares (Casais Monteiro, 1958, p. 123).

Casais Monteiro, no texto acima, sintetiza a problemática desse debate no Brasil, apontando o receio do pensamento católico de que o Estado se sobreponha ao modelo de educação confessional proposto pela instituição religiosa. Nesse sentido, o que percebemos é que a educação brasileira conduz à proposição de um problema que engloba contornos complexos na sua delimitação e solução.

A continuidade desse debate vai além da questão do monopólio: traz para o centro da disputa aspectos de outras instituições que são, também elas, operativas, como a família. Trazer a família para o debate é questionar a primazia do Estado frente às questões morais. Quem deve gerir as questões morais? Quem deve gerir a ética do processo educativo? Na visão laica, a

responsabilidade do provimento educacional é do Estado, não obstante reconheçam a necessidade do trabalho do serviço particular para garantir o direito à educação.

— Julgamos que, quando a Constituição Brasileira preceitua a educação para todos, surge, como decorrência precípua, o dever do Estado de empenhar o máximo de seus esforços na organização de um sistema educacional capaz de assegurar a todos o direito que a Lei lhes confere. Assume, assim, o Estado, a responsabilidade, a que não poderia obrigar o particular, de dar ensino gratuito a todos quantos dele precisarem;

— Defendemos o direito à liberdade da iniciativa privada, no campo educacional, e a necessidade de um esforço comum dos órgãos públicos e particulares em prol da educação brasileira, como Vossa Excelência tão claramente afirma em "A educação pública, universal e gratuita", Educação não é privilégio, pág. 114: "Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública e somente os que o quiserem é que poderão procurar a educação privada" (O INEP, 1958, p. 71).

O argumento defendido aqui, então, ultrapassa uma mera oposição entre ensino público ou ensino privado. O que ocorre é a existência de uma via argumentativa que, paulatinamente, insere a responsabilidade do Estado em um contexto mais amplo de garantia de valores, como a “educação pública, universal e gratuita”. Nesse sentido, o embate é conduzido para uma determinada concepção de democracia, que se acopla à própria defesa de um Estado laico em matéria de educação.

A discussão sobre a democracia

A visão laica

A discussão sobre o pretense monopólio da educação estatal e sua crítica opera em mais um binômio: a educação estatal conduz à democracia ou ao totalitarismo? Para responder a essa pergunta, retornemos à introdução, novamente, de nossos pioneiros, que afirmam: “A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas” (Azevedo, 1959, p. 18). Para eles, a educação e a escola pública conduzem à construção de uma sociedade democrática.

Sobre essa questão, não são os pioneiros, mas Anísio Teixeira o grande porta-voz do movimento estatista e da visão laica. Isso se dá por dois motivos: o primeiro porque ele participa diretamente das discussões públicas sobre o tema, dado que assumiu diversos cargos relevantes

na administração educacional no Brasil²¹. O segundo motivo é porque seus textos materializam o espírito de seu tempo na ciência pedagógica, sendo constantemente citados e republicados, sobretudo na RBEP. Nesta análise, iniciamos a partir de um texto fundamental de Anísio Teixeira: *O processo democrático de educação* (1956a), publicado na edição número 62 da RBEP.

Sob forte influência do pensamento de John Dewey, Teixeira adaptou para o contexto brasileiro a noção de um modelo de educação democrática que estivesse alinhado aos desafios de nossa sociedade. Segundo ele, “não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que fôr intencionalmente e lúcidamente planejada para produzir esse regime político e social” (Teixeira, 1956a, p. 4). Em sua argumentação,

A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não fôr um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola (Teixeira, 1956a, p. 7).

Segundo sua concepção, a democracia

não é algo especial que se acrescenta à vida, mas um modo próprio de viver que a escola lhe vai ensinar, fazendo-o um socius mais que um puro indivíduo, em sua experiência de vida, de sorte a que estudar, aprender, trabalhar, divertir-se, conviver, sejam aspectos diversos de participação, graças aos quais o indivíduo vai conquistar aquela autonomia e liberdade progressivas, que farão dele o cidadão útil e inteligente de uma sociedade realmente democrática (Teixeira, 1956a, p. 11).

Nesse sentido,

A educação nas democracias, a educação intencional e organizada, não é apenas uma das necessidades desse tipo de vida social, mas a condição mesma de sua realização. Ou a educação se faz o processo das modificações necessárias na formação do homem para que se opere a democracia, ou o modo democrático de viver não se poderá efetivar. (Teixeira, 1956a, p. 4)

Como ponto de surgimento, a educação democrática associa-se ao próprio liberalismo:

Não percamos de vista que a democracia surgiu, na evolução histórica, como uma reivindicação política e reivindicação, sobretudo, de ideais individualistas, em face da opressão da organização social ainda vigente no século dezoito. Tais reivindicações encontraram sua formulação teórica no liberalismo econômico, quanto à organização do trabalho ou da produção; no liberalismo político, para a organização do Estado, e no liberalismo ético-estético, nome que a falta de outro daria a uma teoria de libertarismo pessoal,

²¹ Sobre a atuação política de Anísio Teixeira, conferira publicação de Saviani (2011, em especial p. 218-221).

em que, à base de certo rousseauísmo, se concebeu o indivíduo como algo que, deixado a si mesmo, se desenvolveria, se exprimiria em harmonia, bondade e beleza (Teixeira, 1956a, p. 4).

Essa definição pressupõe que se esteja disposto a construir essa sociedade democrática e que a principal instituição responsável por construir esse espírito democrático é a escola. Como se poderia esperar, o argumento de Teixeira funciona por aliar-se ao de outros intelectuais do período, sempre interpretando a educação como um processo que funciona e que reproduz privilégios de classe. Seguindo esse argumento, Antonio Almeida Junior (1952, p. 6-8, grifo nosso) afirma:

O liberalismo do século XIX animou e fortaleceu, no campo da educação, dois grandes movimentos, que o século anterior apenas prenunciara: o da democratização do ensino e o da liberdade de ensinar.

O ensino fora até então, e sob diversos aspectos, um privilégio de classe. As escolas faziam discriminações sociais, econômicas, religiosas ou de raça. Aos meninos e jovens das camadas populares ora se negavam possibilidades de estudo, ora se estabeleciam estreitos limites ou finalidades tendenciosas para a respectiva cultura. [...] Na Inglaterra, o menino pobre, mal chegado aos oito ou nove anos de idade, era arrastado para a indústria, considerando-se já uma dádiva generosa em seu favor a escola primária noturna, em que, após um dia de doze horas de trabalho, viesse êle, cabeceando de fadiga e sono, aprender a leitura e a escrita. Segundo os líderes eclesiásticos ingleses da época, as classes sociais haviam de ter ensinamentos diferentes, em escolas diferentes: para os da aristocracia, a escola secundária, a Universidade; para a plebe, a escola elementar mantida pela caridade. [...] Essas discriminações quantitativas e qualitativas contrapunham-se frontalmente aos interesses do regime democrático, que começava a implantar-se nos dois continentes, e, por outro lado, colaboravam para agravar a divisão, a incompreensão, o antagonismo entre as classes. Permanecer assim levaria a perpetuar o despotismo ou provocaria a mais perigosa desagregação social. Qual a melhor atitude dos liberais diante do problema? "Laissez faire, laissez aller"? Ou apelar para as forças sociais organizadas, — para o próprio Estado? Já então só este possuiria força para reparar tão generalizada injustiça e criar condições dentro das quais cada indivíduo pudesse cultivar as suas aptidões naturais. À tese da abstenção por parte do Estado nos negócios do ensino, substituiu-se, pois, gradualmente, a tese da intervenção.

A argumentação de Almeida Junior é exatamente a mesma de Anísio Teixeira. Nela, aparece de forma contumaz a importância do Estado no processo de democratização social, pois permitir que o ensino continuasse a ser uma questão de privilégio era exatamente o que não se estava buscando. Pelo contrário, caberia ao Estado intervir e modificar essa situação. A partir do momento que ele deixa a cargo da iniciativa particular essa responsabilidade, acaba por se abster de suas atribuições. O liberalismo necessita que o Estado assuma a responsabilidade pela Educação para garantir os seus valores. Segundo Teixeira, em *Educação não é privilégio*,

o dever do governo — dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível — é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização (Teixeira, 1956b, p. 20).

Ao encampar esse processo é que o Estado estaria dando conta de transformar a sociedade em prol da proteção contra o autoritarismo. ““A República sem a educação inteligente do povo poderia dar-nos, em vez de govêrno democrático, o despotismo das massas, em vez da ordem, a anarquia, em vez da liberdade, a opressão” (págs. 89 e 90 de Educação não é privilégio)” (O INEP, 1958, p. 71-72). A escola pública aparece, então, como instituição responsável por contribuir para a solução desse problema.

Uma vez que o objetivo em vista é proporcionar liberdade ativa a todas as opiniões, a todas as crenças ou descrenças, a escola pública, tal como atualmente existe, atende a essa exigência de forma perfeita. Integrando o seu corpo docente encontramos ateus, católicos, protestantes, israelitas, muçulmanos, sem que nenhum desses grupos prejudique os demais. Dessas escolas têm saído excelentes, admiráveis cristãos. A única violência que tal escola faz contra certas opiniões (constituindo, aliás, para ela motivo de orgulho) consiste em romper as barreiras de classes, impedindo que prevaleça o egoísmo familiar, quando contrário ao interêsse geral, estimulando ainda a expansão do espírito de livre exame. Haverá razão para os cristãos, como cristãos, reclamarem contra isso? (Escarpit, 1959, p. 262)

Nessa linha argumentativa, a Igreja Católica é posta como instituição a ser vencida, relacionando seus interesses aos anseios escusos que não seriam capazes de solucionar o problema da educação nacional.

Só um poder persistiu atento, tentando de várias formas preservar e aumentar sua influência: o “poder religioso”, concretizado pela ambição da Igreja Católica de lograr o maior domínio possível em nossa política e em nossa administração educacionais. A ela se aliou, recentemente, um grupo que não defende valores espirituais, mas fins capitalistas ou empresariais — o grupo que congrega os donos e dirigentes da escola particular leiga. Êsse grupo, em si mesmo, não constitui um “poder”; contudo, apoiou-se no “poder religioso”, forjando coincidências entre as reivindicações do ensino confessional e as das escolas particulares que exploram o ensino com fins lucrativos. Tal aliança, combatida por algumas escolas particulares leigas, que advogam uma independência total do “ensino livre”, produziu efeitos explosivos (Fernandes, 1960a, p. 11).

A visão católica

Nos anos 1950, o Brasil era um país majoritariamente católico (Giubelli, 2012). Amparados pela história da educação brasileira que teve no modelo jesuítico sua principal referência de fundação, muitos educadores reconheciam a positividade da influência cristã tanto nos valores quanto nas práticas pedagógicas do período. Nesse sentido, é inevitável que o pensamento católico não se misturasse ao pensamento pedagógico, como se pode ver na argumentação de Hely Lopes Meirelles (1956, p. 24-25) a seguir:

Já proclamaram os pedagogos que numa Democracia — como a nossa — a educação deve ter por objetivo colocar o indivíduo em condições de ser útil para si e responsável perante a coletividade a que pertence. O papel da educação é auxiliar o indivíduo a conquistar o domínio de si mesmo e a sua própria personalidade, cultivar interesses elevados, dedicar-se ao trabalho, comprazer-se nas realizações úteis e dignas, amar a justiça, o direito, a generosidade e ser compreensivo para com seu semelhante. Como membro livre e responsável de uma comunidade democrática, a educação deve habilitá-lo a realizar por si o seu próprio destino, e a cumprir com boa-fé e honestidade seus deveres para com Deus, para com a Pátria e para com a família.

Ainda que houvesse uma certa conjugação de ideias, o clima polarizado do período dificilmente possibilitava esse tipo de confluência entre espírito democrático, catolicismo e escola pública. Pelo contrário, o que havia era uma belicosa disputa muitas das vezes baseada em falácias ou erros de interpretação das palavras e argumentos do grupo opositor. Nesse sentido, a partir da repulsa ao pensamento de Anísio Teixeira que apresentamos na seção anterior, alguns católicos defendiam que a educação democrática não poderia ser conduzida por um espírito socialista, mas deveria ser conduzida por uma visão amparada na correção da visão católica sobre o ser humano.

Como do espiritualismo cristão tem raízes a concepção democrática de Governo, fundamentada na dignidade da pessoa humana inculcada pela doutrina de Cristo, assim, também, do materialismo, qualquer que seja sua feição e sua origem, costuma brotar a concepção totalitária de Governo, cuja manifestação extrema parece ser o comunismo bolchevista, forma de socialismo a outrance. Não faz mistério a Igreja, e, por isso mesmo, ninguém teria entre nós o direito de ignorá-lo, que o socialismo e cristianismo são coisas incompatíveis (Carta, 1960, p. 135-136).

Nessa linha argumentativa, o grande receio da visão católica é que, ao se defender a primazia do Estado em questões de educação, esteja-se também abrindo a possibilidade para que se constitua um Estado socialista e anticristão. Sobre isso, os bispos de Porto Alegre são veementes:

Não é lícito, porém, admitir-se que, mercê de inexplicável complacência, órgãos governamentais preparem, entre nós, uma Revolução social, através da escola, já porque as administrações públicas não se destinam por essência a preparar Revoluções sociais, já porque a tradição cristã do povo brasileiro frontalmente repele e repudia os mesmos fundamentos do Socialismo como doutrina. "Socialismo religioso, socialismo cristão, — disse admiravelmente Pio XI, — são termos contraditórios: ninguém pode ser, ao mesmo tempo, bom católico e verdadeiro socialista". (Quadragesimo Anno, 48). O povo brasileiro, na verdade, não quer que se transforme por uma revolução social, a começar da escola, a República Brasileira em uma República Socialista. Que o queiram, e proclamem esse desejo, servidores elevadamente situados do Ministério da Educação e Cultura, é fato, por isso mesmo, que deverá merecer especial atenção dos Altos Poderes da República (O INEP, 1958, p. 67).

Na argumentação do Arcebispo Vicente Scherer e do restante dos bispos de Porto Alegre, há uma contradição em termos entre a visão católica e a visão socialista. Além disso, não é somente a visão católica que assume essa posição, mas é o próprio povo brasileiro que não permitiria esse tipo de revolução ao interno da escola.

Essa oposição à visão de Anísio Teixeira está amparada na visão religiosa do Papa Pio XI expressa na encíclica *Quadragesimo Anno*, que faz uma releitura da *Rerum Novarum*, de Leão XIII e da *Divini Illius Magistri*, que trata da pedagogia cristã:

Na Nossa encíclica « *Divini illius Magistri* » ensinámos desenvolvidamente os princípios, em que se funda, os fins, a que se dirige a pedagogia cristã. (56) Quão contrários lhes sejam a teoria e a prática do socialismo educador, é tão claro e evidente, que é inútil insistir. Parecem porém ignorar ou não ter na devida conta os gravíssimos e funestos perigos deste socialismo, os que não tratam de lhe resistir forte e energicamente, como o pede a gravidade das circunstâncias. É dever do Nosso múnus pastoral chamar-lhes a atenção para a gravidade e eminência do perigo: lembrem-se todos, que deste socialismo educador foi pai o liberalismo, será herdeiro legítimo o bolchevismo (PIO XI, 1931).

Já na *Divini Illius Magistri*, publicada em 1929, diz-se:

Na verdade, consistindo a educação essencialmente na formação do homem como ele deve ser e portar-se, nesta vida terrena, em ordem a alcançar o fim sublime para que foi criado, é claro que, assim como não se pode dar verdadeira educação sem que esta seja ordenada para o fim último, assim na ordem actual da Providência, isto é, depois que Deus se nos revelou no Seu Filho Unigênito que é o único « caminho, verdade e vida », não pode dar-se educação adequada e perfeita senão a cristã. [...]

A missão de educar pertence antes de tudo e acima de tudo, em primeiro lugar à Igreja e à família, pertence-lhes por direito natural e divino, e por isso de um modo irrevogável, inatacável, e insubstituível »[...] é dever do Estado proteger com as suas leis o direito anterior da família sobre a educação cristã da prole, como acima indicamos, e por consequência respeitar o direito sobrenatural da Igreja a tal educação cristã (PIO XI, 1929).

Considerados tais princípios como orientadores de uma visão católica em matéria de educação, seria de se esperar que a posição das lideranças religiosas de fato suspeitasse de um modelo educacional que não incluísse os valores católicos em seus preceitos. A oposição entre o grupo católico e o grupo estatista dá a impressão, portanto, que se esteja diante de uma total divergência em relação aos rumos que a educação poderia tomar. No entanto, mais do que rumar em projetos educacionais opostos, o que se observa é que, em algumas questões, as visões distintas convergiam na construção de uma solução comum. Este é o caso do analfabetismo, que iremos descrever a seguir.

O analfabetismo como problema

Se se considerar, ainda, que ultrapassa 50% da população geral o número de analfabetos no país e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não se matriculam na escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246, nada será preciso acrescentar, pois já se terá, com isso, um quadro sombrio demais para lhe carregarmos as cores e desolador demais para nos determos na indagação melancólica de outros fatos e detalhes (Azevedo, 1959, p. 5).

Tínhamos, em 1900, 9.750.000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 6.370.000 analfabetos. Em 1950, 14.900.000 eram alfabetizados e 15.350.000, analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinquenta anos, mas em números absolutos, passamos a ter bem mais do dobro de analfabetos.

Se considerarmos o analfabeto, como seria lícito considerar, um elemento mais negativo do que positivo na população, a situação brasileira, do ponto de vista da educação comum, tornou-se em 1950 pior do que em 1900. Mas, se tomarmos o ponto de vista de que o processo educativo é um processo seletivo, destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará possível exatamente porque muitos ficarão na massa a serviço dos "educados",- então o sistema funciona, exatamente, porque não educa todos, mas somente uma parte. Bendito seja o nosso crescimento demográfico que anula o nosso pequeno esforço em aumentar as oportunidades de educação primária, sem lhe tirar, por isto mesmo, o caráter de educação seletiva! (Teixeira, 1958b, p 12).

Iniciamos esta seção com a sobreposição de duas argumentações do mesmo período e complementares, já utilizadas até agora. A primeira delas corresponde a um trecho do *Manifesto Mais uma vez convocados*. A segunda advém do texto *Educação não é privilégio*, de Anísio

Teixeira. Nos trechos selecionados está presente a confluência de um mesmo problema educacional, ainda que analisado de formas distintas: trata-se do problema do analfabetismo. Enquanto problema político, ambos os textos descrevem a estatística de crianças fora da escola no Brasil (ainda que possamos questionar os dados utilizados). No entanto, Anísio Teixeira descreve essa situação dando um contorno específico: trata-se do problema da perpetuação dos privilégios por meio da educação.

“O sistema funciona, exatamente, porque não educa todos, mas somente uma parte” (Teixeira, 1956b, p. 12). Nessa argumentação, antes de ser um problema de gestão, a questão educacional no Brasil é descrita como um problema ético: como fazer com que a escola rompa com o ciclo do privilégio? Toda a política educacional que Anísio propõe advém dessa constatação e desse imperativo, de que a educação reproduz o privilégio e que é papel do Estado modificar essa situação com vistas a produzir uma sociedade verdadeiramente democrática.

Considerando essa perspectiva, por que o problema apresentado por Teixeira corresponde a um problema ético, mais do que um problema de gestão? Porque a construção desse problema feita por ele parte exatamente de uma interpretação valorativa da questão do analfabetismo. Ao afirmar que “se considerarmos o analfabeto, como seria lícito considerar, um elemento mais negativo do que positivo na população” (Teixeira, 1956b, p. 12), Anísio Teixeira está montando um problema que dialoga com a questão do Estado, mas que o coloca como responsável por solucionar um problema que, embora esteja além de sua atribuição formal, somente ele seria capaz de resolver.

O problema do analfabetismo, tal como é apresentado por Teixeira, ecoa tanto no pensamento laico quanto no pensamento católico. A declaração de Cardeais, Arcebispos e Bispos do Brasil afirma:

É hoje matéria pacífica que, na crista de todos os problemas brasileiros, se projeta esta dramática situação de um país que, com mais de um século de existência como nação, ainda não encontrou rumos certos para resolver o problema da educação de sua gente. Somos um povo com um coeficiente alarmante de analfabetos; com um "déficit", em quantidade e qualidade, de escolas primárias; com uma rede precária de escolas industriais e artesanais; e com escolas superiores nem sempre cheias dos mais capazes e dos mais indicados para as funções de liderança que as Universidades deviam assegurar (Educação, 1958, p. 84).

O analfabetismo é, nessa argumentação, o primeiro problema da educação nacional. No entanto, segundo o texto, o analfabetismo não poderia ser resolvido pela simples extensão da escola pública: “O desejo louvável de não querer fazer da educação um privilégio, de estendê-la às massas, promovendo-as à participação numa autêntica vida democrática, nem sempre

ensejou uma colocação verdadeira do problema” (Educação, 1958 p. 84). Para isso, seria necessário também a superação do monopólio do Estado.

Apesar de vivermos em regime democrático, não se pode dizer que o sistema educacional brasileiro (o art. 167 da Constituição Federal declara que é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que regulam o ensino) seja um sistema fundamentalmente democrático, pois as leis que regulam o ensino de tal forma determinam padrões rígidos, estabelecem regime de outorga, proíbem modificações na seriação das disciplinas que, praticamente, anulam a liberdade de iniciativa particular. O Santo Padre, no discurso já citado, mostrava: "muitas vezes, de fato, a liberdade admitida em teoria fica, na realidade, limitada e até combatida, quando muito tolerada, quando o Estado pensa ser detentor, em matéria de ensino, de um verdadeiro monopólio” (Educação, 1958, p. 88).

A Igreja aponta para a necessidade de proporcionar uma forma de resolução do problema garantindo, ainda, a proposição de uma questão central: a própria liberdade. Educar as massas também deveria, nessa argumentação, possibilitar a liberdade de iniciativa particular. No entanto, o problema do analfabetismo, tal como Teixeira havia sinalizado, é mais negativo do que positivo. Diante dessa defesa, de tentar garantir a liberdade de iniciativa particular, o problema de garantir que as pessoas tenham acesso à alfabetização é mais importante, premente e necessário.

O analfabetismo em face disto, já não é a famosa cegueira do século dezenove, mas simplesmente, uma inaptidão, grave somente quando o próprio trabalho, o próprio ganha-pão exige que seja remediada.

Daí, então, a educação — e quando falo em educação compreenda-se sempre educação escolar — precisar de ser, tanto num país subdesenvolvido quanto, hoje, nos países desenvolvidos, eficiente, adequada e bem distribuída, significando por estes atributos: que seja eficaz, isto é, ensine o que se proponha a ensinar e ensine bem; ensine o que o indivíduo precisa aprender e, mais, seja devidamente distribuída, isto é, ensine às pessoas algo de suficientemente diversificado nos seus objetivos para poder cobrir as necessidades do trabalho diversificado e vários da vida moderna e dar a todos os educandos reais oportunidades de trabalho (Teixeira, 1954, p. 19).

Nessa linha, o papel do Estado é proporcionar uma política eficiente contra o analfabetismo, e não se preocupar em garantir o direito dos particulares de abrirem escolas ou ensinarem os ideais cristãos. Por mais que se pretenda defender a importância da garantia de valores-mestres como a livre-iniciativa ou a proteção em relação ao monopólio do Estado, diante do analfabetismo urge educar as massas. Nesse sentido, a ação estatal para a mobilização de recursos na sua resolução é uma decisão ética em nome do bem comum, tal como Augusto Silva, Arcebispo da Bahia em 1959, argumenta abaixo.

Passivamente considerada, é a educação no Brasil, em teoria, um direito de toda pessoa humana. Na prática, estamos ainda bem longe de ver concretizado

êsse direito de receber educação para milhões de nossos patrícios, condenados ao analfabetismo. Dever especial nessa matéria incumbiria ao Estado, imposto pelo art. 167 da Constituição, reclamado pelo bem comum, campo vastíssimo por onde se possa espriar o zêlo das autoridades do ensino, sem que, para isso, se corra o perigo de tolher a liberdade à iniciativa particular, que, ao contrário, deveria ser estimulada. De quem, na verdade, é o direito de dar a educação? Ativamente considerada, será ela, também, um direito de todos? Deverá igualmente entender-se em tal sentido o texto constitucional acima citado? Seja qual fôr a interpretação da fórmula verbal, não resta dúvida, através do contexto dêsse mesmo Capítulo II, que a resposta tem de ser afirmativa. Satisfeitas, naturalmente, as condições exigidas pelo bem comum, condições estabelecidas pelo Poder Público, “respeitadas as leis que o regulem” (art. 167) “dar educação é um direito de todos” (Carta, 1960, p. 136).

Expressão do problema da educação das classes populares, o analfabetismo é o dado evidente de que não há igualdade de acesso no país. Essa igualdade, condição para que a sociedade democrática se consolide, deveria ser constituída por meio da ação estatal. O dilema da democracia deixa de ser somente aquele em relação a uma educação contra o autoritarismo e passa a ser o da educação de todos e, sobre isso, o Estado deve então ser eficiente e não ideológico. Trata-se de uma questão de cidadania, e não de privilégio.

Apoiar o ensino particular significa, num Estado que não tem recursos sequer para manter as próprias escolas, manter a educação como um privilégio de ricos; admitir a liberdade da escola significa cooperar com os que não querem liberdade na escola (Villalobos, 1959, p. 48).

A questão do analfabetismo opera, portanto, na necessidade de consideração de uma política de educação da classe pobre. Como já havia descrito Anísio Teixeira, o problema do analfabetismo associa-se a uma questão de classe social e a inserção do sujeito pobre no processo educacional é que vai garantir o funcionamento de uma educação de fato democrática naquele período. Ainda que a Igreja Católica critique o monopólio, há também o reconhecimento de que é somente pela ação do Estado que a classe pobre terá acesso à educação. No fim das contas,

Aos governantes compete defender toda a nação e os membros que a constituem, tendo sempre cuidado especial dos fracos e deserdados da fortuna ao proteger os direitos dos particulares. « Por quanto a classe abastada, munida dos seus próprios recursos, carece menos do auxílio público; pelo contrário a classe indigente, desprovida de meios pessoais, esteia-se sobretudo na protecção do Estado. Por conseguinte deve ele atender com particular cuidado e providência aos operários, visto serem eles do número da classe pobre » (Pio XI, 1931).

Seja por uma visão estatista da educação, seja pela sensibilidade política de desenvolver a nação, o cuidado com os pobres para resolver o problema do analfabetismo aparece aqui como

um elemento de confluência e de garantia necessários aos direitos de cidadania das classes baixas no Brasil. É sobre ele que tanto laicos quanto católicos defendem a ação estatal em matéria de educação.

Traço 3: a estabilização governamentalizadora

O retorno à história

O último período ao qual se refere nosso trabalho diz respeito à produção feita após o ano de 1963. De 1964 a 1997, dos 36 artigos analisados, 24 fazem referência a textos anteriores ou produzem uma análise histórica da educação brasileira. Ou seja, dois terços deles voltam-se ao passado para destrinchar ou inspirar alguma solução sobre o presente. Isso quer dizer que o retorno à história orienta as novas disputas.

No entanto, o que salta aos olhos nesse período corresponde às alterações e transformações da ideia de liberdade de ensino, agora não mais em um debate sobre o papel da escola pública e da escola privada ou em relação ao debate sobre o Estado (tudo isso continuou existindo, mas sem a necessidade de referência à liberdade de ensino), mas no uso da história para apresentar uma nova formulação dos tempos em questão.

Analiseemos, em especial, um artigo de Florestan Fernandes, intitulado *A nova lei da educação*, publicado em 1984. Esse texto parte do contexto geral de produção da nova LDB, que viria a ser promulgada somente em 1996. Para isso, Florestan Fernandes retoma a memória do período em que participou da discussão da lei de educação anterior, afirmando:

Devemos evitar a todo o custo estabelecer o clima de conflito, que prevaleceu e cresceu em 1950 e em 1960.[...] Sem que isso ocorra, não se poderá falar em educação para a democracia e em educação para um mundo em mudança. Haverá perpetuação de privilégios educacionais — e os educadores só podem perfilhar a cruzada de Anísio Teixeira: “A educação não é privilégio” (Fernandes, 1988, p. 129).

Fernandes estabelece de largada uma tentativa conciliatória e ética na postulação do problema político a ser enfrentado pelos seus coetâneos: fugir da lógica polemista e antagonista que ocorrera no período de constituição da primeira LDB. Ele buscava dar ares mais assertivos para os debates ao dos anos 1980 e, para isso, distanciava-se da posição dos pioneiros da educação nova, que, segundo ele,

apegaram-se à laicização e à liberdade do ensino, à sua descentralização, submetida a normas gerais de caráter nacional, e a uma democratização da

educação da que era, sociologicamente, mais um desnivelamento de privilégios educacionais do que uma consolidação progressiva da distribuição das igualdades educacionais e do livre acesso a todos os graus e níveis do ensino (Fernandes, 1988, p. 130).

No argumento do sociólogo, a luta continua sendo pela democratização do ensino, mas com uma visão mais expandida:

A democratização do ensino, hoje, já não se confunde com a universalização do ensino primário. Trata-se de democratizar todas as oportunidades educacionais, de estabelecer um pólo popular e operário que compartilhe das mesmas garantias educacionais que se universalizaram nas classes médias e altas. Essa é uma revolução pedagógica strictu sensu. Os de cima precisam aprender o que é uma cultura cívica, através das escolas primárias e secundárias; os de baixo precisam chegar, em massa, a essas escolas e, entre outras coisas, também devem socializar-se para ter peso e voz na sociedade civil. A necessidade da difusão de uma cultura cívica não quer dizer que as classes perderão suas peculiaridades e antagonismos. Ao contrário, as escolas têm de deixar de ser unicamente instrumentos para a dominação burguesa e a difusão de ideologia das classes dominantes [...] (Fernandes, 1988, p. 130).

O argumento de Florestan Fernandes, então, incorpora pontos importantes tanto do uso da história quanto do apontamento de soluções para os problemas de seu tempo. Com relação ao uso da história, Fernandes relembra o contexto da elaboração da primeira LDB com a intenção de inspirar posicionamentos mais assertivos frente à necessidade de escrever uma nova lei de educação. Não é, portanto, o reposicionamento das mesmas disputas, mas um discurso de aprendizagem e conciliação a partir dos dilemas vividos no passado.

Ao mesmo tempo, Fernandes reitera, assim como Teixeira fez em *Educação não é privilégio*, a importância de considerar as diferenças de classe na educação. Essas, sendo um dado da estrutura e da realidade social brasileira, deveriam ser consideradas na formulação de uma política educacional nacional. Esse ponto de partida permite que se construa uma pedagogia crítica e consciente das limitações impostas pelo sistema vigente.

Isso delimita a conexão global da revolução educacional a fazer, a ser mediatizada pela nova lei de educação. Ela precisa possuir um sentido descolonizador e emancipador, da pessoa do educando, do corpo de estudantes e professores. Ela deve também favorecer o combate à opressão dos de baixo e dos estudantes dentro da escola, consagrando aquilo que Paulo Freire designa como uma pedagogia da libertação dos oprimidos, cuja decorrência mais ampla e profunda vem a ser a autonomia cultural e pedagógica do estudante, do professor, da escola e do país. [...] A escola é o grande e insubstituível núcleo da aprendizagem e da convivência escolar. É o centro de tudo. Nenhuma lei de diretrizes e bases pode ignorá-la. E para ter eficácia não se pode subestimar que se trata de uma comunidade, que possui um ser e uma orientação, voltada para o aluno, dinamizada pelo professor e outros agentes que convivem na escola, e cuja prática principal corporifica-se na ação com sentido pedagógico de todos eles (Fernandes, 1988, p. 130-131).

De acordo com a argumentação do sociólogo, não basta estar consciente do quanto as diferenças de classe são importantes na perpetuação do privilégio e das diferenças sociais, é necessário que estudantes e professores se emancipem e se descolonizem por meio do processo educativo com vistas à autonomia. Tal processo ocorre a partir da escola, envolvendo estudantes e professores, mas também dialoga com os sistemas de ensino, com os objetivos e valores da nação, sem ser determinado por eles.

Ao estruturar esse raciocínio, Fernandes assume a posição de um visionário conciliador. Em nome da transformação da sociedade brasileira e da superação de seus problemas políticos, afirma ser premente uma escola que emancipe aqueles que fazem parte dela. É nesse texto que vemos em operação todos os elementos que constituíram nosso problema de pesquisa e que materializam uma visão educacional que demonstra indícios de sustentar a visão educacional que se solidificou a partir das controvérsias anteriores. Portanto, partindo de Anísio Teixeira, na sua abordagem em relação à educação contra o privilégio, agora Fernandes conclama Paulo Freire como inspirador desse tipo de educação responsável pela transformação tanto do estudante quanto do professor.

Percebamos que esse argumento emerge em um momento em que a controvérsia a respeito da liberdade de ensino já está estabilizada. Como afirmamos anteriormente, após 1963, os problemas referentes à concepção de liberdade na educação na oposição entre escola pública e escola particular já não aparecem como aspecto central. No entanto, esse aparente vazio discursivo aponta para dois aspectos em conjunto: o primeiro é contextual e diz respeito à necessidade de escrita de uma nova lei da educação juntamente a uma nova Constituição Federal. Já o segundo aspecto corresponde à declaração de um imperativo ético para a educação: a ideia de que a educação transforma. É nessa chave que a caixa-preta a respeito da educação dos pobres se fecha.

Paulo Freire no arquivo

Na investigação a respeito da liberdade de ensino na RBEP, Paulo Freire não figura como termo central dos debates ocorridos. No entanto, essa pretensa ausência, longe de significar um impedimento no significado dessa postulação, na prática é resultado do próprio processo de alteração dos problemas educacionais na história. Isso porque o nome e as ideias de Paulo Freire tiveram a capacidade de circular por espaços que antes poderiam parecer antagônicos.

Façamos uma pequena recapitulação. Neste capítulo, descrevemos uma oposição entre católicos e laicos a respeito de dois problemas centrais em relação ao papel do Estado na educação: a questão do monopólio do Estado e da democracia. Em seguida, argumentamos que o analfabetismo como um problema foi capaz de solucionar a questão por meio da consideração de que é o Estado o agente responsável por educar as classes populares. Por fim, descrevemos a visão de Florestan Fernandes de que a questão de classe na educação deve ser superada por meio de uma pedagogia transformadora e emancipadora. É exatamente neste ponto que o papel de Paulo Freire se mostra central na problematização da ciência pedagógica.

Paulo Freire foi um educador que teve sua origem no Movimento de Cultura Popular, vinculado aos setores católicos comprometidos com a transformação social. Nesse movimento, ele bebe de fontes católicas para criar uma relação com os oprimidos, fazendo parte destes a população pobre, em especial o adulto analfabeto. Ou seja, no pensamento de Paulo Freire, já está contemplada uma certa complementariedade que foge ao debate que estava presente no centro dos problemas educativos enfrentados pela Igreja Católica nas décadas anteriores.

A Igreja Católica não é um bloco homogêneo e carrega, dentro dela, diversas disputas e contradições (Giubelli, 2012). Segundo Leonardo Boff (1984, p. 22), "Criaram-se já em 1955 as primeiras Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), o Movimento de Educação de Base (MEB) e uma pedagogia religiosa do oprimido a partir das intuições de Paulo Freire. [...] Só podemos ser cristãos de forma libertadora". Tal visão não corresponde, no entanto, à totalidade da visão educativa da instituição religiosa. Ainda assim, essa relação entre atenção à pobreza e de valorização dos ideais cristãos, garantiu que, mesmo durante o período militar, a catolicidade pudesse estar associada à defesa de uma visão democrática de sociedade.

Nesse sentido, Paulo Freire aparece dentro de um contexto de ação política e pastoral a partir das margens da relação entre Estado e Igreja. Justamente por operar nesse limiar, sua ação dialoga com duas questões centrais do seu tempo para as classes populares: analfabetismo e mudança social. O método Paulo Freire dá respostas práticas a essa questão sem deixar de lado os elementos de cultura católica na sua ação.

Considerando a perspectiva diacrônica, pôde-se inserir os movimentos de educação de adultos no País em duas vertentes. Em uma dessas vertentes situam-se as propostas que enfatizam a organização e a participação popular como pressuposto para a transformação da sociedade; na outra estão as iniciativas de caráter filantrópico e promocional, tradicionalmente ligadas aos interesses da UNESCO, ou aquelas que funcionam como instrumentos a serviço do desenvolvimento, vinculando-se, neste caso, à estratégia de formação profissional ou de capacitação de recursos humanos para a era tecnológica.

A proposta de Paulo Freire, que se insere na primeira vertente, concebe a educação como conscientização, que vai desde o desvelar da realidade até a transformação dessa realidade pela ação dos homens sobre ela, o que implica, sobretudo, um projeto de transformação e, mais que isto, um projeto de vida. [...] A análise comparativa mostra que a educação como momento de conscientização, de crítica implícita na proposta de Paulo Freire, é a expressão autêntica das aspirações populares em um contexto sócio-político dinâmico, efervescente, contestatório. O ensino supletivo, por sua vez, é produto de um contexto marcado pela reordenação dos mecanismos de controle social e político, que permite não só centralizar as forças políticas contrárias como controlar o processo de participação e reivindicação das classes populares. Enquanto o estilo populista marca o contexto da proposta de Paulo Freire, o autoritarismo centralizado, que mantém sob seu controle as iniciativas dos grupos antes atuantes, é o pano de fundo de surgimento do ensino supletivo (Favero, 1985, p. 373-374).

O texto acima, oriundo da tese de doutorado de Osmar Fávero, insere Paulo Freire em um contexto mais amplo de uma abordagem sobre o ensino de jovens e adultos. Ao considerar Paulo Freire dentro desse espectro antiautoritário de aspirações populares, está-se afirmando o aspecto ético de atuação profissional do educador. Paulo Freire aqui ganha uma força maior do que simplesmente encampar uma política. Ele mobiliza afetos e constitui subjetividades contestatórias frente aos problemas éticos e políticos enfrentados pela educação.

Por meio das ideias de Paulo Freire, é possível então ao educador perceber-se como agente transformador mesmo em um contexto sociologicamente reprodutor de desigualdades de classe, dado que emancipar é tanto produzir igualdades de condições quanto modificar o pensamento. Se Anísio Teixeira denuncia o aspecto reprodutor das desigualdades na educação no Brasil, é Paulo Freire quem institui uma ética pedagógica de transformação social. É ele quem demonstra como se faz para alfabetizar, educar e contribuir para a emancipação do pobre.

Nesse sentido, a ideia de uma liberação dos oprimidos está diretamente alinhada às possibilidades que Paulo Freire encarna. Se já havia, do ponto de vista teórico, a preocupação com as classes populares e, do ponto das políticas públicas, uma atenção ao processo de alfabetização das classes populares, é Paulo Freire quem apresenta essa possibilidade de construção desse tipo de pensamento ao interior das escolas. É justamente esse aspecto que faz com que Paulo Freire seja reconhecido para além da rotulagem de que ele é socialista.

E a pedagogia do oprimido enquanto uma teoria pedagógica da libertação, proposta por Paulo Freire, a primeira tendência abordada. Aliás, ele recebe esse destaque por ser considerado uma “referência obrigatória para todo pensador em educação no Brasil hoje, esteja-se ou não de acordo com seu pensamento” e por ter sido “um dos primeiros a romper com o pensamento pedagógico oficial e a sofrer as conseqüências deste ato” (Gadotti, 1988, p. 479).

Com Paulo Freire, é o professor o principal agente desse processo de subjetivação e de florescimento das classes populares. Junto com o professor, qualquer indivíduo, de qualquer classe, pode se emancipar. E, ao se emancipar, resolvem-se os problemas do analfabetismo e da desigualdade. Paulo Freire é, então, a expressão de uma ética professoral consciente e transformadora. É nessa lógica que o professor pode assumir a missão de estar com pobres, pois “os adultos analfabetos expressam o desejo de redimir-se, e os professores manifestam um espírito social que os alenta a aceitar os maiores sacrifícios onde quer que sirvam” (Rios, 1946, p. 471-472).

Caixa fechada

Finalizamos a seção anterior descrevendo como Paulo Freire inspira uma ética de cuidado com os pobres. No entanto, nossa problematização descreve que essa não é somente uma escolha, mas um processo de governamentalização. Para explicar isso, vale voltarmos a uma concepção de Foucault a respeito da ética.

A ética, para esse autor francês, corresponde à forma como os seres humanos conduzem-se uns aos outros por meio da verdade. A ética, portanto, diz respeito sempre a uma relação de governo em que estão presentes tanto o elemento de uma verdade em operação quanto também uma relação entre indivíduos, muitas das vezes mediada por rituais e processos de construção de verdade.

Tal operação social funciona tanto no Cristianismo Primitivo quanto nas suas expressões contemporâneas. No que diz respeito ao cristianismo primitivo, a ideia de *parresía*, descrita em *O governo de si e dos outros* (2010b), é uma expressão dessa relação de condução ética da vida. Na vida grega, a estética da existência também corresponde a uma forma de expressão ética. Já, em relação à modernidade, o neoliberalismo também corresponde a um processo ético de governo. Nesse sentido, ética e governamentalidade sempre operam em conjunto.

Em relação aos achados de nosso processo genealógico, entendemos que a descrição de um processo de confluência de ideias e de aparecimento de um determinado sujeito ético, no caso, o professor emancipador, corresponde a um elemento que dá suporte a uma prática de governamentalização do pobre por meio da educação. No processo de constituição da ciência pedagógica, de neoliberalização, o que se vê é a constituição de uma preocupação ética com os pobres. O que flagramos em nosso arquivo é que essa preocupação com os pobres de alguma forma orienta as análises que o próprio campo pedagógico faz dos seus problemas. O professor que emancipa as classes populares por meio da aprendizagem é também o professor que opera

a máquina estatal na governamentalização da vida por meio da educação. Teixeira e Freire possibilitam que o mesmo processo possa funcionar.

HIPÓTESES-CONCLUSÕES

No início desta dissertação, começamos com o estupor frente a um problema do presente: o absurdo das acusações proferidas pelo Movimento Escola sem Partido aos professores. “*Como eles poderiam ter a audácia de dizer que os professores são doutrinadores? Quem deles está na sala de aula?*” Agora, finalizamos com a percepção de que esse mesmo estupor resulta de um processo de governo ético das condutas dos professores em defesa escola pública.

E como se dá, como se estabelece esse processo de governo? Em nossa acepção, ele resulta da convergência de um processo histórico na confluência de uma tendência neoliberalizante – aqui entendida na chave foucaultiana de um governo das populações por meio de uma crítica ao Estado – aliada à permanência de um modo de perceber a educação que congrega tanto elementos católicos quanto laicos. Isso foi perceptível na manifestação do problema do analfabetismo, evidenciado na discussão ao redor da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961. Nessa discussão, vimos formar-se uma ética educativa de atenção às classes populares, mas que aqui denominaremos de educação do pobre, que busca emancipar tanto alunos quanto professores. É ela que se constitui e que, posteriormente, se materializa nas ideias de Paulo Freire, o grande patrono da educação brasileira. Paulo Freire inscreveu na ciência pedagógica a possibilidade de que o pobre fosse considerado do ponto de vista ético, dando vazão também aos elementos liberais que já estavam em operação no pensamento pedagógico antes dele. O aspecto governamentalizador de Paulo Freire é o que dá força à sua atuação.

Neste capítulo final, então, assumimos agora a função de tecer algumas considerações conclusivas frente ao processo de pesquisa aqui empreendido. Esse período de pesquisa e escrita diz respeito a uma forma de vida acadêmica, no trato com a verdade, que possibilitou que se chegasse à percepção de que até mesmo aquilo que nos é caro enquanto um valor também resulta de um processo mais longo de constituição e que também é uma forma de governo de si e dos outros. Assim, nas próximas páginas, relatamos essa mudança de perspectiva. Nesse sentido, dividimos o capítulo por meio de três reflexões:

- a. A insurreição de saberes sujeitados
- b. A ética como governo em contexto neoliberal
- c. A função das hipóteses na pesquisa

A insurreição dos saberes sujeitos

Paulo Freire se tornou conhecido no Brasil e no mundo por conta do seu método de alfabetização [...]. Esse método foi muito elogiado e, a princípio, alguém poderia se perguntar “como é possível que um método de alfabetização aparentemente tão eficaz possa ser motivo de polarização política?” Bom, não é esse ponto que traz a polarização em torno da figura de Paulo Freire, mas sim a sua visão genérica sobre educação e também como esta visão foi se evoluindo ao longo do tempo e se transformando principalmente com os pedagogos que se dizem seus seguidores nos dias de hoje. Essa visão enxerga a educação como um espaço de luta de classes, isto é, a ideia originalmente de alfabetização, que eu diria até uma discussão bem técnica de pessoas adultas, se transformou em uma discussão também sobre a luta de classe. [...] Sendo assim, o espaço da sala de aula, assim como a educação como um todo, também passa a ser um ambiente de luta de classe, também passa a ser um ambiente de disputa social e política. E, se a sala de aula na visão de Freire é um espaço de luta política de luta de classes, o professor, assim como o aluno, são agentes sociais e políticos e cabe ao professor, aquele que dirige a aula, deixar claro ao aluno ou até mesmo incentivá-lo nessa luta de classes e nessa luta política. Dessa forma, o professor estaria cumprindo o seu papel social de conscientizar sobre esta luta e de engajar os seus alunos nessa luta de classes que, segundo Freire, permeia a educação, permeia a sala de aula e permeia o mundo (aliás, essa era a visão de Marx, por isso que trazemos Paulo Freire como um autor também marxista). Evidentemente que a direita não concorda com isso, evidentemente que os fatos não concordam com isso. Os fatos são que o aluno dentro da sala de aula é uma audiência cativa, isso é, ele é obrigado a escutar o professor. O aluno, principalmente aquele da escola pública, ele não pode simplesmente se retirar da aula porque não concorda com que o professor está dizendo. Por lei e por força do Estado, e por império da Constituição ele tem que ficar ali escutando tudo o que o professor diz. E, por força de lei e por Império do Estado, a família também tem que obrigar o aluno a ficar do início ao fim dentro daquela aula. [...] Daí a ideia de projetos como Escola Sem Partido, por exemplo, que já discutimos nessa Câmara Municipal, que foi discutido em diversas assembleias legislativas e outras câmaras e também no Congresso Nacional. [...] Essa visão é nefasta porque ela corrói principalmente o sistema educacional público. Porque veja, se eu tenho condições de estudar em uma escola privada e eu tenho condições de colocar o meu filho em uma escola privada, evidentemente que eu vou escolher uma escola que esteja mais alinhada com aqueles princípios que eu acredito (Holiday, 2023).

O discurso acima foi feito pelo vereador Fernando Holiday e faz uma crítica a um projeto de lei em tramitação na Prefeitura de São Paulo que visava homenagear o Instituto Paulo Freire²². O discurso de Holiday começa com uma síntese da importância pedagógica do método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Para além do debate técnico sobre alfabetização, que

²² Trata-se do PDL nº 58/2023, que dispõe sobre a outorga de Salva de Prata ao Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire. De acordo com o site da Câmara Municipal de São Paulo, o projeto foi aprovado em 26 de outubro do mesmo ano, em votação simbólica. Sobre ele, conferir o link a seguir: <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Pesquisa/DetailsDetalhado?COD_MTRA_LEGL=2&COD_PCSS_C_MSP=58&ANO_PCSS_CMSP=2023>. Acesso em 30 nov. 2023.

Holiday intencionalmente não aborda, há a contraposição ao aspecto político do pensamento freireano, associado à influência marxista no campo educacional que resulta em uma concepção da sala de aula como um espaço de luta de classes.

Holiday declara-se veementemente oposto a essa interpretação da educação. Segundo ele, tal visão corresponde a um abuso da liberdade do aluno que, enquanto audiência cativa, é obrigado pelo Estado a frequentar as salas de aula. As famílias, não tendo liberdade para escolher o modelo de ensino, são reféns dessa ação doutrinadora, já criticada pelo Escola sem Partido (ESP). Nesse sentido, exaltar Paulo Freire seria valorizar um educador que, na realidade, está mais preocupado em doutrinar os alunos do que em “ensinar de fato”. O que nos salta aos olhos é o fato de que, à exceção da ideia de audiência cativa na sala de aula, o argumento do vereador segue o mesmo argumento reiterado pelos privatistas dos anos 1950.

Em outra entrevista, de 2017, o mesmo Fernando Holiday, relatando sua história pessoal, afirma:

Desde muito pequeno eu nunca tive nenhum tipo de relacionamento com política. [...] Fui um aluno muito ruim. Era tímido, um péssimo aluno...

Um dos meus professores me ajudou a tomar um rumo na vida. Era um professor de outro campo ideológico, afiliado ao PT naquela hora. Aquele professor me instigava ao debate, me colocava pautas que me traziam curiosidade e me faziam estudar cada vez mais. Tinha 15 anos, mais ou menos. Por meio desse professor comecei a ter maior contato com outros escritores e comecei a me definir politicamente do ponto de vista de ideais. [...] Eu era mais aquele aluno solitário que não se concentrava na aula e ficava dormindo ou então qualquer outra coisa que não era estudar.

O princípio foram as cotas raciais. Esse meu professor sempre me dizia que eu não precisava me preocupar muito com a universidade, desde que eu estudasse, porque eu tinha um certo benefício porque tinham as cotas que me trariam certo privilégio e isso já me incomodava. Me incomodava a ideia de saber que, perante os outros alunos, eu teria um certo benefício, mesmo que outros alunos brancos passassem as mesmas dificuldades ou até mesmo coisas piores, afinal de contas todos ali éramos pobres e todos passavam por dificuldades. [...]

Isso sempre chegava na pauta, nesse debate com esse professor. O *start* pra eu começar a estudar mais sobre política foram as cotas e foi tudo pela internet, de forma independente. Eu fui pesquisando, até que cheguei a alguns autores e o principal dele foi Thomas Sowell, que escreveu o livro *Ações afirmativas pelo mundo* e que questiona exatamente o resultado dessas ações afirmativas, dessas cotas raciais pelo mundo [...]. A partir dali eu acabei tendo o primeiro embasamento técnico para contrapor um professor, para entrar num debate. [...]

Eu acredito que as cotas raciais nada mais é que a institucionalização do racismo. Não sou contra as cotas sociais, acho até que são necessárias, porque os pobres de uma maneira geral, independente de cor de pele - digo isso mais do que sob estudos, mas a realidade que vivi -, os pobres de uma maneira geral têm uma dificuldade maior de adentrar ao ensino superior, de conseguir uma carreira de sucesso, mas segregá-los dentro da miséria, ainda sobre a cor da

pele, acho que é um prejuízo muito grande e que pode trazer graves prejuízos no futuro (Quem, 2017).

Percebamos que, no argumento de Holiday, há dois movimentos que se entrelaçam: o primeiro corresponde à declaração de que sua trajetória política advém da ação de um professor de escola pública que o instigava, que o fazia pensar a partir de temas que, para ele, eram caros. A segunda é que, ao pensar sobre esses assuntos, Holiday adota uma postura de criticar as cotas raciais, mas defender as cotas sociais, ou seja, de garantir um privilégio dado aos pobres justamente por essa condição. A igualdade, para ele, advém desse tipo de constatação, de que as pessoas em precariedade necessitam de apoio para ascenderem socialmente.

Michel Foucault, quando está delineando o processo genealógico no curso *Em defesa da sociedade* (2010a), descreve que, no contexto em que foi escrito o curso, estava ocorrendo aquilo que ele denominou como “reviravoltas de saber”.

Por “reviravolta de saber”, quero dizer o seguinte: se é verdade que, nesses anos que acabaram de passar, era comum encontrar, pelo menos num nível superficial, toda uma temática: “não! chega de saber, o que interessa é a vida”, “chega de conhecimentos, o que interessa é o real”, “nada de livros, e sim grana”, etc., parece-me que debaixo de toda essa temática, através dela, nessa mesma temática, o que se viu acontecer foi o que se poderia chamar de insurreição dos “saberes sujeitados”. E, por “saber sujeitado”, entendo duas coisas. De uma parte, quero designar, em suma, conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em incoerências funcionais ou em sistemas formais. [...] Portanto, os "saberes sujeitados" são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição.

Em segundo lugar, por “saberes sujeitados”, acho que se deve entender outra coisa e, em certo sentido, uma coisa totalmente diferente. Por “saberes sujeitados”, eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos. E foi pelo reaparecimento desses saberes de baixo, desses saberes não qualificados, desses saberes desqualificados mesmo, foi pelo reaparecimento desses saberes [...] que denominarei, se quiserem, o “saber das pessoas” [...] que foi feita a crítica. [...]

Acho que foi nesse acoplamento entre os saberes sepultados da erudição e os saberes desqualificados pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências que se decidiu efetivamente o que forneceu à crítica dos discursos destes últimos quinze anos a sua força essencial. [...] Tratava-se do saber histórico das lutas [...] Chamemos, se quiserem, de “genealogia” o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. Será essa, portanto, a definição provisória dessas genealogias que tentei fazer com vocês no decorrer dos últimos anos” (Foucault, 2010a, p. 8-9).

Na argumentação foucaultiana, saberes sujeitados têm duas acepções. A primeira diz respeito aos conteúdos históricos mascarados em sistematizações formais, e a segunda são os saberes desqualificados, considerados como não conceituais, ingênuos ou pouco elaborados. Estes não são científicos, são saberes das pessoas. A genealogia, como procedimento de fazer aparecer esses saberes sujeitados, permite que se constitua uma história do poder que não segue o ímpeto totalizante da realidade. Na argumentação de Foucault, a lógica de disputa totalizante, operante em algumas interpretações inspiradas pelo modelo marxista de fazer história, não permite perceber que há, por parte da operação do conhecimento científico, a constituição de um objeto de saber que é, também ele, resistente e operante na sua positividade.

Justamente por estar alinhado ao pensamento católico dos anos 1950, entendemos que os discursos verbalizados por Fernando Holiday ou pelo ESP são a declaração dessa insurreição desses saberes resistentes ao governo das condutas por meio da verdade operado na constituição do próprio campo educacional enquanto ciência. Nesse sentido, nos deparamos com a descrição de um movimento de poder que incomoda o seu núcleo de produção, mas que continuou existente na história do pensamento educacional. Perceber a ciência pedagógica como uma instituição de governo é dar-se conta que saberes sujeitados denotam a arbitrariedade e a incompletude desse poder, dessa lógica de operação política que funciona tanto na disputa quanto na implementação prática.

Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata. As genealogias são, muito exatamente, anticiências [...]. É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate (Foucault, 2010a, p. 10).

Pensem novamente no caso de Fernando Holiday. A descrição de sua história de vida aponta para a importância de um professor que o despertou, que o fez sair de sua letargia e o fez dar-se conta de que havia, dentro de si, uma potência transformadora da realidade. Essa prática pedagógica facilmente poderia ser incluída na prática freireana. Em certo sentido, Holiday emancipa-se da sua realidade, dá-se conta da possibilidade de que o conhecimento de si e da realidade social é capaz de transformar condições de vida. Porém, ele faz isso na resistência ao posicionamento de um professor que o queria emancipar de sua condição social. Justamente por conta dessa contradição, o posicionamento político de Holiday incomoda tanto. *Como é possível que ele, enquanto negro e periférico, não perceba a interseccionalidade do*

racismo? Como é possível que ele se associe ao MBL? Como é possível que ela se preste a fazer discursos tão falaciosos? Desse estupor nascem acusações como de “capitão do mato” ou tantas pesquisas acadêmicas com intenção de descrever o funcionamento da Nova Direita no Brasil. No entanto, ao fazermos isso, deixamos de perceber outro movimento também em operação. Ainda que Holiday critique Paulo Freire, ele reconhece a importância de uma educação atenta aos problemas da pobreza. Ainda que não defenda cotas raciais, seu argumento opera em defesa de cotas sociais.

A insurreição desses saberes, o dizer aquilo que incomoda, a resistência a um poder que quer melhorar a vida das pessoas reforça, no entanto, a relevância da construção de consensos que, ainda que precários, são capazes de fazer o poder continuar operante. Enquanto processo de subjetivação, o seu funcionamento carrega, necessariamente, a construção de uma moral, de uma determinada maneira de condução das condutas baseada em valores e comportamentos desejáveis e socialmente compartilháveis. É nesse movimento, portanto, que a educação dos pobres se mostra como a grande caixa-preta, como o elemento que congrega um processo possível de educação da população em um contexto de disputa. Ainda que haja um tom polemista em todo esse debate, ele faz funcionar um determinado padrão ético e é em nome dele que as lutas são empreendidas. Nesse sentido, a luta pela escola pública, a crítica ao ESP ou a tentativa de desarticulação do pensamento de Holiday são também a afirmação do poder da ciência pedagógica frente às questões de seu tempo. A consideração da educação enquanto elemento emancipador e transformador da realidade social é um imperativo, um pré-requisito ético da pesquisa em educação.

É justamente aqui que Holiday se aproxima do seu professor, seu mentor. Ainda que discordem das cotas raciais, ambos fazem parte de um mesmo processo de construção de subjetividade. Um como educador e outro como educando. Por conta disso, estabelecem entre si um ponto pacífico: ambos concordam com a ideia de que a educação transforma. Na prática, como já havíamos afirmado, o poder já venceu ao incutir nos operadores do discurso essa tendência ética.

Por essa linha argumentativa, o ESP é somente um traço, um vestígio do que formou o governo neoliberal na educação brasileira. Entendido enquanto insurreição de saberes sujeitados, e não como ameaça externa à educação, a sua existência denota a complexidade das relações de sujeição e de condução das condutas que operam na contemporaneidade. No fim das contas, trata-se de educar o pobre e o cidadão. Por conta disso, Holiday está mais próximo de Freire do que declara. E nós, talvez, de Holiday.

A ética como governo em contexto neoliberal

Empiricamente, o grande achado da pesquisa empreendida foi a percepção de que a ideia de emancipação por meio da educação funciona como uma forma de governo dos pobres na educação a partir do problema do analfabetismo. No entanto, a tese de que haja um governo dos pobres através da ação estatal não é nova. Ela é apresentada tanto por Guillaume le Blanc, em seu instigante texto *História da loucura na Idade Clássica: uma história da pobreza* (2013), quanto retomada por Fabiana Jardim (2017) no sentido de compreender a articulação entre escolarização, inserção laboral e integração social de parcelas do povo (no caso, dos pobres ativos) nos direitos de cidadania empreendidos pelas práticas neoliberais das últimas décadas. Nessa gestão dos pobres, a instituição educacional assume um papel central no sentido de capacitar os pobres ativos para a cidadania, dado que

A instituição escolar, ao lado das regulações sobre o trabalho (em especial a restrição ao trabalho infantil e a definição de regras de reconhecimento do desempregado como portador de uma trajetória de trabalho), acaba por cumprir um papel importante na inscrição do novo homem moderno no corpo e na subjetividade dos pobres (Jardim, 2017, p. 190).

Essa ideia de preocupação com o pobre produz políticas públicas e está atrelada ao problema das populações que ajudou a produzir, ao longo de um processo de dois séculos, o neoliberalismo e sua biopolítica. Se antes, a política soberana francesa inverte o direito que sai das mãos do soberano para ir para o povo e consolida-se a criação da população via regime disciplinar, agora a biopolítica se constrói como manifestação desse processo de valorizar a vida (fazer viver) por meio do processo de criar canais, instituições, práticas e saberes que valorizem a própria população coletivamente e individualmente (Foucault, 2010a). O pobre, nessa análise foucaultiana, não corresponde a uma categoria analítica, mas a um objeto dessas políticas. No caso brasileiro que descrevemos, é sobre essa massa populacional que o poder cria o interesse de se fazer viver e inseri-los no direito de cidadania por meio da educação.

Essa lógica de fazer viver não é somente um cálculo econômico. No fim, uma política na ordem liberal, por mais que trate todas as questões relacionadas à vida por meio de critérios aparentemente técnicos ou economicistas, não funciona de forma puramente descolada da ação ética de sujeitos, de agentes que estão diretamente implicados em implementá-las. A escolha de políticas públicas voltadas para a população marginal pressupõe a ação de uma massa laboral interessada na emancipação desse objeto de governo. Trata-se de uma questão ética, existente enquanto produção de um direito, que engloba esses aspectos da gestão da população.

Dentro dessa lógica, o que ocorre é a construção de um mecanismo de produção da sociedade que, ainda que seja emancipador na sua afirmação (o pobre de fato é incorporado à educação), também possibilita a operação de uma política liberal por meio da educação. Nessa linha argumentativa, a própria crítica feita a esse processo talvez carregue, também ela, a possibilidade de que a educação funcione em uma conotação ético-gerencial. Isso porque a denúncia de um processo de precarização da educação submetida à lógica de mercado juntamente à adoção de uma pedagogia transformadora faz funcionar, no interno da rede educativa, a constituição das subjetividades que descrevemos ao longo deste texto. Pensar a educação como transformação da realidade e implementar práticas autointituladas emancipadoras por meio da máquina estatal corresponde ao próprio processo de governamentalização dos sujeitos educacionais.

Nesse sentido, a crítica tanto aos desmontes na educação quanto à ameaça de movimentos como o ESP ajuda a sustentar a posição dos próprios sujeitos que implementam essa política de atendimento da população. Adotar essa posição, então, reforça o processo de gestão da população em um contexto neoliberal. Os professores responsáveis e dedicados à emancipação das classes populares por meio da educação são justamente aqueles mais capazes de implementar uma política educacional em qualquer contexto, até mesmo nos mais adversos²³. Nesse sentido,

a noção de governamentalidade neoliberal é, então, uma ferramenta para entender como operam as formas contemporâneas de exercício do poder, ou dito em outros termos, como operam os processos de subjetivação contemporâneos. As lutas que Foucault caracteriza em 1982 não são mais que um exemplo dos novos processos de construção de sujeitos (neoliberais). Continuar enfatizando na hipótese repressiva (ou opressiva) e na hipótese belicista do poder não permite uma compreensão de como o poder é exercido hoje como ato de resistência... o sujeito neoliberal, também é um sujeito que busca se libertar da "opressão", porque é um agente de sua própria vida, é um sujeito sem identidade fixa, móvel, nômade, um sujeito que levou a luta para o seu próprio interior. O sujeito pós-moderno fragmentado em raça, classe e gênero é o sujeito da governamentalidade neoliberal. A luta contra uma identidade fixa e estável (objetivo das disciplinas) é reconhecida agora como um ato de resistência... e certamente é resistência contra o domínio disciplinar, mas é, justamente, a nova maneira de governar(se) no mundo neoliberal (Noguera-Ramírez, 2020, p. 233-234, tradução nossa).

Como ensina o professor Ernesto Noguera-Ramírez, analisar as lutas implementadas no contexto contemporâneo como manifestação da governamentalidade implica na percepção de

²³ Sobre isso, confira o trabalho de Allanís Bello-Ramírez e Cláudia Pereira-Vianna (2021) sobre a ação pedagógica de professores nas favelas do Rio de Janeiro.

que as subjetividades neoliberais constituem quem somos. Seja na chave da resistência, da emancipação ou de uma adesão estratégica ao poder, o governmento opera de forma produtiva nos sujeitos educacionais e a presença de uma ética do cuidado voltada para grupos específicos da população evidencia a contínua atuação desse poder. Se o princípio ético da educação contemporânea é resistir a ele, talvez as estratégias precisem ser ainda mais elaboradas. Ou talvez o campo educacional não seja a melhor arena de disputa política.

A função das hipóteses na pesquisa

Não se trata mais de dizer: dado o vínculo que me vincula voluntariamente à verdade, o que posso dizer do poder? Mas: dada a minha vontade, a decisão e o esforço de desfazer o vínculo que me liga ao poder, como ficam o sujeito de conhecimento e a verdade? [...] É o movimento para se desprender do poder que deve servir de revelador para as transformações do sujeito e para a relação que ele tem com a verdade.

Vocês estão vendo que tal forma de análise repousa – como, aliás, todas as outras desse tipo e como a análise inversa – muito mais numa atitude do que numa tese (Foucault, 2014a, p.71).

O movimento de uma pesquisa genealógica inspirada por Foucault deve conduzir, quase que necessariamente, a uma relação de suspeita em relação à verdade. Esta, como já foi dito anteriormente, funciona como um elemento fundante das relações de governo dos sujeitos. Nesse sentido, toda ciência é uma determinada maneira de governar por meio da verdade e o debate ético que Foucault propõe relaciona-se à desarticulação dos nexos de necessidade entre a verdade, o saber e o sujeito. Isso quer dizer que, não obstante as articulações de poder, pode-se operar uma relação do sujeito com a verdade que não seja de submissão, mas de outra ordem. Nessa operação de pensamento,

o próprio presente que nos é devolvido de modo inteiramente distinto daquele outrora concebido. Do encontro com o arquivo não se passa impune, é certo. Algo ali se rompe e, em seguida, se expande, instaurando uma pausa querelante com os nexos discursivos da época (Aquino, 2019, p. 221).

Essa reflexão de Julio Groppa Aquino corresponde à declaração da função de uma pesquisa foucaultiana. Operar no arquivo histórico é dar a chance para que essa mudança opere no corpo do pesquisador, na sua relação com os problemas de seu tempo. Nesse sentido, a pesquisa em educação funciona ao suspeitar do próprio elemento governamentalizador do pensamento educativo. É justamente isso que esta pesquisa buscou fazer: descrever elementos que sustentam a hipótese de que aquilo que nós somos não é uma condição de fato, mas o resultado de um processo que, enquanto tal, pode ser modificado.

Essa constatação, tão óbvia nas ciências humanas, tende a produzir muitas confusões nas pesquisas acadêmicas. Isso porque, em muitos momentos, a tendência a se vaticinar como a educação deve ser e quais processos sociais deveriam ser modificados, criticados ou abolidos acaba por impedir que esse movimento de pensamento opere. A necessidade de se defender de inimigos externos muitas vezes dificulta que percebamos como nossas próprias práticas induzem a movimentos de governo que, no mínimo, são questionáveis.

Poderia parecer que essa constatação funciona como uma nova denúncia. Ou seja, “*ah, você diz que não está criticando o ESP, mas na prática está dizendo que somos iguais a eles!*” Não se trata disso. Pelo contrário: trata-se do uso do pensamento científico para desarticular essa tendência polemista. Se a polêmica é baseada na ideia de que a verdade é revelada, escrutinada ou produzida por alianças, aqui a verdade nada mais é do que a postulação de uma nova hipótese (Barros, 2008): a hipótese de que a educação, interpretada enquanto ciência pedagógica, opera um funcionamento ético neoliberal. Isso não é uma acusação nem uma declaração do que a educação deve ou não deve ser. Não queremos assumir esse papel de profetas do futuro. O que descrevemos é um movimento de desconstrução do que somos. E só.

No fim das contas, reconhecemos que toda ciência é também uma forma de constituição de subjetividade. No entanto, consideramos que esta é uma subjetividade provisória e sempre problemática e, por isso, a educação cria um dilema para si mesma: ela opera em uma lógica científica de construção de verdade na lógica da disputa, mas afirma que a verdade vem do debate de ideias. Em se tratando do poder, o debate democrático pressupõe tanto a afirmação da alteridade quanto a autopreservação aos ímpetos de autoritarismo. Como responder a essa ambivalência? Sobre isso, a educação dificilmente responde ao problema que ela mesma criou para si.

Finalizamos este texto talvez frustrando algumas expectativas de nosso nobre leitor ou de nossa nobre leitora. Se assim for, convido-o para um vivaz debate de ideias. Sem pretensões de universalização, talvez seja esse o papel performativo que a ciência pedagógica pode nos proporcionar. E, enquanto tal, daquilo que poderemos deixar de ser muito brevemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARES, Wilma Fontana de Souza. **Regimento escolar**: "a peça alicerçal da casa de ensino" modelar paranaense - Colégio Estadual do Paraná, décadas de 1960 e 1970. 2020. 179 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

ALVES, Chico. Ministério “acusa” escola de Resende de expor alunos a conceitos comunistas. **UOL**, 2021. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/columnas/chico-alves/2021/12/01/ministerio-acusa-escola-de-resende-de-expor-alunos-a-conceitos-comunistas.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 26 nov. 2023.

AQUINO, Julio Groppa. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 669–690, out-dez, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i4.8648729. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648729>>. Acesso em: 29 nov. 2023.

AQUINO, Julio Groppa. Michel Foucault e a pesquisa educacional brasileira: depois de duas décadas e meia (1990-2015). In: AQUINO, Julio Groppa. **Educação pelo arquivo**: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019b, p. 223-251.

AQUINO, Julio Groppa. O arquivo e a pesquisa educacional: aproximações. In: SOUZA, Pedro de; CANDIOTTO, Cesar; CAPONI, Sandra; BUTTUTI JUNIOR, Atilio. (Org.). **Foucault & as práticas de liberdade II**: topologias políticas & heterotopologias. Campinas: Pontes Editores, 2019a, p. 207-226.

AQUINO, Julio Groppa.; DO VAL, Gisela. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 49, p. 41-53, jul-dez, 2018.

AUDUREAU, Jean-Pierre. Assujettissement et subjectivation: réflexions sur l'usage de Foucault em éducation. **Revue française de pédagogie**, Lyon, n. 143, p. 17-29, abr-jun, 2003.

AVELINO, Nildo. Governamentalidade e democracia liberal: novas abordagens em Teoria Política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 5, p. 81–107, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1756>> . Acesso em: 9 nov. 2022.

BARROS, José D'Assunção. As hipóteses nas Ciências Humanas - considerações sobre a natureza, funções e usos das hipóteses. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.7, p. 151-162, 2008.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editôra, 1960.

BELLO-RAMÍREZ, Alanis; PEREIRA-VIANNA, Cláudia. Profesoras En Medio De La Violencia Armada: Una pedagogía Visceral Desde Las Favelas De Rio De Janeiro. **Revista CS**, Cali, n. 33, p. 11-40, jan-abr, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.18046/recs.i33.4106>>. Acesso em 30 nov. 2023.

BOFF, Leonardo, O.F.M. **Do Lugar Do Pobre**. Petrópolis: Vozes, 1984.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 193, de 3 de maio de 2016**. 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”. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em 08 dez. 2023.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BUFFA, Ester.; NOSELLA Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. Coleção Biblioteca da Educação, Série 1. Escola, volume 17. São Paulo: Cortez, 1991.

OLAVO de Carvalho detona Leandro Karnal. Publicado pelo canal MAPIMESTUPEFACTO. 21 jul. 2016, 3 min., son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BilavLVATow>>. Acesso em: 26 nov. 2023

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORTEZ, Ana Carolina. A professora que usou funk para ensinar Marx (e acabou repreendida). **El País**, 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/19/politica/1468885504_449859.html>. Acesso em: 26 nov. 2023.

COSTA, Igor. Mascarenhas dos Santos. **O discurso bolsonarista para a educação no Brasil**. Dissertação (Mestrado)—Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Un conocimiento por el montaje. Entrevista concedida a Pedro G. Romero. **Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes.**, Madri (Espanha): Círculo de Bellas Artes de Madrid, n. 5, p. 17-12, 2007.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Programa Escola sem Partido**. 2018. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org>>. Acesso em 13 mar. 2021.

FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

FLORENCE, Maurice. Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política (DE5)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p.234-239.

FONSECA, Marcio A. D. Max Weber, Michel Foucault e a história. In: RAGO, Margareth.; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.) **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 239- 251.

FONTOURA, Amaral. **Diretrizes e bases da educação nacional: introdução, crítica, comentários, interpretações**. Rio de Janeiro: Gráfica Editôra Aurora, 1968.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. In: RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**: ensaios de Paul Rabinow. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 17–25.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. 1984 - O Cuidado com a Verdade. In: **Ética, sexualidade e política** (DE5). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 240–251.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Segurança, **Território, População**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1976). São Paulo: Editora WFM Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a Genealogia, a História. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento** (DE2). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1971], p. 260-281.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014b.

FOUCAULT, Michel. 1982 - O Sujeito e o Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade** (DE9). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c, p. 118-140.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2**: O uso dos prazeres. São Paulo: Paz e Terra, 2014d.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault explica seu último livro. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento** (DE2). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014e, p. 145-152.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France (1980-1981). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FREITAS, Marcos Cesar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1936-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GALLO, Silvio. Biopolítica e subjetividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação. In: AQUINO, J. G.; REGO, T. (org.). **Foucault pensa a educação: o diagnóstico do presente**. São Paulo: Editora Segmento, 2014.

GIUBELLI, Emerson. Religiões no Brasil dos anos 1950: processos de modernização e configurações da pluralidade / Religions in Brazil in the 1950s: modernization processes and plurality configurations. **PLURA – Revista de Estudos da Religião**, v. 3, n. 1, jan-jun, 2012, p. 79-96. Disponível em: <<https://revistaplura.emnuvens.com.br/plura/article/view/325>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

GROS, Frédéric. Problematização. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v.11, n. 2, p. 296-297, 2015.

HOLIDAY DERROTA HOMENAGEM A PAULO FREIRE NA CÂMARA DE SP. Publicado pelo canal Fernando Holiday. 18 out. 2023. 14 min., 37 seg., son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H_qIXLbvOTY>. Acesso em 30 nov. 2023.

JARDIM, Fabiana Augusta Alves. Pobreza e cidadania no Brasil (1985-2015): olhares a partir das relações entre trabalho e educação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 187-201, dez. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172017000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 nov. 2019.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Elefante, 2020.

LE BLANC, Guillaume. História da loucura na Idade Clássica: uma história da pobreza. In: MUCHAIL, S. T.; FONSECA, M. A.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **O mesmo e o outro: 50 anos de História da Loucura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 173-187.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHULER, Alessandra Frota Martinez. Ensino particular e controle estatal: a reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 48-64, dez. 2008.

MARSHALL, James. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M.A.; BESLEY, T. (orgs.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 25-39.

MARTINS, Waldemar Valle. **Liberdade de ensino: reflexões a partir de uma situação no Brasil**. São Paulo: Edções Loyola, 1976.

MÉLO, Cristiane Silva. **Estado e Educação pela imprensa: o debate de Florestan Fernandes ante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1959-1961)**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MINISTRO WEINTRAUB FALA SOBRE DOUTRINAÇÃO. Publicado pelo canal Brasil Paralelo. 21 de jan. 2020. 59 seg., son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NmQPjYnMIM4>>. Acesso em: 26 nov. 2023.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. **Por uma história política da educação: a Lei de Diretrizes e Bases e a democracia brasileira da Terceira República (1946-1961)**. 2011. 261 p. Tese (doutorado) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais, Rio de Janeiro, 2011.

MOURA, Aline de Carvalho; BORBA, Siomara Vieira. O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 103, n. 263, p. 17-36, 25 abr. 2022.

MOURA, Fernanda. Pereira de; SILVA, Renata da Conceição Aquino da. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar**. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordada, 2020.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. La última lección del profesor Foucault. In: ESPINEL, O. (org.). **Educación y pensamiento contemporáneo**. Práctica, experiencia y educación. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, p. 217-235.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e Governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo, SP: Ática, 2006.

PROFESSOR de Americana usa música para ensinar alunos. Publicado pelo canal Jornalismo VTV SBT. 16 ago. 2016, 2 min., 54 seg., son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=27XloPOY5Dc>>. Acesso em: 26 nov. 2023.

QUEM somos nós | Nova Direita por Fernando Holiday. Publicado pelo canal Quem Somos Nós? 12 ago. 2017. 1 hora, 13 min. 17 seg., son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qcBRnoqHh7Q>>. Acesso em 30 nov. 2023.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educação em Revista**, v. 28, n. 03, p. 219-239, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Sj9dMKrfMfRGy5PNc64b4NL/?format=pdf> Acesso em 30 nov. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1973.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. O Legado Educacional do “Longo Século XX Brasileiro”. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: SP Autores Associados, 2006, p. 11–54.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez, 1987.

SEELAENDER, Airton. Declaração sobre a liberdade de ensino. **Boletim Lua Nova - CEDEC**, 12 mar. 2021. Disponível em: <<https://boletimluanova.org/declaracao-sobre-a-liberdade-de-ensino/>>. Acesso em: 26 nov. 2023

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Fernanda Marques da. **A Escola Seletiva como Problema Educacional**: Uma Leitura Da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1952–1961). 2020. 146 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

SILVA, Tais Andrade da. **A igreja católica no debate da LDB**: ação, estratégias e manutenção da influência da hierarquia católica através da estrutura do estado. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Thiago Andreuci Alves. **De um ideal à legislação**: o ensino público e privado no Manifesto dos Educadores de 1959 e na LDB de 1961. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana (MG), 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, p. 7-13, 1999.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: Editôra Juriscredi, 1972.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

VEYNE, Paul. Foucault. **O pensamento, a pessoa**. Lisboa, Portugal: Edições Texto & Grafia, 2009.

VICENTE, João Pedro Aparecido; NETO, Wenceslau Gonçalves. Estratificação Estamental pela via da educação: reflexões a partir da reforma Leôncio de Carvalho. **Caderno da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 18, n. 33, p. 43-61, abr., 2019. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1702>>. Acesso em 30 nov. 2023.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. **Diretrizes e bases da educação**: ensino e liberdade. São Paulo: Livraria Pioneira Editora/Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

VINCI, Christian F. R. G. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação** [rfe], Campinas, v. 7, n. 2, p. 195-219, jun.-set. 2015.

TEXTOS SOBRE O ESP

BARZOTTO, Carlos. E.; SEFFNER, Fernando. Escola Sem Partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. **Revista da FAEEDA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], Salvador, v. 29, n. 58, abr-jun, p. 150–167, 2020. DOI: 10.21879/faeeda2358-0194.2020.v29.n58.p150-167. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeda/article/view/9043>>. Acesso em: 28 nov. 2023.

CATRINCK, Isabela M. O.; MAGALHÃES, Sandy A. B.; CARDOSO, Zilmar S. Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Diversidade Sexual: avanços e retrocessos. **Revista da FAEEDA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], Salvador, v. 29, n. 58, abr-jun, p. 187–200, 2020. DOI: 10.21879/faeeda2358-0194.2020.v29.n58.p187-200. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeda/article/view/8142>>. Acesso em: 28 nov. 2023.

CRUZ, Tânia P. da; FLACH, Simone de Fátima. “Escola sem partido”: os (des)caminhos do movimento e dos Projetos de Lei. **Revista da FAEEDA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], Salvador, v. 29, n. 58, abr-jun, p. 17–31, 2020. DOI: 10.21879/faeeda2358-0194.2020.v29.n58.p17-31. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeda/article/view/9031>>. Acesso em: 28 nov. 2023.

HEUSER, Ester M. D. Em tempos de escola sem partido, perguntemo-nos: qual a função da educação em uma sociedade? o que cabe à escola e ao professor?. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, p. 206–216, jan-mar 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i0.8647814. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647814>>. Acesso em: 28 nov. 2023.

LÓPEZ, Juan A. G. La escuela neoliberal en Chile. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba (SP), v. 20, n. 3, p. 637-646, dez. 2018. DOI: 10.22483/2177-5796.2018v20n3p637-646. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3266>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

LOURES, Luciene F.; SAMPAIO, Thais F. Quem é o professor segundo o projeto escola sem partido? Um processo de silenciamento e depreciação docente. **Revista da FAEEDA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], Salvador, v. 29, n. 58, p. 216–232, abr-jun 2020. DOI: 10.21879/faeeda2358-0194.2020.v29.n58.p216-232. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeda/article/view/8137>>. Acesso em: 28 nov. 2023.

GONZALEZ, Jeferson A.; COSTA, Michele Cristine da C. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento “Escola sem Partido” para além do projeto de lei. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba (SP), v. 20, n. 3, p. 551-565, dez. 2018. DOI: 10.22483/2177-5796.2018v20n3p551-565. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3248>>. Acesso em: 28 nov. 2023.

RIBEIRO, Márden D. P. Por mais Paulo Freire e menos Escola sem Partido. **Horizontes**, [S. l.], Bragança Paulista (SP), v. 36, n. 1, p. 222–236, jan.-abr. 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i1.495. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/495>>. Acesso em: 28 nov. 2023.

TEXTOS DA RBEP

ALMEIDA JÚNIOR, A. O "ensino livre" de Leôncio de Carvalho (II). **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 18 n. 47, p. 5-34, jul.-set. 1952.

AZEVEDO, Fernando de. Mais uma vez convocados. (manifesto ao povo e ao Governo). **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 31 n. 74, p. 3-24, abr.-jun. 1959.

BARBANTI, Maria Lúcia S. H. Escolas Americanas de Confissão Protestante na Província de São Paulo. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 66, n. 152, p. 65-76, jan.-abr. 1985.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. Liberdade de ensino. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 34 n. 79, p. 16-33, jul-set, 1960.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). Presidência da República – Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em 30 nov. 2023

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Câmara dos deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30 nov. 2023.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 1, n. 1, p. 3-4, jun. 1944.

CARTA Pastoral do Arcebispo Baiano sobre educação. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 33 n. 77, p. 132-143, jan.-mar. 1960.

CASAI MONTEIRO, A. O problema do ensino. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 30 n. 71, p. 123-125, jul-set. 1958.

EDUCAÇÃO, Ação Social e Política. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 30 n. 72, p. 84-88, out-dez. 1958.

ESCARPIT, Robert. Pluralismo espiritual ou temporal? **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 33 n. 76, p. 261-264, out-dez. 1959.

FÁVERO, Osmar. Uma pedagogia da participação popular: análise da prática pedagógica do MEB – Movimento de Educação de Base, 1961- 1966. Tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984. Orientador: Dermeval Saviani. (resenha). Resenha publicada em **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 66, n. 153, p. 367-368, mai-ago. 1985.

FERNANDES, Florestan. A nova lei da educação. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 70, n. 164, p. 129-132, jan-abr. 1988.

FERNANDES, Florestan. Em defesa da escola pública. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 33 n. 77, p. 3-15, jan-mar. 1960a.

FERNANDES, Florestan. O cientista brasileiro e o desenvolvimento da ciência. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 34 n. 80, p. 31-59, out-dez. 1960b.

GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 70, n. 166, p. 477-482, set-dez. 1988.

MEIRELLES, Hely Lopes. Educação, ensino e cultura no município. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 25, n. 62, p. 17-27, abr-jun. 1956.

O INEP e o Ensino Público. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 29, n. 70, p. 64-83, abr-jun, 1958.

PIO XI, Papa. **Carta encíclica Diivini Illius Magistri**. 1929. Roma, Itália, 1929. Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.pdf Acesso em 13 fev. 2023.

PIO XI, Papa. **Carta encíclica Quadragesimo Anno**. Roma, Itália, 1931. Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19310515_quadragesimo-anno.html Aceso em 30 nov. 2023.

PROJETO de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 31, n. 74, p. 65-194, abr.-jun. 1959.

RBEP. Editorial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 1, n. 1, p. 5-6, jun. 1944.

RIOS, Rubén González. A educação primária no Chile. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 7, n. 21, p. 464-478, abr-mar. 1946.

SAMPAIO DÓRIA, Antônio de. Educação Nacional - Diretrizes e Bases. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 11, n. 30, p. 342-347, set-out. 1947.

TEIXEIRA, Anísio. A educação que nos convém. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 21, n. 54, p. 16-33, abr-jun. 1954.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 26, n. 63, p. 3-31, jul-set. 1956.

TEIXEIRA, Anísio. O processo democrático de educação. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 25, n. 62, p. 3-16., abr-jun. 1956

VILLALÔBOS, João Eduardo R. O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 33, n. 76, p. 34-49, out-dez. 1959.