

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Anderson Santos

**ESCOLA SEM PARTIDO: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, REGULAÇÃO SOCIAL E
FORMAS DE CONSENSO**

Sorocaba/SP

2020

Anderson Santos

**ESCOLA SEM PARTIDO: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, REGULAÇÃO SOCIAL E
FORMAS DE CONSENSO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo.

Sorocaba/SP

2020

Ficha Catalográfica

Santos, Anderson
S233e Escola sem partido : políticas de educação, regulação social e formas de
consenso / Anderson Santos. -- 2020.
267 f.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2020.

1. Política e educação – Brasil. 2. Educação e Estado - Brasil. 3.
Educação – Aspectos políticos – Brasil. 4. Educação – Legislação – Brasil. I.
Carmo, Jefferson Carriello do, orient. II. Universidade de Sorocaba. III.
Título.

**ESCOLA SEM PARTIDO: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, REGULAÇÃO SOCIAL E
FORMAS DE CONSENSO**

Tese aprovada como requisito parcial para a
obtenção do grau de Doutor no Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo
Universidade de Sorocaba

Prof^a. Dr^a. Giselle Cristina Martins Real
UFGD/MS

Prof. Dr. Ivanilson Bezerra da Silva
Faculdade de Sorocaba – Universidade Brasil/ Uniso

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
UFSCar – Campus Sorocaba

Prof. Dr. Rafael Angelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba

À minha esposa Fernanda Santos, aos meus pais Lourdes Silva Santos (*in memoriam*) e Islau Santos e aos meus filhos Nádia Oliveira Santos e Anderson Santos Filho, por me transformarem em um ser humano melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

À Deus que é meu guia de conduta e de absoluta misericórdia, diante dos meus constantes defeitos e iniquidades. À Jesus Cristo, por ser minha chama de esperança na reconciliação com o Pai, e por ser um exemplo de amor indiscriminado, de tolerância plena, de perdão irrestrito, de promoção dos que mais precisam e de busca pela justiça que deve ser seguido por todo àquele que se auto-intitula Cristão.

Ao Professor Doutor Jefferson Carriello do Carmo, pela paciência na orientação, entusiasmo, correções e, acima de tudo, pela demonstração de esperança em uma educação pública melhor e em um mundo mais justo.

Aos Professores componentes da Banca - Prof^a. Dr^a. Giselle Cristina Martins Real (UFGD/MS), Prof. Dr. Ivanilson Bezerra da Silva (Faculdade de Sorocaba – Universidade Brasil/ Uniso), Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar – Campus Sorocaba) e o Prof. Dr. Rafael Angelo Bunhi Pinto (Universidade de Sorocaba), pela contribuição e correção acadêmica necessária, diante das minhas nítidas limitações.

Aos companheiros e companheiras de jornada acadêmica, seja nas aulas regulares, seja no profícuo Grupo de Estudo - Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional.

Aos servidores públicos da Câmara Municipal de Sorocaba, em especial o Presidente da Câmara de Sorocaba - Vereador Fernando Dini, Vereador Engenheiro José Francisco Martinez, Vereador Rodrigo Manga, Vereadora Iara Bernardi, Vereador Pastor Luis Santos e ex vereador Claudio do Sorocaba 1.

O impossível só dura o tempo de ser realizado.
Autor desconhecido

O impossível existe até que alguém duvide
dele e prove o contrário.
Albert Eistein

RESUMO

A tese aborda as ações do movimento “Escola sem Partido” para a obtenção de consenso em torno de suas ideias, deflagradas pela propositura de Projetos de Lei em ambientes legislativos como: o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas dos Estados Brasileiros e as Câmaras de vereadores nos municípios espalhados pelo país, como o objetivo de provocar uma série de discussões visando a implementação dos preceitos do “Escola sem Partido” como política de regulação social através da educação. Dessa forma, por meio de um levantamento e interpretação documental das iniciativas legislativas de implementação do movimento, foram analisados os ritos adotados para obtenção do consenso para a manutenção da hegemonia. A pesquisa trouxe os meios utilizados para conquistar a opinião pública, bem como as justificativas para tornar necessária a implementação desse projeto no âmago da escola pública nacional. Nesse sentido, o estudo apresenta o histórico de construção do movimento no Brasil oriundo de iniciativas estadunidenses. Evidencia os apoiadores, bem como os segmentos que fazem frente à proposta, mostrando um nítido campo de disputa, de guerra de posições, existente nas discussões sobre a temática. O poder político do Estado é analisado sob o foco do alcance da juridicidade e legalidade, como instrumentos para obtenção da regulação social e do consenso. A presença do estado educador, intervindo na educação por meio de políticas regulatórias, apresentando um tom segregador, gerando um estado de alerta no ambiente educacional público. Apesar do combate à doutrinação contido no discurso do movimento “Escola sem Partido”, a tese discute a ideológica postura de manutenção da hegemonia política, econômica e cultural, apresentada nas entrelinhas dos Projetos de Lei, bem como sua intenção de retrocesso no processo educacional público brasileiro. Para representar o efeito cascata de propostas de Projetos de Lei propostos em todo o país, será apresentado um recorte de análise nas propostas que tramitam nos Poderes Legislativos da União, do Estado de São Paulo e da cidade de Sorocaba.

Palavras-chave: Escola sem Partido. Políticas de Educação. Regulação Social. Ideologia. Hegemonia. Consenso.

ABSTRACT

The thesis addresses the actions of the “School without Party” movement to reach consensus around its ideas, triggered by the proposition of Law Projects in legislative environments such as: the National Congress, the Legislative Assemblies of the Brazilian States and the City Councils in municipalities throughout the country, with the aim of provoking a series of discussions aimed at the implementation of the “School without Party” precepts as a policy of social regulation through education. Thus, through a survey and documentary interpretation of legislative initiatives to implement the movement, the rites adopted to obtain consensus for maintaining hegemony were analyzed. The research brought the means used to conquer public opinion, as well as the justifications for making it necessary to implement this project at the heart of the national public school. In this sense, the study presents the history of construction of the movement in Brazil from American initiatives. It highlights the supporters, as well as the segments that face the proposal, showing a clear field of dispute, of war of positions, existing in the discussions on the theme. The political power of the State is analyzed under the focus of the reach of legality and legitimacy, as instruments for obtaining social regulation and consensus. The presence of the educating state, intervening in education through regulatory policies, presenting a segregating tone, generating a state of alert in the public educational environment. Despite the fight against indoctrination contained in the discourse of the movement “School without a Party”, the thesis discusses the ideological stance of maintaining political, economic and cultural hegemony, presented between the lines of the Law Projects, as well as its intention of retrogression in the public educational process Brazilian. In order to represent the cascade effect of proposed bills proposed across the country, an analysis will be presented in the proposals that are being processed by the Legislative Powers of the Union, the State of São Paulo and the city of Sorocaba.

Keywords: School without Party. Education Policies. Social regulation. Ideology. Hegemony. Consensus.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AJD	ASSOCIAÇÃO JUÍZES PARA DEMOCRACIA
ESP	ESCOLA SEM PARTIDO
MESP	MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO
MCESP	MOVIMENTO CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO
MDB	MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO
PTB	PARTIDO TRABALHISTA BRASILEIRO
PDT	PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA
PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES
DEM	DEMOCRATAS
PCdoB	PARTIDO COMUNISTA DO BRASIL
PSB	PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO
PSDB	PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA
PTC	PARTIDO TRABALHISTA CRISTÃO
PSC	PARTIDO SOCIAL CRISTÃO
PMN	PARTIDO DA MOBILIZAÇÃO NACIONAL
CIDADANIA	CIDADANIA
PV	PARTIDO VERDE
AVANTE	AVANTE
PP	PROGRESSISTAS
PSTU	PARTIDO SOCIALISTA DOS TRABALHADORES UNIFICADO
PCB	PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO
PRTB	PARTIDO RENOVADOR TRABALHISTA BRASILEIRO
DC	DEMOCRACIA CRISTÃ

PCO	PARTIDO DA CAUSA OPERÁRIA
PODE	PODEMOS
PSL	PARTIDO SOCIAL LIBERAL
REPUBLICANOS	REPUBLICANOS
PSOL	PARTIDO SOCIALISMO E LIBERDADE
PL	PARTIDO LIBERAL
PSD	PARTIDO SOCIAL DEMOCRÁTICO
PATRIOTA	PATRIOTA
PROS	PARTIDO REPUBLICANO DA ORDEM SOCIAL
SOLIDARIEDADE	SOLIDARIEDADE
NOVO	PARTIDO NOVO
REDE	REDE SUSTENTABILIDADE
PMB	PARTIDO DA MULHER BRASILEIRA
UP	UNIDADE POPULAR

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - MOVIMENTO “ESCOLA SEM PARTIDO” – POSIÇÕES, OPOSIÇÕES E SIGNIFICAÇÕES.....	37
1.1 Aspectos sócio-históricos do “Escola sem Partido” – como tudo começou.....	41
1.2 Defensores e suas motivações.....	49
1.3 A oposição faz frente: não ao movimento.....	59
1.4 Escola sem Partido: campo de disputa.....	69
1.5 Escola sem partido: quem ganha, quem perde?.....	78
CAPÍTULO II - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E REGULAÇÃO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: ESTADO EDUCADOR.....	84
2.1 O poder jurídico do Estado.....	85
2.2 Legalidade e efetividade jurídica: influências e objetivos.....	93
2.3 Políticas públicas sociais de educação, a regulação social na instituição escolar .	98
2.4 A “elevação civilizatória” pela educação.....	105
2.5 Instituição escolar: educadora e alvo de segregação.....	115
CAPÍTULO III - A BUSCA DO CONSENSO E A CONTINUIDADE HEGEMÔNICA.....	126
3.1 Ideologia hegemônica.....	129
3.2 A hegemonia política, econômica e cultural.....	136
3.3 Consenso e senso comum na democracia.....	146
3.4 Meios e estratégias para a formatação dos ideários consensuais.....	155
3.5 <i>Bella Ciao</i> - ações contra hegemônicas.....	168
CAPÍTULO IV - A FEDERAÇÃO, O ESTADO DE SÃO PAULO E O MUNICÍPIO DE SOROCABA NO “ESCOLA SEM PARTIDO”.....	177
4.1 “Escola sem Partido” no âmbito federativo.....	181
4.2 “Escola sem Partido” no Estado de São Paulo.....	199
4.3 “Escola sem Partido” no município de Sorocaba.....	203
4.4 Fundamentações educacionais e jurídicas - Escola sem Partido	212

CONCLUSÃO.....	224
REFERÊNCIAS.....	234
ANEXOS.....	251
ANEXO I – Projeto de Lei 7180/ 2014 – Câmara dos Deputados.....	251
ANEXO II – Projeto de Lei 7181/ 2014 – Câmara dos Deputados.....	253
ANEXO III – Projeto de Lei 960/ 2014 – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo...	254
ANEXO IV – Projeto de Lei 222/ 2017 – Câmara de Vereadores de Sorocaba.....	263

INTRODUÇÃO

As políticas de educação, regulação social e formas de consenso, tendo por base o movimento “Escola sem Partido” e seus reflexos. O foco desta pesquisa visou responder: como o movimento “Escola sem Partido” estabelece políticas regulatórias visando ao consenso¹ social e a hegemonia”?

Nossa hipótese envolveu o Estado como agente regulador por meio das esferas municipais, estaduais e federal, com um número cada vez maior de Leis, Decretos, Regulamentos e Ementas, implementando processos de consenso, cuja centralidade passa pela construção social dos indivíduos. Nesse sentido, o Estado desenvolve uma série de ações para fazer valer seus interesses. Além da implementação legal, que na sociedade deve ser observada e cumprida, outros atos com o objetivo de fazer o indivíduo consentir com interesses do Estado e incorporá-los como seus, são postos em prática, minimizando, assim, o número de opositores na opinião pública. O movimento “Escola sem Partido” brasileiro é construído com muita repulsa e alguns defensores no ano de 2004, segundo um de seus idealizadores Miguel Nagib (2014), “como reação ao fenômeno da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais”. Hoje, a mesma proposta alcança um número grande de simpatizantes e ocupa a pauta de discussões nos legislativos estaduais e municipais por todo o país, além de discutido no Congresso Nacional. Esta “evolução” de adesões é fruto de todo um processo desenvolvido pelo movimento, visando à persuasão dos indivíduos, para o alcance de um consenso que propicia campo fértil na imposição de um regramento que, a princípio, é controverso. Por meio desta manobra de busca consensual, o Estado consegue introduzir no seio da instituição escolar um dispositivo polêmico sem, contudo, contabilizar severos desgastes com a imposição desta política de regulação social na área da educação.

Considerando minha atuação na esfera pública municipal da cidade de Sorocaba, Estado de São Paulo, ao longo de 20 anos, desenvolvendo atividade profissional na área jurídica pública e política, minha graduação na área de comunicação (jornalismo) e na

¹ O consenso ativo reside na relação que se estabelece entre quem governa e quem é governado, uma relação “determinada pelo fato de que os governantes representam os interesses dos governados e, portanto, ‘devem’ ter o consentimento destes, isto é, deve verificar-se a identificação do indivíduo com o todo, o todo (seja que organismo for) sendo representado pelos dirigentes” (Q 15, 13, 1.771 [CC, 3, 333]). É, portanto, o consenso obtido que especifica a capacidade dirigente de uma classe; quando este consenso é menor presencia-se uma crise que atinge o Estado em seu conjunto (Q 3, 34, 311 [CC, 3, 184]), este mesmo Estado que é determinado pelo “consenso ativo dos governantes” (Q 15, 10, 1.765 [CC, 3, 331]); trata-se de uma crise de consenso (LA PORTA, 2017, p. 277).

área do direito (advogado), bem como minha dissertação de mestrado na esfera da política social e econômica, além da minha atuação como professor universitário, despertou-me o interesse em pesquisar sobre a forma pela qual o Estado alcança o consenso através da regulação por meio de políticas públicas sociais, em especial as da educação. Tenho percebido, durante este período de atuação na esfera educacional e política, que a instituição escolar é frequentemente utilizada para a difusão e concretização de ações, visando à imposição na sociedade de determinados conceitos e posturas de interesse do Estado e do mercado.

Desde os primeiros passos no Brasil do Projeto de Leis “Escola sem Partido”, me instigou a polêmica gerada na sociedade com defensores e opositores da ideia. De um lado, os defensores afirmando que a lei “Escola sem Partido” tornaria notório deveres dos professores já consagrados em leis constitucionais, infraconstitucionais e tratados internacionais, regras essas que, segundo os favoráveis ao movimento, são deixadas de lado por professores com ideologia de esquerda, que tentam fazer dos alunos massa de manobra para seus projetos políticos e ideológicos. De outro, os professores e opositores, contrários ao Projeto “Escola sem Partido” que nominam a iniciativa como “lei da mordaza”, afirmando que o projeto tira a liberdade de expressão do professor, coibindo o direito à livre iniciativa do corpo docente em expor questões ideológicas e filosóficas, que possam servir de contraponto no aprendizado dos alunos, principalmente diante do que, massivamente, é difundido em termos de pensamento e comportamento na mídia e nos outros órgãos de contexto coletivo. O que me inquietou e me fez brotar a vontade de pesquisar o tema é a forma pela qual a sociedade vai sendo “moldada”, com o objetivo de não fazer frente de oposição, diante de um tema tão polêmico.

Estudar sobre a forma pela qual grupos intelectuais ligados a movimentos específicos ou ao Estado, alcançam o consenso através da regulação de políticas sociais, em especial a da educação, tem se tornado uma ação de considerável importância, uma vez que essa atuação na esfera educacional e política, em que a instituição escolar é frequentemente utilizada para a difusão e concretização de ações, visando à imposição na sociedade de determinados conceitos e posturas de interesse do Estado e do mercado, se evidencia cada vez mais.

A pesquisa esteve vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Curso de Doutorado da Universidade de Sorocaba – UNISO e foi orientada pela Linha de

Pesquisa - História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares; tem articulação com o Grupo de Estudo Instituição Escolar – História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional - CNPQ.

O Estado faz uso do Poder Jurídico, que resulta na atuação instrumentalizada por leis regulando o ambiente social e, no caso, a instituição escolar. Dessa forma, o Estado configura-se em protagonista indispensável na busca pelo consenso e senso comum, sujeitando-se às características econômicas e políticas de cada contexto social.

Desse modo, Mascaro (2013, p. 13) entende que o ente estatal sofre variações, transfigurando-se no tempo e lugar, desmistificando o Estado como um ente de cunho paternal, criado para o benefício de toda a coletividade, retirando a ideia de bem comum e legitimidade:

O avanço na compreensão do Estado e da política, na atualidade, se faz, necessariamente, superando todas as mistificações teóricas que ainda se limitam apenas a definições jurídicas ou metafísicas como a de que o Estado é o bem comum ou legítimo.

Esse entendimento de Estado, segundo Mascaro (2013, p. 14), é ligado ao relacionamento estrutural e histórico de sua atividade contraditória na sociedade, mostrando a faceta econômica e de alinhamento com os interesses do capital. Ainda que, no pretexto de atingir as necessidades comuns da sociedade, transmuta-se em parceiro econômico e exploratório:

A compreensão do Estado só pode se fundar na crítica da economia política capitalista, lastreada necessariamente na totalidade social. Não na ideologia do bem comum ou da ordem nem do louvor ao dado, mas no seio das explorações, das dominações e das crises da reprodução do capital é que se vislumbra a verdade da política.

Vale notar que, no olhar de Mascaro (2013, p. 14), o Estado é aparelho de fundamental importância para a perpetuação da vertente econômica, servindo ao mercado, “assegurando a troca das mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada”. Por servir de instrumento capitalista, deixando os interesses da grande população em segundo plano, o Estado não aparece como claro e nítido servo do movimento econômico, mas atua subliminarmente nesse caminho. Assim, opera como terceiro na relação capital e trabalho. Com a estruturação da sociedade na base mercantil através das trocas, o Estado, na sua forma política, não é explorador direto,

está apartado da produção capitalista, também, não é o explorador do trabalhador e sim, um mediador. Logo:

[...] surge o Estado como terceiro em relação à dinâmica entre capital e trabalho. Este terceiro não é um adendo nem um complemento, mas parte necessária da própria reprodução capitalista. Sem ele, o domínio do capital sobre o trabalho assalariado seria domínio direto - portanto, escravidão ou servidão. A reprodução da exploração assalariada e mercantil fortalece necessariamente, uma instituição política apartada dos indivíduos. Daí a dificuldade em se aperceber, à primeira vista, a conexão entre capitalismo e Estado, na medida em que, sendo um aparato terceiro em relação à exploração, o Estado não é nenhum burguês em específico nem está em sua função imediata. A sua separação em face de todas as classes e indivíduos constitui a chave da possibilidade da própria reprodução do capital: o aparato estatal é a garantia da mercadoria, da propriedade privada e dos vínculos jurídicos de exploração que jungem o capital e o trabalho (MASCARO, 2013, p. 18).

O interesse de manutenção do *status quo* de poder, tem raízes no pensamento conservador, privilegiando a situação econômica e de poder predominantes, visto que, sem o contraponto ideológico de grupos subalternos, se estabelece uma acomodação social quanto ao ambiente político existente. Assim, sem a instigação do espírito crítico dos jovens quanto ao formato estatal e econômico, é estabelecida uma área de estabilidade ao sistema político dominante. Inibir o pensamento reflexivo das classes subalternas, possibilita maior autonomia dos grupos que têm por objetivo continuar no comando do Estado. Tal postura, corrobora a classe dominante como hegemônica e, por assim ser, sua continuidade, sem contestações, campo fértil para o consenso.

Em entrevista ao *site Midiamax*, Passamani (2016), explica que o conservadorismo visto no movimento “Escola sem Partido” não está voltando, na verdade, ele nunca deixou de existir:

Primeiro, acredito que a sociedade é conservadora por excelência. Quer dizer, o lado conservador é o lado de alguma certeza, da segurança, daquilo que é conhecido. Ser progressista é estar do lado da mudança, do desconhecido, do novo, da aventura. Acho que essa é uma questão bem inicial e da qual a gente não pode se perder. Ser conservador é mais seguro, nos mantém na nossa zona de conforto, ou seja, trabalha pela manutenção das coisas como elas estão. E os movimentos conservadores que estamos vendo no mundo vão todos nesse sentido (PASSAMANI, 2016, p.2).

A relação entre o poder econômico e o projeto “Escola sem Partido” é muito grande. Conforme reflete Passamani (2016), muitos grupos contra hegemônicos, lutam contra alguns conglomerados de comunicação, como se estes fossem os responsáveis únicos de fazerem valer a vontade da classe dominante, porém, negligenciam que existe

uma elite econômica que paga a sobrevivência destes conglomerados e que, está acima deles,

[...] acima da elite intelectual, acima das outras instâncias da sociedade, inclusive do pensamento religioso. E é esse grupo que de fato controla e administra esse país, diz o que nós podemos saber sobre determinados assuntos e tudo mais. Esse grupo que ocupa o topo da pirâmide não foi afetado pelas pequenas transformações que acontecem na primeira década dos anos 2000. Ele segue mandando, seja com Lula, com Dilma, com Temer... São eles que, de alguma forma, ainda controlam o país (PASSAMANI, 2016, p.2).

Posto isso, tornar a instituição escolar destituída do espírito crítico, com ideologias que não fomentem a vontade contra hegemônica, tem relação visceral com a manutenção do poder econômico e suas vontades. Na visão de Passamani (2016), o ambiente escolar é,

[...] a última das trincheiras, é aquilo que pode de fato nos libertar e é por meio da educação que pode se transformar a sociedade. Porque ela mexe numa zona de total desconforto [para os conservadores], que é a zona da reflexão e da construção do conhecimento. É por isso que esses movimentos se voltam para a educação, porque é nesse setor que se forma o conhecimento crítico, aquele que contesta o status quo (PASSAMANI, 2016, p.3).

Nesse sentido, o Estado, desde sua origem, tem a preocupação com o aprendizado disposto nas instituições de ensino. Este mesmo Estado que, desde sua criação, faz a gestão da sociedade e de suas “necessidades”, porém, sempre foi apropriado por grupos e personalidades que têm interesses específicos e corporativos, prioritários, inclusive, aos interesses da coletividade. Para essa coordenação de “vontades e desejos”, não conseguiu o Estado atender a todos, gerando descontentamento. De modo que, aqueles que não foram atendidos, precisam ser contidos para não se tornarem contra hegemônicos. Dessa forma, revestia-se o Estado de poderio coercitivo, contudo, lança mão, na contemporaneidade, do poder de consenso como primeira opção. A possibilidade de coerção sempre existirá, mesmo que veladamente e isso, por vezes, é ingrediente importante na obtenção do consenso.

A utilização da força bruta em tempos contemporâneos não tem imagem simpática diante da comunidade global, que observa em tempo real as tomadas de decisão e posturas da instituição Estado. A força foi sendo distribuída de várias formas, dentro do contexto social, na medida em que a coerção se apresentava austera demais para soluções de conflito dos interesses sociais das classes. O dispositivo mais adequado aos interesses dos dirigentes estatais para a resolução de problemas políticos e sociais é o jurídico-legal.

Da brutalidade, propriamente dita, fazendo cumprir preceitos com a força da espada, Mascaro (2013, p. 40) destaca que o Estado fez nascer a força coercitiva de temor, onde aqueles que não querem sentir o poder da força coercitiva de restrição de “direitos”, se submetem aos preceitos legais previamente impostos através de Leis:

A forma política estatal se estabelece definitivamente apenas quando a sociabilidade geral se torna jurídica. O Estado de direito assim o é, fundamentalmente, porque opera em conjunto com as relações sociais permeadas pelo direito. No processo social da reprodução capitalista se instaura uma subjetividade que investe de juridicidade a relação entre burgueses e trabalhadores e, ao mesmo tempo, torna o Estado também permeado pela mesma juridicidade.

Na concepção de Mascaro (2013), quando discute o Estado e a forma política, percebe-se que a instrumentalidade da força estatal é feita pela forma jurídica, responsável por organizar as prioridades a serem implementadas na sociedade. A relação social tem como mediadora a juridicidade das Leis, regulamentos, decretos e ementas; todas estas postas para dar embasamento e legitimidade na relação Estado, capital e sociedade. Com a juridicidade, se estabelece a política estatal, como destaca Mascaro (2013, p. 40):

A forma política estatal se estabelece definitivamente apenas quando a sociabilidade geral se torna jurídica. O Estado de direito assim o é, fundamentalmente, porque opera em conjunto com as relações sociais permeadas pelo direito. No processo social da reprodução capitalista se instaura uma subjetividade que investe de juridicidade a relação entre burgueses e trabalhadores e, ao mesmo tempo, torna o Estado também permeado pela mesma juridicidade.

Neste sentido, o Estado intervém na sociedade, através das normas jurídicas. Estas normas são os instrumentos vitais para a regulação social. Regulação que, na ótica de Barroso (2005, p. 727), “[...] está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas”. Efetivamente, a regulação social é o instrumento pelo qual o Estado opera as políticas sociais.

“É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores” (BARROSO, 2005, p. 728).

Barroso (2005, p. 733) discute que esta política social nasce para o ordenamento do contexto social “[...] e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência,

mas também a transformação desse mesmo sistema”, sendo de responsabilidade do próprio Estado. As políticas de educação regulam os alunos e atores educacionais conforme aquilo que deseja o grupo que detêm o poder do Estado. Isso explica o interesse, sempre presente, na condução da educação pública. Esta atenção ultrapassa o interesse do domínio educacional e chega a estabelecer uma verdadeira guerra contra os pontos de resistência que por ventura venham a existir dentro do contexto escolar, como é o caso do grupo docente.

A ação desencadeada pelo movimento “Escola sem Partido” chega a “demonizar” o trabalho docente, retirando toda a sua contribuição positiva, impregnando a atividade do profissional da educação de um aspecto deteriorado e horrendo, o que justifica, e forma a opinião pública, no sentido de ser necessária de regulação severa da atividade docente, evitando os supostos “abusos” relatados e combatidos pelo grupo. O professor é assemelhado ao militante partidário, ferrenho defensor de ideais recheados de tendências, com propósitos políticos.

Efetivamente, a “Escola sem Partido” pretende limitar e policiar o professor, criminalizando atos que levem o aluno a ter posicionamentos diferentes dos propagados na família ou em outros meios de ensinamento moral e filosófico. Pretende também limitar a discussão de gênero em sala de aula, pois segundo seus defensores, assuntos referentes à sexualidade devem ser discutidos exclusivamente pela família.

Como bem pondera Martins (2019, p. 102), a pauta do movimento por ele chamado de “Escola da Mordaca”, são basicamente duas: “acabar com a alegada doutrinação político-ideológica nas escolas e defender que a educação moral e religiosa das crianças ocorra exclusivamente nas famílias, sem intervenções das escolas, particularmente dos professores e professoras”. O modelo da escola que é combatido pelo movimento, advém do modelo revolucionário burguês, na passagem da Idade Média para a Idade Moderna.

Martins (2019, p. 120) adverte que “foi a própria burguesia que defendeu a educação baseada na racionalidade, não mais na fé, e administrada pelo Estado, não pelas famílias e/ou pela igreja”. Conclui-se que o movimento “Escola sem Partido” tenta fazer “emergir” formato educacional de cunho reacionário, dando saltos atrás na história da aprendizagem.

Esse movimento social, ao defender que a educação moral e religiosa seja exclusivamente dada pela família, quer fazer retornar os sistemas de ensino ao período medieval. Ou seja, caracteriza-se por ser um movimento não apenas conservador, mas reacionário. Com este termo quer-se referir à “Escola da mordaça” como um movimento que invoca o passado, suas tradições e valores, associados a tudo que não é belo, bom justo e verdadeiro, em oposição ao presente (MARTINS, 2019, p. 120).

Embasa esta afirmação Penna (2018, p. 112) ao afirmar: “Classifico a defesa do projeto como um discurso reacionário porque ele constitui uma reação aos avanços que o Brasil experimentou nas últimas décadas em suas políticas educacionais”.

Fazendo frente a essa onda reacionária, os movimentos contrários afirmam que o “Escola sem Partido”, atinge em cheio o direito de cátedra dos professores, impondo uma mordaça ideológica e moral naqueles que devem ter a liberdade de mostrar ao aluno, os vários pontos filosóficos da atuação política e ideológica de mundo.

No artigo, *Escola sem partido é mordaça contra realização plena do educando*, Gentil (2016, p. 1) comenta que, para o aluno compreender aquilo que está contido nos livros, há a necessidade de uma contextualização de mundo, passando pela questão política e ideológica:

Ante a hipotética aprovação de alguma dessas propostas, o professor terá que falar de política fora da sala de aula: no pátio, nos corredores, na lanchonete, na rua. É certo que, enquanto professor, estará obrigado a promover a educação dos alunos, que é um direito fundamental consagrado na Convenção Americana de Direitos Humanos. E a educação é necessariamente política, como dizia Paulo Freire. Ela só será plena se o educador ensinar ao educando que é preciso ler o mundo, ler a vida e finalmente ler o livro, nesta ordem cronológica. Ou o livro não será compreendido.

Como defende Gentil (2016), a forma pela qual se quer impor ao professor, não haverá a educação emancipadora, dada a não possibilidade de “[...] emancipar sem apontar ao educando as relações de poder e a ação humana na polis, pois este é o mundo do qual ele faz parte”. O movimento “Escola sem Partido” é a afirmação do *status quo* da extrema direita, pois pretende manter a dominação daqueles que se valem da situação de desconhecimento das várias posições políticas.

Os projetos “escola sem partido” constituem, isto sim, outra expressão de um pensamento autoritário plasmado num cenário de respeito ao *status quo*, assim entendido como o da dominação exercida pelo senhor da propriedade privada. Este é tratado como principal referência para a aceitação de um tipo de educação voltada a conservar as regras estabelecidas sem grandes questionamentos (GENTIL, 2016, p. 1).

Consequentemente, Gentil (2016, p. 1) ressalta que há a necessidade de manter a liberdade e a inviolabilidade do direito de cátedra do professor e da escola, pois são os responsáveis pelo “[...] desvendamento da realidade de dependência das massas vulneráveis, sujeitas, mais que outras, à violência da sociedade comandada pelo senhor, com o beneplácito do Estado e seu aparato repressivo”.

Conforme analisa Frigotto (2016, p. 2), os defensores da tese “Escola sem Partido” querem “disseminar o ódio e a intolerância”, conduzindo “à eliminação do diferente”. Decretando a “idiotização” da sala de aula:

A única leitura do mundo, da compreensão da natureza das relações sociais que produzem a desigualdade, a miséria, os sem trabalho, os sem teto, os sem-terra, os sem direito à saúde e educação e das questões de gênero, sexo, etnia, cabe aos “especialistas” autorizados, mas não à professora e ao professor como educadores. Decreta-se a idiotização dos docentes e dos alunos, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar.

Pode-se dizer que Frigotto (2017) apresenta as motivações para o movimento originado pela crise do Estado, frente ao plano global. Continua, universal e profunda. “Para manter seus lucros tem que aumentar a desigualdade e as mais diferentes formas de violência, no limite pela eliminação de quem se opõe” (FRIGOTTO, 2017, p. 30). A liberdade é combatida com pretextos dos mais diversos, dentre eles, a supremacia familiar. Na verdade, pretende-se criminalizar àquele que “abre os olhos” do aluno e, assim, eliminar toda e qualquer forma de visão de contraponto daquilo que está posto.

Em nome de combater o terrorismo, institui-se o Estado policial que, como assinala Agamben, tem antes que criminalizar o inimigo ou adversário, para condená-lo a priori e justificar sua condenação ou, no limite, eliminá-lo. Do campo da guerra e do terrorismo, avança-se na criminalização dos movimentos sociais, culturais, sindicais e políticos que se opõem à violência da desigualdade, exclusão de direitos e do pensar divergente. Daí deriva-se para o que é científico neutro e deve ser ensinado nas escolas (FRIGOTTO, 2017, p. 30).

Dada a polarização sobre a temática “Escola sem Partido”, tornou-se importante o estudo do processo de estabelecimento de consenso, utilizado pelo Estado para eliminar as oposições ou, pelo menos, minimizá-las. Concomitantemente, o conceito de “Estado Educador” de Gramsci aprimorou o debate. Neste caminho, conforme explica Carmo (2016, p. 224), o Estado será o propulsor de um novo nível de civilização e de cidadão, utilizando-se dos “instrumentos auxiliares do Estado para tal exercício, segundo Gramsci [...] o direito, as leis, a escola e outras instituições”. De acordo com esta assertiva,

Gramsci destaca a escola como de fundamental importância na difusão das ideias básicas de consenso, além de responsável pela formação da grande massa para o atendimento dos interesses da cadeia produtiva, uma vez que o “novo tipo de humano” seria capacitado para o “novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (GRAMSCI, 2001, p. 258-259, apud CARMO, 2016, p. 225).

Neste contexto, Carmo (2016, p. 225) descreve o pensamento de Gramsci sobre o Estado ético “educador” no contexto da escola:

[...] uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes.

Fornece a escola matéria prima braçal para a exploração econômica em um ambiente racionalista, que necessitava de qualificação para o aumento da produção e sua qualidade. O Estado ético “educador” que capacita, fornece o material humano necessário para a continuidade da hegemonia da classe econômica dominante, e que trabalha para a difusão de conceitos, pensares e olhares com base na aceitação das situações postas e a obtenção de consenso. Diante disso, a “escola sem partido” parece incorporar o desejo de limitar o pensamento crítico e preparar mão de obra para a produção econômica.

O consenso é encampado para traçar uma estratégia² pela qual não haja discordantes em número expressivo. Só se faz presente para solucionar crises oriundas de situações evidentes de exagero do ato exploratório ou repressivo, deixando o ambiente social deteriorado e insustentável. Na procura de harmonização para uma determinada situação de atrito, as partes envolvidas chegam a um acordo. Acordo, na maioria das vezes, resultante de perdas para os dominados, porém, motivada por algumas benesses coletivas e de uma convivência de “paz” permite-se, consente-se, tolera-se. A classe dominada recebe certos benefícios no processo de busca de consenso, se assim não acontecesse, o consentimento estaria comprometido, pois os envolvidos precisam sentir que estão avançando em alguns aspectos para fechar o acordo. Contudo, a condução das

² Estratégia que segue a definição de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, ou seja, é a “arte de aplicar os meios disponíveis com vistas à consecução de objetivos. Arte de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos”. Análoga a uma estratégia discursiva do político, como bem observa Charaudeau (2018, p. 82), destina-se à “atrair a simpatia” da opinião pública através dos fatores como: “sua própria identidade social”, percepção da opinião pública e dos caminhos para chegar até ela, como fatos e ambientes favoráveis; “percepção da força dos outros agentes políticos” sejam apoiadores ou opositores, determinando ideias, meios, ações e público alvo.

negociações é feita pelo grupo dominante, o detentor do capital, consequência de uma sociedade que vive em um sistema de trocas. O trabalhador, oferece a força operária em troca da remuneração econômica, em rápida análise, a classe dominada já inicia a relação em desvantagem e submissão. Assim, a coordenação, no campo da política social e educacional, fica adstrita à vontade de pequenos grupos, que administram as reivindicações da sociedade à “conta gotas”, dando espaço à prognósticos pessimistas e nebulosos obtendo, apesar de tudo, o represamento de insurreições ou revoltas da população.

Carmo (2005, p. 121-122) afiança a terminologia hegemonia como dominação e, para o desenvolvimento do ato de dominar uma classe por outra, Gramsci (1978) afirmou que era sustentado por duas formas de controle: a da força com base política na “coerção” e a do “consentimento”.

Em outros termos isto sugere também que a relação entre a classe dominante e a classe subordinada há sempre uma dimensão pedagógica ou educacional de importância variável. [...] Enquanto que a força política se concentra no Estado, a dominação ideológica está associada às instituições da “sociedade civil”.

O Estado e a sociedade civil se fundem e fundamentam para a busca do consenso. Assim, transformam-se em “alternativa para as soluções” dos problemas contemporâneos. Carmo (2005) utiliza Giovanni Gentile para apontar que o Estado exige do indivíduo, sem se contrapor cabalmente a ele, sendo chamando à integração para a construção coletiva daquilo que deseja o ente estatal. Ele é convidado a participar dos problemas e soluções políticas de forma democrática, “nessa integração a liberdade era considerada do ponto de vista da inserção do indivíduo no Estado, ou melhor, onde o indivíduo se integrasse voluntariamente no Estado” (CARMO, 2005, p. 124), uma vez que:

[...] o centro do pensamento político de Gentile era a liberdade do indivíduo e da comunidade na força e na vontade soberana do Estado. Consequentemente, a relação social suprema estava inteiramente fora do indivíduo, exaltada na encarnação numa hierarquia humana, que se tornava portadora dos valores éticos, curiosamente mesmo quando atua pela coerção. É esta autoridade “espiritual”, exercida com toda forma de “persuasão”, ou seja, pelo “sermão” ou pelo “cacete”, que liderará iniciativas contra “particulares” e organizações “parciais”, objetivando o “restabelecimento” da sociedade em crise e a união “orgânica” entre o indivíduo e o Estado (CARMO, 2005, p. 124-125).

A ideia de reorganização da classe burguesa para a manutenção da hegemonia surge segundo Lima (2005, p. 47), com “[...] o fim da época de ouro do capitalismo” e

com “[...] a necessidade de se pensar uma nova direção política para o mundo a partir de um consenso internacional de centro-esquerda”. Porém, a democracia capitalista, que possibilita essa aproximação de anseios entre as classes, recebeu sentença de morte, na visão de Przeworski (1989), proclamada por Marx (1851), com a afirmação categórica de que ela não poderia ser “duradoura”. Przeworski (1989) adverte que, ao se ver aproximar o oponente do poder, está decretado seu extermínio, considerando o conflito de interesses envolvidos: “A constituição sujeita o domínio político da burguesia a condições democráticas que a cada momento auxiliam as classes hostis a aproximar-se da vitória e põem em risco os próprios alicerces da sociedade burguesa” (PRZEWORSKI 1989, p. 161). Apesar do preconizado por Marx, a democracia sobreviveu nas sociedades ao longo da história, dando mostras de sua virilidade diante das crises do Estado democrático e do bem-estar social.

A experiência histórica de várias sociedades demonstra que o capitalismo pode sobreviver por longos períodos sob condições democráticas, mesmo defrontando-se com graves e prolongadas crises econômicas. Contrariando repetidas previsões, em diversas sociedades o sufrágio universal não se tornou um instrumento para a abolição do capitalismo, tampouco forçou a burguesia a buscar proteção sob a forma de uma ditadura autônoma. As relações capitalistas de produção podem ser perpetuadas sob condições democráticas; a exploração pode ser mantida com o consentimento dos explorados (PRZEWORSKI, 1989, p. 163).

Przeworski (1989), sob o olhar de Gramsci (1930), articula que o consentimento possibilita a continuidade hegemônica da classe dominante, devendo esta ter atenção ao pretendido pela classe dominada, coordenando os interesses para que se tornem mútuos. Este exercício implica em sacrifícios, compromissos e concessões vitais para o plano consensual, todavia, sem ultrapassar certos limites de segurança da sobrevivência econômica.

Indubitavelmente, o fato da hegemonia pressupõe que se levem em consideração os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia deve ser exercida, e que se deva formar um certo compromisso de equilíbrio - em outras palavras, pressupõe que o grupo dominante deva fazer sacrifícios de caráter econômico-corporativo. Porém, também não há dúvida de que tais sacrifícios e tal compromisso não podem atingir o essencial; pois, embora a hegemonia seja ético-política, deve ser também econômica [...]. Em outras palavras, o grupo dominante é concretamente coordenado com os interesses gerais dos grupos subordinados, e a vida do Estado é concebida como um processo contínuo de formação e superação de um equilíbrio instável (no plano jurídico) entre os interesses do grupo fundamental e os dos grupos subordinados - equilíbrio no qual os interesses do grupo dominante prevalecem, mas apenas até um certo ponto, isto é, detêm-se ante interesses econômicos estritamente corporativos (PRZEWORSKI 1989, p. 165).

Como já visto, o Estado, a hegemonia da classe dominante e o *status quo* que hoje impera na sociedade se valem de noções reacionárias deflagradas pelo movimento “Escola sem Partido” para a manutenção das coisas da forma que estão, sem mudanças, contestações ou ações contra hegemônicas. Apesar de toda estratégia montada pela burguesia na busca do consenso pelo Estado, este unitariamente não se mostra eficiente para a mobilização da massa em torno de seus quereres. É preciso a criação e engajamento de outros atores imbuídos na disseminação de ideais e objetivos.

Dessa forma, Neves (2005, p. 90) pondera que o poder se reestrutura pressupondo “ao mesmo tempo a despolitização da política e a repolitização da sociedade civil”. A tal ponto que elege caminhos no sentido de retirar responsabilidades suas e as incumbir a organismos da sociedade civil, bem como, criar órgãos atrelados ao poderio econômico, objetivando ter um braço mais próximo da sociedade para o engajamento, proliferação e formatação dos ideários pretendidos. No Brasil este histórico tem início quando, no ensinamento de Martins (2005, p. 127), “a burguesia viu-se forçada a criar organizações para defender e representar seus interesses de classe”.

Assim, Neves (2005) assegura que vão se estabelecendo, além dos aparelhos habituais de propagação da cultura hegemônica, outros pontos de apoio.

Além da igreja, da escola e da mídia – aparelhos privados de hegemonia clássicos na organização da cultura brasileira -, vêm sendo criados e multiplicados novos aparelhos difusores da cultura hegemônica, constituídos diretamente pela burguesia por meio de suas fundações empresariais e de sua organização sindical e também pelo governo do Estado, por intermédio de subsídios financeiros das empresas estatais ou dos próprios organismos da administração direta e, ainda, por organizações não governamentais (NEVES, 2005, p. 109).

Ressalta Martins (2005, p. 131), entidades de classe, confederações, institutos, órgãos do sistema S, centrais sindicais, entre outras, foram sendo criadas com o objetivo de aproximarem-se da classe trabalhadora e, através de outros meios persuasivos como: capacitação, aprimoramento, escola regular, esporte, lazer, artes, etc., ficaram incumbidas de difundir ideias e filosofias servientes à continuidade hegemônica, apostando em organismos que ultrapassavam a “esfera da produção, mantendo um único objetivo: resguardar as condições políticas e econômicas que assegurariam a posição da burguesia como classe dominante e dirigente do país”. Com a educação não tem sido diferente.

As políticas de educação e de regulação social através da educação, se traduzem em políticas sociais de educação, por mais polêmicas que possam ser, como é o caso do projeto “Escola sem Partido”. O Estado vem lançando mão de estratégias para o alcance de um ambiente consensual na sociedade, considerando a polarização sobre o tema com prós e contras se debatendo no campo das ideias. Instala-se o que Gramsci (2002) conceituou de Estado ético “Educador”. E é este o exato ponto que se pretende aprofundar.

Para nortear esta tese, foi feita a busca denominada “estado da arte”, com o objetivo de conhecer as contribuições que a comunidade acadêmica faz sobre o tema, além de reunir informações sobre o atual estágio do assunto.

As pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” tiveram como objetivo reunir contribuições acadêmicas em torno da temática pretendida na investigação e, assim, verificando os caminhos já trilhados pelos pesquisadores do assunto.

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Através do tema “Políticas de Educação, Regulação Social e Formas de Consenso: Escola sem Partido”, o levantamento também objetivou, localizar bases teóricas e metodológicas que viessem a contribuir com a investigação.

Foram realizadas pesquisas na plataforma de artigos científicos *Scielo*, bibliotecas virtuais da Universidade de São Paulo, da Universidade Federal de São Carlos e da Universidade de Sorocaba, considerando artigos, dissertações e teses de doutorado como categorias de buscas *online*, através de palavras-chave: no enfoque amplo, foram pesquisadas: “políticas de educação”, “regulação social”, “formas de consenso”, “hegemonia”, “escola sem partido”. Já em uma abordagem específica da delimitação do tema, foi pesquisado: “políticas de educação, regulação social e formas de consenso: escola sem partido”.

Feito o levantamento dos documentos, com ligação ao objeto de pesquisa, mesmo que, em partes, o trabalho posterior foi ultrapassar os resumos, ir além, embrenhando-se

nos conteúdos propriamente ditos. Os resumos, importantes no momento da seleção dos objetos que serão analisados, não suprem a necessidade de um aprofundamento mais detalhado para que o trabalho levantado em sede de “estado do conhecimento” ou “estado da arte”, daí a necessidade de um segundo momento, mais específico e analítico.

Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos (FERREIRA, 2002, p. 265).

Assim, utilizando as palavras chave de forma mais ampla, foi possível obter algumas contribuições que trataram de assuntos que têm relação com a investigação pretendida. Trabalhos que abordaram semelhanças e até contribuições teóricas e metodológicas na área de políticas educacionais, políticas sociais e regulação social.

Foi pesquisada a tese - “Políticas Pública e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor em uma Universidade Comunitária”, de Rafael Ângelo Bunhi Pinto no ano de 2016, defendida na Universidade de Sorocaba. Apesar da temática central não ter direta relação com a pesquisa, essa tese apresentou em seu momento inicial de explanação, conceitos e ponderações sobre Estado, sociedade e políticas públicas que mereceram nossa atenção, já que são abordados estes assuntos na investigação. As tomadas de decisão do Estado, relativas à educação, sinalizaram o grau de importância política atribuída ao setor educacional. O modo como essas decisões são formuladas e implementadas em determinados contextos, a maneira como são colocadas em ação e a sua articulação (ou não) com políticas mais amplas, oferece indícios da sua adequação e informa sobre o tipo de impacto que poderão ter, à luz do conhecimento já acumulado acerca do desenvolvimento de políticas e programas sociais.

No levantamento analisamos o artigo - “Regulação social e acumulação por espoliação – Reflexão sobre a essencialidade das teses da financeirização e da natureza do Estado na caracterização do capitalismo contemporâneo”, de Niemeyer Almeida Filho e Leda Maria Paulani no ano de 2011, publicado na Revista Economia e Sociedade de Campinas. Buscando mostrar que a associação entre as teses da regulação social e da acumulação por espoliação pode ampliar o escopo de caracterização do processo social

de reprodução do capitalismo de hoje, bem como a análise de suas condições de superar crises.

A obra *Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital*, reúne um conjunto de textos, fazendo várias análises do movimento “Escola sem Partido”. Organizado por Eraldo Leme Batista, Paulinho José Orso e Carlos Lucena, mostrou as significações e ligações ideológicas do movimento através da contribuição de vários autores e estudiosos. São ao todo 14 contribuições, que fornecem análises de aspectos diferentes ligados ao movimento.

No livro *O ódio como política*, organizado por Esther Solano Gallego, encontramos um artigo muito interessante de Fernando Penna intitulado: O discurso reacionário defesa de uma “escola sem partido”. Nele, o autor reflete sobre a maneira retrógrada que os defensores do movimento pretendem empreender no ensino público brasileiro com a perseguição inquisitorial nas escolas.

Nos temas hegemonia, consenso e escola sem partido, outros trabalhos científicos e contribuições literárias foram encontradas.

Como por exemplo a tese - “Hegemonia e educação: proposta gramsciana de superação da subalternidade”, de Deise Rosalito Silva, apresentada no ano de 2016, na Universidade de São Paulo. Versou sobre a identificação de conceitos que influenciaram o delineamento de uma perspectiva educativa e do lugar que ela ocupa no conjunto da obra de Gramsci, como a concepção do senso comum, bem como o problema do alcance da consciência organizada e a teoria da hegemonia.

Também foi analisado o artigo: “Escola sem partido”: a criminalização do trabalho pedagógico, de Marise Nogueira Ramos, publicado no site da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e que consta no dossiê do site marxismo 21. Neste artigo a autora demonstra a tentativa de criminalização da prática docente e o perigo da conduta gerar processos contra os professores na sua prática de cátedra, advertindo que, apesar de toda a problemática que a lei pode causar, a mesma já foi configurada como inconstitucional.

Através do estado da arte, percebe-se a importância do tema, até então não repercutido sob o enfoque pretendido de forma específica na pesquisa. Nos incentivando

a engendrar esforços, no sentido de fazer coro aos demais pesquisadores, com uma contribuição de pesquisa para que seja tomada, também, por base de discussões.

Diante disso, o objetivo geral da tese foi analisar o contexto de construção do movimento “Escola sem Partido”, considerando o processo de regulação social desencadeado no âmbito do Legislativo brasileiro, como forma de consenso e hegemonia.

Já os objetivos específicos visaram compreender: a) o surgimento do movimento “escola sem partido”, detectando os grupos defensores e opositores; b) as políticas de educação e regulação social nas instituições escolares; c) a busca pelo consenso e a continuidade hegemônica; d) os documentos que tramitam nas casas legislativas da união, do Estado de São Paulo e da cidade de Sorocaba.

Para atingir estes objetivos, a análise foi feita sob algumas categorias que têm ligação com a temática pretendida na investigação. O problema de pesquisa contou com mediação de autores que já desenvolveram trabalhos nas áreas pretendidas, possibilitando um referencial balizador e orientador, trazendo para a discussão da pesquisa as contribuições desenvolvidas pela comunidade acadêmica. Para tanto, foram traçadas categorias de análises com o objetivo de orientar a investigação.

Nos ensinamentos de Cury (1987), as categorias “[...] são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. Desta forma, são instrumentos importantes para as análises pretendidas pela pesquisa proposta. Além do mais, leva consigo um emaranhado de conceitos de época, lugar e sujeitos, dada a multiplicidade de elementos à que estão submetidas, conforme explica:

Desde logo observe-se que as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa (CURY, 1987, p. 21).

Políticas de regulação social, hegemonia e consenso são as categorias elegidas pela investigação. Além destas, guerra de posições e intelectuais também foram categorias que nortearam as análises da pesquisa.

Para o apoio teórico, foram estabelecidas duas categorias, primeiro o Estado e regulação social, buscando autores que tenham trabalhos dentro destas categorias de análise.

Com base neste primeiro enfoque, Mascaro (2013) apresenta em seus escritos uma preocupação com a real delineação das intenções e objetivos do Estado, em um sistema regido pelo capitalismo. A coexistência do Estado e do interesse econômico, gerando seus ideais concomitantes e, por vezes, contraditórios:

O Estado e suas instituições políticas, se em muitos momentos - e mesmo em situações decisivas - representaram, simetricamente, divisas fundamentais ao estabelecimento das relações econômicas capitalistas, em outros momentos foram seus freios ou mesmos seus opositores. A correspondência que se há de buscar entre economia capitalista e Estado não é a de um aparecimento repentino de ambos no tempo histórico nem de um estabelecimento lógico-funcional que faria com que a existência de um conjunto de relações sociais presidisse obviamente a constituição de outro, pois o seu surgimento é um processo longo, harmônico em muitas ocasiões e conflituoso em muitas outras (MASCARO, 2013, p. 28).

Discorre Mascaro (2013), que o Estado na contemporaneidade vai além do Estado. Neste sentido, outros órgãos não estatais se prestam a cumprir metas e desejos da classe mantenedora da aparelhagem estatal, sob a missão da difusão da “cultura hegemônica social” (GRAMSCI, 2015), arregimentando grupos aliados ao interesse do Estado, mesmo porque, esses grupos são dependentes estatais.

Organismos e entidades não diretamente estatais, como partidos políticos, organizações não governamentais, grupos de pressão, associações, sindicatos, entidades de classe, ou mesmo determinados arcabouços culturais, símbolos, ritos e práticas, estando intimamente ligados à vida política, podem ser denominados por instituições políticas, ainda que não imediata ou formalmente estatais. Trata-se, em alguns casos, de um relativo apartamento - podendo se considerar tais instituições políticas mais como sociais que propriamente como estatais - mas, em muitas ocasiões, tais instituições encontram-se em estreita dependência estatal. Muitas vezes, o reconhecimento e a própria existência de tais instituições dependem expressamente da sua formalização jurídico-estatal (MASCARO, 2013, p. 36-37).

Diante deste posicionamento estatal, vale salientar as palavras de Oliveira e Duarte (2005), “as políticas sociais na realidade brasileira atual visam prioritariamente o alívio à pobreza, a retirada da condição de miséria daqueles que sequer conseguiram alcançar as condições mínimas de sobrevivência”. E na educação, como uma das mais importantes políticas públicas sociais, não é diferente.

Na política de regulação social, Azevedo (2004) mostra que a política pública tem como objetivo o delineamento da vontade da classe dominante. Configura-se em instrumento que age nas mais diversas esferas da sociedade, tendo como base a vontade do poder econômico.

[...] quando se enfoca as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação, como sugeriu POULANTZAS (1980). Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente (AZEVEDO, 2004, p. 45).

A ideia de prevalência dos interesses dominantes nos conteúdos das políticas de educação e regulação social, têm limitadores do ponto de vista de alcance consensual. Azevedo (2004), analisa o ato de tolerar ações que impliquem em atendimento à certos desejos da classe dominada, em busca do alcance do objetivo hegemônico, desde que dentro de certos limites:

A noção de interesse geral do “povo”, apesar de ideológica, implica que sejam atendidos determinados interesses econômicos de certas classes dominadas, mesmo que esses interesses, eventualmente, contrariem os interesses econômicos predominantes – de todo modo, estas práticas são compatíveis com os interesses políticos e, portanto, com a dominação hegemônica (AZEVEDO, 2004, p. 45-46).

A política pública social e, em especial a educacional, é marcada por representar valores e interesses, conforme destaca Coutinho (2004, p. 103): “cuando hablamos de política hablamos generalmente de representación de intereses y por consiguiente de la formulación de las políticas que implementan o bloqueian tales intereses”³. Esses interesses estão a serviço de um conglomerado econômico em âmbito global e como tal, tem interesse no campo educacional.

Os próprios organismos internacionais fazem inúmeras gestões para essa manutenção da dominação hegemônica, haja vista o interesse do Banco Mundial na educação dos países latino americanos e em especial no Brasil. Silva (2002, p. 94), aponta entre os pressupostos de análise deste interesse no sistema educacional público pelo Banco Mundial a formação social e econômica “baseado no binômio dominação/subordinação”.

Segundo Silva (2005), o fato se resume no interesse meramente econômico já que “[...] a imposição das políticas dominantes significa ações deliberadas dos governos e das agências supra-estatais, a fim de estes abstraírem dos países devedores o máximo em seus investimentos”. Assim, resta indubitável o interesse internacional econômico na educação

³ Tradução: “quando falamos sobre política, geralmente falamos sobre representação de interesses e, portanto, sobre a formulação de políticas que implementam ou bloqueiam tais interesses”.

de países que possam alavancar ainda mais os lucros das grandes instituições financeiras e de investimento.

Outras categorias de análise que orientaram a pesquisa são: o da hegemonia e do consenso. Neste caminho, os estudos gramscianos são de fundamental importância para o objetivo pretendido na investigação.

Nas palavras de Gramsci (2002, p. 62-63),

[...] a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente].

No “Estado integral” formulado esquematicamente por Gramsci, segundo Oliveira (2012), é ressaltado o aparato privado como “braço estendido” dos interesses estatais.

Esquematicamente, o conceito gramsciano de Estado integral pode ser apresentado da seguinte forma: além do aparato governamental, o Estado também deve ser compreendido como aparato privado” de hegemonia ou sociedade civil: na “noção geral de Estado entram elementos que devem ser reportados à noção de sociedade civil (nesse sentido, pode-se dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia encorajada de coerção). Ou também, [...] por Estado, deve-se entender, além do aparelho governamental, o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil (OLIVEIRA, 2012, p. 9).

Desse modo, afirma Oliveira (2012, p. 10-11), apesar da coerção poder ser convocada em determinadas ocasiões, a participação política impregna o coletivo do senso de “coautoria” dos desígnios estatais e, como tal, são consentidos e até almejados:

Gramsci considera que o domínio material e intelectual de uma classe sobre as demais sucede mediante o uso da força e/ou do consenso requeridos em cada situação histórica determinada em que se vê refletido, no plano superestrutural, o antagonismo entre as classes sociais. Gramsci, por isso, parte do conceito de sociedade civil para demonstrar que a classe dominante não mantém o poder apenas mediante a coerção, mas, também, por intermédio do consentimento operado no interior dos aparelhos privados de hegemonia. Ainda que Gramsci, assim como Marx, recuse a noção de que os conflitos gerados no âmbito da sociedade civil possam ser superados/ resolvidos no âmbito do Estado, porquanto ser a origem desses conflitos as próprias contradições da sociedade civil (Hegel, por exemplo, naturaliza os conflitos entre capital e trabalho), Gramsci opera conceitualmente com uma noção ampliada de Estado, uma vez que compreende o Estado para além do aparato governativo, concebendo-o também como “aparato privado” de hegemonia ou sociedade civil.

Com base em Gramsci, conclui Oliveira (2012) que os aparelhos de cultura são importantes para a “direção” da sociedade e, nesse sentido, o Estado deve estar atento, assegurando que, mesmo nas mãos do privado, seja regulado pelo Estado, com a conotação jurídica de legalidade e liberdade fictícia.

[...] Gramsci tenciona saber que serviços públicos intelectuais, além da escola, não podem ser deixados à iniciativa privada, mas que, em uma sociedade moderna, devem ser assegurados pelo Estado. Na sua compreensão, teatros, bibliotecas, museus de diversos gêneros, pinacotecas, etc. devem ser estudados como “fatores de hegemonia”. [...] Gramsci sublinha a importância da escola como instrumento fundamental de direção cultural. Ao lado desta, destaca o papel dos jornais, do teatro, do cinema, do rádio como elementos culturais importantíssimos. No pensamento de Gramsci, a atenção dedicada a estes organismos demonstra a importância da obtenção da conquista do consenso no contexto da luta de classes. Ademais, a análise destes organismos é importante (quais são, como agem, quais objetivos perseguem) porque, além do fato de serem os responsáveis pela formação subjetiva do consenso, permite às classes sociais em disputa se prepararem tanto para a assunção do poder quanto para sua manutenção. Pode-se afirmar, portanto, que o conceito gramsciano de sociedade civil, além das relações econômicas de produção, compreende instituições e funções complexas: partidos, associações sindicais, escolas, jornais, centros e associações culturais e religiosas, etc. A totalidade destes organismos forma um conjunto complexo e plural que não pode ser compreendido como efeito mecânico da estrutura econômica. Por isso, na análise do papel da sociedade civil na formação de uma hegemonia de novo tipo, deve-se identificar todas as possibilidades de desenvolvimento e auto-transformação da classe trabalhadora no sentido da auto-gestão e autonomia econômico-política (OLIVEIRA, 2012, p. 11-12).

Com a necessidade de regulação jurídica, de aspectos ligados a este importante difusor cultural chamado instituição de ensino, o movimento “Escola sem Partido” provoca nos defensores, a preocupação com o conteúdo de disseminação intelectual que envolve o ambiente escolar. Importância que perpassa o conteúdo programático escolar de aprendizado, avança sobre as preferências políticas e ideológicas dos lados que se colocam em contraposição no tema.

Outros autores como Gaudêncio Frigoto, Demerval Saviani, Marise Nogueira Ramos, Fernando de Araujo Penna, Vera Peroni, Deise Rosalito Silva e Marcia Teixeira de Souza, também contribuíram para orientação dos caminhos e análises desta tese.

Para o alcance desta resposta, foi feito um recorte focado no Projeto de Lei n. 7.180/2014 no âmbito Federal, Projeto de Lei n. 960/2014 no Estado de São Paulo e Projeto de Lei Ordinária n. 222/2017 do município de Sorocaba. Através destas amostragens foi analisada a intencionalidade do discurso contido nestas proposições, com a reflexão sobre os reais interesses das ações legislativas. Neste sentido, foram

utilizados os ensinamentos e reflexões de autores como: Gregolin (1995), Fairclough (2010), Charaudeau (2018) entre outros.

Foi analisada a propositura legislativa dessa política de regulação social, como surgiu a ideia e quais as estratégias usadas para transformá-la em projeto de lei na esfera da união, no Estado de São Paulo e no município de Sorocaba. Quem são os apoiadores e quais os motivos para tal, e quem são os opositores com suas respectivas justificativas. A situação de antagonismo nos deu o ponto de embate das opiniões. No âmbito estatal, todo um processo de obtenção de consenso é posto em prática para a implementação da política educacional e, através da análise das posturas e providências tomadas pelos dirigentes, para a conscientização de que o assunto é importante para a preservação da harmonia e regularidade jurídica do Estado, com o objetivo de obter dados para o alcance de uma resposta para nosso problema de pesquisa. Neste sentido, foram alvos da metodologia, posturas políticas de difusão da ideia a ser estabelecida por consenso, meios e aparelhos sociais utilizados para o alcance do objetivo estatal, estratégias utilizadas e os documentos legais propostos como leis, tendo por base a “Escola sem Partido”.

A pesquisa em fonte documental e a própria análise da intenção dos conteúdos contidos nestes documentos, foram a base da investigação que se debruçou sobre os projetos de Lei. Ragazzini (2001, p. 24) lembra que “é necessário um esforço para correlacioná-las, de maneira a encontrar os grupos de correspondência, as tipologias, as exceções e os relacionamentos recíprocos”.

Através destes documentos, foi aproximada a investigação do orientado por Umberto Eco (1997, p. 23), quando diz que as fontes escolhidas devem ser “manuseáveis” e “acessíveis” ao pesquisador. Neste ponto, todo o banco de dados está posto em ambiente eletrônico, de acesso liberado e de consulta pública. Trazendo à pesquisa sua plena condição de ser realizada.

A análise documental como ferramenta metodológica da pesquisa, segundo Lüdke e André (1986, p. 38) “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, levando em consideração o objeto a ser investigado:

[...] são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p.187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros e programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

O uso de documentos apresenta vantagens, na visão de Lüdke e André (1986, p. 39) com base em Guba e Lincoln (1981), pois são “fontes estáveis e ricas”, levando em conta que conseguem perpetuar-se no tempo, colocando-se disponíveis para várias manipulações, sob diversos enfoques, fundamentando os dizeres do pesquisador. Fonte “natural” de informação e com um “custo baixo” o documento não é reativo, retratando com fidelidade aquilo que nele se assenta.

Em que pese a diversidade de documentos que foram analisados, os de origem legal foram o centro da atenção do estudo. Faria Filho (1998, p. 98) defende que a utilização de documentos com origem legal, que deve ser feita nas suas múltiplas dimensões:

[...] defendendo a tese de que produzir a legislação como corpus documental significa enfocá-la em suas várias dimensões. Isso permitiria um triplo movimento: inicialmente, uma crítica às concepções mecanicistas da legislação, que, grosso modo, a entende como campo de expressão e imposição, única e exclusivamente, dos interesses das classes dominantes; em seguida, creio que permitiria surpreender a legislação naquilo que, me parece ela tem de mais fascinante: a sua dinamicidade; e, finalmente, abriria mais uma possibilidade de inter-relacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula.

Faria Filho (1998, p. 98) comenta a visão de Walter Garcia (1995, p. 224) na afirmativa de “[...] que a legislação educacional é vista como a consolidação, a nível político-institucional, das orientações emanadas dos grupos dominantes na sociedade dependente”, asseverando que tal posicionamento é um tanto limitador, apesar de ser verdadeiro. Falar em Lei, remete ao instrumento de mediação estatal, frente às classes conviventes.

Faria Filho (1998), com base nos ensinamentos de Thompson (1987), argumenta que essa pesquisa se faz necessária no caso pretendido da investigação, por caracterizar uma renúncia ao uso da força, fazendo valer interesses da classe dominante, pelo menos enquanto existe consenso.

[...] essa mediação, através das formas da lei, é totalmente diferente do exercício da força sem mediações. As formas e a retórica da lei adquirem uma identidade distinta que, às vezes, inibem o poder e oferecem alguma proteção aos destituídos de poder. Somente quando assim são vistas é que a lei pode ser útil em seu outro aspecto, a ideologia. Além disso, a lei em ambos os aspectos, isto é, enquanto regras e procedimentos formais e como ideologia, não pode ser proveitosamente analisada nos termos metafóricos de uma superestrutura distinta de uma infraestrutura. Embora isso abarque uma grande parcela evidente de verdade, as regras e categorias jurídicas penetram em todos os

níveis da sociedade, efetuam definições verticais e horizontais dos direitos e status dos homens e contribuem para a auto definição ou senso de identidade dos homens. Como tal, a lei não foi apenas imposta de cima sobre os homens: tem sido um meio por onde outros conflitos sociais têm se travado (THOMPSON, 1987, p. 358, apud FARIA FILHO, 1998, p. 113-114).

Na busca de documentos legais, o método foi o de demonstração da utilização da política educacional e meios de regulação social para a imposição ideologias, porém, com um olhar aprofundado naquilo que chamamos de “via de duas mãos”, destacando que, nem sempre existe o uso da coerção unilateral. Na maioria das vezes, se estabelece através de aceitação, mediante o consenso.

A análise da intenção do conteúdo foi usada para estudo destes documentos, assim, qualitativamente, investigamos as intenções dos contextos, caracterizando-se “[...] como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens”. No entender de Ludke e André (1986, p. 41), essas mensagens, podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Assim a ideia visa clarear as intenções dos documentos em estudo. Através desta análise, como ensina Gregolin (1995, p. 17), “[...] é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz?, como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?)”.

Gregolin (1995, p. 18) explica: se falamos em difusão de ideologia através de consentimento e aceitação, a metodologia da análise de discurso ajudará, no transcurso da investigação, a identificar “as projeções da enunciação no enunciado; os recursos de persuasão utilizados para criar a “verdade” do texto (relação enunciador/enunciatário) e os temas e figuras utilizados”. A referida identificação será a base de fundamentação na categoria “consenso”, mostrando o sentido da mensagem contida no documento, sua intenção e a ligação não só ideológica como econômica.

Nesse sentido, Peroni (2003, p. 22) explica que todas as conexões de época compõem o movimento desencadeador das políticas educacionais, portanto, “[...] partimos do princípio de que o Estado não pode ser entendido por si mesmo, mas nas relações materiais de existência”. Conclui-se que, se o Brasil vive um regime econômico de capital, não há como ter outro comportamento estatal, se não a da formação de “matéria prima” adequada, seja material ou humana, para a perpetuação e bom desempenho do sistema posto. Cabe atentar para o real significado dos discursos empreendidos, na tentativa de justificar as decisões tomadas nos mais diversos âmbitos, em especial no educacional. Essa análise mais detalhada da intencionalidade dos agentes estatais, na

concepção de Orlandi (2009, p. 15), objetiva “[...] compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Desta maneira, é importante a atenção no que se refere ao conteúdo dos enunciados e documentos legais identificando, segundo Eagleton (1997, p. 253), “[...] processos pelos quais se mascaram, racionalizam, naturalizam e universalizam certos tipos de interesses, legitimando-os em nome de certas formas de poder político”.

Ao optar pela metodologia de pesquisa documental, buscando a intencionalidade de seus conteúdos, a tese reuniu dados mostrando a forma pela qual, através de políticas regulatórias, a sociedade vai sendo submetida a concordar com imposições nem sempre favoráveis para si.

Para a realização dessas preocupações, o trabalho elencou em sua introdução as motivações e justificativas para a pesquisa proposta, seguindo uma linha teórica com o propósito de fundamentar as análises e relatos. No capítulo, “Surgimento do movimento escola sem partido – posições, oposições e significações” será apresentado o histórico do movimento em análise, com a identificação de grupos favoráveis e contra a proposta. O capítulo, “Políticas de educação e regulação social nas instituições escolares: estado educador”, traremos ao debate as contribuições sobre o tema da política pública social e seus desdobramentos no âmbito da regulação escolar e social. Com o capítulo, “A busca do consenso e a continuidade hegemônica” pretende-se fundamentar conceitualmente a discussão sobre ideologia, consenso e hegemonia, com alicerce nos ensinamentos gramscianos e demais contribuições envolvendo os temas. Por fim, no capítulo “A federação, o estado de São Paulo e o município de Sorocaba na escola sem partido”, teremos o levantamento documental das propostas legislativas nestes entes com suas autorias, ligações ideológicas e de grupo com uma análise da intencionalidade dos textos legais.

CAPÍTULO I

Movimento “Escola sem Partido” – Posições, oposições e significações

Neste capítulo, será feito um levantamento histórico do movimento “Escola sem Partido”, desde suas primeiras ações, influenciadores e movimentações até os dias atuais, resultando em diversos projetos de lei nas esferas da união, estados e municípios. Serão analisadas as ações do grupo para a efetivação destes projetos, relatando as motivações de seus defensores com suas justificativas e fundamentações. Por outro lado, terão foco os grupos opositores ao movimento, com seus nomes mais expressivos, razões e lutas, ampliando o olhar sobre os grupos de contraponto e o que vêm fazendo no enfrentamento da ideia. Serão discutidas algumas significações que envolvem o tema, tanto para os defensores, como para os opositores que criam nos embates um verdadeiro “campo de disputa”.

Diante do exposto, a pesquisa abordará os quesitos acima sob o conceito gramsciano de “intelectuais” e “guerra de posições e movimento”, considerando que a todo momento, fica evidenciado a movimentação dos grupos pró e contra, compostos por grupos de pessoas ligadas pela bandeira que defendem “intelectuais”, disputando espaço e tentando fazer valer seus ideais em uma verdadeira “guerra de posições”.

Gramsci (2002), faz uma análise do intelectual que nasce no meio de um determinado “processo histórico” e, como tal, derivado dele o é. Tendo seus princípios absolutamente ligados aos ideais do grupo em que foi concebido. Assim, pode-se entender o conceito como sendo, organicamente, o grupo que sustenta uma determinada posição, dentro das discussões do “Escola sem Partido”. Segundo Gramsci (2002, p. 474), os grupos de intelectuais que se originam no

[...] processo histórico de formação das diversas categorias intelectuais por nascer na base originária de uma função essencial [...], cria ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe conferem homogeneidade e consciência da sua função [...].

Desta forma, exemplifica Gramsci (2002, p. 475), “o empresário capitalista cria junto consigo o economista, o cientista da economia política”. Através desse ensinamento, percebe-se que o movimento “Escola sem Partido” criou uma plêiade ligada à sua sustentação, provocando a reação de outra plêiade objetivando sua derrocada.

Essa movimentação pró e contra, vem estabelecer uma verdadeira disputa ou “guerra de movimento” e “guerra de posições”. A primeira, está atrelada a um sentido reacionário de concepções políticas, culturais e econômicas, tentando permanentemente retomar significados tidos como ultrapassados.

Já na segunda, segundo Ciccarelli (2017, p. 707), a

[...] riqueza polissêmica do conceito de guerra de posição é significativa do método gramsciano: ela tem um valor descritivo e gnosiológico e registra a transformação da arte militar aplicando-a à ciência política, tornando-se nos Q. um dos principais instrumentos usados pela filosofia da práxis para definir as modalidades com as quais se afirmam a luta e a organização das classes e para descrever as principais estratégias militares adotadas pelos exércitos modernos [...].

Verifica-se neste embate entre defensores e oponentes do “Escola sem Partido”, essa “arte política” em ação, através da organização dos grupos para suas respectivas lutas político-filosóficas-ideológicas.

O surgimento de questionamentos e delações sobre um suposto direcionamento ideológico e de gênero em sala de aula nas escolas públicas brasileiras, funda uma ação conjunta orquestrada por entidades ligadas a ala conservadora da sociedade. O movimento “Escola sem Partido” inaugurou uma discussão acalorada sobre as temáticas “conteúdo” e “liberdade de cátedra” nas instituições escolares, que fez efervescer as opiniões e debates e entre educadores, políticos, entidades de classe, alunos e seus familiares em todo o Brasil, desde as primeiras ações de tentativa de implantação, através de projetos de lei iniciados nas casas legislativas da união, estados e municípios. De lá para cá, muito tem se discutido sobre a liberdade ou não da pluralidade de conteúdo e posturas docentes dentro da sala de aula, no que diz respeito a visões ideológicas, políticas, partidárias, eleitorais, morais e de gênero.

De forma geral, o movimento propaga que a condução de conteúdos em sala de aula, tem que seguir vias de “imparcialidade” e “objetividade”, sem a possibilidade de qualquer envolvimento ideológico tendencioso do professor ou dos conteúdos que este reflete junto ao alunato.

No Brasil, o movimento “Escola sem Partido”, inicia as atividades com muita repulsa por parte dos educadores. Segundo um de seus idealizadores, o procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib: “[...] como reação ao fenômeno da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais”.

Hoje alcança um número grande de simpatizantes e ocupa a pauta de discussões nos legislativos estaduais e municipais por todo o país, além de discutido, também, no Congresso Nacional.

Aliás, a história de atividade política de Miguel Nagib passa pelo *Instituto Millenium* “que foi o primeiro *think-tank*⁴ brasileiro, criado em 2005 e apresentado ao público em 2006, no evento Fórum da Liberdade, conforme o histórico disponível em seu site”. (AQUINO, 2016)

Segundo Aquino (2016), o *Instituto Millenium*,

faz parte de um cenário de várias instituições do mesmo tipo que defendem e promovem os ideais liberais na sociedade, principalmente a diminuição do papel do Estado. Por exemplo, uma das instituições companheiras do Millenium, o Instituto Liberal, é presidido por Rodrigo Constantino, ex-colunista da Veja e popular divulgador de opiniões da direita brasileira.

Neste contexto de uma entidade “sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária” com sede no Rio de Janeiro. Reunindo intelectuais e empresários, que promovem valores e princípios que “[...] garantem uma sociedade livre, com liberdade individual, direito de propriedade, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito e limites institucionais à ação do governo” (AQUINO, 2016), é que o principal articulista do “Escola sem Partido”, Miguel Nagib se fundamenta.

Conforme lembram Espinosa e Queiroz (2017, p. 49), “[...] antes tida até como pueril, tamanha sua inconsistência teórica e jurídica, não se imaginava que a iniciativa tomaria a dimensão que tem hoje e que se espalharia para todo o Brasil, aproveitando uma forte onda conservadora”. Esta “evolução” de adesões é fruto de todo um processo desenvolvido pelo Estado e pela própria entidade idealizadora, com o objetivo da persuasão do indivíduo, para o alcance de um aceite coletivo que propicia campo fértil na imposição de um regramento que, a princípio, seja controvertido, como é o caso do “Escola sem Partido”. Na verdade, o movimento “Escola sem Partido” instiga a polêmica gerada na sociedade com defensores e opositores da ideia proposta.

⁴ Dedicados à promoção de ideias liberais, estas instituições de formação de opinião, *think tanks*, são voltadas à persuasão e formação de novos consensos, intervindo nos campos da cultura, religião, economia, direitos civis, entre diversos temas. Estes grupos, exercendo influência internacional, ganham grande força nos debates da opinião pública vinculados nas mídias, com estruturas organizacionais, de comunicação e propaganda, muitas atuando em âmbito nacional e internacional (BARBOSA, 2018, p. 392).

Na atualidade, há uma série de processos legais e de formatação social, por meio das políticas de educação pública que merecem detida reflexão e análise. Cabe a identificação dos reais interessados nos procedimentos postos à comunidade educacional e a motivação que os nutre. Vale salientar que o movimento brada por imparcialidade em discurso abertamente contra a doutrinação ideológica de esquerda, o que por si só já introduz certa parcialidade; todavia, por mais que se registrem posicionamentos reacionários se opondo a progressistas, o estudo detido sobre defensores e oponentes dará subsídios para o entendimento da polêmica e de suas reais especificidades.

Pereira (2017) menciona que o fato gerador da polêmica na proposta do movimento é uma possível perseguição do corpo docente que a instituição de cartazes e um clima de “censura” trariam ao contexto educacional. Nos projetos de Lei propostos, está prevista a instalação de cartazes e avisos nas salas de aula, com um rol de direitos do aluno e deveres do professor, indicando aquilo que pode, e não pode ser abordado em sala de aula.

O centro nevrálgico das discussões paira em torno da introdução de pautas políticas em discussões filosóficas e sociológicas, além de posicionamentos críticos à posturas públicas, morais, religiosas, familiares, de gênero e sexualidade (NAGIB, 2017). Para o movimento *Ação Educativa* (2016, p. 31), os professores têm poder relevante sobre os alunos. “Submetidos à autoridade” do grupo docente, os educandos seriam alvo fácil e audiência cativa para a disseminação de idealismos não condizentes com a moral o dos bons costumes, proliferando pensamentos anárquicos ou revolucionários. Interessante observar que o elenco revela uma preocupação com posturas libertárias e pouco tradicionais, colocando em dúvida a real intenção de lisura e transparência do movimento. De outro ponto, o movimento demonstra, através de denúncias, vídeos e depoimentos, que alguns professores extrapolam suas limitações, avançando sobre a liberdade de escolha dos alunos, em determinados conteúdos trabalhados em sala de aula. Por óbvio que o ambiente escolar tem que ser democrático, principalmente por parte do corpo docente, levando em consideração que as individualidades dos alunos devem estar protegidas, bem como as individualidades de seus aprendizados no âmbito social e familiar.

Se o movimento “Escola sem Partido” pretende combater distorções e abusos na esfera das liberdades individuais, por ventura poderia se utilizar do regramento já vigente

no país, que enseja a proteção requerida pelos seus membros. Diante da temática controvertida, defensores e opositores continuam no campo de batalha, até aqui ideológico, mostrando suas argumentações e posicionamentos de um tema controverso. A análise sobre os posicionamentos e suas fundamentações, tem o condão de esclarecer e orientar para posterior posicionamento.

1.1 Aspectos sócio-históricos do Escola sem Partido – como tudo começou

Do início das atividades do movimento até os dias atuais, muito se proliferou em iniciativas desta natureza pulverizadas por todo país. Essa proliferação foi incentivada através da plataforma digital do movimento, que disponibilizou os projetos de Lei para a esfera municipal e para a esfera estadual, incentivando e “inspirando ações do mesmo tipo” nas mais variadas regiões do país. Na página inicial do Escola sem Partido (2016), o referido *site* traz a máxima atribuída a Max Weber: “Em uma sala de aula, a palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio”. E continuam com a seguinte afirmação: “É imperdoável a um professor valer-se dessa situação para buscar incutir em seus discípulos as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, [...] através da transmissão de conhecimento”.

O movimento começa no Brasil, na visão dos estudiosos e pesquisadores educacionais, com algo que não merecia atenção. Não fora levado verdadeiramente a sério pelos partidários da cátedra livre. Era considerado um movimento fadado a não triunfar por tratar de tema inconcebível do ponto de vista democrático, não teve a devida atenção e monitoração da classe de professores e educadores. Conforme observa Pena (2017, p. 35), o movimento ganhou força “justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional, e também porque ele se espalha com muita força, não em debates acadêmicos, mas nas redes sociais”. Através de um discurso de cunho “simplista” e totalmente adequado para veiculação nas redes sociais e aplicativos de mensagens, o movimento “Escola sem Partido” conseguiu arrebatado em pouco tempo um número considerável de defensores e simpatizantes. Pena (2017) reforça que é utilizado o recurso de linguagem “próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional”. Com a ilustração de fotos e *memes* de rápida exposição e

entendimento, com frases de efeito e de compreensão instantâneas, esse “discurso simplista” foi ganhando espaço e prioridade nas discussões populares e em meios onde interessava a postura proposta pelo movimento. Aliado a isso, a ação política de legisladores que propuseram projetos de Lei com estes conteúdos, ganharam destaque nacional em momento onde as bases de opinião pública já vinham sendo trabalhadas há muito tempo, nas redes sociais.

Em análise mais detida sobre a evolução do movimento “Escola sem Partido”, Espinosa e Queiroz (2017), trazem para a discussão a “metodologia das redes sociais”. Com ênfase nas relações sociais através de redes cibernéticas, este apanhado tem o “intuito de descrever e analisar os padrões de interação social presentes na sociedade que permitem afinar a compreensão da dinâmica dos fluxos e intercâmbios”, avaliando o apoio de grupos humanos com relação aos fenômenos sociais. Através do significado da “rede de afiliação” de Wasserman e Faust, Espinosa e Queiroz (2017, p. 53) esclarecem que atores e eventos firmam um vínculo através da rede, através de categorias específicas e afins, socialmente delineáveis e que relacionam os indivíduos em um alto grau de pertencimento e engajamento. Com isso, somado a desídia do grupo de educadores que “deixaram passar” o movimento que cresceu sem as devidas críticas, ponderações e observações sobre sua verdadeira intenção, tem-se a situação atual em que várias já são as Leis aprovadas nas esferas estaduais e municipais, fazendo cristalizar o desejo do movimento “Escola sem Partido”. O debate e a “guerra de posição” das partes antagônicas, prós e contras, surge após muito caminhar do conceito, deixando o campo das contraposições recheado de protagonistas.

Segundo seus fundadores, a ideia baseia-se em experiências estrangeiras vividas na década de 80, principalmente nos Estados Unidos. Uma delas é a *No Indoutrination* (LANZENDORFER, 2003). Luann Wright, após suspeitas de que a classe de escrita crítica de seu filho, na UC San Diego, acreditava que estava tendenciosa pois, segundo ela, seu filho foi forçado a estudar cinco ensaios versando sobre o “racismo branco contra negros”. “No contexto de uma aula sobre raça, isso seria apropriado, diz ela, mas em uma aula de escrita, ela esperava que os alunos se concentrassem em escrever”. Não obstante, segundo Wright, o professor teria “intimidado” seu filho por posicionamento discordante dos propostos pelo professor. Diante da suspeita e do incomodo, Luann Wright, procurou

maneiras para resolver o “problema” e acabou fundando própria plataforma digital⁵. Quando do desenvolvimento deste trabalho, o site não estava disponível para pesquisa. Em reportagem ao *Metro Newspapers*, em janeiro de 2003, Wright relata que o site que criara, oferecia um fórum *on-line* para que os alunos pudessem publicar “avisos sobre professores que parecem estar empurrando agendas sociais ou políticas na tentativa de doutrinar os alunos para uma maneira específica de pensar”. Os autores ficavam ocultos, mas a escola e os professores eram divulgados, recebendo, estes, notificações para que tomassem conhecimento e que pudessem responder as acusações.

Espinosa e Queiroz (2017, p. 50) relatam que, seguindo o conceito de denúncias e acusações, várias escolas americanas criaram um programa intitulado *Campus Watch*. Como o próprio nome já diz, este programa é um misto de observatório de segurança comunitária, onde os alunos ajudam a fornecer pistas e referenciais sobre a segurança nos ambientes escolares, provocando o acionamento das autoridades de segurança competentes quando constatada uma violência ou risco de violência, porém, os alunos que são os protagonistas da observação, também são incentivados a denunciarem “professores que possam ter proposições ideológicas” disformes.

Da mesma forma, o *Creation Studies Institute* (2017), organização ligada a grupos cristãos, também desenvolvem atividades de posicionamento contrário ao que denominam de doutrinação “anti-cristã”, combatendo “o ensinamento da teoria da evolução, a perspectiva de gênero ou temas relacionados com o multiculturalismo através da difusão de material audiovisual e publicações”. A iniciativa já chega à América Latina, mais especificamente na Colômbia, onde o *Creation Studies Institute* agora dispõe de uma filial.

Nesta visão americanizada de “classificação e avaliação”, ranqueando “melhores e piores”, surge nos Estados Unidos uma base digital de classificação de escolas e professores (RATE MY PROFESSORS, 2017), que se configura em um mural público *on-line* de avaliação, com aferição de nota aos professores e escolas. Essa avaliação é feita por alunos ou pela comunidade, e dispõe de espaço para comentários. Em análise um pouco mais detida ao conteúdo direcionado aos professores pelos alunos, percebe-se que o professor, e até a escola são alvo de críticas, nem sempre criteriosas e técnicas. O

⁵ <http://noindoctrination.org> - <https://www.bohemian.com/northbay/noindoctrinationorg/Content?oid=2178716>

ambiente virtual se auto justificativa, dizendo que, “escolher os melhores cursos e professores é um rito de passagem para todos os alunos, e conectar-se com os colegas no site tornou-se um caminho fundamental para que milhões de estudantes naveguem nesse processo” (RATE MY PROFESSORS, 2017). Mediante a motivação de orientar a mais acertada escolha de escolas e professores, o ambiente digital disponibiliza mais de 19 milhões de avaliações sobre 1,7 milhão de professores e mais de 7.500 escolas. Chegam a afirmar em textos disponibilizados no Rate my Professors (2017) que “[...] o conteúdo gerado pelo usuário faz o site com o maior tráfego para pesquisar e classificar rapidamente professores, faculdades e universidades nos Estados Unidos, no Canadá e no Reino Unido”. A dúvida que se apresenta é: a avaliação e a publicação de avaliações sobre escolas e professores é feita sob quais critérios?

Como amostragem dessa avaliação docente, vejamos duas afirmações sobre um professor chamado Tom Burke, Professor no *communication department* da Assumption College, Worcester, MA. Sobre ele, que tem nota 3,9 em um universo de nota 5.0, sobre ele encontramos vários comentários e selecionamos dois controversos. Vejamos:

1 – “Ele é um bebê absoluto. Cara muito legal. Pés no chão. As tarefas são difíceis, mas são muito divertidas e não são difíceis. É um fácil A” (RATE MY PROFESSORS, 2017).

Todos os comentários não possuem a identificação do autor. Só a título de referência, quando o aluno fala do “fácil A”, ele quer dizer que facilmente o aluno conseguirá nota máxima com o professor. Seria esse o critério para avaliação de um professor bom ou ruim?

2 – “Que desperdício. Na verdade, eu queria aprender com essa aula e o cara acaba com a experiência. É meio chato demais, às vezes faz alguns comentários inadequados em sala de aula, principalmente em relação a ele e sua esposa” (RATE MY PROFESSORS, 2017).

Junto a esse comentário negativo encontram-se outros que avaliam situações, aparentemente não técnicas, de gosto pessoal, particularismos que deixam dúvidas na validade desta classificação. Principalmente, quando o professor é avaliado pelo aluno que, via de regra, será o alvo a ação do docente em sala de aula. A confusa mistura de papéis pode ensejar revanchismos e vinganças; a de se tomar cuidado.

Experiências das mais diversas, no sentido de policiamento e vigilância dos professores e das instituições escolares vêm se proliferando em todo mundo. Óbvio que há a necessidade de controle democrático sobre os atos docentes e das escolas, suas importâncias sociais e de formação impõe a inspeção e checagem do caminho a seguir constantes. Não se pode permitir abusos ou distorções. Porém, a de se tomar cuidado com o estabelecimento de critérios para o não cometimento de injustiças, que podem resvalar nos professores, nas escolas e até mesmo na sociedade, quando originadas de critérios fúteis, de popularidade, sem apelo técnico. Avaliações de procedimentos pedagógicos baseados na “bondade”, “facilidade” ou “pouca exigência”, não parecem adequadas.

Em meio a toda uma crise estrutural de valores políticos, familiares, morais e conservadores, o pensamento de esquerda ocupa papel de vilão da história. Esta imputação é feita através do discurso conservador que paira no ar, em meio a defesas das estruturas sociais que se veem deterioradas. Na verdade, os fatos que motivam este ambiente de crise ainda não têm suas causas detectadas com transparência. Em um ambiente de “achismos”, se elegem pensamentos não alinhados ao tradicional, como os causadores do desarranjo social. O “discurso da crise” (SHAIKH, 1983), proporciona um senso apocalítico que repercute na opinião pública, ocasionando uma aproximação aos conceitos tradicionalistas e, por consequência, capitalistas, na medida em que se propaga a instabilidade e a ruptura do processo social. Shaikh (1983) defende que temos na atualidade situações desagregadoras e preocupantes no tocante à desestruturação social, moral e familiar; porém, a imputação precoce à uma determinada corrente de pensamento ou postura política e ideológica, mais parece estratégia capitalista. Essa estratégia se caracteriza como escala econômica dominante, “[...] cooperativa e, no entanto, ela joga um contra o outro incessantemente: o capitalista contra o trabalhador, mas também o capitalista contra o capitalista e o trabalhador contra o trabalhador” (SHAIKH, 1983, p. 6).

Frigotto (2017 p. 18) destaca que a crise instalada avança, mostrando que o capitalismo é “[...] uma sociedade de classe e frações de classe, na ganância pelo lucro”, estabelecendo “uma luta entre e intranações e a história nos mostra que tem se resolvido por guerras, revoluções e golpes”. Assim, temos configurada uma sociedade “que tem em sua estrutura a crise como o seu motor”.

O momento atual de crise vivido no Brasil e no mundo capitalista é explicado por Frigotto (2017, p. 18), que vê na crise o ressurgimento de conceitos conservadores. Nesse sentido, descreve a crise brasileira, “[...] pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas”. A atividade econômica voraz, deixa rastros desastrosos na sociedade e tem aumentado seu desenvolvimento opressor, na medida em que necessita mais e mais do lucro exploratório. Continua com sua análise da crise atual, mostrando que o domínio do capital financeiro especulativo “[...] nada produz, mas que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação”, entre outros. Tal quadro se apresenta, de maneira a deixar cada vez mais difícil a vida da sociedade, provocando através da irracionalidade a aniquilação do poder político e administrativo dos Estados, “transferindo o verdadeiro governo do mundo para os grandes grupos econômicos, hegemonizados pelo capital financeiro” e para os organismos internacionais de regulação monetária. Realça Frigotto (2017, p. 19) que “estrutura-se, então, um poder sem sociedade ou, como analistas têm caracterizado, um Estado de exceção permanente”. E a maior característica deste “Estado de exceção” é a retirada de direitos, bem como sua privação em nome da governabilidade que está fragilizada pela própria ação predatória e individualista do Estado, que através da força jurídica institui o “Estado policial”, solapando conquistas sociais e privando, cada vez mais, a grande massa de dispositivos amortizadores da desigualdade social.

Nas análises de Frigotto (2017, p. 19), o indivíduo, atemorizado com a constatação real e prática de que as bases da sociedade estão ruindo, tende a procurar segurança naquilo que conhece, naquilo que já fora vivido por seus antepassados ou por si próprio e, neste sentido, conceitos tradicionais e conservadores levam a vantagem de figurarem na memória cognitiva da população, permitindo até o Estado de exceção permanente. Assim se estabelece a crise, fazendo a opinião pública crer que está a margem de um abismo, sem opção de escolha, porém, em seguida, o lado promotor da crise, acena com o antídoto ao mal, fazendo a população pensar que aquela é a única saída. Veja que chega ao absurdo do clamor, por parte de parcelas da sociedade, pela intervenção militar, dada a descrença no aparato público e político existentes atualmente.

Desse clima intervencionista, surge o autoritarismo da imposição de cartazes para a intimidação de professores na condução de suas atividades docentes, sob o pretexto de alertá-los e deixar os alunos cientes de seus direitos, tentando censurar e intimidar os professores e o ensino como um todo. A onda reacionária, tem encontrado eco na população que não aguenta mais tantos desmandos e mazelas do ponto de vista de políticas públicas, principalmente as de educação. Dessa forma, o corpo social, fragilizado como está, e vendo suas estruturas ruírem, transforma-se em campo fértil para a semeadura de ideias tradicionais. Assim, ganham espaço na discussão e na adesão, as ideias do movimento “Escola sem Partido” que apontam para o professor e para os inúmeros ensinamentos não conservadores, como os reais responsáveis pela crise “moral e familiar” que atravessamos.

Como o próprio ambiente digital da organização conceitua, o “Escola sem Partido” se revela como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016). Através de seu suporte eletrônico insere todo tipo de justificativas e fundamentações da necessidade de implementação do projeto em nível nacional. Ideias, artigos, pareceres jurídicos, denúncias, filmes e exemplos, todos os artifícios com o intuito de mostrar para aqueles que acessam o site, a quão valorosa é a contribuição do projeto. Revela uma série de procedimentos voltados para ampliar o espectro de vigilância dos pais e da sociedade sobre o papel “pernicioso” dos professores doutrinadores, que contaminam as salas de aula e os ambientes escolares, relegando aos seus alunos sua maneira de pensar e agir. A ideia é monitorar não só a postura do professor em salas de aula, mas também os materiais didáticos trabalhados em atividades escolares. Não poderia a escola tomar postura diferente daquela que é de convicção do aluno, pais e familiares, principalmente no tocante à moral, bons costumes, religião e sexo.

A criminalização do professor é incentivada como forma de coibir abusos e distorções. Na base digital do Escola sem Partido (2016), canal atuante na difusão de ideias e conceitos em defesa da proposta, existe claramente uma taxação de demérito ao trabalho docente. Assegura o movimento que a luta pela aprovação do projeto em nível nacional é de primordial importância, uma vez que “a doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação

moral, que esteja de acordo com suas próprias convicções, estarão com os dias contados”. O docente é posto como um agente rude no processo educacional, insensível em não contemplar a “carga cultural e educacional” oriundas dos meios de onde os educandos provêm, sejam familiares, religiosos ou sociais. Outro ataque contundente do movimento é desferido contra a ideologia de gênero, inclusa na Base Curricular Nacional Comum (RAMOS, 2017, p. 77). A questão de gênero que praticamente incendiou o debate e fez aglutinar em torno de si, defensores e opositores ferrenhos. Nesse aspecto, assume o movimento, segundo Mattos (2017, p. 93-94) posicionamento de embate incontestado contra a discussão sobre sexualidade e gênero, devendo “ser combatido pelas famílias nas escolas”. Até que ponto esta repulsa a diversidade pode viabilizar um convívio harmonioso em sociedade? Com isso, existe a vontade de restringir e até criminalizar “as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia”.

Mattos (2017) traz a discussão “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”, de 1996, ratificada pela “Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais” de 2005. Nestes documentos, o “ensino de questões sensíveis” devem ser tratados de forma inclusiva, respeitando a “promoção e a integração dos grupos minoritários” e promovendo a “Educação para uma cidadania consciente e ativa”. Todavia o defendido pelo movimento “Escola sem Partido” não contempla estas orientações.

Aliás, como Mattos destaca (2017, p. 96), em situações delicadas e controversas de ensino, é necessário um procedimento adequado e esquematizado de abordagem em sala de aula, já previsto no ordenamento educacional vigente. A experiência com o jovem na atualidade não demonstra que o indivíduo está à mercê de conceitos com os quais não concorda ou que não fazem parte de suas escolhas. Diferentemente do imaginário ambiente, que empurra conteúdo sem a recomendável problematização reflexiva para apreensão, “percebe-se, pois, que o trabalho pedagógico exige muito [...], como já alertava Paulo Freire (1968), ao cunhar o conceito de (educação bancária), em contraposição à (educação problematizadora). Paulo Freire, inclusive, que é perseguido pelos representantes do movimento Escola sem Partido que, a todo momento, tentam desconstruir sua contribuição educacional.

A educação é posta em destaque mediante um debate que polariza o país. Através de políticas públicas educacionais, os envolvidos dentro e fora dos muros escolares, são brutalmente atingidos e estão no campo de discussão. A “educação não é uma prática descontextualizada: ela não se faz na neutralidade” (MATTOS, 2017, p. 99). Diante desta realidade, instala-se uma “queda de braço”, na tentativa de fazer valer os interesses e iniciativas de grupos que hoje se contrapõem, diante do proposto no projeto “Escola sem Partido”.

O que não se pode negar é que o movimento “Escola sem Partido” reúne em torno de si uma considerável gama de simpatizantes, defensores, protetores e agentes políticos engajados para a sua implantação, apoiados por uma parcela considerável da população que acredita ser este o caminho para a preservação da ordem, harmonia, estrutura familiar e moral.

1.2 Defensores e suas motivações

Desde o lançamento do movimento “Escola sem Partido”, o Brasil tem assistido o crescimento das adesões à ideia e aos propósitos do programa. Através do *site* base dos defensores, são divulgados artigos de apoio, vídeos, denúncias e relatos de ações que justificam a necessidade de implantação do “Escola sem Partido” em nível nacional. Esta seção será referenciada nos artigos publicados na mídia digital, na divulgação pelas redes sociais e endereços oficiais do movimento, nos relatos e denúncias feitas por pais de alunos e alunos, nos vídeos de entrevista e palestras publicados no *youtube* e em debates disponíveis no meio impresso e em vídeo, promovidos pelos meios de comunicação com o objetivo de debater e conhecer os “lados desta moeda” que hoje divide opiniões e posições em nosso país.

A base digital do “Escola sem Partido” estampa em sua página inicial um *layout* do cartaz que dever ser fixado nas salas de aula e dependências escolares, no caso do vigor da Lei do “Escola sem Partido”. São seis “deveres” do professor para a orientação de pais e alunos. Esse é o principal instrumento na visão dos defensores do “Escola sem Partido” para combater e orientar os alunos e pais de alunos no sentido de não permitirem ou suportarem a doutrinação em sala de aula. O conteúdo deste cartaz se dispõe conforme segue para conhecimento e análise:

DEVERES DO PROFESSOR

I - 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.

II - O Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

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

IV - Ao tratar de questões políticas, 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.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016).

Na afirmativa da página, apesar de estarem gerando controversa junto a alguns professores e organismos contrários, estes deveres já existem “pois decorrem da Constituição Federal e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Isto significa que os professores já são obrigados a respeitá-los” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016).

Se já existem, o único propósito do movimento é informar e alertar alunos e familiares das condutas em sala de aula que são proibidas aos professores e incentivá-los a não serem coniventes com aquilo que não desejam para si ou que vá de encontro aos seus valores e crenças.

Ainda na abertura da base digital, existem um vídeo explicando o porquê da oposição do Sindicato dos Professores e do Partido dos Trabalhadores. Após descrever cada um dos 6 deveres do professor, o vídeo é finalizado com a seguinte pergunta: quem pode ser contra a fixação destes dizeres? Incontinentemente, a resposta vem em seguida: “aqueles que praticam essas condutas e aqueles que lucram politicamente com sua prática. Entenderam agora por que o PT e o Sindicato dos Professores estão contra este Projeto de Lei?” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2015).

Neste ambiente digital do Programa Escola sem Partido (2015), a temática mais contundente é mostrar que, ao contrário do propagado pelos opositores, o projeto “Escola sem Partido” não cria normas e condutas novas, pois todos os preceitos contidos nos seis deveres do professor já são consagrados na legislação pátria e internacional. Se não há a criação de novos regramentos de conduta, não há de se falar em censura ou mordada da atividade. “A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do

Estado; e ameaça o próprio regime democrático” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2015). Com esta afirmação o movimento enfatiza que na medida em que a ideologia política “instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2015) de grupos políticos que se servem do ambiente escolar, essa prática deve ser eliminada, isto porque desequilibra a balança de concorrência democrática, resguardando à a pena um lado da disputa, adeptos instruídos ideologicamente nos bancos escolares.

O ensino público é o grande alvo do Programa Escola sem Partido (2015), a partir do momento que o aluno, desprovido de recursos, tem que recorrer ao ensino oferecido pelo Estado para desenvolver sua instrução para a vida. “Obrigado” à exposição de determinadas disciplinas, caso não haja balizamento ou conduta ética imparcial dos professores, os conteúdos podem entrar “em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais”, violando o artigo 12 da *Convenção Americana sobre Direitos Humanos* (1969), que tem a seguinte redação: Artigo 12 - Liberdade de consciência e de religião. 4 – “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. No entendimento dos defensores do movimento, “as famílias desprovidas de recursos para a contratação de educação privada, ficam sem opção de escolha, enviando seus filhos para a escola pública, recheada de oportunistas políticos ideológicos, que usam a educação para ‘fazer a cabeça’ dos educandos” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2015). Mote mais que oportuno para o engessamento e para a privatização da educação.

Silva (2015) comenta que o ensino público proporciona espaço para a doutrinação, dada a inconsistência intelectual do jovem educando e inicia seu artigo *A doutrinação ideológica nas escolas*, com a seguinte indagação: “A Constituição Cidadã de 1988 dá direito de voto ao jovem de 16 anos. O que sabe ele de política? ” Desenvolve seu pensamento repercutindo que o jovem, o qual trata em sua indagação, não tem condições, de sozinho, ter uma percepção política crítica, sendo levado pela mídia ou pela convivência com militantes partidários, à concordância com aquilo que esses grupos desejam. “Como ‘cara pintada’ sai ele pelas ruas em demonstrações típicas de oposição. Repete *slogans* colhidos na mídia, insultando alguma autoridade, quase sempre manipulado por militantes partidários profissionais”. Afirma que o problema não está só

na escola pública brasileira, estende a celeuma para a escola privada que, em sua visão “são usinas onde se formam mentes simplórias e confusas” sendo estes alunos incapazes de fazer frente ao imposto ideologicamente pelo sistema operante. Conforme analisa Silva (2015, p. 2), “no Brasil, hoje, as noções transmitidas de política e cidadania estão flagrantemente contaminadas de conceitos marxistas, particularmente no ensino de nível médio”. Ao seu ver, a doutrinação está presente nas aulas de história, sociologia, geografia, e mesmo em literatura ou filosofia, dada a possibilidade de inserção de carga ideológica nestas áreas. Isto ocorre considerando que a maioria das escolas brasileiras está sob o controle de docentes e dirigentes que fazem parte de sindicatos, partidos e entidades de forte ligação aos conceitos de esquerda. Na sua opinião, o material escolar está impregnado do vocabulário marxista como: “consciência de classe, luta de classes, modos de produção, exploração internacional, imperialismo americano e a rotineira demonização do Capitalismo” (SILVA, 2015, p. 3). Todo esse bombardeio ideológico forma um estudante que, ao chegar na universidade está “viciado nos esquemas mentais apreendidos de seus mal-formados mestres de Ciências Humanas”.

No entendimento de Silva (2015), chegando à universidade, novamente estarão esses alunos submetidos às tendências de esquerda. Em suas ponderações, o autor afirma que o “politicamente correto” inibe qualquer menção sobre pensamentos e posturas pessoais de religião, cultura, raça ou orientação sexual, a partir do momento que estas não estejam de acordo com o pensamento dos mentores esquerdistas, nivelando o educando ao pensamento que pretende o professor com tendência ideológica.

Os métodos de constrangimento vão do sorriso condescendente à perda de pontos por resposta ideologicamente discordante da pensada pelo professor. Ao invés de fomentar o debate, a condução ideológica parcial inibe o contra ponto e aniquila a crítica. No discurso, se propaga a intenção de “formar o cidadão crítico”; na verdade a crítica já é dada pronta (SILVA, 2015, p. 3).

Silva (2015) destaca que o problema não está na crítica às instituições como a igreja, o capitalismo, a colonização, os Estados Unidos, etc., geralmente alvo da demonização marxista, “mas sim apontar a parcialidade e tendenciosidade dos enfoques. Não se levantam os prós e contras de situações históricas, praticando-se meramente denúncias a bodes expiatórios já de antemão escolhidos” (SILVA, 2015, p. 3). Citando exemplos dos Estados Unidos e Alemanha, o autor reforça que, diferentemente destes países que dão um tom de patriotismo e formação partidária plural, o Brasil se prende a “maniqueísmos”, procurando culpados para suas dificuldades e, via de regra, essas

dificuldades são remetidas às posturas de direita ou conservadoras. Na luta de classes, na dicotomia explorador/explorado, vencedor/vencido, o que se reproduz é destacado como “o difuso mito do conflito entre os bons e os maus”. Retirando a responsabilidade dos partícipes do processo e as remetendo para o Estado, ou Governo, responsáveis por suprir as necessidades da comunidade e estabelecer a justiça, acrescentando que estes órgãos serão os culpados por tudo que não se desenrolar conforme as “ilusões” da coletividade.

Na concepção de Silva (2015, p. 3), uma educação para cidadania deveria ter viés propositivo, para “valorizar a responsabilidade individual, estimular o espírito empreendedor, a inventividade, a inovação, o assumir riscos, ter objetivos autônomos, providenciar o próprio futuro”. O ensino brasileiro “menospreza a livre iniciativa” tornando o jovem pátrio pendente a tornar-se “funcionário do grande pai Estado” inibindo suas potencialidades e evidenciando características parasitárias e de falta de confiança em si próprio.

Pondé (2016), através de manifestação em vídeo no seu canal do *youtube*, deixa claro que não é “a favor de uma lei que instaure censura nas escolas, proibindo os professores de emitirem suas opiniões”, reiterando que não é simpático ao projeto do “Escola sem Partido”; porém, destaca que o fato de sua contrariedade ao projeto, não significa que ele concorda com aqueles que dizem que o projeto veio a tona por motivos infundados. A “intenção de fundo da lei é justa e correta”, a partir do momento que “[...] a maior parte dos professores prega em sala de aula” e de forma categórica afirma: “é uma mentira quem diz que isso não acontece”. Sua explanação vai no sentido de mostrar que, cada vez mais, o jovem chega à universidade de “cabeça feita”, fruto das artimanhas tendenciosas dos professores doutrinadores. Toda a pauta do politicamente correto está sendo pregada em sala de aula, principalmente por professores de ciências humanas. Afirmções sobre cotas raciais, assuntos indígenas, feminismo ou gênero são hoje blindados por professores esquerdistas, que não permitem manifestações que venham a questionar tais estatutos, ou colocá-los em xeque. Pondé (2016) afirma que recebe muitos e-mails de alunos dizendo das dificuldades que encontram em serem tolhidos por seus professores na utilização de certos autores e livros em seus trabalhos escolares. “Eu conheço meus colegas, a maior parte é de esquerda e a maior parte é, sim, simpático a uma pregação, mesmo que seja *light*”. Pondé (2016) se diz contra a imposição jurídica do “Escola sem Partido”, mas a favor de uma mudança cultural para combater a ação em que

“os coordenadores das escolas de ensino médio, destroem a liberdade em sala de aula [...] fazendo a cabeça dos alunos [...] proibindo pessoas que não sejam de esquerda em falarem em suas escolas” (PONDÉ, 2016). Por fim, Pondé (2016) deixa transparente que “apesar de não ser a favor da lei não deixa de perceber que ela é inspirada em um verdadeiro problema”, dando nítida impressão que a doutrinação nas escolas acontece de forma generalizada.

Na guisa da doutrinação, vários são os que defendem uma escola livre de tendências e conduções ideológicas. Florence (2017) afiança que, a honestidade no ensino escolar, consiste na defesa de um aprendizado isento de vícios e ideologias. Ao contrário disso, tem-se percebido a imposição “pelo professor, de uma doutrina na qual ele acredita e para a qual deseja ganhar a adesão dos alunos”. Essa prática, fere a liberdade e autonomia do indivíduo e do meio de onde ele advém, seja grupo social, religioso, seja a própria família. Cita o autor o livro *A Doutrinação* (2017), do filósofo Olivier Reboul, que mostra dois lados desta estratégia, se subdividindo em: “doutrinação de tipo conformista” e a “doutrinação de tipo sectário”.

A “doutrinação do tipo conformista” se caracteriza pela evidência “de preconceitos já existentes na cabeça do educando”, sugere Florence (2017). Neste sentido, esse tipo de doutrinação faz questão de manter o indivíduo longe de aspirações que o elevem ou promovam. O faz convencer-se de que as coisas devem ser mantidas como sempre foram e que seu destino traçado para a subserviência se transfigura em única certeza de existência. “Impede que o educando elabore grandes projetos, cresça como pessoa e, assim, contribua para o bem social como um todo” (FLORENCE, 2017, p. 12). Provocando o estágio parasitário de que o Estado deve prover todas as suas necessidades e aspirações.

Florence (2017, p. 12) observa que a doutrinação de tipo sectário, nega a realidade e afronta os “preconceitos existentes na cabeça do educando e sua substituição por outros”. Deixa os educandos obstinados e inflexíveis na defesa de suas opiniões e “frequentemente resulta em violência e grandes tragédias pessoais e/ou coletivas”. Ambiente de conveniência apropriada para aqueles que querem a derrubada de hegemonias políticas para simplesmente substituí-la por outra mais afeita ao grupo que deseja o poder.

O educador possui sim sua carga de preferências, simpatias e desejos e, através de aulas interessantes e persuasivas, pode levar o aluno a adesão de pensamento, atos e objetivos. Para o não cometimento dessa condução ideológica, o professor deve ter “honestidade intelectual de expor o maior número de pontos de vista que um assunto comporta e as possíveis consequências que a adoção de cada um deles pode acarretar” (FLORENCE, 2017, p. 12).

Afirma-se que o projeto “Escola sem Partido” é uma espécie de censura instalada em sala de aula, cerceando o professor de sua liberdade de expressão e de cátedra, a partir do momento que se diz não a uma série de posturas docentes, restringindo o espectro de ação do professorado. Mas verdadeiramente, “combater a ideologização em sala de aula é censura?” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2015). Esta pergunta foi feita em reportagem do Jornal a Folha de São Paulo ao coordenador do movimento “Escola sem Partido no Brasil, Miguel Nagib, que publicou artigo a respeito em 2015. A resposta *não* a indagação, ficou a cargo de Nagib, que evidenciou, já em suas primeiras linhas da justificativa, que “censura é o cerceamento da liberdade de expressão” e o que propõe o movimento “Escola sem Partido” em nada se parece com isso.

Conforme analisa Nagib (2015), essa prática não se desenvolve na atividade docente, uma vez que não há liberdade plena curricular e de conteúdo no ensino escolar. Se essa dita liberdade existisse, “o professor não seria obrigado a transmitir aos alunos o conteúdo de sua disciplina: poderia usar suas aulas falando sobre futebol e novela”, por exemplo. Mostra desta forma que, a alegação de que o professor perderia sua liberdade de trabalhar conteúdos diversos do estipulado pelo planejamento curricular, é mera falácia. Na sua ótica, a liberdade de expressão só se opera quando aqueles que a escutam não estão obrigados a fazê-lo, se o fazem, é por mera liberalidade. Em sala de aula, os alunos são obrigados a escutar seus mestres, não restando opção de resistência, mesmo porque serão cobrados pelo conteúdo exposto através de trabalhos ou testes de avaliação. Nagib (2015) comenta que a Constituição Federal assegura ao professor a liberdade de ensinar, “essa liberdade, porém, não confere ao professor o direito de abusar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos para promover suas convicções políticas e ideológicas”.

A violação da liberdade de consciência do educando macula um princípio, também constitucional, da “neutralidade política e ideológica do Estado”, impedindo a utilização da esfera pública para a promoção de ideias ou de correntes de pensamento

partidário em benefício de qual grupo seja. Se constatado esse uso, depara-se com a ofensa à democracia no sentido de romper o equilíbrio da disputa política entre grupos opositores, deixando as condições mais favoráveis para um grupo em detrimento a outro. O autor explana que a doutrinação em sala de aula deve ser refutada pelo próprio Estado, porém, “na sala de aula, o único agente do Estado é justamente aquele que promove a ideologização: o professor militante. Qual é a solução?” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2015).

É em resposta a essa indagação que enaltece Nagib (2015) a necessidade de informar os alunos e pais, do direito que possuem de não serem doutrinados. Daí a grande motivação do cartaz que o projeto “Escola sem Partido”, pretende instalar nos ambientes escolares. Nagib (2015) vai além, descrevendo que a problemática da ideologização em sala de aula é tão grave e perniciosa ao estado democrático de direito, que deveria ser configurada como crime. A criminalização da disseminação ideológica já iniciou procedimentos através do Deputado Federal Rogério Marinho (PSDB-RN), que apresentou “projeto de lei que propõe a criminalização do assédio ideológico. Como se vê, chegou a hora de tratarmos deste assunto”. Esse projeto de lei especifica, em seu entendimento, que o assédio ideológico “é toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu”. Em seu contexto, o projeto não determina o agente do assédio ideológico, deixando aberto para “qualquer que seja o agente”, assim, não há de se falar em lei de criminalização da prática docente, na medida em que pode ser deflagrada por um religioso, técnico de esportes, líder associativo ou qualquer outro agente.

O próprio Nagib (2014) pondera que não é lícito ao professor, “usar suas aulas para tentar obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica”. O defensor do movimento em nível Brasil, explica que tal ação contra o preceituado na Constituição Federal de 1988, afrontando o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado. “Ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores”. No caso, ele coloca subliminarmente os ideais de esquerda como um dos competidores e do outro lado conceitos mais tradicionalistas e capitais. Nagib (2014) vai

além, dizendo que o professor que se utiliza deste expediente ideológico em sala de aula, macula e desrespeita o princípio da “ética no magistério”.

Em depoimento à Comissão Especial Parlamentar que discute o PL 7180/14 na Câmara dos Deputados, a professora da cidade de Campinas, Simone Monteiro, que se diz ex militante partidária, descreveu como ocorre a interferência ideológica em sala de aula. Representante de escola, sindicalizada e partícipe de reuniões sindicais, a professora relata suas experiências, dizendo que frequentou o núcleo de todo o conglomerado voltado a organização da disseminação ideológica de esquerda nas escolas. Se declarando decepcionada com tudo que “viu, ouviu e aprendeu” (IMPRESSIONANTE DEPOIMENTO, 2018), a professora afirmou que há anos começou a fazer uma leitura mais depurada constatando “que os professores e gestores estão aprisionados em ideologias que também lhe foram impostas” (IMPRESSIONANTE DEPOIMENTO, 2018). Assim aqueles que doutrinam, também são vítimas de um processo de doutrinação de esquerda, posto para impor ao campo educacional as aspirações e conceitos marxistas.

Com isso, afirma que o problema da ideologia e doutrinação em sala de aula é fruto de uma força que transcende a individualidade do professor, a partir do momento que este também é doutrinado através de seus órgãos representativos profissionais e de classe. Estes órgãos são responsáveis por essa situação, “impondo” aos professores uma “única visão”. Nesse sentido, a professora ilustra que, durante anos de docência e atuação profissional, apesar de todos os questionamentos feitos na educação, “jamais ouviu alguém ousar questionar os métodos de Paulo Freire” (IMPRESSIONANTE DEPOIMENTO, 2018). A “enxurrada” do construtivismo e freirianismo “invadiu a escola e nunca mais nos deixou”, afirma a professora, pontuando que “as coisas” na educação “foram dando erradas” e os estudiosos da área foram colocando culpa em tudo, “menos no método e no patrono”, sendo Paulo Freire um pensador “inquestionável”, estando em situação inatingível, bem melhor do que famosos pensadores da educação mundial que via de regra têm suas teses analisadas e questionadas. Na verdade, tudo tem sua parcela de culpa na situação deplorável em que se encontra a educação brasileira, mas nada se questiona, se reflete ou se crítica dos ensinamentos e ideias de Paulo Freire.

Mediante essa afirmação, faz crer a professora que o problema da educação no Brasil não está adstrito somente a falta de investimento do Estado em estrutura educacional, falta de valorização dos professores e de conteúdo, remetendo também, ao

venerável e intocável método de Freire, como participante ativo na responsabilidade da decadência educacional brasileira. Durante os anos de atuação profissional, a professora relata que viu “os valores descendo ladeira abaixo e até mesmo adoecendo os professores” (IMPRESSIONANTE DEPOIMENTO, 2018), apesar de, na sua opinião, o método ser ineficiente, os professores o defendem mesmo assim, como se tivessem tapumes de visão que não lhes permitisse um olhar crítico e diverso do preceituado pelo “método freiriano e pelo assistencialismo exacerbado”, que hoje encontram resguardo reverência na escola pública.

Monteiro (2018) comenta sobre a problemática que seu filho vive na Unicamp. Nesta universidade seu filho participa de um movimento intitulado “Unicamp Livre” que reúne alunos contrários ao movimento esquerdista da UNE. Segundo a professora, os integrantes do “Unicamp Livre” são constantemente constrangidos e os logos do grupo “são arrancados e pisoteados pelos opositoristas como se a Unicamp fosse uma universidade da esquerda”.

“Nós professores somos doutrinados de todas as formas por textos, livros do MEC e Revista Carta Capital” (IMPRESSIONANTE DEPOIMENTO, 2018) a única disponível para leitura e “atualização” na sala dos professores das escolas. Os professores são proibidos de lerem ou comentarem assuntos que não estejam em consonância com os pensamentos dos órgãos representativos profissionais e sindicais. A pressão é grande e inibidora. Monteiro (2018) alerta, “não comente sobre isso, não leia isso” são orientações dadas pelos colegas aos professores que ousam discordar dos pensamentos de esquerda que pairam no ambiente escolar demonstrando nitidamente que “não vivemos uma democracia na educação”.

Sobre a crítica dos contrários ao Projeto “Escola sem Partido”, nominando-o como a lei da mordaça, a justificativa se dá pelo desespero, por parte de quem fora descoberto, pois na realidade, os “líderes sindicais, professores doutrinadores conscientes e gestores também com essa consciência” (IMPRESSIONANTE DEPOIMENTO, 2018) é que amordaçam os professores de pensamento contrário ao marxista. “O coletivo de educadores tendenciosos, não é um grupo muito grande, mas eles dominam” (IMPRESSIONANTE DEPOIMENTO, 2018) a maioria dos professores que, acuados e intimidados, são levados a aderirem e proliferarem a ideologia política de esquerda em salas de aula. Acentua a professora, que pouquíssimos professores apoiam o movimento

“Escola sem Partido” porque se sentem acuados em seus pensamentos discordantes à ideologia política e de gênero que imperam nas escolas, preferindo se aquietarem, ao verem suas vidas e carreiras perseguidas e criticadas pelos demais colegas.

Nas várias manifestações que os contrários ao movimento organizaram com os professores em seus órgãos de classe, não houve um debate de ideias, uma discussão fundamentada e analítica da situação, e sim a imposição da única posição contra o movimento, dando real noção de que pretendem os “líderes” dos professores demonizar o assunto, criando um contexto de ódio sobre o tema, sem abertura para a discussão plural dos pros e contras, abusos e deslizes na doutrinação em sala de aula e suas consequências para a vida dos alunos, das famílias, dos valores e do país.

O movimento “Escola sem Partido” tem se utilizado de um incontável número de artigos, vídeos, depoimentos e denúncias que estão disponíveis nas redes sociais, *youtube* e nas plataformas que dão sustentação à ideia, para mostrar que o fato de informar os alunos e debater sobre possíveis abusos na condução ideológica política e de gênero em sala de aula, não devendo ser suportados por quem os recebe. Tais atos proibidos já o são, e a instalação de cartazes ressaltando o direito dos alunos, com a possibilidade de encorajamento para eventuais denúncias não pode ser visto como uma censura ou mordaza, nem tão pouco mácula ao direito de cátedra dos professores. Portanto, a pergunta que os defensores do movimento fazem é: afinal, de que os professores têm medo?

1.3 A oposição faz frente: não ao movimento

No lado oposto desta polarização nacional de discussão do Projeto “Escola sem Partido” estão aqueles que são contrários à implantação do projeto, sustentando as mais diversas teses que apontam para um verdadeiro retrocesso no campo da aprendizagem e da liberdade intelectual na educação, servindo de cortina de fumaça para encobertar o real significado do movimento, que é o de aniquilar qualquer risco à hegemonia do grupo predominante no comando do Estado.

O problema da educação pública no Brasil não é de hoje e nem tão pouco fruto de ideologias e filosofias debatidas em sala de aula. O problema da educação brasileira

advém dos gabinetes políticos e da própria consolidação do neoliberalismo e sua ação de precarização da escola pública em detrimento da privatização do ensino.

No entendimento de Silva (1994, p. 12):

[...] nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir os propósitos empresarias e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

Corroborando o entendimento, Malhas (2016, p. 16) exprime não existir “nada mais ideológico que escola sem partido”. Ao contrário do que a autora chama de “falácia ideológica”, quando se refere ao discurso defendido pelos membros do movimento, o que precisa ser debatido na educação é sua qualidade e esta não tem vez no debate instalado na sociedade. O “Escola sem Partido”, constitui-se “de uma falsa premissa, pois não diz respeito a não partidarização, mas sim à retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola”. Na inexistência de abertura e diálogo, resta espaço para discussões que não levarão a nada no contexto educacional. Defendendo a neutralidade na educação, seguem os defensores do movimento fazendo discurso vazio. Na concepção múltipla de mundo, com olhares plurais, Malhas (2016, p. 18) destaca que não há neutralidade de posição, neste caso, os que “defendem a não ideologização, também estão impregnados de ideologia baseada nas suas visões de mundo”. Malhas (2016) afirma com isso que de nada adianta os defensores do movimento “Escola sem Partido” se anunciarem neutros, não partidários, na medida em que suas posturas estão eivadas de tendências e parcialidade. A discussão ideológica ou de gênero travada pelos simpatizantes do movimento, dão claras demonstrações do partidarismo fascista e de extrema direita, reunindo integrantes de um pensamento extremamente conservador e não afeito à tolerância da diversidade, seja ela qual for.

Acompanhando as ideias de Ratier (2016, p. 31), que escreveu um artigo com *14 perguntas e respostas sobre o “escola sem partido”*, a fundamentação de que a pregação em sala de aula é algo inadequado, encontra respaldo também na visão dos opositores, porém a indagação não paira exclusivamente sobre este quesito. Doutrinar e impor uma

visão ideológica sem o respeito e o devido debate, comparando as várias posições, é algo que também é repugnado pelos opositoristas do movimento. “A doutrinação em si é errada sempre. A questão é saber se esse é um problema amplamente disseminado pelo país ou se é uma questão pontual em algumas escolas”. Os dados que se dispõe para esta afirmativa são insólitos e não representam cientificamente um conteúdo a ocupar um grau de preocupação que suplante outros graves problemas da educação. Em sua afirmativa, Ratier (2016) traz os dados e números apresentados nas defesas em favor do movimento; são pequenos diante da amplitude educacional do país. Em um universo de “45 milhões de estudantes”, 3 mil entrevistados em uma pesquisa encomendada pela revista *Veja* no ano de 2008 e a relação de pouco mais de 40 casos denunciando abusos, são insuficientes para uma comoção nacional sobre o tema. “É preciso ter dados mais sólidos para separar casos isolados de tendências e, também, para ter uma visão mais clara sobre, onde e em quais situações o problema acontece”.

Continua o autor explorando dados de uma pesquisa do Instituto Datafolha de 2014, dando conta de “que há mais brasileiros afinados com ideias defendidas pela direita (45%) do que à esquerda (35%) em temas relativos a comportamento, valores e economia” (RATIER, 2016, p. 32). Nesse sentido, fica esvaziado o argumento de que a doutrinação escolar esquerdista acontece há muitos anos no Brasil. Se tal fato tivesse fundamentação, dois seriam os sinais: ou o plano não surtiu efeito, com a derrocada de adeptos ao pensamento marxista; ou a conduta dos professores não foi suficientemente eficiente no sentido de arrebataram simpatizantes ao movimento de esquerda.

Se a pregação ideológica acontece na escola e deturpa o pensar do alunato, porque não surte efeitos concretos? Em tese complementar ao constatado nessa pesquisa, Ratier (2016) reflete sobre “o poder dos professores sobre o aluno”. Esta indagação procura responder sob a ótica do Movimento “Escola sem Partido” que reafirma ser brutal o poder do professor sobre o aluno, que estaria submetido à autoridade do professor de maneira irrefutável. Inobstante desvela o autor que, se é que o combatido poder dos professores existiu, isso ficou vinculado a modelos escolares dos anos 1950 e não nos de hoje. Essa realidade abandonada no passado não faz parte do contexto da juventude nos dias atuais. “As pessoas, mesmo as mais jovens, escutam uma mensagem e refletem sobre o significado dela. Podem aceitá-la ou não, após cruzarem o que ouvem com influências”

(RATIER, 2016, p. 32) de seus demais convívios sociais como família, outros professores, amigos, mídia, igreja, entidades, grupos e outras fontes.

No contexto de discussão de gênero, Ratier (2016) fornece fundamentos para afirmar que a abertura e diálogo sobre o tema são os caminhos para um debate aberto e esclarecedor sobre o assunto. “A Unesco, braço da ONU para Educação, Ciência e Cultura, reconhece a Educação para a Sexualidade como uma abordagem culturalmente relevante”, abordando sexo, relacionamento de forma responsável e técnica, o aluno recebe uma carga “cientificamente precisa, realista e sem julgamentos”. Em países onde a educação é tida como referência, essa discussão não assusta a sociedade.

Só como exemplo, Raiter (2016) assegura que “nos Estados Unidos, a Educação Sexual data da virada do século 19. Na Suécia e na Nova Zelândia, ela começa a ser inserida na vida do aluno aos 7 anos. Na Finlândia, é incorporada em diversas disciplinas” (RATIER, 2016, p. 32). No Canadá já no Ensino Médio “se fala de relacionamentos do mesmo sexo e identidade de gênero” (RATIER, 2016, p. 32). E na comunidade francesa foi criado “um programa contra o estereótipo de gênero nas escolas” em 2013. Portanto, dizer que um professor ou conteúdo possa influenciar aptidões sexuais de quem quer que seja, parece uma afirmação pouco usual na comunidade internacional desenvolvida. A orientação sexual não é influenciável, não há comprovação científica para tanto. “É provável que essa definição se dê pela interação entre fatores biológicos (predisposição genética, níveis hormonais) e ambientais (experiências ao longo da vida)” (RATIER, 2016, p. 34).

Insistir em modelos repressivos e de ocultação de realidades, conduz o educando a uma situação de despreparo para a realidade social contemporânea que enfrentará dentro e fora dos muros escolares. A questão descontextualizada de qualquer ideologia de gênero ou posicionamentos políticos, mascarando algo que salta aos olhos como a diferença entre os seres, sem a devida discussão e enfrentamento do ponto de vista do conhecimento aberto, revela a fragilidade à que se pretende submeter nossos futuros cidadãos, que não terão direito de conhecerem faces diversificadas de assuntos controversos, se é que o são. Debater problemas mundiais ou nacionais e seus desdobramentos nas mais diversas áreas como, diferenças étnicas e sociais possibilita o amadurecimento da consciência social do indivíduo que reúne subsídios para conviver com as diferenças e fazer respeitar as suas.

O problema educacional brasileiro transcende o ataque ideológico político ou de gênero. “A má qualidade da educação básica tem como métricas questões como a baixa proficiência dos alunos em Português e Matemática e a grande evasão dos estudantes do Ensino Médio” (ABRUCIO, 2016, p. 60). Essa problemática tem íntima relação com um aglomerado de professores que tiveram formação deficitária, juntamente com “a fragilidade da gestão nas redes municipais e estaduais, a ausência de currículos adequados, [...] e a falta de uma escola mais capacitada para mobilizar a comunidade interna e externa para enfrentar seus desafios”. Abrucio (2016) argumenta em seu artigo, que as propostas do “Escola sem Partido” não encontram respaldo em nenhuma iniciativa internacional de relevância educacional, inibindo e desviando o foco de uma preocupação muito maior que é a reforma educacional para saneamento de “nossos males, asfixiando a escola e acabando por matar seu sentido” (ABRUCIO, 2016, p. 60). Sentido escolar que remonta do ato inexorável de reflexão e prática, construído através de discussões de ideias, análises de igualdades e diferenças, convívios e experiências, opções e decisões, o apreender necessita de todo esse emaranhado controverso e experimental do mundo real, para a formatação do ser com suas escolhas e posicionamentos.

Segundo o parecer de Abrucio (2016), em experimentos bem sucedidos do ponto de vista educacional, o professor é chamado à criatividade e à liberdade de educar e conduzir seu magistério, dentro dos conteúdos curriculares, sempre aliados “a um controle de seus resultados pedagógicos” (ABRUCIO, 2016, p. 62) demonstrando que o princípio ativo do “Escola sem Partido” corre na contramão das atividades educacionais exitosas e de sucesso. Desta forma, professores “que estimulem alunos curiosos e com consciência crítica, produzindo pessoas que saibam lidar com a diversidade de opiniões, são o protótipo esperado por governos bem sucedidos em políticas educacionais” (ABRUCIO, 2016, p. 62). Evocando o praticado na Finlândia, país que tem uma considerável e respeitável colocação no *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*, facilmente seria constatado que projetos que inibem a pluralidade de discussões e ideologias, como o discutido no Brasil, são tidos como ridículos e “nonsense”.

“O professor é a figura-chave do processo educativo”. Com essa afirmação Abrucio (2016, p. 61) aponta um inconveniente neste verdadeiro processo de inquisição que se forma contra a atividade docente a partir do “Escola sem Partido”. Isto porque, não

contar com esse aliado (professor) na parceria de busca por uma educação melhor, com pensamentos e discussões a respeito dos verdadeiros desafios a enfrentar na persecução de uma educação de qualidade, seria desastroso e deixaria o Estado sem a contribuição daquele que está na ponta do processo, em contato diário com o problema. Gestão de gabinete, não chega à sala de aula. Quem está com o “giz” na mão na frente do “quadro negro” e dos alunos, é o professor. Além do mais, neste processo de terror sobre o docente, muitos profissionais de qualidade se enveredariam para outras áreas, perdendo-se aqueles que estão no trabalho diário, por serem apaixonados pela educação e vocacionados para tal. “É óbvio que ninguém quer entrar num ofício em que se é, de antemão, suspeito por suas ideias”.

A educação neutra é um “equívoco” do movimento “escola sem partido”, na medida em que, segundo Abrucio (2016), não há registro dessa neutralidade em momento algum da história mundial. A própria multiplicidade de correntes inibiria a versão tendenciosa de apenas uma verdade. Assim, o aluno recorre ao ambiente escolar, justamente objetivando sua socialização. Não há de se falar em “extensão da casa de seus pais”, a escola é “o mundo lá fora” e por isso deve apresentar a sua realidade. As experiências educacionais mundiais revelam que a instituição escolar “tem um papel importantíssimo na socialização das pessoas, dando elementos que são fundamentais para os indivíduos se desenvolverem intelectualmente” (ABRUCIO, 2016, p. 62), contudo, para que esses valores aflorem, necessário se faz o oferecimento de uma base múltipla de visões, assim como o educando encontrará na sua vida cotidiana, plural, diversificada e injusta do mundo global. Abrucio (2016) destaca que a escola não é uma ilha, interage sim com as demais instituições formadoras como família, religião, convívio social etc., contudo, não seria nada interessante restringir o campo de repertório do jovem estudante, uma vez que “a complementariedade e o conflito entre essas esferas são, ambos, essenciais para que as pessoas construam sua visão de mundo a partir do contraste de ideias e experiências” e é exatamente isso que o movimento “Escola sem Partido” quer coibir.

O fato de ter negligenciado a construção de um indivíduo capaz de escolher seu próprio caminho, baseado na convivência com os mais diversos ideais e posições ideológicas, permite pensar que a escola não estará realizando seu mister de emancipação e de preparo para um mundo cada vez mais diversificado e nada homogêneo. Na verdade,

esse é um dos interesses dos defensores do movimento “Escola sem Partido”, relegando ao jovem educando, segundo uma visão kantiana, à “minoridade intelectual e emocional” (ABRUCIO, 2016, p. 62). Esse indivíduo estaria fadado a uma limitação na sua ação crítica e de escolha, diante dos desafios que a vida lhe viria impor. Inevitavelmente representará um problema para a sociedade do futuro, considerando que terão uma limitação clara de tolerância para lidar com diversidade do cotidiano. Imaginar um indivíduo formatado sem a sensibilidade para conviver com o diferente, com o não igual ao seu mundo social próximo e relacional, dá mostras do tamanho do estrago que está por vir na sociedade, que se transformará em extremamente conservadora e inflexível.

Com o intuito de diagnosticar a intenção velada do “Escola sem Partido”, Girotto (2016), observa que a suposta neutralidade na educação, busca bloquear, policiar e anular “aquilo que alunos e professores fazem cotidianamente, partindo da premissa que reduz o trabalho docente à sua dimensão técnica, de executor de ações definidas por especialistas competentes em diversas áreas do conhecimento”. A padronização industrial, baliza o ensino ao nível e objetivo desejado pelos gabinetes políticos da classe dominante, não restando possibilidade de desvio das práticas educacionais, assegurando a constância desejada para o grupo que se manterá no controle estatal.

Essa rigidez de padrão a ser seguido só interessa àqueles que desejam um controle máximo dos desígnios da educação e da sociedade como um todo. A situação se agrava, quando pensamos em um país de dimensões continentais como é o caso do Brasil, considerando que cada região guarda características peculiares de visão e enfoque da vida cotidiana. Com a rigidez na observância e implementação de práticas, métodos, materiais, condutas, comportamentos, abordagens e temas da educação, quer-se alcançar a limitação do pensamento, da crítica e da criatividade. Difunde-se, com isso, “visões de mundo, conhecimentos, valores e perspectivas que representam os interesses de determinados grupos econômicos em detrimento da pluralidade que deve estar na base de toda prática educativa” (GIROTTTO, 2016, p. 72) e que são a essência da nossa vida em sociedade contemporânea globalizada, por mais que esta vida se apresente com desdobramentos não tão animadores, somos assim e, por isso, a escola deve educar para mudar aquilo que não anda bem na vida social.

Tendo como base esse nível de reflexão, Girotto (2016, p. 72), descreve que as práticas restritivas que o “Escola sem Partido” almeja estabelecer no ambiente da

instituição escolar, objetiva “levar a cabo um amplo processo de reforma gerencial da educação, com o intuito de difundir, como narrativa dominante e, no limite, único, os princípios defendidos pelo empresariado brasileiro”. O que verdadeiramente importa é preparar o “indivíduo para o mercado de trabalho do século XXI”. O poder econômico empresarial avança a passos largos sobre a educação, aniquilando “os sujeitos, suas práticas cotidianas, seus desejos, sonhos e perspectivas”.

A análise de dados estatísticos, comum nas “análises escolares de gabinete”, ficam distantes da realidade professor-aluno-sala de aula, dessa forma, aferições irreais e inconsistentes, margeiam os procedimentos de política pública de educação que deturpam o principal significado do aprendizado que é a instrução igualitária, de qualidade e emancipatória. Há a necessidade da sensibilidade pedagógica que passa a margem dos gabinetes que discutem as políticas educacionais na atualidade. O viver a realidade escolar de forma concreta é fundamental para orientar as ações políticas. O controle programático que se quer impor demonstra o total desalinhamento pedagógico entre a instituição escolar e os gabinetes estatais que planejam as políticas educacionais públicas.

Se o olhar for amplificado, conclui-se que este monitoramento já vem acontecendo, inclusive em larga escala. Já que os mecanismos e avaliação, currículo padronizado, métricas de metodologia e posturas, já são objeto de imposição pelo Estado que aperta o cerco com o advento do “Escola sem Partido”. O discurso do “Escola sem Partido”, torna clara a “função estratégica de ocultar este controle da escola que já vem ocorrendo de forma intensa através desses mecanismos assentados numa perspectiva empresarial de educação”, segundo Girotto (2016, p. 73). Amplia-se o “controle”, a “precarização do trabalho docente, do desrespeito à autonomia das escolas e dos sujeitos da educação e em favor de todos aqueles que têm lucrado, substancialmente, com esse projeto”, seja de forma ideológica, dando sustentação ao *status quo* dominante; seja do ponto de vista econômico, formando “matéria humana” para abastecer as fornalhas virtuais da globalização econômica ou, até mesmo, considerando o rentável mercado do livro didático, uma vez que a padronização do material didático, também é um dos objetivos do movimento.

Justamente em meio a todo esse interesse econômico, desponta um segmento que movimenta milhões de reais anualmente. Mercado milionário do livro didático, dado o investimento público que, através do *Programa Nacional do Livro Didático*, distribui

“gratuitamente” às escolas públicas do Brasil, seus exemplares e edições. Segundo os defensores do “Escola sem Partido”, os livros atualmente utilizados carregam em seu bojo ideologia e tendências não alinhadas à causa da “neutralidade”, tanto que em meados de 2007, esse assunto foi notícia em vários periódicos nacionais, que enalteciam o perigo da manipulação ideológica nos materiais distribuídos em larga escala no Brasil.

O que poucos atentaram é que, justamente os periódicos que levantaram a polêmica, eram justamente os ligados a grandes conglomerados editoriais que também tinham interesse neste mercado de muita rentabilidade. Se existem livros com opiniões e posições, e isso é uma realidade contida em toda obra, já que o autor que os escreve é fruto de um ambiente de simpatias, gostos e preferências, não existe uma correlação palpável de que a doutrinação aconteça pelo simples fato do autor posicionar-se, até mesmo ideologicamente. Assim como o ambiente de aprendizagem, uma obra literária ou livro didático “deve incluir textos de diferentes visões para que se promova o diálogo, estratégia essencial para o processo de aprendizagem. Entretanto, promover o diálogo não significa ser isento de opinião” (CATELLI JR., 2016, p. 86). A neutralidade defendida pelo “Escola sem Partido” não encontra eco, nem mesmo na sua sustentação e fundamentação, considerando que se proclama veementemente contra qualquer pensamento de esquerda, fato que enseja parcialidade, configurando-se em tendência política e ideológica. Castelli Jr. (2016, p. 91) observa que seja no conteúdo do livro didático, seja na abordagem em sala de aula, o que se pretende afastar é o ato reflexivo, inculcando uma “tecnicidade voltada para a formação ao mercado de trabalho”.

Toda gama de defensores do “Escola sem Partido” tem sua sustentação nos movimentos reacionários e de direita. Estes, não admitem que o país está como está, fruto de mazelas econômicas globais, corrupção e má gestão. Para esse grupo, a formação instituída no país não corresponde para uma formação que capacite para o trabalho e para o crescimento liberal, ocasionando o surgimento dos “parasitas” do Estado, sem a gana para mudar as coisas pela meritocracia. A pressão é tão grande, que chega a estabelecer temor ao que se vive no Brasil em tempos atuais. “Com indícios claros do clima de desagregação social, de produção do ódio às diferenças e de preparação de uma atmosfera de perseguição que, no caso da Alemanha e da Itália, colimou na monstruosidade do nazismo e do fascismo” (FRIGOTTO, 2017, p. 19). A criminalização dos atos docentes

em nome de uma neutralidade, que inexistente, deixa em estado de alerta todo o sistema social, que encontra na polarização de opiniões e atos, um ambiente tenebroso e sombrio.

Todo o processo vem acontecendo de forma a ganhar terreno e importância. Chamar para si a atenção da mídia e da opinião do público. Nas pesquisas sobre o tema, facilmente é encontrado um número cada vez maior de defensores e apoiadores, se digladiando com aqueles que têm posição contrária. Argumentos e exemplos não faltam para ambos os lados.

Buscando entender o fenômeno que assola o país, Frigotto (2017) traz à discussão crônica de Luis Fernando Verrissimo intitulada *O Alarme*. Nela, o autor ressalta o alto preço “pago pelos judeus integrados à cidadania alemã, por não terem percebido os sinais que culminaram no horror do holocausto nos campos de extermínio” (FRIGOTTO, 2017, p. 19). Atos de extremismo e de horror, por vias de um “autoritarismo político” e de ideias, que culminaram em um dos mais repugnantes episódios da história da humanidade. Aliada ao pensamento de intolerância às diferenças raciais e de gênero que escondiam interesses econômicos e de segregação étnica. “A questão que Verrissimo nos apresenta e que deve nos perturbar é se nós estamos percebendo o sentido e a gravidade dos sinais de desagregação, de intolerância e de ódio que estão germinando em nossa sociedade”. Tem-se assim um grande número de adeptos, ferrenhos defensores do “Escola sem Partido” que crescem exponencialmente.

Conforme o pensamento de Frigotto (2017, p. 25), tudo isso calcado no persuasivo discurso da direita de que “todos nascemos dotados da mesma natureza que tende ao bom, ao útil e ao agradável e que, portanto, a melhor forma de os seres humanos se relacionarem é definida pelo e no mercado”. Com o objetivo de zelar pelo “bem comum”, o Estado é nomeado para garantir o “equilíbrio social”, desde que alinhado com o “bom funcionamento do mercado”. Neste emaranhado econômico, Frigotto (2017, p. 27) destaca que a educação ganha *status* de investimento (capital humano), pelo qual adeptos de extrema direita asseguram que a escola “deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano), e passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis”, ambiente favorável para sustentar teses de pouco alcance social. Evidenciando, revanchismos étnicos, tendências não igualitárias e sectárias que proliferam por todo o mundo. O interesse maior não é o conjunto, o todo, e sim o restrito e o “eu”.

O aceno com o caos se aproximando, fruto da ação “inescrupulosa” das ideologias propagadas pelos docentes esquerdistas, instala um ambiente de crise que o combustível perfeito para a explosão conservadora, que tem na própria crise um de seus sustentáculos. O “Escola sem Partido” eclode junto a sociedade, originário de um longo processo que se iniciou há muito tempo, desde a percepção de que o ambiente para a perpetuação hegemônica poderia estar sob risco de mentes ávidas por transformação social. O discurso de neutralidade desejado pelos defensores do movimento, aliado à minoração do papel escolar ao de simples ‘instrução’, revela planos de “privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital” (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Todo esse enredo de ódio, combate, guerra, opiniões polarizadas e repercussões raivosas, instalam no país e na educação brasileira um momento de crise e dúvida, em que a opinião pública é disputada por meio de atividades nada “civilizadas”. Neste vai e vem da opinião geral, o “Escola sem Partido”, na visão de Frigotto (2017), “liquida a função docente” e reduz o ato de ensinar ao “que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores”. Assim, “a pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores” (FRIGOTTO, 2017, p. 31) e o que é pior, delatores a serviço daqueles que retiram de seus auxiliares, o direito que lhes possibilite ocuparem o comando do Estado e de assumir a discussão do que é bom ou mau para suas vidas. Formaremos indivíduos sem a mínima iniciativa e vontade de mudança, material de manobra perfeito e pacífico para aqueles que não têm a mínima intenção de deixar o poder e o comando do Estado.

1.4 Escola sem Partido: “campo de disputa”

O discurso “Escola sem Partido” ganha espaço a cada dia, seja nas mídias eletrônicas, seja nas discussões nos mais diversos níveis sociais. Ação que iniciou suas atividades no Brasil em 2004, sendo alvo de menosprezo, por parte de muitos na sociedade educacional, transpôs a fronteira da banalidade e hoje causa espanto e temor nos mesmos que trataram o fenômeno com descaso, não dando a devida importância de enfrentamento que o movimento merecia. Na análise de Pena (2017, p. 35), o discurso do “Escola sem Partido” “não foi devidamente enfrentado, [...] desde o momento em que ele

surgiu, em 2004, justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional”. Através de estratégias bem formuladas, de alcance eficiente e de compreensão fácil voltadas à população, o movimento chegou ao ponto que hoje se apresenta. Provocando uma discussão nacional sobre a doutrinação em sala de aula e atribuindo acusações severas aos docentes e ensino público brasileiros.

Na ótica de Espinosa e Queiroz (2017, p. 52) “[...] é fácil perceber que a iniciativa do Escola sem Partido, por mais que atente contra vários princípios constitucionais, e serem frágeis suas fundamentações teóricas, alcançou um nível de capilaridade que não pode e não deve mais ser desconsiderado”. Pelo contrário, a análise de suas estratégias e metodologias são de fundamental importância para o entendimento do fenômeno. Todo esse aglomerado de “teias na rede”, identificando sua permeação e eficiência de atingir a opinião pública, “se faz necessário para que se identifique, se enfrente e aniquile esta ameaça às liberdades constitucionalmente asseguradas”. Mas quais são as estratégias usadas pelo movimento para alcançar tamanha repercussão?

Pena (2017, p. 35) destaca o discurso empreendido para atingir o público em geral. “Esse discurso utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político”, transportando-as e introduzindo-as no âmbito da discussão sobre qualidade educacional. Ações rápidas e de impacto visual apelativo através dos chamados *memes*, que são inserções nas redes sociais onde há um misto de imagem, texto rápido e acessível e até uma certa dose de humor ou ironia, prendem a atenção daqueles que fazem das redes sociais, seu apoio mais frequente de obtenção de informação e formação. Esse discurso simples e rápido tem grande vantagem, quando aliado ao contexto de difusão de mensagens, possibilitando, quando bem-sucedido, a chamada “viralização” no ambiente digital, momento em que a mensagem é tão vista e compartilhada, que sua proliferação e abrangência se assemelham a um vírus contagiante, se espalhando de maneira frenética na rede, atingindo um número exponencial de espectadores, impactando a opinião pública, integrando-a ao tema do movimento. Essa estratégia tem se mostrado eficiente quando se trata do “Escola sem Partido”.

Segundo as análises de Pena (2017, p. 35), “[...] não se trata só da constitucionalidade, da discussão legal”, quando o enfoque gira em torno do “Escola sem

Partido”, “talvez o mais importante de tudo seja uma disputa pela opinião pública, o debate no espaço público, e como essas ideias estão ganhando força dentre alguns segmentos da sociedade civil”, a estratégia utilizada está sendo certa, gerando a necessidade de uma análise mais séria e comprometida por parte dos organismos que fazem oposição à ideia. Assim, o discurso apresentado tem atingido seu objetivo de arrebatar para si simpatia e engajamento da população. Para tanto, o autor chama a atenção para quatro categorias da referida análise: “primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro, estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos” (PENA, 2017, p. 35). Estas categorias formam a “viga mestra” de sustentação do discurso em defesa do movimento.

A “concepção de escolarização”, segundo Pena, (2017, p. 36), é diferente da concepção de educação, na medida em que o professor não é um educador e sim um instrutor. “O ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir, o que no discurso do Escola sem Partido equivale a transmitir conhecimento”, sem fazer relação do conteúdo da matéria com a realidade do aluno e do mundo. Assim, fica restringido ao professor qualquer correlação do conteúdo com seus desdobramentos na sociedade e no mundo. Nesse sentido, aproxima-se a “concepção de escolarização” de um “neotecnicismo”, ambiente em que o professor trabalha aquilo que lhe é determinado, “transmite conhecimento, não discute valores, não pode falar sobre a realidade do aluno: essa é a concepção de escolarização” (PENA, 2017, p. 38).

Em todo o processo do “Escola sem Partido”, Pena (2017, p. 38-39) mostra existir uma demonstração visível da desqualificação do trabalho docente. A família “não tem obrigação de confiar no trabalho do professor”, chegando ao ponto de incentivar o sentimento de desprezo ao docente e o que ele representa dentro do contexto educacional. A degradação docente, “aproxima muito de uma lógica que poderíamos chamar de uma lógica de mercado, que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que está prestando um serviço e um consumidor”, é o chamado “modelo de mercado”, em que “a relação educacional é reduzida a uma relação de consumo, então o aluno é o consumidor, ele tem direito de demandar o que ele bem entender do prestador” (BIESTA, apud PENA, 2017, p. 40). Com a retirada de todas as incumbências do professor, o

“Escola sem Partido” exclui a sua liberdade de cátedra e de expressão, tornando-o uma peça sem importância e sem valor dentro de sala de aula, produto de consumo que por, assim ser, perde o efeito de transformar e estimular a visão diferenciada e crítica de vários aspectos da vida cotidiana.

O discurso do movimento é reacionário, tanto que Pena (2017, p. 44) chama de “estratégia discursiva fascista”, a partir do momento que, em seus pronunciamentos, “desumanizam o professor”, transformando-o em contaminador, em monstro nocivo à composição moral, da família e da sociedade. Essa tônica discursiva encontra-se no *site* de apoio ao movimento e torna-se ainda mais radical nas redes sociais, ambiente preferido para os ataques dos adeptos ao movimento aos professores e à liberdade educacional. Além dos ataques aos professores, sobram nuances de teses conspiratórias sugerindo que, toda culpa dos problemas sociais e morais do mundo são originados na doutrinação escolar protagonizada pelos docentes. Inflama-se “um discurso de ódio, explicitamente formulado, voltado aos professores, à docência, e uma tentativa de enquadrar a discussão educacional dentro de uma polarização mais ampla na nossa política nacional”.

A perda do poder familiar, do “poder patriarcal sobre os filhos” é outra estratégia utilizada pelo movimento, na medida em que os pais na atualidade se sentem, cada vez mais, destituídos de seus “poderes” junto aos filhos. Essa “usurpação moral da autoridade dos pais” que o coordenador do movimento, Miguel Nagib, a todo momento proclama em seus discursos de defesa ao “Escola sem Partido”, situação apropriada para “justificar”, no ideário do movimento, o problema vivido pela família neste momento histórico nacional e internacional. Como se a desagregação familiar fosse objetivo a ser atingido pelos professores e pela escola. Aliada a essa falta de controle sobre os filhos, mais uma vez se instala a discussão de gênero, que incomoda sobremaneira os conservadores e daí uma permanente abordagem do tema no discurso do grupo.

No entendimento de Espinosa e Queiroz (2017, p. 53), as “análises de redes sociais” objetivam entender o mecanismo de “interação social” que se instala na sociedade a partir da “dinâmica dos fluxos e intercâmbios, seja de informações, recursos ou apoios, entre grupos humanos no desenvolvimento dos fenômenos sociais” como é o caso do “Escola sem Partido”. Essa ferramenta é fundamental para uma análise sobre a estratégia de implantação e de avanço do movimento, na medida que o ponto de partida e o ponto de apoio até hoje sempre foi a internet, o *site* base do movimento e as redes

sociais. As “análises de redes sociais” auxiliam no entendimento do processo, a partir do momento que trabalham de maneira interdisciplinar com a abrangência de temas como: “sistema econômico e político, políticas públicas, coalizões, mercados, poder, vínculos corporativos e inovações, entre outras”, que dão o embasamento para a compreensão do fenômeno e seu avanço junto à opinião pública.

Dessa forma, o grupo ideológico do “Escola sem Partido” vai garantindo espaço e notoriedade, chamando atenção para seus propósitos e até angariando seguidores e apoiadores, na medida em que contempla com seus discursos camuflados, vontades e anseios das camadas as quais objetiva ter como apoiadoras, garantindo um número crescente de simpatizantes e aprovação na opinião pública. Essa “interação social” evidenciada por Espinosa e Queiroz (2017, p. 53), aprimora “a compreensão da dinâmica dos fluxos e intercâmbios, seja de informações, recursos ou apoios, entre grupos humanos no desenvolvimento dos fenômenos sociais”, cuja a operação se materializa, predominantemente nas redes sociais. A interatividade é fundamental, na medida em que público e atores se inter-relacionam, efetivando uma relação social, mesmo que cibernética, que tem atingido seus propósitos de identidade ao ponto de reunirem um número cada vez maior de participantes.

Espinosa e Queiroz (2017), refletem sobre a noção de “rede de afiliação” desenvolvida por Wasserman e Faust (2013), cuja a tônica permite visualizar “vínculos não formalizados entre atores e eventos”. Através destes vínculos efetiva-se uma proximidade de relação e proposituras, que se assemelham a “situações sociais nas quais os atores definem seu pertencimento”. Por se sentirem partes integrantes, defendem a linha de ideias do grupo e seus discursos reproduzidos e incorporados, mesmo sem aprofundarem-se nas reais motivações e interesses destes grupos dos quais participam. O fazem desta forma pelo simples sentimento de pertencimento e participação. Assim, consegue-se uma abrangência de ações em rede e eventos que possibilita aglomerar um grande número de participantes, tendo no controle um reduzido número de atores/gestores.

O movimento tem promovido ataques e críticas às poucas conquistas que o campo da educação recebeu após a derrocada do período militar brasileiro. Veja que, aliado ao defendido pelo movimento dentro da instituição escolar, invariavelmente, percebe-se pedidos de cunho extremistas como a intervenção militar, por exemplo, na vontade

desenfreada de retornarmos a tempos passados de repressão e ditadura. Todo esse enredo demonstra o claro cunho reacionário que reveste um movimento que se diz lutar pelo apartidarismo. Antagonismos e contradições a parte, o grupo de coordenação do movimento age a partir de seu site base na internet e desencadeia as ações e divulgações organizadas para coibir a abordagem de determinados temas e assuntos em sala de aula. E que assuntos são estes? Quais as verdadeiras justificativas para essa repressão? Porquê há uma preocupação tão grande com determinados temas?

Conforme narra Algebaile (2017), apesar do discurso de que o movimento condena a doutrinação ideológica e política, reivindicando o respeito à família, bons costumes, religião e a moral, nas entrelinhas e até mesmo nas discussões e fundamentações mais acaloradas, este revela na verdade uma preocupação profunda com a formação crítica envolvendo “discussões que problematizem as concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas, especialmente as relativas às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares” (ALGEBAILLE, 2017, p. 67), tentando empurrar para “baixo do tapete” questionamentos sobre o capitalismo e sobre a falta de tolerância e o extremismo conservador.

Tanto que, conforme Algebaile (2017, p. 67), toda a sistemática de resistência a esses assuntos que são tidos como verdadeiros tabus pelo movimento, é feita de forma simultânea nas mais variadas frentes, de forma que todo esse material repressivo e, até ofensivo, é veiculado por vários formatos comunicativos, com o incentivo à projetos de Lei nas mais diversas esferas e instâncias, propondo “medidas restritivas reivindicadas pela organização e que instituem mecanismos de vigilância, controle, denúncia e criminalização”.

Do ponto de vista legislativo, continua Algebaile (2017, p. 68), são propostas inúmeras audiências públicas, debates e reuniões agregando pessoas interessadas no tema, público que tende a identificar-se com o discutido, sem, contudo, perceberem o que se propõe nas entrelinhas do processo. Por conseguinte, a forma de comunicação que abre diversas frentes e flancos, possibilita uma abrangência e penetração impondo “visibilidade e legitimidade” ao movimento e seus preceitos dando a equivocada ideia de um engajamento da opinião pública, ocultando “significativamente a assimetria profunda entre sua coordenação centralizada, em termos pessoais e políticos, e a variedade dispersa daqueles que aparecem como apoiadores de suas ideias”.

Diante do quadro que desenha Algebaile (2017), conclui que nem tudo que aparenta ter geral adesão, quando o assunto é “Escola sem Partido”, será verdadeiro, também neste mesmo diapasão, os reais interesses do grupo de coordenação do movimento não são colocados as claras, há uma obscuridade de reais interesses que merece análise mais depurada, nas entrelinhas existem conteúdos nocivos a sociedade, de restrição de direitos, em se tratando de políticas sociais de equidade.

Outra estratégia que chama a atenção, confirmando as teses expostas anteriormente, é que a composição do grupo coordenador do movimento, apesar de se proclamar aberto, guarda nuances centralizados e restritos. Veja que, desde o seu lançamento, o grande porta voz e mentor da ação é o procurador Miguel Nagib, não surgiram outros nomes neste posto. Percebe-se alguns nomes que foram se somando ao grupo como defensores, mas nunca como coordenadores nucleares. Além do contexto central e restrito do movimento, Algebaile (2017, p. 68) mostra os organismos participativos também têm uma leitura conservadora e de direita, sendo claramente definidas com suas respectivas ramificações partidárias “e em seus comandos, seja no que diz respeito aos nexos diretos e indiretos do Escola sem Partido com partidos políticos, seja no que diz respeito a seus vínculos com ramos específicos da grande mídia, do parlamento e de segmentos religiosos”. Na base digital do movimento, segundo Algebaile (2017) fica evidente “[...] o caráter personalista, centralizado e partidário de sua coordenação”, mesmo considerando o antagonismo que envolve a proclamada luta por um ensino neutro e apartidário com relação ao movimento. Conclui-se assim, que o discurso não se alinha à prática, na sua forma mais básica, isso aliado à veiculação de artigos, documentários, denúncias e “peças de propaganda vigorosamente panfletárias (especialmente *posts* e vídeos de tom jocoso e depreciativo)”, que deixam claro o engajamento político e ideológico do movimento, mesmo bradando a favor da não doutrinação e neutralidade, um total contrassenso.

De forma interativa, a estratégia do movimento é incentivar o envio de denúncias e situações vividas em sala de aula para fundamentar a tese de que a doutrinação estaria acontecendo em larga escala no ensino brasileiro. Assim, obtêm-se material apropriado vindo dos simpatizantes engajados, que a partir de um filtro de interesse, pode ser utilizado pelo movimento à sua conveniência. Matéria prima de base “capaz de alimentar

uma discussão circunscrita a um quadro compreensivo predeterminado” (ALGEBAILLE, 2017, p. 69), tornando o conteúdo atual e cíclico.

O propósito deste mecanismo de arregimentação voluntária, propõe Algebaile (2017, p. 69), “[...] é incorporar pessoas de forma utilitária, seletiva e subordinada, de modo que elas possam, por meio de sua participação fragmentária, referendar posições que já estão definidas”, considerando que as decisões verdadeiramente importantes ficam adstritas ao grupo de coordenação e direção do movimento que é diminuto. Para isso, o tom de denunciismo e de “caça aos docentes” e seu trabalho, toma força e evidência, instrumentalizando um verdadeiro movimento de tendências claras e de cunho inquisitório. A estratégia do movimento foi, e tem sido, dissuadir o grande público através do próprio nome, que remete ao desejado pelo eleitorado brasileiro que está cansado das questões e escândalos político partidários. Anunciar uma “Escola sem Partido” cai como uma “luva” no ideário daqueles que estão enojados com as ocorrências envolvendo corrupção, favorecimentos, prisões, delações, bandalheiras e tudo mais que a mídia tem noticiado, envolvendo a classe política e seus feitos. Só pelo nome, mesmo sem saber a fundo seus propósitos e partícipes, chama a atenção e gera o desejo de participação do cidadão, cansado de tanta notícia negativa vinda da área pública brasileira. Se as influencias partidárias têm se mostrado prejudiciais e corruptas no Brasil, e até em várias partes do mundo, um pai e uma mãe, não vão querer tais influências para seus filhos. Assim, aqueles que não têm a prática de aprofundar-se nos assuntos do cotidiano social, e estes infelizmente somam uma grande parte de nossa população, vão engajar-se, mesmo não sabendo dos detalhes que envolvem o movimento e as intenções mais íntimas de seu grupo de coordenação.

Grupo que, através de proposta de Lei Ordinária modelo, disponibiliza no âmbito geral, estrategicamente, minuta de Projeto de Lei do programa “Escola sem Partido”, que serve de base para qualquer componente do legislativo municipal ou estadual, apresentar projeto dessa natureza nas suas respectivas casas de leis. Assim, conseguiu-se um número muito grande de Projetos de Lei, sendo discutido em várias partes do Brasil. Os partidos políticos conservadores também estão provocando seus parlamentares e filiados a juntarem-se nesta força tarefa de implementação do ‘Escola sem Partido’, nas mais diversas esferas da União. Com os projetos em discussão, são convocadas Audiências Públicas que reúnem simpatizantes e opositores, havidos em debaterem o tema. Como o

assunto é polêmico, surge o confronto e um clima perfeito para enfoque, por parte dos meios de comunicação, que promovem ainda mais o tema e a polaridade estabelecida diante da possibilidade de efetivação legal da ideia.

Na mira do poderio bélico do movimento está a educação democrática, que vem recebendo restrições e golpes já há muito tempo. O objetivo principal é interromper o avanço da ideia de escola que discuta a igualdade, atacando de forma incisiva o Plano Nacional de Educação, bem como os planos estaduais e municipais, principalmente em assuntos que versem sobre questões raciais, de gênero, de enfrentamento a opressão e de transformação da sociedade desigual e injusta.

Dutra e Moreno (2016, p. 17) afirmam que “[...] trata-se de um projeto que retoma os mecanismos utilizados no período da ditadura, que impôs conteúdos e metodologias de ensino de acordo com a ideologia do golpe de 1964”, que sinteticamente instalou a censura, a restrição, a repressão e perseguição àqueles que faziam frente ao estabelecido pelo regime militar conservador. O apoio metodológico de fundamentação dos ideais conservadores era feito sempre em um “clima de atentado à moral e aos costumes da família, de violação de consciências por educadores ditos doutrinadores comunistas e de que a sociedade corria riscos”, um aspecto de caos e de terror que se utiliza como estratégia, para causar comoção daqueles que temem terem suas famílias atingidas por qualquer mal ou dificuldade social.

Apesar de acanhados, existem sim avanços educacionais democráticos que não contam com a simpatia do movimento, que pretende partir para o enfrentamento do apanhado educacional democrático, responsável por promover discussões com o objetivo de transformar o aluno e que, ao longo do tempo, “[...] exigiu rupturas com a concepção de educação fundamentada na visão elitista, conservadora, meritocrática, mercadológica e patriarcal que se revelava discriminatória, segregadora e excludente” (DUTRA; MORENO, 2016, p. 17). Pensamentos retrógrados que não encontram respaldo nas experiências educacionais que são referência no mundo, mas que são fundamentação do “Escola sem Partido”.

A censura proclamada ao conteúdo do professor e suas metodologias de ensino em sala de aula, inviabilizarão a produção e a socialização de conhecimento para uma educação democrática, igualitária, solidária, antirracista, e o objetivo de impor barreiras e sabotar qualquer possibilidade de discussões desta natureza, silenciando de forma

repressora e inquisitória o professor e a educação como um todo. Estratégia silenciadora dos contrapontos sobre a injustiça social e seus reais promotores.

A intencionalidade expressa nos documentos do “Escola sem Partido”, deixa transparente a estratégia do antagonismo entre discurso e suas intrínsecas intenções uma vez que, apesar da “almejada neutralidade”, fica nítida a tendência ideológica neoliberal e reacionária, considerando toda a ligação partidária, de grupos, e organismos que apresentam em sua configuração, lutas e posturas uma clara tendência político-ideológica. Assim, são contra a “nova escala de valores”, propondo a conservação da situação de injustiça e desigualdade como está. Conservando as coisas como são e estão. As coisas não devem mudar e para o conservadorismo político, não devem mudar, desejando o conservadorismo nas áreas intelectuais, de classe e de situação econômica. No caso da proposta do “Escola sem Partido”, o agravante é querer retroceder, dar um salto para trás, voltando ao sistema de ensino medieval, como já dito. As organizações envolvidas no processo traduzem claramente seus apoiadores, gerenciadores e financiadores, deixando transparentes suas intenções e objetivos.

1.5 Escola sem Partido: quem ganha, quem perde?

A situação de expansão do movimento segue em níveis galopantes, dada a quantidade crescente de simpatizantes e defensores, que vão se juntando ao projeto e integrando suas fileiras de sustentação. Em meio a todo o emaranhado envolvendo defensores e opositores, cabe a discussão sobre quem ganha e quem perde neste contexto de debate e da própria instituição da Lei “Escola sem Partido”, já que os envolvidos têm suas ligações e ideias que saltam aos olhos e mostram suas tendências e desejos.

Do ponto de vista central de coordenação, destaca-se o mentor maior do movimento, o procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, que tem ligação com alas conservadoras e de direita no Brasil. Nagib, já escreveu e participou como financiador do *Instituto Millenium*, como já dissemos, uma *think-tank* do pensamento liberal brasileiro, que revela ao que e à quem se atrela o movimento e seus ideais. Como já visto as chamadas *think-tanks*, são organizações criadas e mantidas por grupos de interesses dominantes, com o objetivo de influenciar e pressionar de forma estratégica as discussões e as decisões nos campos político, científico e econômico, possibilitando que determinados conceitos e teses ligadas ao interesse deste grupo, sejam incutidas nas

resoluções finais em termos de políticas públicas em um determinado país. Nesse sentido, corporações da sociedade civil se constituem em poderosas e eficazes forças *think-tank*, pressionando até mesmo o Estado, em determinadas situações para o alcance de seus objetivos. Gramsci (2000) diria que essa seria uma estratégia eficiente no alcance do “consenso”, na medida em que o controle social empreendido pelo “Escola sem Partido” submete a massa à sua aceitação, transformando-a em guardiã da padronizadora e limitadora ideia.

Situação que é colocada como um dos interesses do grupo que financia o “Escola sem Partido”, uma vez que sobressalta o interesse no rentável mercado de material didático, que seria alavancado ainda mais fortemente com o apostilamento dos cursos escolares públicos. Assim, seria operacionalizada a fabricação em uma escala industrial de caixas educacionais de restrito debate ideológico, no sentido de homogeneizar “o conteúdo didático nos livros a fim de limitar o processo natural de formação político-ideológico do indivíduo” (KRANS, 2016, p. 27). O mercado de apostilas didáticas já tem grande desenvoltura no Brasil, sendo que várias instituições privadas já se utilizam da padronização didática para manter suas estruturas de educação de consumo alinhadas à princípios pré estabelecidos. Vale lembrar que muitas destas instituições privadas têm unidades espalhadas por todo o território nacional, o que torna necessária e conveniente a padronização de conteúdo, na medida em que o controle e aferição de desempenho se consolidada de um ponto centralizado gestor distante da unidade.

Além deste já rentável filão, as indústrias editoriais querem uma ampliação ainda maior desta fatia, com o apostilamento do sistema público de educação, o montante a ser demandado é infinitamente maior. O mercado bilionário chama a atenção de grandes conglomerados editoriais que juntam-se aos interesses do grupo “Escola sem Partido” para fazer valer seus negócios e lucros.

Na ótica de Krans (2016, p. 27), os interesses transcendem aqueles diretamente ligados a grupos editoriais e ao lucro da venda de apostilas padronizadoras de conteúdo, observando que a “nova direita conservadora brasileira” arregimenta setores que tenham ligação com as temáticas defendidas pelo movimento como: individualismo, meritocracia, religiosidade, heteronormatividade, acumulação capitalista, polícia, ódio à esquerda, neoliberalismo e o nazi-fascismo. Princípios que reúnem atores escondidos “atrás de um suposto republicanismo e princípio da isonomia”, finalidades específicas de

obtenção de vantagens, sejam eles comerciais ou políticas. A partir destes princípios, pode-se identificar quem está interessado na aprovação, em âmbito nacional, do “Escola sem Partido”, conquanto organismos ligados a estas frentes estariam empenhadas para a imposição de leis que estão alinhadas com seus propósitos conservadores e mercantis.

As entrelinhas revelam quem ganha e quem perde neste “jogo de interesses”. O movimento se organiza centrado na elite conservadora do Brasil. A censura de ideias e a luta pela manutenção dos segmentos de massa em seus “devidos lugares”, ou seja, o trabalhador, o negro, os homossexuais, a mulher, o jovem, enfim, todos aqueles que podem se configurar em grupos de necessária mudança, necessitam ter suas chances e expectativas bloqueadas do ponto de vista intelectual, forçando ao comodismo e ao conformismo com suas condições sociais e de grupo. Esta temática interessa a grupos e partidos que representam a classe dominante que não querem deixar o poder e o comando do Estado.

O movimento foi encampado nas mais diversas esferas de poder, pelas chamadas Bancadas BBB, Bancada da Bala, da Bíblia e do Boi, fazendo menção ao fortalecimento que ocorrera desse grupo em meados de 2015, com a ascensão de políticos ligados às frentes de segurança, religiosa e ruralista, extremamente conservadoras e reacionárias, compondo as fileiras do Congresso Nacional. (MONTANINI, 2018)

Os interesses da Bancada BBB, a princípio, são distintos: a Bancada da Bala; luta pela flexibilização do Estatuto do Desarmamento e a redução da maioria penal; a do Boi, promove a PEC 215 contra o interesse indígena; e a da Bíblia, é contra o aborto, contra o movimento LGBTQi+ e luta pelo Estatuto da Família. No quesito do “Escola sem Partido”, porém, as movimentações e votações destas representações apresentam-se solidárias, por entenderem que o “inimigo” é a ideologia que professores de esquerda disseminam nas escolas. Neste caminho, a educação pública, é responsabilizada por eventuais “desvios” libertários que não são de interesse de um grupo conservador. O grupo conservador precisa ter em suas mãos, a “segurança” do desenvolvimento do processo de aprendizagem e de formação do cidadão, sem riscos de formação de pensamento oposto a corrente dominante social, econômica e política.

Partidos e grupos, como o de extrema direita, impregnam o cenário das discussões, com suas defesas apaixonadas e acaloradas ao “Escola sem Partido”, dando nítida impressão do vigor neoliberal em suas narrativas e defesas. A mais evidente das teorias

neoliberais é o da meritocracia, assim, a liberdade do mercado é produzida pela liberdade individual, pela competição entre indivíduos e seus resultados instituídos como justiça plena.

No sentido do envolvimento do movimento e suas vantagens políticas e mercantis, Ratier (2016, p. 37) repercute uma pesquisa da Revista NOVA ESCOLA de junho/julho de 2016, revelando que “a estratégia de levar a questão para Câmaras de Vereadores, Assembleias Legislativas e para o Congresso tem aproximado o movimento de agremiações de direita e de centro”. Essa ligação partidária desnuda o idealismo e parcialidade dos envolvidos com o movimento, por mais que no Brasil não tenhamos um severo vínculo entre o agente político e as diretrizes básicas de cada partido.

Outro aspecto que, no mínimo, chama a atenção para uma reflexão mais acurada é a ligação religiosa dos proponentes e expoentes do movimento, considerando que “11 dos 19” autores dos projetos destinados ao “Escola sem Partido” têm íntima ligação à instituições de cunho religioso. “Uma visita por páginas dos parlamentares na internet indica que a defesa da família e dos valores cristãos é a plataforma de atuação mais citada” (RATIER, 2016, p. 37), mostrando que os objetivos são bem claros quanto a grupos de que tem interesses claros com as limitações pretendidas pelo “Escola sem Partido”.

O mercado tem influenciado o destino da educação no Brasil e no mundo e a razão, segundo Girotto (2016, p. 72), é a necessidade de mais lucro, na medida em que as escolas serão celeiro de mão de obra para as empresas. Veja a recém reforma do ensino médio no Brasil e a própria ideia da escolarização do “Escola sem Partido”.

Segundo Girotto (2016), esse sistema tem objetivos claros de impor o ensino técnico profissionalizante à todos os alunos da rede pública indistintamente. Uma vez mais, a mudança resultará “em um aumento da relação entre educação e mercado de trabalho, reforçando assim a concepção tecnicista que tem definido a escola de pensamento único nas últimas décadas no Brasil”. Por este motivo, na ótica de Girotto (2016, p. 72) dizer o que, como e sob que termos os professores devem conduzir seus planos de ensino, representa difundir “visões de mundo, conhecimentos, valores e perspectivas que representam os interesses de determinados grupos econômicos em detrimento da pluralidade que deve estar na base de toda prática educativa”. Estes interesses representam ganhos e vantagens para os conglomerados econômicos envolvidos, e é nisso que assentam os desejos e expectativas de seus apoiadores.

Dentre os clamores dos grupos envolvidos com o movimento, a intervenção militar tem sido grito de ordem, remetendo aos manuais de educação moral e cívica dos anos de 1960 com a ditadura militar. Matéria que tornou-se obrigatória neste período e que incutia o sentimento de patriotismo e amor à nação buscando “endeusar o Estado e minimizar os conflitos sociais. A população deveria seguir cabalmente as posições do governo militar sem fazer questionamentos de qualquer ordem” (CASTELLI JR., 2016, p. 87). Ganha, desta forma, o ideário conservador militar que não vislumbra uma amplitude intelectual da grande massa, já que estará submetida à imposição de “tapumes culturais”, a partir do momento que forem cerceados os direitos à discussões críticas de toda espécie.

Segundo relato de Rodrigues, Pucci e Padilha (2017), são inúmeros os grupos econômicos envolvidos com as discussões sobre a educação no Brasil, dando nítida impressão de que o setor rende muito e é importante para as corporações privadas. Elencando uma quantidade considerável de partícipes, financiadores e interessados, os autores concluem que, através dos envolvidos “pode-se ter uma ideia do poder econômico e político que atua internamente nas decisões da educação brasileira”, possibilitando a reflexão sobre a grandeza das negociações “levando-se em consideração os interesses desses investidores sociais privados”. Os autores destacam que o discurso do movimento e suas influências se conectam com a “nova racionalidade, que rege interesses muito mais amplos do capital na contemporaneidade, e que envolvem todas as esferas da vida social, entre elas a educação escolar” (RODRIGUES; PUCCI; PADILHA, 2017, p. 270-271). Em linhas gerais, a “nova racionalidade” trabalha pelo “novo complexo societário mundial” que objetiva a “reestruturação produtiva sob a municipalização do capital”. Desta forma, o pensamento divaga transformando as exceções em regras, encarando as visões pre estabelecidas de mundo. A educação é inserida no dogma de produto capital e, como tal, precisa incorporar conceitos neoliberalistas e abandonar a resistência pela equidade e pela justiça social. Desta forma, “impor uma nova racionalidade pedagógica correspondente à lógica da produção industrial; a educação como um bem econômico que, portanto, deve ser capitalizado” (RODRIGUES; PUCCI; PADILHA, 2017, p. 273).

Diante de todo constatado, não é difícil concluir que a ideologia do “escola sem partido” e seus beneficiários estão focados na manutenção dos interesses do capital e da economia de mercado global, que tem por objetivo lucrar com as mais variadas facetas

do mundo educacional, seja na venda direta de produtos educacionais padronizados, seja na formação de matéria prima humana para alimentar a força laboral no mundo do lucro capitalista.

Nos ganhos e perdas, que envolvem o “Escola sem Partido”, Tonet (2004) adverte que, o fato de uma lei impedir o indivíduo em apropriar-se de conhecimento crítico e diverso daquele oferecido por sua família ou grupo de convivência, possibilitando seu livre discernimento e escolha, resulta na falência incomensurável da sociedade que perderá sua autoconstrução com vistas ao pleno desenvolvimento humano, “[...] o que tem como consequência a desumanização das relações sociais e da individualidade humana, a reprodução das desigualdades sociais, a oposição dos homens entre si e a deformação do desenvolvimento humano” (TONET, apud RODRIGUES; PUCCI; PADILHA, 2017, p. 280). E é exatamente esse o plano do mercado econômico mundial que, diante de uma sociedade fragilizada, sem repertório de indignação, o binômio dominação/subordinação se estabelece de forma pacífica.

CAPÍTULO II

Políticas de educação e regulação social nas instituições escolares: “Estado Educador”

O objetivo deste capítulo é discutir as políticas de educação e regulação social dentro das instituições escolares e seus desdobramentos, sob a luz do conceito de “Estado Educador” de Antonio Gramsci, trazendo à reflexão conceituações e experiências já vividas no contexto educacional. Será discutida a forma pela qual o Estado impõe, aos professores e alunos das instituições escolares, suas determinações de posturas, conteúdos e procedimentos, sempre amparadas pela forma jurídica das leis, decretos, ementas e resoluções. A análise do “Estado Educador” terá como objetivo traçar um paralelo com o já estudado por Antonio Gramsci e as experiências vividas na contemporaneidade. Nesse sentido, será analisada a metodologia utilizada pelo Estado para formar “novos tipos de civilização” apropriados para o modo operante moral e laboral do aparelho econômico de produção.

As instituições escolares estão entre as metas mais almejadas pelo Estado, quando é considerado o desejo de regulação social através de políticas públicas “sociais”. É por meio da escola que o Estado perfaz boa parte de sua regulação social, orientando o indivíduo sobre os caminhos que deve tomar, formatando seu papel na comunidade. Esse papel, planejado conforme o interesse econômico local e global, nutre um sistema de produção, que precisa de mão de obra para sua existência. A regulação se dá por meio de dispositivos jurídicos que atingem em cheio várias áreas da escola, como: investimentos e recursos, aspectos curriculares das escolas e avaliações de desempenho, estabelecendo patamares de rendimento a atividade escolar. Especificamente, com relação aos parâmetros curriculares e de avaliação, o Estado tem demonstrado que, na mesma proporção que tenta descentralizar a responsabilidade de financiamento, com auto desobrigações da União, está cada vez mais imerso no comando de como e o que deve ser apreendido nos bancos escolares, para tanto, institui um acompanhamento e dispositivos de avaliação institucional, bem como interfere no conteúdo e práticas pedagógicas. Assim, o Estado pretende ser mínimo na responsabilidade de investimento e gestão, mas máximo no controle da prática pedagógica, de conteúdo e dos resultados, sempre objetivando o atendimento de determinados interesses de caráter ideológico e econômico.

Chega-se ao ponto de uma notória contradição apesar de, aparentemente intencional, conforme analisa Peroni (2003, p. 15-16), quando fala sobre as políticas de educação inseridas no Brasil na década de 1990: “Os projetos de política de educacional apontavam para um processo de centralização [...], do controle ideológico, [...] e para um processo de descentralização de recursos”. Dessa forma, era nítida intenção do Estado de estar “próximo” do controle das instituições escolares, no que se refere ao conteúdo programático e ideológico, e sua real aplicabilidade era mensurada em avaliações nacionais de desempenho. Cômico posicionamento daquele que só quer a colher os frutos do controle social, esquivando-se do ônus de investimento.

Dessa forma, percebe-se que as políticas públicas de educação são destinadas a introduzir no seio estudantil um número cada vez maior de regulações de interesse estatal e econômico, com vistas a construção do coletivo, objetivando priorizar a manutenção de grupos hegemônicos. Com o propósito de entender a ação do Estado e seus interesses, é necessária a análise histórica temporal dos processos que incorporam as iniciativas regulatórias na instituição escolar.

Muito desse emaranhado de interesses e ações, envolvendo fomento do sistema econômico e sua sobrevivência, obrigatoriamente passa também pela instituição escolar que, através de normas jurídicas, recebe preceitos e determinações que vão impactar a pedagogia escolar e a vida dos professores e alunos, é o poder jurídico a serviço dos propósitos diretivos.

2.1 O poder jurídico do Estado

O Estado é o responsável pela implementação das políticas sociais, que derivam das intenções, anseios e necessidades do sistema econômico e social. Estas políticas destinam-se a responder, mesmo que parcialmente, toda a problemática vivida na contemporaneidade com a brutal desigualdade social. Desde seu surgimento, conforme as ponderações de Engels, na obra *A origem da propriedade, da família e do Estado* (2000), o Estado se estabeleceu de forma sutil, consensual, “sem violência interna ou externa”, diante da reunião de várias famílias, do avanço da mercancia, da acumulação de riquezas, da chegada de estrangeiros aos povos e do crescimento dos aglomerados urbanos. Surge, nessa visão clássica, para administrar as diferenças de interesses e de classes que, já se definiam antagônicas e, portanto, conflitantes. Daí o surgimento de uma

instância mediadora e de segurança (o Estado) criada pela própria sociedade que, diante de seus antagonismos e confrontos, não consegue alcançar por si só, a convivência harmoniosa e pacífica.

Na visão de Engels (2000, p. 39), nesta tutoria organizacional, “faz-se necessário um poder colocado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-la dentro dos limites da ordem”. A sociedade cria o Estado, que é posto acima dos seus progenitores, e deles vai “se distanciando cada vez mais”, considerando que grupo detentor do poder estatal, projetam seus interesses particulares em detrimento dos interesses coletivos. Em um primeiro estágio, altamente opressor e coercitivo, fazendo valer seus preceitos na base da força e de punições corporais. Contudo, com o caminhar histórico, a opressão e dominação consolidada por meio de flagelos e castigos, precisa ceder lugar a modalidades mais “civilizadas” e que encontrem aceitação no seio do próprio grupo oprimido.

Para legitimar seu poder, o Estado se esforça em deixar de lado, ao longo do tempo, sua faceta “perversa” de coerção ostensiva, criando, através do poder legal, a ilusória imagem de “justiça”, com regras destinadas à coordenação da coletividade e de suporte para sua própria subsistência dominadora. Ao longo da história, o poder jurídico e a própria opressão econômica estatal, deflagram um conglomerado de iniquidades (desigualdade social, precarização dos serviços do Estado, exploração humana), tornando precário e até insuportável o convívio social, fomentando um inconformismo gerador de debates e oposições ao vivido naquela realidade.

Em Marx, com a obra *O Capital* (1985), o papel do Estado vincula-se visceralmente à estrutura capitalista, como agente violento na busca legitimadora da transformação das relações sociais entre os homens, já que separa os trabalhadores dos meios de produção, deixando de lado as relações servis e instituindo “a mais valia”. Vendedor de si próprio, o trabalhador agora “livre”, não tem a apropriação dos meios de subsistência e produção, o que enseja a venda de sua força de trabalho para sobreviver. O Estado impõe regras de “contrato social”, coagindo socialmente o trabalhador “em vender todo o seu tempo ativo de sua vida, até sua própria capacidade de trabalho, pelo preço de seus meios de subsistência habituais” (MARX, 1985, p. 215). Nesse sentido, o Estado com sua força coatora, em um primeiro momento, usurpa os meios de produção e subsistência da classe trabalhadora e, a partir do momento em que legitima o abandono

da relação feudal para a produção capitalista, institui o “contrato social” fundamentado no seu poder jurídico.

Conforme preconizado na obra *Contrato Social* de Rousseau (2010), o “pacto social” protege o indivíduo ao privilegiar a sociedade. Sob os preceitos da lei, a sociedade firma acordo geral e invariável, destinado a todos igualmente, com foco no atendimento das vontades individuais, desde que mutuamente respeitado e em consonância com a vontade do geral. A partir desse momento, a sociedade tem na lei e na legalidade estatal, a garantia de direitos incontestáveis, assegurando a convivência social harmônica e a liberdade. Isto porque,

um povo, [...] só será livre quando tiver todas as condições de elaborar suas leis em um clima de igualdade, de tal modo que a obediência a essas mesmas leis signifique, na verdade uma submissão à deliberação de si mesmo e de cada cidadão, como partes do poder soberano. [...] obedecer à lei que se prescreve a si mesmo é um ato de liberdade (NASCIMENTO, 1991, P. 196 apud MARTINS, 2017, p. 87).

Para a grande massa, a Lei continua significando as “correntes invisíveis” da opressão, em que as penalidades nelas contidas são os balizadores da conduta na esfera social gerando desigualdades entre os homens. A obtenção do consenso não significa que a vontade geral está sendo contemplada. Neste sentido Martins (2017, p. 87) observa:

Portanto, não se pode confundir o conceito de vontade geral de Rousseau com a vontade da maioria ou mesmo com a construção de consensos sociais. No sistema em que prevalece a vontade da maioria como determinante dos rumos da vida social, há uma maioria cujos interesses não são atendidos. Por sua vez, ao determinar um consenso a orientar o desenvolvimento social, a razão é que prevalecerá, fazendo com que os sujeitos abram mão de determinados interesses naturais, que lhe são próprios, para construir um acordo comum.

Segundo análises de Peroni (2003, p.21), sob a luz dos ensinamentos de Marx e Engels (1974), “o Estado não existe como obra da classe dominante, mas ao surgir como o resultado do modo material de vida dos indivíduos, assume a forma da vontade dominante”, é o poder econômico assumindo o controle do Estado. A disputa deste ‘Estado provisório’ com a Revolução de Outubro de 1917 na Rússia, como exemplificado por Lênin no artigo *O poder dual* (1917), resulta em “um estado particular de uma crise social” (PERONI, 2003, p. 21). Nesse ambiente, os grupos antagônicos coexistem na sociedade, em constante disputa pelo poder e aquela que não controla o Estado, esforça-se para conquistar o comando. Essa “disputa” recebe, invariavelmente, a influência externa do sistema de produção. Nesse sentido, toda a mercancia global demonstra que a

lucratividade capitalista “não dependeria da política e, que ela, pelo contrário, seria totalmente sujeita ao lucro burguês” (PERONI, 2003, p. 21). Estado que assumiu características diferenciadas em cada país dadas as nuances diferenciadas, com “variações segundo seu modo de administrar as relações de trabalho, segundo sua política monetária e fiscal, e seu investimento público, os quais eram determinados internacionalmente” (PERONI, 2003, p. 23). Seguindo caminho semelhante de análise, demonstrando a ligação entre o grupo estatal e o sistema econômico, Gramsci (2006, p. 379) sustenta que “o Estado *ut sic* não produz a situação econômica, mas é a expressão da situação econômica”. Assim, temos um quadro indissociável entre Estado e regime econômico, proporcionando o olhar histórico que vincula os preceitos regulamentares aos interesses econômicos e hegemônicos.

Assim, Gramsci (2006) sacramenta que a concepção do Estado se dá “segundo a função produtiva das classes sociais”. Gramsci atribui ao Estado a função de “educar para o consenso” a propósito da criação de uma “opinião pública”. “O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil”.

Deste modo, no entendimento de Mascaro (2013), o Estado contemporâneo sofre variações, transfigurando-se no tempo e lugar. O autor desmistifica o ente estatal como de cunho paternal, criado para o benefício de toda a coletividade, retirando a ideia de bem comum e legitimidade. Superando, desta forma, “todas as mistificações teóricas que ainda se limitam apenas a definições jurídicas ou metafísicas como a de que o Estado é o bem comum ou legítimo” (MASCARO, 2013, p. 13)

O Estado, está ligado ao relacionamento estrutural e histórico de sua atividade contraditória na sociedade, mostrando a faceta econômica e de alinhamento com os interesses do capital. Ainda que no pretexto de alcance das necessidades comuns da sociedade, transmuta-se em parceiro econômico e exploratório. Mascaro (2013, p. 14), refuta a fundamentação do “Estado pai de todos”, reforçando que a verdade política não se configura “na ideologia do bem comum ou da ordem [...], mas no seio das explorações, das dominações e das crises da reprodução do capital”.

Assim, realça Mascaro (2013) que o Estado, na atualidade, é aparelho de fundamental importância para a perpetuação da vertente econômica “[...] assegurando a troca das mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada”

(MASCARO, 2013, p. 15). Por servir de instrumento capitalista, deixando os interesses da grande população em segundo plano, o Estado não aparece como claro e nítido servo do movimento econômico, mas atua nesse sentido. Assim, opera como terceiro na relação capital e trabalho. Com a estruturação da sociedade na base econômica através das trocas, o Estado não é explorador direto, está apartado da produção capitalista e, também, não é o explorado trabalhador e sim, um mediador. Logo, completa Mascaro (2013, p. 18), o papel do Estado tem valor fundamental na cadeia exploratória na medida em que, “sem ele, o domínio do capital sobre o trabalho assalariado seria domínio direto - portanto, escravidão ou servidão. [...], o Estado não é nenhum burguês em específico nem está em sua função imediata” (MASCARO, 2013, p. 18), concluindo que a separação do Estado e o poderio econômico é fator fundamental para a “[...] própria reprodução do capital: o aparato estatal é a garantia da mercadoria, da propriedade privada e dos vínculos jurídicos de exploração que jungem o capital e o trabalho”.

Na visão gramsciana relatada nos *Cadernos do Cárcere*, segundo Liguori (2017, p. 261), o Estado é uma parte dos dois planos “superestruturais” existentes, o segundo componente é a “sociedade civil” que reúne em torno de si os organismos que são tidos como “privados”. O “Estado integral” abrange o aparato estatal, aliado ao aparato da sociedade civil, que contém a reunião da população em instituições como: igrejas, entidades de classe, partidos políticos, escolas, meios de comunicação, etc. Assim, atuam conjuntamente, deixando nítida que a “distinção entre sociedade política e sociedade civil [...] é puramente metodológica, não orgânica, e, na vida histórica concreta, [...] são a mesma coisa” (GRAMSCI apud LIGUORI, 2017).

Liguori (2017, p. 262) destaca que o “Estado integral” (sociedade política/governo + sociedade civil), aglutina instituições de importância estratégica na sociedade, que têm o condão de alinhar as massas exploradas ao projeto político e econômico, mediante a busca de um consenso. Uso ideológico que abastece e serve de alicerce para a manutenção do poder, sem que imprima as marcas de repressões e imposições de cunho hostis. A força ainda reina como instância a ser utilizada em caso de necessidade ou de risco à hegemonia, todavia, a dominação de uma classe frente a outra, opera de maneira a configurar-se em estratégia apreciada para a obtenção consensual no mundo democrático.

Assim, com a leitura de Liguori (2017), o Estado em Gramsci “educa para o consenso”. Na visão do autor, Gramsci explica de maneira muito apropriada a manobra

do Estado quando pretende implantar políticas ou ações de pouca ou nenhuma popularidade. Através do “Estado educador” ou “Estado ético” a sociedade política mobiliza a sociedade civil para o apoio à ação impopular ou danosa, criando uma “opinião pública” que permite o desenvolvimento da atividade, mesmo sendo indigesta à grande massa. Nesse sentido, Liguori (2017, p. 262) observa que isso eleva “[...] a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes”. Todo esse trabalho, toda essa estratégia de reunião da sociedade civil em torno de um ideal da sociedade política visando a imposição de ações impopulares, se opera através de caminhos nem tanto “espontâneos”, por vezes, nada ortodoxos ou éticos. As temáticas não são deixadas a própria sorte para a devida maturação e convencimento, o Estado desencadeia seu poderio racional “de aceleração e taylorização, opera segundo um plano, pressiona, incita, solicita, etc.”.

Esta manobra de pressão, descrita por Liguori (2017), é exercida pelo grupo diretivo, objetivando a estrutura da sociedade civil, através do poder econômico dos organismos privados, instalando o poder jurídico estatal, com o intuito de iniciar e concretizar o processo de implantação de políticas à sociedade, na medida em que categoriza a instrumentalidade da justiça na sociedade contemporânea, assegurando parques benefícios e direitos à grande massa. Essa “troca” de direitos e imposições, permite que o sistema, apesar de ainda repressor na contabilidade final, seja aceito e até aclamado pela população.

Não se pode afirmar que o poder jurídico do Estado é de todo perverso. Se assim fosse, não seria legitimado pela própria massa que incorpora determinadas leis como verdadeiras bandeiras de sua “liberdade”, do seu “bem comum”. De fato, Liguori (2017) explica que o Poder Jurídico do Estado é legitimado, aceito e até almejado pela grande massa, mesmo que subliminarmente, pelos poucos avanços que entrega à população, independente que contabilize ao mesmo público, incontáveis perdas e preceitos legais que vão de encontro ao almejado pela classe explorada. O poder jurídico do Estado tem como instrumento mais eficaz a lei e o movimento legislativo que a implanta, via de regra, um sistema de compensação sutil e nada igualitário, na maioria das vezes injusto, entre entrega de benefícios/garantias e exigência de deveres por parte da população que recebe diversas regulamentações, nas mais diversas áreas da vida cotidiana. A concepção

conceitual do Estado democrático de direito, é sustentada pelo pilar da soberania popular, em tese, os representantes do Estado deveriam atuar nos limites outorgados pela população, através do sistema de representação política no sufrágio universal; contudo, a prática deturpa e modifica a teoria. Porém, o que se vê nos dias atuais é a prevalência do Estado de exceção⁶, situação anômala e que cria um ambiente “paralelo” a legalidade formal, sob o pretexto de uma situação extrema ou de urgência, para salvaguardar a “harmonia” da sociedade.

O Estado de exceção configurou-se no Brasil distorcidamente, por exemplo, não descartando outras aberrações em discussão, na recente discussão sobre prisão em segunda instância de julgamento. Apesar de quase um consenso de opinião pública avalizando julgados contra princípios constitucionais, o STF foi alvo de severas críticas quando corrigiu julgados excepcionais que não consideraram o princípio da presunção de inocência que, como é sabido, principalmente pelos magistrados, está estabelecido no art. 5º, inciso LVII, de nossa Constituição Federal de 1988, prevendo que “[...] ninguém deverá ser considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória”. A revelia deste princípio fundamental, algumas instâncias de julgamento, estavam encaminhando à prisão acusados que ainda não tinham suas ações condenatórias com trânsito em julgado, sob o pretexto da morosidade do Poder Judiciário e uma suposta impunidade ocasionada pela demora do trânsito em julgado. Esquecendo-se os componentes judiciários dessas instâncias, que o sistema jurídico legal brasileiro deve ser reformado pelo Poder Legislativo e não o Poder Judiciário. Porém, o que vemos constantemente é o efeito legislativo do Judiciário que tenta atropelar outros Poderes constituídos, principalmente o Legislativo, deflagrando julgados e decisões, não interpretativas da legislação vigente, mas sim legislativas, criando “normas” e preceitos fruto da hermenêutica sem amparo legal o que, ao meu ver, é uma verdadeira anomalia jurídica e deve ser combatida para se ver preservado o espírito democrático do Estado.

Em conformidade com as ideias de Valim (2017, p. 27), tomado de assalto por mandatários da elite minoritária entorpecidos pelo sistema econômico, o Estado usurpa e corrompe a “lei, principal produto da soberania popular”, colocando o poder jurídico

⁶ [...] estado de exceção, que é um instituto jurídico de “emergência”, posto à disposição do governante em caso extrema necessidade e perigo à governabilidade de uma nação. Países que, sob situações de turbulência e instabilidade social, via de regra, fazem uso do dispositivo do estado de exceção, para implementar certas ações austeras que não seguem os ritos e travas de segurança que as Leis Constitucionais proporcionam, em tempos de tranquilidade (VALIM, 2017, p. 18).

estatal à serviço de fins avessos aos dos necessitados pela grande massa. No trabalho que trata sobre o *Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo*, Valim (2017) explica a instituição deste dispositivo jurídico de exceção, que retira a validade das leis e garantias constitucionais do cidadão em determinadas situações de risco à governabilidade. Nesse sentido, será feita uma analogia na forma de atuação do Estado capital na medida em que a “pretensão de um governo impessoal das leis cede lugar ao governo pessoal dos homens. O povo é destronado [...]” (VALIM, 2017, p. 34). Com o viés da justiça e da igualdade de tratamento, o poder jurídico do Estado, que se instrumentaliza através de Leis, decretos, regulamentos e enunciados, é nutrido de maneira muito apropriada e inteligente na sociedade democrática de mútuo consenso, onde a grande massa observa e consente limitações e restrições de direitos e oportunidades, em face de pouquíssimas garantias e avanços em sua qualidade de vida e real bem-estar. O poder jurídico do Estado é posto à missão de “administrar” através de exceções, o que Valim (2017) chama de apropriado ao “atual modelo de dominação liberal. É o meio pelo qual se neutraliza a prática democrática e se reconfiguram, de modo silencioso, os regimes políticos em escala universal” (VALIM, 2017, p. 34). Desta maneira, o Estado atua com seu poder jurídico baseado não em lei mas, também baseado na exceção, o que suscita verdadeira afronta à democracia.

Tem-se claro que a noção liberal do Estado neutro, é falácia, da mesma forma a escola não pode ser neutra, como veremos mais adiante. E isso é também sabido pelo movimento “Escola se Partido”, apesar de sua “luta” pela neutralidade.

Silveira (2018, p. 132) argumenta que o “Estado cumpre o papel de educador do consenso, isto é, educa as camadas dirigidas a fim de obter delas o assentimento quanto à direção imposta à vida social pelo grupo dirigente”. Onde há a intervenção humana, há tendências e anseios.

“Desse modo, ao contrário do que apregoa a ESP, o Estado, assim como a escola, não é e não pode ser neutro. Muito ao contrário, expressa e traduz majoritariamente as ideias, os valores e os interesses da classe dominante e educa em favor desses interesses” (SILVEIRA, 2018, p. 133).

2.2 Legalidade e efetividade jurídica: influências e objetivos

A compreensão da real legalidade, efetividade jurídica, suas influências e seus objetivos são de suma importância para as reflexões sobre o Estado e sua relação com a grande massa. No contexto desta tese, discutir a legalidade e a efetividade jurídica auxilia a entender como o instrumento legal, lei, está a serviço de interesses determinados e que, nem sempre, estes interesses estão em consonância com o desejo da maioria.

As políticas públicas e, principalmente, a política de educação, são estabelecidas através de leis, decretos e regulamentos, o que faz crer, uma vez mais, que a “legalidade e a efetividade jurídica” estão ao dispor da manutenção hegemônica dos grupos dominantes em conjunto com o sistema econômico. Mas como isso verdadeiramente funciona?

Partindo do princípio, fundamentado em um discurso do direito igualitário para todos os componentes da sociedade, o Estado elegeu, pelo menos na teoria, as leis e a legalidade como seu mais eficaz instrumento para a direção “justa” da comunidade. Através da lei, na visão de Kelsen (2000), o Estado diz a legalidade, diz o caminho a seguir para o convívio harmônico e dentro dos “propósitos de construção social”, ordenando as relações entre os componentes da sociedade, bem como suas posturas, procedimentos, direitos e deveres. A legalidade é a forma pela qual o Estado diz à população, como deve proceder o indivíduo para um viver em comunidade de maneira “pacífica e segura”.

Desta forma, Kelsen (2000, p. 559) explica que o agir dentro da legalidade é requisito básico para qualquer ser que tenha a intenção de estar integrado à uma determinada comunidade, contudo, o direito positivo que aflora através da Lei, “é essencialmente uma ordem de coerção. [...] as suas regras derivam da vontade arbitrária de uma autoridade humana”, que podem ser desviadas de seu límpido ideal de criação ou, até mesmo, usurpadas por forças e interesses externos aos do governante.

A organização da sociedade sujeita a essa força de coerção “é a totalidade concreta em direção à qual devemos caminhar após compreendida previamente a relação jurídica em sua forma pura e simples” (PACHUKANIS, 2017, p. 109). O fato de pairar a legalidade em um determinado Estado de Direito não demonstra, necessariamente, que a justiça está assegurada em todos os regramentos e atos, nem muito menos que exista a

paz e o respeito à universalidade. O ordenamento jurídico pode conter em seu bojo conteúdos legais contraditórios ao conceito de justiça e até atentatórios à esta.

Cumpra afastar a ideia conspiratória de que, “se há legalidade, há interesse obscuro e maléfico” na essência de criação do instituto legal, de que a lei, por si só, se transfigura em maldição à grande massa. Longe disso, a legalidade é um receptor de ideologia humana, posta para submeter a sociedade, seja ela qual for, libertária ou de exploração, e é moldada conforme os objetivos e interesses daqueles que a manipulam. Não há de se falar em legalidade abominável e repugnante, ao ponto de se transformar em sustentáculo da injustiça social. A Lei e a legalidade são meros instrumentos que ganham vida, a partir do ideal de seus criadores.

O direito positivo, ou seja, aquele organizado em leis, aclamado de igualitário e imparcial na condução dos trabalhos do Estado frente a população, sonhado em sua concepção precípua, conforme as reflexões de Kelsen (2000), surge deteriorado diante do que nos revela a verdade social contemporânea. Para essa constatação, basta um caminhar pelos grandes e médios centros urbanos ou uma observação do cotidiano social mais crítica. Nada se tem visto de igualdade e imparcialidade aliás, o mundo democrático global atual, tem como regra básica, a desigualdade e a injustiça social. Poucos com muito e muitos com nada, esse é o resultado da atuação positiva do direito, esse é o legado da legalidade, legitimando e consolidando um mundo de maioria miserável e marginal. Dando mostras constantes de uma verdadeira falência, não do Estado que está ligado ao contexto econômico, mas sim de seus supostos propósitos e resultados de igualdade e bem estar social. Muito da orquestração destas injustiças florescem no seio da integração global de mundo que impõe a força econômica para todos os países.

Santos (2002) evidencia que a globalização não está subordinada apenas ao âmbito mercantil, ela avança sobre os outros ambientes nacionais, a exemplo dos “sociais, políticos e culturais”. Todos os afazeres do ser contido em um ambiente global estão sob a normatização internacional. O fenômeno da globalização, apesar da insistência na imagem de consensualidade, é um ato de absoluta dominância, “[...] um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro” (SANTOS, 2002, p. 27). Nesta aldeia global conflituosa, o consenso desencadeia a almejada legitimidade do grupo dominante e da globalização, como formas “únicas possíveis e as únicas adequadas”, na

convivência mundial, voltada ao “desenvolvimento dos povos”. Apesar do modelo educacional proposto segregar por grupos de interesses econômicos, aumentando as desigualdades sociais e culturais. O quadro de desenvolvimento, na prática, não acontece, aliás, não se apresenta de forma justa, a nova ordem mundial apresenta um domínio do sistema financeiro e de investimento em nível global, provocando uma interferência brutal nas economias nacionais com a abertura de seus mercados, forçando os preços domésticos à adequação internacional e generalizando não só a produção como também o consumo.

Diante das exigências globais, a vida interna das nações é devassada; não se governa soberanamente, senão em detrimento da onda internacional de investimentos, gerando reflexos e novas “orientações” na vida cotidiana, no consumo, no comportamento, na postura, na família, no indivíduo, nas instituições nacionais, na ideologia, na cultura, no aprendizado e, principalmente, nos desígnios de produção e do arranjo produtivo. O Estado capitalista, através das leis, tem a missão de preparar a grande massa para a subserviência econômica global, como ele também o é, e neste contexto, todas as áreas de função social devem estar em consonância “produtiva” seja material, seja intelectual para se atingir os fins propostos. Assim, a educação como política pública social, é forjada para servir de instrumento para o alcance do objetivo econômico.

Dessa forma, Santos (2002) ressalta que, desde o “consenso de Washington”, ocorrido na década de 1980, o plano levado a cabo pelos Estado e mandatários do sistema mercantil mundial, tem rendido frutos e interferências nos mais diversos rincões, inclusive na esfera da legalidade estatal dos países subalternos, impregnando em seus mecanismos legais, os interesses do sistema econômico e de consumo da economia mundial. O Estado de Direito, legitimado pela legalidade, é posto ao serviço das determinações internacionais e das regras exteriores que pautam as locais. Sob este olhar, a efetividade jurídica só será alcançada, se atender aos requisitos do capital global que imprime o ritmo legal e quebra as ações de universalidade de atendimento estatal. Não mais interessam clamores locais, se estes não estiverem em consonância com os econômicos internacionais. É a Lei empenhada na propulsão da miserabilidade, da desigualdade e da disfunção social, características empreendidas pela atuação devastadora do lucro e da ganância do capital.

Neste contexto internacional, se o Estado é estruturado através de leis positivadas, que são garantidas pela coerção física, monetária ou psíquica, estamos diante de um mecanismo que, por excelência de criação e subsistência, evidencia a imposição da vontade dos “governantes” e seus influenciadores internos e externos, fazendo a grande massa observar a sistemática legal vigente. Daí verificam-se as reais distorções provocadas por uma fórmula que privilegiará os desejos econômicos globais, coatores e influenciadores de nossos representantes junto ao comando do Estado. Essa trama entre governo e grupos econômicos é eficaz ao ponto de ser almejada pela própria grande massa desigual, através de apelos consumistas e de ideologia mercantil, levadas ao inconsciente coletivo por meio dos dispositivos de promoção consensual, principalmente a grande mídia, que serão detalhados mais a diante, os quais bombardeiam o indivíduo, provocando um frenesi, individual e coletivo de querência, que busca a integração global como forma única de satisfação humana, de convivência e de bem-estar. É a instalação de uma situação de extrema iniquidade social, justificada pelo consumo e que gera a miséria e a exploração.

Mascaro (2003) afirma que, muito provavelmente, “somente a miséria compreenda a injustiça, posto que a abundância amaina os ímpetos da alteridade”. A Lei, segundo o autor, tem o condão de sacramentar a opressão, distanciando o discutido na academia de direito, da verdade social constatada no dia-a-dia do ser. “A verdade dos poderes institucionais, da legalidade e do direito é verdade da injustiça, legal ou não, chancelada ao final pelo próprio direito” MASCARO, 2013, p. 17-18). De sorte que, a “igualdade universal”, na verdade, demonstra a atuação econômica de mercado, através da faceta de “parcialidade e privilégio”. Transformado, em ambiente de mercancia, o conjunto social composto por compradores (patrões) e vendedores (empregados), propugna o ato exploratório que é legitimado pela legalidade, acirrando, cada vez mais, o distanciamento entre o formal preceituado no discurso político, e a realidade desigual e miserável vivida na sociedade.

Neste ambiente de distorção e desigualdade, Mascaro (2003, p. 36) afirma que a democracia é a forma mascarada que o poder econômico se utiliza para legitimar a legalidade, que tem o condão opressor, considerando que, “a igualdade perante a lei é a forma perversa da desigualdade real de classe” e a própria liberdade da sociedade está

comprometida pelos interesses obscuros, incutidos na Lei por seus criadores, atrelando todos à preceitos econômicos e interesses dominantes.

Já segundo o parecer de Pachukanis (2017, p. 37), o problema da legalidade jurídica não está em “admitir ou contestar a existência da ideologia jurídica [...], mas em demonstrar que as categorias jurídicas não têm outra significação além da significação ideologia”. E se assim o é, como então explicar o consenso no aceite do Estado de Direito e sua legalidade eivada de tendências e opressão? No entendimento de Pachukanis (2017, p. 76), o poder econômico que a princípio fora oponente do Estado baseado em realidades e nobres, agora é aliado do Estado, perfazendo no campo mercadológico uma situação persuasiva aos usuários pois, “no mercado, aquele que obriga alguém, obriga simultaneamente a si próprio”, fazendo nascer a “forma jurídica abstrata”. Na vida contemporânea, essa sistemática de proliferação da desigualdade e da miséria, já está enraizada e auxiliada pela globalização, que produz toda série de determinações internacionais no ambiente nacional. Provocando por meio de Leis e normatizações, uma relação de total dependência ao capital especulativo, regulando os passos da economia nacional.

Conclui-se que a economia se apodera do Estado e, por consequência, da legalidade, para impor vontades e fazer valer conjunturas para sua sobrevivência e hegemonia, ressaltando que nos estudos sobre Gramsci, Coutinho (2014, p. 95) aponta que “a economia aparece não como simples produção de objetos materiais, mas sim como o modo pelo qual os homens associados produzem e reproduzem não só esses objetos materiais, mas suas próprias relações sociais globais”. Na visão do autor, Gramsci elenca o conjunto de relações sociais com a economia, fazendo crer neste conjunto, a interferência na educação, nas entidades de classe, na religião e na sociedade civil como um todo. A legalidade e a efetividade jurídica, tão impactadas e orientadas pelas forças econômicas e pelos agentes dominantes em busca do alcance de seus objetivos, servem de ordenamento de conduta para toda a sociedade, imprimindo o ritmo daqueles que querem o penar da grande massa, trabalhando para a manutenção das benesses hegemônicas. Coutinho (2014, p. 272) aponta para a ideia que todo esse sistema de influências e objetivos ligados a legalidade e a efetividade jurídica, impondo a vontade dominante à vontade das massas, é justificada na “vontade do coletivo sobrepondo-se a vontade do individual”.

2.3 Políticas públicas sociais de educação, a regulação social na instituição escolar

A educação pública se efetiva no âmbito coletivo, com a criação de escolas públicas sem, todavia, significar que a educação passa a ser destinada a todos, indistintamente. No Brasil a universalidade do direito à educação tem seu ponto de fixação na Constituição de 1988, em que pese os direitos sociais serem tratados nacionalmente, desde 1930 no âmbito legal, dando neste período a ideia de que o assunto educação deveria ser tratado minimamente, apesar da sua importância de grande potencialidade. A “universalidade educacional” instituída através da Constituição Federal de 1988, proporcionou avanços e conquistas teóricas, mesmo que, na prática, estejam aquém dos almejados e necessitados na esfera educacional e de instrução para o nosso país. Já no seu artigo 6, a Constituição Brasileira de 1988, aponta a educação como uma garantia de “direito social” (BRASIL, 1988), possibilitando o entendimento de que, como tal, deva além de ser assegurada pelo Estado, devendo, também, sua oferta universal ser protegida por ele. No seu artigo 205 a Constituição de 1988 determina que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, [...], visando ao pleno desenvolvimento de pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Na própria Lei, percebe-se o vínculo com dois planos que interessam a este trabalho, quais sejam: “o desenvolvimento das pessoas” e “a sua qualificação para o trabalho”. Evidentes ligações com a importância dada à educação com relação ao desenvolvimento do ser e, o cunho moral e ideológico que têm estreito paralelismo com o discutido na atualidade da economia global. Não distante do objeto proposto, o interesse da “qualificação para a produção” assegura o vínculo visceral com o setor econômico, reafirmando compromisso no oferecimento de mão de obra ao setor lucrativo de produção.

As políticas públicas sociais que são encampadas pelo Estado para o alcance de um objetivo, nem sempre são vinculadas a um propósito de desenvolvimento social, mas sim de produção econômica. Assim, o conceito clássico já deixa claro que, política pública social pode ser ação ou inação do Estado. Tudo aquilo que o Estado “faz ou deixa de fazer”, destacando as tomadas de decisão frente a uma “problemática” que origina todo o emaranhado da política pública.

Logo, como Teixeira (2002, p. 3) alerta, ela é provocada por uma situação, na maioria das vezes, problema. A reação de “fazer algo”, remete que as políticas públicas,

“são regras e procedimentos para as relações entre Poder Público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”, porém, além do entendimento de reação, considerando que a política pública surge diante de uma problemática na sociedade, destaca-se sua versão inativa, ou seja, “não fazer” consagrando as “omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos”.

A relação social é, por si só, “conflituosa e contraditória”, como explica Pereira (2009, p. 91), e a política “permite a formação de contra poderes em busca de ganhos para a comunidade e de ampliação da cidadania. É no meio da luta política que a cidadania amadurece”. Nessa relação de atrito de interesses da sociedade, existe uma disputa em que prevalece o interesse dos grupos ligados a setores mais fortes economicamente ou de articulação mais eficiente. Todavia, Draibe (2001) destaca que políticas públicas não se “restringem ao Poder Público”, podendo ser “abarcadas” por organizações privadas, ou não governamentais, bastando preservar o caráter público de sua proposta.

Neste sentido Draibe (2001, p. 27) explica:

[...] é possível identificar, em cada política ou programas, sua estratégia de implementação, constituída primordialmente por decisões acerca de características ou dimensões de processo, tais como a dimensão temporal; os atores estratégicos a serem mobilizados, nos diferentes estágios, para apoiar a implementação do programa; os subprocessos e estágios pelos quais se desenvolverá a implementação etc.

Rodrigues (2015, p. 33) discute o conceito do livro *Who gets what, when how* (1936), uma vez que essa frase simples do título da obra, carrega em seu bojo elementos importantíssimos de contexto político e das políticas públicas sociais. “O primeiro diz respeito a quem (quais grupos/atores sociais, econômicos políticos, militares e religiosos, etc.) tem poder para influenciar os decisores de políticas públicas, ou mesmo decidi-las”, Assim, haverá a conquista daquilo que “se quer (dinheiro, vantagem, privilégios, direitos?)”. Essa a reflexão gira em torno de quem terá o que, quando e de que forma. Desta forma, as políticas públicas sociais são instrumentais precisos para o alcance destes objetivos. As políticas públicas sociais têm seu ciclo, com parâmetros bem definidos de efetivação.

Conforme analisa Secchi (2012, p. 33), a política pública surge diante de uma situação problema, em seu chamado “ciclo de políticas públicas” ou *policy cycle*. O autor destaca sete fases deste ciclo que permitem ter a noção das formulações diante de uma

situação que enseja a intervenção estatal através de uma política pública. Estas fases são fundamentais para a organização de uma política pública que é composta dos seguintes estágios: identificação do problema – surgimento de uma demanda social; Formação da agenda - incorporação da problemática na agenda governamental; Formulação de alternativas – organização de esforços para obter soluções e alternativas; Tomada de decisão – gestor elege caminho a seguir; Implementação - conversão de intenções em ações; Avaliação - aferição do desempenho da política pública; Extinção – será efetivada quando se atinge o objetivo e a solução do problema ou desaparecimento do mesmo.

Na prática, nota-se uma terceira hipótese, não prevista na teoria, quando ocorre a extinção de uma política pública. Isto se dá quando há interesse no atendimento de algum interesse do Estado, do setor econômico, ou ambos, findando uma ação pública, sem o desaparecimento da problemática ou resolução da mesma. São as perdas de garantias e de direitos impostas à grande massa, visando geralmente a assegurar a manutenção do sistema econômico, privilegiando um pequeno grupo. Nesse sentido, o “Escola sem Partido” dá mostras que pretende romper com inúmeros posicionamentos de políticas públicas e direitos, previstos para atenuar a inequidade social e de formação intelectual que impera em nosso país, instaurando na instituição escolar um ambiente de ausência de diversidade no conhecimento.

No entendimento de Secchi (2012, p. 33), “alguns acadêmicos afirmam que não há um ponto de início e um ponto de finalização de uma política pública, e que o processo de política pública é incerto, e as fronteiras entre as fases não são nítidas”. De qualquer forma, a esquematização, por mais mutável e inconstante que seja, tem a finalidade de mostrar de maneira cartesiana, como são concebidas algumas das decisões estatais, sua aplicabilidade, avaliação e até provável extinção, mesmo que a problemática não tenha sido, de todo, resolvida ou extinta.

Por esse prisma, Azevedo (2004, p. 14) afirma que “as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social”. Posto isso, a educação como realidade social, constitui-se em “espelho da sociedade”, envolvendo em seu bojo, toda gama de conceitos, preocupações e problemas que despertarão a investida do Estado diante de uma demanda social, objetivando o

enfrentamento dos diversos gargalos de administração, da organização social e do próprio sistema de iniquidades à que se submete a sociedade.

Com o esteio das ideias de Behring e Boschetti (2008, p. 43), as políticas públicas sociais devem ser consideradas pela “múltipla causalidade, as conexões internas, as relações entre suas diversas manifestações e dimensões”. Do ponto de vista dialético, história, economia, política e cultura estão imbricadas e articuladas. Sua propositura fundamental é “que a produção é o núcleo central da vida social e é inseparável do processo de reprodução, no qual se insere a vida social”.

Para tanto, Behring e Boschetti (2008, p. 44) relembram que os elementos essenciais para estudo do surgimento e desenvolvimento das políticas públicas sociais são: “capitalismo, seu grau de desenvolvimento e estratégias e acumulação [...]; papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas [...]; papel das classes sociais”. A reflexão sobre as políticas públicas sociais não pode perder de vista sua íntima relação com as classes sociais e o envolvimento destas com a ordem econômica. Dai o *link* das políticas públicas sociais na tentativa de superar os desequilíbrios gerados pela acumulação econômica, uma vez que a regulação das relações humanas dentro do grupo social, “são operações utilizadas pelo grupo dominante no exercício do poder”.

Sob esse ponto de vista, as políticas públicas sociais visam a compensar a desigualdade social gerada pelo sistema produtivo, assegurando direitos e garantias constitucionalmente instituídas pelo Estado, que implementa ações e programas de forma direta ou através de entidades sociais parceiras.

No parecer de Abranches (1998, p. 14), imbuído em demonstrar sua preocupação com a “promoção da igualdade”, o Estado assume a missão de implementar políticas públicas para atenuar os efeitos danosos do sistema de exploração econômica. Esse ato tem “por objetivo compensar o mal-estar, os custos sociais, os efeitos perversos derivados de ações indispensáveis à acumulação de outras políticas governamentais e do próprio progresso”. Porém, na atualidade, até essa forma “compensativa e reparadora” vem sendo abandonada. É a pouca importância que adquirem as políticas sociais para os governos sob influência global.

A educação configura-se em uma das mais importantes políticas públicas sociais promovidas pelo Estado com o intuito de universalizar o aprendizado no país, formando para o trabalho e para a cidadania. Dessa forma, as políticas educacionais podem ser

entendidas como um meio de construção de valores e conhecimentos que possibilitam o desenvolvimento pretendido pelo Estado à sociedade de forma geral. Porém, vale refletir a real pretensão do Estado para com a educação pública, avaliando o objetivo daqueles que ocupam os postos diretivos estatais.

No contexto trazido por Pereira (2011, p. 163), o ponto de alerta se configura na medida em que muito se fala de política social “num contexto que lhe é ideológico e politicamente adverso” dada a predominância neoliberal que reina no sistema político internacional.

Segundo Tello (2015, p. 150), necessário refletir sobre as “decisões políticas no âmbito educativo, considerando que existem decisões políticas nos diversos níveis do sistema educativo e que as decisões políticas se referem ao uso do poder conjuntas ou individuais”. As políticas de educação voltadas aos componentes curriculares e posturas em sala de aula, têm relevante interesse, na medida em que atingirão o corpo discente e o docente de forma direta. É neste ponto que se trabalha com mais primor a ideologia, bem como o objetivo que se quer para as massas.

O sentido e significado da política educacional, sob este aspecto, estão em constante mutação, isso motivado pelos interesses e pelas lutas do poder, a partir da noção que, a “classe dominante” não é homogênea, nem tão pouco, pacífica. Ou seja, não há confronto de interesses somente inter classes, mas também intra classes. Grupos que se revezam e disputam o comando do Estado com o objetivo de ver suas filosofias implementadas. Assim conclui Tello (2015) que, “o objeto de estudo das políticas educacionais é o político, quer dizer: a tomada de decisões em educação leva em consideração o que os dominadores do Estado pretendem”.

Neste caminho da política pública de educação, Hofling (2001, p. 38) considera outro viés do Estado atual, sob influência neoliberal, articulando-se com o setor privado “a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social”. Nesse sentido, “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”. Essa influência neoliberal gera desdobramentos que atingem as mais diversas áreas da vida coletiva e em especial a política pública de educação, na medida que regula o ambiente escolar e seus atores, nos mais diversos

sentidos. Do ambiente administrativo escolar, passando pela postura, conteúdo e resultados, todas as fases da instituição escolar são reguladas pelas políticas de educação.

Hofling (2001, p. 39) sugere que todo o grupo de atividades que se organizam no sentido de impor pressão “no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania”. Diante de todos os problemas e defasagem no campo educacional brasileiro, o pensar da política educacional não pode ficar restrita ao interesse de grupos segmentados, por mais influentes que sejam, sob pena do colapso ser tamanho, que comprometa toda a estrutura organizacional da nação. Percebe-se um clima de descrédito e de desinteresse pelas coisas do Estado, entre elas, a educação. O desdobramento destes movimentos pode ser de repercussão catastrófica, na medida em que eleva os índices de despreparo nas mais diversas áreas de atuação na sociedade. Ao invés de políticas que despertem o ânimo crítico e de reflexão criativa em nosso corpo discente, políticas educacionais que visem a restrição do debate e do posicionamento democrático devem ser repensadas para que seu alcance de ação, não represente prejuízos de postura cidadã e de posicionamento político.

Segundo parecer de Hofling (2001, p. 42), a escola precisa ter nas políticas de educação um parceiro promotor e incentivador, não um agente inquisitório e repressor. A educação tem um importante papel emancipatório e dele não deve fugir. Mais do que oferecer “serviços” sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais” e de uma sociedade pronta para a luta pela diminuição da miséria e da exclusão, tornando-se competitiva, frente aos desafios internacionais dos quais não consegue se esquivar. É preciso entender o processo estratégico e complexo de formação de políticas públicas sociais que envolve pressões, mobilizações, negociações, lutas, alianças e parcerias em torno de determinadas demandas sociais. Neste jogo de engrenagens, os assuntos avançarão socialmente, ou não, na medida da força empreendida nesta “queda de braço” negocial. Disputa acirrada que determina os ganhos e as perdas, e quem ganha, bem como, quem perde. Assim, conclui Hofling (2001), o romantismo dos clássicos opositores do capital foi rompido pelos ensinamentos de Gramsci que nos leva a entender o mecanismo de formação das políticas públicas sociais, e antever formas estratégicas de resguardar

retrocessos e assegurar avanços. Todo esse processo é apoiado na formulação da regulação normativa que tem como instrumento principal a Lei.

Dessa forma, conclui Pereira (2011, p. 172), “a política social está inextrincavelmente relacionada ao Estado, governos, políticas (no sentido de *politics* e de *polity*)⁷ e aos movimentos da sociedade”. Portanto, a política social é emanada do poder que detêm os atores, grupos políticos, econômicos e sociais que objetivam influenciar na sua elaboração, destinação e desenvolvimento concreto social.

A regulação normativa que institui as políticas públicas de educação, defende Barroso (2005, p. 734), não deve ser entendida como simples aplicação das leis impostas pela legalidade estatal. É preciso ir além, pois a regulação tem a missão complexa de, através do “(re) ajustamento da diversidade de acções dos actores em função dessas mesmas regras”, alcançar a eficiência com a transformação do sistema em que atua. Diante disso, tem-se importância da regulação normativa através da política social, uma vez que este instituto materializa as ações e estratégias para o alcance da sociedade, determinando o modo de ser no ambiente social. Dentro de sua missão, a regulação normativa, se preocupa com todas as áreas que envolvem o processo de formatação social, ao ponto de lançar atenção sobre os indivíduos participantes, levando em consideração o contexto, suas posições, interesses e estratégias, sem deixar de lado os interesses econômicos do Estado. Assim, é nítida a percepção da necessidade de acompanhamento e checagem do alcance de determinada norma, sua efetividade, seus impactos, a resistência, gargalos e perigos de sua efetivação e a incorporação dentro do setor ao qual se destina, com a devida monitoração de resultados. Com efeito, a ação de regulação, em termos educacionais, não é única. Existem integrações, possibilitando encontros e operações conjuntas com diversidade de formas e modalidades de regulação, fazendo com que a “coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político” (BARROSO, 2005, p. 734).

⁷ Os termos utilizados para conceituar políticas públicas são: *polity*, *politics* e *policy*. A primeira acepção é utilizada para denominar as instituições políticas ou ordem do sistema político delineada pelo sistema jurídico, bem como a estrutura institucional do sistema político-administrativo. A segunda definição tem em vista o processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões; e, por fim, tem-se o significado atinente aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, dos problemas técnicos e de conteúdo material das deliberações políticas (ILKIU, 2012, p. 150).

Através desse enfoque, as políticas públicas de educação como política de regulação, conforme conceitua Barroso (2005), dimensionam os impactos da ação do Estado nas instituições escolares e naqueles que à elas estão diretamente e indiretamente ligados. A política de educação, como uma política social, deveria cumprir seu mister de promotora da justiça social através do nivelamento dos estratos sociais. Todavia, não promove ações neste sentido uma vez que, nos tempos contemporâneos, a política de educação está fadada à segregação da criatividade e do pensamento crítico. A usurpação do que é importante para a sociedade, para o interessante e conveniente aos grupos dominantes, pode parecer um brado, ultrapassado, “de pensamento comunista” e sem nexo de contemporaneidade, mas os resultados que se verifica no dia-a-dia, observando as ruas da cidade e sua gente, verificando o número cada vez maior de excluídos e de violência, fazem crer que algo precisa ser repensado, pois a sociedade tecnológica e atual, gestada pelo Estado econômico está em momento de colapso, e de demonstração nítido de fracasso. É a percepção da ineficiência das políticas públicas, como dispositivos de restauração do equilíbrio social. Os efeitos exploratório e de disseminação das desigualdades, têm sido devastadores, demonstrando o alcance insignificante das políticas públicas.

2.4 A “elevação civilizatória” pela educação

O desenvolvimento humano tem como sustentáculos, ao longo da história, a cultura e a educação. Diante desta afirmativa, a educação conceituada no Dicionário Michaelis (2018), representa o significativo estágio da expansão do ser, qual seja: “dar ou oferecer (a alguém) conhecimentos e atenção especial para que possa desenvolver suas capacidades intelectuais, morais e físicas”.

Nos ensinamentos de Saviani (2007), a educação que parte da produção destinada à própria existência humana, tem sua estrutura transformada a um estágio mais complexo, na medida em que o trabalho humano passa da subsistência para a divisão social do trabalho, capacitando o ser para a atuação no meio de produção da época, que era a terra. Surge a nova modalidade escolar baseada na divisão do trabalho manual e no trabalho intelectual.

Com a modernidade e o deslocamento da produção para as cidades, o capitalismo, de forma geral, institui a indústria como principal terreno destinado à produção,

requisitando do trabalhador, conhecimentos e aprendizagens diferentes das empreendidas no campo. A forma encontrada para empreender estes conceitos educativos no intelecto do braçal é através da educação escolar. Todavia, a educação oferecida ao indivíduo não é igualitária, difere nos conteúdos, nas oportunidades, nos métodos, nos princípios, nos currículos, na avaliação e na gestão. São instituídos diferentes níveis, diferentes locais e diferentes formas, para diferentes classes de indivíduos. Diante desta afirmação, Saviani (2007, p. 154) sentencia que: à sociedade são oferecidas diferentes formatações educacionais, levando o conjunto social à subordinação ou não ao processo de produção, o que determina a “contradição” na educação, já que agirá na pré determinação da função social do indivíduo na sociedade e na esfera econômica.

A razão deste oferecimento diferenciado de modelos educacionais é o interesse econômico e da classe por ele mantida. Em linhas gerais, Coutinho (1985) afiança que Marx caracteriza o ente estatal como o “comitê executivo”, o quartel general da classe dominante, que afasta a sociedade civil da política através da eminente coerção, caracterizando a luta de classes por meio da polarização que seria travada entre burgueses e proletários. O Estado, então, na visão marxista histórica, configurava-se em “instrumento de coerção posto aos propósitos e finalidades burguesas”. A justificativa de não adesão ao Estado restrito, pelos conceitos gramscianos, vem do próprio autor, quando este afirma que a proposta que abordou do marxismo era oriunda de um “[...] período histórico no qual não existiam os grandes partidos políticos de massa e os grandes sindicatos econômicos, e a sociedade se encontrava ainda [...], num estado de fluidez” (GRAMSCI apud COUTINHO, 2014, p. 209). A formação da sociedade e dos organismos que a compõem, vão desenvolvendo-se com o caminhar histórico, ganhando participação e engajamento que acabam superando a proclamada “fluidez”. Esse ambiente de maior complexidade nas conjunturas sociais, deixam a análise revestida de outras ligações, remetendo a um estágio que exige a consideração de grupos que transcendem a dualidade burguês-proletário. O Estado se “amplia” com a composição de outros grupos no processo de disputa pelo poder.

Nesse sentido, argumenta Coutinho (1985) que Gramsci desenvolve a “teoria do Estado ampliado”, analisando a sociedade política e a sociedade civil. Neste momento, o autor depara-se com um Estado “complexo”, “maciço”, de “crescente protagonismo das massas” traduzidas em rede articulada de instituições privadas com fins hegemônicos.

Enquanto a sociedade política detém a força de coerção através da ação executiva burocrática, forças armadas e a própria imposição de leis, a sociedade civil penetra articuladamente na sociedade e representa os interesses dos processos produtivos, da economia e do próprio Estado nas entidades de classe, nas escolas, igrejas, nos meios de comunicação e nos partidos políticos. A sociedade política e a sociedade civil podem operar conjuntamente, bem como pode disputar o poder entre si. Neste Estado ampliado, busca-se a adesão voluntária através da conquista de aliados em torno de um projeto político, resultando em dominação através do consenso. Por meio desta estratégia, a infraestrutura e a superestrutura formam o “bloco histórico” que possibilita a continuidade de um grupo dominante ou a ruptura para ascensão de outro grupo sem a quebra da harmonia produtiva e econômica.

Gramsci, segundo Coutinho (1985, p. 55), tem uma visão diferenciada de Estado, dada a vivência no século XX, considerando que a sociedade e a própria organização da política e do Estado se apresentavam de forma diferente da vivida por Marx. Organizações de massa, entidades civis de forte influência junto à comunidade, voto à cargos representativos e a própria “democracia”, eram algumas as variáveis que forçaram Gramsci a entender o Estado de maneira ampliada e muito mais complexa, abandonando a proposta restrita e polarizada de Estado desenvolvida por Marx. A sociedade civil consolida-se como um estágio “intermediário entre o Estado e a base econômica”, constituída “como uma esfera específica e de legalidade própria”.

A sociedade civil, pulverizada em vários instrumentos socializantes, é utilizada pelo “Estado educador” com o intuito de nutrir o sistema produtivo, dando manutenção ao domínio econômico. Assim, o “homem civilizado” surge do trabalho estatal educador que cria “novos e mais elevados tipos de civilização, [...]” adequando “a civilização e a moralidade das [...] massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, [...] novos tipos de humanidade” (GRAMSCI, 2000, p. 23).

O atendimento a essas necessidades do “aparelho econômico” cria um tipo novo de “homem coletivo” em um novo “nível civilizatório” que, segundo Gramsci (2000), estabelecerá o “conformismo social” alinhado aos propósitos econômicos mundiais. Um aglomerado de relações que evidenciam a dominação e o conformismo das classes subalternas. Neste sentido, a coerção apesar de existente, serve de “escudo” para a

obtenção do senso comum. Uma concepção de mundo que impõe ao indivíduo o pertencimento a um determinado grupo, de forma que os modos de pensar e agir são semelhantes, sem a cognição de superar as formas de entendimento que nos deixam submetidos a situações de subjugação política, social e econômica.

Nesse quadro de ligação política e econômica está a educação, que permeia toda a produção de Gramsci, principalmente durante o cárcere. Assim, quando Gramsci fala de hegemonia, bloco histórico, sociedade civil, sociedade política, revolução passiva, ocidente, oriente, intelectuais, cultura ou qualquer outra formulação de ideias, sempre diagnosticamos a educação como instrumento no desenrolar das ações junto a sociedade, seja para submetê-la, subordiná-la, seja para libertá-la. A escola “serva do capitalismo”, conclui Gramsci (2000), não forma sujeitos “donos de si”, com a devida independência para edificar seu próprio destino. O Estado educador organiza a escola e o aprendizado com vistas assegurar a maneira pela qual a classe operária e a sociedade como um todo, permaneça da forma como se apresenta sem mudanças ou transposição de estrutura. Se haviam escolas para diferentes públicos e interesses, suas formações também sofriam diferenciações, promovendo os destinados ao comando ou coordenação da sociedade e subjugando os subalternos para que assim continuassem. Por mais que as escolas atingissem públicos diversos, tanto nas da classe dominante, como nas destinadas aos subalternos, os interesses prevaletentes eram o da manutenção do *status quo* em todos os tipos, destarte que, sem mudanças, os dominantes continuariam dominantes e os servos continuariam servindo.

Nas palavras de Liguori (2017), Gramsci critica o Estado educador na medida em que a escola não forma o novo homem, destina-se a formação de mão de obra, do “homem ao trabalho”. Uma escola “interessada” em formar com base nos interesses de determinado grupo ou classe, forçando a classe subalterna a dar continuidade ao “império” dominante, perpetuando o abismo entre as classes e sua impossível transposição.

Urge a necessidade de enfrentar a concepção aristocrática “que considera o patrimônio literário-humanista como âmbito reservado a uma elite restrita, segundo uma visão abstrata e esnobe [...] e um âmbito técnico-profissional, reservado às classes sociais subalternas” (LIGUORI, 2017, p. 246). Da forma posta pelo Estado educador, o proletariado não recebe a oportunidade de aperfeiçoamento, sendo restringido do direito

de “elevant-se”. Fica clara a relação hierarquizada entre quem ensina e quem aprende, melhor dizendo, entre quem determina os contornos das políticas de educação pública e quem as recebe em formato de “currículo padronizado e estanque”, a submissão da massa e o controle de poucos, reforça e privilegia o interesse econômico que não deseja outra coisa que não seja a manutenção e solidificação do lucro a todo custo.

Assim, parece clara a ideia de intervenção do Estado educador com proposta de restringir a liberdade e amplitude do conhecimento dos alunos, quando se trata do movimento “escola sem partido”. Justificar freios ao conteúdo programático educacional e ao contato intelectual com formas diferentes de pensar e agir da classe dirigente do país, apresenta um “temor” à possíveis transformações de pensamentos e agires que causam, no mínimo, estranheza. Esse “medo” do pensamento contrário ou discordante, nos remete à tempos ditatoriais caracterizados pela censura pura e simples, sem o mínimo de debate ou possibilidade de manifestação. A história já demonstrou que o debate controverso de ideias tende a ser responsável pela construção de sólidas posturas sociais e de estáveis nações.

São os chamados mitos, que Freire (1987) propõe para explicar a necessidade de difundir falsas consciências. Dizer que os alunos são “audiência cativa” relegando seres de alto poder de discernimento e de acesso a um mundo globalizado na palma de suas mãos, quando munidos de seus *smartphones*, é um mito um tanto quanto equivocado. Quantos egressos de gerações que já passaram pelos bancos escolares públicos, se tornaram de direita, centro ou de esquerda por influência dos conteúdos apresentados ou por influência dos professores? Quantos optaram pela sexualidade x, y ou z por influência das matérias e discussões em sala de aula? Dizer que, o fato de tomar contato com o “mal” torna o aluno “mau” é, indubitavelmente grotesco e nada civilizado, relegando o indivíduo à condição de ser acéfalo, sem o mínimo de inteligência e crítica. Estes mitos permeiam falsos conceitos impostos com o objetivo de confundir o verdadeiro interesse pretendido. Cortina de fumaça para confundir a sociedade. Os mitos postos à sociedade pretendem fazer crer que são verdades assim como “o mito que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários [...]”. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam à escola primária do país e dos que nela conseguem permanecer é chocantemente irrisória”.

Coincidências que remontam no mundo desde a década de 1930, quando Gramsci escreveu boa parte de seu legado editorial, o levante contra a plural intelectualidade é, coincidentemente, o interesse reativado na abolição da “escola desinteressada”. “A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de ‘escola desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres” (GRAMSCI, 1982, p. 118). O grupo reacionário atinge com o projeto “Escola sem Partido” a rede pública de ensino. A rede privada escolar pode continuar com o “aprendizado desinteressado”, proporcionando ao seu seletor público a diversidade de ideais e conhecimentos, que elevarão seus discentes a um patamar de conhecimento diferenciado, formando para a coordenação de ações, para o pensamento intelectual, crítico, criativo e reflexivo, sem a ênfase de formação técnica executória e laboral da rede pública “interessada”.

Deste modo anunciada, pesquisada e esmiuçada desde o século XX, a real e sólida elevação do homem pela educação, a teoria de “hegemonia civil” e o romper de uma nova ordem mundial, preconizadas por Gramsci, acaba gerando todo esse estado de atenção e receio da livre docência e do livre conteúdo nas escolas, por parte de setores tradicionais e dominantes da sociedade. Como poderiam os debatedores “intelectuais orgânicos” do tema esperarem outro comportamento? O óbvio não deveria causar tanto estarrecimento e discursos acalorados. Faz o grupo tradicionalista e reacionário exatamente o que deveria fazer, cumpre sua função, como deveria ser esperado. Tenta refrear toda e qualquer ideia que possa frutificar em mudança no ambiente de poder e econômico que, hoje, reina na sociedade. Evidenciar o conceito emancipatório da educação, atraiu o foco de preocupação para a própria educação e, consigo, um emaranhado de problemas, política públicas, policiamento e restrições. Desde “cedo”, procura o Estado apoderar-se das rédeas da educação pública, determinando seu caminho. Na verdade, vai além e coabita a sociedade civil ao dispor de seus interesses, edificando escudo de proteção, verdadeiro antídoto ao progredir da classe dominada. Gramsci deu a arma (educação) para se chegar à glória na “guerra” contra a submissão da grande massa, mas é necessário detectar se as estratégias e o caminho percorrido de formação do novo homem, da nova filosofia, da nova ordem social, não levaram em consideração a ação neutralizadora e paralisante dos oponentes, dos grupos de domínio econômico estatal que, não têm a mínima intenção do avanço da “revolução passiva”, desdobrando-se para “podar” o crescimento e a solidificação emancipatória da classe dominada.

Mas se o quadro necessita de uma estratégia de combate que deva ser encampado pela classe dominada, Sun Tzu (2006, p. 12), general chinês, em seu livro *A Arte da Guerra*, revela estratégias que deveriam ser observadas na arte da guerra para o alcance da vitória na batalha. Segundo ele, “se quisermos que a glória e o sucesso acompanhem nossas armas, jamais devemos perder de vista os seguintes fatores: a doutrina, o tempo, o espaço, o comando, a disciplina”. Nesta guerra não armada, não violenta, de ideias, procedimentos e alianças, talvez tenha sido negligenciado um e/ou outro fator proposto pelo milenar general chinês e que necessita de mais atenção. Ele explica da seguinte forma: Doutrina é a unidade de pensamento e os propósitos do grupo; Tempo, remete aos conceitos *yin yang*, mostrando as forças contrapostas da vida; Espaço, dando a noção do próximo ou distante, largo ou estreito, do terreno a percorrer; Comando, a unidade geral de um propósito se forma através de um núcleo respeitado e amado pelo grupo; Disciplina, o ordenamento em torno de um objetivo sem quebras ou desvirtuamento. Uma vez mais a “guerra de posições” gramsciana está presente na discussão dos embates entre os polos envolvendo o movimento “Escola sem Partido”. Apesar de Gramsci ter anunciado que o processo hegemônico civil seria de “longo prazo”, os grupos que circundam o poder não têm a intenção do avanço das “tropas” reformistas. Situação esta também ensaiada pelo autor na medida que distinguia em sua descrição de Estado ampliado, o “Ocidente” do “Oriente”.

Gramsci dizia que “no Oriente o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, entre Estado e sociedade civil havia uma justa relação e, quando se dava um abalo do Estado, percebia-se uma robusta estrutura da sociedade civil” (GRAMSCI apud COUTINHO, 2014, p. 208). Muito provavelmente já nos indicava caminhos, o sardo autor, que as características do ambiente onde se opera o processo de “revolução” podem influenciar de forma decisiva no resultado e nas estratégias de luta devendo, portanto, ser estudada, refletida e arquitetada à luz da localidade que se pretende empreendê-la. Coutinho (2014) afirma: se a “guerra de posição” será travada com a insistência, persistência e instrução educacional e cultural da grande massa, organizada pelas instituições contra hegemônicas, esta deve ser concebida com um “cuidadoso reconhecimento de caráter nacional”, conclui-se que, a consideração das características orgânicas, temporais e locais para a implementação de processos de substituição de comando estatal, por mais que o caminho seja através da educação, cultura e alianças com organismos sociais, há de se considerar outras variáveis de oposição e embate. Quando

Gramsci observa que a classe operária deve se tornar uma “classe nacional”, tem-se a indicação que os problemas e anseios de todos devem ser assumidos como importantes e não só os corporativos e as instituições precisam ser fortes, representativas e de unidade.

Vê-se na realidade a perda de força com a pulverização de órgãos e propósitos. Muito provavelmente, o grande número de órgãos representativos da grande massa tenha ocasionado um enfraquecimento do poder de mobilização da população e na organização de alianças. O enfraquecimento e a falta de representação das entidades que têm a missão de engendrar a hegemonia, pode ser um dos motivos pelos quais vê-se algumas conquistas com políticas públicas sociais favoráveis ao crescimento social, sendo alvo de realinhamentos e retrocessos. Nenhuma força dominante deixará o poder sem “guerrear”, sem opor-se, sem o desencadeamento de estratégias de anulação do progresso da contra hegemonia, sem uma extenuante e trabalhosa disputa para manter o poder e o comando que dispõe.

A educação é o tendão de Aquiles na disputa de classes no mundo globalizado econômico, daí o interesse e a vigilância do Estado nesta política pública. Apesar de não ser o único instrumento formador de consenso e de estar, desde a modernidade, atrelada aos propósitos liberais conforme ensina Silveira (2018, p. 131), a instituição escolar,

[...] não é monopólio de uma única visão de mundo, mesmo que hegemônica, por mais rigoroso que seja o controle da classe dirigente sobre essa instituição. Dada a relação dialética de necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura, as contradições e os conflitos inerentes à sociedade, necessariamente atravessam os muros escolares.

Toma-se por base um estudo muito interessante desenvolvido por Schlegel (2011), que seleciona alguns aspectos interessantes da importância da educação na ampliação cognitiva dos cidadãos, gerando potencialidade de engajamento político e social. Schlegel (2011) afirma que “[...] segundo a perspectiva predominante na Ciência Política, a instrução formal é dos fatores mais relevantes como determinante do comportamento político do indivíduo”. A afirmação mostra que a educação transcende o despertar de capacidades e a apreensão de conhecimentos. Desperta na sociedade o interesse pelas conduções do Estado e seus rumos. O indivíduo cria um entusiasmo de “participação, tolerância e de apoio a democracia”. Apesar da necessidade de estudos empíricos mais detalhados sobre os ingredientes da educação que levam ao engajamento político, ressaltam-se alguns aspectos que merecem consideração, como o fato das pessoas que se

submetem ao processo de educação e veem sua vida ser invadida por um número muito grande de novas experiências. Assim, “os conteúdos apresentados, os contatos com outras pessoas e as experiências de aprendizado podem todos contribuir para mudanças cognitivas” (EMLER; FRAZER, 1999 apud SCHLEGEL, 2011). Em consequência, esse contato pode moldar as atitudes, mudar gostos, acirrar preferências, enaltecer diferenças, mostrar injustiças, apontar caminhos. Vários são os estudos na tentativa de decodificar as especificidades da educação no âmbito da participação política.

Schlegel (2011) mostra três efeitos da educação para explicar a influência na política. São eles: desenvolvimento das capacidades políticas – Acontece na medida em que é ampliada a capacidade de compreensão; Aprendizado de valores – cria um canal para a manutenção de valores, para eventual mudança de valores e para o aprendizado das formas que a convivência; Efeitos de classificação ou de credencial – propicia ao indivíduo aprendizado de seu lugar na sociedade e nas redes sociais, percebendo a certificação de avanço e mérito, o que favorece seu posicionamento social.

Na melhor das interpretações, o estudo delineado por Schlegel (2011) leva a refletir que o receio daqueles que defendem o Projeto “Escola sem Partido” tem fundamento, na medida em que o ser é totalmente transformado na escolarização e isso pode incomodar aqueles que não desejam distanciar-se da direção e do poder. Porém, cabe acrescentar que o indivíduo não recebe apenas a influência escolar em sua formação. No mundo globalizado, está em contato 24 horas por dia com um incontável número de fontes influenciadoras e educadoras que transcendem os muros escolares, os livros didáticos e o discurso dos professores. O indivíduo não é estanque, não está parado, não está “na caverna vendo sombras”; o ser, cada vez mais deixa de ser cidadão local para tornar-se cidadão do mundo. Com isso, afirmar que a escolarização o forçará, por conta de sua poderosa influência, a ser quem ele não deseja ser, parece um tanto quanto inadequado para os jovens contemporâneos. Aqui não se pretende afastar a importância e a real contribuição que a escolarização dá no crescimento do indivíduo, seja de forma a prepará-lo para o mundo econômico laboral, seja para despertá-lo para a vida intelectual e crítica, esses dois atuando de forma conjunta ou separada. Mas, afirmar que a escolarização/educação é a única responsável pela situação do ser na sociedade e sua aproximação e engajamento políticos, certamente não convence empiricamente. Contudo, é inegável, e Gramsci (2000) já propunha essa tese, que a o contexto de opressão pode ter

influência na transformação do poder por força política intelectual, mas deve-se considerar um conjunto complexamente imbricado que atua na formação do indivíduo contemporâneo.

Complexo que Saviani (2010), na abertura do Seminário “Gramsci e a Educação” em 19 de outubro de 2009 desenvolveu sobre a teoria gramsciana da educação e da escola, através de 11 categorias, que ajudam na percepção da importância que a educação, por meio da instituição escolar, tem no posicionamento político do cidadão, a partir da transformação que a própria educação induz no aluno de maneira crítica e participativa na sociedade. Apesar de sua importância estratégica, o autor ressalta que a educação não é a única responsável pela formação do ser. A sociedade civil, pensada por Gramsci, e os seus organismos, vão da família à partidos políticos, passando pela escola, meios de comunicação, entidades de classe; e hoje acrescenta-se o canal cibernético, que amplia o espectro de agentes de interferência para patamares globais, dão o campo de repertório do homem. A inevitável relação do homem de nossos dias com os mais variados meios de influência, sejam eles de cunho institucional, sejam eles de cunho individual, trazem à luz um ser que recebe uma quantidade muito grande de interferências de uma quantidade infinita de emissores. Considerar a escola, apesar de importantíssima peça, como única responsável pela formação deste homem/indivíduo para a superação do modo de produção capitalista, não representa tese solidificada, desde a época dos *Cadernos do Cárcere*.

Apesar da interação de outros espaços formadores do cidadão político, Saviani (2010) afirma que é pela catarse⁸ que a ideia educativa “atinge seu ápice propiciando aos educandos atingir uma concepção superior, liberta de toda magia e bruxaria. Pela catarse dá-se a passagem do nível puramente econômico ao momento ético-político”. Neste momento, opera-se a incorporação de todo o aprendizado no íntimo do ser, transfigurando-o em sua nova natureza, transformando sua vida qualitativamente “no plano das concepções e no plano da ação”. A elevação civilizatória concretiza-se pela catarse. Movimentos como o “Escola sem Partido”, considerando os preceitos de Gramsci, tentam barrar a aquisição desta autonomia do educando, que seria alcançada

⁸ A conceito no campo da educação envolve processos educativos. Nesse sentido, o processo catártico ocorre quando os estudantes absorvem e adquirem instrumentalização necessária para agirem como cidadãos, bem como refletem sobre suas práticas sociais. Muitos filósofos exploraram a catarse, dos quais destaca-se Antônio Gramsci (DIANA, 2019).

também pela atuação escolar. Portanto, existe a necessidade de antídotos à oposição que vem sendo feita à “elevação civilizatória” e cultural das massas. Os “intelectuais orgânicos” da classe subalterna precisam reavaliar suas articulações e conexões, afinal, após tanto tempo de concepção gramsciana, o “estado-ético” não está, se quer, próximo de concretizar-se.

Por outro lado, a distância do efetivo estado-ético fornece indícios que a “abertura” de cátedra, até agora suportada e que se tenta limitar com o projeto “Escola sem Partido”, não ocasionou grandes danos aos burgueses. A sociedade vive cada vez mais atrelada ao poderio econômico. As classes dominantes continuam explorando, por mais que se revezem no posto de comando, a sociedade não vivencia a transformação almejada por Gramsci, através da escola unitária e criativa. Com essa constatação, dizer que a limitação do debate ideológico e filosófico dentro da escola pública possibilite a contenção de “distorções” no aprendizado moral e político do educando, cai em descrédito. A limitação do acesso didático e à debates com professores das mais diferenciadas formações ideológicas, parece ineficiente, dentro do contexto global de formação do indivíduo contemporâneo, experiência esta não imaginada por Gramsci na década de 1930. Hoje o educando tem acesso ilimitado a conteúdo dos mais diversos, e que contribuem na formação e visão do mundo. Dizer que pelo cerceamento educacional o educando ficará livre de prováveis interferências “perniciosas” à sua formação moral, familiar e política, além de ineficaz, propiciará uma certa vulnerabilidade que pode apresentar desdobramentos trágicos no futuro.

2.5 Instituição escolar: educadora e alvo de segregação

A instituição escolar, da maneira como quer o Projeto “Escola sem Partido”, trabalhará indivíduos que não terão contato com a pluralidade de ideias e visões de mundo, pelo menos não na escola. Com essa limitação, o campo de repertório dos educandos ficará restrito, do ponto de vista da educação formal, o que pode trazer um despreparo para enfrentamento de problemas e tomadas de decisões. Mas a quem interessa essa falta de defesa intelectual? Apesar da obviedade da resposta, antes de atendê-la, é prudente discutir mais detidamente o fato da escola ser vocacionada a pré destinação social, separando conteúdos diversificados no ensino de alunos da massa aos

dos alunos da elite. Aliás, esse expediente de visão nitidamente fascista, foi organizado na Itália de Gentile, quando de sua reforma educacional italiana.

Segundo Meta (2017, p. 247), respeitando o contexto histórico, movimento parecido com esse direcionamento do futuro dos alunos, Gramsci desenvolveu uma série de críticas sobre a Reforma Educacional italiana, imposta por “Gentile” e a “interrupção das massas na vida política”, restringindo a vida dos educandos. A ideia criticada por Gramsci era a de cristalizar a divisão da sociedade em classes desde os bancos escolares, administrando conteúdos pertinentes àqueles que iriam servir, diferentemente aos destinados àqueles que seriam servidos. Assim, a escola não seria “desinteressada”, atuando como instrumento de segregação social. Na divisão proposta por Gentile, o objetivo principal era de “abolir todo tipo de escola desinteressada e formativa, ou manter apenas um reduzido número de exemplares, destinados a uma pequena elite” (GRAMSCI apud META, 2017). Já as “escolas profissionais especializadas”, tramariam o futuro do aluno proveniente das massas, sem a possibilidade de ascensão social.

Gramsci (2010, p. 33) defendendo a escola unitária, rejeita o modelo educativo, por representar a incapacidade da formação plena, não tornando o aluno capacitado a “entender o mundo, intervindo nele em colaboração com outros indivíduos, na direção de uma mudança da realidade”. Dessa forma, Gramsci (2010) afirma a conectividade entre cultura e trabalho, recusando no “paralelo mecânico” do trabalho braçal e do trabalho intelectual, deixando claro que tanto em um, como em outro, há a atuação do intelecto, do cérebro, não podendo haver a diferenciação clássica de braçal e intelectual. Esse ideário criticado por Gramsci na Itália de Gentile, estende-se pela contemporaneidade, haja vista a situação que o sistema educacional apresenta hoje.

Carmo e Silva (2019, p. 3) lembram que o momento histórico da reforma de Gentile na Itália retratava um país advindo da Primeira Guerra Mundial, submergida em uma “crise estrutural”. Naquele momento histórico, “o analfabetismo aumentou acentuadamente e a velha estrutura educacional foi incapaz de acolher o número de alunos analfabetos que crescia em proporções consideráveis”. Diante do estado deteriorado em que se encontrava o sistema italiano no pós-guerra, a escola é apontada “como instrumento indispensável de revitalização moral e política do país”.

No relato de Carmo e Silva (2019, p. 4-5), com base em Vittoria (1979), a finalidade desta reforma era estruturar a educação italiana para a formação de “um homem

novo, o homem fascista”. Para tanto, “os princípios inspirados dessa reforma foram a disciplina, a hierarquia e a submissão a autoridade”.

Guardadas as devidas proporções, atravessamos no Brasil uma aguda crise educacional e moral, apontando como inábil o atual modelo nacional. Isso torna o ambiente favorável para propostas de cunho extremo e restritivas como as do fascismo, sempre com o objetivo de retomar as rédeas e fazer valer a autoridade da família, do Estado e da religião. Além de avançar para a segregação intelectual do alunato na medida em que, nas escolas públicas, são restringidos os debates culturais plurais.

Carmo (2001) lembra o pensamento de Gentile (1927) quando afirma que “a filosofia possibilita ao estudante assimilar o conceito de unidade, sem o qual a educação é absolutamente ineficaz”. Contudo, a chamada educação “racional para a autonomia não é para todos”. Essa temática na reforma de Gentile, ficaria adstrita ao nível médio dos estudos clássicos, lugar de formação dos filhos da classe dirigente, já na escola técnica, lugar de formação dos filhos dos subordinados, essa matéria seria retirada com a seguinte justificativa: “para os pequenos a transmissão desse conteúdo filosófico da realidade deve se fazer pela forma mítica e poética, isto é, pela religião” (GENTILE, 1927, apud CARMO, 2001, p. 39). Coincidentemente, bandeira similar é defendida pelo movimento “Escola sem Partido”, dando notável conotação fascista ao que se pretende para as escolas públicas brasileiras.

A escola como formatada hoje, já é ponto de interrogação no tocante ao fator de separação social através da grade curricular e de sua própria estrutura. Ocupa lugar de “mediação”, servindo para o Estado de interface para com a população desprovida de recursos financeiros. “Tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa economia de presença” (ALGEBAIL, 2009, p.26). A escola pública básica e fundamental transforma-se em local de formação das massas e como tal, cumprindo seu papel determinado pelo Estado nas políticas de educação que rigidamente tem que seguir, torna-se instância de separação e restrição de oportunidades aos mais necessitados, desempenhando papel diverso daquele bradado nos primórdios de sua criação e que, de certa forma, vem sendo propagado até hoje. Deixa de lado suas vestes de promotora da justiça social e de equidade, para travestir-se de instituição encarregada de separar aquele que vai tornar-se um trabalhador daquele que

será o padrão. A “modernização conservadora” na visão de Algebaile (2009) cria, desta forma, uma escola “interessada” em dividir, em segregar, em não dar oportunidade maior que a do interesse do capital, resultando em formação de mão de obra. A formação de força motriz para manter a rotação das engrenagens e meandros do sistema econômico vigente. Essa situação se vê acirrada com a “mercantilização da educação”, uma vez que saindo da esfera da educação pública, só terão acesso à estrutura educacional àqueles que puderem pagar por ela, revelando um lado nada democrático da propaganda educação para todos.

É bom deixar claro que o problema da segregação através da educação não está centrado no interior das instituições, nem nas mãos dos professores. O foco da operação está fora, nos gabinetes ministeriais, nas organizações financeiras e produtivas e, por fim, mas não menos importante, na esfera dos interesses internacionais globais. A economia como princípio regulador da sociedade, provoca essa série de desdobramentos no ambiente escolar, visando suprir suas necessidades e perspectivas da produção internacional. Algumas ações de cunho quantitativo, são encampadas pelo Estado para serem utilizadas de amostras quando da implementação de consensos. O fato de ter mais indivíduos na escola, através de incentivos dos posicionamentos políticos-educacionais é muito importante; porém, a qualidade do ensino, sua pertinência, sua importância emancipadora social e o seu valor, acabam sendo questionáveis do ponto de vista democrático e social.

E é justamente essa influência da globalização na formação dos alunos que pressiona os governos internos a adaptarem seus currículos aos interesses dos grandes conglomerados econômicos. É o internacional influenciando no nacional, tanto do ponto de vista econômico e financeiro, como no formativo.

Santos (2002) comenta o processo de globalização, que se caracteriza por suas nuances “dominantes”, legitimando estas “como as únicas possíveis ou as únicas adequadas”. Desta forma, fica o Estado também adstrito ao interesse global de produção, que se configura em “fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e políticas interligadas de modo complexo”. Esse processo aflora na instituição escolar, atendendo os interesses internacionais de posicionamento individual para subserviência da produção. De forma rasa, as economias locais abrem-se para as economias globais, tendo que enfrentar preços e qualidade adequados aos padrões

internacionais. Diante de uma economia de exportações, países em desenvolvimento, devem oferecer a mão de obra adequadas para dar suporte aos ditames globais. Além do mais, o público interno torna-se consumidor da produção importada, abrindo mercado para a comercialização de produtos e serviços das multinacionais. Uma nova “classe capitalista transnacional” faz o papel da organização e interface deste processo, através das empresas multinacionais. Assim, temos miscigenadas a burguesia nacional (ramo local) e a burguesia internacional (ramo internacional); nesta última encontramos os “gestores das empresas multinacionais” e os “dirigentes das instituições financeiras internacionais”. Concluindo um ciclo de globalização que se instala dentro dos países em desenvolvimento e como partes acopladas ao território interno, trabalha e articula visando o envio de divisas à territórios exteriores, ao mesmo tempo que fomenta o suporte necessário para o fornecimento de indivíduos aptos para corroborar com estes propósitos globalizantes. O movimento da globalização e seus agentes se vinculam também a classe dominante interna dos países, fazendo com que não restem opções produtivas fora do conglomerado da globalização. Hoje, os “senhores do engenho” estão além das fronteiras dos países em desenvolvimento. O interesse global econômico quer restringir o pensamento reflexivo e crítico na escola, segregando e oprimindo aqueles que são vistos unicamente como massa que movimenta as máquinas.

O movimento “Escola sem Partido” torna-se instrumento na “pedagogia do opressor” a tal ponto que não quer permitir ao indivíduo um conhecimento crítico e plural dos pensamentos históricos do mundo, bem como dos processos produtivos aos quais suas vidas estão condicionadas.

Vale notar que a compreensão da realidade cultural, política, social e econômica é salutar para o processo de edificação da sociedade. O educador e a escola têm fundamental relevância neste sentido, devendo “levar o aluno a compreender e organizar sua experiência de vida, para que ele possa desenvolver a capacidade de criticar a realidade onde vive” (RODRIGUES, 2003, p. 84). Segundo Rodrigues (2003), essa educação assegurará a soberania do país que se vê, hostilizado financeiramente pelas imposições da globalização. O “cidadão consciente, crítico e participativo”, fará a diferença quando da necessidade de enfrentamento das imposições internacionais.

Para entender todo o interesse global econômico na vida escolar, Gramsci (2010, p. 33) observa que, na escola unitária, tem-se uma forma de conquista da hegemonia a

partir do momento que existe a troca de posicionamentos e ideias entre mestre e alunos, uma vez que esse relacionamento desperta um pensamento político e crítico no aluno. O mestre, ao mesmo tempo que ensina, também é aprendiz do aluno, que também desempenha a função de mestre. A “reforma intelectual e moral” de Gramsci não vem apartada da “reforma econômica” com uma mudança da ordem social e econômica. Na visão gramsciana, todo o processamento intelectual e moral desta transformação seria viabilizado através da escola unitária. Estes estudos de inversão da ordem social de exploração capital, atraiu atenções e, por consequência, desconfianças da classe dominante, que tem tomado providências através de ações diversas destinadas à inviabilizar um suposto o plano gramsciano de conquista hegemônica por parte dos subalternos. A provocação do “espírito de cisão”, fazendo com que o subalterno tome consciência da própria situação histórica, revestido no desejo de mudar seu posicionamento no mundo, certamente nunca agradou a classe dominante. A pergunta é: referido levante subalterno existe ou existiu no Brasil? Não nos parece que estamos diante de um plano declarado.

Em suas explanações antes do cárcere, Gramsci (2010) defende a escola “desinteressada”, formativa e democrática. A ideia do autor era de tornar o cidadão capacitado para ser “governante”, através de uma “escola unitária” para todos. Assim, os filhos da classe dominante e os filhos da classe dominada teriam acesso ao mesmo conteúdo e qualidade de ensino, restando a escolha para permanência ou não na classe à qual faz parte, nas mãos do próprio educando. Na “escola unitária” os ensinamentos girariam em torno da “cultura geral, humanista, formativa e crítica”, não deixando de lado a articulação com o trabalho, desde que não haja a escola de conteúdo dividido por classes, dando ao aluno rico conteúdo mais abrangente e ao aluno pobre conteúdo mais basilar. Aposta assim o autor na capacidade da classe proletária, na medida em que, em momento algum sugere privilégios, ajudas ou amparos, desejando simplesmente igualdade formativa, para ele apenas isto bastaria para a aquisição da consciência e do ímpeto de transformação social.

Manacorda (1990, p. 158) manifesta que a escola unitária tem como característica uma “unidade de cultura geral humanística no sentido amplo e não somente no sentido tradicional”, sendo apontada como solução da crise do “princípio educativo”. Nesse sentido, Gramsci configura a escola unitária de forma concreta, levando em consideração

os ajustes necessários para sua efetivação. O filósofo sardo critica os vários graus da carreira escolar para uma adequação no tocante ao “desenvolvimento psicológico dos jovens” e também ao “fim a ser alcançado”, visando ao alcance de suas autonomias e criatividade. Entre as considerações de Gramsci, verifica-se a influência do setor econômico nas oportunidades de aprendizado correlacionadas ao emprego. Apesar de seus ensinamentos contra hegemônicos, Gramsci não menospreza a necessidade do trabalho e sua consonância com os meios de produção pelo menos, não em um primeiro momento, observando que as “condições econômicas gerais” darão o tom em uma possível “necessidade de fazer trabalhar os jovens para obter deles uma contribuição produtiva imediata e que determinará a disponibilidade financeira estatal que deverá ser dedicada a educação pública”. Entende desta forma Gramsci, na visão de Manacorda (1990), que o financiamento por parte do Estado e o aumento orçamentário para a efetivação desta proposta educativa é primordial. Isso considerando a construção de novas edificações e a carência “de material didático, no sentido amplo. Quanto ao corpo docente, a relação numérica mestres-professores parece-lhe, de fato, determinante com relação aos objetivos da eficiência na escola”. Ainda no tocante ao investimento, Gramsci imaginava uma escola unitária em tempo integral, “escola-internato” com dependências próprias para tal fim como: dormitórios, refeitórios salas especiais, bibliotecas especializadas, etc.

Nosella (2004) lembra que Gramsci, na escola única, vislumbra dois níveis absolutamente distintos: no primeiro, um aprendizado ativo e criativo; no segundo, uma formação preparatória ao estudo universitário, sem perder de vista a escola profissionalizante que se reveste de cientificidade. De todo o emaranhado educacional proposto pelo autor, o ponto fundamental da escola unitária é que, através do conteúdo universal, não há efeito protecionista e sim de igualdade de condições. Logo, segundo Nosella (2004, p. 17), “[...] profundo amor que Gramsci tem pela igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: estes precisam apenas da igualdade de condições para estudar”. Para o autor, o protecionismo propiciaria uma visão enfraquecida dos pobres, o que não encontra respaldo no pensamento gramsciano. Apesar de não ser contra a escola profissionalizante, neste ponto Gramsci critica o encaminhamento dos filhos pobres à posição de sujeição aos meios de produção sem lhes restar escolha, acentuando ainda mais as diferenças e desigualdades sociais. Esse posicionamento deixa claro que a educação poderia ajudar a elevação da

sociedade subalterna e possibilitar que vias de acesso fossem criadas através de uma formação “desinteressada” em deixar os subordinados cada vez mais subservientes.

Consequentemente, Nosella (2004) entende que Gramsci propaga na década de 1930 o conceito de inclusão social através do trabalho como princípio educativo, na medida em que se defende a força do proletariado que detêm criatividade e condições para alcançar sua “elevação interior” e sua melhoria de condição social, a partir do momento que receba os meios necessários de embasamento educacional e de pensamento reflexivo em igualdade de condições com a classe dominante, podendo escolher fazer parte do grupo social ao qual desejar. Considerando que Gramsci apontava a escola e a religião como dois dos mais poderosos e eficientes condutores culturais, o autor desenvolve sua análise da escola unitária levando consigo a preocupação gramsciana de educação, como instrumento de dominação ideológica.

A questão do princípio educativo de Gramsci começa a ser formulado antes do cárcere, quando escreve o artigo *Homens ou máquinas?*, quando na Câmara Municipal de Turim, na Itália, discutia-se a instrução profissionalizante e a “desinteressada” para a classe operária (NOSELLA, 2004). Entre outros aspectos, Gramsci já deixa claro que a escola não é o único veículo de formação do ser. A difusão de ideais e pensamentos, perpassam outras instituições da sociedade que interagem na formação do educando. Na época, já em estágio de desenvolvimento, os meios de comunicação já tinham função contundente neste sentido

Como bem pondera Smith (1996), os meios produtivos, as classes dominantes, apoderam-se dos conceitos de formação educacional das bases operárias, como função principal de influência na produtividade. Através deste entendimento conclui-se que, trabalhadores com melhor formação produzem mais, operam melhor os aparatos tecnológicos, fazem em menos tempo e com maior qualidade, ou seja, dão indubitavelmente mais lucro, interesse principal do capitalismo. Pensando na contramão do proposto por Gramsci, Smith analisa a educação como aprimoramento do processo de divisão do trabalho e produção. Apesar de não considerar as atividades braçais como, também, intelectuais, Smith avalia que existe a necessidade de um mínimo de preparação profissionalizante para o movimentar das “máquinas industriais” e por consequência os meios de produção.

Smith (1996, p. 247) trabalha um discurso ideológico, que tenta fazer crer que a preocupação emancipadora faz parte dos planos capitalistas. Todavia, recobra a lucidez afirmando que um povo mais instruído, é menos suscetível “às ilusões do entusiasmo e da superstição” que remontam em “temíveis desordens”. “As pessoas se sentem, cada qual individualmente, mais respeitáveis e com maior possibilidade de ser respeitadas pelos seus legítimos superiores e, conseqüentemente, mais propensas a respeitar seus superiores.

Smith (1996) dá uma pista intencional sobre educação e controle quando afirma que o Estado tem condições de controlar de forma mais eficiente a grande massa através da educação. Com a educação, o Estado dispõe de “cidadãos mais ordeiros”, que não farão oposição ao papel das massas operárias na “divisão social do trabalho”. É o capital e a base do estilo liberal apreendendo a função direcionadora social que, também tem a instituição de ensino, através da prática educativa. Assim, o impulso da produção com um aumento da produtividade e de qualidade de produção, bem como um efeito de contenção moral e de ímpeto de contestação, elegem a educação como instrumento imprescindível no processo de manutenção da hegemonia. É o grupo dominante incorporando os ensinamentos gramscianos, para própria preservação econômica e de poder. Guardadas as devidas proporções da construção histórica da educação ao longo do tempo, bem como dos meios produtivos, das classes sociais e do próprio educando, que devem ser consideradas em uma pesquisa científica, a influência de época revela as mais variadas facetas. Contudo, o projeto “Escola sem Partido” assemelha-se aos propósitos já traçados pelo tradicionalismo econômico, há muito tempo. O sistema educacional e seus agentes, ordenados pelas atuais políticas de educação, acabam legitimando a ordem social a serviço dos interesses econômicos.

Conforme analisa Freire (2009, p. 14), a formação educacional “é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, é proporcionar ao indivíduo condições emancipatórias, críticas e criativas, neste sentido, se ponderarmos movimentos que têm o nítido objetivo de limitar os saberes e experiências do alunato, evidenciam a limitação e o represamento de possíveis crescimentos na área intelectual e de percepção de mundo. A segregação proposta no movimento, fica clara na medida em que só se submeterão às limitações impostas, os alunos de escolas públicas que geralmente são ocupadas pelos filhos da parcela mais pobre da sociedade. Charlot (2005) aponta severas

rupturas de coerência na educação colocada e ordenada pela lógica econômica. A globalização empurra a educação para um abismo que oculta a dimensão cultural, de justiça e de humanidade da educação, na medida em que não permite ao educando o tratamento digno e “desinteressando”. O receptáculo das massas “excluídas pela lógica neoliberal” como os filhos dos operários e explorados pelo sistema econômico, sofre a segregação dentro das escolas que não contam com investimento satisfatórios em instalação, equipamentos, corpo docente, conteúdo e práticas pedagógicas.

Diante de toda a análise, considerando os ensinamentos de Nosella (2006), constata-se que os intelectuais orgânicos nascem no seio de suas respectivas classes (burguesia ou proletariado) e a eles estão intrinsicamente ligados. Já os intelectuais tradicionais não são atrelados ao momento gerado, uma vez que nascem em épocas e vivências diferentes das ocorridas em determinados momentos históricos. O intelectual tradicional, na visão de Nosella (2004, p. 17), tem condições de fornecer ao partido “a dimensão desinteressada da política, a perspectiva histórica de longo alcance, a cultura elevada e complexa da modernidade, os valores éticos que fazem do poder um verbo, e não um substantivo”. Hoje os intelectuais orgânicos atuam nos dois lados deste embate do projeto “escola sem Partido”, e seus desdobramentos dentro e fora da escola. Trazer para discussão este tema a “luz” de intelectuais tradicionais, pode ajudar a elucidar dúvidas e medos, bem como possibilitar passagem de fluxos ideológicos atravancados pelas paixões partidárias ou ideológicas.

Nosella (2006) evidencia que a escola “desinteressada”, livre de cerceamento ideológico e de conteúdo, “possibilita aos jovens adquirir o rigor científico e exercer responsabilmente a liberdade. Rigor científico é o método que eleva a cultura popular para os níveis profundos da arte, da filosofia e da ciência”. A escola “desinteressada”, na visão gramsciana, configura-se em espaço de fundamental importância para o “exercício responsável da liberdade”, ambiente escolar que cresce em conjunto com o jovem educando, transformando o “espaço público para acolher não somente seus braços e suas mentes, e, sim, também, sua vida, suas organizações, seus sonhos, sua criatividade, suas tendências construtivas e suas habilidades” (NOSELLA, 2006, p. 17).

Por fim, Nosella (2006, p. 17) conceitua a utópica política “desinteressada” que é o caminho para a conquista do poder sem os vícios políticos que ele chama de “mortíferos”: “o mesquinho taticismo político, o determinismo histórico e o burocratismo

autoritário”. A política “desinteressada” é verdadeira, mesmo que isso signifique perder o poder por conta de relatar só a verdade. Longe de ver essa política “desinteressada” prosperar em tempos contemporâneos, reina o determinismo na política que “não considera a história como um processo dialético, e sim como a realização dos seus planos e sua previsão mecânica e dogmática”. Dessa forma, impera o “burocratismo político”, com a total substituição dos “valores éticos por regras formais, instituídas e protegidas pela força”.

Se a segregação escolar existe e constata-se no atual quadro, cada vez mais nítido e transparente, conclui-se, uma vez mais, que Gramsci é contemporâneo em levar à reflexão atual, suas preocupações de 1930, principalmente no tocante “as disparidades entre a educação recebida pelas classes privilegiadas, por um lado, e os setores desfavorecidos da população, por outro” (BUTTIGIERI, 2003, p. 48).

O estudo, assevera Buttigieri (2003), precisa ser feito na medida em que pode representar mais um instrumento de segregação intelectual, fazendo crescer a “especificação restrita” na educação, ampliando “o abismo que separa os intelectuais do povo e a ciência da vida”, fazendo preservar a hegemonia dominante, a desigualdade, a miséria e a injustiça.

CAPÍTULO III

A busca do consenso e a continuidade hegemônica

Neste capítulo será feita a discussão dos conceitos de hegemonia e consenso, traçando um comparativo com o que é frequentemente utilizado pelo Estado para o convencimento da população quando o tema a ser regulado é polêmico. Nesse sentido, discorreremos sobre as táticas que vem sendo utilizadas pelos defensores do projeto “Escola sem Partido”, no sentido de incutir na sociedade a aceitação da ideia. O foco será o estabelecimento do consenso na sociedade e, assim, discutiremos os autores que versam sobre os temas, as maneiras de seus processamentos e o alcance do consenso social. Terão destaque os organismos utilizados para a conquista do consenso, com destaque para a instituição escolar, considerando a preocupação estatal no tocante ao aspecto educacional, bem como as estratégias utilizadas pelo estado na persecução deste objetivo. Por fim, pesquisaremos as ações contra hegemônicas que têm por escopo fazer frente ao domínio, relatando suas dificuldades e eventuais avanços. Desta forma, será pesquisada a “guerra de posições” que se instala na sociedade brasileira em torno do tema “Escola sem Partido”.

Gramsci abordou de forma ampla os espectros de hegemonia e consenso, pontuando que a inter-relação entre eles chega a ser visceral. As classes dirigentes, através do Estado, utilizam a estratégia da persuasão, que leva ao consenso geral, para a manutenção de determinados grupos, visando a sua continuidade na coordenação estatal e, por consequência, sua hegemonia. São estratégias com alcance eficiente, objetivando tornar ações e ideias nada simpáticas que fazem parte do contexto ideológico do “grupo diretivo”, composto pela elite econômica e política, em palatáveis e desejáveis pelos grupos subordinados e aliados. O movimento “Escola sem Partido” se configura em experiência de extremo sucesso neste sentido, dado que no passado, quando da sua fundação, surge como uma ideia absurda, sem o mínimo de condição procedimental e até menosprezada pelos catedráticos educacionais. Ao longo do tempo, com o desenrolar de uma série de ações empreendidas pelos defensores do movimento, alcançou uma gigantesca mobilização de forças políticas e, até mesmo, de grande parte da população, que aderiu ao movimento e defende seus objetivos.

Quando se fala em hegemonia, a figura central é da classe que está no poder ou coordenação, haja vista que a manutenção no poder (hegemonia) é um quesito inerente

ao grupo que ocupa o topo de comando do Estado. Entretanto, a hegemonia não é restrita somente ao grupo dominante, ela existe em subgrupos organizados na sociedade, mesmo com características subalternas. Essa constatação imprime a necessidade de análise da hegemonia sem rótulos grupais ou sociais e sim, sob os aspectos ideológicos, aliados à proposituras pretendidas para a grande massa, objetivando atender os interesses de determinado grupo que, via de regra, ocupa o posto “diretivo do Estado”.

Assim, La Porta (2017, p. 141), comenta que “Estado é todo complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados”. O autor ainda traz à discussão reflexão de Guicciardini (2017), discorrendo sobre a necessidade do Estado em ter “armas e religião”, “força e consenso”, “coerção e persuasão”. Dessa forma, compreende-se hegemonia, em linhas gerais, como “a manutenção de um grupo ou bloco ideológico no poder” (LA PORTA, 2017, p. 142) e, para isso, ter eficácia, certa durabilidade e constância, há de se buscar o consenso dos dominados que pode ocorrer através da forma pacífica com alianças, persuasão e convencimento, absolutamente desejável, demonstrando a boa saúde do sistema de dominância, ou pela coerção, recurso utilizado quando o consenso, inicia sua deterioração.

La Porta (2017, p.141-142), assegura que consenso é o resultado da busca da classe dirigente para que os governados sejam persuadidos e consintam os ditames impostos pelo comando estatal. É o “governo com o consenso dos governados”, visto que os governados participam das decisões, “já que os cidadãos não estão ligados aos poderes por laços de sujeição, mas uma coparticipação dos governados nos poderes”, pelo menos em tese. O Estado que detém a coerção, busca a sua não utilização pelo consenso, uma vez que receberá a legitimação necessária vinda dos governados de forma pacífica. A “sociedade política” e a “sociedade civil”, se entrelaçam no Estado. Gramsci explica que a opinião pública, é o elo entre as duas sociedades, a política e a civil, a força e o consenso, na medida em que “consenso corresponde à sociedade civil e força, à sociedade política”.

Conforme pensamento de La Porta (2017, p. 143), existem três tipos de consenso: “consenso ativo, passivo e espontâneo”. No ativo, os governados participam da vida do organismo estatal onde os governantes são aceitos pelos governados; no passivo, através do sufrágio, os governados constituem os governantes que democraticamente os dominam; e no espontâneo, “nasce historicamente do prestígio obtido pelo grupo

dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção”. O “consenso ativo” ao qual Gramsci se refere, é o liame existente entre governantes e governados, uma vez que “os governantes representam os interesses dos governados e, portanto, devem ter o consentimento destes, isto é, deve verificar-se a identificação do indivíduo com o todo, o todo sendo representado pelos dirigentes”. Daí a premência da obtenção do consenso por parte dos dirigentes, uma vez que, diante de pouco consenso se desencadeia a “crise do Estado e seu conjunto”. A razão de existência da hegemonia de um grupo no comando estatal é calcada no consenso e na coerção.

A operação do consenso espontâneo não é realizada pelo grupo dominante, mas sim por uma classe subalterna “preposta” que geralmente é confiada a instituições representativas e intelectuais que, sob a análise de La Porta (2017, p.143-144), Gramsci chama de “orgânicos”, ou seja, aqueles formados e ligados intimamente aos preceitos do grupo dominante. Desta forma, as instituições parceiras (igreja, partidos, entidades de classe, escolas, sindicatos) do Estado, o sistema legal e seus intelectuais, preparam o campo junto a grande massa para o “consenso espontâneo”, uma vez que é “espontâneo apenas na aparência”. Nesta mistura, o sistema legal impõe coercitivamente, de modo esquemático, as diretrizes a serem seguidas pela grande massa que deve vivenciá-las, “modificando seus hábitos, sua vontade e suas convicções de acordo com aquelas diretrizes e com os objetivos que elas se propõem a atingir. Sistemas legais e Leis impositivas, a exemplo do proposto pelo movimento “escola sem partido”, são demonstrativos de como o sistema legal auxilia na busca pelo consenso dos governados de forma “espontânea”.

A relação entre consenso e hegemonia tem íntima relação segundo Cospito (2017, p. 365-366), pontuando que Gramsci dá um significado de “direção” e “domínio”, por vezes distinguindo os termos, por vezes unindo “direção mais domínio”, sacramentando que “uma classe é dominante em dois modos, isto é, é dirigente e dominante”. O grupo que está no poder faz o papel de coordenador de grupos aliados e partícipes, sendo chamado de “dirigente”, ele será responsável pela imposição de sua supremacia dominante aos grupos adversários, aqueles não listados no rol de parceiros e apoiadores. Assim, o ambiente em que se trava a batalha pela hegemonia é a “sociedade civil”, demonstrando as várias facetas hegemônicas como a política, atrelada à “economia-corporativa”, a cultural e a moral, que rompem o corporativismo, sem perderem sua

universalidade. A hegemonia tem como um de seus sustentáculos o consenso que pode ser obtido por diferentes vias, dentre as quais, destacam-se os “intelectuais”, principalmente os “orgânicos”, que são os responsáveis, “prepostos” da classe dirigente, com a finalidade de preparar terreno à persuasão da grande massa.

Além da atuação de agentes hegemônicos, Cospito (2017) ressalta os “sistemas ou aparelhos hegemônicos”, dentre os quais destacam-se as instituições escolares, a partir do propósito de que “toda relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica” (COSPITO, 2017, p. 367). Com isso, faz juntar ao conglomerado da hegemonia uma série de instituições que têm o escopo de educar, propagar, alinhar e persuadir ideologicamente as massas dominadas, cada uma delas munidas de seus próprios “intelectuais”. De modo que instituições religiosas, escola, mídia, grupos de classe, sindicatos e partidos, ou seja, instituições da sociedade civil organizada, são tidos como portadores a ação de hegemonia que se “conecta” com a democracia para se perfazer na era contemporânea. Desta feita, Cospito (2017, p. 401) propõe que o consenso e a hegemonia se relacionam de maneira entrelaçada, amarrados pelo laço do sistema democrático, a partir do conceito ideológico que liga os pontos, já que Gramsci afirma que a ideologia “identifica um grupo ou camada social”. Portanto, a ideologia transcende a visão política, ganhando a categoria de uma “visão de mundo concebida em sentido mais amplo” (COSPITO, 2017, p. 401), dado que de forma “difusa” a ideologia se configura em instrumento mais que necessário na manutenção do poder e na perpetuação hegemônica dos grupos dominantes.

3.1 Ideologia hegemônica

O conceito de ideologia assume na literatura política, economia e no âmbito social, variados formatos e meios que se diferenciam a partir do grupo envolvido ou, até mesmo, do ponto de vista enfocado. Um dos exemplos mais contundentes é a “ideologia jurídica”, que tem papel fundamental na busca consensual, sustentáculo hegemônico muito utilizado nos regimes democráticos para a contenção e direção da grande massa. Através dos “diplomas legais”, ou seja, das leis, a população tem moldada sua vida à normas e regulamentos que impõem condições, direitos e deveres à “todos”.

Lei que Pachukanis (2017, p. 88) propõe estar embasada no direito como forma ideológica, demonstrando que “as categorias jurídicas não têm nenhum outro significado

além do ideológico”. Dessa maneira, fica clara a relação entre ideologia e direito para que, a partir desta percepção, possa ser traçado paralelo entre a política de educação e a ideologia que esta contém em seu bojo.

Acompanhando as ideias propostas por Pachukanis (2017), as leis fazem parte dos sistemas ideológicos postos diante de uma “relação social objetiva”. O poder do Estado assume pela ideologia hegemônica um “caráter psicológico”, a partir do momento em que a população é obrigada a utilizar a “ideologia jurídica” para balizar a própria conduta, a própria vida. “Uma das premissas fundamentais da regulação jurídica é, portanto, o antagonismo dos interesses privados” PACHUKANIS, 2017, p. 94), destacando-se a influência econômica do processo ideológico que inicia o processo jurídico regulador. Isso acontece, a partir do momento que as desigualdades são acirradas pelas “diferenças e oposições de interesses”. A ideologia dominante tem, no âmbito jurídico e legal, o meio de manutenção de sua supremacia como grupo detentor do poder do Estado, que nivela a conduta e os aspectos da área privada do relacionamento objetivo, dirigindo a população conforme os interesses econômicos de mercado, objetivando a obtenção do consenso. Assim sendo, a ideologia se instrumentaliza na lei para ordenar a sociedade, abandonando o plano teórico e avançando no cotidiano real da comunidade.

Acompanhando as ideias de Gramsci (1978), a ideologia não é ilusória e sim responsável pela “definição e constituição do mundo real”. Sua existência é “material” e se projeta, dentre outros, na composição da hegemonia política e econômica. Dessa forma, ideologia “é uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1978, p. 16), intervindo na realidade e transformando-a através dos entes que se inter-relacionam na sociedade. Suas influências, escolhas, posicionamentos, lutas e decisões estão “cimentadas” pela ideologia que é o sustentáculo do mundo “histórico real”. Coletivamente considerada, a ideologia resulta do campo de repertório ao qual determinada “sociedade” pertence, e como tal, todos os conceitos que fazem parte da constituição desta “sociedade” são ligados como forças influenciadoras.

Gramsci (1978, p. 62) chama a atenção para o erro valorativo que se confere à ideologia, na medida em que se opera “elucubrações pejorativas de determinados indivíduos”. Para o autor, o cunho pejorativo, remetendo a ideologia ao campo exclusivo das sensações, “modificou e desnaturou a análise teórica do conceito de ideologia”. Para

certificar sua afirmação, descreve o processo de equívocos que reveste a conceituação temerária da ideologia da seguinte forma: não alinhamento da ideologia com o meio estrutural, com a afirmação de que a é a estrutura que modifica a ideologia, e não o contrário; determinadas soluções políticas, tidas como “ideológicas”, são vistas como ineficientes para mudança de estrutura; sugerindo que toda “ideologia é pura aparência, inútil, estúpida, etc”.

Na consideração da ideologia como concepção de mundo, não há uma ideia de ideologia como de representante individual, e sim coletiva, a partir do bloco histórico e circunstancial da sociedade e, como tal, recebe o nome de “ideologia orgânica. Conforme analisa Gramsci (1978), a “ideologia orgânica” é aquela vinculada à estrutura e, por consequência, tem o objetivo de influenciar e “organizar os desejos das massas em torno do objetivo estrutural a ser atingido, formatando o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam” (GRAMSCI, 1978, p. 63). Diferente da “ideologia arbitrária”, “racionalista”, “desejada” que cria “senão movimentos individuais, polêmicas etc.”.

Consequentemente, a discussão ideológica envolve uma multiplicidade de posições, dependendo do contexto de interesse histórico, cultural, econômico, espacial e étnico do grupo que a defende. Ideologia que muda no compasso do caminhar histórico, uma vez que compõem sua essência, as próprias mudanças que os períodos impõem ao mundo e à sociedade. Deve-se levar em consideração também que, em um mesmo bloco histórico, vários são os grupos que dividem o contexto social e, como tais, cada qual contém sua própria ideologia e estratégia ideológica. Assim, fica evidente a relação entre ideologia e o meio em que atua.

A formação histórica não pode dispensar a argamassa intelectual e de concepção de mundo, segundo as análises de Marx e Engels (1998, p. 20) considera que ela “não é isenta de pressupostos”, há sempre uma ligação umbilical da ideologia ao grupo e ao meio real que nele se ampara e consolida em termos de consciência. O homem está conectado com fatos que determinam sua consciência ideológica a todo momento, impregnando sua vida, não de modo isolado e imaginário, mas como incluso “em seu processo de desenvolvimento real em determinadas condições, desenvolvimento esse empiricamente visível”. Embora o referencial represente estudo iluminador da ideologia, Gramsci (2000) se utiliza desta premissa para apontar sua pertinência sem, todavia, deixar de considerar

as contradições existentes no campo intelectual e real neste processo de relação, uma vez que, "para Marx as ideologias não são meras ilusões e aparências; são uma realidade objetiva e atuante" (GRAMSCI, 2000, p. 57). Neste ponto, Gramsci (2000) apresenta o entrave da ideologia como força única de "revolução da sociedade", na medida em que os ideais necessitam de aplicação prática superando "ideologias parciais e falaciosas". É a convicção de que todas as representações ligadas ao cotidiano, sejam elas positivas ou negativas, devem ser observadas sob a ótica da historicidade.

Em linhas gerais, Gramsci (2000) não contempla a ideologia como unicamente "falsa consciência". Se em alguns momentos ela assume esse papel, não pode ser considerada somente sob esse aspecto. Não abandona, portanto, os ensinamentos da práxis marxista com relação à ideologia, porém agrega em sua análise a aproximação com a consciência. Nesta linha, vai além do conceito de Lenin, que afirma não existir ação revolucionária sem uma teoria. Na visão gramsciana, a teoria necessita uma ligação de identidade com a ideologia e, nesta "mistura", pode resultar a proclamada "ideologia revolucionária".

Gramsci apresenta nos *Cadernos do Cárcere* vários enfoques da ideologia, o que não contrariam o conceito central, pois são tratadas dentro de contextos diversificados que permeiam as multiplicidades da existência ideológica, dando conta dos seus vários significados. A análise da ideologia está impregnada em toda a obra gramsciana na medida em que, liga a política, sociedade e a economia. Assim, as normas de conduta e a própria vida cotidiana são conexões que levam ao ideológico e sua real eficácia, para além do campo das ideias, do abstrato. O concretismo da ideologia proposto por Gramsci inaugura uma dimensão prática que tem íntima relação com a transformação do meio social, modificando o homem e vice-versa, ocasionando o bloco histórico de sustentação dos mais diversos meios e classes, a partir do momento que cada qual aprimora sua própria forma e regra ideológica. Dessa forma, o autor sentencia que ideologia é "uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, nas atividades econômicas e em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva" (GRAMSCI, 1978, p. 16), já que está ligada a todas as atividades humanas, não podendo ser reduzida ao campo da circulação de ideias, uma vez que expressa a vida cotidiana e científica.

Se na ótica de Gramsci (1978) não existe uma única ideologia e sim uma pluralidade delas, há de se considerar a existência daquelas que chegam a supremacia

sobre outras menos estruturadas. Essa “supremacia” é alcançada pelo “senso comum”, a partir do ponto em que certos ideários são tidos como necessários e legítimos, mesmo não o sendo para os grupos subalternos; neste caso, a ideologia do grupo dominado fica relegada em detrimento da ideologia do grupo dominante. Esse impacto da ideologia dominante na sociedade dá o tom de como as conexões vão se estabelecer, impondo o modo de comportar, desejar e necessitar do coletivo. O Estado terá incorporado, assim, o mote ideológico do grupo detentor do poder e suas diretrizes vão se perfazer para os demais grupos subalternos.

O filósofo sardo também foi analisado por Althusser, na obra *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1970), que ressaltou o trabalho desenvolvido por Gramsci, que “foi o único que se aventurou nesta via”, referindo-se a incorporação por parte do Estado da ideologia do grupo dominante. Na sua visão, o Estado pode ser considerado, também, sob seu modo ideológico e não apenas no modo repressivo. Indo além do explorado pela teoria marxista, que tinha como aparelhos do Estado o governo, a administração, as forças armadas, as prisões e tribunais, órgãos de cunho público, de repressão e de coerção; a teoria gramsciana de aparelho ideológico do Estado, adiciona uma gama diferente de instituições privadas a serviço dos propósitos do governo, como: igrejas, escolas, associações sindicais, associações culturais, associações de classe, partidos e a própria família. Gramsci, utiliza a hegemonia para sinalizar a função de comando e sobrevida de uma ideologia, utilizada por um grupo dominante, que se sobrepõe aos demais existentes em um determinado momento da história. Dessa maneira, fica demonstrado o avanço gramsciano, quando concebe a hegemonia não necessariamente vinculada ao “poder político”, podendo ser vivenciada na formação de uma rede de “alianças” entre grupos em torno de um grupo central e dominante.

Em conformidade com o pensamento de Portelli (1977, p. 65), quando discutiu que a essencialidade da hegemonia de uma determinada classe dominante, “reside em seu monopólio intelectual, isto é: na atração que seus próprios representantes suscitam nas demais camadas intelectuais”. Consequentemente, surgem as “alianças” que têm o condão de sacramentar a atração dos demais grupos, e de instituir a auto subordinação de outros grupos sociais não aliados “criando, consequentemente um sistema de solidariedade entre todos os intelectuais” (PORTELLI, 1977, p. 65). A ideologia figura

como fundamento do “bloco ideológico, que vincula as camadas de intelectuais aos representantes da classe dirigente”.

A grande quebra de paradigma sobre a hegemonia que Gramsci nos traz, nas observações de Portelli (1977, p. 66-67), acontece através de seu trabalho de decantação das contribuições de Marx e Lenin. É a inclusão do componente ideologia para a composição do ambiente hegemônico uma vez que, “a primazia econômica da classe fundamental é uma condição necessária, mas não suficiente, para a formação do bloco ideológico”, havendo a necessidade de um movimento de atração, identidade e persuasão ideológica que coexiste entre os grupos de uma determinada classe, sempre considerando a existência de diversas classes dentro da sociedade civil. Esse posicionamento não é estanque, sofre variações de tempos em tempos, principalmente se houver a “desagregação do bloco ideológico” com a separação “dos intelectuais do grupo dirigente quanto dos grupos que representam”.

Sob este aspecto, a direção de classes subalternas pode se dar através da direção “intelectual e moral” de outra classe subalterna, não necessariamente dominante em termos de Estado, caracterizando grupos hegemônicos distintos do grupo político hegemônico central do Estado, que se aperfeiçoam na sociedade civil. Esses grupos “inferiores” organizados podem, até, alcançarem o controle geral da sociedade, no caso de uma transformação das “alianças sociais” e da própria economia. Essas classes subalternas necessitam da detenção do poder para, posteriormente, efetivarem-se como dominantes, situação vivenciada em caso de “revolução” oriunda de uma crise “orgânica do bloco de poder dominante” (GRAMSCI, 2006). De fato, a sociedade contemporânea, sob o regime democrático, detém o grupo central dominante e diversos outros “subgrupos orbitais”, cada qual com sua rede de hegemonia e de ideologia, próprios. Logo, estes subgrupos podem ser aliados e apoiadores do grupo diretivo central, como opositores.

Nesta disputa nítida intelectual e ideológica, se percebe de forma concreta os conceitos de Gramsci no tocante a variedade de grupos tentando fazer valer a sua ideologia. Esse fazer valer pode se dar de duas formas: através da persuasão e convencimento, objetivando o consenso da maioria; ou através da conquista de outros grupos em torno de uma ideologia, que se torna mais forte e poderosa, a partir do momento que conquista mais e mais adeptos e a própria opinião pública. A partir desta “força”, invoca o Estado para que juridicamente estabeleça, através de Lei a conduta a ser

imposta a todos, inclusive ao “grupo derrotado”. Em ambos os casos, haverá um grupo “ganhador” e um “perdedor”, sendo que este último sofrerá uma imposição ideológica e de poder do grupo vencedor, situação que só será pacificada através da imposição legal e jurídica.

Dessa forma, a direção intelectual e moral representa uma das principais condições, tanto para a conquista, quanto para o exercício do poder estatal, destacando o trabalho intelectual através das ideologias. A ideologia, então, é forma de conhecimento, é vida vivida, e não só um emaranhado de ideias e ideais.

A consagração como “ideologia dirigente” não subjuga o grupo dominado de forma perene, a questão está sempre aberta, sujeita a alterações e como tal, sujeita a inconstâncias advindas dos próprios grupos subalternos que, em determinados momentos de desgaste ou desajuste, passam de correligionários à opositores. Neste quadro, percebe-se a “circularidade ideológica” já que as ideologias, como já dito, podem ser “orgânicas” ou “arbitrárias”. O papel econômico e globalizante tem intima ligação neste “jogo” de disputa ideológica.

Nessa perspectiva de disputa, o sistema político agrega a ideologia. No liberalismo por exemplo, conforme analisa Portelli (1977, p. 78), a classe que detêm o domínio tem dupla atuação no contingente das estruturas, atuando: “a nível estrutural, porque é a classe fundamental no campo econômico; a nível superestrutural, porque tem a direção ideológica através do bloco intelectual”. Aos grupos subalternos “aliados”, resta um papel de segunda classe nos níveis descritos. Como haveria de acontecer, tal desnível de importâncias em nível econômico e intelectual, acarreta um conglomerado de desigualdades, distorções e injustiças no relacionamento entre o grupo dominante e os aliados, o que pode gerar futuras rupturas e desgastes, podendo ocasionar a criação de grupos de ideologias oponentes, isso sem contar com os grupos não aliados, “excluídos”.

Na prática liberal, a ideologia posta como “universalizadora”, imposta como “pensamento único”, deturpa, corrói e aniquila o pensamento democrático, a partir do momento que não deixa lastro para pensamentos contrários ou discordantes. A onda globalizante econômica, chancela a ideologia como atrelada a um único caminho, não deixando margem para possíveis discussões de soluções diversas das oferecidas pelo “bloco aliado dirigente”.

No embate atual entre opositores e defensores do movimento “Escola sem Partido”, fica evidente essa “circulação ideológica”, de sorte que, tanto de um lado, como de outro, aglomeram-se grupos “auxiliares” ou “aliados”, que dão suporte a um determinado ideário e como tal, sustentam suas ideologias. Verifica-se, então, o advento que Gramsci intitula “guerra de posições”⁹, já que no seio da sociedade civil, surge a luta ideológica dos grupos pró e contra movimento, em uma tentativa de transformar o plural em singular, oriunda da luta entre os atores envolvidos.

O grupo diretivo necessita da instituição escolar, como um dos meios da sociedade civil que proporcionam a difusão e persuasão em torno dos valores da classe no poder. Sem a escola, vê-se a classe dominante desprovida de um aparelho ideológico do Estado fundamental para a “universalização” de seus valores e ideários que são de suma importância para a dominação das demais classes subalternas. Neste processo de tensão entre articular e desarticular determinados temas, o Estado necessita utilizar os “aparelhos de hegemonia”, para intentar seus objetivos de dominação política, que seve aos interesses econômicos postos pela globalização dos mercados.

De outro lado o movimento “Escola sem Partido”, tenta aniquilar da sala de aula, tudo o que possa representar de pensamento contrário ao defendido pelo grupo, na tentativa de assegurar a hegemonia do conjunto, neutralizando a possibilidade de uma ação contra hegemônica, por parte de professores e ou alunos. Pura disputa ideológica, que acirra a batalha entre posicionamentos de esquerda contra posicionamentos de direita, tendo como mediador o Estado constituído juridicamente através de suas leis e regulamentos.

3.2 A hegemonia política, econômica e cultural

Mesmo antes dos *Cadernos do Cárcere*, o aprofundamento da tese de hegemonia gramsciana já se operava, segundo Coutinho (2014, p. 63), em um período que “vai de 1921 a 1926, em particular nos três últimos anos, que teve lugar a efetiva transição de Gramsci para a maturidade”. Nesta fase, o filósofo sardo “assimila” reflexões leninianas que promoverão, em seu estudo mais minucioso durante o cárcere, uma renovação da

⁹ A guerra de posição é preparada minuciosamente pelos Estados e pelas classes sociais em tempo de paz. [...]é a expressão do “assédio recíproco” entre as classes que se desenvolve constantemente em todas sociedades capitalistas modernas para a conquista da hegemonia (CICCARELLI, 2017, p. 707).

visão marxista sem, contudo, abandoná-la. Nas preocupações de Gramsci em dotar o “proletariado” do poder de coordenação estatal, tornando-se “classe dirigente”, surge um desejo envolvendo a classe subalterna que “não pode se limitar a controlar a produção econômica, mas deve também exercer sua direção político-cultural sobre o conjunto de forças sociais que, [...] se opõem ao capitalismo” (COUTINHO, 2014, p. 65). Esse controle “político-cultural” teria que ser articulado através de aliança “operário-camponesa”, quesito fundamental para a vitória da “revolução proletária”. O ponto chave deste desejo, está em como seria a articulação entre as classes subalternas para alcançarem êxito nas investidas contra os dominantes. Essa proximidade com os ideais de Lenin, traz luz ao pensamento de Gramsci, e é evidenciada na concepção de Gruppi (1978, p. 1), como “o ponto de contato mais constante e mais enraizado de Gramsci com Lênin”, possibilitando um olhar sobre hegemonia que seria esculpido em toda sua obra.

Dias (2014), esclarece que grande parte das análises sobre hegemonia em Gramsci gira em torno das alianças, da mobilização de “subordinação e coordenação” de uma classe sobre as demais, sejam elas aliadas ou oponentes. Tratando esta questão na “perspectiva do partido, pensando-o como intelectual coletivo e, portanto, enfatizando os mecanismos específicos da intervenção política” (DIAS, 2014, p. 89). Mas a hegemonia transcende a força de dominação, avançando para um âmbito intelectualizado de domínio. Construindo “uma hegemonia decorrente da possibilidade que uma classe fundamental (subalterna ou dominante) tenha de elaborar uma visão de mundo. Diferenciando-se e contrapondo-se como visão de mundo à demais classes”. É a chamada construção da nova concepção de mundo ou “nova civilização”, através de uma revolução moral e intelectual.

Conforme analisa Dias (2011, p. 44), a hegemonia “não se reduz a um domínio numérico, mas, muito mais que isso, a hegemonia significa a construção de sociabilidades”, há a necessidade de alteração do que chama “modo de vida” que é o emaranhado de relações sociais, políticas e ideologias, impondo um “horizonte intelectual único”, geralmente desqualificador do problema das classes subalternas e a sua subsunção aos interesses dominantes. Para a compreensão deste enfoque, a leitura gramsciana de hegemonia requer atenção à coordenação por meio da intelectualidade.

Na visão de Gramsci (2002, p. 62.), “a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’, isso dá a noção de que o ato de ‘domínio’, implica dizer que um grupo dominará outro por ‘liquidação’ ou

‘submissão’ dos oponentes, mediante a coerção”. Porém, “um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder)” (GRAMSCI, 2002, p. 62), deixando claro que a dominação tem que vir posteriormente à direção, que enseja a incorporação de preceitos e reivindicações dos demais grupos aliados ou dominados. Em outras palavras, há de se ter atenção aos pensamentos e reivindicações dos demais grupos que se pretende dirigir, como chave de legitimação do poder dominante e de instauração harmônica de poder.

Esse sistema de alianças e apoios, transformaria os proletariados em “classe dirigente e dominante”, mobilizando “contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora” (GRAMSCI, apud, COUTINHO, 2014, p. 67). Contanto, essa articulação em torno de um grupo central proletário, ressalta Coutinho (2014, p. 68), não aconteceria de forma desvinculada de um requisito fundamental, o “abandono da mentalidade corporativista”, em que o grupo só se preocupa com os temas referentes à sua pauta de reivindicações, passando a ocupar-se, também, de um papel de coordenação dos assuntos dos demais grupos, assumindo para si e fazendo suas, “todas as reivindicações das camadas trabalhadoras”.

Nas palavras de Vacca (2016, p. 80), a hegemonia de Lenin e Gramsci evidencia esse “sacrifício dos interesses corporativos”. Dessa forma, o grupo que pretende ocupar o posto diretivo, deve despir-se de todo e qualquer preconceito e visão restritiva de luta e engajar-se em um espectro mais amplo de luta pela classe subalterna como um todo. A conquista de confiança de outros grupos subalternos, depende de um desprendimento dos interesses individuais corporativos, para uma abrangência de anseios gerais da coletividade dominada. No cerne laboral, no ambiente industrial, que foi objeto da análise gramsciana, “o metalúrgico, o marceneiro, o operário da construção civil, etc., devem não só pensar como proletários [...], mas [...] devem pensar como operários” partícipes de um grupo que dirigirá os demais aliados, tendo que atender suas expectativas, contemplando assuntos que são ligados aos outros grupos aliados. Num segundo momento de consolidação hegemônica o grupo dirigente deveria, inclusive, se preocupar com as reivindicações dos demais grupos oponentes, como uma forma de pacificação hegemônica, garantindo a governabilidade com o mínimo de embate e oposição. Essa evolução no pensamento, nos comentários de Dias (2000, p. 53), envolve a “cultura de modo a liberar

as classes trabalhadoras da dominação do pensamento burguês, seja na sua forma religiosa, seja na sua forma laicas – entre elas o positivismo”, positivismo este, que expressa a maneira pela qual as Leis são colocadas para o ordenamento da sociedade.

No entendimento de Dias (2000, p. 67), “toda revolução foi precedida por um imenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeação de ideias”. Nesse sentido, cita o exemplo dado por Gramsci de que a própria burguesia teria superado o feudalismo através da “crítica radical à ordem natural feudal: foi como um exército invisível de livros, de opúsculos [...] que prepararam homens e instituições para a revolução necessária”. No modo de ver de Gramsci, a cultura não deveria ser propriedade dos grandes intelectuais. “Ela é arma de superação da indiferença [...]. É necessário superar o estigma e o preconceito que atribui a poucos o direito e o dever de elaborar culturalmente” (DIAS, 2000, p. 68). Desta forma, haveria a possibilidade da formação de um novo bloco histórico social.

Nas reflexões do filósofo sardo, vê-se espelhado o contexto da Itália de 1920, quando aborda a “questão meridional” como importante tema envolvendo o problema das relações entre operários e camponeses e, como a superação desta relação problemática de classes, poderia provocar, segundo Durante (2017, p. 665) “a ruptura do bloco histórico tradicional e a construção de um novo bloco social anticapitalista, constituído por operários e camponeses”. Com isso seria superada “a forma da unidade nacional típica do *Risorgimento*, [...] para desenvolver um sentimento real de nação,” estabelecendo-se “uma aliança política entre operários do Norte e camponeses do Sul para afastar a burguesia do poder do Estado”.

O pensamento gramsciano, no enfoque de Coutinho (2014, p. 68), envolvendo a questão meridional, configura-se no momento em que a classe dominada se retira do domínio hegemônico burguês, tornando-se “classe nacional, isto é, capaz assim de exercer sua própria hegemonia sobre a maioria dos trabalhadores”. Dessa forma, esta classe articuladora precisa transforma-se em defensora e protetora de princípios e clamores de outros grupos, “de outros estratos sociais”, colocando-se como uma representante em defesa dos interesses dos demais grupos, empenhando-se na luta do assunto relevante de outros grupos, mesmo que, para isso, precise personificar “sacrifícios” a alguns de seus interesses próprios. Diante desta demonstração de “parceria

e cumplicidade”, transforma-se a classe articuladora, em portadora da confiança e detentora de uma “afinidade cultural”.

Como tal, a classe dominante desfere também suas estratégias de domínio e de hegemonia. Não há dominante que queira deixar o posto, implicando dizer que enquanto há uma movimentação das classes subalternas para tomar o poder, forças dominantes arregimentam e articulam grupos aliados para deter o poder em suas mãos. Logo, através do “equilíbrio de compromisso” conforme aprofunda Vacca (2016, p. 111), Gramsci descreve a situação em que o grupo dominante, mantém a harmonia com as classes aliadas e com as classes subordinadas, visando uma coordenação dos interesses gerais desses grupos. Em sua visão, apesar da existência da luta entre as classes, do ponto de vista diretivo, o intelectual tem papel fundamental dentro dos grupos que constantemente contrastam o “econômico-corporativo” e o “ético-político”. O intelectual, nesta abordagem, é aquele que fomenta as transformações através de suas reflexões e articulações na sociedade.

Em conformidade com as reflexões de Gruppi (1978, p. 63) “[...] a hegemonia [...] não é apenas política, mas é também um fato cultural, moral, de concepção de mundo”. E neste ponto de vista cultural, o movimento “Escola sem Partido”, identificou “traços específicos de uma condição histórica”, vivenciada na atualidade, chamando para si o papel de “protagonista de reivindicações” e mobilizador para a solução das agruras vividas nestes tempos. Assim, tenta persuadir a grande massa para adesão à sua plataforma de reivindicações, imputando na escola o motivo da crise familiar e moral vivida na atualidade. De sorte que “a hegemonia se realiza enquanto descobre mediações, ligações com outras forças sociais, enquanto encontra vínculos também culturais e faz valer no campo cultural as próprias posições”.

Neste esteio, há de se destacar que a movimentação subalterna, geralmente, sofre intervenções dos grupos dominantes, na medida em que têm sua história constituída de forma “desagregada”. Como o próprio Gramsci coloca em seus *Cadernos do Cárcere* (2002), “é indubitável que na atividade histórica destes grupos está presente a tendência à unificação mesmo no plano prático, mas esta tendência é continuamente interrompida pela iniciativa dos grupos dominantes”. A movimentação do “Escola sem Partido”, num primeiro momento demonstra, em termos práticos atuais, uma destas iniciativas intervencionistas. De romper com ensinamentos e formações intelectuais que podem

representar perigo à posição dominante e seus propósitos mercantis. Não há como desconsiderar a intervenção econômica, significando um fator favorável à desestruturação dos movimentos subalternos, na medida em que resulta no modelo de subserviência de uma classe a outra, tornando-a “aprisionada” à um sistema econômico, responsável por ditar normas e condicionamentos sociais, não permitindo a construção de uma racionalidade diferenciada do sistema econômico. Apesar de importante componente, a classe subalterna precisa se libertar dos preceitos econômicos no sentido de aproximar a prática econômica da política. Considerando o sistema capitalista global, qualquer classe que queira tornar-se dirigente, necessita de um olhar para o complexo econômico, sob pena de absoluto insucesso. Qualquer mudança sonhada no âmbito econômico e até mesmo de distribuição e justiça social, carece de um estágio transitório e de formação de consciência que afasta imediatismos e mudanças abruptas.

Com relação à influência econômica, Gramsci (2000) mantém a posição de Marx. Contudo, amplia o espectro de visão na análise dos determinantes para instituição da “classe diretiva”. Para o alcance do estágio diretivo, existe a necessidade de uma “maturação” de mobilização intelectual, que precede a conquista própria do poder. Dessa feita, a economia obstrui a realização das visões de mundo subalternas, impedindo a fase de hegemonia “ético-política”, ideal e necessária para a derrocada do estágio subalterno para a incorporação do estágio independente e, por consequência de dominância.

Toda essa problemática é originada pelo entendimento restritivo econômico de grupos subalternos, que têm a preocupação voltada para o individual e não para a política geral, e pelo próprio atrelamento tecnológico ou de patentes, condicionando o progresso social e comunitário à quesitos ligados ao desenvolvimento econômico e mercadológico, emperrando suas estratégias de mudança. Diante desses impeditivos, Gramsci (2000) conclui que, na economia, o agente pernicioso está fora do alcance dos grupos que pretendem chegar ao poder. Se existe um fator, alheio à vontade subalterna, necessário se faz um trabalho minucioso de alianças, para a superação de possíveis entraves. Através disso, tem-se condições da análise dos propósitos assumidos pelos subalternos e se estes os dirigirão à verdadeira emancipação, sendo inegável que devem considerar o sistema capitalista reinante na esfera de disputa.

Vacca (2016, p. 131) evidencia o raciocínio que a “conquista do poder e a afirmação de um novo mundo produtivo são indissociáveis [...], na realidade, somente

nessa coincidência é que reside a unidade da classe dominante, a qual é ao mesmo tempo, econômica e política”. As necessidades de um Estado, podem impulsionar a renovação do grupo de direção, mas há de se considerar sua correlação com as forças internacionais. O componente internacional, neste caso, leva ao sucesso do movimento ou pode representar riscos e até o insucesso da iniciativa. Daí a visão global econômica que merece acolhimento na edificação hegemônica daqueles que estão na direção, como daqueles que anseiam o posto. Através de mais esse ingrediente, “[...] o processo hegemônico que leva ao nascimento do Estado [...] consiste na capacidade das elites de combinar os fatores internos e os fatores internacionais do desenvolvimento”. Mais uma vez está presente o contexto econômico e, principalmente, o global que regem os relacionamentos e o próprio bloco histórico capitalista. Assim a “nacionalização” da classe operária ganha importância elevada, a partir do momento que é através desta visão mais abrangente e aglutinadora que o grupo interessado em ocupar a direção recebe a legitimidade e força requisitada para uma discussão equilibrada do ponto de vista interno frente ao externo (internacional). No mundo contemporâneo capitalista, essa vivência nacional não está apartada da internacional e, por conta deste fato, os desdobramentos internacionais devem ser levados em consideração para qualquer atitude de cunho hegemônico e social.

No entendimento de Vacca (2016, p. 135-137), a afirmação de que a política nacional “será a combinação entre os elementos nacionais e internacionais”, revela uma preocupação, nos idos de 1930 na Itália que norteia toda e qualquer intenção atual da instituição de grupo hegemônico, uma vez que a globalização dos mercados, vai além dos limites do nacionalismo ideológico de um determinado Estado, grupos e, porque não dizer, sociedade. A habilidade em aferir e interpretar o contexto social internacional para basear ações domésticas, é o único caminho para uma bem sucedida articulação para hegemonia, distinguindo “o elemento internacional e unitário na realidade nacional local”; e este trabalho, conclui Gramsci, é feito através da “ação política concreta, a única atividade que produz o progresso histórico”.

Assim, a hegemonia necessária para a manutenção de poder, seja de forma generalista, quando um grupo assume o comando estatal, seja setorializada, em grupos subalternos, apresenta características e requisitos a serem superados, dada, segundo Neves (2005, p. 19-20), a “[...] importância de uma compatibilização entre os aspectos mais diretamente vinculados à inserção humana na produção da vida e aqueles mais

especificamente relacionados à aquisição de consciência quanto ao lugar dos homens na história”. História que relata as classes em disputa e demonstra a totalidade da “sociedade a articulação entre os níveis econômico e político”, para a constituição de um “novo bloco econômico”. Diante da importância econômica, no contexto capitalista, apresenta-se incontestemente a crise na distribuição do capital que revela a premência de mudanças significativas nas esferas de produção e reprodução social. Essa mesma crise que induz reflexão sobre a forma de manutenção hegemônica, menos coercitiva, apesar de sempre disponível para uso, e mais próxima do consenso, possibilitando maior estabilidade ao processo hegemônico. Porém, o que se vê hoje é uma crise que questiona o sistema econômico, a partir do momento em que este perde a articulação com a sociedade, não dando respostas aos problemas sociais que se ampliam, sem contar com o crescente desarranjo familiar, moral, étnico e religioso presente na sociedade.

Com a política e o Estado atual em crise, o campo se torna fértil para movimentos como o “Escola sem Partido”, afeitos à restrição da liberdade e possibilidade de transformação vindas pelas mãos das classes subalternas. Crise esta que está no cerne da atividade econômica-capitalista e que transborda para diversas áreas, afligindo o cidadão no âmbito familiar, estrutural social e em concepções morais. Dessa forma, Glucksmann (1977, p. 43) comenta “o reforço do autoritarismo, a restrição quotidiana das liberdades democráticas, o deslocamento permanente do legislativo – cada vez mais esvaziado de sua soberania popular”, demonstram a crise do sistema liberal exploratório que se reflete em movimentos de cunho extremista conservador, com o propósito de disseminar a restrição do pensar. A população, vê-se persuadida, diante de tantos desmandos e “açoites” da área governamental e do mercado econômico, pelos propósitos “reparadores” da harmonia e do bem-estar ofertados pelos movimentos conservadores. Por esta visão gramsciana de hegemonia, na atualidade, o assunto é tratado dentro da esfera “cultural”, sendo a instituição escolar alvo dessa preocupação.

Segundo Kohan (2006, p. 8-10), “[...] a hegemonia de um grupo social equivale a cultura que esse grupo conseguiu generalizar para outros grupos sociais”. Apesar de centrada em cultura, a hegemonia não está adstrita somente à cultura, uma vez que é articuladora e tem em seu bojo “distribuição de poder, hierarquia e influência”. Apesar do ar de intelectualidade que envolve a hegemonia, ela é disputa ferrenha, “pressupõe violência e coerção sobre os inimigos”. Ao contrário do que se possa imaginar, a

hegemonia não é “aceita passivamente, está sujeita à luta, ao confronto, girando em torno de um jogo de empurra e puxa”. Daí a figura da força que é aplicada, na tentativa de ganhar espaço e neutralizar os adversários dos grupos que almeja a hegemonia. No “jogo de vai e vem” a hegemonia não é fechada, estanque, possibilitando outras conjecturas de contra hegemonias, formatadas por grupos que não compõem o grupo de direção, nem tão pouco integram o clã de apoiadores de determinado grupo diretivo. Neste caminho, a economia, a política-cultural e a guerra, compõem um mesmo tecido social, de forma indivisível. São níveis ligados em uma “mesma relação de poder que podem ser resolvidos ambos em um sentido reacionário (mantendo a corrente tipo de sociedade) ou num sentido progressivo, através de uma revolução”.

Uma discussão que merece destaque sobre o partido, e mais especificamente o partido revolucionário, é a posição de Gramsci determinando que o partido revolucionário deveria, necessariamente, abranger a classe operária. De forma estratégica, segundo Piotte (1978, p. 107), Gramsci sentencia que o partido revolucionário deve ser composto pela classe operária, “o proletariado, à semelhança da burguesia industrial, é o produto próprio do sistema capitalista” e por assim ser, tem íntima ligação com o sistema, a partir do momento que o primeiro só pode prosperar mediante a exploração do segundo. Neste sentido o proletariado, explorado e munido de todas as dificuldades impostas por não possuir os meios de produção, “pode atacar não somente a base do sistema capitalista, mas, também e ao mesmo tempo, o fundamento de toda a exploração: a apropriação privada”. Seu posicionamento subalterno e de base exploratória ao grupo burguês industrial da época, era a própria munição que possibilitaria atingir o grupo dominante de forma fatal, em golpe certo, aniquilando aquilo que mais representa a força dos exploradores, a propriedade privada.

“O lugar ocupado pelo proletariado no seio do sistema capitalista determina a função, que lhe incumbe, de guia revolucionário”, pondera Piotte (1978, p. 107). A justificativa desse “poder” da classe operária é originada no próprio ambiente de trabalho, pois é nele que a classe aprende a trabalhar de forma organizada, disciplinada e com metas a serem cumpridas, como equipe, tem a noção da “solidariedade e da ajuda mútua”, noções fundamentais para a edificação de um Estado com preocupação social. O destaque do aprendizado industrial do proletariado tem foco nessa formação em torno da vontade coletiva e suas missões.

Partindo deste ambiente, que representa o momento histórico em ebulição na época de Gramsci, cabe prospecções para as experiências contemporâneas. A classe operária e a classe explorada que reverbera para além dos ambientes industriais, ainda, nesta visão gramsciana, detém esse poder de essência para abalar o bom funcionamento e a estabilidade do capitalismo, pelo menos na teoria. O pensamento de Gramsci foi deveras acertado para a época, em identificar uma categoria que detinha um poder não percebido no complexo sistema capital. Os dominadores só são, como são, por terem um campo fértil para agirem, que se configura no grupo subalterno. Contudo, em tempos contemporâneos, o capital não tem só na indústria seu ambiente exploratório. Hoje o sistema econômico ganhou configuração mais complexa e abrangente na sociedade, e é isso que motiva a investida do movimento “escola sem partido” nas instituições escolares e nas posturas dos professores. A intenção é a própria contenção de todo e qualquer filosofia que possa representar uma visão crítica do sistema de mercado vigente. A formação de intelectos e intelectuais que possam representar elementos opositores a formatos conservadores capitais é a grande preocupação dos coordenadores do movimento. Em postura invertida a de Gramsci, o movimento “Escola sem Partido” pretende inibir um grupo que fará diferença na formulação de questionamentos críticos, posicionando-se de maneira contrária às mazelas causadas pelo sistema exploratório injusto a que está submetido o Brasil, pressionado pelo mundo globalizado.

A escola é tão importante que se transforma em objeto de “desejo” e atenção de todos os grupos, sejam os que almejam tomar o poder, sejam os que necessitam da manutenção no poder. Na visão de Jesus (1989, p. 105), “[...] nenhum movimento social, político ou filosófico dúvida que a escola continua sendo o caminho que funde homens, contando, pra tal fim, com a ideologia sempre presente e que destrói a ilusão da neutralidade educacional”. A questão política para as classes subalternas só se viabiliza através da escola, tanto Gramsci como Lenin acreditam que vencer o analfabetismo e aqui, compreenda também o analfabetismo crítico, é uma estratégia que deve ser tratada com “prioridade número um para a hegemonia proletária, cabendo aos intelectuais a missão de ensinar, dentro de novos métodos, com maior intensidade, o que a classe precisa para formar sua consciência política” (JESUS, 1989, p. 105).

E é exatamente isso que a classe dominante não quer, dado o perigo que essa “consciência política” representa para a hegemonia do grupo diretivo atual, entendendo

que o grupo diretivo representa o sistema econômico imposto pelo mercado global. Ao perceber o perigo de ter uma instituição tão importante para a manutenção da hegemonia, impregnada por pensamentos críticos e de formação para a “consciência política”, a classe dominante desfere golpes no sentido de “corrigir a rota” de conteúdos e agentes (professores) tidos como “perniciosos”, trazendo a escola pública para os “trilhos” de interesse da classe dominante, coibindo a formação reflexiva e crítica. Tal afirmação não implica dizer o fim da escola emancipadora, esta existirá na esfera privada, para aqueles que podem pagar pelo ensino, lugar de formação das elites, como Gramsci já havia diagnosticado no passado. A escola voltada à formação técnica laboral, no que se pretende transformar a escola pública, nada mais é que fomentadora da formação de público a ser explorado pelo sistema do mercado econômico. “Quando Gramsci condena a reforma Gentile é exatamente por esta institucionalizar em vez de eliminar a ruptura entre escola e vida ou escola e sociedade” (JESUS, 1989, p. 105).

3.3 Consenso e senso comum na democracia

A forma de obtenção do consenso dentro de uma sociedade existente no sistema democrático, com a missão de tornar determinados temas aceitos pela sociedade sem resistência e de forma harmônica, constitui em objeto de elevada importância para a análise das disputas hegemônicas dentro do Estado, estudo feito por Gramsci (2000) em suas reflexões. Segundo análises de Neves (2005, p. 23-24), o consenso é a “[...] adesão espontânea de indivíduos ou grupos aos projetos das classes sociais em disputa na sociedade civil (e também no Estado em sentido estrito)”. Através do consenso se concretiza a “dominação” de uma classe sobre outra, como também a “consolidação da hegemonia”. Há de se ressaltar que o consenso também tem configuração de transformação, a partir do momento que se apresenta como um “poderoso meio de consolidação política das classes dominadas na construção de uma outra hegemonia: a direção intelectual e moral, política e cultural da classe trabalhadora”. Dessa forma, já de princípio, o consenso se apresenta como um instrumento de interesse e relevância para os que estão no poder, bem como para aqueles que almejam o poder e a transformação, pois é a partir do consenso que os grupos políticos podem organizar-se para consolidação hegemônica, ou na luta pelo poder.

O consenso é base para o controle hegemônico que, segundo Piotte (1978, p. 198-199), “encarna-se no centralismo democrático, que é a antítese do centralismo burocrático”. A noção do Estado no centralismo democrático necessita do “consenso ativo e direto”, através da participação dos indivíduos, se baseando no apoio e concordância do movimento popular sobre o que determina o grupo diretivo. De forma contrária, tem-se o centralismo burocrático, configurado em “casta que defende seus privilégios egoístas, mesmo que seja em detrimento da classe que deveria representar”. Assim, o consenso se estabelece solidamente, mas não perenemente, quando o grupo coordenador busca em seus grupos de sustentação a concordância de suas atitudes, sem contudo, em segundo momento, dar atenção às demandas dos grupos aliados. As atitudes do grupo diretivo, deveriam absorver se não todas, pelo menos algumas das temáticas que são importantes e necessárias aos grupos de sustentação, no caso de não atendimento destas demandas básicas, o grupo diretivo perde a legitimidade e por consequência a sustentação.

Na ótica de Neves (2005, p. 24), o consenso tem importância fundamental na conquista do poder estatal e também na sua manutenção, uma vez que essa “batalha pelo convencimento” e apoio de outros grupos em busca da “legitimação” de uma proposta de Estado, e de um grupo diretor, necessita deste “senso comum” constantemente e não só no momento da conquista do poder. Nesse sentido, trabalha o grupo que disputa o poder estatal, em um jogo de persuasão e atendimento de demandas dos grupos de apoio, que resultam em “maiores ou menores chances de convencerem a totalidade da sociedade quanto a legitimidade de seus interesses específicos”. No objetivo primeiro da conquista, está tomada do poder e a ocupação dos aparelhos de Estado e sociedade civil, responsáveis coordenação social e pela gestão governamental do Estado que necessita do segundo objetivo do grupo dirigente, qual seja, a difusão de uma ideologia e de conceitos que propiciem a manutenção hegemônica do grupo dominante, através do convencimento e da transmissão de um senso comum alinhado com os propósitos dominantes. Assim, tenta alcançar a supremacia de inculcar no indivíduo o senso do seu “devido” lugar e papel dentro do grupo, impondo regras e conceitos para serem assimilados e aceitos pela sociedade.

Na concepção gramsciana, a direção intelectual e moral articula-se com a distinta do domínio, já que a coerção e o consenso têm seus momentos de intersecção na ação de

tomada e manutenção do poder. A política, neste caso, não é a única que se utiliza do consenso e do senso comum para a manutenção da hegemonia, outros grupos que disputam a posição diretiva, também podem reunir em torno de seus ideais, grupos apoiadores e parceiros para fortalecerem um projeto de tomada de poder, surge então o “bloco histórico” que fundará um grupo dominador e seus aliados a frente do Estado em determinado período da história. Vale ressaltar que a coerção e o consenso, apesar de distintos coexistem necessariamente na gestão do aparelho estatal.

Através do consenso e do senso comum pode-se afirmar que, na democracia, existe o grupo hegemônico principal a frente do aparelho estatal e vários subgrupos com suas respectivas coordenações, consensos e hegemonias, objetivando ocupar o posto diretivo principal. O ponto nevrálgico é: quando o grupo hegemônico subalterno tem mais apoiadores aos seus propósitos, ganhando legitimidade popular e social para a ocupação do posto do grupo dominante principal do Estado que, de alguma forma, perdera o apoio de legitimação no posto diretivo. Pelo menos em tese, essa seria a equação de manutenção ou perda do poder estatal. No âmbito prático, o subterfúgio coerção entra em campo, quando a classe política dominante percebe a perda de sustentação democrática na sociedade, perda de consenso, dando margem para outras análises e prospecções, através da utilização da força do Estado.

O aparato legal surge, então, como poderosíssimo instrumento de consenso e de obtenção do senso comum, na medida em que estabelece, na sociedade contemporânea o dever ser, bem como estabelece o dever ser do Estado para com o cidadão. Maquiavel na obra *O Príncipe* (1979, p. 87), afirma que os primordiais pilares dos Estados, “tanto os novos como os antigos e os mistos, são as boas leis e as boas armas; e porque não pode haver boas leis onde não haja boas armas, e onde há boas leis é sinal de que há boas armas”, fazendo nítida referência desta dualidade necessária para a ocupação e manutenção do poderio estatal, coerção e consenso. Para tal, o instrumento é a força e a lei.

Considerando o papel fundamental da lei na obtenção do senso comum, Derani (2006, p. 131) afirma que a norma legal é a manifestação estatal na sociedade, que a assimila como parte integrante de uma personalidade cidadã e de comprometimento com a coletividade. “Afim, a característica fundamental do Estado Moderno é o exercício do poder por previsão legal”. Daí a disputa sem precedentes para o controle legislativo dentro

do Estado, motivado pela importância no complexo hegemônico de todas as frentes, sejam elas tradicionais ou transformadoras. A lei não é o único meio para a obtenção do consenso na sociedade contemporânea, apesar de ser instrumento da própria expansão consensual.

Existe uma pluralidade de meios e caminhos para o atingimento do objetivo consensual, mas pode-se afirmar que a norma é o pilar de sustentação para todos, a partir do momento de que a consolidação de um poder político não pode fundamentar-se de forma exclusiva no poder da força, apesar de ser esta mesma força, imprescindível para a governança e para a aplicabilidade jurídica e jurisdicional. Assim, conclui-se que Maquiavel antecipa o conceito de convivência conjunta e necessária entre força e consenso, estabelecendo-o no Estado através de normas emanadas da sociedade e para sociedade. “É a sociedade, pela participação política, que define e justifica o mando do Estado. Assim, conjuntamente, legitimidade e legalidade se constroem e se estabelecem no espaço público”.

A legitimidade tem fundamental influência na hegemonia, e pode-se afirmar que, não só no regime democrático, mas também em regimes extremos como a ditadura, a legitimação social tem relevância para sua instalação e continuidade. O mundo apresenta um momento de predomínio de pensamentos conservadores, uma volta a ideologias políticas tradicionais, que dá uma noção dos encaminhamentos políticos dos próximos anos em nível mundial e, em especial no Brasil. Sem o mérito de depreciação ou crítica, vê-se que a população tem apostado, dentro do sistema representativo democrático, em lideranças ligadas aos ideais conservadores. A eleição de Donald Trump nos Estados Unidos e a de Jair Bolsonaro no Brasil, para não falar de outros “experimentos” mundiais neste mesmo sentido, dão mostras desta tendência que tem íntima ligação com a temática encabeçada pelo “movimento escola sem partido”. Independentemente do nexos prático e verídico dos conceitos teóricos defendidos pelos apoiadores do movimento, constata-se uma vontade de retorno a momentos já vividos, com a “contenção” da liberdade de expressão e de pensamento que devem ser analisadas do ponto de vista técnico, sem partidarismos ou paixões, mas que remetem a ações absolutamente reacionárias. É inegável que o sufrágio democrático demonstrado nas últimas eleições, aponta para essa vontade de parte considerável da sociedade que deve sim ser considerada, por mais que doa no âmago dos progressistas. A legitimação conservadora atual demonstra, a exemplo

de outras passagens históricas que apresentaram rupturas de direita ou esquerda, que a vitória tem base e respaldo popular e social, além de conter em seu bojo elementos de hegemonia, a partir do momento que contou com grupos e segmentos apoiadores, sustentando suas propostas e proporcionando a situação de aquisição do poder de forma concreta. Assim, tanto a ocupação do posto diretivo, como a permanência no mesmo, dependeu e dependerá, como Gramsci preceituou, de apoio e legitimação social, grupos estratégicos de sustentação e meios de difusão ideológica, objetivando o consenso e a manutenção hegemônica.

Derani (2006, p. 133-135), adverte que para a sobrevivência do grupo dominante o aparato estatal “se abre à participação e assimila os embates, constituindo-se por uma composição de forças”. Apesar de ainda incorporar “influências” e “preferências” dos grupos que gerenciam a estrutura do Estado, não há de se falar em “concentração da violência e do poder sobre os cidadãos, respaldado pela lei”, espelhando decisões e interesses daqueles que o integram. A ação configurada na normatização através de políticas sociais enseja “[...] o outro, reconhecer o outro, compreender o outro, trabalhar com o outro. Ética de convivência social, reconhecimento em oposição à neutralização, implica a arte da convivência dos confrontos e contra posição”, pelo menos em tese.

O senso comum assume o condão de reunir em torno do grupo dominante a sustentabilidade e legitimidade necessárias para a governabilidade do Estado e o seu controle hegemônico. Por mais que nas entrelinhas ainda figure a predominância dos interesses do grupo dominante. Dessa forma, segundo Derani (2006, p. 135), a normatização da vida em sociedade para o consenso, traduzida em políticas públicas, “[...] é um conjunto de ações coordenadas pelos entes estatais, em grande parte por eles realizadas, destinadas a alterar as relações sociais existentes. Como prática estatal, surge e se cristaliza por norma jurídica”, sem, contudo, negligenciar a importância das estruturas da sociedade destinadas a sedimentação ideológica das bases consensuais, a lei é o grande instrumento de consenso.

Essa socialização do Estado através da norma, avança sobre a sociedade civil que, no “ocidente”, como diria Gramsci, ganha contornos de “política socializada” e “socializante”, dada a força e representação conquistada nas comunidades fortalecidas no engajamento social. Neste quesito do Estado e a sociedade, Gramsci diferencia a sociedade “ocidental” da sociedade “oriental”, nesta última o Estado era tudo e “a

sociedade civil era primitiva e gelatinosa”. Na busca pelo consenso, tomando por base o “ocidente”, Estado e dirigente não ocupam apenas a posição dominante e mandatária coercitiva do aparelho estatal, configuram-se em um relacionamento de prós e contras, de imposições e concessões, de dialética em busca de um relativo ato “contemplativo” de interesses, unindo os do grupo dirigente, bem como dos grupos subalternos.

Esse “consenso”, esse “senso comum”, é buscado de formas diferenciadas dentro de uma mesma sociedade. O processo hegemônico não é estanque e singular, mas amplo e plural. Além do processo hegemônico do grupo principal diretivo, os grupos subalternos também desenvolvem seus processos hegemônicos na busca de consolidação e fortalecimento de suas ideologias e interesses. Na obra *Gramsci: filosofia, política e bom senso* (2001, p. 170), Debrun sentencia: “existem tantos sentidos comuns quantas classes sociais, regiões e, no limite, bairros”. Sob a ótica de Debrun (2001), existe a possibilidade de pensar em “direção intelectual e moral” de classes dominadas sobre outras classes com a mesma característica, independentemente da direção política estatal. Esse controle de “subgrupo” aconteceria na sociedade civil de maneira localizada. O exercício desta hegemonia subalterna, está na base da “guerra de posições”, já que a prática do consenso para a hegemonia poderia guindar um grupo subalterno ao poder, e para isso estaria em cheque o quanto este grupo subalterno coordenador de forças subalternas, teria apoio e legitimidade substancial para assumir o poder político do Estado.

Debrun (2001, p. 169) trava em sua obra um embate entre o senso comum e o bom senso, que através da filosofia de Gramsci apresenta diferenças e processos de transição de uma para a outra. “O bom senso, para Gramsci, é a própria filosofia, quando esta satisfaz à dupla condição de ser verdadeira – ou orientada para o verdadeiro – e compartilhada por muitos, pelas massas”. Assim, o bom senso reflete-se na “faculdade” de uma concepção de mundo expressa nas mais diversas formas de manifestação social, “na arte, no direito, na atividade econômica”. Estágio de verdade intelectual, “o bom senso é a participação coletiva na filosofia, e por isso, é o fundamento do consenso social”, uma vez que, para Gramsci, “todos são filósofos”.

Já o senso comum, na ótica de Debrun (2001, p. 227-231) representa um “complexo de materialismo, dogmatismo e incoerência”. Discorre a tese baseado em conceitos gramscianos, que o senso comum é: materialismo, na medida em que “reside na aderência espontânea e cega aos dados imediatos da sensação”; no tocante ao

dogmatismo, “reside na ausência do pensamento dialético”, levando o indivíduo à adesão a um grupo “sem provas ou contraprovas”; e finalmente incoerente por “ser uma concepção desagregada, inconsequente, incoerente, adequada à posição social e cultural das multidões”, compondo o “folclore da filosofia”. De todo esse enredo, conclui-se que o senso comum é uma matéria que deve receber foco para o alcance do bom senso, representando um “interlocutor” de diálogo no processo de mutação, mas que no seu estado primário e sem depuração se apresenta deveras pernicioso e sem critérios críticos e empíricos. Motivando defesas e adesões nada reflexivas, oriunda de adesões apaixonadas e sem análise depurada.

O senso comum é massa monitorada e utilizada pelos meios ideológicos dominantes, no pensamento de Debrun (2001, p. 239-240), quando tem escopo “de cristalizar a passividade popular, de bloquear a autonomia histórica que poderia resultar, para as massas, do seu acesso ao bom senso”. Desta forma, o grupo diretivo não deseja a passagem do senso comum para o bom senso. Para tanto, o processamento é focado no polimento do senso comum, “impondo uma coerência formal à sua incoerência real ou polarizando-o em torno de palavras de ordem que o mobilizem”. Existe na prática um represamento de novas e diferentes maneiras de pensar a sociedade e o mundo, deixando as massas propensas ao aprofundamento dos ideários de interesse dominante. Diante da ótica sustentada, o senso comum, se não devidamente monitorado e inspecionado pelo grupo dominante, pode ser arma anti propósitos dominantes, daí a importância do seu domínio e manipulação por representar “obstáculo poderosíssimo ao desenvolvimento do bom senso. O senso comum é grosseiramente misoneísta e conservador, e é muito difícil inserir nele uma nova verdade”.

Através do exposto, cumpre indagar se o levante conservador que tenta legitimar o movimento “escola sem partido” é de bom senso ou de senso comum? A resposta vai depender do grau de certificação de verdade que as pesquisas irão apurar nos mais diversos discursos de defesa e apoio, e nas denúncias feitas sobre o problema da doutrinação política, ideológica e de gênero nas escolas públicas brasileiras. De qualquer forma, o represamento crítico e reflexivo mais parece estar a serviço dos propósitos dominantes, daqueles que não desejam a formação de mentes transformadoras.

O domínio descrito por Gramsci, assim como o vivido no levante conservador da atualidade, ter que ser legitimado, portanto, qualquer atitude no sentido de “império” em

termos de dominação entre classes ou grupos, terá que considerar não só a coerção, mas também o consenso social em torno da proposta, e é o que vem acontecendo. De nada vale o “choro” e as “lamentações” da intelectualidade opositora, se estas não encontram respaldo na sociedade civil. Muito provavelmente permanecerão no vácuo das contestações sem efeito prático, possibilitando assim o avanço do conservadorismo e de propostas como o “escola sem partido”. Estes domínios “material e intelectual”, que se dão de uma classe sobre outra ou outras, mixa, reveza a força e o consenso, dependendo da situação fática histórica vivida a cada momento. Este consentimento coletivo é forjado no interior dos aparelhos privados de hegemonia, com a tutela implacável do grupo dominante por meio Estado. Se assim o é, a classe opositora necessita “chorar menos” e agir instrumentada das mesmas armas para reverter a situação e chamar a sociedade para um pensamento mais criterioso. O Estado se apoderou da sociedade civil e os contrários deverão fazer o mesmo.

Gramsci afirma em seus *Cadernos do Cárcere* (2000) que, se na teoria existe diferenciação entre sociedade política e sociedade civil, na prática “sociedade civil e Estado se identificam”, uma vez que “sociedade civil é também Estado, aliás, é o Estado mesmo”. A sociedade civil supera a função econômica na sociedade, é recheada de “entidades privadas” e compõe um conglomerado em rede de profunda complexidade, com ligação e função compostas por partidos políticos, entidades de classe, representações sindicais, escolas, empresas de comunicação, internet, redes sociais, associações culturais e religiosas. São estes os principais meios da sociedade civil, voltados ao estabelecimento do consenso.

Conglomerado que tem articulações sociais no âmbito interno do poder estatal, na discussão dos grupos parceiros ao domínio, no seio dos grupos opositores e na movimentação política econômica e social internacional, dada a ligação globalizada das nações. Deste viés, não há como se responsabilizar apenas um segmento ou grupo sobre uma ideia restritiva da liberdade intelectual, como se percebe na proposta do movimento “Escola sem Partido”. Nesta constatação existem mostras de que o processo de consenso é dinâmico e instável, a partir do momento que recebe influências e está sujeito às tendências de dominantes, apoiadores, subalternos, componentes domésticos e ingredientes internacionais. O que não se pode afastar é que, o senso comum das massas é composto por aprendizados e crenças desagregadas, acríticas, absorvidos na rede de

difusão ideológica da sociedade política articuladamente, com forte vínculo à vida cotidiana e prática, por mais que, fruto de observâncias incoerentes. O discurso panfletário, neste sentido, tem papel fundamental relevância na sedimentação do senso comum, que não se coaduna com o bom senso, pelo menos não nesta fase.

A maneira de ordenar o entendimento da massa da maneira que deseja o grupo dominante, na visão de Tapia (2007, p. 89), é um processo de sustentabilidade da governabilidade e da continuidade no poder, se reveste em um tipo de “conhecimento social”. Um “conjunto de crenças que organizam predominantemente relações intersubjetivas e/ou intervenções cotidianas e que já não são questionados por um tempo”. Desta forma, o consenso produz “certeza”, legitimando o poder dominante através da ordem social.

O senso comum vai construindo a historicidade da subserviência, criando um momento de paz social e ordem harmônica que, durante um período é “verdade absoluta”, aprimorada e defendida com a legitimação da proposta incorporada pelas classes dominadas. O estabelecimento do senso comum, afirma Tapia (2007, p. 90), tem repercussão na “dimensão dos sentimentos, dos afetos, isto é, faz com que as pessoas descartem certos tipos de ações e atitudes carregados crenças, propósitos e valores que não se acredita serem alcançáveis”, originando o rito de relacionamento dentro da comunidade.

Na polarização e disputa atual, concernente ao projeto “Escola sem Partido”, observa-se essa defesa ferrenha, digna de torcida em um jogo de futebol, na medida em que pouco se considera as argumentações dos polos e mais se evidencia a paixão da defesa sem ouvir, sem ponderar, sem refletir, sem colocar-se no lugar do outro. Digno de processos inquisitórios e sem contraditório, ou seja, sem o direito de defender-se das acusações e denúncias, a escola, por meio dos professores, sucateados, desmotivados e sem a devida atenção do Estado, os alunos, os familiares dos alunos e os gestores educacionais, sofrem as severas acusações e pressões, ocupando lugar central nesta disputa de poder ideológico e nesta formatação de consenso legitimador da hegemonia conservadora. Se, é vontade de parte expressiva e decisiva da sociedade, que legitima esta atitude conservadora encampada pelo movimento “escola sem partido”, cumpre saber se, através da medida inibitória de um conhecimento plural, se alcançará o desejado controle

de gênero do ser, bem como a restituição do respeito dos jovens aos preceitos morais e observância dos ritos familiares de outrora.

O consenso, portanto, “nasce ‘‘historicamente’’ do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição de sua função no mundo da produção” (GRAMSCI, 1982, p. 11). E é, exatamente por isso, que a análise de sua relação com o vivenciado na atualidade com o movimento “Escola sem Partido”, ganha contexto e importância para a compreensão do momento histórico vivido.

3.4 Meios e estratégias para a formatação dos ideários consensuais

Partindo da premissa de que o consenso e o senso comum são fundamentais para a consolidação da hegemonia e sua manutenção, cabe uma análise sobre as estratégias utilizadas por um grupo que deseja a direção hegemônica, tanto para o alcance do poder, como para a manutenção dele. Neste contexto, Voza (2017, p. 66) evidencia as palavras gramscianas: “a relação entre intelectuais e massas populares, entre dirigentes e dirigidos [...] ocorre por meio de uma adesão orgânica na qual o sentimento paixão se torna compreensão”, criando o “bloco histórico”, este definido como a unidade entre estrutura econômica e superestrutura social. Juntando cultura, política, ideologia, religião ao movimento econômico de um determinado momento histórico. Uma fórmula de superação do conceito da economia reducionista no âmbito da teoria crítica, alavancando o processo de busca do consenso para hegemonia, uma vez que o consenso advém de um complexo emaranhado que reúne agentes sociais, agentes políticos, interesses consonantes e opostos e as atividades externas que incidem no contexto social através da globalização de mercados e interesses político-econômicos internacionais.

A universalização de necessidades que são próprias e particulares do grupo dominante é algo que se desenvolve na atividade dos aparelhos ideológicos do Estado que estão incutidos na sociedade, através de estratégias bem definidas e sutis que vão “moldando” o pensamento da grande massa, como se o único caminho a seguir fosse o proposto pelo grupo dominante. Assim, essa aproximação do pretendido pelo grupo dominante com a universalidade das pretensões, tornando-o “imprescindível” para o todo da sociedade, se concretiza através de uma rede de instituições, os chamados “aparelhos de hegemonia”, que têm a função de aparar possíveis arestas e contraposições, difundindo o ideário dominante com o auxílio da normatização e da coerção.

Gramsci (2000, p. 33) faz menção a essa forma dialética coerção-consenso com a parábola do centauro maquiavélico, metade homem, metade fera, se referindo a esta dupla face do Estado que é “ferina e humana, da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade”. Uma combinação equilibrada de força e consenso, sem que se suplantem, “mas, ao contrário tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações”. Estes “aparelhos de hegemonia” propagam “práticas sociais” alinhadas com as representações e os valores pretendidos da classe dirigente para com os subalternos, desencadeando ambiente ideal para a hegemonia.

Não se trata de divulgação propagandista de ideologia por si só. A obtenção do consenso é tarefa alicerçada em articulação de saberes, práticas sociais, disputas e demonstração de poder, movimentação política, persuasão de lideranças dentro da sociedade e contemplação de interesses dos grupos subalternos. Com isso, entenda-se que a ação não é de destruição dos ideais subalternos pura e simplesmente e sim toda uma manobra para a imposição de uma determinada visão particular classista de mundo como universalizada e geral. Por outro lado, essa “absorção” do particular como universal nas classes dominadas, não é feita de forma passiva, sem resistência e questionamentos. Isso é fruto de um movimento permanente de intervenções econômicas, sociais, normativas e coercitivas de tensão e difusão de discursos dominantes sobre os discursos subalternos, resultando no enfraquecimento do discurso e argumento das necessidades da grande massa, substituindo-os pelos interesses do grupo diretivo.

Vale salientar que o estudado domínio pelo consenso não é exclusividade de uma única classe sobre as demais, uma vez que existem vários domínios espalhados pelos mais diversos grupos instituídos na sociedade, seja o principal que ocupa em um determinado momento o domínio do aparelho estatal, seja o domínio dos subgrupos, subalternos que reúnem apoiadores e estrutura legitimadora para ocupar o posto diretivo do Estado. Com essa afirmação, afasta-se a ideia de luta de classes nos moldes tradicionais somente, estendendo o processo de exercício hegemônico para todos os segmentos da sociedade.

Segundo Gramsci (2000, p. 62), “[...] um grupo social domina os grupos adversários, que visa a ‘liquidar’ ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados”. Essa dominância operada pelo consenso, tem como sustentáculo de difusão os “aparelhos hegemônicos”. Esses aparelhos não são acéfalos, precisam de

articuladores e, para tanto, essa missão fica a cargo dos “intelectuais”. Portanto, instituições da sociedade civil como partidos políticos, sindicatos, entidades de classe, agremiações, igrejas, escolas, sistemas de comunicação, redes sociais etc., possuem na sua estrutura seus responsáveis operacionais intelectuais, focados em um trabalho de manutenção do sistema hegemônico, ou até mesmo, na sua subversão. Os “aparelhos hegemônicos” não são o que são por mera liberalidade, nem teriam essa capacidade, mas sim pelo viés estabelecido pelos intelectuais envolvidos nestas instituições que operam culturalmente na formação do ideário coletivo de consenso. Essa articulação consensual, que Gramsci aponta como “contratual”, na medida em que outorga aos intelectuais e aos aparelhos de consenso, tem o condão do entendimento do grupo diretivo como necessidade coletiva.

A classificação dos intelectuais, na visão gramsciana se desdobra em intelectuais orgânicos e tradicionais. Tidos como, “funcionários da ideologia”, os intelectuais vão atuar na sociedade civil e na sociedade política, através dos “aparelhos hegemônicos” para a formatação do pensamento consensual. Na versão orgânica, o intelectual se apresenta ligado umbilicalmente com o momento histórico e ideológico do grupo de domínio, forjado e originado no seio deste mesmo grupo que o utiliza como instrumento de difusão de ideias e conceitos objetivados a manutenção hegemônica. Por outro lado, os intelectuais tradicionais, são aqueles que foram originados em outros períodos e por outros grupos de domínio e, portanto, independentes do grupo dominante, estando aptos para a visão crítica das decisões e rumos tomados no aparelho estatal. Por conta da liberdade ideológica, os intelectuais tradicionais devem ser aproximados ao pensamento do grupo gestor, caso essa situação não seja possível, devem ser aniquilados, objetivando a sobrevivência e concretização do processo hegemônico.

Mas o processo consensual necessita de meios pelos quais os intelectuais desenvolverão toda sua saga de difusão, convencimento e formação ideológica. Em meados da década de 1930, Gramsci teria desvelado, através de suas “análises carcerárias”, vários aparelhos e instrumentos voltados ao consenso que são o alicerce da hegemonia. Dentre os quais, serão focados aqueles que têm íntima ligação com o apurado nesta pesquisa: partido político, a igreja, a escola e os meios de comunicação (mídias digitais/redes sociais).

Considerando que as classes se organizam de forma a aglutinar em torno de si, dispositivos necessários para propagar suas ideias, viabilizar e concretizar suas metas, Gramsci, na visão de Piotte (1978, p. 57-58), desencadeia foco de estudo sobre o partido político, apresentado como: “organismo intelectual por excelência, aquele que concretiza mais completamente o sentido da noção intelectual – o partido é o intelectual coletivo”. O partido, nesta visão gramsciana, não é o único organismo dotado da intelectualidade com fins consensuais para a manutenção hegemônica, porém, entre todas as outras instituições, é o único apto “a transformar as relações culturais, a formar quadros intelectuais novos e a derrubar a hegemonia da classe dominante”, tornando-o excelente instrumento para a contra hegemonia. Nesta análise, o partido é fundamental para instrumentalizar a transformação que se almeja por uma classe dominada dentro de um sistema político. Assim, o partido é útil para ambos os lados desta “queda de braço”, para as mais variadas classes sociais, se transformando no caminho para “tornar real as potencialidades de cada classe”.

Piotte (1978, p. 60) afirma que em análise mais detida por parte de Gramsci, uma classe não pode ocupar diferentes posicionamentos dentro da sociedade, da mesma forma que o partido não pode ser “múltiplo”, deste entendimento surge a afirmação que “cada classe se exprima através de um só partido”. Contudo, o próprio Gramsci pondera que, no contexto histórico de sua análise (era moderna), que existem mais de um partido representando uma mesma classe. Daí a ideia de facções dentro de uma mesma classe, possibilitando a representação partidária múltipla e específica para cada interesse fracionado, mesmo sendo de uma única classe. Suas “divergências nunca irão até o ponto de pôr em causa a existência da classe cujos partidos são seus cães de guarda”. Existe na verdade uma complementariedade entre os partidos que representam uma mesma classe.

Conforme Piotte (1978, p. 61), Gramsci descrevia, tomando por base o que vivenciava na Itália, a existência da multiplicidade partidária dentro de uma mesma classe, caracterizando-a como uma “divisão do trabalho político”, onde cada qual cuidava de um segmento dentro da estrutura de uma mesma classe social. Desta forma, apesar das oposições em períodos de trabalho normal, existe uma ligação de interesses e visão de mundo, que os une de forma orgânica, no advento que Gramsci nominou de “partido ideológico”.

Piotte (1978), comenta que essa ligação orgânica é de fundamental importância nos momentos em que haja a necessidade de unificação, no sentido de formação de um bloco histórico de transformação. O partido político procura exercer a hegemonia dentro da classe que representa para, após conquistados os apoios internos, iniciar um processo de luta “contra as classes antagônicas” tentando, inclusive, cooptar intelectuais das outras classes. Para Gramsci, o partido seria o único meio pelo qual haveria a formação da vontade e a consecução de um objetivo último, qual seja, “a conquista e a formação de um novo tipo de Estado e de um novo homem”.

Para isso, o ponto nevrálgico do partido é a percepção da “psicologia popular”, em outras palavras, como analisa Piotte (1978, p. 93), há a necessidade de decodificar as raízes históricas da “consciência espontânea das massas populares”. A hegemonia partidária necessita da percepção desta “psicologia popular”, “como ponto de partida da reforma cultural e moral e da formação de uma vontade coletiva aptas a desenvolverem os elementos éticos consistentes e voluntários incluídos no núcleo de bom senso”. Desta forma, nesta inter-relação partido-classe social, desenvolve-se um emaranhado de relacionamentos que permeiam as fases que culminarão na conquista do poder e o estabelecimento da, então, hegemonia da classe subalterna. Todavia não é esse o quadro que existe na atualidade, o partido político de forma geral no mundo globalizado, e em específico no Brasil, perdeu seu apoio popular como uma instituição de credibilidade e apta a promover as transformações que a população entende por fundamentais. Neste “hiato”, surgem as igrejas nos segmentos católico e evangélicas, pentecostais, neopentecostais e históricas que, ao contrário do partido que perde credibilidade e força contundentemente, avançam a passos largos, configurando-se em importantes aglutinadoras dos anseios de segmentos conservadores.

No entendimento de Bolle (2018), a eleição de vários líderes religiosos a diversos cargos importantes do contexto político brasileiro, como presidente da república, senadores, deputados, governadores, prefeitos e vereadores, a exemplo da eleição do Bispo Marcelo Crivella da Igreja Universal do Reino de Deus, remete a percepção de que: “a crença nos partidos caiu enormemente, mas a crença nas igrejas não, parece que isso está levando a uma coesão maior da frente parlamentar evangélica, que está se unindo a outros grupos” (BOLE, 2018), ganhando proeminência para definir a agenda política e administrativa do país nos próximos anos. Essa “implosão” dos partidos políticos

brasileiros teve origem nos inúmeros registros de corrupção, desmandos e má administração pública.

Bolle (2018) pondera que a frente parlamentar evangélica ganha uma enorme representatividade nas câmaras por todo o país, sejam elas municipais, estaduais ou no congresso nacional, através da Câmara Federal ou Senado. No Brasil o movimento dá mostras de uma certa semelhança ao “orquestrado por trás de uma *religious right*, parecido com o que tem nos Estados Unidos, que almeja poderes maiores do que almejavam anteriormente e até maiores do que os daqui almejam” (BOLLE, 2018), se referindo ao movimento nos EUA, que tem como objetivo a propositura de projetos de Lei que estejam alinhados ao direito religioso. Dessa forma, não cabe criticar o movimento religioso que busca ocupar espaços na direção política, mas de mostrar o complexo momento em que ocorre a ascensão ao poder de um grupo social. Na verdade, com este exemplo, verifica-se que o grupo conservador age da mesma forma que agiria qualquer outro grupo de interesse social coletivo, com vistas a ocupar postos de comando no contexto de Estado e fazer valer seus princípios e metas. Neste contexto se insere o movimento “Escola sem Partido”, que visa a combater a ideologia de esquerda, de gênero e a desagregação familiar, pilares de sustentação do ideário conservador e de direita.

Traçando um paralelo entre o movimento no Brasil com o dos Estados Unidos, a Bolle (2018) destaca que aqui se constata o mesmo tipo de grupo com ideal semelhante, “muito calcado nos costumes, nos valores, a partir de um fundamentalismo religioso, mas com um componente ideológico adicional que (nos Estados Unidos) não existe, que é a história do marxismo cultural”. Neste caminho, a investida do grupo da bíblia vai além do movimento “Escola sem Partido”, com a implosão dos partidos através da corrupção desenfreada, o grupo evangélico percebeu um espaço maior para ser ocupado, e é isso que vem fazendo há muito tempo, só que agora de forma concreta e direta. Assim, pautas de gênero, ideologia, livre pensamento crítico, moralidade e religiosidade na escola, configuram a ponta de um iceberg que comporta em sua base, uma infinidade de outros interesses e posturas que ainda virão à tona.

A religião e a igreja também estiveram presentes nos estudos de Gramsci, tanto que desde o princípio, o filósofo sardo destacou a força da então igreja católica na Itália e sua força na obstrução à formação do que ele chamava de “vontade coletiva nacional”. Na compreensão de Carmo (2001, p. 37), a Itália vive no momento pós-guerra uma

degeneração moral, com “fortes sentimentos de egoísmo e uma tendência dissociativa da sociedade”. Para sanar o problema os liberais implementam a concepção idealista, propondo que “a escola deveria ser administrada pelo Estado, em oposição frontal à posição dos católicos”. Croce, nomeado Ministro da Educação Pública, introduz o “exame de Estado” que foi entendido pelo Partido Popular como retirada da “liberdade da escola”. Carmo (2001, p. 37-38), comenta que embora Croce reconhecesse a necessidade de liberdade para a igreja no papel da formação educativa e moral, “a descentralização do controle estatal e a introdução do ensino religioso obrigatório tornariam a escola terreno do clero e da igreja católica”. Por isso a igreja teria sido uma das instituições que se opuseram a concretização desta “vontade”. Entidade de forte influência na instrumentalização do consenso e instituição de uma “tradição cultural” a qual o filósofo sempre dava importância e destaque, dado o contexto e contribuição na formação de um bloco histórico capaz de consolidar-se na direção do poderio estatal ou, de outra forma, obstruir qualquer tentativa de transformação social.

Conforme analisa La Rocca (2017, p. 404), a igreja católica nos estudos gramscianos figura “como o intelectual coletivo que mais que qualquer outro soube instaurar e manter relações constantes com (os simples), condicionando fortemente, as vezes totalmente, a vida cultural, social e política dos povos e dos Estados”. Aparelho ideológico dos mais eficientes, a igreja fora percebida por Gramsci como um meio hegemônico responsável por “organizar o consenso popular”. Durante toda sua existência, a igreja sempre se relacionou de maneira estreita com o poder e com “a sociedade política”, sem deixar de lado seu sustentáculo maior, a sociedade civil e a importância junto ao indivíduo.

Assim, Gramsci (2006, p. 209-210) desenvolve uma série de análises sobre a força da igreja, principalmente a católica. Cita em seus escritos, Plutarco, quando descreve a necessidade social da crença e da religião através a afirmação de que o indivíduo pode viajar por todo mundo e encontrar cidades sem estrutura, sem nomes ou defesas, sem reis ou aparelhos públicos, mas “uma cidade sem templos e sem deuses, que não pratique orações, nem juramentos, nem profecias, nem os sacrifícios para atrair o bem e afastar o mal, ninguém jamais viu nem jamais verá”. Em sua crítica ao que ele entende por “obstáculo” à liberdade do indivíduo, o filósofo assevera nas citações trazendo para o contexto do seu caderno Salomão Reinach, em *Orpheus*, quando define religião como

“um conjunto de escrúpulos (tabus) que obstaculizam o livre exercício de nossas faculdades”, em âmbito amplo estende essa afirmação para além da religião, “mas também qualquer ideologia social que vise a tornar possível a convivência e, por isso, obstaculize (através de escrúpulos) o livre (ou arbitrário) exercício de nossas faculdades”.

Essa liberdade de pensamento e ações, nem sempre alinhadas com a doutrina religiosa que o movimento “escola sem partido” quer extirpar da sala de aula a possibilidade de contato com visões de mundo plurais, sob o pretexto de luta contra a ideologia de esquerda e de gênero, porém tenta, na realidade, impor a sua “ideologia social”. Por mais que haja crítica ao papel que os religiosos, através da igreja, vêm desempenhando na condução de questões políticas da atualidade, e principalmente no “Escola sem Partido”, a grande diferença da análise gramsciana de La Rocca (2017, p. 405) na década de 30 na Itália, quando a igreja católica tinha força junto a sociedade política fascista, mas não contava com a uma “base popular sólida” é que no cenário atual, a igreja conta com um respaldo popular em suas ações de militância política, um verdadeiro exército operando em rede e corroborando as ações conservadoras e tradicionalistas. Aliás, transformação também vislumbrada pelo filósofo, quando anunciou a derrocada da igreja como “universal”, afirmando o início de uma época nova na era da religião, “quando ela, de concepção totalitária (no duplo sentido: de que era uma concepção total do mundo de uma sociedade em sua totalidade), torna-se parcial [...] e deve dispor de um partido próprio”.

A igreja e a religião na reflexão de Ames (2006) sobre os discursos de Maquiavel, sempre foram utilizadas como meios para propagar a “obediência civil” e por serem eficientes neste sentido, pois atuam em área de extrema sensibilidade humana, foram apropriadas, usurpadas por religiões e religiosos à serviço de interesses particulares e de grupos, bem diferentes das reais e basilares filosofias de fé, solidariedade e equidade.

Longe de qualquer crítica à doutrina religiosa, o movimento “Escola sem Partido”, mostra-se engajado em retirar o livre arbítrio do indivíduo, a livre escolha na condução da sua vida e dos caminhos que deseja seguir em consonância com a doutrina religiosa, ou não. Ames (2006, p. 58) assegura que a transição do senso religioso individual, para a noção de religião voltada à consolidação da ação política de Estado é apontada por Maquiavel, por meio de passagens da história do Império Romano, já que “a questão principal não é a da verdade da religião e sim a da interpretação da vontade divina por

aqueles que comandam e a favor de seus propósitos” (AMES, 2006, p. 59). Os “sinais da vontade divina” são revestidos de obscuridades e segredos com vistas a tornar necessária “mediação de um intérprete”. Sinais traduzidos ao bel prazer daqueles que comandam. Maquiavel, contudo, afirmava que por mais que fosse dada a interpretação que convinha a determinado grupo, o discurso temático deveria ser para o bem comum, dando sustentação e credibilidade para o intérprete e suas orientações, por mais que políticas fossem. “A exigência, bem compreendido, não é de natureza moral, mas política. Uma interpretação cujo efeito é manifestamente favorável apenas às minorias privilegiadas, ou a algum dirigente no poder”. Desde sempre, a influência dos intelectuais religiosos e suas instituições delimita e contorna a formação cultural da sociedade, o que proporciona avanços e retrocessos ao longo da história, bem diferente da verdadeira religião categorizada por Gramsci em três requisitos: 1) a crença na existência da divindade; 2) o sentimento humano de dependência à divindade que gere o universo; 3) a existência de um sistema de culto de relação entre o homem e a divindade. Longe destes requisitos, a religião, segundo Gramsci, estava a serviço de objetivos perniciosos destinados a limitar “o uso das faculdades humanas”, como estratégia para dominação do indivíduo. Ao invés de libertadoras, a doutrina e as escrituras são usadas para subjugar o ser, através de interpretações nada divinas ou equânimes, deixando o indivíduo a mercê de grupos e interesses que destoam do nobre ideal de justiça social, de igualdade, tolerância, solidariedade e possibilidade de crescimento/transformação, pilastras da fé e da verdadeira religião.

Ainda referenciando os organismos de hegemonia e consenso de poder extremo e de penetração incontestável, a escola e a educação têm papel preponderante e especial no contexto hegemônico. Se o instrumento humano de hegemonia dentro de uma organização, seja ela qual for, é o intelectual, a que melhor possibilita a condução dos indivíduos às suas razões e justificativas é a escola, lugar que se concentram seus mais aguerridos e instruídos representantes. Por mais que Gramsci tenha analisado a educação e a escola sob a realidade vivenciada na Itália no século XX, existe uma estreita relação de suas análises educacionais em conjunto com o poder, Estado, hegemonia e bloco histórico, remetendo esta análise aos dias de hoje.

Em reportagem da *Revista Veja* (2018, p. 74), fica claro que uma das argumentações dos defensores do movimento “Escola sem Partido”, deveria ser bandeira

de todos: "a doutrinação em sala de aula é condenável sob todos os aspectos – seja de esquerda ou de direita, religiosa ou atea, ou de qualquer outra natureza". A escola é local para a livre circulação e debate de ideias e não de "proselitismo". Com relação a isso, todos concordam, o que não se admite é a "demonização" do professor e do seu trabalho em sala de aula. Fatos abusivos registrados nas redes sociais são exceções e, como tais, não devem ser tomadas como regras. Além do mais, existem formas já estabelecidas em lei, eficazes para solucionar os excessos de alguns profissionais da docência. Porém, diante de todas essas argumentações técnicas já evidenciadas, os defensores do movimento "escola sem partido", preferem um processo de inquisição dos professores e das escolas, deteriorando o pouco de dignidade e respeito que a instituição escolar ainda tentava manter com muita dificuldade, diante de toda a precarização e desestruturação a que foi submetida pelo Estado ao longo de anos. É inconteste que a escola está ligada a estrutura econômica e de poder do Estado, e como tal, precisa ter certa dose de equilíbrio nas propostas educacionais, principalmente quando o assunto é escola pública, local onde a massa popular recebe informação e formação. Daí a necessidade de revelação de determinadas intencionalidades e tendências de algumas políticas públicas nas mais diversas áreas, compreendendo sua profundidade e reflexos a curto, médio e longo prazos.

Se a escola é o palco ideal para a formatação da hegemonia, como bem pontuou Gramsci, quando defendia a escola desinteressada para as classes operárias, no sentido de formar intelectuais orgânicos e a consciência nas mesmas, com o objetivo da transformação e da ascensão ao poder diretivo do Estado, o sistema econômico gerido pelo neoliberalismo vislumbrou a situação da mesma forma, também aprendeu com os ensinamentos gramscianos, se é que foi necessário. A liberdade coibida na escola pelo movimento "escola sem partido" é, na verdade, a combatida pelo neoliberalismo que, na visão de Casara (2019, p. 48), "não tem pudor de restringir ou mesmo inviabilizar a liberdade sempre que existir risco para o mercado ou para os detentores do poder político". Assuntos como os de gênero, raciais, desigualdades, repressão e ditadura, desmandos e mazelas no contexto econômico e político nacional e internacional, injustiça social são comumente tratados em sala de aula porque integrantes da realidade do aluno, do professor e da sociedade. Neste sentido, a escola é vista como "inimiga" dos grupos hegemônicos, a partir do momento que trabalha esses problemas históricos e desperta a "consciência coletiva". Se a formação escolar possibilita a formação de intelectuais objetivando uma reforma na consciência, na percepção de mundo e no poder, tal ação

desperta a preocupação e até mesmo repulsa na camada social que não deseja a mudança ou transformação.

Apesar da sua importância, a escola é apenas uma das instituições utilizadas como instrumentos do consenso e da hegemonia como já vimos, de forma articulada e até simultaneamente, outros meios formativos, educativos, interagem na frenética luta pela hegemonia política e ideológica: o partido, a família, a igreja, as associações e as entidades de classe também são promotoras de ideias e opiniões.

Ainda sobre os meios estratégicos de formação do consenso e do senso comum, é inegável o papel da mídia tradicional e a mídia digital têm influência sobre a formação de consciência das massas e têm sido utilizadas com extrema destreza no caso do movimento “Escola sem Partido”. Um exemplo disso é, justamente, o crescimento estarrecedor de apoiadores do movimento que deixou os catedráticos em educação surpresos, diante da repentina constatação de que o projeto tido como “ridículo” na sua inicial propositura no Brasil em meados de 2004, transformou-se em verdadeiro poderio de sustentação da coletividade e de reais condições de plena implementação. Através de ações e mobilizações em rede, o movimento “Escola sem Partido” alcançou um número assustador de simpatizantes, aos olhos dos opositores. As redes sociais foram utilizadas como “bisturi” primoroso, no contágio e estabelecimento de apoio através de consenso para a ideologia do movimento. As mídias digitais operando em rede, deram o tom do atual tsunami que enfrentam os educadores brasileiros com o “Escola sem Partido”.

Conceitualmente, sobre as redes sociais, Shiroma (2011, p. 18) as caracterizam como um “conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade”. A exemplo das últimas campanhas eleitorais, em que há uma comunicação direta entre o candidato e eleitorado, veja o exemplo das últimas eleições nos EUA e no Brasil, com a utilização eficaz da comunicação pelas mídias sociais, resultando em vitória dos candidatos representantes dos ideais conservadores e de direita, o movimento “escola sem partido” também fez uso deste expediente e conquistou em tempo recorde a simpatia de grande parte da população brasileira.

Bolle (2018) menciona que “esse canal direto de comunicação com a base nas redes sociais, que é onde o povo está preparado para reagir da forma mais instintiva

possível. As pessoas não pensam, não tem um espaço reflexivo nas redes sociais, é totalmente reativo”. Não há moderação, filtro ou barreiras, é “toma lá da cá”, dando margem para todo tipo de manifestação e neste sentido, os fervorosos defensores, ferrenhos partidários de uma determinada ideia, assumem posturas radicais em defesa daquilo que acreditam ser a única e mais transparente verdade. Essa defesa desenfreada e apaixonada, confere ao movimento e seus instituidores o “capital político” e a legitimidade necessárias “para continuar fazendo aquilo”, de uma forma cada vez mais contundente.

Assuntos que eram obstaculizados pelas mídias tradicionais, no passado, agora com a mídia digital ganham notoriedade e veiculação. Os dispositivos de formação/informação em rede são armas poderosas disponíveis a quem, com habilidade e destreza, souber conduzir os conteúdos no alcance dos objetivos, sejam eles quais forem. Portanto, outro ponto de análise necessário é deixar de lado a “demonização” das mídias digitais”, pois a comunicação em rede está disponível para todos os níveis de classes ou grupos, cabendo a utilização desta ferramenta no sentido de atingir determinado objetivo do grupo que se dispõe a tal.

Ramonet (2012, p. 26) evidencia esse raciocínio, citando Flichy (2010), afirmando que, da mesma forma “que a democracia política dá o poder a cidadãos [...] ignorantes sobre a coisa pública, a nova democratização se apoia em indivíduos que, graças [...] às novas ferramentas da informática, podem adquirir competências fundamentais”. Essa nova democracia a que se refere, é a democracia midiática, uma vez que o indivíduo participa de maneira interativa e ativa dos formatos de comunicação em rede. Através da mídia digital, o cidadão pauta matérias e assuntos, faz *lives* e transmissões sobre os mais diversificados assuntos e temas, imprimindo sua opinião e trazendo para si e para seus pensamentos, apoiadores e opositores. Não há inércia na comunicação interativa das redes, “o pulso é aferido” instantaneamente, em tempo real. Com essa rapidez de *feedback*, os difusores de conteúdo podem saber como está a repercussão dos assuntos tratados e, se for o caso, “corrigir a rota” daqueles assuntos mais espinhosos ou que estão encontrando certa repulsa. O cidadão, na visão de Torres (2009, p. 113), independente de sua formação e informação, tornou-se um “editor chefe” e como tal, gera conteúdo na rede que pode ser individual ou agregado em um contexto maior de grupos aos quais pertence e a partir daí, de forma coordenada, operando em rede, ajuda na difusão e

sedimentação dos assuntos e temas. Mídias digitais então são “sites na Internet que permitem a criação e o compartilhamento de informações e conteúdos pelas pessoas e para as pessoas, nas quais o consumidor é ao mesmo tempo produtor e consumidor da informação”, categorizando o organismo utilizado pelo indivíduo, ou até mesmo por grupos, para esse relacionamento cibernético, informativo, formativo, persuasivo, resultando em agrupamentos de defesa e ataque de temas relativos ao cotidiano social.

Esse conglomerado midiático em rede é utilizado pelo movimento “Escola sem Partido”, que usa o artifício do engajamento como meio de mobilização da opinião pública. Opinião pública está, suscetível à “comunicação” panfletária e convincente, diante de uma educação deteriorada que reflete uma sociedade falida, fruto de todo um processo de desmonte estatal, educacional e social, advindo do movimento neoliberalista.

Levy (1999) explana que as redes sociais alteram de maneira profunda as relações e percepções de mundo dos seus usuários, explicando a diferenciação entre a comunidade social de concepção tradicional e a comunidade virtual, advinda das mídias sociais em rede. Na primeira, as pessoas se reúnem mediante uma motivação “de força maior”, como comunidades habitacionais que agregam, geralmente, um grupo heterogêneo. Já nas comunidades virtuais, abre-se a possibilidade de participação de indivíduos por interesses comuns, sem ligações espaciais delimitadas. Esses interesses movem a aproximação dos indivíduos, não fazendo com que a comunidade tradicional desapareça, mas causando impactos consideráveis no conduzir dos encaminhamentos da comunidade delimitada em termos espaciais. Em um mundo globalizado e sem fronteiras, a atuação da mídia social resulta em incorporações de novas e diferenciadas percepções ideológicas e de mundo.

Assim acontece a derrocada da hegemonia da mídia tradicional, não na sua totalidade, mas na sua hegemonia. O formar opiniões não cabe somente as mídias tradicionais, as mídias alternativas digitais assumem papel de fundamental importância na conquista ou manutenção da hegemonia. Assim, todo grupo que deseja arrebatar apoiadores aos seus pensamentos, deverá necessariamente se utilizar das mídias digitais para obterem bons resultados. É o que tem feito o movimento “Escola sem Partido” arregimentando ao redor de si, apoiadores e defensores que criaram uma identidade, não com seus interesses, mas primeiramente com sua eficiente comunicação em rede. De forma nacional, conforme lembram Silva e Xavier (2010, p. 02), o movimento estabeleceu uma identidade que transcendeu os limites dos poderes onde fora proposto,

atingiu as mais diversas localidades dando conta que, “não é difícil imaginar que esses espaços virtuais podem se tornar ferramentas que culminem em mudanças locais”, possibilitando o avanço que alcançou no Brasil. Trazendo o mundo para a vizinhança do indivíduo, as mídias digitais representam a globalização das informações e interesses que, de forma instantânea, atravessam o mundo e influenciam no conviver mais íntimo de cada indivíduo, transformando em poderosa ferramenta de formação de consenso para fins hegemônicos. Nesta visão, não há mais de se falar em hegemonia local, a submissão se faz com a hegemonia global, impondo em nosso dia a dia, sob o pretexto do sucesso econômico que todos egoisticamente almejam, sem considerar as injustiças sociais proporcionadas pelo “avanço econômico”.

No âmbito legislativo nacional, a estratégia que a princípio parece equivocada, pela iniciativa de Projetos de Lei inconstitucionais em esferas estaduais e municipais, como veremos no próximo capítulo, na verdade desencadeou um modelo eficiente de discussão da matéria, divulgação das “motivações” e arregimentação da opinião pública. Isso só foi possível pela discussão próxima, no Estado, no município, através das respectivas casas legislativas. Acreditamos que, desde o princípio, a ideia do movimento não era a de aprovar projetos inconstitucionais, mas sim difundir e discutir suas motivações em instâncias próximas à população, instituir o debate, aproveitando-se de campo fértil para o tema. Uma vez que essa discussão em nível federal, por mais divulgada que fosse, ficaria distante do cidadão comum. Conseguiu sim, com muita eficiência, chamar atenção para a temática “Escola sem Partido” a partir do momento que estava sendo discutida bem mais próxima, na Câmara de Vereadores das cidades ou nas Assembleias Legislativas dos Estados. Montoro (2016), ao seu tempo já advertia: “o cidadão não mora na união, nem no estado. Ele mora no município”. Independentemente de aprovação, ou não, de constitucionalidade, ou não, esses Projetos de Lei espalhados pelo Brasil, explodiram como uma bomba nuclear de efeito devastador e certo, em se tratando de divulgação da temática em busca da opinião pública.

3.5 *Bella Ciao* - ações contra hegemônicas

Com os ensinamentos do sociólogo americano James Hunter, em sua publicação *Guerras Culturais*, Bolle (2008) afirma que houve uma articulação dos setores religiosos dos Estados Unidos quando alguns movimentos sociais “minoritários” passaram a pautar

as relações interpessoais. As conquistas alcançadas por movimentos LGBTQi+, feministas, de igualdade racial, de minorias, Estado social etc., movimentaram uma ação conservadora contra esses eventos, orquestradas por grupos ligados as mais variadas alas sociais. No Brasil, “esse fenômeno é muito mais recente, então ficou no ponto cego de muita gente, os nossos analistas e cientistas políticos não pegaram isso. E está ainda no ponto cego” (BOLLE, 2008). Tal afirmação explica como o movimento “escola sem partido” cresceu de maneira surpreendente, deixando educadores sem saber o que verdadeiramente estava acontecendo. Ao contrário do vivenciado nos EUA, em que essa “batalha” se arrasta por mais de 30 anos e que faz parte do cotidiano americano, vindo a aflorar com a eleição do presidente Donald Trump.

Esta experiência de embate prolongado desenvolveu na América, segundo Bolle (2008) uma série de mecanismos de reação moderadora, toda vez que surge algo que possa causar instabilidade no convívio social, os moderadores sociais são acionados. No Brasil, como surge com força só agora, não há um efeito moderador ainda, dando margem à uma série desenfreada de ataques ao progressismo e a pluralidade de comportamento. “O contrapeso a essa onda conservadora está totalmente desarticulado. Onde esse movimento está? Nos progressistas. Quem são os progressistas? São as pessoas que se auto identificam como centro-esquerda”.

Assim Bolle (2008) finaliza sua entrevista ao *Jornal El Pais* com uma constatação alarmante: no tocante a reações de equilíbrio aos avanços do conservadorismo extremo, o “Brasil, está completamente desarticulado hoje”.

Gramsci (2002b) ensina que a hegemonia é consolidada através de embates que suplantam a economia e a política, resvalando em um sentido “ético-cultural” com a consolidação de saberes, experiências, representações e grupos dominantes, querendo universalizar suas necessidades e desejos. Processo de longa duração, a hegemonia se consolida a cada geração e de forma capilar. O “bloco histórico” assume características de inconstância e, por assim ser, nada é tido como consolidado perenemente. De modo que, a regra básica da hegemonia, seja ela qual for, dominante ou subalterna, é sua inconstância, impondo aos grupos dominantes uma instabilidade perene e aos grupos subalternos uma esperança.

Então, nada é para sempre. Gruppi (1978, p. 67), aponta para a ideia dessa inconstância da hegemonia e da dominância do ‘bloco histórico’, que pode ser efêmera,

na medida em que, um grupo é dominante, “até o momento em que [...] consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas e impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia”. Nessa crise haverá uma “recusa de tal ideologia dominante”, possibilitando a troca de grupo dirigente que perde sua sustentação, com a perda de legitimidade e de sustentação.

O termo “contra hegemonia” não chegou a ser usado por Gramsci, no entanto, em seus apontamentos, o fato da organização de forças subalternas para a ascensão ao poder e ao posto diretivo, teve abordagem constante, uma vez que a nova consciência, ou “consciência crítica”, em suas palavras, era constituída como resultado do atrito entre as hegemonias dominante e subalterna, que se consolidava através do trabalho intelectual nos aparelhos ideológicos. A perda de representatividade da classe que detém o poder do Estado acontece quando os grupos subalternos questionam as diretrizes e encaminhamentos estatais, e não vislumbram ter atendidas as suas demandas e prioridades. As classes subalternas descontentes, iniciam um trabalho político de organização nas bases, forçando com que o Estado ouça e atenda suas demandas. Nessa “guerra de posição” o objetivo era construir uma nova hegemonia.

Acompanhando as ideias propostas por Willians (1997, p. 144), “temos então de acrescentar ao conceito de hegemonia o conceito de contra hegemonia e hegemonia alternativa, que são elementos reais e persistentes da prática”. E esse é o cerne da hegemonia segundo o autor, uma vez que “a realidade de qualquer hegemonia, no sentido político e cultural ampliado, é de que, embora por definição seja sempre dominante, jamais será total ou exclusiva”, dando margem para movimentos opostos e que se movimentam em busca de apoio à suas propostas e desejos não atendidos ou usurpados pelo grupo hegemônico. Tudo pode ser mudado, tudo pode ser transformado, dependendo da técnica e habilidade do grupo descontente opositor.

Podemos entender a contra hegemonia como persistente, é um contra ponto constante ao poder hegemônico dominante, e como tal, a exemplo do grupo diretivo, também necessita arregimentar em torno de sua ideologia e interesses, um número representativo de apoiadores, no sentido de causar uma crise na sustentação da hegemonia central do Estado, provocando uma crise de representatividade, uma crise política e econômica, possibilitando ambiente favorável para a troca do comando do aparelho estatal. Isso se dá com uma mudança profunda nos valores e no pensamento do indivíduo,

dando espaço para novas visões de mundo e formas de comportamento, capazes de agregar apoios e consensos e, assim, firmar-se perante a coletividade. É a instalação gradual de um novo consenso em torno de novos paradigmas nos mais diversos âmbitos, constituindo um novo “bloco histórico de classes” no poder.

Em conformidade com Gruppi (1978, p. 141-143), a contra hegemonia precisa centrar no atendimento “nacional” das demandas e anseios, decodificando qual a maneira de trazer os “grupos orbitantes” para o centro das discussões do grupo que pretende o poder, “é necessária uma análise nacional da situação e dos objetivos; é preciso incidir sobre o nacional e observar, nação por nação, quais são as estruturas da sociedade civil, suas características”. Cabe aos grupos dominados a organização de uma visão que “capte e intérprete as especificidades” da sociedade, para a construção do “bloco histórico” capaz de modificar o *status quo* dominante. “Um conjunto certamente contraditório, mas que se conserva unido graças à ideologia da classe dominante, graças a sua hegemonia”.

Nesse sentido, Gramsci (2002b, p. 62) afirma nos contextos das sociedades ocidentais, que a classe subalterna, que deseja a direção do Estado, deve entender que a tomada do poder pela força, somente, em nada resulta no estabelecimento da hegemonia, uma vez que, para ter poder, o grupo deve tornar-se “dirigente”, e essa transformação da ordem, depende da habilidade do movimento que deverá coordenar iniciativas, atividades e princípios ideológicos a fim dar sustentação aos seus propósitos de poder e de governança estatal. O ideal de atingimento da “supremacia”, se apresenta de duas formas diferentes, mas que se relacionam, “como domínio e como direção intelectual e moral.

Nessa perspectiva, Gramsci (2006, p. 67) afirma que a sociedade civil, mais a sociedade política, resultam no Estado, retratando o consenso e a coerção articulados. O campo para trabalho da contra hegemonia deve se dar nos mais diversos campos, onde se articulam as aspirações e desejos da coletividade. Categorizada como “arena da luta de classes”, a sociedade civil é palco das mais diversas conexões de poder e suas contradições, espaço múltiplo de disputas, lutas e alianças. Neste emaranhado de possibilidades, mesmo em 1930, já evidenciava os meios de comunicação modernos, nominando-os como “comunicação falada”. Neste “modernismo-contemporâneo”, incluía-se a mídia digital, que faz a diferença nas disputas e no estabelecimento de consenso dentro da sociedade civil. Dizia o autor italiano ser a comunicação falada, “um meio de difusão ideológica que tem uma rapidez, uma área de ação e uma simultaneidade

emotiva enormemente mais amplas do que a comunicação escrita”. Mesmo sem viver a era da mídia digital, se referindo na época, ao rádio e ao cinema, Gramsci vislumbrava o impacto das formas de difusão ideológica de alta profundidade e rapidez. E é nesse sentido que deve centrar esforços qualquer grupo que queira promover ações de contra hegemonia. Todos os *cases* de sucesso político que são registrados ultimamente, demonstram que a utilização da mídia digital, tem sido primordial para a mobilização da população, bem como a “conscientização” sobre assuntos e personagens.

Este trabalho é realizado pelo grupo dominante, como propõe Gruppi (1978, p. 69), uma vez que consiste em “conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que é cimentado e unificado precisamente por aquela determinada ideologia”. Contudo, o grupo opositor também dispõe da mesma ferramenta, mesmo que de forma mais escassa. O uso dos recursos midiáticos, além dos demais aparelhos hegemônicos, tem o condão de formar opinião sobre os temas de interesse do grupo dominante. Esse mesmo expediente pode ser usado por grupos subalternos que desejam ocupar o poder, todavia, além da disposição e conhecimento para a utilização de meios de comunicação hoje disponíveis para os grupos da massa, há a necessidade de condições estruturais para a efetivação da transformação. Em trabalho que demanda tempo, empenho, estrutura e dedicação, através de um grupo de apoiadores e difusão em rede, midiática, ou não, a opinião pública é formada através da veiculação de ideias e propostas, com suas respectivas motivações e justificativas. Ideologicamente, os aparelhos hegemônicos vão alicerçando a senso público, e trazendo para si apoiadores e defensores conectados com as temáticas que se pretende abordar. O próprio Gramsci (2000, p. 265) afirma que a discussão dos temas que sedimentam a opinião pública tem íntima relação com a “hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a sociedade civil e a sociedade política, entre o consenso e a força”.

Contudo, a opinião pública nunca é unânime. No âmbito da sociedade civil, sempre existe o contraditório que se apresenta por meio dos grupos que não apoiam determinada ideia ou conglomerado que ocupa a direção do estado. Essa é a chamada instabilidade da hegemonia, na medida em que existem sempre ações subalternas estabelecendo novas conexões de apoio para propostas que não se coadunam com as do corpo diretivo.

Nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci (2006, p. 314) lembra que a classe trabalhadora organizada já possui a disciplina do sistema industrial de produção, o que

ajuda na organização necessária para potencializar a construção de uma hegemonia operária, enfrentando as pressões e os limites da hegemonia existente. No pensar gramsciano essas investidas, são como “instrumentos para criar uma nova forma ético-política”, verdadeiras guias, no desvelar dos assuntos obscuros ligados ao convívio político e social, mostrando a real verdade ao povo, possibilitando que a opressão do modo de produção capitalista seja eliminada. Neste trabalho, os grupos dominados vão apresentar argumentos alternativos, fazendo pressão no consenso vigente e instituindo olhar questionador ao pensamento hegemônico e a realidade posta pelo grupo hegemônico estatal.

A ação provoca, segundo Gramsci (1976, p. 56), uma mudança na percepção de mundo e consequentemente na direção do Estado. A revolução ou reorganização da sociedade e seus mandatários, consiste em “intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de ideias em agregados de homens que eram inicialmente refratários” e que a partir de então, se tornam protagonistas políticos.

O processo de limitação ao conteúdo plural da escola, que deseja o movimento “Escola sem Partido”, é um mecanismo de cerceamento da “consciência crítica”, se os ensinamentos gramscianos forem considerados, a escola não deve limitar o futuro das pessoas e sim ser espaço libertador. Em uma atuação capilar e muito eficiente, os promotores e defensores do movimento, conseguiram êxito em formatar o pensamento de parte do grande público, transformando-o em apoiador da ideia. Estabeleceu-se um processo de senso comum que é, na visão de Sabóia (1990, p. 48), o “conhecimento preliminar que guia ações e é verdadeiro; porém, interiorizado, sem crítica, por processo de inculcamento, via concepções de mundo alheias ao indivíduo-massa e que serve à conservação de um processo hegemônico”. É isso que visou o movimento, já que alcançou resultados de extrema legitimação aos seus objetivos. A escola não pode ser “perdida” para a ideologia de esquerda, já que precisa continuar como uma instituição reprodutora da ideologia da classe dominante ou conservadora, como queria. A eliminação de toda e qualquer probabilidade de um novo conceito crítico que vise a emancipar os indivíduos, para superar, revolucionar, transformar e modificar, é questão de ordem fundamental para o grupo diretivo que tem como extensão o movimento “Escola sem Partido”.

Contudo, as escolas no entender de Saboia (1990, p. 52), mesmo com a aprovação da lei que o movimento propõe, são lugares de absoluto antagonismo, e mesmo sendo palco de atuação e regulação jurídica do Estado e de seus comandantes, cabe “às classes dominadas explorarem estes espaços, conquistarem posições e, desta forma, criarem uma contra-ideologia que significa elaborar uma outra filosofia e um outro senso comum”, e essa é a luta da contra hegemonia, constante e latente, travada na inversão dos conceitos impostos pelo ente estatal, com o objetivo de propiciar oportunidade emancipatória a grande massa. A “socialização do conhecimento” amplo deve ser promovida, ainda que de forma alternativa, em espaços alternativos, a fim de se estabelecer uma resistência intelectual, mostrando aos adeptos do senso comum dos dominantes, que as possibilidades de reforma são reais e promissoras, mostrando outras facetas deste mundo globalizado.

Em síntese, Saboia (1990, p. 47) lembra que, “[...] o conhecimento na teoria gramsciana é luta política que se trava na ‘superestrutura’ de um determinado ‘bloco histórico’. É hegemonia. E hegemonia é filosofia; conhecimento, além de ação”, motivo pelo qual desperta a preocupação da classe diretiva. Da mesma forma, que não deve ser negligenciada pelas classes subalternas a instituição escolar, o movimento de contra hegemonia não pode renunciar aos organismos de ensino, assim como os demais aparelhos ideológicos, para que esse “magma” do contraditório continue em ebulição.

Ao nosso entender, o processo contra hegemônico pela educação não pode ser a negação pura e simples do Estado e de seus parceiros econômicos nacionais e internacionais, sob pena de aniquilação dos propósitos e dos agentes resistentes, logo nos primeiros passos de oposição. É necessário um trabalho de mudança de senso comum, de consenso voltado aos propósitos de possibilidade de acesso para todos, com a minimização das diferenças e injustiças e a maximização das oportunidades de crescimento para todos e não apenas para os filhos da classe dominante. É necessário, parar com a demonização econômica, uma vez que ela reflete os desejos de qualidade de vida da população, principalmente ocidental. O apelo tem que ser o a igualdade e de justiça social, modelo já muito discursado, mas pouco praticado pelo Estado. A educação e a escola não foram concebidas para a produção de pessoas sem a consideração de suas peculiaridades e desejos íntimos, não se transmite conhecimento, não se impõe conhecimento, mas se desperta para a consciência da verdade, da liberdade e da crítica.

Transformação tênue e sutil, sem o embate que facilmente seria abatido pelo Estado que dispõe da força, com propõe o educador brasileiro Paulo Freire. Aliás, educador este muito atacado pelo movimento “escola sem partido”, tido como responsável pela “destruição” dos conceitos morais e de boa conduta do aluno, na medida em que deseja promovê-los, emancipá-los. Mais conveniente manter o alunato preso a tapumes intelectuais, com visão restrita e estreita.

Freire (1997, p. 84) orienta que não há como sustentar a posição cerceadora no plano educativo, que inibe o acesso ao conhecimento plural baseado em medos de desvio do comportamento: “não podemos acuados pelo medo de uma suposta invasão cultural, negar que as classes populares possam seguir, para além de suas crenças e saberes de experiências feitas do senso comum”, considerando, até mesmo, o conhecimento científico, para a disponibilização à grande massa.

O mesmo palco da ascensão do movimento “Escola sem Partido” é a arena para o desenvolvimento da contra hegemonia inteligente, sutil e estratégica, dos opositores à ideia que pune professores e restringe o conteúdo escolar para tecnicismos, sem reflexão e visão ampla de mundo. É na sociedade civil, que se abre espaço para a criatividade social, onde uma nova ordem social pode emergir e é esse o escopo da contra hegemonia, nada está acabado, nada é definitivo.

Considerando esse caminho para a transformação, Martins (2011, p. 5) propõe que os intelectuais das classes subalternas precisam assumir “tarefas no processo de superação da sociedade de classes, sobretudo três com perfis dialeticamente articulados: as de cunho científico-filosófico, as educativo-culturais e as políticas”.

No “científico-filosófico” existe a necessidade de conhecimento, reflexão e aprofundamento da “dinâmica da vida societária”. Com isso, terá embasamento para conscientizar-se de sua posição subalterna e “questionar” o contexto hegemônico existente. Articula-se, portanto, com a “educativo-cultural”, perfil necessário tanto na apreensão da dinâmica social quanto, na disseminação para os demais do grupo. Estes perfis impactam no perfil político, na medida em que a sociedade política e a sociedade civil são responsáveis pela argamassa para a “formulação e consolidação de consensos sociais” (MARTINS, 2011, p. 5).

Martins (2011) explica com base nos ensinamentos gramscianos que:

Destarte, a compreensão da realidade, a formulação de uma nova visão de mundo e sua disseminação na coletividade deverá ocorrer, para Gramsci, por meio do engajamento orgânico dos intelectuais com as classes subalternas, para que possam interagir com elas com vistas a construir, juntos, organizações e desenvolverem ações com força social suficiente para forjarem um novo bloco histórico em oposição ao bloco hegemônico burguês. Na disputa pela dominação e pela direção da formação econômica e social, que exige a articulação de coerção e consenso na prática educativo-política, o resultado esperado é que o "bloco histórico" formado pelas classes subalternas e seus intelectuais conquiste a hegemonia, o que só será atingido se a correlação de forças lhes for favorável, de forma a produzir as condições para instituírem um novo modo de vida social resultante da reforma moral e intelectual, que se manifesta concretamente em uma nova estrutura socioeconômica que supere a capitalista (GRAMSCI, 2000b, p. 19, apud, MARTINS, 2011).

O engajamento parece ser um momento importantíssimo na efetivação da “nova visão de mundo” e a sua instrumentalização aparenta ser, ao nosso entendimento, a grande problemática a ser resolvida pelos intelectuais orgânicos subalternos.

CAPÍTULO IV

A Federação, o Estado de São Paulo e o município de Sorocaba no “Escola sem Partido”

O objetivo desse capítulo é analisar os documentos legislativos já editados sobre o movimento “escola sem partido”. Para isso, serão apresentados os Projetos de Lei que tramitam nas casas legislativas da União, Estado de São Paulo e município de Sorocaba, com as devidas ponderações sobre seus proponentes e apensos. Além da documentação legal, também serão analisados pareceres jurídicos de órgãos envolvidos no processo. Concomitantemente ao levantamento documental, terá destaque a intencionalidade e a ligação que as propostas têm com grupos específicos pró e contra “Escola sem Partido”. Por meio de argumentações e confrontações educacionais, neste quarto capítulo, a pesquisa procurará entender quais são as características de estrutura educacional, legislativa e discursiva que envolvem os Projetos de Lei que serão analisados, acompanhando a marcha legislativa dos mesmos. Quem são os proponentes, a que bases e pensamentos estão vinculados, enfocando suas intencionalidades.

Na análise proposta, o conteúdo predominante nos Projetos de Lei, que são os instrumentos na tentativa de efetivar legalmente o pensamento do movimento “Escola sem Partido”, é o conteúdo político, uma vez que advém de parlamentares e representantes de segmentos que foram eleitos nas casas legislativas de todo o Brasil. Nas reflexões de Charaudeau (2018, p. 8), “[...] o discurso político é, por excelência, o lugar de um jogo de máscaras. Toda palavra pronunciada no campo político deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que ela diz e não diz”. Esse discurso é uma estratégia do enunciador para a produção de algum resultado.

Ao referir-se à máscara, Charaudeau (2018, p. 7), observa que “não é necessariamente o que esconde a realidade”. Mas sim, um contexto da vida em sociedade contemporânea em que o ato de linguagem é “o resultado do encontro entre um sujeito que enuncia e outro que interpreta, cada qual agindo em função daquilo que imagina do outro”. Não há, portanto, menosprezo na análise do discurso político sob este prisma, na medida em que, não é absolutamente “uma imagem falsa, uma aparência enganosa, mas uma imagem que é o próprio ser em sua verdade de troca” com o outro, seja individual, seja coletivo.

A análise da ideologia que integra os documentos e projetos legais propostos é fundamental para o entendimento das reais intenções de cada iniciativa. Neste caminho serão analisadas as intenções, respectivamente, do Projeto de Lei 7.180/2014 em nível federal, o Projeto de Lei 960/2014 do Estado de São Paulo e o Projeto de Lei 222/2017 do município de Sorocaba, para efeito de amostragem, devido ao grande número de projetos versando sobre esse assunto que proliferam as esferas legislativas por todo Brasil. Há muita similaridade de conteúdo entre os projetos já que, após o surgimento declarado dos ideários do movimento “escola sem partido”, houve um incentivo para que novas propostas com o mesmo conteúdo surgissem por todo o país.

Segundo pesquisa do Coletivo de professores contra o “Escola sem Partido” (2018), ao contrário do que se imaginava, não existe um único projeto de Lei que trata do assunto defendido pelo grupo conservador.

No âmbito federal são dezenas de Projetos que tramitam entre Câmara dos Deputados e Senado Federal. Para efeito de recorte de pesquisa esta tese decidiu focar nas iniciativas da Câmara dos Deputados. Como critério foi adotada o numeroso e controverso conjunto de propostas iniciadas pelos Deputados Federais.

O Estado de São Paulo também já conta com dezenas, versando sobre ideias do “Escola sem Partido” ou similares, e nos municípios brasileiros tramitam mais de uma centena projetos. Esse número é dinâmico, e tende a aumentar e diminuir conforme a “correlação de forças” travada entre progressistas e reacionários no âmbito educacional, evidenciando um verdadeiro “campo de disputa”. Neste tocante, Ciccarelli (2017, p. 707) lembra os ensinamentos de Gramsci, afirmando que “a guerra de posição não ocorre somente em época de guerra, entre as trincheiras construídas [...], mas é a expressão do “assédio recíproco” entre as classes que se desenvolve constantemente em todas as sociedades capitalistas modernas”.

Essa “guerra de posições” no âmbito legislativo fica plenamente evidente, quando constata-se vários Projetos de Lei surgindo nas esferas de poder, com objetivo contrário ao do movimento “Escola sem Partido”. São proposições defendendo a “escola livre”, o livre exercício do magistério” ou a “escola com liberdade”. São iniciativas de grupos oponentes à onda conservadora que tem ocupado a pauta de discussões das casas legislativas, com projetos destinados ao controle máximo de conteúdo e assuntos a serem abordados em sala de aula.

Esse quadro mostra que não se tratam de casos isolados, mas de um verdadeiro *tsunami* de ideias conservadoras, que visam a estabelecer legalmente as diretrizes do movimento “escola sem partido”, feitas através de documentos legais, tornando ampla a polarização ideológica, com fortes evidências de intolerância no âmbito da educação pública brasileira. Imposto através de Lei, o ideal do “Escola sem Partido” deixa de ser uma construção coletiva geral, para se transformar em um regramento de parte da sociedade, com nítido posicionamento conservador, representada na esfera de poder. Se há medidas a serem tomadas para coibir abusos e abordagens ideológicas desnecessárias e que, já hoje, são previstas e não permitidas em Lei, o caminho da proibição geral, sem critérios de abordagem técnica e de forma a representar uma “castração” ao pensamento crítico e criativo, não se apresenta como a melhor saída para a crise na educação e nos valores morais da população jovem brasileira, e por que não dizer da família e de toda a sociedade.

O debate envolvendo a temática tem se apresentado de forma não técnica, discussões acaloradas em formato de “opinião de torcida”, o que não leva a uma reflexão mais detalhista e científica do caminho mais eficiente a se seguir para a resolução do problema, se é que ele realmente existe. Aqui não há uma guerra declarada, pois a guerra de posição, como adverte Ciccarelli (2017, p. 707), com base em Gramsci, “é preparada minuciosamente pelos Estados e pelas classes sociais em tempo de paz”. Essa preparação, que já vem de há muito tempo, eclode com os projetos de lei que surgem a todos momentos nas esferas governamentais. Nesta nítida “guerra de posição”, Ciccarelli (2017) cita Lenin, que afirma ser a “realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento”.

O fato de os estudiosos se debruçarem sobre as propostas do “Escola sem Partido”, analisando cientificamente suas reais intenções e motivações, mostrando para a sociedade seus objetivos, possibilita um olhar reflexivo sobre o tema e um acompanhamento do seu avanço em termos legais no Brasil, transforma-se em algo fundamental para a percepção dos grupos e interesses envolvidos e que nem sempre se apresentam claramente aos olhos da população brasileira.

Como tal, percebe-se os espaços através dos quais o debate democrático surge como apoio na discussão de temas ligados ao convívio social, e que têm sido ocupados

pelos apoiadores do movimento, dando como única alternativa para solução, a restrição legal proposta pelo movimento. As discussões vão além de temas sobre a diversidade sexual e racial, adentrando no projeto político-pedagógico e o plano de ação da escola, para restringir a autonomia que dispõem os educadores brasileiros, frente as diversas dificuldades diárias que enfrentam no desenvolver de suas atividades docentes e no ensino público nacional.

Nesse sentido, conforme conceitua Fairclough (2010, p. 226), a análise crítica do discurso “[...] é a análise das relações dialéticas entre discurso (incluindo não apenas a linguagem verbal, mas outras formas de semiose, como a linguagem corporal e as imagens visuais) e os outros elementos das práticas sociais”, dentre estes, os modos: “atividade social dentro de uma prática”; “representações (“reflexivas”) [...], no exercício das atividades que a constituem”; e o como integrante dos “modos de ser”, constituindo “identidades”. Desta forma, a “intenção” dos Projetos de Lei, serão analisados sob o olhar das ligações que cada parlamentar tem no seu cotidiano político.

Esta intenção fica clara através do pensamento de Oliveira (2013, p. 8), já que o “discurso é um fenômeno social e político essencial para a construção e para a desconstrução das relações de poder em qualquer sociedade”. Basta a percepção mais detida dos documentos e projetos legislativos, com o intuito de perceber a intencionalidade contida nas suas linhas e entrelinhas.

Contudo, o próprio Oliveira (2013, p. 306) considera reflexões críticas à análise de discurso proposta por Fairclough (2010), fazendo o seguinte questionamento: “[...] até que ponto o analista crítico do discurso está, ele próprio, consciente da influência de suas crenças ideológicas nas análises que realiza”?

Oliveira (2013, p. 307) adverte que, se existe a concordância de que a “língua não é neutra”, há de se esperar, mesmo nas análises dos documentos, quanto mais na produção dos mesmos, valores agregados na interpretação. Dessa forma, promover análise de leituras “ideologicamente motivadas não é um problema em si mesmo. Problema haveria se o analista forcesse a barra interpretativa, ou seja, se atribuísse a um texto sentidos que só ele enxerga, em um relativismo extremo e indefensável”. Daí a necessidade da consideração de todo um contexto social, “técnica muito usada por antropólogos”, para que não se perca de vista a realidade social e de grupo à que o texto está ligado.

4.1 “Escola sem partido” no âmbito federativo

Na esfera Federal existem dezenas de Projetos de Lei tramitando entre Câmara dos Deputados e Senado Federal (PESB, 2018). Todos tratam de temáticas envolvendo o “Escola sem Partido”. Entre os projetos em tramitação, encontram-se um número considerável favoráveis ao movimento “escola sem partido” e alguns, com o objetivo do contraponto, ou seja, contrários. Nota-se o aumento de propostas contrárias ao movimento, principalmente a partir da nova legislatura de Deputados Federais que se iniciou em 2019. Aqueles que são favoráveis, pretendem impor no contexto da instituição escolar, através de normas jurídicas, os ideários do movimento e seus olhares conservadores. Os contrários, nesta instituída “guerra de posições”, defendem uma escola sem restrições de conteúdo ou na postura de professores quando em abordagens educacionais.

Apesar de terem alguns enfoques diferenciados, todos os projetos favoráveis ao movimento “Escola sem Partido” têm como objetivo, reger os assuntos em sala de aula, impondo ao professor uma característica de “manipulador” no processo educacional, restringindo a liberdade de cátedra e a multiplicidade de assuntos a serem tratados, criando “tabus” e “mitos”, como sexualidade, discussões de gênero e correntes filosóficas progressistas, que não devem ser abordadas no ambiente escolar de forma livre e aberta.

Na esfera federal, esta tese analisará o Projeto de Lei 7.180/2014 e os processos nele apensados, considerando o grande número de iniciativas que surgem a todo momento. Vale salientar que este Projeto de Lei foi o primeiro em nível Federal versando sobre o tema “Escola sem Partido”. Contudo, os conteúdos e objetivos são, via de regra, os mesmos.

O Projeto de Lei 7.280/2014 é de autoria do então Deputado Federal Erivelton Santana - PSC/BA. Erivelton Santana é um servidor público (escrivão), pastor evangélico ligado à igreja Assembleia de Deus, e foi Deputado Federal pelo Estado da Bahia, eleito pelo PSC mas hoje filiado ao Patriota. Pelas bases a que está ligado, é de linha “conservadora” religiosa, vinculado à bancada evangélica. Seu Projeto, visa alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo o inciso XIII à letra da Lei.

Em linhas gerais, o inciso que se pretende acrescentar versa sobre o “respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar

precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (PL7180/14). Com isso, pretende o grupo ao qual o Deputado é ligado, coibir qualquer discussão moral, sexual ou religiosa que esteja em desacordo com o determinado pelos pais ou responsáveis dos alunos. Esse é um desejo amplamente externado pelos organismos religiosos. A ideia da bancada evangélica é não permitir que assuntos que não sejam consoantes com os preceitos religiosos tenham espaço para possíveis debates em sala de aula. Tem como base de sustentação legal a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, em seu artigo 12, inciso IV, que foi ratificada pelo Governo Brasileiro. “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (PL 7180/14).

À este Projeto estão apensados outros. Destes secundários alguns, apresentam iniciativas apensadas que poderíamos classificar como terciárias e que versam sobre assuntos ligados ao tema. Vale alertar que todas (primária, secundárias e terciárias) serão analisadas com a original quando de sua entrada na pauta para futura votação.

Também existe um substitutivo ao PL 7.180/14, de autoria do Deputado Flavinho do PSC - SP. Essa proposta também dispõe sobre o direito dos alunos de aprender, a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIII e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar. O substitutivo é mais detalhado que o Projeto original, apesar de versar sobre a mesma temática, que é a alteração no art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescenta diretrizes aos docentes, alunos e pais de alunos através de cartazes a serem fixados em sala de aula, desejo do movimento “escola sem partido”, sendo que as regras e restrições são estendidos aos livros didáticos e conteúdos, às avaliações para ingresso no ensino superior, nos concursos para ingresso docente e nas instituições de ensino superior. Com isso, constata-se um acirramento na proposta de refrear a postura e conteúdos a serem abordados em sala de aula.

No Projeto original e no substitutivo, fica evidente, como diz Fairclough (2001, p. 91), que o “[...] discurso é um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros”. Uma vez que o discurso “é socialmente constitutivo” ao mesmo tempo que constitui, fica evidente uma articulação dos defensores das propostas do movimento através do disposto nos Projetos de Lei, seja no teor da Lei proposta, seja nas justificativas. Neste sentido, a justificativa do Projeto de Lei original, que se ampara na Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, em seu artigo 12, inciso IV, apresenta a seguinte redação:

É precisamente o que desejamos com a presente proposição. Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros (PL 7180/14).

Nesse sentido, o grupo articulador defende a família como preponderante na abordagem de determinados assuntos envolvendo questões religiosas, morais e de orientação sexual em sala de aula. Visão clara da chamada “Bancada da Bíblia”, que reúne Deputados Federais e Senadores representantes de segmentos ligados a grupos religiosos evangélicos pentecostais, neopentecostais e católicos. Vale salientar, que estas propostas visam a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da educação em nível nacional, o que não ensaja o vício de iniciativa que se constata nas propostas dos estados e dos municípios, portanto, estes têm sim condições de modificarem as condutas docentes em sala de aula, bem como os conteúdos e materiais programáticos.

Tanto o Deputado Flavinho como o Deputado Erivelton Santana, não foram reeleitos para a Legislatura 2019-2022. Ao fim da legislatura, são arquivadas todas as proposições que tenham sido submetidas à deliberação da Câmara e ainda se encontrem em tramitação, pendentes de apreciação de qualquer comissão ou com parecer contrário. Apenas os deputados que foram reeleitos podem pedir o desarquivamento dos seus projetos. Uma vez desarquivada, a proposição retoma a tramitação desde o estágio em que se encontrava, exceto a proposta com discussão encerrada na legislatura anterior, que terá a discussão reaberta para receber novas emendas. E é exatamente isso que aconteceu com o Projeto de Lei, Substitutivo e todos Projetos de Lei que estão apensados ao principal, ocorrência de arquivamento registrada no dia 31/01/2019, quando a mesa

diretora da Câmara dos Deputados arquivou as proposições nos termos do Artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, conforme exposto acima.

Com o início da Legislatura 2019-2022, várias foram as solicitações de desarquivamento do Projeto de Lei 7180/14, substitutivo e apensos. A partir do dia 19/02/2019, vários foram os pedidos de desarquivamento, oriundos de uma dezena de parlamentares. Foram 10 pedidos, que foram se acumulando entre os dias 19 a 25/02/2019. Através destes pedidos, houve o desarquivamento da proposta, que aguarda criação de comissão pela mesa diretora da Câmara dos Deputados.

O “aglomerado” de Projetos de Lei que se fez entorno do Projeto de Lei 7180/14, dá a demonstração do quão polêmica e disputada será a discussão e votação, que ainda acontecerá, envolvendo a temática. Vale salientar que todos os projetos, seja o principal, sejam todos os apensos, serão alvo de discussão e votação. Daí a necessidade de atenção e acompanhamento dos trâmites legislativos de cada projeto em sede de Congresso Nacional.

Apensados¹⁰ ao PL 7180/2014 estão outros Projetos de Lei. Alguns destes contém outros Projetos de Lei apensados, constituindo uma verdadeira árvore de projetos que têm alguma ligação com o tema da restrição ou da liberdade de conteúdo em sala de aula.

Vale salientar que os apensamentos aglomeram de forma não técnica ou ordenada, os subtemas da temática principal que é a liberdade de conteúdo e cátedra pedagógica. Há um obscurantismo e, até confusão, na organização das propostas em sede de Câmara dos Deputados, foro da união aqui analisando. Para uma visão mais geral das propostas foi organizado um quadro com os Projetos de Lei e apensados que merecem atenção da pesquisa diante do recorte União (Câmara dos Deputados).

¹⁰ É um adjetivo que significa juntar, estar em apenso. Apensado também significa anexado, juntado, acrescido. É um acessório, algo que foi acrescentado. O apenso de um processo é também um outro processo. Que vai tramitar junto com outra demanda com ligação temática (DIREITONET, 2019) - <https://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/962/Apensado-Novo-CPC-Lei-no-13105-15>.

Quadro 1: Apensados ao PL 7180/2014 (Projetos de Lei)

PL 7180/2014 PL principal	Apensados primários	Apensados secundários	Apensados terciários
01	PL 7181/2014		
02	PL 867/2015 (3)		
03		PL 6005/2016 (1)	
04			PL 502/2019
05		PL 246/2019	
06	PL 1859/2015 (3)		
07		PL 5487/2016	
08		PL 10577/2018	
09		PL 10659/2018	
10	PL 8933/2017		
11	PL 9957/2018		
12	PL 10997/2018 (3)		
13		PL 1189/2019	
14		PL 2692/2019	
15		PL 5039/2019	
16	PL 258/2019		
17	PL 375/2019		
18	PL 3674/2019		
19	PL 3741/2019		
20	PL4961/2019		

Fonte: Câmara dos Deputados (Dados coletados pelo autor)

01 - PL 7181/2014 (apenso ao PL 7180/14)

Esse Projeto de Lei é, também de autoria do Deputado Federal Erivelton Santana - PSC/BA e tem por objetivo fixar parâmetros curriculares nacionais em Leis com vigência decenal, ou seja, com vigência de 10 anos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como objetivo orientar a implantação dos currículos escolares e a elaboração dos projetos político pedagógicos das instituições de ensino. Como parte integrante desses parâmetros está o respeito “as convicções dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (PL7181/14), texto bem similar ao do PL 7180/14. Nas duas proposições o autor ainda acrescenta: “vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas”.

Na justificativa do projeto, o autor pontua que esses parâmetros, hoje, não têm força de norma, servindo como orientação aos pedagogos, ressaltando a importância de torná-los obrigatórios através de Lei. Por fim, o autor adverte seus pares, dizendo que os

parâmetros reforçam a importância do “papel do professor, o trabalho coletivo e a construção de um novo fazer pedagógico. Por isso, impõe-se um olhar cuidadoso do Congresso Nacional sobre as orientações deles emanadas” (PL 7181/14). Através desta afirmação, fica nítida a intenção de colocar em dúvida a conduta do professor, que pode gerar “distorções” do ponto de vista moral, sexual e religioso.

02 - PL 867/2015 (apensado PL 7180/14) contendo os seguintes apensos PL 6005/2016 (apensado ao PL 502/2019) e PL 246/2019

- PL 867/2015 (apenso ao PL 7180/14)

Projeto de Lei de autoria do Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira – PSBD/DF, que tem intenção de incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Além da pretensa citada inclusão que está expressa no artigo 1º da propositura, este projeto “espelha” o modelo proposto pelo movimento “Escola sem Partido”.

Com nítido alinhamento com o movimento “Escola sem Partido” o projeto propõe que o aluno não seja atingido pelo efeito “deturpador” da moral e dos bons costumes familiares, promovido pelos educadores. Com a fixação de cartazes apontando o direito dos estudantes e as possibilidades de criminalização dos professores, informando os alunos “sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles” (PL867/2015).

- PL 6005/2016 (apenso ao PL 867/15)

Projeto de Lei de autoria do Deputado Jean Wyllys - PSOL/RJ, que institui o programa "Escola livre" em todo o território nacional. Em nítida iniciativa de contraponto, “guerra de posições” que segundo Ciccarilli (2017) consiste em um “assédio recíproco entre as classes”. Neste caso, verifica-se em “assédio” entre grupos com filosofias antagônicas. A ideia é fazer frente ao movimento “Escola sem Partido”, enaltecendo a liberdade a que deve estar submetida a escola. Na justificativa do Projeto de Lei o autor destaca que:

Uma escola autoritária produz uma sociedade com graves problemas de autoritarismo. Uma escola sem pluralismo e debate democrático produz uma sociedade com graves problemas para ouvir e respeitar a opinião dos outros e para exercitar a democracia como prática política e como forma de vida. Uma escola que teme que docentes e estudantes falem sobre política e conheçam, se

informem, estudem e debatam com pluralidade as diferentes correntes de pensamento e sua relação com a vida presente produz uma sociedade imatura e despreparada para colocar em prática um sistema político autenticamente democrático. Uma escola sem laicidade e liberdade de crença e de não-crença produz uma sociedade com graves problemas de intolerância religiosa, fanatismo e fundamentalismo. Uma escola que permite — ou, ainda pior, reproduz e ensina como valor — o preconceito e a discriminação produz uma sociedade com altos índices de ignorância, incompreensão, exclusão, segregação, discriminação e violência. Uma escola onde o racismo, o machismo, a xenofobia, o preconceito contra as pessoas LGBT e outros discursos de ódio são tolerados ou incentivados produz uma sociedade que tende a não combater esses males este projeto visa (PL6005/16).

Pelo texto, percebe-se que o foco de combate é o movimento “escola sem partido”, fazendo crer que a atitude não democrática de restringir a ação docente, leva ao retrocesso educacional.

- PL 502/2019 (apenso ao PL 6005/16)

Neste mesmo teor, o Projeto de Lei 502/19 de autoria das Deputadas Federais Talíria Petrone - PSOL/RJ; Luiza Erundina - PSOL/SP; Fernanda Melchionna - PSOL/RS; Sâmia Bomfim - PSOL/SP e Áurea Carolina - PSOL/MG, institui o programa "Escola Sem Mordança" em todo o território nacional. Neste projeto verifica-se, também, uma articulação contrária ao tema defendido pelo movimento “escola sem partido”. Este Projeto de Lei que é oriundo da nova Legislatura 2019-2022, tem como objetivo não deixar morrer a proposta inicial do PL 6005/16, já que o Deputado Jean Wyllys, deixou suas funções parlamentares alegando estar submetido a grave ameaça. Na Justificativa do Projeto de Lei, as autoras citam o ocorrido, com o objetivo de chamar a atenção para a problemática:

É muito significativo para nós, portanto, nos nossos primeiros dias de Congresso Nacional, ter a honra e a responsabilidade de reapresentar, com alguns poucos acréscimos e a modificação do nome (de Escola Livre para Escola Sem Mordança) este projeto, anteriormente defendido pelo Deputado Federal Eleito Jean Wyllys. Jean, um árduo defensor de direitos humanos, um homem gay, um jornalista e escritor, eleito por três vezes consecutivas para um mandato nesta Casa, renunciou ao seu mandato por não se sentir seguro de viver em nosso país. Jean foi alvo de inúmeras mentiras (“fake News”), muitas delas de conteúdo calunioso, foi ainda alvo de intolerância por ser quem é e expressar-se publicamente com orgulho. Não é esse país que queremos. Um país onde as pessoas se sintam inseguras por suas ideias, opiniões ou por simplesmente serem quem são não pode ser considerado uma nação democrática (PL502/19).

O alerta que é feito por deputadas federais da bancada do mesmo partido do ex Deputado Jean Wyllys, o PSOL, demonstrando o discurso de unidade em torno de uma proposta partidária. Toda a atividade parlamentar torna evidente a importância do partido

e de suas configurações. Filippini (2017, p. 1192) cita Gramsci na afirmação de que “a política moderna extingue o Estado federação de classes, mas certas formas de vida interna das classes subalternas renascem como partido, sindicato, associação de cultura”. Essa resistência é feita no âmbito de grupo, uma vez que “a função diretiva passa dos indivíduos aos organismos coletivos”. E é desta forma que tentam a articulação os oponentes ao movimento “escola sem partido”.

Filippini (2017, p. 1193), segue sua análise gramsciana destacando pensamento do filósofo sardo quando afirma que, “ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido em sentido amplo, e não formal”. O enfrentamento ao “escola sem partido”, através de Projetos de Lei, que garantam a liberdade em sala de aula e a liberdade de cátedra, pelo menos no ambiente interno da Câmara dos Deputados transcende a sigla partidária, reunindo opositores à ideia de que há doutrinação nas instituições escolares.

- PL 246/2019 (apenso ao PL 867/15)

Projeto de Lei de autoria dos Deputados Federais Bia Kicis - PSL/DF, Chris Tonietto - PSL/RJ, Carla Zambelli - PSL/SP, Caroline de Toni - PSL/SC, Gurgel - PSL/RJ, Carlos Jordy - PSL/RJ, Aline Sleutjes - PSL/PR, Luiz Philippe de Orleans e Bragança - PSL/SP, Léo Motta - PSL/MG, Alê Silva - PSL/MG, Coronel Armando - PSL/SC, Alexis Fonteyne - NOVO/SP, Kim Kataguiri - DEM/SP, Paulo Eduardo Martins - PSC/PR, Sóstenes Cavalcante - DEM/RJ, Filipe Barros - PSL/PR, Julian Lemos - PSL/PB, Alan Rick - DEM/AC, Pr. Marco Feliciano - PODE/SP, Enéias Reis - PSL/MG, Joice Hasselmann - PSL/SP, Nelson Barbudo - PSL/MT. Os parlamentares autores representam as chamadas bancadas “BBB”, unindo representantes da frente evangélica, dos setores de segurança e dos grupos pecuários do Brasil.

É justamente essa coesão pluripartidária que Filippini (2017, p. 1194) traz à discussão sob o enfoque de Gramsci, quando este afirma que essa articulação é uma “relação das forças políticas, isto é, a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização atingido pelos vários grupos sociais”. A homogeneidade, na tentativa de implementar legalmente o “Escola sem Partido”, suplanta o “plano corporativo”, avançando para um “plano universal”, na tentativa de “impor a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados”. Esse trabalho de articulação torna-se evidente na quantidade de Projetos de Lei similares

com as temáticas defendidas pelo movimento, bem como pelos discursos quase que uníssonos que tem objetivo de chamar atenção para um suposto problema detectado em sala de aula. Na justificativa do PL 246/19, fica evidente a divulgação de um “ocorrido” não comprovado cientificamente, o de doutrinação em sala de aula de forma generalizada.

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como 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 (PL 246/19).

03 - PL 1859/2015 (apensado PL 7180/14) contendo os seguintes apensos PL 5487/2016, PL 10577/2018 e PL 10659/2018

- PL 1859/2015 (apensado PL 7180/14)

Projeto de Lei de autoria dos Deputados Federais Alan Rick - PRB/AC, Antonio Carlos Mendes Thame - PSDB/SP, Antonio Imbassahy - PSDB/BA, Bonifácio de Andrada - PSDB/MG, Celso Russomanno - PRB/SP, Eduardo Cury - PSDB/SP, Eros Biondini - PTB/MG, Evandro Gussi - PV/SP, Givaldo Carimbão - PROS/AL, Izalci - PSDB/DF, João Campos - PSDB/GO, Leonardo Picciani - PMDB/RJ, Luiz Carlos Hauly - PSDB/PR, Rosângela Gomes - PRB/RJ, Stefano Aguiar - PSB/MG. Vale ressaltar que os nomes de autores se repetem em diversos Projetos de Lei, deixando o ambiente confuso e repetitivo. Várias proposições versam sobre os mesmos temas, e abordagens, são como se fossem cópias umas das outras. A atuação é contundente e “profissional”, ao ponto de empreender uma repetição proposital, buscando massificar a temática, orquestrada pela coordenação partidária e filosófica conservadora. Segundo Filippini (2017, p. 1196) Gramsci chama esta orquestração partidária de “profissionalização política” relatando que os chefes dos partidos tornam-se cada vez mais “profissionais”. Essa “consciência coletiva” dentro do partido, e aqui consideremos partido, o grupo defensor das propostas, independentemente da sigla partidária real, gera esse “bombardeio” de Projetos de Lei que, apesar de parecerem uma “orquestra que ensaia cada instrumento por sua conta”, dando “a impressão da mais horrível cacofonia”, tornar-se-ão com os devidos “ensaios”, uma “orquestra viva como um só instrumento”.

Com relação ao Projeto de Lei, o tema remete ao PL 7180/14, com a intenção de fazer valer a “força familiar” com o respeito máximo aos parâmetros morais, religiosos e

de orientação sexual da família. Para tanto, avança para acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’ (PL 1859/15).

A não discussão de gênero e a não abordagem da orientação sexual são defendidas pelas bancadas evangélicas e católicas. Para coibir esses assuntos, a tendência verificada nos Projetos de Lei, é a proibição destes temas, com base no respeito a orientação advinda de cada família em particular.

Os autores justificam o projeto com base no artigo 226 da Constituição a Carta Magna, que estabelece o princípio segundo o qual “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” (CF BRASIL 1988), sendo limitadora de qualquer entendimento ou propositura na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com larga confrontação de doutrinadores de direita e de esquerda, a justificativa do projeto paira em apontar as estratégias da esquerda em dissuadir a questão de gênero nas escolas. Para tanto, junta posicionamento feito pelo Padre José Eduardo de Oliveira, professor de Teologia Moral, em uma entrevista concedida à agência Zenit e recentemente publicado em livro intitulado *Caindo no Conto de Gênero*:

Sintetizando em poucas palavras, a ideologia de gênero consiste no esvaziamento jurídico do conceito de homem e de mulher, e as consequências são as piores possíveis. Conferindo status jurídico à chamada “identidade de gênero” não há mais sentido falar em “homem” e “mulher”; falar-se-ia apenas de “gênero”, ou seja, a identidade que cada um criaria para si. Portanto, não haveria sentido em falar de casamento entre um “homem” e uma “mulher”, já que são variáveis totalmente indefinidas. Mas, do mesmo modo, não haveria mais sentido falar em “homossexual”, pois a homossexualidade consiste, por exemplo, num “homem” relacionar-se sexualmente com outro “homem”. Todavia, para a ideologia de gênero o “homem 1” não é “homem”, nem tampouco o “homem 2” o seria. Em poucas palavras, a ideologia de gênero está para além da heterossexualidade, da homossexualidade, da bissexualidade, da transexualidade, da intersexualidade, da pansexualidade ou de qualquer outra forma de sexualidade que existir. É a pura afirmação de que a pessoa humana é sexualmente indefinida e indefinível. Os ideólogos de gênero, às escondidas, devem rir às pencas das feministas. Como defender as mulheres, se ela não são mulheres? Qual seria o objetivo, portanto, da “agenda de gênero”? O grande objetivo por trás de todo este absurdo - que, de tão absurdo, é absurdamente difícil de ser explicado - é a pulverização da família com a finalidade do estabelecimento de um caos no qual a pessoa se torne um indivíduo solto, facilmente manipulável. A ideologia de gênero é uma teoria que supõe uma visão totalitarista do mundo (PL 1859/2015).

- PL 5487/2016 (apenso ao PL 1859/2015)

Projeto de Lei de autoria do Deputado Federal Professor Victório Galli - PSC/MT e que visa instituir a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação que versem sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes. Neste sentido, a justificativa do autor afirma que mesmo com a aprovação da Lei nº 13.005/2014 (PNE), foi baixado também a Resolução nº 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais, publicada no DOU, de 12/03/2015, “[...] que garante o uso de banheiros e vestiários de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito em todas as instituições e rede de ensino em todos os níveis, infringindo norma legal acima citada”.

- PL 10577/2018 (apenso ao PL 1859/2015)

A autoria deste Projeto de Lei é do Deputado Federal Cabo Daciolo - PATRI/RJ e objetiva alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil. No caso específico desta justificativa de Projeto, o autor empreende texto com referenciais bíblicos, avocando o *Livro de Gêneses* para embasar sua defesa:

Criou Deus o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. Deus os abençoou, e lhes disse: Sejam férteis e multipliquem-se! Encham e subjuguem a terra! Dominem sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os animais que se movem pela terra”, Gênesis 1:27,28.

A ideologia de gênero é um dos grandes engodos para perverter a família natural e com isso permitir ao Estado um papel que não lhe cabe: impor a sua filosofia autoritária sobre a população. É fato sobejamente conhecido, mediante dados científicos comprovados e espiritual, que a suposta orientação sexual é comportamento adquirido por falta de referencial paterno ou materno ou mesmo pela influência do meio, bem como resultado de atitudes adultas de pedófilos que tentam perverter crianças indefesas (PL 10557/18).

Cabe salientar, dentre todas as afirmações acima, a afirmação sobre ideologia de gênero, que a “orientação sexual é comportamento adquirido por falta de referencial paterno ou materno”. Em discurso ostensivo, pretende o autor imputar aos professores, a personificação de pedofilia na perversão das “crianças indefesas”.

- PL 10659/2018 (apenso ao PL 1859/2015)

De autoria do Deputado Federal Delegado Waldir - PSL/GO, este projeto trata da alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de

gênero nas escolas, determinando a “[...] não interferência e respeito às convicções religiosas, morais, religiosas e políticas do aluno, vedada a adoção da ideologia de gênero ou a orientação sexual”. Nas razões apresentadas, o projeto lembra que a sociedade brasileira testemunhou uma série de ações contra os valores éticos e sociais da família, afrontado inciso IV do art. 221 da Constituição Federal, que os elenca como dignos de respeito. “Estas ações migraram do rádio, televisão e das páginas da internet para as escolas, especialmente no que se refere à ideologia de gênero e da orientação sexual, estimuladas por ideologias partidárias” (PL 10659/2018), tentando substituir, assim, conceitos tradicionais pelos ditos “modernos”.

04 - PL 8933/2017 (apenso ao PL 7180/14)

Propositura de autoria do Deputado Federal Pastor Eurico - PHS/PE, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais. O projeto observa que “valores humanos básicos, principalmente aqueles relacionados à família, são constantemente diminuídos e desprezados por setores que se apresentam como “progressistas” perante a sociedade” (PL 8933/2017). Segundo o autor o modelo de educação sexual apresentado pelo mundo e pelos gestores federais, “é uma distorção, quando não uma completa negação, do plano que a maioria das famílias brasileiras cristãs entende como correto para a sexualidade humana” (PL 8933/2017). Diante dessa situação, pretende remeter aos pais e responsáveis a liberação ou não de seus tutelados para o aprendizado que envolve a temática sexualidade.

05 - PL 9957/2018 (apenso ao PL 7180/14)

A autoria deste projeto é do Deputado Federal Jhonatan de Jesus - PRB/RR e visa a acrescentar artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola. O autor sustenta o projeto afirmando que muitas instituições de ensino e os próprios professores “[...] tentam influenciar os alunos sobre um determinado assunto ou crença que não faz parte do conteúdo das disciplinas escolares, desviando-se completamente do que deveria ser ensinado” (PL9957/2018).

A ideia do projeto é espelhar as vedações aos professores no desempenho de suas funções como defendido pelo movimento “escola sem partido:

Art. 13-A No exercício de suas funções, o docente:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria; V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções; VI – não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

Parágrafo único. Os Sistemas de Ensino devem incluir dispositivos que prevejam sanções e ou penalidades previstas em códigos de ética funcional ou similares que possam garantir a efetividade desta norma (PL 9957/2018).

06 - PL 10997/2018 (apenso ao PL 7180/14) contendo os seguintes apensos PL 1189/2019 e PL 2692/2019

- PL 10997/2018 (apenso ao PL 7180/14)

Projeto de Lei de autoria do Deputado Federal Dagoberto Nogueira - PDT/MS, que tem por objetivo institui a Política Nacional de Liberdade para Aprender e Ensinar.

No artigo 2 da proposta consta que “[...] fica garantida a todos os professores, estudantes e profissionais da educação a livre manifestação de pensamento e opiniões para o enriquecimento do processo pedagógico de ensino-aprendizagem” (PL 10997/18). A tônica discursiva da justificação do processo gira em torno de livrar professores e alunos de eventual “assédio moral” a ser imposto através de “atitudes de intimidação sistemáticas”.

Nenhum professor, aluno ou profissional de educação deve se sentir perseguido ou impedido de manifestar seu pensamento. Tampouco os integrantes da comunidade escolar podem se sentir acuados ou submetidos a intimidação sob qualquer forma. Apenas com liberdade e diversidade o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer de modo rico e relevante. Nossas crianças e jovens não podem ter seu acesso às informações e ao conhecimento limitados. O preço que pagaríamos por uma postura obtusa nos custaria o futuro (PL10997/18).

Analogamente, verifica-se além da “guerra de posição” gramsciana, entre grupos antagônicos que elaboram discursos e posturas, dentro do contexto Legislativo através de Projetos de Lei contrapostos demonstram que, como bem pondera Oliveira (2013, p. 26), “se nas superestruturas existem ideologias divergentes e antagônicas, é porque, na base

material, existem classes sociais com interesses e valores divergentes e antagônicos”. Neste conglomerado de Projetos de Lei percebe-se o embate que o tema suscita nas representações políticas, mostrando o quanto ainda serão polêmicos os trabalhos legislativos.

- PL 1189/2019 (apenso ao PL 10997/2018)

A autoria deste Projeto de Lei é da Deputada Federal Natália Bonavides - PT/RN, que institui o programa “Educação Democrática”, elencando princípios norteadores desta “educação democrática”. Entre os pontos interessantes apresentados no Projeto de Lei, a Deputada fala do aspecto de gestão da instituição escolar. O artigo 2 apresenta a seguinte redação:

Art. 2º. A gestão das unidades escolares públicas de educação básica será exercida por profissionais do magistério público da educação escolar básica, mediante eleição pelas comunidades escolares, por voto direto e secreto, e através dos conselhos escolares ou equivalentes, respeitado o disposto no art. 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Parágrafo único - Fica vedada a transferência ou o compartilhamento da gestão das unidades escolares públicas de educação básica para as Forças Armadas, Polícias Federais, Polícias Civis, Polícias Militares, Corpos de Bombeiros Militares e Guardas Municipais (PL 1189/19).

O que chama a atenção desta proposta, que iniciou sua tramitação na atual Legislatura 2019-2022, é que setores da sociedade temem a volta do militarismo no Brasil. Fica evidente, através do texto expresso na própria letra da Lei, a tentativa de bloquear, juridicamente, qualquer iniciativa neste sentido, haja vista as defesas recentes para a volta do regime militar no Brasil, promovido por setores conservadores e que deram total sustentação à eleição do atual Presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro. Neste aspecto, a própria “Bancada da Bala” teve considerável crescimento em termos representativo no Congresso Nacional.

Segundo dados apresentados por Santos (2019), a “Bancada da Bala” cresceu 71% na Legislatura 2019-2022, em comparação com a anterior. A Federação Nacional de Entidades de Oficiais Militares Estaduais (Feneme), que acompanha a atuação da bancada, apresentou dados informando que dos 21 parlamentares que representavam “os interesses de profissionais que atuam nas polícias Militar e Civil e nas Forças Armadas, o bloco passou a uma composição de 36 integrantes, sendo 32 deputados federais e quatro senadores”. O próprio Presidente da República, militar reformado, engrossa essa fileira

junto com o Vice Presidente da República, Cel. Hamilton Mourão, vários Ministros de Estado e mais um considerável número de parlamentares do PSL, então partido do Presidente Bolsonaro, que cresceu de 9 para 52 representantes.

- PL 2692/2019 (apenso ao PL 10997/2018)

Com autoria do Deputado Federal Otoni de Paula PSC/RJ, o Projeto de Lei visa inserir o art. 13-A na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). O artigo proposto apresente a seguinte redação:

Art. 13-A. É garantido aos alunos o direito de gravar as aulas através de equipamentos que capturem áudio ou áudio e imagem.

Parágrafo único. O uso das gravações visando o aprendizado dos alunos ou a ciência dos seus responsáveis sobre o conteúdo ministrado não assegurará ao docente a percepção de qualquer remuneração nem consistirá ofensa aos direitos autorais (PL 2692/19).

Entre as teses defendidas na justificativa do Projeto de Lei, a forma utilizada em um primeiro momento, com a tentativa de convencimento de voto, é que a gravação das aulas é fundamental para o aprendizado dos alunos. “O registro obtido auxilia na absorção do conhecimento, posto que permite ouvir, mais uma vez, todas as exposições do conteúdo ministrado em sala de aula” (PL 2692/19). Mais adiante, no mesmo bojo justificativo, o autor comenta que “não se pode permitir que aos alunos seja negado mais um instrumento de aprendizado, nem subtrair dos pais a busca pela qualidade do ensino e pela formação moral e religiosa de seus filhos” (PL 2692/19). Nesta ação discursiva fica evidente a dissimulação do real interesse de “colheita de provas” no ambiente de sala de aula, que possa ser usado para fins de intimidação, assédio e vigilância.

A escola e a igreja são, como Oliveira (2013, p. 28) assegura, com base nos ensinamentos gramscianos, “instituições que controlam os meios de difusão de concepções de mundo e desempenham um papel fundamental no processo de construção e manutenção de um bloco histórico”. Razão pela qual existe esse embate entre aquilo que a representação religiosa entende por importante, e o que a escola implementa.

- PL 5039/2019 (apenso ao PL 10997/2018)

De autoria do Deputado Federal Igor Kannário - DEM/BA. Dispõe a livre manifestação do pensamento na atividade docente em ambiente de ensino-aprendizagem, sendo vedado o registro em multimídia pelo discente, sem autorização do professor. Este e outros projetos que vão surgindo nesta atual legislatura trazem a clara proposta de

contraponto aos projetos do movimento “escola sem partido”. Desta forma, o projeto tenta assegurar a livre manifestação do docente e, ao mesmo tempo, coibir o registro em vídeo ou foto das atividades docentes sem prévia autorização.

Art. 1º. Fica assegurada a atividade de magistério a livre manifestação do pensamento no ambiente de ensino e aprendizagem ou equivalente, sendo vedada qualquer prática de inibição à liberdade de expressão de caráter didático-pedagógico e científico.

Parágrafo único. Para assegurar ao quanto previsto no caput desta Lei, fica vedada qualquer orientação estatal ou de cunho político-partidário de constrangimento ao educador no exercício da sua liberdade de manifestação durante a atividade de ensino.

Art. 2º. Não será permitido o registro em foto, filmagem ou meio de áudio durante o exercício da atividade de magistério, ressalvado se houver consentimento do docente para a realização do registro.

Parágrafo único. Em caso de divulgação da atividade docente em meio de foto-filmagem ou áudio externo ao ambiente pedagógico, sem autorização do docente, este ou quem tomar conhecimento poderá comunicar a autoridade escolar, que adotará as medidas disciplinares em defesa da imagem e liberdade de ensino do docente (PL 5039/2019).

07 - PL 258/2019 (apenso ao PL 7180/14)

O autor deste Projeto de Lei é o Deputado Pastor Eurico - PATRI/PE. Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar. O Deputado é representante da Bancada Evangélica e inicia sua justificação de Projeto de Lei da seguinte forma:

A proposição em tela consiste em reapresentação do Projeto de Lei de Nº 7180/2014, do nobre Deputado Erivelton Santana, projeto esse nominado na Comissão Especial como “Escola Sem Partido”.

Entretanto, considerando a tramitação da matéria na Legislatura passada, entendemos por bem reapresentar o projeto na forma do último parecer às emendas apresentadas ao substitutivo, conforme texto do nobre Deputado Flavinho, tendo em vista a ampla discussão e avanço da matéria (PL 258/2019).

Assim, há uma reapresentação do Projeto de Lei principal, PL 7180/14, ao qual este está apensado, com as contribuições do substitutivo do Deputado Flavinho, que ampliou o espectro de ação do Projeto de Lei original.

08 - PL 375/2019 (apenso ao PL 7180/14)

Este apenso é de autoria do Deputado Federal Alexandre Padilha - PT/SP, objetivando acrescentar os § 3º e 4º ao art. 1º e os arts. 3-A e 80-A na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a liberdade de opinião e pensamento e dá outras providências, denominado Projeto de Lei Escola Livre.

Em posicionamento contrário ao movimento “escola sem partido” o autor comenta sobre as agruras que os professores vêm sofrendo no exercício de suas atividades.

Infelizmente, tem se tornado frequente no Brasil ataques contra a liberdade no ato de ensinar mediante perseguições, violências, constrangimentos e exposição pública de professores a pretexto de uma “limpeza ideológica” para atender aos fins políticos de grupos de poder autoritários, a exemplo de outras trágicas experiências como o fascismo e o nazismo, incompatíveis, por evidente, com a democracia (PL 375/19).

09- PL 3674/2019 (apenso ao PL 7180/14)

A autoria deste Projeto de Lei é do Deputado Federal Helio Lopes - PSL/RJ. Este projeto pretende alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vedando apologias e ideologias dentro dos órgãos públicos e estabelecimentos de ensino. Impondo inclusive sanção de perda de cargos públicos. Na justificativa o autor expressa que:

Atualmente, em várias escolas e faculdades brasileiras, há manifestações em defesa de ideologias não permitidas em um regime democrático, tais como o nazismo e o comunismo, por meio de bandeiras e pichações, sem que haja punições para os diretores, funcionários da instituição e tampouco para os alunos envolvidos em tais excessos (PL 3674/2019).

10- PL 3741/2019 (apenso PL 7180/14)

Esta iniciativa é de autoria das Deputadas Federais Fernanda Melchionna - PSOL/RS, Sâmia Bomfim - PSOL/SP e David Miranda - PSOL/RJ. Sua intenção é criar o Programa Escola sem Discriminação de Educação, para o combate à violência contra LGBTs, voltado a professores de instituições públicas. Nas fundamentações do Projeto de Lei os autores destacam:

Entende-se que a legislação brasileira e os tratados internacionais assinados pelo Brasil reconhecem a necessidade de que os Estados se empenhem na garantia dos direitos humanos. O presente projeto leva em consideração o Art. 1º da Constituição Federal de 1988, que estabelece a dignidade da pessoa humana como um fundamento do Estado do Democrático de Direito e o Art. 5º, que define que todas as pessoas são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e também a Declaração Universal dos Direitos Humanos,

datada de 10 de dezembro de 1948, que estabelece que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Posta essa necessidade, entende-se que no Brasil, os direitos humanos de pessoas LGBTI+ não estão garantidos, visto que o país é considerado um dos piores do mundo para a segurança e garantia de existência desta população. O Atlas da Violência de 2019, publicado pelo IPEA em conjunto com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, mostra, com base em dados do Disque 100 e do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), que, apesar da carência de dados públicos sobre a situação da violência contra LGBTI+s no Brasil, houve um forte crescimento nos últimos seis anos em assassinatos desta população passando de 5 casos, em 2011, para 193 em 2017, o que significaria um crescimento de 127% (PL 3741/2019).

11- PL 4961/2019 (apenso PL 7180/14)

A autoria do projeto é do Deputado Federal Denis Bezerra - PSB/CE. Acrescenta inciso ao art. 12 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para determinar que os estabelecimentos de ensino incluam, em seus regimentos e estatutos, normas de valorização da diversidade cultural, social e de combate a qualquer forma de discriminação.

O contraponto ao movimento “Escola sem Partido” pretende o respeito aos princípios da dignidade humana:

O presente projeto de lei considera que se respeitem, no âmbito da experiência estudantil nas instituições de ensino, o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana (art. 1º, inciso III, da Constituição Federal), os objetivos fundamentais da República, notadamente o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, o de “construir uma sociedade livre, justa e solidária” (bem jurídico da tolerância, cf. art. 3º, inciso IV, da Constituição Federal), e a ordem constitucional contida no art. 5º, inciso XLI, segundo o qual “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” (PL 4961/2019).

Todos os projetos aqui relacionados tramitam pela Câmara dos Deputados. Todos com objetivos claros de ligação com os propósitos do movimento “escola sem partido” ou contrários, na tentativa de contraponto e enfrentamento. Vale alertar, como mais adiante, que as iniciativas em âmbito Federal do movimento, são constitucionais no sentido formal e, portanto, se aprovadas, valerão para todo território nacional, por mais que hajam conflitos com outras Leis e Tratados Internacionais, em que o Brasil é signatário, estará instalada uma insegurança/confusão jurídica no setor, que alcançará proporções catastróficas.

Os projetos que estão em trâmite e que estão apensados em outros serão apreciados conjuntamente, implicando dizer que todos merecem atenção e monitoramento constante. As movimentações são dinâmicas, ou seja, estão em constante mudança e a rapidez e

agilidade de pareceres e votações dependem muito dos interesses da mesa diretora da Câmara dos Deputados, bem como, da movimentação e articulação dos parlamentares nas comissões de análises e relatoria.

4.2 “Escola sem partido” no Estado de São Paulo

Nos Estados brasileiros, os projetos que versam sobre temáticas do movimento “Escola sem Partido” somam mais de uma dezena (PESB, 2018). No Estado de São Paulo, que é o recorte de nossa pesquisa. A Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo discute o Projeto de Lei 960/2014 – Escola Sem Partido apensado ao Projeto de Lei 1301/2015. Estes Projetos de Lei estaduais, com relação ao conteúdo, guardam muita semelhança aos protocolados na União.

Quadro 2:

Apensado ao PL 960/2014 (Projeto de Lei)

PL 960/2014 PL principal	Apensado primário
01	PL 1301/2015

Fonte: ALESP (Dados coletados pelo autor)

01 - PL 960/2014 contendo apensado o PL 1301/2015

Projeto de lei de autoria do Deputado Estadual José Bittencourt PRB/SP, que visava a instituir, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, o "Programa Escola sem Partido". Modelo espelhado do sugerido pelo movimento escola sem partido, chega a afirmar em suas razões que a educação, por mais que tenha um caráter obrigatório, “não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo”. Diante desta visão o professor tem o “dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica” (PL 960/2014).

Aborda o chamado *bullying* político, que se desenrola quando são estigmatizadas determinadas perspectivas políticas e ideológicas, possibilitando o “*bullying* político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas”. Se um estudante assumir perante seus pares “uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas” (PL 960/2014).

No § 1º do artigo 2º existe a instituição de necessidade de autorização expressa dos pais ou responsáveis em se tratando de disciplinas facultativas:

§ 1º. Tratando-se de disciplina facultativa em que sejam veiculados os conteúdos referidos na parte final do caput deste artigo, a frequência dos estudantes dependerá de prévia e expressa autorização dos seus pais ou responsáveis. (PL 960/2014)

A inspeção dos pais ou responsáveis é total, chegando ao ponto de obrigar a instituição escolar em apresentar informativo que possibilite aos pais o conhecimento prévio das temáticas a serem abordadas em sala de aula.

§ 3º. Para os fins do disposto nos parágrafos 1º e 2º deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados. (PL 960/2014)

Na justificativa do projeto o autor elenca uma série de supostas violações de direitos fundamentais como a liberdade de aprender e a liberdade de consciência, argumentando que:

3 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica.

4 - Ora, é evidente que a liberdade de aprender e a liberdade de consciência dos estudantes restarão violadas se o professor puder se aproveitar de sua audiência (literalmente) cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais.

5 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, escolhas que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor (PL 960/2014).

Após trâmite em diversas comissões da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, vários coletivos culturais encaminharam cópia de abaixo assinado de petição eletrônica, manifestando-se pelo arquivamento do referido Projeto de lei. Também foi anexado aos autos Ofício nº 4924/2014-CAOCível/PGJ, do Ministério Público do Estado de São Paulo, acompanhada da Nota Técnica, subscrita por Promotores de Justiça do Centro de Apoio Cível e de Tutela Coletiva e dos Grupos de Atuação Especial de Educação daquele Ministério Público, sobre as inconstitucionalidades detectadas no referido Projeto de Lei e no Projeto de lei nº 1301/2015 que instituem o Programa Escola

Sem Partido. Até a data desta manifestação do MP de São Paulo, o STF não tinha declarado inconstitucional, a Lei 7.800/2016 do Estado do Alagoas. Após essas movimentações o projeto foi devolvido ao autor sem voto no ano de 2018.

- PL 1301/2015 (apenso ao PL 960/2014)

O autor é o Deputado Luiz Fernando Machado PSDB/SP, dispõe sobre a criação no sistema Estadual de ensino do Programa Escola Sem Partido, visando a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. A exemplo dos demais projetos espelhados do movimento “Escola sem Partido” este projeto de lei traz em suas motivações textos padrões fornecidos pelo site do movimento. O instrumento foi apensado ao Projeto de Lei nº 960/2014, nos termos do artigo 179, do Regimento Interno da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Recebeu pedidos de tramitação em regime de urgência, bem como ofícios de repúdio pela sua iniciativa.

Todo o volumoso número de Projetos de Lei, versando, praticamente, sobre o mesmo tema, e os grupos que estão ligados a esses interesses, como vemos nos mais diversos entes federativos do Brasil, possibilitam a análise dos conteúdos para além da linguagem. Fairclough (2010, p. 226) ensina que a análise de suas intenções pode revelar pretensões não explícitas. Implica em “mostrar conexões e causas que estão ocultas” ligadas ao grupo por uma “prática social”. Essa prática social apresenta três modos: “prática”, em que o enunciador está ligado à seu papel na sociedade, ou seja, um religioso, não pode apresentar discurso progressivo e liberal ao extremo; “representação”, que liga o emissor ao grupo que representa na esfera social; e de “identidade”, com evidência ao modo de ser de cada categoria. Nesse sentido, a “constituição semiótica de um político” há de seguir sempre este padrão.

Constata-se uma tentativa de mudar o cenário da educação pública atual, por meio de discursos e posturas de defesa ao discurso que consta nos Projetos propostos nas casas legislativas do Brasil. No entendimento de Fairclough (2010, p. 228), os discursos que se vêm expressos nas proposições, “incluem representações de como as coisas são e têm sido, bem como imaginários, entendidos como representações de como as coisas seriam, deveriam ou poderiam ser”. É isso que trabalha o movimento “escola sem partido” neste momento histórico, fazendo pressão por meio de iniciativa que, até se sabe que não obterão êxito nas esferas estaduais e municipais, mas que trazem a população para a discussão e, até engajamento. Estratégia de chamamento à discussão, mediante discurso

de atendimento à demanda de desagregação familiar, da população que, via de regra, cansada e descrente da política e da administração pública, não sentia vontade de sequer, participar das discussões nacionais.

Basicamente o objetivo e a justificativa se repetem neste projeto, porém destaca-se a referência do princípio da impessoalidade, em se tratando de escola pública, como veremos:

11 - Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15^a ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie”;

12 - E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

13 - No que tange à educação moral, referida no art. 1º, VI, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

Fazendo menção como se a máquina pública estivesse a serviço da doutrinação ideológica, perdendo o cunho impessoal e de neutralidade que são princípios inerentes aos órgãos públicos.

Tanto o Projeto de Lei principal como o apensado passaram pelas Comissões de Justiça e Educação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Na Comissão de Justiça foi aprovado, em 11/03/2015, parecer favorável do Deputado Estadual Carlos Cezar, com votos favoráveis dos Deputados André Soares – DC, Antonio Mentor, Antonio Salim Curiati – PP, Beto Tricoli – PV, Geraldo Cruz – PT, Marcos Zerbini – PSDB e Maria Lúcia Amary – PSDB. Neste documento anexo ao Projeto de Lei, consta como deliberação: “Aprovado como parecer o voto do Deputado Carlos Cezar, favorável” (ALESP/2015). Vale salientar que nenhuma outra justificativa ou debate ficou evidente.

Já na Comissão de Educação foi aprovado parecer contrário ao PL nº 960/2014 e ao PL nº 1301/2015 do Deputado Carlos Giannazi. Votaram os Deputados Estaduais Adilson Rossi – PSB, Carlos Giannazi – PSOL, Gilmaci Santos – REPUBLICANOS,

João Paulo Rillo – PSOL, Leci Brandão - PC do B, Luiz Turco – PT, Rita Passos – PSD, Roberto Engler – PSB e Welson Gasparini – PSDB. Neste documento anexo ao Projeto de Lei, consta como deliberação: “Aprovado como parecer o voto do Deputado Carlos Giannazi, contrário ao PL nº 960/2014 e ao PL nº 1301/2015, juntado” (ALESP/2016). Vale salientar que nenhuma outra justificativa ou debate ficou demonstrada.

Curioso na análise das votações nas Comissões de Justiça e de Educação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, é a votação favorável de alguns deputados que pertenciam à partidos contrários ao movimento “Escola sem Partido” e que deveriam ter se posicionado de forma contrária, por uma questão de fidelidade ideológica/partidária.

4.3 “Escola sem Partido” no município de Sorocaba

Em âmbito municipal, são mais de uma centena de projetos de Lei, com algumas Leis aprovadas em algumas cidades do território nacional. Atualmente, segundo levantamento do Coletivo de Professores contra o “Escola sem Partido”, são centenas de lei tramitando por várias cidades brasileiras (PESB, 2018). Algumas tem mais de um projeto versando sobre temas similares aos defendidos pelo movimento “escola sem partido”.

Esse complexo de Leis de conteúdo, muitas vezes repetitivo, fazem parte de uma estratégia que Fairclough (2010, p. 228), chama de “imaginária”, na medida que é concebida por um grupo da sociedade e que podem “[...] vir a ser inculcados como novos modos de ser”. Há toda uma trama de ações, espalhadas por todo país, com o intuito de fazer valer os pensamentos do movimento “escola sem partido”.

Fairclough (2010, p. 229) conceitua com precisão o termo “inculcar”, e deixa claro sua importância no processo de fazer valer a vontade de um grupo específico, para um contexto mais amplo da sociedade pois, “[...] significa fazer com que as pessoas assumam discursos, posicionando-se dentro deles, agindo, pensando, falando e se vendo nos termos dos novos discursos”.

Aliás, Gramsci (1982, p. 10) esclarece que essa “estrutura ideológica” utilizada pelos “intelectuais profissionais” à serviço de determinado grupo, tem como missão a difusão do pensamento que se pretende inculcar na classe subalterna, seja pelo “consenso

espontâneo”, seja pela “coerção estatal assegurada legalmente”, visando a “disciplinar os grupos que não consentem”. As diversas tratativas destacadas, mostram bem esse “jogo” de interesses pretendidos para sociedade em geral.

A título de recorte científico, este trabalho analisará o projeto da cidade de Sorocaba, Estado de São Paulo, o número 222 de 2017 de propositura de um representante da comunidade evangélica local, Vereador Pastor Luis Santos.

01 - PLO 222/2017

- PLO 222/2017

Projeto de Lei Ordinária de autoria do Vereador Pastor Luis Santos Pereira Filho PROS/SP, que institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o "Programa Escola sem Partido". Projeto espelhado no movimento “Escola sem Partido”, foi protocolado em 12 de setembro de 2017, seguindo as fases previstas no Regulamento Interno da casa legislativa da cidade de Sorocaba.

Além das justificativas padronizadas do movimento, que constam em todos os projetos espelhados do movimento “escola sem partido”, o da cidade de Sorocaba avoca para fundamentar suas razões, alguns princípios do Direito Administrativo como o princípio constitucional da impessoalidade, citando o doutrinador Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), em que: “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos” (PLO 222/2017).

Em se tratando de ensino como uma extensão pública das Secretarias de Educação, o autor fundamenta sua iniciativa com base no artigo 117, V, da Lei 8.112/91, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados e Municípios, que estabelece a vedação ao servidor público de "promover manifestação de apreço ou desapreço no recinto da repartição" (PLO 222/2017).

Chega a abordar a laicidade do Estado, justificando “uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões, não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é muitas vezes inseparável da religião” (PLO 222/2017).

Baseando-se nos ensinamentos Fairclough (2010, p. 231), todas as afirmações interpostas nas justificativas dos Projetos de Lei, compõem uma “nova vulgata planetária”, vulgata conservadora e mercadológica, que têm crescido bastante em todo o mundo nos últimos tempos. Dessa forma, vocabulários como “(globalização, flexibilidade, governança, empregabilidade, exclusão, etc.)”, são chamadas como mandamentos imaculáveis para a justificativa. Aqui inclua-se a questão de gênero, familiar e reflexiva destoante ao preconizado pelo sistema neoliberal vigente e que apresenta evidente mostra de falência em termos sociais.

Não basta caracterizar a “nova vulgata planetária” como uma lista de palavras, como vocabulário. É preciso analisar textos e interações para mostrar como são produzidos alguns dos efeitos que os autores identificam (como fazer com que as transformações socioeconômicas do novo capitalismo e as políticas governamentais para facilitá-las pareçam inevitáveis; representar desejos como fatos, representar imaginários de interesses políticos como o modo pelo qual o mundo realmente é). Em outras palavras, a abordagem que os autores fazem da efetividade do discurso neoliberal extrapola os limites dos seus métodos de pesquisa sociológica (FAIRCLOUGH, 2010, p. 231).

Para a discussão do tema de importância na comunidade o apropriado é a realização de Audiência Pública, que reúna os interessados em discutir a ideia. A Audiência Pública é um instrumento de participação popular, garantido pela Constituição Federal de 1988 e regulado por Leis Federais, constituições estaduais e leis orgânicas municipais. “É um espaço onde os poderes Executivo e Legislativo ou o Ministério Público podem expor um tema e debater com a população sobre a formulação de uma política pública” (AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2005). O objetivo é o esclarecimento sobre a intenção e impacto de um projeto de Lei e seus reflexos na vida da cidade, das pessoas e do meio ambiente de um determinado local.

A realização de Audiências Públicas é um dever dos órgãos públicos e um direito dos cidadãos. É uma forma importante da sociedade civil fazer parte das decisões do Estado, influenciando-o e controlando-o. Por meio delas, o Estado disponibiliza informações, esclarece dúvidas, abre debates e presta contas à sociedade sobre ações e projetos públicos de relevante impacto ou interesse social. (AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2005).

Por este motivo, a Audiência Pública é um momento em que o cidadão “e sua comunidade podem representar seus próprios interesses, esclarecer dúvidas e dar opiniões junto ao poder público” (AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2005).

Seguindo essa premissa, enquanto tramita o projeto na Câmara de Sorocaba, foram realizadas três audiências públicas para discutir o tema. O curioso é que não houve um debate, propriamente dito, como é esperada em uma audiência para discutir tema controverso, com ferrenhos defensores contra empenhados opositores, isso porque a maioria dos apoiadores da intenção, se reuniu em duas Audiências Públicas convocada pelo autor do projeto, Vereador Pastor Luis Santos PROS/SP e que se realizaram no dia 09 de outubro de 2017 e no dia 23 setembro de 2019. Já a maior parte dos opositores, se reuniu na Audiência Pública convocada pela Vereadora Iara Bernardi PT/SP, para o dia 10 de outubro de 2017, um dia após a primeira audiência solicitada pelo autor. Nas duas primeiras, poucos vieram para fazer o contraponto da ideia, preferindo se reunir com os pares que apoiavam ou que rejeitavam a proposta nas suas respectivas datas. Na terceira realizada em 2019, só compareceram apoiadores. Aqueles que se arriscaram em contraporem-se quando a maioria era oposta, eram muito pressionados pelo público e debatedores presentes, basicamente “massacrados”. Não houve, portanto, nas três ocasiões um debate salutar para esclarecimento dos posicionamentos, restando a reunião de grupos distintos em datas distintas.

Com o título “Pais, professores e alunos defendem Escola Sem Partido na Câmara Municipal de Sorocaba” matéria com publicação em 10 de outubro de 2017, retrata a realização da Audiência Pública requerida pelo autor do projeto na cidade de Sorocaba Vereador Pastor Luis Santos PROS/SP. A mesa dos trabalhos foi composta pelas seguintes personalidades: Davi Vieira, representante municipal do Programa Escola Sem Partido; Steh Papaiano, representante nacional do Escola Sem Partido; Ted Martins, do Movimento São Paulo Conservador; o advogado Ricardo Augusto Santos, representando a OAB Sorocaba; e o autor do projeto como Presidente da mesa.

Dos representantes na mesa da presidência, só o representante da OAB de Sorocaba tinha opinião contrária à implementação do projeto, os demais eram ferrenhos defensores. Na plateia a proporção de favoráveis e contras seguiu a mesma percentagem, ficando evidenciada a reunião de muitos apoiadores do projeto dos ideais do movimento “escola sem partido”. Entre as muitas falas de apoio, a munícipe Luciana Stanzioni, representante dos pais de alunos, disse que, se os pais não ficarem atentos, “serão devorados por essas ideologias que estão transtornando a cabeça de nossas crianças”. Auxiliar de educação, ela disse ter compromisso com os pais das crianças que são

colocadas sob seus cuidados, para dar continuidade à educação que eles recebem em casa. “Muitos professores são oprimidos pelo politicamente correto, mas, graças a Deus, temos muito bons professores. Infelizmente, uma minoria está no comando de tudo. Só não está pior porque as boas professoras, que são à maioria, estão resistindo” (PAIS, PROFESSORES E ALUNOS DEFENDEM ESCOLA SEM PARTIDO NA CÂMARA MUNICIPAL DE SOROCABA, 2017).

Com posicionamento contrário a ideologia de gênero, o autor do projeto e proponente da audiência, Vereador Pastor Luis Santos PROS/SP, comentou que “a ideologia de gênero, além de totalitária, é anticientífica, mas vem sendo imposta nas escolas como verdade inquestionável”. Na sua opinião, o aluno é massacrado por ser “indefeso” uma vez que “é tratado como massa de modelar nas mãos dos pretensos engenheiros sociais. Mas não só os alunos são vítimas – também os professores são prejudicados por esse processo de doutrinação”, afirmou Luis Santos, acrescentando que as universidades “estão sitiadas por ideólogos de esquerda, que escrevem os livros didáticos, pautam as redações dos jornais e determinam as diretrizes curriculares do MEC, obrigando o próprio professor a pensar como eles” (PAIS, PROFESSORES E ALUNOS DEFENDEM ESCOLA SEM PARTIDO NA CÂMARA MUNICIPAL DE SOROCABA, 2017). Na avaliação do autor do projeto, a Audiência Pública realizada no dia 09 de outubro de 2017, mostrou o quão devastador tem sido a atuação de alguns professores doutrinadores em sala de aula e o quanto a população não aguenta mais essa situação que transforma inocentes crianças e adolescentes, alunos do sistema público de ensino em vítimas e massa de manobra dos perniciosos “defensores de carteirinha” da doutrina partidária e de esquerda que estão embrenhados na educação brasileira, destruindo famílias, conceitos morais e a própria sociedade.

Em matéria publicada no Jornal Cruzeiro do Sul, no município de Sorocaba, sobre a Audiência Pública, a manchete era “Escola sem Partido provoca polêmica na Câmara de Sorocaba”. Nesta matéria, o jornalista Carlos Araújo narra como o representante da OAB local foi recebido pelos presentes:

O público reagiu com protestos, vaias e coros de que o advogado “não me representa”. Ricardo contestou: “Vocês estão desrespeitando aqui não só uma pessoa, mas uma instituição (OAB/Sorocaba) que defende todos vocês.” Também disse ter certeza de que, na hipótese de aprovação do projeto, a OAB vai propôr sua declaração de inconstitucionalidade (ARAÚJO, 2017).

Em outro momento, houve manifestação polêmica da empresária Jaquiceti Moreno, de 34 anos, que “contou o drama em que sua filha de 15 anos saiu de casa porque teria recebido influência de doutrinação política na escola e tornou-se "comunista" (ARAÚJO, 2017). Por ter citado o nome da vereadora Iara Bernardi (PT) como influente na escola, Luis Santos concedeu a um assessor da parlamentar, Sebastião Costa de Albuquerque, espaço para a contradita. Albuquerque acrescentou, em paralelo à história mencionada, dramas existentes nas periferias de Sorocaba e de todo o Brasil: "Há filhos e filhas de todos nas mãos de traficantes." Em coro, a plateia reagiu: "Fora" (ARAÚJO, 2017).

Por fim, Davi Vieira, representante em Sorocaba do Programa “Escola sem Partido”, explicou que a proposta não prevê censura nem veta o debate político.

No dia seguinte, 10 de outubro de 2017, foi a vez da realização da audiência pública solicitada pela Vereadora Professora Iara Bernardi PT/SP. No dia 11 de outubro de 2017, foi publicada matéria sobre a cobertura desta segunda Audiência Pública sobre o projeto de Lei do “Escola sem Partido”, com o título “Em audiência pública, professores e alunos rejeitam Escola Sem Partido”. A mesa de trabalhos foi presidida pela Vereadora Professora Iara Bernardi e teve como componentes as seguintes personalidades: diretor da Unesp em Sorocaba e presidente do Conselho Municipal de Educação, Alexandre da Silva Simões; representando a OAB-Sorocaba, advogada Maria Claudia Tognocchi Finessi; coordenador do Conselho Regional de Psicologia em Sorocaba, Tom Rodrigues; o professor da UFSCar, Marcos Francisco Martins, doutor em Filosofia e História da Educação; a presidente da Apeoesp, Isabel Noronha; e os vereadores Francisco França PT/SP, Fernanda Garcia PSOL/SP e Luis Santos PROS/SP.

Desta feita o único a fazer um contraponto foi o próprio autor da proposta, Vereador Pastor Luis Santos. “Ele afirmou ter pontos convergentes com os críticos do projeto, no que tange ao reconhecimento de que a escola pública vive uma situação precária, sem investimentos, e necessita também de uma participação maior dos pais” (EM AUDIÊNCIA PÚBLICA, PROFESSORES E ALUNOS REJEITAM ESCOLA SEM PARTIDO, 2017).

Na visão do Vereador Pastor Luis Santos, “a sociedade está preocupada com uma onda de liberalismo, que já chega à libertinagem em relação às nossas crianças”, afirmou, citando o caso de uma escola de Minas Gerais, em que se fez um laboratório com alunos

de 10 anos do ensino fundamental, no qual uma escritora apresentou um poema pornográfico, com muitos palavrões, que as próprias crianças se recusaram a ler. (EM AUDIÊNCIA PÚBLICA, PROFESSORES E ALUNOS REJEITAM ESCOLA SEM PARTIDO, 2017). O vereador não permaneceu na audiência, alegando compromissos pessoais, e, no decorrer dos debates, foi criticado pela ausência por alguns professores e estudantes.

Entre as manifestações contrárias, o diretor da Unesp em Sorocaba e presidente do Conselho Municipal de Educação, Alexandre da Silva Simões, posicionou-se “fortemente contrário” ao projeto de lei.

Todos nós estamos cansados das mazelas políticas e, quando temos um projeto chamado ‘Escola Sem Partido’, ele captura grande parte do cansaço da população, mas o conteúdo dele é bastante diferente do que o seu nome sugere e pode levar à censura do professor”, afirmou, citando exemplos em que o professor deverá contrariar fatos científicos consolidados apenas para não ferir crenças e até superstições dos pais (EM AUDIÊNCIA PÚBLICA, PROFESSORES E ALUNOS REJEITAM ESCOLA SEM PARTIDO, 2017).

A Vereadora Iara Bernardi PT/SP afirmou que o “projeto, que tramita nesta Casa e em outras Casas Legislativas do país, instaura a censura ideológica no ambiente escolar e não foi debatido com os professores e estudantes” (EM AUDIÊNCIA PÚBLICA, PROFESSORES E ALUNOS REJEITAM ESCOLA SEM PARTIDO, 2017). Afirmou ainda que o projeto foi considerado inconstitucional por várias instituições, inclusive pela OAB.

Essa situação das Audiências Públicas realizadas, demonstra que os defensores e opositores não debateram as ideias, aglomeraram-se em momentos distintos, desta forma não houve embate de opiniões para o amadurecimento do tema. A opinião pública, desta forma, se agrupa em “guetos” de apoio e de enfrentamento. Hoje pode-se considerar as Audiências Públicas como espaços midiáticos, dada a repercussão que estendeu-se à mídia local. Charaudeau (2018, p. 25), usando os ensinamentos de Miège (1995) afirma:

Não haveria, portanto, decisão nem ação possível no campo político sem a consideração da opinião, para cuja fabricação as mídias intervêm. Encontramo-nos, assim, em um jogo em que todos mudam sob a influência dos outros: a opinião sob a influência das mídias, as mídias sob influência da política e da opinião pública, o político sob influência das mídias e da opinião.

Prova disso é que, novamente em 23 de setembro de 2019, foi realizada uma terceira Audiência Pública para tratar do tema. Em seu pronunciamento inicial, o vereador

Luis Santos citou o sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), considerado o “Pai da Sociologia” como ciência e pioneiro da sociologia do conhecimento, que afirmou: “A escola não pode ser coisa de um partido, e o professor faltaria a seu dever se pudesse usar sua autoridade para arrastar seus alunos ao sulco de suas simpatias pessoais, por mais justificadas que elas lhe pareçam”.

Para Durkheim, a verdadeira educação se faz por meio do conhecimento e não com ideologia. O professor tem que ser uma pessoa isenta, que se prende aos fatos, não um militante, a serviços de partidos. Infelizmente, a universidade brasileira despreza o sábio alerta de Durkheim e presta um verdadeiro culto a Marx, através de sua obra ou da obra de seus discípulos, como Paulo Freire. Com isso, o ensino foi reduzido à uma corrosiva ideologia desconstrucionista, que visa destruir a civilização, sobretudo através da nefasta ‘ideologia de gênero’, que não hesita em conturbar a mente das próprias crianças”, afirmou Luis Santos, que também citou o professor e ensaísta português Ramiro Marques, autor de ensaios criticando o marxismo na educação (AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2019).

Essa Audiência Pública teve iniciativa do vereador Luis Santos (Pros). Além do parlamentar, a mesa dos trabalhos foi composta pelas seguintes autoridades: deputados estaduais Danilo Balas e Douglas Garcia, ambos do PSL; Edson Salomão, presidente do Movimento Conservador; Rubens Júnior e Dylan Dantas, coordenadores estaduais do Movimento Conservador; e a professora Luciana Stanzioni. Durante a audiência constatou-se somente argumentações favoráveis ao movimento “Escola sem Partido”, não havendo debate de opiniões contrárias.

Entre as falas que aconteceram durante a Audiência Pública do dia 23 de setembro de 2019 na Câmara Municipal de Sorocaba, destacam-se as falas do Presidente do Movimento Conservador, Edson Salomão e do Coordenador Estadual do Movimento Conservador, Dylan Dantas. Nesses pronunciamentos ficou transparente que independentemente de aprovação dos Projetos de Lei “Escola sem Partido” o objetivo de discussão na sociedade e na família já foi alcançado, portanto, na opinião dos manifestantes, foi alcançado êxito absoluto na empreitada – o projeto já é vitorioso.

Com relação ao processamento do projeto, em meio as discussões do tema, no dia 11 de outubro de 2017, foi emitido parecer da Secretaria Jurídica da Câmara Municipal de Sorocaba que, com base no artigo 22 da Constituição Federal de 1988, bem como em pareceres; um subscrito pelo Presidente da OAB Sorocaba, Dr. Marcio Rogério Dias e do Centro Acadêmico Rubino de Oliveira da Faculdade de Direito de Sorocaba, subscrito pelo advogado Pedro Guilherme Pires Andrade Cruz, além do Presidente do CARO e

outros, e a Cartilha Elaborada pelo Contee (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino) que tratou da chamada “Lei da Mordança”, Lei nº 7.800/2016, com liminar do Ministro do Supremo Tribunal Federal, Roberto Barroso, suspendendo integralmente a Lei em virtude de ADIN ajuizada pela Contee. Todos esses documentos e normas fundamentaram o entendimento da parecerista da Secretaria Jurídica do legislativo sorocabano, Dra. Renata Fogaça de Almeida, que entendeu ser o projeto inconstitucional.

Desta forma, entendemos ser o PL inconstitucional, pois padece do vício de iniciativa, já que compete à União legislar sobre diretrizes e bases na educação nacional, além de normas gerais para educação. Sendo vedado à legislação infraconstitucional contrariar a LDB (SECRETARIA JURÍDICA, CMS, 2017).

Em 17 de outubro de 2017, o Vereador proponente, Luis Santos protocolou Emenda ao seu projeto com o intuito de alterar o artigo 2º de mesmo que ficou com a seguinte redação:

Art. 2º O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero (EMENDA N.1, PLO 222/2017).

Na data de 23 de outubro de 2017, a Comissão de Justiça da Câmara de Sorocaba, através de seu relator presidente, Vereador José Francisco Martinez, opinou pela oitiva do Sr. Prefeito Municipal, nos termos do art. 57 do Regimento Interno da casa, com o intuito de verificar a possibilidade de implementação das ações pretendidas na proposição, tendo em vista a atual estrutura da Administração Pública Municipal, considerando que o parecer jurídico era pela inconstitucionalidade do projeto.

O prefeito da cidade foi oficiado e emitiu manifestação em 9 de novembro de 2017. No ofício de resposta o prefeito disse, através de seu Secretário de Relações Institucionais e Metropolitanas, Mário Marte Marinho Júnior, que iria ouvir os “verdadeiros interessados: os pais dos alunos”.

Com relação ao PL citado, informamos conforme esclarecimentos da SEDU – Secretaria da Educação que a mencionada secretaria pretende em 2018, consultar os verdadeiros interessados: os pais dos alunos. Portanto, solicitamos à Essa Magna Casa aguardar até o 1 bimestre letivo de 2018, para que seja emitido novo parecer sobre o assunto em pauta (PMS, 2017).

Na tramitação disponível no *site* da Câmara Municipal de Sorocaba, não há essa segunda manifestação do Executivo sorocabano, dizendo do desfecho da oitiva dos pais de alunos, como descrito no ofício acima.

Contudo, mesmo sem observar o prazo solicitado pelo Poder Executivo de Sorocaba, no dia 30 de novembro de 2017, a Comissão de Justiça da Câmara Municipal de Sorocaba, exarou parecer que ratificou o já colocado pela Secretaria Jurídica da casa. Nesse sentido, declarou tanto o projeto de lei como sua emenda n. 1, como inconstitucionais. Fundamentou tal posicionamento, com base no artigo 30, inciso VI da Constituição Federal; artigo 24, inciso IX da Constituição Federal; artigo 22, inciso XXVI da Constituição Federal; bem como a liminar concedida pelo STF, suspendendo lei de igual teor em virtude da Ação Direta de Inconstitucionalidade promovida pela Contee, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino.

Desde esta ocasião, o projeto encontra-se na Divisão de Expediente da Câmara Municipal de Sorocaba, pronto para inclusão na ordem do dia, para assim ser apreciada pelos parlamentares do município.

4.4 Fundamentações educacionais e jurídicas - “Escola sem Partido”

Para afirmar que o discurso analisado no movimento “escola sem partido” é político, vale ressaltar os ensinamentos de Charaudeau (2018, p. 39), quando afirma que “[...] o discurso político não esgota, de forma alguma, todo o conceito político, mas não há política sem discurso. Este é constitutivo daquele”. Todo o grande número de Projetos de Leis espalhados nas mais diversas esferas no Brasil, bem como os ataques e defesas educacionais, ponderações jurídicas, posicionamentos e julgados, traduzem um posicionamento político e seu respectivo interesse. “Qualquer enunciado, por mais inocente que seja, pode ter um sentido político a partir do momento em que a situação o autorizar” (CHARAUDEAU, 2018, p. 39). Contudo, o discurso não precisa necessariamente ser político, “[...] mas a situação de comunicação que assim o torna. Não é o conteúdo do discurso que assim o faz, mas é a situação que o politiza” (CHARAUDEAU, 2018, p. 39). Não é de agora que a discussão educacional ocupa a pauta nacional ou internacional, mas a problemática da “doutrinação” em sala de aula, assume proporções de discussão nacional.

Por mais que o assunto desenvolvimento pessoal através do sistema educacional público, tenha ocupado a pauta de discussões internacionais há 33 anos, desde sua declaração pela ONU como direito humano através da Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento (1986), percebe-se muito pouco, ou nada caminhou concretamente desta proposta mundial, principalmente nos países não desenvolvidos, ou subdesenvolvidos, a exemplo do Brasil.

Neste aspecto, Muniz (2017, p. 125) observa, com base nos ensinamentos do escritor Miguel Ángel Contreras Nieto, que quando se refere ao direito ao desenvolvimento, “[...] é relevante ter em conta que direito ao desenvolvimento se configura por três elementos fundamentais: um sujeito ativo, [...] um sujeito passivo, [...] e um objeto determinado”.

O sujeito ativo do direito ao desenvolvimento é a parte que será o agente propulsor do próprio desenvolvimento humano. Entende-se, portanto, no âmbito físico, considerando instituições dotadas do mister de promoção ao crescimento humano e o ente humano, atores que possibilitem a provocação para o aprendizado. Em termos diretos, se conclui que as famílias, instituições escolares e os professores, estariam sujeitos ativos de primeira linha, nesta ordem desenvolvimentista humana.

O sujeito passivo é aquele que receberá o estímulo para desenvolver-se. Será aquele que absorverá o direito, gozará do direito de desenvolver-se restando, para tanto, a exigência de uma postura proativa na resposta ao estímulo do agente ativo, uma vez que em se tratando de desenvolvimento, há a necessidade de cumplicidade de querer e ações (ativo/passivo).

Por fim, o objeto determinado é o exato ponto onde há pretensão de chegar o esforço de desenvolvimento e isso, geralmente, é fornecido pelo Estado com base no que se pretende enquanto sociedade. É aquilo que se quer enquanto desenvolvimento.

Assim, “[...] o direito ao desenvolvimento é entendido como um direito de solidariedade, composto por um conjunto de direitos civis e políticos, e também econômicos, sociais e culturais” (MUNIZ 2017, p. 125), de maneira que só no atendimento pleno de seus componentes, pode-se ter configurada sua eficiência na sociedade.

Neste grau de importância que atinge o direito ao desenvolvimento, não fica difícil concluir que todos os organismos envolvidos com o desenvolvimento humano, sejam eles governamentais ou não governamentais, devem observar o preceito com muita responsabilidade. Muniz (2017, p. 126) esclarece que, considerando a educação como ferramenta, o “direito ao desenvolvimento supõe uma sujeição passiva dos Estados, da comunidade internacional e, também, do setor privado, para favorecer um melhor desenvolvimento humano, mediante solidariedade e cooperação econômica”, reunindo em torno de si, todos os responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Assim sendo, segundo Muniz (2017), se o direito ao desenvolvimento possibilita a “expansão das liberdades reais” que o ser humano possa fazer uso, o mesmo só pode ser subentendido como desdobramento dos direitos fundamentais do ser humano. Essa interdependência, coloca os direitos humanos e o direito ao desenvolvimento humano em linha interdisciplinar de relação e ação primando pela efetiva proteção da democracia e do livre arbítrio do indivíduo. Nesta multilateralidade, “[...] o direito à educação é fundamental para garantir a universalidade dos direitos humanos. A educação é também essencial para o desenvolvimento de cada ser humano e da sociedade como um todo” (MUNIZ, 2017, p. 128). De maneira que educação e democracia devem caminhar juntas e numa inter-relação que possibilite a salvaguarda das igualdades, das iniquidades e da liberdade.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 tem capítulo e sessão exclusivos para tratar do tema educação e, como tal, deixa claro a relevância do tema e da sua observância. Em seus artigos 205 e 206, nossa Carta Magna sobressalta a importância do tema e sua relação com a liberdade e a democracia.

Art. 205. **A educação, direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado **com base nos seguintes princípios:**

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

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

III - **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - **valorização dos profissionais da educação escolar**, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - **gestão democrática do ensino público**, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (CF, 1988) (grifo nosso).

Tomando por base os dois artigos acima grafados, como os devidos destaques feitos no texto legal, compreende-se que a educação é um direito de todos - visando ao pleno desenvolvimento da pessoa - com base, dentre outros, nos seguintes princípios - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas - valorização dos profissionais da educação escolar - gestão democrática do ensino público. A partir destas colocações iniciais, toda a análise legal, deve estar alicerçada em preceitos constitucionais para sua legitimação e efetiva implementação.

A Constituição Federal ainda reserva artigo que determina a competência privativa da União em legislar e organizar as diretrizes e bases da educação no Brasil. Isso pode ser conhecido através do artigo 22, inciso XXIV da Constituição de 1988.

Art. 22. **Compete privativamente à União legislar** sobre:

[...]

XXIV - **diretrizes e bases da educação nacional**; (CF, 1988) (grifo nosso)

Com base no artigo acima, somente a União pode sugerir mudanças através de propostas legais no âmbito das diretrizes e bases da educação tornando, desta forma, inconstitucionais todas as demais iniciativas com esse objetivo em nível de Estados e municípios.

Os Estados ainda podem, de maneira concorrente com a União, legislar sobre educação como determina o artigo 24, inciso IX da Constituição Federal de 1988, o que mantém inconstitucional qualquer movimentação municipal com esse objetivo. Cabe salientar que as questões educacionais “concorrentes”, são aquelas não exclusivas da União, já que as exclusivas, como a própria nomenclatura sugere, não cabem compartilhamento de competências legislativas.

Art. 24. Compete à União, aos **Estados** e ao Distrito Federal **legislar concorrentemente** sobre:

[...]

IX - **educação**, cultura, **ensino**, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação; (CF, 1988) (grifo nosso)

Até aqui as fundamentações são meramente de orientação legal, apontando como deve ser o regramento da educação no Brasil, quais os seus princípios e que entes são originários, responsáveis, no ordenamento legal das ações voltadas a educação no país. Feitas estas apurações legais, cabe a análise de pareceres, julgados, notas técnicas e posicionamentos jurídicos e legais sobre diversos projetos de Lei, e até Leis que sofrem questionamentos nas mais diversas esferas da nação.

Na verdade, existem pareceres e notas técnicas para dar base de defesa legal para ambos os lados, tanto para legitimar o “Escola sem Partido” como para refutá-lo. Cabe, portanto, considerar o enfoque jurídico de cada um e sua fundamentação legal, para que o leitor possa concluir sobre as razões que sustentam as defesas antagônicas.

Charaudeau (2018, p. 42) comenta, como se vê nas manifestações educacionais e jurídicas que giram em torno da discussão do tema “escola sem partido” que a fabricação do discurso político, engajado e com objetivos claros, se dá nos mais diversos ambientes e esferas.

Uma das características de todo o discurso social é circular no interior dos grupos que o constituem, depois se exportar e atravessar outros grupos que frequentemente dele se apropriam ao preço de uma alteração. O discurso se define, dá voltas, estica-se, fica à deriva, transforma-se a ponto de perder seus dados de origem. Assim é com o discurso político, que pode ser constituído de maneira rigorosa, teorizante, em seu desafio de elaborar um sistema de pensamento, e que depois se manifesta em diferentes situações de comunicação, atravessa diferentes comunidades de opinião edulcorando-se, insinua-se nos comentários, volta às vezes ao seu ponto de origem e reaparece em outras épocas, mas se reconstruindo de forma diferente.

Os posicionamentos de prós e contras, como lembra Charaudeau (2018, p. 43), evidenciam que o tema circula entre os grupos, sempre com o objetivo da “influência do outro, cuja encenação varia segundo as circunstâncias de comunicação”.

É exatamente isso que percebe-se quando os organismos ligados ao setor da educação produzem pareceres, opiniões e análises, que se confrontam na sociedade. Disputa aguerrida como conceituação do próprio Charaudeau (2018, p. 46): “A política é um campo de batalha em que se trava uma guerra simbólica para estabelecer relações de dominação ou pactos de convenção”.

Por ocasião do início de trâmite do Projeto de Lei 222/2017 na Câmara de Vereadores da cidade de Sorocaba, que instituía o “Escola sem Partido” no município, várias foram as entidades que iniciaram um debate sobre a temática, dentre elas: o Conselho Municipal de Educação e a 24ª Subseção da OAB/SP em Sorocaba.

O Conselho Municipal de Educação realizou um evento intitulado “Debate sobre Educação – Escola sem Partido” no dia 09/10/2017, que aconteceu no Centro de Referência em Educação, na cidade de Sorocaba. Na ocasião os debatedores Professor Aldo Vannucci e Professor Doutor Pedro Laudinor Goergen, falaram sobre a temática do movimento “Escola sem Partido”. Durante o encontro, tanto expositores como participantes expuseram as percepções sobre a intencionalidade do movimento.

Elencando alguns “porquês” da existência do movimento no Brasil, o Professor Aldo Vannucci explanou:

porque hoje tudo é tratado com imediatismo: não se debate, briga-se; não se julga, judicializa-se; porque hoje prevalece o autoritarismo: tudo deve ser resolvido, rápido, de cima para baixo, com projetos, com leis; porque a escola está em crise (providencial): todos querem resolver seus problemas, decretando escola sem homofobia... sem racismo... sem machismo... (VANNUCCI, 2017)

Em manifestação publicada no ano de 2017, o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba se posiciona contrário ao “Escola sem Partido”. Na publicação intitulada: *Escola sem partido: o quê, por quê e a serviço de quem?*, o CMESO (2017) afirma:

Esse movimento parte de setores conservadores da política que pregam a intransigência à liberdade de expressão, não somente no ensino, como também nas artes, nas questões de raça e gênero, desencadeando numa intolerância e uma invasão preconceituosa nas várias manifestações da sociedade atual.

O documento destaca a importância a etimologia da palavra educação que significa transformação:

e-ducere, trazer à tona, externar e, a partir desse conhecimento que o aluno já traz, estimular através do ensino a transformação desse aluno em cidadão, capaz de transformar o mundo para melhor, a escola sem partido seria aquela onde não houvesse aluno nem professor (CMESO, 2017).

A OAB Sorocaba emitiu uma Nota Técnica referente ao projeto em questão e que fora assinada pelo então Presidente da entidade, o causídico Dr. Márcio Rogério Dias. Apesar da assinatura do presidente da entidade, em seu texto constata-se que a nota foi

elaborada com a ajuda de integrantes das Comissões da Diversidade Sexual e Gênero, Direitos Humanos, Direitos Infantojuvenis e OAB vai à escola.

Nas primeiras linhas da nota, Dias (2017) afirma que o projeto é “decreto inconstitucional sob os aspectos formal e material”. No entendimento do Presidente da OAB Sorocaba:

O documento usurpa tanto a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases de educação (artigo 22, XXIV, CF) quanto a competência concorrente da União, Estados e Distrito Federal para legislar sobre normas gerais da educação (artigo 24, IX, CF) e viola normas e os princípios consagrados pela Constituição Federal e pelos Tratados Internacionais de Direitos Humanos, sobretudo, e em apartada síntese, o direito à liberdade de expressão e manifestação de pensamento (artigo 5º, VI, CF) e da atividade intelectual, o direito ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e ao seu preparo para o exercício da cidadania (artigo 205, CF), à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (artigo 206, II, CF), bem como vulnera o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (artigo 206, III, CF) e a gestão democrática de ensino (artigo 206, VI, CF), ademais de ignorar a proibição constitucional à censura (artigo, IX, CF) e a valorização dos profissionais da educação (artigo 206, V, CF). Além de negar a liberdade de cátedra (artigo 61, IV, Lei Complementar n. 444/1985), fazendo fenecer, em sua essência, o direito constitucional à educação e o padrão de qualidade social e emancipatório do ensino (artigo 206, VII, CF).

Apesar da repetição de fundamentações já trazidas a discussão em pareceres, notas e arrazoados emitidos em outros entes federativos, a nota emitida em Sorocaba pela OAB local, trouxe uma síntese inicial interessante, com o acréscimo de análises jurídicas que ainda não tinha sido feitas por outras Notas Técnicas.

Considerando que o enfoque do parecer é em âmbito municipal, Dias (2017) argumenta que a educação básica pública, a exemplo de outros assuntos como o direito civil, penal e processual, tem importância geral para a nação, “[...] demandando tratamento uniforme em nível nacional”, desta forma surge a inconstitucionalidade formal com base no artigo 22 da Constituição Federal de 1988, uma vez que ao município não cabe legislar sobre tema de competência privativa da União. Se a Lei versa sobre procedimentos dentro de sala de aula, orientando, direcionando e instrumentalizando o como conduzir as aulas, por parte dos professores, bem como os conteúdos e posicionamentos pedagógicos a serem tratados no ensino público básico, essa organização só pode ser feita pela União, privativamente, excluindo iniciativas municipais e estaduais.

A Dias (2017), faz juntar julgados do Supremo Tribunal Federal apontando a inconstitucionalidade de Lei que discuta tema sobre a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, uma vez não sendo de iniciativa da União. Em específico sobre a Lei 7.800/2016, do Estado do Alagoas, versando sobre o “escola livre”, projeto semelhante ao “Escola sem Partido”, a Advocacia Geral da União (2017) lavrou o seguinte parecer:

Contudo, no caso em exame, verifica-se que a Lei n. 7.800/2016, do Estado do Alagoas, institui, no âmbito do Sistema Estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”, por meio do qual impõe aos professores a observância a diversos princípios, como a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” e o “direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica”.

A Lei ora impugnada versa, portanto, sobre tema pertinente à matéria de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque a temática concernente aos princípios e fins da educação e às bases circulares das instituições de ensino certamente demanda tratamento uniforme em todo o país, de modo que deve ser regulamentado por normas de caráter nacional.

Torna-se de fácil compreensão que, se ao ente estadual é negada a autonomia para criar Leis de assuntos que precisam ser tratados pela União exclusivamente, por carecerem de uniformidade nacional, muito menos autonomia tem o município, no caso Sorocaba. O Ministério Público Federal e o próprio Ministro Barroso do Supremo Tribunal Federal, são também citados em posicionamentos, dando conta de que essa temática abordada pelo “Escola sem Partido” deva ser observada, arguida, votada e sancionada pelas esferas próprias da União para, após esse trâmite, ser posta em vigor para toda a nação, e não em pontos específicos e isolados do país, concluindo-se a fundamentação para a inconstitucionalidade formal da iniciativa em nível municipal e estadual.

A inconstitucionalidade material também é comentada por Dias (2017), “[...] a partir do momento que contraria a coerência interna do nosso sistema jurídico, violando princípios, não apenas constitucionais, mas também princípios adotados pelo sistema internacional de proteção dos Direitos Humanos”. Para tanto, avoca o artigo 13 da Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969, onde consta que: “[...] toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento e de expressão”. Segundo o parecer, a proposta afronta o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas garantido no artigo 206, inciso III da CF de 1988. Traz à discussão também, o Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de São Salvador” (Decreto 3.321/1999). Em seu artigo 13, que trata do direito à educação, estão expressos todos os formatos e conduções educacionais, visando ao “[...] pleno desenvolvimento da personalidade humana, à participação em uma sociedade democrática, à promoção do pluralismo ideológico e das liberdades fundamentais”.

Dias (2017) cita uma “incompatibilidade” entre a neutralidade exigida do professor por parte do movimento “escola sem partido” e os princípios constitucionais da liberdade de ensinar, de aprender e do pluralismo de ideias. Além dos já comentados artigos 205, 206 e 214 da Constituição Federal 1988, a Nota Técnica da OAB Sorocaba também comenta os artigos 61 e 63 da Lei Complementar 444/1985 que preceitua:

Artigo 61 – Além dos previstos em outras normas, são direitos do integrante do Quadro do Magistério:

[...]

IV – ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, de procedimentos didáticos e de instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro dos princípios psico-pedagógicos, objetivando alicerçar o respeito à pessoa humana e, a construção do bem comum;

[...]

Artigo 63 – O integrante do Quadro do Magistério tem o dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional, em razão da qual, além das obrigações previstas em outras normas, deverá:

[...]

VII – incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre educandos, demais educadores e a comunidade em geral, visando à construção de uma sociedade democrática;

VIII – assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando;

[...]

IX – respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado; (LC 444/1985)

Ainda falando da inconstitucionalidade material do projeto, Dias (2017) destaca violações a outros princípios que tornam inconstitucional e inviável tal iniciativa em âmbito municipal como é o caso do analisado projeto de Lei 222 de 2017 em trâmite na Câmara Municipal de Sorocaba:

Destaca-se também as violações dos demais princípios: da dignidade da pessoa humana (CF 88, artigo 1, III), do pluralismo político (CF 88, artigo 1, V), da sociedade livre, justa e solidária (CF 88, artigo 3, I), do direito à livre manifestação do pensamento (CF 88, artigo 5, IV) e da atividade intelectual (CF 88, artigo 5, IX), do direito ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e ao seu preparo para o exercício da cidadania (CF 88, artigo 205), da valorização dos profissionais da educação escolar (CF 88, 206, V), da gestão democrática do ensino público (CF 88, 206, VI), do padrão de qualidade social do ensino (CF 88, 206, VII) e da autonomia didático-científica das universidades (CF 88, artigo 207).

Estes, somados ao artigo 3 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, também tratando da “liberdade de aprender e ensinar, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, remetem a afirmação que, do ponto de vista da boa técnica jurídica, os projetos de lei do movimento “Escola sem Partido” equivocam-se em

tratar de uma temática que tem tentáculos de suporte contrário em vários dispositivos normativos constitucionais, infra constitucionais e até em Tratados Internacionais.

Com isso avaliza a percepção de que, se uma Lei Federal fosse aprovada neste sentido, sem a revogação expressa de todos os demais princípios de contraposição à ideia e a retirada da assinatura do Brasil em Tratados Internacionais correlatos, haveria uma verdadeira guerra judiciária instalada, com inúmeros procedimentos judiciais que culminariam na determinação de um regramento padrão por parte do Supremo Tribunal Federal. Uma vez mais, por incongruência legal e de princípios legais, o judiciário seria “convocado”, diga-se Supremo Tribunal Federal, para dizer a real aplicabilidade ou não da norma, “legislaria o judiciário”, função não afeta a sua súmula de atribuições.

Diante de todo o exposto juridicamente nas mais diversas esferas jurídicas, percebe-se que a proposta de iniciativa do “Escola sem Partido” cria restrições à atividade docente e, também, apresenta termos e expressões cujo conteúdo são amplamente questionáveis, acarretando em uma insegurança jurídica para sua aplicação, uma vez que avança sobre determinados institutos consagrados pela Constituição Federal como direitos e garantias fundamentais do cidadão Brasileiro.

Estas garantias devem ser observadas com cautela, analisando suas reais pretensões e interesses. O “Escola sem Partido” mostra ao contrário de sua divulgada intenção de proteção ao aluno, uma vez que o restringe no conhecimento amplo, com “cercas” de objetivo ideológico, sufocando a liberdade de cátedra do docente, limitando o conteúdo a ser tratado em sala de aula, contribuindo para uma visão diminuída do aluno em termos de mundo e diversidade.

A análise destes documentos, portadores de discursos e posicionamentos, porque carregam em sua estrutura um pensamento que, segundo Charaudeau (2018, p. 47) “pode ter em si influência”. Se assim o é, este discurso “[...] pode igualmente ser mascarado por procedimentos de comunicação empática tais que, ao final dessas manipulações mais ou menos voluntárias, se constroem outras formas de pensamento político”.

Conforme explica Charaudeau (2018, p. 113), o *ethos* é uma estratégia de discurso, aliás, o *ethos*, ensinamento que advém da era aristotélica, para algumas instituições está em franca descendência, na medida em que se caracteriza pela força da credibilidade, competência e reputação da pessoa que faz a argumentação. Utilizar-se da decadência e da precarização da instituição escolar e da classe de professores, para

desacreditá-los diante da opinião pública, tem mostrado resultados de expansão do movimento “escola sem partido”. Aliado ao *ethos*, o discurso está revestido do *pathos*, que se traduz em argumentação emocional, de natureza de sentimento comum, através de valores culturais, de crença e morais compartilhados por expressiva parcela da comunidade.

A população está, dessa forma, sujeita a receber o impacto destas “ações discursivas”, que atuam no que Charaudeau (2018) chama de “imaginário social”, estabelecendo o consenso. “O imaginário social, não é, como dão a entender seu emprego corrente e a primeira acepção do dicionário, aquilo que se opõe a realidade, que é completamente inventado”. Afirmar que todos os discursos neste capítulo elencados são imaginários, seria deveras temeroso. “O imaginário é efetivamente uma imagem da realidade, mas imagem que interpreta a realidade, que a faz entrar em um universo de significações” (CHARAUDEAU, 2018, p. 203). Desta forma, é importante a reflexão sob quais significações e para quais objetivos, se destinam estes documentos.

Ao final deste capítulo, cabe uma justificativa de procedimento na pesquisa. Durante o desenrolar desta tese, foram juntados embasamentos acadêmicos apontando a lei como um instrumento destinado a fazer valer os interesses de grupos no poder do Estado. Fato que resta absolutamente embasados através de autores e pensamentos que fazem parte do contexto desta pesquisa.

Contudo, neste capítulo, a tese faz uso da Constituição Federal de 1988 para afirmar que os Projetos de Lei no âmbito estadual e municipal são inconstitucionais por vício de iniciativa legislativa e de matéria. Isso quer dizer que as iniciativas que não são da união e que versam sobre a temática “Escola sem Partido”, serão materialmente, do ponto de vista constitucional, anuladas no judiciário, isso se aprovadas nas casas legislativas dos estados e dos municípios.

Mas afinal, a lei é válida ou não? Pode parecer uma conveniência injusta acusar a lei de partícipe de um processo que conspira contra a emancipação do ser proletário, e ao mesmo tempo ela própria apresentar-se válida para justificar a inviabilidade das iniciativas que não são da União.

Apesar de instrumentalizar manobras que vão contra a grande massa, servindo os interesses dominantes, o sistema legal não é de todo corrompido, aliás é instrumento e, todo instrumento, depende de seu manipulador. Pode ser destinado para a injustiça, como

pode ser destinado para o alcance da justiça. Vale salientar que estamos em um sistema democrático de direito, e como tal, temos sim em ambientes legislativos representantes das mais diversas classes e grupos, nem sempre alinhados aos interesses estatais.

Santo Tomás de Aquino fora incumbido pela igreja católica para trazer para o catolicismo, a filosofia clássica. Assim, tem ligações íntimas com uma religiosidade que, via de regra, confronta a ciência. Porém, no âmbito da análise do “poder da lei humana”, afirma que existem leis justas e leis injustas.

Aquino (1997, p. 102) no artigo V, da pergunta 96 do *Tratado da Lei*, afirma que “as leis dadas pelo homem aos homens, ou são justas ou são injustas”. Neste caminho, a justiça das leis é fundamentada em três requisitos: “razão do seu fim” (destinando-se ao bem comum); “razão do seu autor” (obedecendo o limite do proponente) e “razão da sua forma” (instituindo equidade aos pacientes).

Minha própria formação em direito, referência afirmar que o sistema jurídico não é de todo injusto, todavia possuir sim “instâncias” de injustiça e falta de compromisso com a população em geral.

Quanto as leis injustas, Aquino (1997, p. 103) se refere a elas dividindo em duas maneiras:

De um modo o são por contrariarem o bem humano [...], seja quanto ao fim, se alguém, ao presidir, impõe aos súditos leis onerosas, não pertinentes à utilidade comum, mas antes à própria cobiça e à glória; seja em razão do autor, quando alguém propõe uma lei para além do poder que lhe foi confiado; seja ainda em razão da forma, quando ocorre serem os encargos desigualmente distribuídos pela multidão, ainda que se ordenem para o bem comum.

As leis procedimentais e processuais, que ordenam a própria propositura, existência e aplicação da lei no estado democrático de direito, como as avocadas para dizer que são inconstitucionais os Projetos de Lei do movimento “escola sem partido”, em trâmite nas esferas estaduais e municipais brasileiras, fazem parte do clã de leis justas, pelo simples motivo de estarem postas a todos de forma igualitária e sem privilégios de grupos ou posições.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa nasceu da inquietação sobre o avanço do movimento “Escola sem Partido” no Brasil. Através de estratégias de comunicação e mobilização, os ideais do grupo, que defende a proposta “Escola sem Partido”, cresceu e reuniu em torno de seus propósitos boa parte da opinião pública. Toda essa movimentação de articulação, suas razões e justificativas, mereciam um estudo mais detalhado.

Construído no Brasil a partir de 2004, o movimento foi ganhando espaço nas discussões educacionais, o que resultou em iniciativas de projetos no Congresso Nacional em 2014, acompanhado pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo no mesmo ano. Seus propositores fazem parte de partidos conservadores e grupos aliados de ideologia reacionária. Apoiados em projeto padrão divulgado pelo ambiente digital do movimento “Escola sem Partido”, o grupo foi impulsionando outros estados e municípios a seguirem o mesmo caminho. Em algumas cidades, dependendo do apoio político partidário, bem como dos grupos simpatizantes, com suas respectivas representatividades dentro do parlamento local, os Projetos de Lei iniciaram sua tramitação legislativa em tempo relativamente curto.

Na cidade de Sorocaba, a propositura foi iniciada no ano de 2017, momento em que as discussões sobre a temática já estavam bem avançadas no Brasil, demonstrando que existia uma considerável parcela da sociedade que legitimava o movimento e seus ideais, ambiente que favorece a decisão política de iniciativas polêmicas como esta. Este recorte, demonstra a rede capilar de persuasão de que se valeu o movimento “Escola sem Partido”, no quesito “iniciativas legislativas”. Além desta ação, outras, nos mais diversos segmentos sociais, também caminhavam concomitantemente, resultando no quadro que temos hoje.

Através dessa tese, houve o entendimento de como se mobiliza os segmentos sociais para a discussão de ideais restritivos e até negativos ao crescimento intelectual da população em geral. Pesquisar o advento do movimento “Escola sem Partido” e seus desdobramentos na sociedade e na própria política educacional brasileira, possibilitou um olhar diferenciado para o contexto político contemporâneo que, não só o Brasil atravessa, mas o mundo de forma geral.

Essa mobilização legislativa ocorreu no sentido de formar consenso, remetendo o ato de fazer proliferar Projetos de Lei em todo território nacional, ao que Gramsci (2000)

denominou de “Estado educador”, uma vez que a ideia do movimento era provocar a polêmica em torno da discussão no Poder Legislativo buscando, concomitantemente, persuadir a opinião pública.

Gramsci (2000, p. 265) alude ao Estado que educa para o consenso, quando este “quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil”. Nesta linha gramsciana, a opinião pública “poderia ser discordante” daí o interesse pelo “monopólio dos órgãos da opinião pública”. Em tempos contemporâneos, dada a pluralidade ideológica dos meios de comunicação tradicionais, minados pela multiplicidade de ideias e características das redes sociais, que contam com uma alta penetração comunicacional, pulverizar a discussão do movimento “Escola sem Partido” nas casas legislativas do país de forma massiva, instituiu a temática em nível nacional, restando o trabalho junto aos grupos aliados e à sociedade civil, modelando “a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica” (GRAMSCI, 2000, p. 265), pelo menos esse é o plano.

Passamos por um momento de crises. Crise econômica, crise das instituições governamentais, crise política, crise educacional, crise das instituições religiosas, crise familiar, crise moral, crise humana, crise existencial, entre outras incontáveis crises. Momento que suscita atenção e cautela já que, diante de um esperado caos, tudo parece estar deteriorado, não apresentando vislumbre de esperança. E em muitos setores realmente está.

Diante desse clima apocalíptico, borbulham por todo planeta conceitos de pensamentos extremistas, fazendo pairar dúvidas sobre o verdadeiro progresso da humanidade dos últimos tempos. Sejam esses extremismos como forem, de direita ou de esquerda, colocam em xeque uma “aparente” marcha positiva para qual, pensava-se, a humanidade caminhava.

Ledo engano. Os radicalismos ainda existem. A intolerância, o machismo, o racismo e a repulsa pelo diferente ainda estão vivos, aliás, mais vivos do que nunca. Fortes, autênticos, legitimados e, não mais controlados ou incomodados pelo politicamente correto. Na verdade, estes conceitos extremos e desagradáveis, que eram considerados vencidos e transpostos, nunca deixaram de existir, estavam ocultos, dormentes, em estado de hibernação.

Com uma onda de posturas e líderes conservadores que, eclodiram nos comandos de países importantes no contexto mundial, o grupo reacionário resolveu sair dos casulos, das tocas, das sombras, tomando os espaços públicos para suas manifestações, posicionando e divulgando seus ideais das mais diversas formas. É bem verdade que os líderes conservadores, pelo menos nos regimes tidos como “democráticos”, só chegaram ao poder porque houve a chancela de grande parte da sociedade, o que mais uma vez demonstra que eles estavam lá, não se manifestavam publicamente, mas estavam lá. Deixaram as *deep webs*¹¹ e assumiram posicionamentos nas redes sociais, nas mídias em geral, nos telejornais em horário nobre. Realidade que devemos perceber, encarar, considerar e administrar.

Independentemente da convicção, ou orientação política, fazer o levantamento do surgimento do movimento “Escola sem Partido” revelou, como mais e mais pessoas da sociedade, foram se identificando com a “propaganda” divulgada pelo grupo, que trouxe para o alicerce de seus ideais, um número considerável de defensores. Defensores que se identificaram com as propostas do movimento.

Vale salientar que, apesar das estratégias de discurso para obtenção da opinião pública, esta só pôde ser arregimentada pela identificação temática. Aderiram à proposta, aqueles que se sentiram sensibilizados pela mesma, aqueles que se identificaram com os supostos problemas combatidos pelo movimento. Dessa forma, a crise familiar, moral, religiosa, política e educacional, tiveram papel preponderante para o crescimento de apoiadores do movimento. Este, por sua vez, usou “cirurgicamente” a estratégia certa, a comunicação exata, os meios adequados para impactar a opinião pública, frente a um momento de crise, com a queda de credibilidade dos movimentos esquerda, social, e as entidades correlatas que surge, no Brasil, com as apurações de corrupção e desmandos governamentais e institucionais, feitos pela “Lava Jato”, acirrados pela crise política, econômica e educacional.

¹¹ Atualmente, há quem use o termo “deep web” para se referir a conteúdos anônimos ou ilegais na internet. Mas “deep web” (“web profunda”, em tradução livre) não é necessariamente é um local onde existe apenas conteúdo criminoso. Estão na “deep web”, por exemplo, bancos de dados de agências espaciais, processos em tramitação em tribunais, dados de mapas, impostos e documentos em institutos de governo, entre outros conteúdos que não são encontrados em uma simples busca. Uma outra parte da “deep web” é de conteúdo anônimo, conhecida também como “dark web” (“web escura”). Para acessá-la, existem programas próprios. O mais popular é chamado “Tor” (ROHR/2020).

Aproveitando a onda anti Partido dos Trabalhadores e esquerda, devido a apuração de irregularidades divulgadas amplamente pela força tarefa da “Lava Jato”, o movimento “Escola sem Partido” centrou seu foco de ação na fragilização da atividade docente, banalizando-a e até criminalizando-a, através da bandeira de uma suposta doutrinação partidária que os professores estariam promovendo em sala de aula, trazendo para si e para seus pensamentos comunistas, alunos dos quais detêm audiência cativa e um certo respeito. A ideia do movimento é dismantelar essa “rede perniciosa” educacional, com a orientação dos alunos e pais sobre seus direitos, além de reger rigidamente o conteúdo de abordagens em sala de aula e materiais didáticos. Uma verdadeira caça a livre iniciativa de ensinar e de cátedra.

Se problemas isolados existem e, verdadeiramente existem, o caminho mais adequado para a solução dos pontos conflitantes na escola e nas posturas docentes seria o diálogo, construindo relações de confiança e de respeito entre todos os envolvidos. Se a parcela conservadora da sociedade não tem encontrado respaldo nas conduções docentes a frente das escolas, a proibição legal pura e simples, não se apresenta de toda eficaz para o enfrentamento de possíveis discordâncias ideológicas e até morais.

O gestor e o professor necessitam entender, através do diálogo com os pais e alunos, o que está acontecendo e o porquê deste crescente de apoio ao movimento. Colocar-se como único sabedor da questão educacional, sem ouvir a família, pais e os próprios alunos, não resolve um problema de aceitação e de concordância programática em sala de aula que parece ser a motivação dos apoiadores. A proibição legal, restringindo toda a liberdade de ensinar e aprender, por outro lado, não soluciona o problema. Há de se ter disposição para a busca do entendimento através da reflexão por parte de todos os atores envolvidos.

Aliás, conforme pertinentes considerações do professor Martins (2019), o combate a doutrinação, seja ela de esquerda ou de direita, não deve ser feita por instrumentos repressivos como o proposto pelo movimento “Escola sem Partido”, mas pelos mecanismos democráticos já existentes para corrigir eventuais desvios de conduta nesse sentido, uma vez que LDB, inspirada pela Constituição de 1988, foi revestida de um espírito democrático que contagia a gestão escolar que conta com um órgão específico para apurar e encaminhar medidas severas, se necessário for, que é o Conselho Escolar. Órgão que contém a representação dos mais variados sujeitos que compõem o ambiente

escolar. Portanto, já existem mecanismos democráticos para apuração e encaminhamentos processuais para problemas de possível doutrinação ou qualquer outro que ocorra na escola e, por via democrática, não ditatorial.

Essa gestão democrática é inspirada em nossa Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 3º demonstra que o caminho que pretende tomar o movimento, é contrário ao preconizado em nossa Carta Magna:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Grifo nosso)

Qualquer movimento que se baseie na legalidade constitucional, deve ter como parâmetros os princípios estabelecidos na Constituição federal e não me parece que no caso discutido nesta tese os incisos I e IV, são considerados à risca.

O posicionamento reticente ao diálogo por parte do movimento “Escola sem Partido”, mais demonstra que a ideia não é encontrar a solução, mas sim instalar e propagar o caos. Mas se assim o é, não se pretendendo a resolução de possíveis e, não gerais, problemas que podem ter acontecido, ou até mesmo estar acontecendo, qual seria a razão desta busca por controles rígidos, contra o pensamento indagador, crítico e até, criativo?

É óbvio que todos querem uma escola sem partido. A escola tem que ser plural, aberta às várias discussões e tolerante com as diferenças de concepção e ponto de vista que cada aluno traz para dentro da instituição de ensino. A escola e os professores precisam sim respeitar os ensinamentos que foram incorporados na vida do aluno, seja pela família, sejam pelas instituições das quais esse indivíduo provém: grupo social, igreja, entidades das mais diversas. Suas crenças políticas, ideológicas, morais, pessoais precisam ser respeitadas acima de tudo. Suas opções de vida como ser humano e como cidadão, não podem ser questionadas ou ultrajadas diante de antagonismos escolares seja com os próprios alunos, seja com professores ou dirigentes de ensino.

Da mesma forma, os professores não podem ter confundida a pluralidade de abordagens, as quais tem a obrigação de fazer, com enfrentamentos diante de concepções não concordantes de grupos sociais ou da própria família. Não há de se confundir a educação escolar com a educação familiar. São funções, conteúdos e missões diferenciadas e é exatamente esse confronto de informações que possibilitará a formação do cidadão pleno. Coibir o proselitismo, absolutamente necessário no ambiente escolar, não pode ser utilizado de máscara para a exterminação do pensamento crítico, indagador e não satisfeito do jovem e do futuro cidadão.

Os ataques promovidos por representantes do movimento reacionário “Escola sem Partido” são um retrocesso na batalha de combate à cultura do ódio, intolerância, à discriminação e ao preconceito contra toda sorte de segmentos não tradicionais da sociedade, minorias e principalmente o segmento LGBTQI+ (OLHA SÓ, 2018).

Antigo LGBT, o LGBTQ + é composto por: lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans, queer, questionando-se, intersexuais, assexuados, sem gênero, simpatizantes, curiosos, pansexuais, polissexuais, amigos e familiares, dois-espíritos e kink. Independentemente das nomenclaturas que aumentam a cada dia, há de ser ter respeito e observância aos direitos desta comunidade e das demais existentes, sejam eles homo ou heterossexuais.

Entre os argumentos contundentes do movimento “Escola sem Partido”, existe a afirmação que o professor se vale da “audiência cativa” dos alunos para doutriná-los e manipulá-los. Com as experiências contemporâneas, tal afirmação não se insere como verdade absoluta no processo de escolarização. O aluno chega em sala de aula previamente “esculpido”. Não é uma folha em branco, pronta para receber conteúdos incontestes. Aprende observando, aprende com seus sentidos, na família, na igreja, na comunidade, com os amigos, na TV, no rádio, na internet, nos ambientes das redes sociais, aprende com tudo que lhe é perceptivo, desde o momento que deixa o útero de sua progenitora. Hoje levam conhecimento para a escola, e o processo de escolarização se caracteriza cada vez mais, como troca de experiências e vivências de alunos, dirigentes escolares e professores. Preocupam-se com um ativismo ideológico que aparenta ser via de mão única, quando sabe-se que a articulação ideológica faz parte da própria natureza humana.

Na verdade, todos temos ideologias inerentes à própria existência. Assim, não existe neutralidade na atividade humana. Tanto dentro, como fora da escola e em qualquer lugar em que esteja o ser humano, a ideologia lá estará. Todos têm suas concepções de mundo e preferências, portanto a tentativa de anular essa pluralidade é um atentado contra a humanidade. Cobrar do professor, algo que o movimento “escola sem partido”, não pode dar, ou seja, a neutralidade absoluta, é no mínimo perder o sentido da reivindicação ou tentar ocultar outras intenções. A bandeira maior do movimento “Escola sem Partido” é a luta contra as visões “freireana”, comunista, socialista, marxista e gramsciana dentro da escola, e isso nada de neutro apresenta. O “Escola sem Partido” tem partido sim, e muito.

Em especial, a visão gramsciana é vista de forma totalmente distorcida. Apesar de desenvolver estudos sobre a hegemonia, ideologia, consenso e transformação social com a conquista do Estado por parte dos subalternos, ações que parecem causar medo nos defensores do “Escola sem Partido”, fica clara nas escritas de Gramsci que a escola é um componente importante de consolidação da hegemonia, mas está longe de ser a única. A hegemonia, no estudo de Gramsci (2000), se dá pela disputa e articulação de apoio à projetos e visões de mundo, em diferentes espaços da sociedade civil. Desta forma, o plano de Gramsci só se torna exequível se analisado de forma ampla, na sociedade civil.

Mas se todos humanos desenvolvem atividade intelectual, têm suas ideologias? Mas se a escola não é o único meio para a transformação social temida por alguns setores conservadores? Qual é o receio do grupo que coordena o “Escola sem Partido”?

Gramsci (1978, p. 13) fala sobre a ausência do pensamento crítico na sociedade, o que possibilita o ordenamento das massas, sem oposição ou indagações mais contundentes, privilegiando a manutenção do grupo que já está a frente da coordenação do Estado, mantendo sua hegemonia: “preferível pensar sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, participar de uma concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior”. Ao retirar, através da restrição legal que pretende o movimento “escola sem partido”, a livre abordagem de ideias e temas consoantes ou destoantes das concepções familiares, políticas e morais que cada indivíduo já carrega, possibilita-se o extermínio da possibilidade de se conhecer o mundo e suas “coisas” diferentes, antagônicas, inibindo a instrumentação do pensamento com autonomia e livre arbítrio.

Mais parece, como o próprio Gramsci destaca (1978, p. 13), que o temor dos grupos conservadores, quando defendem o desaparecimento do trabalho de formação crítica do jovem estudante; é que esse indivíduo possa elaborar a sua concepção do mundo de maneira crítica, possibilitando “participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade”.

A regulação social escolar pretendida pelo movimento “escola sem partido”, pretende abater o espírito crítico, na medida que tem por objetivo separar o ser do pensar, “o homem da natureza, a atividade da matéria o sujeito do objeto” (GRAMSCI, 1978, p. 70). Não desejam que tenha a consciência plena das contradições, o ser pensante, compreendendo-as e incorporando-as para si, partindo então, para ação transformadora.

O movimento “Escola sem Partido” luta contra os professores das escolas públicas, agentes intelectuais no convívio com os “simples”, por não ter interesse na transformação do *status quo* atual.

O que precisa ficar claro é que, a maioria dos simpatizantes e defensores do movimento, não têm essa gana contra os professores, nem a compreensão da estratégia do grupo dominante para fazer com que o jovem do futuro não tenha pensamento crítico, nem tenha argumentos e conhecimento de correntes, que possam embasar uma eventual oposição frente ao que está posto como verdade incontestável do Estado. O grande grupo apoiador aderiu ao discurso do movimento, engajando-se em sua defesa e sua propagação, pelo fato de identificar-se com o discurso propagado. Mas, como revelou-se nesta tese, o discurso nunca tratou de evidenciar o plano do grupo dirigente de manter-se no controle do Estado e de boa parte da sociedade, fazendo valer seus interesses em detrimento daquilo que a sociedade verdadeiramente necessita.

Uma clara luta pela manutenção da hegemonia do grupo atual. Dominado pela economia global e que dirige o Estado para concretizar seus propósitos. Se essa manobra não sofre com focos discordantes dentro da sociedade, não contar com pensadores críticos e opositores, melhor ainda.

Dessa forma, uma pergunta que incomodou é: como o movimento “Escola sem Partido” estabeleceu políticas regulatórias visando ao consenso social e a hegemonia? Desta forma, reuniu em torno de seus ideais, parte da sociedade que, inclusive terá prejuízos com a manutenção hegemônica atual.

Ideologias perniciosas a determinadas classes podem sim serem consentidas pelas mesmas. Gramsci (1978, p. 20), aponta para uma adesão a propostas e discursos por parte considerável da sociedade, a partir do momento que esse aceite se revele por impulso, sem a devida checagem crítica que determinados assuntos merecem: “O homem de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua atuação, [...] historicamente em contradição com seu agir”.

Se determinados grupos dominados, não pensam criticamente ou conscientemente, sobre assuntos que vão impactar suas vidas, isso é muito favorável aos grupos dominantes. Assim, Gramsci (1978, p. 13) revela que é muito melhor aos grupos diretivos que os dominados pensem “sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, participar de uma concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior”.

Não desejam os mentores do movimento do “Escola sem Partido” a constituição de um “novo bloco histórico” já que, através, também da escola e da provocação dos professores, os grupos dominados podem ter acesso ao embasamento ideológico de uma sociedade justa e que precisa renovar-se, reciclar-se, necessitando de mudança.

O discurso de neutralidade do movimento “Escola sem Partido”, revela-se menos plural e mais singular, na medida em que ataca a escola e os professores que apresentam as variações de pensamento e posturas de mundo. A democracia se entende, no respeito ao diferente, ao antagônico, àquilo que não concordamos, porém respeitamos.

Não existe a possibilidade da sociedade pensar de maneira homogênea, se sua característica fundamental é heterogênea. O ódio, a opressão, o desrespeito às diferenças, a intolerância, o desarranjo social e econômico, a exploração a toda prova, a falta de autonomia, a falta de livre arbítrio, a incapacidade de amar o próximo como ele é, não como nós queiramos que ele seja, é uma demonstração de que o caminho adotado pelos grupos conservadores, que fomentam o movimento “escola sem partido”, conduzirá muitos ao abismo humano, social e econômico.

Nos ideais do movimento “Escola sem Partido” não verifica-se o espírito democrático que é propagado em seu discurso. Aliás, não existe sociedade democrática que está alicerçada em um pensamento único, não plural e não controverso. A intenção centra esforços em fazer crer que as coisas são como elas são, e que não há espaço para pensamentos diferenciados que anseiem mudança ou renovação.

O trabalho daqueles que sonham com uma sociedade um pouco mais justa, continua em todos os espaços da sociedade. Apesar de importante sustentáculo da propagação ideológica, a escola não é a única a formar o cidadão do futuro. Aniquilar o pensamento plural das escolas, não inibirá que outros entres da sociedade civil, continuem o trabalho de demonstração das contradições sociais a que estamos submetidos, fornecendo subsídios para que futuros cidadãos possam dar um basta ao sistema extremamente opressivo. Portanto, não acreditamos no êxito total dos ideários do movimento “escola sem partido”. Necessário se faz a demonstração de seus reais interesses, através daquilo que hoje dispomos de mais importante e que ainda não está sob o controle total dos grupos conservadores radicais. As redes eletrônicas de comunicação continuam disponíveis para a demonstração dos reais significados e repercussões que determinadas ações governamentais podem ocasionar para a grande massa. É necessária a ação de maneira estratégica.

Temos que nos libertar da “cortina de fumaça” lançada pelo movimento, que atrela todos de pensamento social ao comunismo, à partidos de esquerda, em especial ao Partido dos Trabalhadores, à desmandos e à corrupção. Se problemas foram originados por representantes destes segmentos e que foram demonstrados por investigações e apurações policiais, ótimo. Que paguem pelos seus atos, ou que provem sua inocência aqueles que são acusados por possíveis erros e desvios.

Querer uma sociedade mais justa, não implica atrelar o desejo de justiça à grupos partidários ou pensamentos filosóficos já estabelecidos na história. Querer uma sociedade mais justa, resulta em dar oportunidade a todos os cidadãos de uma sociedade, de maneira igualitária, por mais que as diferenças econômicas façam separações resultantes de possibilidades diferenciadas, por mais “méritocrata” que seja o sistema vigente em nossa sociedade, não importando se nascidos em berços de ouro ou em manjedouras. Sem trapaças, sem saberes ocultos, sem privilégios de acesso.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, S. H. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: SANTOS, W. G.; COIMBRA, M. **Política social e combate à pobreza**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- ABRUCIO, Fernando. Contra escola sem sentido. In: **A Ideologia do Movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. Organização: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- AJD - NOTA TÉCNICA SOBRE O PROJETO DE LEI “ESCOLA SEM PARTIDO. **Associação Juízes para a Democracia**. 2018. Disponível em: <<https://ajd.org.br/nota-tecnica-sobre-o-projeto-de-lei-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. **O legado de Franco Montoro**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2016.
- ALGEBAIL, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2009.
- ALGEBAIL, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido - Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- AMES, José Luiz. A religião e política no pensamento de Maquiavel. **Revista Kriterion**. Belo Horizonte, nº 113, p. 51-72, 2006.
- AQUINO, Santo Tomás de. **Escritos políticos de Santo Tomás de Aquino**. Tradução de Francisco Benjamin de Souza Neto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- AQUINO, Renata. A ideologia do Escola Sem Partido. **Movimento liberdade para educar**. Disponível em: <<https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/tag/instituto-millennium/>>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- ARAÚJO, Carlos. Escola sem Partido provoca polêmica na Câmara de Sorocaba. **Jornal Cruzeiro do Sul**. Sorocaba, 10/10/2017. Disponível em: <<https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/826783/escola-sem-partido-provoca-polemica-na-camara-de-sorocaba>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. **Coleção Pensadores**. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

AUDIENCIA PÚBLICA. **Revista Repente**. São Paulo: Pólis, 2005.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, Jeferson Rodrigues. Movimentos sociais regressivos e potencialidades fascistas no Brasil contemporâneo, In: MARTINS, Marcos Francisco (org.). **Lutas sociais em Sorocaba/SP ontem e hoje: Greve Geral 1917, embate antifascista de 1937 e mobilizações atuais**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

BARRETT, Michele. Ideologia, política e hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**. vol. 26, n. 92. Campinas, SP, 2005.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOLLE, Monica. As pessoas não acreditam mais em partido político, mas acreditam na igreja. **Jornal El País**. Entrevista ao jornalista Ciro Barros. 24/11/2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/23/politica/1543003396_706943.html?%3Fid_externo_rsoc=FB_BR_CM>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BORGES, Helena. “Escola sem partido” quer apagar Paulo Freire da educação brasileira. **The Intercept Brasil**. 10/10/2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/10/10/escola-sem-partido-quer-apagar-paulo-freire-da-educacao-brasileira/?fbclid=IwAR0pPdDGqUuLdhr41syrEyD3Wc14gcIvRM8L7D9mSFgo6mSguPJSyEPGb6I>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. O espectro do Fascismo – “Escola sem Partido” e a neutralização da juventude. **Levante Popular da Juventude**. 2016. Disponível em: <<http://levante.org.br/blog/?p=1210>>. Acesso em 03 jan. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei Escola Sem Partido. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". **Congresso Nacional**. Brasília, DF, 2015.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. Sobre o conceito do Estado e sua história. In: POULANTZAS, Nico. **O estado em crise**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

BUTTIGIEG, Joseph. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, Carlos Nelson TEIXEIRA; PAULA, Andréa de. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARMO, Jefferson Carriello do; SILVA, Ivanilson Bezerra da. O atualismo gentiliano e a política de Estado: fundamentos da reforma educacional de Giovanni Gentile. **Revista HISTEDBR On-line**. vol. 19. Campinas, SP, 2019.

CARMO, Jefferson Carriello do. A construção histórica do conceito de hegemonia e contra hegemonia no pensamento político de Antonio Gramsci. **Quaestio - Revista Estudos em Educação**. vol. 7, n. 1, Sorocaba, SP: Uniso, 2005.

CARMO, Jefferson Carriello do. Os partidos políticos na Itália e o problema da escola e do Estado nos primórdios do pós-guerra. **Revista de Estudos Universitários** – Uniso. Sorocaba, SP, 2001.

CARMO, Jefferson Carriello do. Políticas de educação profissional e o estado educador: o caso dos institutos federais. In: VIEIRA, Carlos Magno Naglis; BAGARELLA, Nadia; FERREIRA, Valdivia Alves (Orgs.). **Políticas educacionais em diferentes contextos da educação básica**. Curitiba: CVR, 2016.

CASARA, Rubens R. R. Neoliberalismo e autoritarismo, uma história de amor. **Revista Cult**. 2019. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/neoliberalismo-e-autoritarismo-historia-de-amor/>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

CATELLI JR., Roberto. A criminalização ideológica dos livros didáticos: a quem serve? In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (org.). **A**

Ideologia do Movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político.** Tradução Dilson Ferreira da Cruz e Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2018.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CICCARELLI, Roberto. Guerra de posições. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano.** Tradução: Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastre e Silvia de Bernardinis. 1ª ed. São Paulo. Boitempo, 2017.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA. Escola sem partido: o quê, porquê e a serviço de quem? **Manifestação do CMESO.** Disponível em: <<http://www.cmeso.org/wp-content/uploads/2017/10/Manifestac%CC%A7a%CC%83o-01-2017.pdf>>. Acesso em: 13/04/2020.

COSPITO, Giuseppe. Hegemonia. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano.** Tradução: Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastre e Silvia de Bernardinis. 1ª ed. São Paulo. Boitempo, 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. A dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política:** a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1985.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014

COUTINHO, Carlos Nelson. Representación de intereses, formulación de políticas y hegemonia. In: BORGIANNI, Elisabete; MONTAÑO, Carlos (Orgs.). **La política social hoy.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

DEBRUN, Michel. **Gramsci:** filosofia, política e bom senso. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DERANI, Cristiane. Política pública e a norma política. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas públicas**: reflexão sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

DIANA, Daniela. O que é Catarse? **Toda matéria**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/o-que-e-catarse/>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

DIAS, Edmundo Fernandes. Educação, luta de classes e revolução. **Germinal**. v. 3. Londrina, 2011.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Gramsci em Turim**: a construção do conceito de hegemonia. 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2000.

DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia: Nova civiltà ou domínio ideológico? **História e Perspectivas**, Uberlândia, 2014.

DIAS, Márcio Rogério. Nota Técnica referente ao Projeto de Lei 222/2017. **OAB/24ª SUBSEÇÃO/SP**. Sorocaba, SP, 2017.

DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS. **Michaelis [online]**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/EDUCAR>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

DIREITONET. **Dicionário Jurídico**. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/962/Apensado-Novo-CPC-Lei-no-13105-15>>. Acesso em: 27 set. 2019.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M.C.R.N.; CARVALHO, M. do C. B. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

DURANTE, Lea. Questão Meridional. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. Tradução: Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastre e Silvia de Bernardinis. 1ª ed. São Paulo. Boitempo, 2017.

DUTRA, Claudia; MORENO, Camila. Escola Sem Partido: estratégia golpista para calar a educação. **Carta Capital**. 2016. Disponível em:

<<https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-estrategia-golpista-para-calar-a-educacao>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. Tradução de Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 9ª ed. São Paulo: Perspectivas, 1997.

EM AUDIÊNCIA PÚBLICA, PROFESSORES E ALUNOS REJEITAM ESCOLA SEM PARTIDO. **Câmara Sorocaba**. Sorocaba, 2017. Disponível em: <<http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/sitecamara/noticias/vernoticia?codigoNoticia=16074>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade e do Estado**. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2000.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Pensamento de Max Weber**. 2016. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

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

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. **Revista Teias**. v. 11, n. 22. Rio de Janeiro: PROPED/UERJ, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. **Educação modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. n. 79. Campinas, SP: 2002.

FILIPPINI, Michele. Partido. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. Tradução: Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastre e Silvia de Bernardinis. 1ª ed. São Paulo. Boitempo, 2017.

FLORENSE, Fábio. Ensinar X Doutrinar. **Escola sem Partido**, São Paulo: 2016. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/614-ensinar-x-doutrinar>>. Acesso em: 10 out. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordaca aos educadores. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>>. Acesso em: 15 out. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: **Escola “sem” Partido - Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GENTIL, Plínio. "Escola sem partido" é mordaca contra realização plena do educando. **Revista Consultor Jurídico**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2016-set-05/mp-debate-escola-partido-mordaca-realizacao-plena-educando>>. Acesso em: 14 out. 2017.

GIROTO, Eduardo. Um ponto na rede: o “escola sem partido” no contexto da escola do pensamento único. ”. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento escola sem partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GRAMSCI, A. “Socialismo e Cultura” In: **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. vol. 1, 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. vol. 2, 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. vol. 4, 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceito e aplicações. **Revista Alfa**. São Paulo: 1995.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1978.

HOFLING, Heloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55. Campinas, SP: 2001.

ILKIU, Ivan Moizes. Políticas públicas: superação do modelo atual de gestão pública. **Revista do Direito Público**. Londrina: 2012.

IMPRESSIONANTE DEPOIMENTO DE UMA PROFESSORA EX-MILITANTE. **Verdade Política**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C0giCvWiho0>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

JESUS, Antonio Tavares. Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. São Paulo: Cortez, 1989.

KELSEN, Hans. **Teoria geral do direito e do estado**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KOHAN, Néstor. **El poder y la hegemonia**: Apuntes sobre la teoría marxista. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo, 2003.

KRANZ, Guilherme. Quem lucra com o Escola sem Partido? Fundamentos e análise do Projeto de Lei. **Esquerda Diário**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Quem-lucra-com-o-Escola-sem-Partido-Fundamentos-e-analise-do-Projeto-de-Lei>>. Acesso em: 09 de nov. 2017.

LA PORTA, Lelio. Consenso. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. Tradução: Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastre e Silvia de Bernardinis. 1ª ed. São Paulo. Boitempo, 2017.

LA ROCCA, Tommaso. Igreja Católica. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. Tradução: Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastre e Silvia de Bernardinis. 1ª ed. São Paulo. Boitempo, 2017.

LANZENDORFER, Joy. noindoctrination.org. **Metro Newspapers**. Santa Rosa, CA, 2003. Disponível em:

<<https://www.bohemian.com/northbay/noindoctrinationorg/Content?oid=2178716>>.

Acesso em: 27 dez. 2017.

LEVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LGBTQQICAPF2K, É A NOVA SIGLA QUE REPRESENTA A COMUNIDADE LGBT, DIZ REVISTA. **Olha Só**. Disponível em: <<https://blogs.uai.com.br/olhaso/2018/02/06/lgbtqqicapf2k-e-nova-sigla-que-representa-comunidade-lgbt-diz-revista/>>. Acesso em: 03 out. 2019.

LIGUORI, Guido. Estado. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. Tradução: Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastre e Silvia de Bernardinis. 1ª ed. São Paulo. Boitempo, 2017.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. p. 43-67. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**. vol. 38, n. 139. Campinas, SP: 2017.

MANACORDA, Alighiero Mario. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, Alighiero Mario. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Tradução de Willian Laços. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2008.

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

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Cultrix, 1979.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da terceira via. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Revista Pró-Posições**. vol. 22. n. 3. Campinas: 2011.

MARTINS, Marcos Francisco. **Fundamentos Filosóficos**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017, p. 87 e 88.

MARTINS, Marcos Francisco. “Escola sem Partido”: um partido contra o direito de aprendizagem. In: BATSTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crítica da legalidade e do direito brasileiro**. São Paulo: Quartier Latin, 2003.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, Amanda. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido” Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

META, Chiara. Escola. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. Tradução: Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastre e Silvia de Bernardinis. 1ª ed. São Paulo. Boitempo, 2017.

MONTANINI, Marcelo. Bancada BBB ganha protagonismo no Congresso. **Folha PE**. Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/politica/politica/politica/2018/10/25/NWS,85491,7,547,POLITICA,2193-BANCADA-BBB-GANHA-PROTAGONISMO-CONGRESSO.aspx>>. Acesso em 07 jan. 2020.

MUNIZ, Veyzon Campos. Desenvolvimento sustentável, educação e democracia: o caso “Escola Sem Partido”. **Rev. Bras. Polít. Públicas (Online)**. v. 7, nº 1. Brasília, 2017.

NAGIB, Miguel. Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. **Escola sem Partido**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/523-por-uma-lei-contr-o-abuso-da-liberdade-de-ensinar>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

NAGIB, Miguel. Quem Somos. **Escola sem Partido**, São Paulo: 2017. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 9 out. 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, Paolo. Entrevista - Questões para Paolo Nosella. Lívia Diana Rocha Magalhães. **Revista Praxis Educacional**. v. 2. Brasília: UESB, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**. v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Gramsci. In: AMARAL, Luciano (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parabólica Editorial, 2013.

OLIVEIRA, Thiago Chagas. Estado, coerção e consenso em Marx e Gramsci. In: VIII Seminário do trabalho: Trabalho, educação e políticas sociais no século XXI, 2012, Marília. **Anais do VIII Seminário do Trabalho**: trabalho, educação e políticas sociais no século XXI. Marília: UNESP, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios & procedimentos**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2009.

PACHUKANIS, Evgeny Broinslavovich. **Teoria do direito e marxismo**. Tradução de Paula Vaz de Almeida. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

PAIS, PROFESSORES E ALUNOS DEFENDEM ESCOLA SEM PARTIDO NA CÂMARA MUNICIPAL DE SOROCABA. **Câmara Sorocaba**. Sorocaba, 2017. Disponível em: <<http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/sitecamara/noticias/vernoticia?codigoNoticia=16069>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

PASSAMANI, Guilherme. Há um projeto de poder por trás da Escola sem Partido, defende doutor em ciências sociais. **Jornal Mídia Max**. Campo Grande, 2016. Disponível em: <<http://www.midiamax.com.br/entrevista/343515-ha-projeto-poder-tras-escola-sem-partido-defende-doutor-sociologia.html>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.

PCESP. Quem Somos. **Professores contra o Escola Sem Partido**, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/sobre/>>. Acesso em: 11 out. 2017.

PENA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido - Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGU, Esther Solano (Org.). **O ódio como política**. São Paulo: Boitempo, 2018.

PEREIRA, Lucila Conceição. **Movimento Escola sem Partido**. Info Escola, 2017. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/escola-sem-partido/>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social: temas & questões**. São Paulo: Cortez, 2011.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PESB - PROJETOS ESCOLA SEM PARTIDO NO BRASIL - PESB. **Coletivo de Professores contra o escola sem partido.** 2018. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1AbaBXuKECclTMMYcvHcRphfrK9E&ll=-15.8028249%2C-47.866959599999997&z=8>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

PINTO, Rafael Ângelo Bunhi. Políticas Pública e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor em uma Universidade Comunitária. Tese (Doutorado). Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP: 2016.

PIOTTE, J. M. **O pensamento político de Gramsci.** Tradução de Arnaldo Jorge Fleming. Porto: Afrontamento, 1978.

PONDÉ, Luiz Felipe. **Escola sem Partido.** 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ff1KcxIxAac>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico.** Tradução: Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. **Programa Escola sem Partido: porque o PT é contra.** 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=100&v=OdpB7QkEcpc>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e social-democracia.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? p. 13-28. **Revista Educar.** Tradução de Carlos Eduardo Vieira. Curitiba: Editora UFPR, 2001.

RAMONET, Ignácio. **A explosão do jornalismo** - da mídia de massas à massa de mídias. Rio de Janeiro: Publisher, 2012.

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

RATE MY PROFEESSORS. **Search for a professor or school.** Disponível em: <<http://www.ratemyprofessors.com/>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

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

RODRIGUES, César Augusto; PUCCI, Bruno; PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que move o movimento “Escola sem Partido”. **Revista Comunicações**. Piracicaba: UNIMEP, 2017

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2015.

ROHR, Altieres. Deep web: entenda o que é e os riscos. **G1**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/blog/altieres-rohr/post/2019/03/14/deep-web-entenda-o-que-e-e-os-riscos.ghtml>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social**. Tradução de Mário Franco de Sousa. Portugal: Editorial Presença, 2010.

ROVER, Tadeu. Nota de procuradores sobre escola sem partido é cópia de nota do autor do projeto. **Revista Consultor Jurídico**. 20 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-nov-20/nota-procuradores-favor-escola-partido-copia>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SABÓIA, B. A filosofia gramsciana e a educação. **Revsita Em Aberto**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1767/1738>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Processos da Globalização In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A Globalização e as ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Geovanne. “Bancada da bala” no Congresso Nacional cresce mais de 70%. **Opinião com inteligência**. 15/10/2018. Disponível em: <<https://geovannesantos.com.br/bancada-da-bala-no-congresso-nacional-cresce-mais-de-70/>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SAVIANI, D. Gramsci e a Educação no Brasil: Uma teoria gramsciana da educação e da escola. **Revista Digital do Paideia**. vol. 2. n. 1. 2010.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. p. 152-180. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34. Campinas, SP, 2007.

SCHLEGEL, Rogério. Educação como política pública: Porque os retornos políticos merecem ser avaliados. e-legis. p. 7-21. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados**. n. 7. 2011.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEN, Amartya K. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHAIKH, Anwar. Uma introdução à história das teorias de crise. **Ensaio FEE**, v. 4, n. 1, 1983.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (Orgs.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: EUEM, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Amanda C. Medeiros e; XAVIER, Diana Coelho. **Conferências de Comunicação do RN**: Uma análise do uso da internet em seus processos de construção. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1398-1.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

SILVA, Deise Rosalito. **Hegemonia e educação**: proposta gramsciana de superação da subalternidade. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2016.

SILVA, Nelson Lehmann. A doutrinação ideológica nas escolas. **Escola sem partido**. 2015. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/173-a-doutrinacao-ideologica-nas-escolas>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Hegemonia e educação: contribuição para a crítica do movimento Escola sem Partido, a partir de Antonio Gramsci. **Revista Criativa Educativa**. v. 4, n. 2. Sorocaba, 2018.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigações sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOUZA, Marcia Teixeira de. James Buchanan e a construção do consenso social. **Revista Perspectivas**. vol. 19. São Paulo: 1996.

TAPIA, Luis. **Igualdad es cogobierno**. La Paz:Asdi-Sarec y Plural editores, 2007.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/57253448/03-Aatr-Pp-Papel-Politiclas-Publicas>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

TELLO, César Gerónimo. O Campo Teórico da Política Educacional: Modelos, Abordagens e Objetos de Estudo. p. 140-158. **Revista de Ciências Humanas**. Tradução de Hildegard Susana Jung. v. 16. n. 26. 2015.

TORRES, Cláudio. **A Bíblia do Marketing Digital**: Tudo o que você queria saber sobre marketing e publicidade na Internet e não tinha a quem perguntar. São Paulo: Novatec Editora, 2009.

TZU, Sun. **A arte da guerra**. Tradução de Sueli Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2006.

VACCA, Giuseppe. **Modernidades alternativas**: O século XX de Antonio Gramsci. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Brasília: FAP, 2016.

VALIM, Rafael. **Estado de Exceção**: a forma jurídica do neoliberalismo. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

VANNUCCI, Aldo. Escola sem Partido. **Debate sobre Educação**. Disponível em: <<http://www.cmeso.org/wp->

content/uploads/2017/11/Debate_escola_sem_partido_apresentacao_Aldo.pdf>. Acesso em: 13/04/2020.

VOZA, Pasquale. Bloco Histórico. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. Tradução: Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastre e Silvia de Bernardinis. 1ª ed. São Paulo. Boitempo, 2017.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y literatura**. Traducción Pablo di Masso. Barcelona: Ediciones Península, 1997.

ZIZEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In: **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.

ANEXOS

ANEXO I – Projeto de Lei 7180/ 2014 – Câmara dos Deputados

PROJETO DE LEI Nº , DE 2014 (Do Sr. ERIVELTON SANTANA)

Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XIII:

“Art. 3º.....

.....

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.” (AC)

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Na Convenção Americana de Direitos Humanos, estabelecida por meio do Pacto de San José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, os Estados Americanos reafirmam seu propósito de consolidar no continente, dentro do quadro das instituições democráticas, um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito dos direitos humanos essenciais. A Convenção foi ratificada pelo governo brasileiro por meio do Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992.

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

Para subsidiar a análise da presente proposta, interessados particularmente o inciso IV do art. 12 em que se lê: *“Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.”*

Os Estados membros estão obrigados a adotar medidas legais ou de outro caráter para que o exercício dos direitos e liberdades assegurados pelo Pacto de São José da Costa Rica venha a tornar-se efetivo.

É precisamente o que desejamos com a presente proposição. Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos

alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros.

Assim sendo, convidamos os nobres pares a apoiar e aprovar o projeto de lei que ora trazemos a esta Câmara dos Deputados.

Sala das Sessões, em de de 2014.

Deputado ERIVELTON SANTANA

ANEXO II – Projeto de Lei 7181/ 2014 – Câmara dos Deputados

PROJETO DE LEI Nº , DE 2014
(Do Sr. ERIVELTON SANTANA)

Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º A educação escolar, promovida em instituições de ensino básico, será orientada por parâmetros curriculares nacionais, estabelecidos em lei e com vigência decenal.

§ 1º Os parâmetros curriculares nacionais respeitarão as convicções dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram lançados em 1997, no Governo Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de orientar a implantação dos currículos escolares e a elaboração dos projetos políticopedagógicos das instituições de ensino. Os PCN's, como são chamados, destinam-se às etapas fundamental e média, tanto em escolas públicas quanto privadas, são organizados por disciplina e constituem valioso instrumento para ajustar os conteúdos curriculares à realidade de cada escola.

Não obstante, eles não têm caráter obrigatório, são tratados apenas como referenciais de orientação para as escolas. Nosso objetivo, com a presente proposição é trazer esse instrumento para o campo normativo, isto é, incorporá-lo ao ordenamento jurídico da educação. Para isso, o Congresso Nacional deverá aprovar lei específica.

Entendemos ser pertinente que o parlamento aprecie a matéria e determine o cumprimento dos PCN's por duas razões centrais. Além de dispor sobre as disciplinas obrigatórias, os parâmetros entrelaçam essas disciplinas com os temas transversais – sexualidade, droga, saúde, meio ambiente, ética, etc., que devem ser incorporados às salas de aula integrados àquelas disciplinas. Por essa razão específica, introduzimos um parágrafo de orientação no art. 1º do Projeto de Lei.

Outro ponto a ser analisado é que os PCN's pretendem reforçar a importância do papel do professor, o trabalho coletivo e a construção de um novo fazer pedagógico. Por isso, impõe-se um olhar cuidadoso do Congresso Nacional sobre as orientações deles emanadas.

Convidamos os nobres pares a contribuírem para a educação brasileira com o indispensável apoio para aprovação desta proposição.

Sala das Sessões, em de de 2014.

Deputado ERIVELTON SANTANA

ANEXO III – Projeto de Lei 960/ 2014 – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

PROJETO DE LEI Nº 960, DE 2014

Institui, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, o "Programa Escola sem Partido".

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1º - Fica criado, no âmbito do sistema estadual de ensino, o "Programa Escola sem Partido", atendidos os seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de idéias no ambiente acadêmico;

III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV - liberdade de crença;

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Artigo 2º - É vedada a prática de doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais ou responsáveis.

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

§ 2º. As escolas confessionais, cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

§ 3º. Para os fins do disposto nos parágrafos 1º e 2º deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Artigo 3º - No exercício de suas funções, o professor:

I - não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária;

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

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - salvo nas escolas confessionais, deverá abster-se de introduzir, em disciplina ou atividade obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais, religiosas ou ideológicas dos estudantes ou de seus pais ou responsáveis.

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

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por alunos e professores, cartazes com o conteúdo e as dimensões previstas nos Anexos I e II desta lei.

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no parágrafo 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

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

Artigo 6º - A Secretaria Estadual de Educação criará um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Artigo 7º - O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber, às instituições de ensino superior pertencentes ao sistema estadual de ensino, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Artigo 8º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO I - Escolas públicas e particulares em sentido estrito

DEVERES DO PROFESSOR

I - O Professor não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária.

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

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

IV - Ao tratar de questões políticas, 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.

V - O Professor deverá abster-se de introduzir, em disciplina obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais, religiosas ou ideológicas dos estudantes ou de seus pais ou responsáveis.

DEVERES DO PROFESSOR

I - O Professor não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária.

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

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

IV - Ao tratar de questões políticas, 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.

Altura - 70 cm

Largura - 50 cm

JUSTIFICATIVA

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

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

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais, como se passa a demonstrar.

1 - A liberdade de aprender -- assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal -- compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores.

2 - Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores.

3 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica.

4 - Ora, é evidente que a liberdade de aprender e a liberdade de consciência dos estudantes restarão violadas se o professor puder se aproveitar de sua audiência (literalmente) cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais.

5 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, escolhas que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor.

6 - Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”.

7 - Com efeito, ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isto se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação.

8 - A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando.

9 - A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores.

10 - Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeita ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”

11 - E não é só. O uso da máquina do Estado -- que compreende o sistema de ensino -- para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal.

12 - No que tange à educação moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos -- que tem no Brasil a mesma hierarquia das normas constitucionais, segundo a jurisprudência do STF -- estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

13 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar as disciplinas obrigatórias -- aquelas disciplinas que o aluno é obrigado a frequentar sob pena de ser reprovado --, para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos.

14 - Com outras palavras: o governo, as escolas e os professores não podem se aproveitar do fato de os pais serem obrigados a mandar seus filhos para a escola, e do fato de os estudantes não poderem deixar de frequentar as disciplinas obrigatórias, para desenvolver nessas disciplinas conteúdos morais que possam estar em conflito com as convicções dos pais ou dos estudantes.

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

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Ora, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania. Urge, portanto, informar os estudantes do direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Note-se, por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições privadas confessionais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

ala das Sessões, em 1/7/2014.

a) José Bittencourt - PSD

ANEXO IV – Projeto de Lei 222/ 2017 – Câmara de Vereadores de Sorocaba

PROJETO DE LEI Nº 222/2017

Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o "Programa Escola sem Partido" e dá outras providências.

A Câmara Municipal de Sorocaba decreta:

Art. 1º Esta Lei institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, com fundamento nos artigos 23, inciso I, e 30, incisos I e II, da Constituição Federal, o "Programa Escola sem Partido", em consonância com os seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias;

III - liberdade de aprender e de ensinar;

IV - liberdade de consciência e de crença;

V - proteção integral da criança e do adolescente;

VI - direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

VII - direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Art. 2º O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Art. 3º No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

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

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 4º As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

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

Art. 5º As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Art. 6º As despesas com a execução da presente Lei correrão por conta verba orçamentária própria.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

S/S., 29 de maio de 2017.

Pr. Luis Santos

Vereador

JUSTIFICATIVA:

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

Diante dessa realidade, conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas

escolas e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1 - A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;

2 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para o professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;

3 - Ora, é evidente que a liberdade de consciência e de crença dos estudantes restará violada se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;

4 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal, não se confunde com liberdade de expressão, não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;

5 - A liberdade de ensinar obviamente não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias, nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas, nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica, nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é a verdade em matéria de religião ou moral.

6 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;

7 - Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;

8 - Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco

de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;

9 - A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53, II, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;

10 - A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;

11 - Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;

12 - E não é só. O uso da máquina do Estado, que compreende o sistema de ensino para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

13 - Cabe recordar, a propósito, que o artigo 117, V, da Lei 8.112/91, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados e Municípios, estabelece que é vedado ao servidor público “*promover manifestação de apreço ou desapreço no recinto da repartição*”;

14 - No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;

15 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;

16 - Finalmente, um Estado que se define como laico e que, portanto deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões, não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é muitas vezes inseparável da religião;

17. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Ao aprová-lo, esta Casa Legislativa estará atuando no sentido de *"prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente"*, como determina o artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

S/S., 29 de maio de 2017.

Pr. Luis Santos
Vereador