

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SILVANA KELLER RODRIGUES

“ESCOLA SEM PARTIDO”:

**A intencionalidade proposta, sua percepção no meio acadêmico
e os impactos na cultura brasileira.**

ASSUNCIÓN – PY

DEZEMBRO / 2020

SILVANA KELLER RODRIGUES

“ESCOLA SEM PARTIDO”:

**A intencionalidade proposta, sua percepção no meio acadêmico
e os impactos na cultura brasileira.**

ASSUNCIÓN – PY

DEZEMBRO / 2020

*“Quando a dor do outro
não o afeta,
quem precisa de ajuda
é você”.*

(Roniere Miranda).

“Liberdade para a liberdade!
Sempre. Amém!”.

(Silvana Keller Rodrigues).

LISTA DE SIGLAS

CESAP – Centro de Estudos Avançados de Pós-Graduação e Pesquisa.

CF – Constituição Federal.

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil.

DEM – Democratas

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

ESC – Escola Sem Partido.

FABRA – Faculdade Brasileira.

FAMES – Faculdade de Música do Espírito Santo.

FAVI – Faculdade da Associação Vitoriana de Ensino Superior.

FUV – Faculdade Unida de Vitória.

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MPF – Ministério Público Federal.

PL – Projeto de Lei.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PP – Partido Progressista.

PR – Partido da República.

PSC – Partido Social Cristão.

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

PT – Partido dos Trabalhadores.

STF – Supremo Tribunal Federal.

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba.

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

UVV – Universidade de Vila Velha

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Professores universitários. Sobre como avalia o projeto “Escola Sem Partido”	65
Gráfico 2 – Alunos universitários. Sobre como avalia o projeto “Escola Sem Partido”	65
Gráfico 3 – Professores universitários. Sobre como avalia a ideia de haver interferência direta do Estado nos conteúdos, nos métodos e na forma como o professor leciona	68
Gráfico 4 – Alunos universitários. Sobre como avalia a ideia de haver interferência direta do Estado nos conteúdos, nos métodos e na forma como o professor leciona	68
Gráfico 5 – Professores universitários. Em relação à chamada “doutrinação pedagógica”, como é avaliada a forma como, atualmente, os professores lecionam	71
Gráfico 6 – Alunos universitários. Em relação à chamada “doutrinação pedagógica”, como é avaliada a forma como, atualmente, os professores lecionam	71
Gráfico 7 – Professores universitários. Sobre como avalia a qualidade de um ensino, no qual seja terminantemente proibido quaisquer referências político-partidárias	74
Gráfico 8 – Alunos universitários. Sobre como avalia a qualidade de um ensino, no qual seja terminantemente proibido quaisquer referências político-partidárias	74
Gráfico 9 – Professores universitários. Sobre como imagina que será a qualidade profissional de estudantes cujo ensino busque manter-se sempre alheio às questões políticas de seu tempo e lugar	77
Gráfico 10 – Alunos universitários. Sobre como imagina que será a qualidade profissional de estudantes cujo ensino busque manter-se sempre alheio às questões políticas de seu tempo e lugar	77
Gráfico 11 – Professores universitários. Sobre como avalia o caráter libertador, de um ensino que, de modo permanente, tente manter-se alheio às questões políticas de seu tempo e lugar	80
Gráfico 12 – Alunos universitários. Sobre como avalia o caráter libertador, de um ensino que, de modo permanente,	

tente manter-se alheio às questões políticas de seu tempo e lugar	80
Gráfico 13 – Professores universitários. Sobre como imagina que será o caráter dos cidadãos futuros que, nos dias de hoje, estiverem submetidos a um ensino que, de modo permanente, mantém-se alheio às questões políticas de seu tempo o lugar	83
Gráfico 14 – Alunos universitários. Sobre como imagina que será o caráter dos cidadãos futuros que, nos dias de hoje, estiverem submetidos a um ensino que, de modo permanente, mantém-se alheio às questões políticas de seu tempo o lugar	83
Gráfico 15 – Professores universitários. Sobre como avalia o fato de haver até mesmo risco de sofrer processo – e possível prisão – o professor que, em sua prática letiva diária, seja acusado de estar doutrinando os alunos	86
Gráfico 16 – Alunos universitários. Sobre como avalia o fato de haver até mesmo risco de sofrer processo – e possível prisão – o professor que, em sua prática letiva diária, seja acusado de estar doutrinando os alunos	86
Gráfico 17 – Professores universitários. Sobre como avalia a tentativa de algumas igrejas de interferir nos conteúdos, nos métodos e, também, na forma como os professores trabalham	89
Gráfico 18 – Alunos universitários. Sobre como avalia a tentativa de algumas igrejas de interferir nos conteúdos, nos métodos e, também, na forma como os professores trabalham	89
Gráfico 19 – Professores universitários. Sobre como imagina que será o nível de entendimento do que venha a ser liberdade, de um povo cujas crianças receberam educação puramente técnica, totalmente desvinculada de quaisquer análises de caráter social, político e filosófico	92
Gráfico 20 – Alunos universitários. Sobre como imagina que será o nível de entendimento do que venha a ser liberdade, de um povo cujas crianças receberam educação puramente técnica, totalmente desvinculada de quaisquer análises de caráter social, político e filosófico	92
Gráfico 21 – Professores universitários. Sobre como avalia a contribuição do projeto “Escola Sem Partido”, na busca de soluções para os problemas sociais mais urgentes do país, considerando que tal projeto impõe ensino meramente técnico	95
Gráfico 22 – Alunos universitários. Sobre como avalia a contribuição do projeto “Escola Sem Partido”, na busca de soluções para os problemas sociais mais urgentes do país, considerando que tal projeto impõe ensino meramente técnico	95

Gráfico 23 – Professores universitários. Sobre como avalia a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido” para a elevação das noções de humanismo no Brasil	98
Gráfico 24 – Alunos universitários. Sobre como avalia a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido” para a elevação das noções de humanismo no Brasil	98
Gráfico 25 – Professores universitários. Sobre como avalia a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido” para a minimização dos conflitos de classe no Brasil	101
Gráfico 26 – Alunos universitários. Sobre como avalia a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido” para a minimização dos conflitos de classe no Brasil	101
Gráfico 27 – Professores universitários. Sobre como avalia a influência do projeto “Escola Sem Partido” em relação à procura e ao respeito que as próximas gerações terão pela prática docente	104
Gráfico 28 – Alunos universitários. Sobre como avalia a influência do projeto “Escola Sem Partido” em relação à procura e ao respeito que as próximas gerações terão pela prática docente	104
Gráfico 29 – Professores universitários. Sobre como avalia o projeto “Escola Sem Partido”, em relação às facilidades que poderá trazer para o exercício cotidiano da docência	107
Gráfico 30 – Alunos universitários. Sobre como avalia o projeto “Escola Sem Partido”, em relação às facilidades que poderá trazer para o exercício cotidiano da docência	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
1.1 Problema	02
1.2 Problematização	02
1.3 Justificativa	03
1.4 Objetivos	03
1.4.1 Geral	03
1.4.2 Específicos	03
1.5 Hipóteses	04
2 MARCO TEÓRICO	06
2.1 O que é educação	06
2.1.1 Conceitos básicos	06
2.1.2 Objetivos da educação	14
2.1.3 Educação libertadora	23
2.2 O que é o projeto “Escola Sem Partido”	33
2.2.1 Histórico e conceitos básicos	33
2.2.2 As falácias no discurso do movimento “Escola Sem Partido”	43
3 MARCO METODOLÓGICO	55
3.1 Detalhamento da pesquisa	55
3.2 Metodologia e método	55
3.3 Objeto de estudo da pesquisa	56
3.4 Estratégias metodológicas	56
3.5.1 Universo da pesquisa	57
3.5.2 Amostra da pesquisa	57
3.5.3 Amostragem	58
3.6 Tipo de investigação	59
3.6.1 A pesquisa do ponto de vista de sua natureza	59
3.6.2 Da forma da abordagem do problema	60
3.6.3 Do ponto de vista de seus objetivos	60
3.6.4 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos	60

3.7 Operacionalização das variáveis	60
3.8 Técnica	61
3.8.1 Plano de tabulação e análise	61
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	64
5 “ESCOLA SEM PARTIDO”: A INTENCIONALIDADE PROPOSTA, SUA PERCEPÇÃO NO MEIO ACADÊMICO E OS IMPACTOS NA CULTURA BRASILEIRA	110
6 CONCLUSÃO	122
7 RECOMENDAÇÕES	125
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	137
Apêndice A – Questionário semiestruturado aplicado a professores universitários	138
Apêndice B – Questionário semiestruturado aplicado a alunos universitários	144
ANEXOS	150
Anexo 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido – Facultad Interamericana de Ciências Sociales	151
Anexo 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	152
Anexo 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido – Faculdade Unida De Vitória (FUV)	153
Anexo 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido – Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES)	154
Anexo 5 – Termo de consentimento livre e esclarecido – Universidade do Espírito Santo (UFES)	155

1 INTRODUÇÃO

O Brasil vive um momento de intensas agressões aos direitos civis e aos direitos trabalhistas, principalmente no que se refere a conquistas históricas registradas na Constituição Federal de 1988. Em meio a essa luta, o espaço escolar se apresenta como campo de grande disputa, pois sabe-se que o conteúdo ministrado em sala de aula pode servir tanto para abrir novos horizontes, quanto para alienar os educandos.

O movimento “Escola Sem Partido” se constitui um desses mecanismos que, disfarçado de instrumento legal, pretende fazer com que a educação brasileira perca toda a sua capacidade transformadora, enquanto formadora de cidadãos pensantes, capazes de questionar as injustiças, bem como moverem-se em busca de soluções para os problemas próprios de seu tempo e lugar.

Trata-se, conforme o entendimento de diversos estudiosos, de nítida tentativa de fazer calar o professor cujo ensino for além da mera instrumentalização técnica dos estudantes. Com isso, corre-se o risco de, em futuro próximo, ter escolas que apenas formem trabalhadores, mas que jamais façam surgir cidadãos. Mais grave ainda é pensar que, na forma em que o programa “Escola Sem Partido” vem sendo apresentado, os professores podem também ser criminalizados apenas por estarem exercendo normalmente sua profissão, como se fosse errado (e possível) promover um ensino desprovido de qualquer mínimo viés político.

Nesse sentido, o programa “Escola Sem Partido” se constitui, ele mesmo, um projeto de caráter político, cujos principais objetivos sejam evitar que os estudantes brasileiros se tornem cidadãos capazes de pensar, questionar e mudar o mundo no qual se encontram inseridos. Frente ao exposto tem-se que o estudo aqui proposto o tema adotado é: “Escola Sem Partido: a intencionalidade proposta, sua percepção no meio acadêmico e os impactos na cultura brasileira”.

Sabe-se que Educação é poder. No Brasil, durante décadas, a Igreja Católica travou luta intensa, buscando interferir diretamente no sistema educacional do país. Mesmo após a Carta Magna de 1988 – a chamada “Constituição Cidadã” -, quando o Estado brasileiro se declarou oficialmente laico, dois fatores puseram “em cheque” tal laicidade: a imposição, ainda que disfarçada, da disciplina Ensino Religioso; e, também, a isenção de impostos para as igrejas.

No entanto, as batalhas por poder, visando controlar a educação, tornaram-se mais intensas nas últimas décadas, a partir do momento em que se deu a maior expansão das religiões de cunho protestante, as quais passaram também a disputar o espaço escolar e, ao mesmo tempo, ganharam significativa força de representação política, por meio da chamada “bancada evangélica” no Congresso Nacional, além de nichos de poder que galgaram cargos eletivos nas esferas municipais e estaduais.

Essas recentes e importantes mudanças na composição da teia social brasileiras fizeram surgir a ideia da “escola sem partido”, por meio da qual um grupo nitidamente conservador – cuja orientação maior advém dessa nova vertente religiosa, especialmente – tenta evitar que os ensinamentos escolares possam, de algum modo, contribuir para a formação de uma consciência crítica.

Conforme o entendimento de Freitas (2017, p. 3), o projeto “Escola Sem Partido” limita a liberdade, restringindo a conscientização dos alunos, já que a formação de sujeitos autônomos pressupõe efetiva experiência de pensamento, o que ocorre mediante contato com o diferente. Porém, ao impedir tal contato, os tutores da minoridade acabam se fortalecendo. Então, as diretrizes de tal projeto encorajam proposta conservadora de formação puramente técnica para a adaptação ao campo do trabalho, contribuindo para a falsa formação.

1.1 Problema

Neste trabalho, o problema a ser respondido é: qual a finalidade do movimento “Escola Sem Partido”?

1.2 Problematização

No presente estudo, as questões a serem respondidas são: como funcionará o processo educativo, caso sejam eliminadas, por meio da chamada “mordança”, quaisquer mínimas abordagens políticas de caráter progressista no interior das instituições de ensino? Qual o real interesse do movimento “Escola Sem Partido” em constituir um ensino isento de ideologias? O que será ensinado às novas gerações, caso o programa “Escola Sem Partido” alcance êxito?

1.3 Justificativa

O presente trabalho se justifica, primeiro, por constituir excelente oportunidade de se testar – em âmbito prático – o aprendizado teórico adquirido ao longo do curso. De maior importância, a segunda razão diz respeito à necessidade urgente de se debater a “escola sem partido”, por entender que tal proposta pode representar significativo retrocesso à educação brasileira, a qual deixaria de formar cidadãos pensantes, questionadores e transformadores da realidade, para apenas preparar mera mão de obra acrítica para o setor produtivo.

Nesse momento, em que o país vive maior embate político, no qual as forças conservadoras se mostram dispostas a impor grandes perdas às classes trabalhadoras, a aceitação de uma escola sem partido pode representar, no curto e médio prazos, o fim das tendências progressistas que hoje ainda orientam parte da política brasileira. Ademais, a urgência em se trazer à luz da discussão acadêmica esse tema de suma importância, especialmente porque, sob o prisma do Direito, a proposta da escola sem partido pode levar, ainda, ao risco de um educador ser criminalizado, apenas por exercer sua função pedagógica.

1.4 Objetivos

1.4.1 Geral

O presente estudo tem como principal objetivo analisar as intenções ideológicas da proposta denominada “Escola Sem Partido” sua percepção no meio acadêmico e os impactos na cultura brasileira.

1.4.2 Específicos

Entre os objetivos específicos, buscou-se também: a) consultar o referencial teórico acerca do tema, para conhecer a linha de raciocínio predominante entre alguns dos principais pensadores da educação brasileira, no intuito de melhor entender como esses estudiosos se posicionam em relação à proposta da escola

sem partido; b) desenvolver pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionários e/ou entrevistas, junto a professores de diversas áreas de ensino, para saber também como esses profissionais entendem a proposta da escola sem partido; c) propor, com fundamento na combinação dos resultados da pesquisa de campo com os conceitos aprendidos por meio da literatura consultada, sugestões de mudança.

1.5 Hipóteses

Para este estudo, defendem-se as seguintes hipóteses: a) a proposta da “Escola Sem Partido” contraria os ideais da educação libertadora, tirando da escola sua função mais importante, qual seja a de formar cidadãos pensantes, questionadores e transformadores da realidade; b) a proposta do movimento “Escola Sem Partido” tende a se tornar imenso empecilho para os professores, não somente porque lhes tirará a liberdade de ensinar, como também lhes proporcionará inúmeros problemas de ordem jurídica, podendo resultar em inúmeras prisões injustas desses profissionais.

Vale dizer também que, pelo prisma metodológico, a realização deste estudo obedeceu a alguns passos necessários para que se alcançasse o objetivo geral, bem como responder ao problema de pesquisa. Para tanto, os passos necessários foram: a) pesquisa exploratória e descritiva: para Sylvia Vergara (2000, p. 47) esse tipo de pesquisa é “a investigação explicativa, que tem como principal objetivo tornar algo inteligível, justificando os motivos. Visa, portanto, esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno”; b) pesquisa bibliográfica: para que se construa essa pesquisa, é necessário realizar levantamento bibliográfico; c) pesquisa documental: para Gil (1999, p. 41) tal pesquisa se assemelha ao levantamento bibliográfico, diferenciando-se apenas nas fontes e origens, sendo documentos oficiais construídos pelos órgãos competentes. Como exemplo, tem-se a Lei Federal n.º 9.394/96, que regulamenta e dá outras providências sobre o funcionamento, a estrutura e as metas do sistema educacional brasileiro em suas vertentes pública e privada.

A estruturação do presente estudo, foi assim distribuído de forma que, após essa breve introdução, por meio da qual foram apresentadas as diretrizes gerais do

trabalho, passa-se ao primeiro capítulo – desenvolvido com base em pesquisa de cunho bibliográfico –, a descrever alguns dos principais conceitos a respeito do que venha a ser “educação”, em que, por meio da fundamentação teórica, são também discutidos os princípios e objetivos da educação, bem como questionando os ideais da chamada “educação libertadora”.

No segundo capítulo – também de caráter bibliográfico – buscou-se conceituar o movimento “Escola Sem Partido”, identificando seus principais aspectos, bem como onde tal projeto fere os direitos dos educadores e, ainda, discutir o que tal instituto pretende fazer com a Educação brasileira. No terceiro capítulo – de cunho prático –, passa-se a apresentar a pesquisa de campo, realizada junto aos professores universitários brasileiros, visando conhecer melhor o que pensam sobre o movimento “Escola Sem Partido”.

Por último, nas considerações finais, passa-se a responder a questão-problema, inicialmente posta neste introito, bem como a analisar qual hipótese se revela verdadeira. Além disso, apresenta-se uma visão geral do trabalho, expondo opinião final sobre os rumos e as consequências do movimento “Escola Sem Partido” para a Educação brasileira como um todo.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 O que é educação

Antes de se iniciar a discussão acerca do projeto “Escola Sem Partido” – ideia que ameaça os consideráveis avanços inerentes à democratização do ensino público no Brasil – cabe ressaltar que, neste primeiro capítulo, desenvolvido à base de pesquisa bibliográfica, o objetivo principal é apresentar alguns dos principais conceitos acerca do que venha a ser “educação”, em que, por meio da exposição das ideias de alguns pensadores, serão também discutidos os princípios e os objetivos da educação, bem como questionando os ideais da chamada “educação libertadora”.

2.1.1 Conceitos básicos

Conforme afirma Almeida (2017, p. 55) o primeiro conceito de educação é o operado pelas comunidades primitivas e, também, parcialmente, nas comunidades secundárias, sobretudo no que toca à educação moral e religiosa. Consiste na transmissão pura e simples das técnicas consideradas válidas e na transmissão simultânea da crença no caráter sagrado, portanto imutável, de tais técnicas. Na tradição pedagógica do Ocidente, esse conceito de Educação foi, por motivos óbvios, formulado e defendido poucas vezes.

Complementando essa linha de pensamento, Novelli (2001) entende que, entre os que o expuseram com maior decisão e nitidez encontra-se Hegel, para o qual o indivíduo deve recapitular os graus de formação do Espírito universal, também segundo o conteúdo, mas como figuras já depositas pelo espírito. Do ponto de vista do indivíduo, a sua educação consiste na conquista do que ele encontra diante de si, consiste em consumir a sua natureza inorgânica e em apropriar-se dela. Contudo, não cabe aqui expor conceitos seculares. Assim, o presente estudo tentará se ater à visão mais moderna de educação.

Mais recentemente, a história da educação demonstra que as teorias educativas respondem a necessidades imperiosas de adaptação a realidades

sociais mutáveis, sendo tentativas de superação de paradigmas fortemente assentados na cultura brasileira. Como testemunhas de tal fato têm-se as propostas de mudança de importantes pedagogos, especialmente neste século. Muitas de suas contribuições se defrontaram com uma instituição, a Escola, que, em relação ao rigor e a profundidade dessas propostas de mudança, manteve praticamente indestrutível a estrutura em que se abrigou desde o nascimento da modernidade, conforme se pode constatar por meio das palavras de Maria Cristina dos Santos Bezerra e Luiz Bezerra Neto (2017):

“Desde o início da Idade Moderna, a escola carrega uma função social, qual seja: ensinar, transmitir os conhecimentos construídos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade. Assim, a escola tem a função de transmitir o que de melhor a humanidade construiu em termos de ciências, filosofia, artes, linguagens etc. O ensino da física, da matemática, da língua vernácula e das línguas estrangeiras é realizado nas escolas, bem como é nas escolas que se ensina fundamentos de filosofia, de sociologia, de psicologia, assim como história, geografia etc. Dessa forma, a escola se transformou na principal agência de formação e transmissão de conhecimento e formação dos povos, independentemente da nacionalidade. Desde a Revolução Francesa, tem havido uma luta em defesa de uma escola que possa ser laica, republicana e que possa, ao mesmo tempo, atender a todos com igualdade” (BEZERRA e BEZERRA NETO, 2017, p. 14).

Considerando o espaço de tempo que compreende as duas últimas décadas do século passado e as primeiras duas décadas do século corrente, por exemplo, é fácil perceber que determinado ar de dúvida impregnou a comunidade educativa de alguns países, estimulando a reflexão sobre o sentido e a função da Escola. Algumas dessas reflexões resgataram velhos debates pedagógicos “esquecidos” da história da educação, sobre a função social da Escola. Mas, como era de se esperar, esse debate surge num contexto novo de emergência de valores pós-materialistas, na transição à ultramodernidade, diante da constatação da forte deterioração que o humanismo sofreu após um século de vertiginoso desenvolvimento material sem orientação moral.

Hoje, nas reformas educativas atuais, é como se mantivesse uma “ordem moral” que remete a uma dupla concepção da educação; por um lado, interessa falar acerca dos indivíduos que assimilam uma cultura que se revelou imprescindível para o desenvolvimento; mas, por outro, também interessa aqui deixar claro que, em geral, boa parte dos seres humanos é sensível aos problemas que esse desenvolvimento provoca em uma camada social e, por isso, também interessa

entender os indivíduos como seres solidários, tolerantes, que saibam proteger sua saúde, a natureza etc. Isso porque, conforme o entendimento de Sílvia Helena Pimenta Borges Barbosa e Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (2018):

“Na perspectiva do capitalismo, educação é um bem de mercado, por isso se vê crescer o número de escolas particulares, por exemplo. Nesse sentido, se a educação é passível de valor de mercado, com preço estipulado, quanto mais se paga, de melhor qualidade ela é considerada. Assim, a educação básica pública e gratuita tem servido, em sua grande maioria, à população que não tem capital para pagar por educação. Para falar sobre educação com maior compreensão histórica, é preciso compreender que a educação surge com o nascimento do homem, pois, para garantir maior sobrevivência, o homem modifica a natureza (trabalho) e ensina para outros seus modos de fazer, aprendendo e ensinando formas de trabalhar. Fica evidente, desta forma, que no nascimento da educação há uma relação intrínseca com o trabalho” (BARBOSA e FERNANDES, 2018, p. 309).

Como já se imaginava tais concepções têm escassos pontos de encontro: é preciso optar, e a opção a ser escolhida sempre será a que melhor se ajuste às exigências político-econômicas, o que é garantido pelo paradigma mecanicista. Essa questão reflete o divórcio entre os direitos humanos, os valores constitucionais e a economia. Nessa situação, a Escola continua igual, com novos discursos, mas com as mesmas ações. Tudo isso nos leva a crer que se está, nesse início de terceiro milênio, vivendo outra importante mudança de tendência pedagógica, ainda não plenamente conceituada e definida, mas, com toda a certeza, já em franco desenvolvimento.

De acordo com Maria Lúcia Melo e Denise Simões Rodrigues (2016), toda ação educativa se situa em um contexto filosófico de valores, bem como na visualização de objetivos a serem alcançados. Na busca de criar situações educativas encontra-se sempre presente – explícita ou implicitamente – um posicionamento acerca do homem, das relações dos homens entre si e das condições dessas relações e ainda, a respeito da sociedade e cultura. Sendo assim, fica sempre a questão: criar condições que facilitem a formação de que tipo de homem? Para qual sociedade?

Melo e Rodrigues (2016) acreditam que toda proposta de educação é também uma proposta de valores, de uma forma de homem e/ou de sociedade. Desse modo, a educação requer reflexão que jamais termina, sobre o homem em determinado tempo e lugar, pois é impossível compreender o ser humano fora do seu tempo, do seu espaço e no contexto dos relacionamentos presentes na sociedade que o

envolve. Diante disso, também exige a busca permanente de alternativas de sociedade que respeitem a dignidade da pessoa humana, possibilitando o desenvolvimento do “homem todo e de todos os homens”.

Conforme explica Gadotti (2003), uma pedagogia do conflito é essencialmente crítica. Existe uma educação da reprodução da sociedade, que seria uma educação como prática da domesticação e, no outro extremo, uma educação da transformação, que seria a educação como prática da libertação. Há uma luta no interior da educação e do sistema escolar entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente, que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de criação de uma nova cultura que é a tarefa revolucionária da educação. Enquanto a educação reproduz a sociedade, a contradição e o conflito não se manifestam porque a reprodução é dominante: a educação faz o que a classe dominante lhe pede. O espaço pedagógico-político é dependente da legislação, das normas, dos programas, mas permite uma relativa autonomia.

Nesse sentido, Dermeval Saviani (2012, p. 31), ao analisar as teorias da educação, apresenta subsídios consistentes para que se possa entender o papel de uma teoria crítica educacional. Para esse pensador, “o papel da teoria crítica é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. A partir da proposta dessa perspectiva, percebe-se que a mescla entre as categorias política e educação implicam um papel social dos docentes comprometidos com uma educação na perspectiva crítica. A respeito dessas categorias, Saviani (2012, p. 85) ainda diz que, “com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática”.

Segundo Paro (2006, p. 27), parte considerável dos problemas observados na escola decorre dos conflitos entre pressupostos da administração e a natureza do processo de produção pedagógica. Trata-se de reconhecer que sua aplicação na escola é produtora de dificuldades ao desenvolvimento do processo educativo face seu caráter de prática social fundada na exploração do trabalho. A educação, para formar sujeitos históricos, exige organização do trabalho que priorize relações solidárias, fundadas no convívio entre iguais. Essa transformação se dá pela necessidade de melhorar a produtividade do setor educacional público frente às novas demandas dos setores produtivos e a diminuição de recursos por conta da crise do Estado.

De acordo com Wanda Maria Junqueira Aguiar (2000), a ação educativa desenvolvida e os meios utilizados (metodologia, técnicas, conteúdos, relacionamentos) permitem que os seres humanos e os grupos sejam artífices de seu próprio desenvolvimento, bem como do desenvolvimento social, sujeitos do processo educativo, em cooperação com os demais. Nesse sentido, as pessoas e os grupos encontram na educação elementos que os ajudam a compreender – cada vez mais – os rumos do processo educativo, para apropriar-se de tudo o que propicia o alcance de novas formas de realização humana, impulsionando novas buscas.

Tais elementos possibilitam uma síntese da existência total, com a consciência do todo, o que se constitui sentimento do divino; no sentido de abertura ao transcendente. Favorecem, então, a formação de seres humanos, conscientes de suas limitações, mas também de suas capacidades de se libertarem, em reciprocidade com os outros homens. Homens criadores de realidades novas, capazes de desenvolver uma ação que transforma e recria constantemente o mundo e relaciona as pessoas entre si, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna. É “o novo homem e a sociedade” que impulsiona para a transformação radical do mundo de opressão. No entanto, conforme explicam Barbosa e Fernandes (2018, p. 309), com a criação da escola, se viu também uma divisão na educação: antes todos eram educados no processo de trabalho, com a divisão em classes as pessoas donas de terra passariam a não ser mais educadas no trabalho, enquanto as pessoas não possuidoras de terras continuariam no mesmo processo anterior, de educação no trabalho.

Na visão de Oliveira e outros (2018, p. 253), os educadores são intelectuais transformadores, partindo do princípio que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Portanto, a atividade docente não pode e nem deve ser neutra senão transformar. Sendo assim, os educadores são homens e mulheres livres, com dedicação especial aos valores do intelecto e ao fenômeno da capacidade crítica dos estudantes.

Não obstante, Gadotti (2003) afirma que é falsa a afirmação de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da sociedade, porque a educação é dependente da sociedade. Quando ele fala de uma “educação contra a educação”, entende-se exatamente isso: a educação é um espaço de luta entre várias tendências e grupos, um espaço que nenhuma ideologia pode dominar

inteiramente. Assim, o que o autor chama de “a educação contra a educação” é essa tensão, esse conflito que deve ser mantido para que ela não se transforme, em nenhum sistema social, num mecanismo de opressão de classe. Gadotti (2003) se refere à possibilidade de uma prática social (trabalho) dos educadores, visando interferir, por meio dessa prática, no desenvolvimento das forças que levam uma sociedade a se modificar substancialmente.

Sobre a “a educação contra a educação” torna-se imprescindível mencionar, ainda que brevemente, a questão da divisão do ensino em disciplinas. Sobre isso cabe aqui destacar o entendimento de Jonas Pereira Lima (2018), o qual explica que:

“O ensino baseado na visão disciplinar se configurou por influência do pensamento cartesiano instaurado por Descartes, motivando a estruturação do currículo escolar em disciplinas, em seguida, pelo positivismo de Comte que adotou o modelo disciplinar como forma de organizar e ordenar o ensino, bem como pelo impulso da política de fragmentação do processo de produção industrial ocorrida no final do século XIX na Europa. Com mais de um século de existência e consolidação, o empreendimento disciplinar só veio sofrer questionamentos de cunho científico nas últimas três décadas do século XX, quando estudiosos da literatura educacional começam a mostrar que a disciplinaridade não é capaz de abarcar a diversidade do mundo, nem pensar o mundo globalmente” (LIMA, 2018, p. 4).

No entanto, Russo (2005, p. 41) entende que as formas de organização do trabalho de que se ocupam as várias correntes da teoria geral de administração têm como referência principal a produção material na qual predomina a divisão do trabalho. No processo pedagógico de produção, a organização do trabalho precisa considerar a natureza não material daquele em que o produto não é separável do processo de produção e para o qual contribuem todos os sujeitos nele envolvidos. Dessa forma, Paro (2006, p. 24) destaca que a natureza da produção dos alunos não é a justaposição do trabalho isolado de cada educador. Afinal, sabe-se que as contribuições de cada área do conhecimento só se justificarão se articuladas por projeto que lhes dê sentido social, político e pedagógico, com articulação por meio de trabalho centrado nos valores coletivos da escola que orientarão e definirão os fins que se deseja dar à educação. Não obstante, a educação pode ser relacionada à capacidade de relações com os outros, à aprendizagem dos papéis sociais indispensáveis à vida em sociedade. Segundo Edênio Valle (1997):

“No caso do Brasil, acentuou-se, mais uma vez, o desenvolvimento da pessoa não pode ser desvinculado das condições de desigualdade sociológica e econômica reinantes no país. O amadurecimento pleno de uma

peessoa não decorre apenas de um ambiente psicoafetivo estimulante. Relaciona-se à outra gama de fatores macroestruturais, como a desnutrição, o desemprego, a carência de condições de habitação, saúde e educação, a precariedade global da vida familiar e a negação da cidadania etc. Sem considerar essas pré-condições, as discussões em torno de métodos e objetivos de cunho psicoemocional tornam-se paliativas de problemas fundamentais” (VALLE, 1997, p. 43).

Isabel Ferreira Freitas e outros (2018, p. 137-138) entendem que a educação atual é centrada na concepção de esclarecimento proposta por Kant, ou seja, o sujeito permanece em um estado chamado de “menoridade” e, somente por meio da escolarização como ferramenta de esclarecimento, pode vir a se tornar um sujeito autônomo. Tal ideia de educação escolar, pautada na razão instrumental e na semiformação, não possibilita a emancipação. No entanto, o caráter antagônico à semiformação é a formação cultural, a qual permite a compreensão crítica da sociedade e a viabilidade de vivenciar a cultura para além do que é imposto pelo Estado e pela indústria cultural. Mesmo sendo ideológica, a formação cultural autêntica tem por objetivo maior fazer surgir uma sociedade sem “status” e sem exploração, na qual os indivíduos seriam livres, em uma sociedade livre; e racionais, em uma sociedade racional. Contudo, no auge do chamado industrialismo as crianças eram educadas com o intuito de torná-las trabalhadoras fabris. A função da escola era prepará-las para o mercado da época. Alvin Toffler (1980) definiu os objetivos da educação na era industrial:

“Embutida no modelo industrial, a educação em massa ensinava leitura, escrita e aritmética básicas, com um pouco de história e outras matérias. Este era o currículo aberto. Mas por baixo dele escondia-se um currículo encoberto, ou invisível, que era muito mais básico. Consistia este – e ainda consiste na maioria das nações industriais – em três cursos: um de pontualidade, de obediência e um de trabalho maquinal, repetitivo. O trabalho da fábrica exigia trabalhadores que se apresentassem na hora, especialmente os operários de linha de montagem. Exigia trabalhadores que aceitassem ordens da hierarquia da gerência sem objetivos. E exigia homens e mulheres dispostos a se escravizarem a máquinas ou a escritórios, realizando operações brutalmente repetitivas” (TOFFLER, 1980, p. 42).

Segundo Saviani (2003, p. 84), apesar de gerida e mantida pelo estado, a escola brasileira não é necessariamente pública. Pelo contrário, é no sistema de ensino que se encontra enraizada a mentalidade privatista. A estrutura administrativa da escola, determinada e articulada a partir das orientações do diretor, que dela toma posse, a obtenção do consenso pelo servilismo ou pela troca de favores, a nomeação dos cargos de confiança nas instâncias intermediárias ou

superiores apoiada em relações de clientelismo político, a falta de autonomia para a elaboração e execução de projetos pedagógicos, transforma a educação num grande campo em que prevalecem interesses pessoais, formas tradicionais de dominação política e concepções privadas de administração.

Conforme Calaça (2003, p. 41), cabe ressaltar que a escola, se for pouco eficiente, não é democrática; é alienadora e tende para a estratificação de classes. Por que alienadora? Porque oferece a sensação falsa de simplesmente conceder diploma, sem cumprir seu papel essencial. Tende para a estratificação porque acentua a desigualdade originária entre filhos de famílias de diferentes níveis culturais e de renda. Alguns têm outras fontes de busca de conhecimento: a cultura acumulada na família, livros, professores particulares. Porém, os filhos dos operários, por exemplo, só poderão contar com a escola para sistematizar os seus conhecimentos e obter promoção social. Não apenas com a escola, mas com a boa escola.

No entanto, como bem ressalta Celso Gabatz (2018, p. 327), o conhecimento escolar é constituído exatamente pelo diálogo entre educadores e educandos. Por causa disso que a liberdade de ensinar e a liberdade de aprender são indissociáveis, pois representam os pilares do direito à educação. Remover um deles é fazer com que o processo educacional fracasse. Neste sentido, o direito à educação é o direito de todos se apropriarem da cultura, tornando-se sujeitos autônomos, capazes de ler, compreender e participar do mundo. Cabe, portanto, aprender acerca de tudo aquilo que é possível para a realização plena da vida.

Lúcia Maria Teixeira Furlani (1997, p. 30) afirma que a autoridade que surge por meio da competência e do empenho profissional dos educadores pode estabelecer uma mediação democrática, mediante a ênfase predominante que faça convergir liberdade e igualdade, tendo como critério norteador a qualidade de vida humana coletiva. A autora afirma que esse tipo de mediação – com ênfase e o critério que a norteiam – possibilita que se atinjam os objetivos mais nobres da educação, quais sejam construir e compartilhar o conhecimento. Assim, entende-se que, para Furlani (1997), a construção do conhecimento requer que haja normas que garantam liberdade de expressão de ideias e sentimentos, bem como a participação responsável dos membros do grupo-classe e da escola. Afinal, a distribuição do conhecimento exige igualdade de oportunidade para todos os alunos, confiança e respeito, para que o conhecimento beneficie concretamente a todos os participantes

do processo de ensino e aprendizagem.

Porém, em face das dificuldades para a consolidação das mudanças, especialmente os obstáculos derivados dos movimentos conservadores, sente-se hoje a necessidade de uma teoria que ilumine a transição, crucial para assegurar-se a transformação consciente. Dado a isso a importância de se atribuir à questão teórica que embasa os novos paradigmas da educação. Com isso, o desafio maior da educação é colocá-la a serviço da população, como instrumento de emancipação e construção da hegemonia da classe trabalhadora. Para tanto, segundo afirma Carvalho (2001, p. 31), é necessário pensar a escola que aí está, na medida em que serve a interesses dominantes, guiada por pensamento conservador que reserva à educação o papel de reprodução da força de trabalho. No caso da escola pública, essa somente cumprirá seu objetivo após abrir-se à participação popular, identificando-se com seus interesses e necessidades, por formas de organização adequadas à natureza do processo pedagógico.

Hoje com a sociedade da informação e do conhecimento, necessita-se de uma boa educação elementar que fomente a formação intelectual, profissional e moral do indivíduo. De acordo com Ramiro Marques, “a construção de programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias tornou-se questão central nas reformas educativas”.

2.1.2 Objetivos da educação

Segundo afirmam Pereira e Foracchi (2004, p. 100), as instituições escolares são constituídas por pessoas, estruturas e tecnologias, sem vislumbre de alterações de paradigma. As novas teorias e práticas de gestão buscam provar transformações, e os gestores escolares devem ter consciência de que técnicas e modelos ficam ultrapassados à medida que desaparecem as necessidades para as quais foram criadas. Devem ter sempre em mente que as mudanças são a única ideia constante; que a transitoriedade é uma verdade que precisa estar presente nas políticas educacionais, e que a escola é uma organização de natureza mutável por excelência.

No Brasil, na década de 70 – do século passado – o objetivo não era formar homens, mas sim trabalhadores competentes e disciplinados, integrados ao

processo de desenvolvimento. Sendo assim, foram necessárias transformações para adaptar o processo educacional. Contudo, a mais recente Carta Magna, promulgada em 1988, admite e regulamenta – junto com outras legislações – as bases da autonomia da escola pública. Para Gadotti (2003, p. 32), tal autonomia não significa que haja total desconexão entre o que a escola faz e o que Estado propõe; mas somente a descentralização das decisões, cabendo à escola analisar, de acordo com suas prioridades e contexto. Cabendo destacar que a transparência se constitui pressuposto da democracia, significando dar ciência da a quem de direito: os cidadãos. Esse princípio é fundamental à construção da escola democrática. Ademais, como bem lembra Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis (2018):

“No artigo 5º, inciso VI da Constituição Federal de 1988 destaca-se o princípio da liberdade de consciência, e esta é inviolável, tanto para alunos, quanto para educadores. Do mesmo modo, no artigo 5º, inciso VIII, essa mesma Carta Magna determina que ninguém será privado de direitos por convicções, quaisquer que sejam, inclusive políticas. Então, em que medida não tentam privar o direito à liberdade de consciência dos educadores com base em uma perspectiva política, já partindo do pressuposto que sabem da sua preferência? Há sim liberdade de aprender, mas há também a de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento (art. 206, II CRFB/88). E, nesse sentido, qualquer forma de cerceamento do pensamento docente é uma violação a este princípio. Por outro lado, o fato de os educadores expressarem as suas opiniões e convicções teóricas, que levam a escolhas partidárias, não inibe a liberdade dos alunos em dele discordar, tampouco de debater, divulgando seus próprios pensamentos” (ASSIS, 2018, p. 22-23).

Como bem lembra Freitas (2000, p. 48), a LDBEN (9394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), prevê – no artigo 3, inciso VIII – que o ensino público será ministrado com base no princípio da gestão democrática, mediante a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica e, também, a participação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalente (art. 14, incisos I e II); assegurando, às escolas, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira por parte dos sistemas de ensino (art. 15).

Recorrendo novamente a Assis (2018, p. 23) tem-se que inúmeros aspectos presentes na Constituição Federal (CF) vigente têm por base o pensamento aristotélico, a exemplo dos princípios de igualdade e equidade, que trabalham com a ideia de justiça. Também neste sentido encontra-se disposta a liberdade política e o pluralismo político na Constituição Federal, posto que, para Aristóteles, o homem é, por natureza, um animal político. Não obstante, cabe novamente mencionar Assis

(2018), visto que:

“Nenhum dos artigos mencionados edifica regra ou princípio sobre neutralidade política e ideológica. Bem pelo contrário, as expressões encontradas nos dispositivos constitucionais aqui citados vão de encontro a essa ideia. Veja-se, por exemplo, as referidas expressões: “pluralismo político” (art. 1º, V, CRFB/88); “soberania popular” (art. 14, CRFB/88); “livre criação, fusão, incorporação e extinção de partidos políticos” e “pluripartidarismo” (art. 17, CRFB/88); “regime democrático” (art. 34, VII, a CRFB/88); e os princípios da administração pública: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (art. 37 CRFB/88)” (ASSIS, 2018, p. 24).

Oliveira e outros (2018, p. 262) entendem que, de modo indiscutível, a defesa do poder da sociedade sobre a escola, o currículo e a docência, devem respeitar as premissas jurídicas, visto que a colaboração da sociedade deverá zelar para a efetividade do exercício da cidadania, “garantindo a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento”, conforme disposto no inciso II, art. 206 da “Constituição Cidadã” de 1988.

Vale destacar aqui o entendimento de Dourado (2006, p. 282-283), para o qual a gestão educacional margeada por fatores internos e externos à escola, a democratização dos processos de organização deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, para buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes, pais e mães. Os bons gestores educacionais, portanto são também líderes políticos no âmbito do espaço escolar e das relações inerentes à prática educacional.

Para Nildecoff (2004, p. 44), a escola ideal não deve ser uma utopia, mas uma realidade democrática e de qualidade, devidamente organizada para atender às características diferenciadas de crianças, jovens e adultos, com materiais e equipamentos suficientes. A proposta pedagógica deve valorizar a cultura do sucesso no ensino aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos. Para implantar essa nova escola, é necessária uma gestão mais eficiente e moderna, em que novos papéis sejam atribuídos aos gestores para que o país possa cumprir o preceito constitucional de garantir toda a educação com qualidade e equidade.

Como bem lembra Dourado e outros (2007, p. 8), a busca por melhor qualidade da educação requer medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas também ações que revertam a baixa qualidade da aprendizagem, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e,

por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual. Sendo assim, o conceito de qualidade não pode se reduzir a rendimento escolar. A educação de qualidade se caracteriza por um conjunto de fatores inerentes às condições de vida dos alunos, ao contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Uma atividade que tem por objetivo assegurar a eficácia e a eficiência do processo escolar realiza mediação entre os meios e os fins alcançados. No entender de Russo (2005, p. 42), tal mediação é orientada pelo projeto político-pedagógico e se manifesta como ações que podem contribuir para que se produza o máximo de educação possível. Para tanto, é importante partir de questões concretas cotidianas, que dão materialidade à escola, revelando-a como instituição humana. Então, torna-se necessário entender a relação entre teoria e prática enquanto resultado do esforço para apreender a realidade e dar-lhe sentido, o que se justificará se refletir a realidade e mantiver, com ela, relação dialética de interferência mútua; ou seja, a teoria tem que servir de guia para as ações que se realizam com vistas ao alcance do aperfeiçoamento da escola. Quanto a isso, Acácia Zeneida Kuenzer Zung (2000) sintetiza os anseios de qualquer pessoa verdadeiramente comprometida com a educação:

“O desejo, reconhecidamente ingênuo, tem como objeto uma escola que, comprometida com os trabalhadores e os excluídos, para além das políticas educacionais restritivas, pudesse tomar como referência as positivities presentes nas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho para construir um novo projeto pedagógico, o qual, rompendo com a lógica da racionalidade financeira, formasse os cidadãos de novo tipo, intelectual, técnica e eticamente desenvolvidos e politicamente comprometidos com a construção da nova sociedade” (ZUNG, 2000, p. 56).

Reconstruir a escola, nessa perspectiva, não é uma tarefa fácil, para Basconi e Muranaka (2012, p. 102), o acesso aos direitos sociais, à cidadania, favorece a libertação social e ambiental do homem e propicia condições mais igualitárias e solidárias de vida. Mas, no Brasil, a construção da cidadania não tem sido tranquila. Para Gadotti (2003), não educa realmente aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. O educador mede-se, portanto, pelo grau de consciência de classe que tiver. Em que consistiria, então, a nova postura do educador? Criação de uma contra-ideologia, atenta aos serviços

que a educação pode prestar a esse deserdado de todos os bens criados pelo trabalhador, uma “contra-ideologia” capaz de mover ou tirar da imobilidade os agentes da educação. Os educadores, estabelecem, uma unidade entre as lutas pedagógicas e as lutas sociais. Aos novos educadores compete refazerem a educação, reinventá-la, criar condições objetivas para que uma educação democrática seja possível, e seja possível também, superar o individualismo criado pela exploração capitalista do trabalho, para que assim, preocupadas com um novo projeto social e político se construa uma sociedade mais justa e mais igualitária.

O que se vê, na realidade, é uma total falta de infraestrutura que gera um mal-estar permanente, pois resulta numa prestação de serviços de péssima qualidade. Para as autoras acima mencionadas:

“O país ostenta indicadores que refletem uma condição de desigualdade perversa. Enquanto a maioria da população está submetida à indigência e à miséria, uma pequena minoria detém a renda, o poder, os serviços; enfim, esgota os recursos disponíveis. Os direitos sociais no país, embora preceitos legais, constituem um reino de desigualdades. O descaso total do Estado impede que parcela do povo tenha acesso à educação; por outro lado, submete a maioria à sub-escolarização. O direito à educação deixará de ser apenas formal, se factível política e economicamente, e se a sociedade civil exigir seus direitos (BASCONI e MURANAKA, 2012, p. 102)”.

Assim, a educação deve necessariamente ser democrática, o que implicará criar formas participativas nos sistemas de ensino e nas escolas. Sempre de forma crítica e questionadora até agora muito se produziu a esse respeito, Segundo Gadotti (2003):

“nunca as escolas brasileiras discutiram tanto autonomia, cidadania e participação. É um dos temas mais originais e marcantes do debate educacional brasileiro de hoje. Essa preocupação tem-se traduzido, sobretudo pela reivindicação de um projeto político-pedagógico próprio de cada escola. Frequentemente se confunde projeto com plano. Certamente o plano diretor da escola faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo” (GADOTTI, 2003, p. 81).

Nos termos de Snyders (1997, p. 39), a escola não é o feudo da classe dominante; ela se constitui terreno de luta entre a classe dominante e as classes

exploradas; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. Nesse sentido, a escola é também e principalmente espaço de resistência, de ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. Há pelo menos duas razões que justificam a implantação de um processo de gestão democrática na escola pública: porque a escola deve formar para a cidadania logo, sua gestão deve ser democrática e porque agindo assim, ela pode melhorar o que é específico da escola, isto é, seu ensino. Os alunos aprendem quando eles se tornam sujeitos da sua aprendizagem. Não há ensino aprendizagem sem esta dinâmica.

No Brasil, conforme explica Azevedo (2004, p. 12), a luta pela implantação de uma educação de qualidade tem desafiado o poder público. Para garantir a universalização da educação, o governo federal foi, gradativamente, implantando conquistas na legislação para que esta atendesse a todos. Ao falar em conquistas dá-se a impressão que este processo ocorreu recentemente e que não demandou tempo para se conseguir tal feito. No entanto, o processo de universalização do ensino público no Brasil constitui processo lento e que resultou na opção por uma política de gestão democrática e participativa, com a finalidade de se chegar à educação de qualidade para todos.

A escola, como instituição social, precisa acompanhar as mudanças sociais e, principalmente, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pensar e de agir com autonomia, compreendendo e redefinindo os objetivos do processo de socialização. Na visão de Azevedo (2004, p. 17), a educação no Brasil se constituiu como um setor que se tornou alvo de políticas públicas, em estreita articulação com as características que moldaram o seu processo de modernização e desenvolvimento. Por meio de uma abordagem histórica, em que se destacam marcos da política educacional, procura-se demonstrar como o tratamento da questão educacional tem sido sempre condicionado pelos valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras e que se incrustaram na cultura brasileira desde os tempos coloniais.

De acordo com Nildecoff (2004, p. 17), a educação brasileira experimentou uma democratização tardia. Criada e estruturada para servir à elite, chegou ao fim do século XX segurando bandeiras há tempos superadas em países de tradição democrática. As influências liberais, que por aqui aportaram, adaptaram-se aos interesses de grupos, dando origem a uma forma especial de liberalismo calcado mais nesses agregados sociais que no povo. A cultura política autoritária

predominou, intercalada por espasmos de democracia. Nesse quadro, a educação pública foi se desenvolvendo, administrada por um Estado provedor – falsamente apresentado ao povo como instituição superior.

Pelo que explica Luck (2000, p. 12-13), a gestão escolar é meio – e não fim em si mesmo – posto que seu objetivo principal é promover a aprendizagem efetiva dos alunos, de modo que, no cotidiano da escola, desenvolvam competências que a sociedade demanda: pensar criativa e criticamente; analisar proposições diversas; expressar ideias; empregar cálculos na solução de problemas; ser capaz de tomar decisões e resolver conflitos; dentre outros saberes necessárias à prática de cidadania. Portanto, a gestão escolar deve garantir que os alunos aprendam sobre o mundo e sobre si mesmos, adquirindo conhecimentos que lhes sejam úteis e aprendam a trabalhar com complexidades gradativas referentes à realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável.

Mas, o que vem a ser exatamente o termo “cidadania”? Remontando de forma breve os conceitos ao longo do tempo atribuídos a esse termo, vê-se que no latim “civis”, “is” é que se herdou o termo português “cidadão”, enquanto que “civilis” resultou em “civil”, dos cidadãos, ou da cidade. Já a expressão latina “civilitas”, passou a significar, em Língua Portuguesa, “ciência do governo ou urbanidade”. De acordo com o dicionário Aurélio (2010), cidadania significa qualidade ou estado de cidadão, tal como, por exemplo, cidadania brasileira; e a palavra cidadão quer dizer indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este.

Desta forma, pode-se conceituar “cidadania” como sendo a qualidade de todos os seres humanos, na condição de destinatários final do bem comum de qualquer estado, que o habilita a ver toda a gama de seus direitos individuais e sociais reconhecida, mediante tutelas adequadas colocadas à sua disposição pelos organismos institucionalizados, bem como a prerrogativa de organizar-se para obter esses resultados ou acesso àqueles meios de proteção e defesa. Para José Afonso da Silva (2014, p. 92), a cidadania está inserida na qualidade de fundamento do Estado brasileiro, com mais amplitude do que o de titular de direitos políticos, pois qualifica os participantes da vida do Estado, o reconhecimento do indivíduo como pessoa integrada na sociedade estatal (art. 5º, LXXXVII). Significa que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. O termo está

diretamente conectado ao conceito de soberania popular (parágrafo único do art. 1º); com os direitos políticos (art. 14); e, ainda, com o conceito de dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), com os objetivos da educação (art. 205), como base e meta essencial do regime democrático.

Após esse parêntese em que se discutiu brevemente o conceito de cidadania, convém mencionar o pensamento de Souza (2003), o qual tem a preocupação com o processo educativo centrado nos alunos e sua realidade pessoal e contextual, que se efetive como uma tarefa contínua e política, em que a comunidade participe das atividades, decisões, acompanhamento e controle dos atos propostos e:

“A ideia é transformar a escola em centro polivalente, em ambiente de inovação, em veículo de dignificação do homem, estabelecendo entre professores, família e comunidade um verdadeiro trabalho integrado, gerados de mudanças em todos os aspectos” (SOUZA, 2003, p. 37).

Ainda de acordo com Souza (2003), tal proposta é desafiadora, na medida em que tem que vencer entraves como a descrença das pessoas para sua efetivação, a ingerência da hierarquia burocrática do sistema, a dificuldade de integração com os demais níveis e grupos da própria comunidade, além do imediatismo que caracterizam o povo brasileiro. Entre esses riscos, figura a manipulação do trabalho pela assessoria especializada e a pseudoparticipação da comunidade, geralmente direcionada pelos poderes públicos.

Como se vê, Gadotti (2003) entende que a ação transformadora só pode ser eficiente quando fundada nas relações entre a teoria e a prática, isto é, na vinculação de qualquer ideia com suas raízes sociais. O educador não é o que cria as contradições e os conflitos. Ele apenas os revela. Educar passa a ser conscientizar o educando nos mais diversos aspectos. Mas que pedagogia poderia realmente ter como sua categoria fundamental a luta de classes? Uma pedagogia que não se preocupasse apenas com o conteúdo e a forma do que pretende ensinar, mas com o contexto no qual ela ensina. Para Marília Pontes Sposito (1989), apesar de gerida e mantida pelo aparato estatal, a escola brasileira não é necessariamente pública. Pelo contrário:

“É no sistema de ensino que se encontra, com maior profundidade, pelo caráter clientelista da burocracia escolar, uma enraizada mentalidade privatista da coisa pública. A estrutura administrativa da escola, determinada e articulada em grande parte a partir das orientações do diretor, que dela

toma “posse”, a obtenção do consenso pelo servilismo ou pela troca de favores, a nomeação dos cargos de confiança nas instâncias intermediárias ou superiores apoiada em relações tacanhas de clientelismo político, a falta de autonomia para a elaboração e execução de projetos pedagógicos no âmbito da unidade escolar, enfim, esse conjunto de fatores acaba por transformar a educação mantida pelo Estado num grande terreno onde prevalecem interesses pessoais, formas tradicionais de dominação política e concepções privadas de uma atividade que deveria ser essencialmente pública” (SPOSITO, 1989, p. 84).

De outro modo, a realização da educação deveria significar encontrar caminhos para atender as expectativas da sociedade a respeito da atuação da escola, estabelecer relações mais flexíveis e menos autoritárias entre educadores e a clientela escolar.

A despeito dos interesses difusos que possam ser identificados no interior das disputas partidárias, a sociedade brasileira precisa se conscientizar de que os cidadãos são os maiores prejudicados com a má escola. Não estudar não é bom negócio. E a escola permissiva, facilitada, mera fábrica de diplomas, constitui uma fraude que os inabilitará futuramente, em face da forte concorrência do mercado de trabalho. Aos pais e mães cabe o papel de exigirem da escola, de seus filhos e, sobretudo, das autoridades políticas, pressionando-os para a melhoria do padrão geral do ensino e da manutenção da rede escolar, pois será falso todo discurso quando tenta difundir a ideia de que uma escola vazia de discurso social é uma escola melhor.

Na visão de Rubem Alves (1989), o educador tem, assim, o estatuto de um conceito utópico, de existência prática proibida e, por isto mesmo, existência teórica impossível. E é por isto que as ciências silenciaram sobre ele. O educador fala. Mesmo quando o seu trabalho inclui as mãos, como o mestre que ensina o aprendiz a moldar a argila, ou o cientista que ensina o estudante a manejar o microscópio, todos os seus gestos são acompanhados de palavras. São as palavras que orientam as mãos e os olhos (ALVES, 1989, p. 16).

2.1.3 Educação libertadora

No Brasil, a chamada Pedagogia Libertadora associa-se ao educador Paulo Freire. Embora a maior parte de suas experiências relacione-se à educação de adultos, possui princípios extremamente importantes para a educação em geral e a

didática em particular. De acordo com Alan Tygel e Rosana Kirsch (2014), a pedagogia libertadora parte do princípio de que, em países periféricos ao capitalismo, como o Brasil, existe uma situação de dominação de classe claramente estabelecida. Ou melhor: existe uma situação de opressão. O oprimido é levado a uma situação de submissão, em que não percebe o mecanismo de dominação em que está enredado. Atribui sua condição a fatores divinos, naturais ou culpa própria. As instâncias ideológicas manipuladas pelo opressor reforçam estes pontos, de maneira que o oprimido se considera assim “porque Deus quer”, “por causa da seca” ou “porque é ignorante”.

Vê-se, então, que a educação é muito mais que um sistema de veiculação do conhecimento. A educação representa um “nascer de novo” (como a “maiêutica” socrática), para pessoas cuja ideologia da elite – carregada de mitos “super heroicos” que desvalorizam o homem comum – tinha reduzido a mera “massa”, moldável e insana. Tal massa, fora dos padrões estéticos consagrados pela mídia, e longe de dispor do conforto e da vida amena derivados do poder econômico-financeiro, de repente se vê por meio da educação, capaz de influenciar o mundo à sua volta, construindo-o e melhorando-o, ainda que a custa de bastante sacrifício. A diferença básica está em que, antes, isolados em suas dificuldades sentiam-se sós, abandonados, indefesos; depois, a educação induz essas pessoas a uma rica noção de solidariedade, que os capacita para enfrentarem, unidos, os problemas comuns a elas. Enfim, a educação se revela processo abrangente em que, mesclados à árdua tarefa de estudar, descobrem a sociologia, a história, a filosofia, a política, o socialismo, o altruísmo, a democracia, a opressão, o amor ao próximo e a si mesmo, a luta de classes, a ditadura do proletariado, a liberdade e a vida.

A fim de tornar consciente, no oprimido, esta denúncia e mais, para que se armem estratégias de superação, Paulo Freire desenvolveu consistente arcabouço teórico-metodológico extremamente coerente e viável, aplicado no Brasil e em vários países do mundo. Para Tygel e Kirsch (2014), o objetivo de Paulo Freire é o “desvelar” da Realidade, que inicia o processo de Conscientização, para posteriormente estabelecer estratégias de Ação Organizada para a Mudança. Isto é obtido mediante uma metodologia baseada no conceito de Diálogo. O diálogo é a forma de comunicação na qual os participantes se apresentam como sujeitos do processo de conhecimento.

Nesse sentido, Vanessa Cristina Treviso e José Luís Vieira de Almeida (2014),

fundamentados nos estudos de Jean Piaget, afirmam que o conhecimento tem sua origem nas interações do sujeito com o objeto, portanto o sujeito precisa tocar, transformar, deslocar, ligar, combinar, dissociar e reunir para conhecer os objetos. O conhecimento envolve também dois tipos de atividades interdependentes: a) a coordenação das próprias ações do sujeito e; b) a introdução de inter-relações entre o sujeito, o objeto e entre os próprios objetos.

Na visão de Nina Beatriz Stocco Ranieri e Ângela Limongi Alvarenga Alves (2008, p. 153), por serem ambos sujeitos, elimina-se a visão autoritária anterior, na em que o colonizador é sujeito e o colonizado é objeto de seu conhecimento. A ação deixa de ser extensiva e passa a ser comunicativa. Abandona-se um tipo de pedagogia que Paulo Freire chama de “bancária”, por assemelhar-se a um depósito bancário, na qual os professores-colonizadores “depositam” conhecimentos nos alunos-colonizados, no ato de violência e desrespeito incompatível com o ser humano. Para Paulo Freire, ninguém sabe “mais” do que ninguém; os saberes são simplesmente diferentes. A educação, que leva à libertação, consiste numa troca de saberes, mediatizada pelo diálogo. A principal aplicação prática das ideias de Paulo Freire tem sido, sem dúvida, na Educação Comunitária, inserida sob a forma de Alfabetização de Adultos e Círculos de Cultura.

Ainda conforme Ranieri e Alves (2008, p. 153), a tendência libertária, assim chamada por Libâneo, representa uma corrente pouco difundida na prática didática das escolas brasileiras, especialmente por suas características peculiares. Nascida no interior do pensamento anarquista, a tendência libertária segue os parâmetros gerais desta concepção política, dela retirando suas três principais características:

- a) contra toda e qualquer autoridade – A autoridade, o “autor”, é questionada em sua raiz, em seu princípio mesmo. Segundo os libertários, a autoridade representa, ideologicamente, toda uma gama de valores dominantes reproduzidos historicamente. Não faria sentido, em uma pedagogia não capitalista, uma postura didática que encerrasse, na própria relação entre os sujeitos envolvidos, todo o peso da dominação e da opressão. Além disto, a autoridade pressupõe, segundo os libertários, uma postura verticalizadora dos sujeitos envolvidos, o que é incompatível com saberes que se caracterizam apenas por serem diferentes, não em posição superior um ao outro;

- b) a favor da autogestão grupal – Em consequência da não-aceitação do princípio da autoridade, surge a noção de grupo como a mais adequada a uma relação horizontal sujeito-sujeito. Nela o saber circula livremente entre os indivíduos, numa troca de experiências que acaba por caracterizar o saber como produção essencialmente coletiva.
- c) vínculo indissolúvel entre didática e política – Não política partidária, mas política no sentido de que a didática constitui apenas uma parte das práticas grupais existentes em outras instâncias sociais, como no trabalho e nas comunidades residenciais.

Porém, Ranieri e Alves (2008, p. 154) entendem que Freire também adverte que os bons educadores não são profissionais neutros, mesmo porque a educação não é uma atividade neutra. Os bons educadores, veículos da educação libertadora, são aqueles que fazem da sua prática educacional um ato político, de libertação e conscientização de seus educandos, ajudando-os a compreender as desigualdades e injustiças sociais, bem como a buscarem soluções pacíficas para as questões pertinentes a elas. Afinal, o homem, como ente integrado e integrante do mundo, deve tentar agir sobre esse mesmo mundo, na busca de aperfeiçoá-lo, não deixando somente que o mundo atue sobre ele.

Nesse sentido, Ranieri e Alves (2008, p. 115) acreditam que a pedagogia da autonomia é aquela que propicia aos alunos a consciência de que o verdadeiro ser humano é o que busca a total liberdade de suas tomadas de decisão. Essa autonomia somente pode ser desenvolvida por quem é dotado dos instrumentos cognitivos necessários à melhor leitura do mundo. Portanto, um ser cujo pensamento está dominado por ideologias, tabus e estereótipos não pode fazer boa leitura do mundo. O trabalho dos bons educadores, aqueles que concretizam uma pedagogia da autonomia, deve ser o de ajudar seus educandos a se libertarem dessas mesmas ideologias, tabus e estereótipos, os quais camuflam as desigualdades e injustiças, impedindo que se veja o mundo como ele realmente é.

Não obstante, de acordo com Juliana Campregher Pasqualini e outros (2018, p. 49) a proposta libertária permanece apenas como referencial teórico, porquanto extremamente dependente de uma proposta política mais ampla e conceitualmente determinada. Acaba, por exemplo, a figura do professor, pelo menos da forma como tradicionalmente é concebido, inclusive como auxiliar dos alunos. Entretanto,

existem outras formas de pensar dialeticamente a teoria didática. Uma delas, segundo explicam Magno da Conceição Peneluc e outros (2018), bastante em voga ao longo da década de oitenta, é hoje energicamente rejeitada por parte dos adeptos da chamada linha Construtivista. Chamada de Pedagogia Histórico-Crítica pelo seu mentor no Brasil (Dermeval Saviani) ou por Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos por seu principal difusor (José Carlos Libâneo), esta tendência vem se desenvolvendo a partir dos estudos de dois intelectuais: o polonês Bogdan Suchodolski e o francês Georges Snyders.

Pasqualini e outros (2018) partem justamente de uma crítica aos princípios da Escola Nova (nos quais está assentado o construtivismo), denunciando-o, em seu não-diretismo, como estratégia de recomposição do poder da burguesia. Portanto, uma crítica política. Desta maneira, sem negar alguns avanços trazidos pela Escola Nova, a pedagogia histórico-crítica denuncia seus caracteres psicologistas e alienadores.

Ainda seguindo a linha de raciocínio de Pasqualini e outros (2018), entende-se que a pedagogia histórico-crítica recoloca a questão dos conteúdos como central na discussão didática. Ao mesmo tempo, valoriza os professores, como mediadores essencial entre o mundo da cultura e os alunos, contextualizando-os histórica e criticamente. O processo de aprendizagem se dá de forma extremamente dinâmica, na qual, no início, os professores se encontram em uma situação de síntese precária dos conhecimentos, uma vez que – embora possuam a noção teórica estruturada do assunto a ser debatido – não experimentaram o encontro com a figura dos alunos; portanto, não se experimentaram no confronto com os outros. Desta maneira, a noção sintética que possui acaba por se tornar precária diante da fragilidade de suas posições unilaterais. De outro modo, neste momento inicial, os alunos encontram-se em estado sincrético, pois seu conhecimento sobre o tema é confuso e superficial, dominado pelo senso comum.

Para Pasqualini e outros (2018), ao final do processo didático, entretanto, os professores evoluem para uma posição de síntese elaborada de conhecimentos, enriquecido que ficou no contato com os alunos. Longe de ser uma posição pronta, acabada, esta síntese elaborada nada mais é do que a certeza da necessidade de reiniciar todo o processo dialético de “tese, antítese e síntese” ou de “ação, reflexão e ação” embutido em todo processo pedagógico. Os alunos, por sua vez, passam a um estado de síntese precária, semelhante ao que, no início do processo,

encontravam-se os professores. É importante estabelecer duas características fundamentais a esta tendência: o papel histórico dos conteúdos. Isto significa relativizá-los, admiti-los em seu caráter finito. Isto é fundamental para a outra característica: a crítica permanente aos modelos de conteúdo. Dessa forma, a escola estabelece sua importante função na sociedade: produzir e reproduzir conhecimento.

Observando-se as tendências nota-se, por exemplo, que hoje, na relação diária entre professores e alunos, os alunos são críticos e participativos, sendo que os professores atuam como orientadores e catalisadores, procurando se misturar no grupo para uma reflexão comum dos assuntos tratados em sala. Segundo afirmam Pasqualini e outros (2018), na metodologia os professores procuram trabalhar em grupos de aprendizagem definindo conteúdo e também a dinâmica das atividades. Geralmente toda a escola é envolvida neste processo. Os conteúdos são trabalhados na forma de conhecimento acumulado que são passados como certo. Há uma separação entre realidade do aluno e realidade social.

No entanto, para Marilene Gonzaga Gomes Travi e outros (2009) os conteúdos ganharam ênfase enciclopédica. No tocante à forma de avaliação, a autoavaliação é privilegiada e feita conforme os esforços e escritos observados pelos professores acerca de tudo o que foi questionado. A escola procura retratar o meio social como ele é. É dado enfoque a uma forte relação entre o ambiente social e suas exigências, e isto permite construir e reconstruir ativamente suas experiências interagindo a absorção de conhecimento com a estrutura do ambiente.

No entendimento de Peneluc e outros (2018), a maior incidência das tendências, foi observada para a escola Renovada Progressista, indicando provavelmente que o papel da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social, sendo, portanto, bastante realista quanto à vida em sociedade, procurando propiciar experiências que permitam ao aluno construir e reconstruir seu conhecimento do mundo e sua relação com as estruturas do ambiente.

No entanto, Mayra Raquel Gomes da Silva Leão e outros (2017, p. 109) entendem que, ao optar pela vertente progressista, os educadores acreditam que o ambiente escolar precisa sair da zona de conforto constituída pelo plano meramente teórico, comprometendo-se com a luta de classes, não apenas na teoria, mas também na prática. Para isso, faz-se necessário que os educadores reconheçam o contexto político no qual a prática educativa está inserida em determinado momento

histórico, para não se desviar da sua finalidade de fazer os educandos compreenderem e interpretar o meio social.

Frente ao exposto, procura estabelecer os conteúdos de ensino a partir de experiências reais, valorizando o processo mental e a habilidade cognitiva. Ainda conforme Peneluc e outros (2018), o método de ensino valoriza as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social e o método de solução de problemas reais. Procura ainda ajudar o aluno a se organizar por meio da sensibilização. Mesmo porque:

“Os novos métodos de ensino propostos e implantados pela Escola Moderna tinham por base o respeito à liberdade, à individualidade, à expressão e ao pensar da criança. Esta metodologia seguia os princípios da co-educação de sexos, co-educação de classes, do ensino racional, anti-autoritário e integral e a formação do ser moral” (KASSIK, 2008, p. 137).

Cabe ainda ressaltar que, na relação cotidiana entre professores e alunos, a formação da personalidade do aluno é trabalhada pela vivência de experiências marcantes, sendo que os professores precisam ter grande desenvoltura em relações humanas. Nesse sentido, a autoavaliação é utilizada e os alunos recebem instrumentos para valorização e desenvolvimento do seu “eu”. Para Lourenço Filho (2003, p. 25), esse movimento reflete as tendências que se observam os determinantes sociopolíticos e econômicos da educação. Assim, o paradigma dominante nas instituições escolares será aquele que reflete os avanços e recuos das tendências progressistas e conservadoras da educação e o equilíbrio dinâmico entre elas. Nesse sentido, a gestão democrática permanece como objetivo utópico. Isso requer dos educadores progressistas a reflexão e construção de modelos teóricos que indiquem os rumos a seguir para que se alcance a educação transformadora.

Diante do que foi apresentado neste primeiro capítulo até então, entende-se que a realidade educacional do Brasil se divide, basicamente, em duas frentes, nas quais se podem identificar a corrente adepta do modelo tradicional e outra corrente, adepta da escola renovadora, inaugurada por Paulo Freire, na qual se acredita que o ensino deva estar relacionado com o cotidiano dos alunos e que, além disso, deve buscar o desenvolvimento de mentalidade questionadora, formando seres humanos que, frente aos problemas, não se esconderão ou se acomodarão; mas que, ao contrário, saberão encontrar soluções cuja linha-mestra seja fundamentada na

solidariedade, no interesse coletivo e, claro, na democracia.

Para Paulo Freire (2017), os educadores, comprometidos com a mudança, buscará a linguagem de seus educandos, adaptando-se a ela no exercício de sua função. Deve combater o conservadorismo, a “Pedagogia Tradicional”, em que os alunos nada mais são que simples “depósitos de conhecimentos acabados”, mesmo porque, para Freire (2017), uma das condições fundamentais para quem deseja a mudança é nunca reconhecer a rotulação, por melhor que esta lhe pareça ou lhe favoreça. A rotulação limita, define, acaba o ser humano, o qual não é um ser acabado; mas está, sim, em eterno processo evolutivo; está no mundo e com o mundo, construindo-o na medida em que existe.

De acordo com Freire (2017), a escola será tanto melhor quanto mais eficazmente consiga provocar os educandos no sentido de que agucem sua curiosidade. Uma das tarefas centrais dos educadores progressistas é apoiar os alunos para que estes vençam suas dificuldades na compreensão do objeto, para que sua curiosidade – compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada – seja mantida e, desse modo, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica.

Na mesma linha de pensamento, Alves (1989) afirma que grande parte das misérias da educação brasileira decorre diretamente dos acordos pequenos, por vezes mesquinhos, que educadores e cientistas políticos estabelecem entre si. Desse modo, a grande questão que é colocada à educação é a possibilidade que se lhe abre de invadir uma realidade dada com novos objetos de linguagem, capazes de fazer explodir a ação criativa, que tem o poder para nos devolver a vontade e a paixão (ALVES, 1989, p. 63).

Para Gadotti (2003), a educação é obra transformadora, criadora. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer alguém progredir significa modificá-lo. Um dos aspectos do vasto tema é a Educação Permanente. Mas será que ela representa mudança fundamental na educação? Não se pode esperar que a Educação Permanente possa permitir uma verdadeira democratização de oportunidades e de acesso ao saber. É um discurso ideológico também num sentido mais moderno de ideologia, no sentido desenvolvido. Um verdadeiro processo de educação não pode ser estabelecido a não ser por meio de uma análise das necessidades reais da população.

Nesse ponto é preciso, mais uma vez, voltar a Freire (2017), porque esse

revolucionário pensador da educação entende que o homem que não percebe essa sua condição é um homem “alienado”. Porém, Freire não vê no alienado a culpa por sua condição. Considera que este é levado a esse estado por meio de um processo ideológico que – cruel e intermitentemente – confunde as consciências fazendo-as crer em valores que não estão ligados à sua realidade, mas à realidade da elite privilegiada que os oprime. Grande parte desse processo ideológico consiste em impedir o diálogo. As informações são passadas prontas, definidas, impossíveis de sofrerem a crítica direta. É o contrário da dialética proposta por Paulo Freire. Ele não coloca o diálogo como a solução total dos problemas, mas como o início do processo de transformação. Freire não nega o fato de que numa sociedade de classes a escola também é classista. Afinal, os homens e suas instituições não podem existir sem sofrer a influência do ambiente em que estão inseridos. Assim como o poeta alemão Berthold Brecht, Paulo Freire acredita que toda atitude é política e, sendo assim, a educação não pode ser outra coisa senão um ato político. Como tal, ela pode servir às duas partes: o “capital” pode se valer dela para manter a estrutura que melhor lhe interesse; por sua vez, o “trabalho”, se conscientizado, pode dela se valer para mudar as estruturas, minar seus alicerces, ruí-las e reconstruí-las de maneira mais justa. O compromisso é, então, o reconhecimento da necessidade de mudança aliado à vontade de participar da mesma, dentro de um método sistemático, cujo profissional, tendo consciência de seu ponto de partida, baseia-se historicamente e define os fins da sua luta, bem como os meios para alcançá-los. Não existe, pois, o “meio termo”, a imparcialidade. Quem não se compromete com a mudança decorrente da educação é porque está contra ela.

Exemplificando o problema, pode-se dizer que a privatização do ensino é uma estratégia da burguesia para impedir que as classes populares, mais pobres, tenham o que a “Constituição Cidadã” lhes garante: ensino, educação. Aos educadores cabe a tarefa importante de criar uma consciência nacional dos problemas. A educação no Brasil é classista. Bairro pobre, escola pobre; bairro rico, escola rica. Então, é preciso que se dê início à ação organizada, consciente. Contudo, na visão de Dalva Cifuentes Gonçalves (2015, p. 26), a escola deve estar comprometida com os movimentos que buscam a transformação social, sendo um dos lugares de convergência das contradições da sociedade atual. Para tanto, a autora afirma que os educadores, conscientes dos seus limites, devem procurar ensinar os educandos, por meio de uma atitude nascida do diálogo com eles. Por sua vez, os estudantes,

mediante a apatia ou a rebeldia, também se mostram insatisfeitos com o atual processo pedagógico, do qual se sentem vítimas. Nesse sentido, a autonomia, ainda que relativa, resultará da luta dos educadores, devendo tal conquista ser incessantemente buscada por processos coletivos de melhoria da educação brasileira.

Ainda de acordo com Gadotti (2003), a educação, submetida a um sistema político arbitrário e a um sistema econômico suicida só pode ser necrófila, só pode operar a morte daquilo que é fundamental para o homem, a liberdade, o direito de ser, de ser mais e não apenas de ter mais. Afinal, o ser humano tem a possibilidade de se transformar em educador do homem e que todos os homens e mulheres são educadores, que o homem se torna homem, ele não é, está sendo. Nesse sentido, a vontade de transformação nasce do trabalho, do combate, da prática social, da ação organizada. Não é função da consciência dos que querem idealisticamente transformar a sociedade, mas daqueles que querem atingir um determinado objetivo.

Nitidamente, há na educação – em todos os seus níveis – forte cientificismo que tende a dominar as instituições escolares, valorizando os professores que aceitam e apreendem seus métodos, em detrimento dos educadores que desenvolvem formas próprias de solucionar problemas. Então, fica explícita a existência de alguns problemas básicos: primeiro, a supervalorização do saber formal; segundo, a tentativa de “anular” a criatividade dos indivíduos, em um claro esforço de massificação e de diminuição de suas oportunidades de desenvolvimento econômico, político e social. Dado a disso o motivo pelo qual Oliveira e outros (2018) assim se posicionam:

“A escola é lugar importante no processo de subjetivação de jovens de diversos segmentos socioeconômicos do país. Na instituição escolar, esses sujeitos têm a possibilidade não apenas de aprender conteúdos novos, mas também de expandir suas visões de mundo, por meio do convívio com colegas e docentes que possuem diferentes pontos de vista e com quem compartilham um espaço comum, e de constituir-se afetiva e politicamente a partir dessa experiência. E é nesta premissa de ensino libertário, com um currículo científico, crítico e transformador que os docentes, educandos e familiares devem reivindicar – junto ao poder público – exigindo para seus alunos, filhos e tutelados. A sociedade pode se espelhar em centenas de jovens do país, que não aceitaram menos que isso das escolas e dos professores e ocuparam várias escolas de diferentes Estados do Brasil. Ao longo da história, os educandos brasileiros têm dado uma lição ao se mostrarem atuantes diante dos problemas que atingem a educação, posicionando-se ativamente como interlocutoras na reivindicação de participação das tomadas de decisão daquilo que lhes diz muito respeito” (OLIVEIRA E OUTROS, 2018, p. 262-263).

Desprovida de seu caráter conscientizador a educação contemporânea não atenderá às expectativas do povo brasileiro. Essa deficiência na educação acabará por gerar ainda mais falta de consciência acerca dos problemas políticos, sociais e intelectuais, o que, por sua vez, resultará na formação de profissionais que não atenderão às expectativas sociais, deturpando as regras de conduta, os princípios e os valores que regem uma vida fundamentada na honestidade e na moralidade.

Segundo a visão de Leão e outros (2017, p. 108), é possível identificar claramente a tentativa – im procedente sob o prisma da ética educacional – de transformar os educadores em meros reportadores de ideias prontas, ocultando-lhes a natureza política e ideológica da educação. Contudo, Freire (2011, p. 39) tece críticas acerca dessa postura, afirmando que a natureza transformadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimento, enfatiza a exigência ético-democrática relativa ao pensamento. Dessa forma, os educadores não podem ser limitados ao papel de meras máquinas, capazes de ser programada, visto que, enquanto ser social, serão sempre dotados de opiniões e posicionamentos, o que lhes impossibilita a neutralidade teórica.

Como se vê, em seu conjunto, os pensadores aqui elencados entendem que a Educação brasileira, se resumida ao papel de “centro de treinamento profissional”, tende a ficar impedida de dar sua plena contribuição à formação da consciência nacional, da qual se espera surgirem homens e mulheres cujas ideias e disposição estarão voltadas, exclusivamente, para a construção de um país mais justo. Tem-se, com isso, mais que uma questão a ser discutida pelos estudiosos em Educação: tem-se um problema de caráter filosófico, em que a escola, servindo de instrumento de manutenção das injustas estruturas sociais, adota métodos únicos, dificultando o sucesso escolar dos estudantes pertencentes às classes economicamente desfavorecidas. Posto assim, nessas palavras, torna-se fácil entender a existência do projeto “Escola Sem Partido”, que parece querer destruir toda a capacidade criativa que a educação brasileira pode produzir – nos estudantes – quando alicerçada nos modelos de cunho libertador e democrático.

Frente ao exposto, tendo sido debatido sob a ótica filosófica, nesse primeiro capítulo, o que é a Educação, passa-se agora, no próximo tópico, a descrever o que vem a ser o projeto “Escola Sem Partido”.

2.2 O que é o Projeto de Lei “Escola Sem Partido”

Ainda com base em pesquisa de caráter bibliográfico, este tópico tem por principal objetivo debater o que vem a ser o projeto “Escola Sem Partido”, tentando identificar seus principais aspectos que ferem os direitos dos educadores – seja como profissionais, seja como seres humanos – e, ainda, discutir em que esse mesmo projeto busca transformar a Educação brasileira.

2.2.1 Histórico e conceitos básicos

De acordo com Castilho (2019, p. 2), a forma de atuação dos regimes totalitários foi bem descrita por meio de romances produzidos na primeira metade do século XX, tais como: “Admirável mundo novo” (Aldous Huxley, 1931) e “1984” (George Orwell, 1949). A imposição de uma forma única de pensamento, bem como o controle e a vigilância extrema seriam aperfeiçoados ao ponto de muitos doarem-se – voluntária e gratuitamente – ao ato de vigiar. Nessas obras, o sentido de exploração do trabalho, por meio do cerceamento de liberdades nas mais variadas práticas profissionais também foi muito bem desenhado. Porém, o futuro que tais livros anunciaram não mais parece tão utópico distante. Projetos como o “Escola Sem Partido” – originado no Brasil, em 2004 – miram construir esse tipo de sociedade, encontrando grande ressonância nas pautas neoliberais.

Na visão de Oliveira e Santos (2017, p. 39), a crise da modernidade é consequência da falta de universalidade dos propósitos da burguesia, a qual transformou as aspirações da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – em frenética ação “vampiresca” do capital sobre o mundo do trabalho, assegurando, sob a perspectiva do direito natural, a propriedade privada como ápice da racionalidade burguesa. Citando uma frase do filme “O Fabuloso Destino de Amelie Poulain”, Mariana Silva Jardim Reis (2017, p. 4) afirma que “São tempos difíceis para os sonhadores”. Para essa autora, a atualidade tem sido marcada por uma onda conservadora que se articula com interesses do grande capital. Essa onda cresce e ganha seguidores a partir de uma agenda de defesa da moral e da família, além do combate à corrupção que – para os partidos de direita e para os

setores religiosos que compõem esse campo –, tem como principais responsáveis os partidos de esquerda. A ação desses setores se consolida nas propostas de legislação e políticas públicas que afetam diretamente a educação brasileira.

Na visão de Souza (2018, p. 204), no atual cenário político, em que a garantia de um Estado laico se encontra ameaçada por interesses de determinados grupos, a Educação brasileira vem sendo cerceada de princípios básicos garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/1996), tais como liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Ainda segundo a ótica desenvolvida por Castilho (2019, p. 3), o constante ataque a professores nas redes sociais, na mídia e nas declarações de parlamentares e apoiadores do projeto “Escola Sem Partido” também se constitui indício de que esse pensamento retrógrado não pode ser subestimado. O professor tornou-se a figura a ser culpabilizada porque – apesar de todos os limites institucionais que acometem sua prática –, o processo formativo do qual participa tem como premissas fundamentais a autonomia e a liberdade de pensar. Para tanto, o projeto de lei “Escola Sem Partido” ataca frontalmente as liberdades e os direitos, minando ainda mais a autonomia pedagógica. Mas não é somente isso:

O ataque também é partidário. A escola e o sistema educacional vão se tornando uma arena de disputa entre partidos que pode confundir ainda mais as pautas da educação, desviando a atenção e acobertando articulações que buscam reduzir a função social da escola e torná-la um grande negócio. A conjugação dessas questões, somada ao incentivo à vigilância, à intimidação do trabalho docente e à difusão de concepções ultrapassadas e anacrônicas sobre educação, terminam por estimular um ambiente de formação ainda mais persuasivo, dual e limitado, no qual, situações de censura e de perseguição a professores relatadas e noticiadas em todo o país revelam o vínculo do “Escola Sem Partido” com tendências totalitárias (CASTILHO, 2019, p. 3).

Como bem observa Gabatz (2018, p. 324), ao primeiro contato com a expressão “Escola Sem Partido”, grande parte das pessoas tende a aprovar a ideia sem maiores questionamentos. É evidente que escola não tem que estar diretamente atrelada a qualquer partido político. Essa obviedade, no entanto, não é anunciada ao acaso. Poderia até ser banal, mas é, em verdade, uma estratégia simpática e deliberada para a sua difusão. Anuncia-se o falso propósito de blindar a escola contra “doutrinações”, quando na realidade o alvo não é o proselitismo, mas sim o pensamento crítico e a experiência da pluralidade, os alicerces da escola.

Atualmente, no Brasil, vive-se intenso debate político, educacional e jurídico em torno do projeto intitulado “Escola Sem Partido”, que vem mobilizando professores – do Ensino Básico ao Ensino Superior –, mas também deputados, senadores, advogados, figuras públicas, sindicatos, coletivos e movimentos sociais em suas discussões e reflexões. De acordo com Almeida e Caldas (2017, p. 66), existem hoje muitos projetos de Lei que visam incluir o programa “Escola Sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os quais tramitam na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Além disso, o “Escola Sem Partido” está em tramitação em diversas câmaras municipais e estaduais de todo o país, já tendo sido aprovado em alguns municípios, como é o caso de Santa Cruz do Monte Castelo (PR) e Picuí (PB), bem como no Estado de Alagoas (Lei n.º 7.800/2016, que institui o programa “Escola Livre”).

A história do “Escola Sem Partido” não é uma ideia isolada. Logo, a necessidade de se entender as circunstâncias que influenciaram seu surgimento e sua ressonância com projetos maiores. A primeira proposta do “Escola Sem Partido” foi apresentada em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. No entanto, somente dez anos depois, em função do amplo apoio de parlamentares e empresários, motivados por crescentes mobilizações conservadoras, que o texto de Nagib deu origem a vários projetos de lei. O primeiro deles, o Projeto de Lei n.º 7.180/2014, foi apresentado à Câmara Federal em fevereiro de 2014, pelo deputado Erivelton Santana – à época, integrante do PSC-BA (CASTILHO, 2019, p. 4). Sobre isso, Costa (2018) apresenta narrativa mais detalhada sobre a evolução do movimento “Escola Sem Partido”:

Em 2012, as bancadas religiosas da Câmara Federal e do Senado, formadas por setores fundamentalistas ligados às Igrejas Evangélicas e às frações da Igreja Católica contribuem para o arquivamento do projeto “Escola Sem Homofobia”. Posteriormente, entre 2012 e 2014, essas mesmas bancadas com seus grupos ligados à educação, adentram as discussões a respeito do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A partir de então, o movimento “Escola Sem Partido” adquire demasiada força política, sobretudo, pelo encontro de Nagib com Flávio Bolsonaro (à época deputado estadual do Rio de Janeiro, pelo Partido Social Cristão – PSC/RJ) e Carlos Bolsonaro (à época vereador da cidade do Rio de Janeiro – PP/RJ), que corroboraram para a criação do programa “Escola Sem Partido”, assim como à elaboração do primeiro Projeto de Lei (PL) movido por esse programa no Estado do Rio de Janeiro, em 13 de maio de 2014 (COSTA, 2018, p. 4-5).

No entendimento de Lied (2017, p. 150), a caracterização da nova “direita” –

alusão à volta da extrema-direita em grande parte do mundo ocidental – percebe-se grande apelo aos elementos neoliberais, neoconservadores e neofundamentalistas. Tais grupos se articulam e constroem um conjunto de ideologias buscando conservar, ou mesmo voltar a um momento histórico em que as ideologias representem um tempo passado, construindo hegemonias que permitem fácil controle devido ao seu caráter religioso ou conservador, que se aproveita de determinados fatores para se fazer popular. Nesse sentido, Marafon (2017), descrevendo alguns dos principais motivos que desencadearam projetos de lei como o “Escola Sem Partido”, assim os define:

O que se tem é que uma situação específica e aleatória, vivenciada – em âmbito particular – por um pai, de acordo com suas compreensões de educação, ensino e instrução, virou um parâmetro (a ser evitado) do que ele acusou ser “doutrinação político-ideológica” realizada por professores nas escolas, especialmente em disciplinas como história, geografia, sociologia e filosofia. Nagib argumenta com base no direito dos pais de decidirem sobre a educação de seus filhos, trazendo a questão pública da educação para o âmbito privado da família. Além disso, localiza a questão educacional como um serviço, a ser prestado por uma unidade escolar, circunscrevendo o que para ele se tornou um problema à dimensão do direito do consumidor, em termos de ações dos pais (insatisfeitos) contra o serviço prestado pelas escolas. No caso dele e da filha, não se tratava da escola pública e sim de uma escola privada. Mas, o movimento por ele idealizado ampliou-se de modo a generalizar e falar em relação a qualquer escola, seja ela privada ou pública (MARAFON, 2017, p. 20).

No entanto, como bem lembra Silva (2017, p. 164), mais recentemente houve também o Projeto de Lei n. 867/2015, de autoria do deputado Izalci (PSDB), eleito pelo Distrito Federal. Além destes, inclui-se ainda o Projeto de Lei n. 193/2016, do senador Magno Malta do Partido da República (PR), representante do Espírito Santo. Vale ressaltar que os projetos n. 7181/2014 e n. 867/2015 tramitam apensados ao Projeto de Lei n. 7180/2014. Ramos e Santoro (2017, p. 143) afirmam que, em geral, todos esses projetos de lei apresentam poucas variações, tendo sempre como foco principal o controle do trabalho dos professores; havendo projetos que pretendem tipificar o crime de “assédio ideológico”, com pena de prisão de três meses a um ano, como é o caso do Projeto de Lei n. 1411/2015, de autoria do então deputado Rogério Marinho (PSDB-RN).

Souza (2018, p. 208) destaca que o discurso da família, que justifica no campo da moral (religiosa) sua intervenção nas instituições de ensino e, mais diretamente, na prática pedagógica docente, na percepção do projeto “Escola Sem

Partido”, confere validade até mesmo o direito de notificar extrajudicialmente os profissionais da educação. Tal notificação, de acordo com esse movimento, atuaria como um serviço de utilidade pública. Ademais, conforme destacam Almeida e Caldas (2017):

O “Escola Sem Partido”, em seu site oficial na internet, se apresenta 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”. Segundo os defensores do projeto “Escola Sem Partido”, essa “contaminação político-ideológica”, entendida como prática ilegal, estaria sendo reproduzida pelos professores nas salas de aula, vistos como “doutrinadores ideológicos”. De um lado, haveria a “doutrinação política e ideológica esquerdista-comunista” e, de outro, a “ideologia de gênero” – categoria construída para desqualificar os debates e estudos acerca dos papéis de gênero na sociedade. Para os idealizadores do projeto “Escola Sem Partido”, os professores “fazem a cabeça” e “manipulam” os alunos quando problematizam a questão de gênero como uma construção social e histórica e quando tratam do preconceito à mulher, aos homossexuais, e à comunidade LGBT como um todo. Desse modo, o “Escola Sem Partido” é contra qualquer discussão que o professor possa fazer em sala de aula sobre questões relacionadas ao gênero e à sexualidade (ALMEIDA E CALDAS, 2017, p. 66-67).

Silva (2017, p. 169-170) afirma que, em geral, todos esses projetos de lei que instituem o movimento “Escola Sem Partido” desejam calar os professores e, por conseguinte, os próprios alunos, usando como justificativas o respeito às convicções familiares e a acusação explícita de que os professores induzem seus alunos a determinadas escolhas. Tal suposta indução, segundo os defensores do “Escola Sem Partido”, se constitui uma forma de exploração combatida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O silenciamento escolar pretendido visa assegurar que a norma heterossexual, tal qual está forjada, bem como a pretensa superioridade do homem sobre a mulher, perpetue-se como parte da natureza humana.

Sobre isso, Damásio e Cipriano explicam (2019, p. 1) que, em tese, o projeto “Escola Sem Partido” defende, principalmente, a ideia de que os professores não devem se aproveitar da posição que desempenham para defenderem interesses próprios ou concepções ideológicas e político-partidárias, bem como defender e fazer propagandas políticas no transcorrer as aulas. Não bastasse isso, alega que os professores não devem prejudicar nem beneficiar alunos em face do posicionamento ideológico, respeitando as convicções dos pais e mães dos alunos, que deveriam ser, supostamente, os únicos responsáveis por passarem uma

educação moral e religiosa aos filhos. Desse modo, os defensores do projeto “Escola Sem Partido” acreditam estar agindo em defesa do regime democrático e do princípio da neutralidade estatal ao apresentarem essas propostas. Ademais, conforme explica Zalanema (2017):

A escolha do nome do movimento foi estratégica: ao ouvir “Escola Sem Partido” um cidadão leigo e pouco informado automaticamente associa a algo bom, já que realmente, nenhuma escola deve ser dominada por uma corrente partidária. Não parece certo a ninguém que um professor faça propaganda partidária com seus alunos. O nome caiu bem aos objetivos do movimento, mas em si já representa uma falácia: nenhuma escola, nesse território nacional, em todo o longo período da vigência da educação escolar, ostentou um partido político (ZALANEMA, 2017, p. 9).

Para Guimarães (2018, p. 2), trata-se de uma das principais bandeiras da área educacional acenadas à população pelas forças conservadoras que emergiram no país nos últimos anos. Os idealizadores do projeto intitulado “Escola Sem Partido” afirmam que a educação é neutra. Mas não é. Afinal, o conhecimento não é neutro. Ao invés disso, é múltiplo, contraditório, exercido em meio a relações de poder. Então, uma escola que faz pensar permite às crianças e aos jovens pensarem por si mesmos, trocando ideias com seus colegas, amigos e familiares, antes de decidirem qual posição deverão assumir frente a questões complexas, as quais requerem aprofundamento, reflexão, atividade autônoma do pensamento.

Zalanema (2017, p. 4) esclarece que, como a própria palavra já diz, o conservadorismo busca “conservar” alguma coisa, manter como estão os valores tradicionais. Tais valores são os que interessam para a classe dominante, a qual, há séculos, é composta por donos do capital. Esses mesmos valores não estão ali elencados inocentemente: eles fazem parte de um projeto de sociedade burguesa, servindo à lógica capitalista. Não por acaso que, na visão de Assis (2018, p. 17-18), as mudanças na legislação, propostas pelo projeto “Escola Sem Partido”, também conhecida como “Lei da Mordaça”, inviabiliza a democracia e, por conseguinte, impede a discussão sobre qualquer tipo de liberdade. Trata-se de proposta de lei que torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula – do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – de um cartaz” cujo conteúdo é o que segue:

“Deveres do Professor:

1 – O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

- 2 – O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3 – O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos políticos e passeatas.
- 4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
- 5 – O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6 – O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (PROGRAMA “ESCOLA SEM PARTIDO”, 2018”).

Vale ressaltar, conforme observam Ramos e Santoro (2017, p. 143-144), que as regras acima mencionadas geram a necessidade de amplo aparato de vigilância do trabalho docente, o qual deve ser executado pelas secretarias estaduais e municipais, bem como pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Tais órgãos teriam ainda o dever de apurar e encaminhar as denúncias anônimas para o Ministério Público Federal. Não bastasse isso, a abrangência do movimento “Escola Sem Partido” alcançaria as políticas e planos educacionais, todos os materiais didáticos e paradidáticos, as avaliações para o ingresso no ensino superior, os concursos docentes e, por fim, as universidades.

Lima (2018, p. 2-3) compreende que, ao tentar intervir no que deve ser ou não discutido em sala de aula, o movimento “Escola Sem Partido” busca limitar a possibilidade dos professores articularem a pluralidade dos saberes, anulando a possibilidade de exercitar a interdisciplinaridade, que é uma prática enraizada nas reformas educacionais modernas, na pesquisa aplicada e nos esforços para dissolver barreiras disciplinares. Tal fenômeno não trata de desvalorizar ou eliminar as disciplinas, mas estabelecer diálogo entre conhecimentos dispersos, eliminando barreiras postas – artificialmente – entre os conhecimentos produzidos. Nesse sentido, a educação livre deve-se sobrepor a projetos conservadores que desautorizem a escola de promover ensino pautado em criticidade dos conteúdos e dos fatos que permeiam o mundo, tal como defende o “Escola Sem Partido”.

Os pressupostos desse movimento representam grande ameaça aos princípios formativos, bem como à escola e à educação democrática ao inviabilizar suas potencialidades críticas. Dessa forma, fica-se à mercê de discursos pautados em uma racionalidade instrumental, a qual ofusca as contradições sociais e as mazelas delas decorrentes. Diante disso, Barbosa (2018) questiona:

Como pensar em um trabalho educativo capaz de instrumentalizar os alunos na problematização da formação cultural atual, na esteira da lógica do mercado, estreitamente ligada a práticas excludentes que cristalizam condições de miséria e desigualdades sociais e culturais, a partir de um contexto pragmático, de cunho positivista que apregoa a formação em sua dimensão técnica, como é o caso dos pressupostos do movimento “Escola Sem Partido”? Como falar em direito à Educação, em emancipação e liberdade, em direitos humanos, a partir de uma perspectiva que desconsidera as contradições e as lutas sociais? (BARBOSA, 2018, p. 2).

Segundo explicam Barbosa e Fernandes (2018, p. 314), um dos maiores argumentos apresentados pelos defensoras do projeto “Escola Sem Partido” é o de que professores e autoras de materiais didáticos utilizam seu trabalho para fazer com que estudantes adotem posturas políticas e ideológicas, adotando, ainda, conduta moral e de julgamento incompatíveis com o que lhes foi ensinado por seus pais e mães. No entanto, conforme nota técnica emitida pelo Ministério Público Federal (MPF), o projeto “Escola Sem Partido” subverte a ordem da Constituição Federal de 1988, visto que confundem educação escolar com a educação fornecida nos lares, misturando espaço público e espaço privado, impedindo o pluralismo de ideias, negando a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem dos estudantes. Sobre isso, Biesta (2018) acrescenta que:

Para o movimento “Escola Sem Partido”, o poder docente sobre os educandos seria muito grande. A ideia é que o estudante estaria “submetido à autoridade do professor” e que educadores doutrinadores seriam “abusadores de crianças e adolescentes”. Esta imagem de jovens passivos, entretanto, não encontra eco na realidade das escolas brasileiras. Desde a década de 60 pesquisas mostram que os indivíduos, mesmo os mais jovens, escutam uma mensagem e refletem sobre o seu significado. Podem aceitá-la ou não, após ouvirem opiniões na família, de outros professores, de amigos, da mídia, na Igreja e de interlocutores nos diferentes grupos de que participam (BIESTA, 2018, p. 22).

No entanto, Costa (2018, p. 383) esclarece que a liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação encontra-se consagrada no inciso IX, do artigo 5 da Constituição Federal vigente. Ou seja, “a liberdade de expressão e de manifestação de pensamento não pode sofrer nenhum tipo de limitação prévia, no tocante a censura de natureza política, ideológica e artística”. Contudo, ainda de acordo com Barbosa e Fernandes (2018, p. 314), a intenção é calar os docentes em relação a tudo que não for conteúdo, fazendo com que, em sala de aula, os professores não possam ter liberdade de expressão, sendo

obrigados a transmitirem somente o conteúdo. Além disso, pelo projeto “Escola Sem Partido”, os pais e as mães teriam mais autoridade que os professores sobre o que seus filhos devem estudar, retirando-se dos educadores a possibilidade de desenvolver criticidade, pluralidade e autonomia de pensamento em conjunto com seus alunos. Em complemento, Gomes (2016) assim acrescenta:

O movimento “Escola Sem Partido” (ou, melhor dita, “Escola de Pensamento Único”) se constitui um projeto para silenciar vozes, buscar estabilidades e criar novos espaços de conforto e conformismo social, cultural e intelectual. A instabilidade, o diferente, a emergência incomoda. Discutir as desigualdades sociais, o feminismo, a discriminação sexual, entre outros assuntos, é provocar instabilidades nesse sistema de histórias e pensamentos únicos. Doutrinação ideológica está presente nas escolas desde sempre com seus conteúdos, com seus discursos, com suas relações. O pensar crítico é outro papo (GOMES, 2016, p. 2).

Almeida e Caldas (2017, p. 70) entendem que, em sua essência, o projeto “Escola Sem Partido” não abre espaço para a libertação do sujeito, mas, em sentido totalmente inverso, impõe medidas de cerceamento da liberdade pessoal, social e cultural a determinados indivíduos e grupos que, em seus esforços cotidianos, buscam ser reconhecidos como atores políticos, dotados de direitos, que demandam por liberdades e diferenças individuais e coletivas nos espaços públicos, reivindicando também o reconhecimento de que são sujeitos aos olhos de outros.

Essa visão vai ao encontro do pensamento de Guilherme e Picoli (2018, p. 5), os quais acreditam que a Educação se dá em dois níveis interconectados. Há um nível externo, relacionado com a transferência de conhecimentos e habilidades [ou seja, instruir]; e um outro nível, interno, que se preocupa com a formação do carácter, com sua forma de se relacionar com outros indivíduos e sociedade (“educar”). Nesse sentido, entende-se que o nível interno seja “político”. Ademais, cabe aqui destacar a observação de Lima (2018):

Os objetivos proclamados pelo “Escola Sem Partido” visam a interferir diretamente na liberdade de escolha do professor, tanto em nível de conteúdo quanto ao que pode ou deve ser dito em sala de aula. Ou seja, nesses objetivos é visível a presença do advento disciplinar pelo meio da partição cartesiana dos fenômenos e positivista da ordem rígida. Nessa perspectiva, o professor é concebido por uma visão fragmentada de caráter disciplinar, como se seu ofício acadêmico fosse centrado unicamente na prática de persuadir o aluno a tornar-se seguidor de suas convicções. Por outro lado, o aluno é projetado como se fosse um sujeito passivo da doutrinação ideológica do professor e não tivesse nenhuma capacidade de filtrar ou opor as ideias transmitidas pelo professor (LIMA, 2018, p. 6).

Ainda conforme Guilherme e Picoli (2018, p. 5), tal entendimento é fundamental pois, propostas como as que movem os projetos de lei ao estilo do “Escola Sem Partido” não se limitam a retirar a política em sua dignidade dos espaços escolares; mas, ao fazerem isso, buscam nitidamente levantar barreiras contra o pleno desenvolvimento da pessoa humana. O que faz do sujeito um ser humano é justamente a capacidade de ação e de inauguração, que se constitui a política. O movimento “Escola Sem Partido” busca promover um processo de “tecnificação” do cotidiano, com “rotinização” perversa das relações com os outros e consigo mesmo, de normalização do comportamento e adequação ao que é admitido como única possibilidade válida.

Segundo Hercos *et al* (2018, p. 4), não restam dúvidas de que os defensores do movimento “Escola Sem Partido” – mais especialmente os políticos –, almejam evitar apresentação das várias tendências ideológicas existentes dentro da escola pública, justificado que se feito estará influenciando os discentes a seguirem tais correntes. Com isso, buscam colocar em prática a execução do direito à liberdade e à autonomia dos professores direcionado às disciplinas. Afinal, não é vantajoso para a classe dominante que haja uma população reflexiva, pensante – o que é totalmente diferente de conhecimento. Para Chauí (2016):

O conhecimento é a apropriação intelectual de certo campo de objetos, matérias ou ideias como dados, isto é, como fatos ou como ideias. O pensamento não se apropria de nada – é um trabalho de reflexão que se esforça para elevar uma experiência, acolhendo a experiência como indeterminada, como não saber (e não como ignorância) que pede para ser determinado e pensado, isto é, compreendido. Para que o trabalho fale de si para poder voltar-se sobre si mesma e compreender-se (CHAUI, 2016, p. 248).

Frente ao exposto – e conforme o entendimento de Santos e Farias (2018, p. 130) – tem-se que, no atual contexto sócio-político, marcado por crescente discurso conservador, o imaginário sobre a Educação brasileira tem sido tensionado a partir de reivindicações por um ensino “neutro”, alheio às questões políticas e ideológicas. Dentre as vozes que defendem essa neutralidade no ensino, encontra-se o movimento “Escola Sem Partido”, o qual contesta a abordagem de temas como orientação sexual e identidade de gênero na escola, partindo do pressuposto de que tais temas contrariam princípios morais e religiosos das famílias tradicionais

brasileiras, ferindo, desse modo, a laicidade do Estado. Dessa forma, tendo sido expostos aqui, ainda que brevemente, o contexto histórico e alguns dos principais conceitos inerentes ao “Escola Sem Partido”, passa-se agora, no próximo item, a abordar as falácias contidas no discurso que sustenta o referido movimento.

2.2.2 As falácias no discurso do movimento “Escola Sem Partido”

Segundo explica Miguel (2016, p. 596), no debate público brasileiro, a maior importância dada ao movimento “Escola Sem Partido” ocorreu somente quando seu projeto confluiu para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava principalmente no medo da “doutrinação marxista” – medo esse que já se observava desde os tempos da ditadura militar pós-64. Contudo, o receio da discussão sobre os papéis de gênero ganhou força em face das iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas, sendo tomado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o movimento “Escola Sem Partido” transferiu a discussão para um terreno supostamente “moral” (em contraposição ao “político”), passando a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças. Desse modo:

A fusão da denúncia da doutrinação marxista com a oposição à “ideologia de gênero” obedeceu, assim, ao senso de oportunidade do movimento “Escola Sem Partido”. Deu a ele aliados de peso, uma capilaridade com a qual nem poderia sonhar e um discurso com ressonância popular muito mais imediata. A confluência foi facilitada graças ao trabalho de propagandistas da extrema-direita, em particular os alinhados a Olavo de Carvalho, para quem a dissolução da moral sexual convencional é um passo da estratégia comunista (MIGUEL, 2016, p. 601).

Sevilla e Seffner (2017, p. 7) esclarecem que o movimento “Escola Sem Partido” somente passou a ter mais força e expressividade quando sua proposta de intervenção na escola ganhou a adesão maciça dos grupos religiosos preocupados com a questão da “ideologia de gênero”. Assim, no momento em que a temática sexualidade e gênero na escola passa a ser apontada como problema é o movimento “Escola Sem Partido” aumentar sua popularidade e visibilidade, criando pressão mais efetiva. A “ideologia de gênero” tornou-se o combustível necessário

para criar o pânico moral e a necessidade de controle social em relação a escola e a seus professores, questionando-se “o que” e “como” está sendo ensinado. Quando aparecem os termos sexo, sexualidade, gênero e identidade isso logo se transforma em justificativa para intervir na escola, pois tais grupos acreditam que a família, seus valores morais e religiosos estejam sendo atacados. Com isso, foi dado o terreno para o crescimento do “Escola Sem Partido”. No ano de 2014, após a intensificação e polarização política, ocorre o golpe de 2016. Todo este cenário permite a emergência do “Escola Sem Partido” e da discussão sobre a “ideologia de gênero”.

Para Moura e Salles (2018, p. 140), essa observação acima é muito importante para essa análise, visto que a mesma encapsula o momento em que as pautas que norteiam o movimento “Escola Sem Partido” passam a assumir caráter explicitamente moral. Moura e Salles (2018, p. 141), afirmam que o viés religioso por traz da expansão dos projetos baseia-se na defesa da moral judaico-cristã, que se baseia no modelo de família nuclear e na necessidade de lutar contra o “marxismo cultural”, que supostamente dominaria a sociedade. Tais ideias são reivindicadas por figuras vindas dos setores católicos mais conservadores, tanto nos próprios quadros da igreja quanto entre os fiéis. A atuação de sacerdotes e de membros do alto escalão eclesiástico na defesa do movimento “Escola Sem Partido” parte, especialmente, da perseguição aos debates de gênero com a suposta finalidade de defender a família. Nesse sentido, a estigmatização dessas questões tem se revelado o ponto central para a aproximação e integração dos defensores do Projeto de Lei “Escola Sem Partido”. O espantinho da “ideologia de gênero” tem sido fundamental para a penetração desse movimento no âmbito do discurso fundamentalista religioso cristão.

Não obstante, Moura e Salles (2018, p. 147) destaca também que a mescla do discurso conspirador, com o aparente embasamento teórico sobre obras e autores que fariam parte desse grande plano para destruir os valores da família judaico-cristã, é a força motriz deste movimento conservador cristão denominado “Escola Sem Partido”. Para tanto, neologismos e expressões como “feminazi”, “politicamente correto” ou, ainda, “ditadura *gayzista*”, acabam desempenhando importante função nesse jogo retórico em que o próprio léxico liberal e progressista ganha novos significados. Diante disso, Zalanema (2017) afirma que:

importantes sobre o machismo, racismo, homofobia, etc., pequenas reformas pontuais que propiciaram a busca por uma educação transdisciplinar e voltada para a formação do pensamento crítico e não apenas para a mera absorção de conteúdo, representa sim uma ameaça aos valores ideais da sociedade capitalista. A ideologia dominante precisa silenciar as poucas vozes que ainda entendem a necessidade de romper com a alienação (ZALANEMA, 2017, p. 7).

Nesse sentido, Santos e Pereira (2018, p. 265) alertam que o movimento “Escola Sem Partido” deve ser analisado para além de sua aparência fenomênica – via discurso da liberdade de ensinar dos professores e do direito dos alunos aprenderem. Nessa lógica, para melhor entender seus mecanismos faz-se necessário desvelar o que está oculto no projeto e quais são, enfim, suas reais intencionalidades e sua essência. Nessa reflexão torna-se mister não isolar o movimento “Escola Sem Partido” das demais iniciativas que ganharam força no período que se seguiu ao golpe de 2016, bem como da dinâmica mais geral do processo de reconfiguração do capital internacional e nacional e suas repercussões na educação. Sobre isso é preciso observar que:

São vários os projetos de lei que tramitam pelas casas legislativas do País, porém, para além dos fundamentos cerceadores do trabalho docente, há no mínimo quatro elementos que lhes dão certa unicidade: a) são propostos por parlamentares de partidos conservadores; b) atacam a educação e a escola pública; c) detêm apoio do empresariado educacional e dos detentores dos meios de produção; d) partem do pressuposto de que os professores e os professores fazem proselitismo político-partidário e cerceiam o direito de aprender dos estudantes (SANTOS E PEREIRA, 2018, p. 265).

Segundo a visão de Reis (2017, p. 7), o movimento “Escola Sem Partido” – ao criar uma falsa dicotomia com uma “escola com partido” –, defende uma escola destituída de seu caráter de formação integral. Assim, por trás da expressão “sem partido” e com o objetivo de tirar o caráter político da educação, o que é proposto é um projeto profundamente ideológico, na medida em que considera os saberes transmitidos pela escola passíveis de “neutralidade” e condicionados a valores éticos, morais e religiosos da família do aluno. No entanto, é visível que tal movimento é composto por pessoas alinhadas com uma política liberal, defensora da implementação cada vez mais radical dos preceitos capitalistas. Tal proposta é marcadamente ideológica e reforça postura de reação dos setores conservadores e moralistas a quaisquer possibilidades de construção de uma sociedade mais justa.

Como bem definem Santos e Pereira (2018, p. 265), espriados pelo

movimento conservador que ganhou fôlego após o golpe jurídico, midiático e parlamentar de 2016, o “Escola Sem Partido” acumula destaque e simpatia nos setores mais atrasados do Congresso Nacional, dos legislativos estaduais e municipais. Dessa forma, a temática aqui abordada propõe verdadeira mordada aos educadores, com o argumento de que a função da escola é somente ensinar, descumprindo, então, do que manda a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), documentos esses que tornam clara a função social da escola e suas finalidades: isto é, o pleno desenvolvimento da pessoa; formação para cidadania e; preparação para o trabalho, permeados pelos princípios da liberdade de aprender ensinar e da pluralidade das ideias e concepções pedagógicas. Conforme as observações tecidas por Saraiva e Vargas (2017):

O controle e a criminalização da ação docente se conjugam com uma exortação para que os pais e alunos ajam de forma policialesca, denunciando os docentes que agirem de modo que considerem inadequado. E por inadequado entenda-se que apresentem a seus filhos conteúdos com os quais estejam em desacordo. Boa parte da argumentação que sustenta o movimento “Escola Sem Partido” está pautada no parágrafo 4 do artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos: “Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”. Visando garantir este suposto direito dos pais, o movimento “Escola Sem Partido” apresenta um modelo de notificação extrajudicial a ser utilizado para impedir que os professores tratem de temas indesejados. Segundo seus defensores isto traria benefícios que se estenderiam a toda escola: pense que, se a notificação produzir o efeito esperado, sua iniciativa reverterá em benefício de todos os alunos do professor notificado, e não apenas do seu filho. Trata-se, portanto, de um serviço de utilidade pública. Tal afirmativa evidencia, mais uma vez, a presunção de universalidade de suas crenças e valores por parte do movimento (SARAIVA E VARGAS, 2017, p. 72-73).

E mesmo que se quisesse levar adiante tal absurdo, por reconhecer alguma mínima coerência em buscar um ensino neutro, pode-se imaginar, de outro modo – da coerência –, a confusão que se instalaria nas escolas, visto que muitos alunos, especialmente no Ensino Médio, tenderiam a chamar de “doutrinação” parte do conteúdo do qual apenas não estavam gostando ou no qual não estavam conseguindo alcançar boas notas. Então, isso seria a derrocada final da escola pública, em que as constantes intervenções dos estudantes, acusando professores e fazendo com que os mesmos fossem levados à delegacia com certa frequência, destruiria quaisquer mínimas chances de haver uma aula de boa qualidade.

Aqui cabe ressaltar que, para Ramos e Santoro (2017, p. 146), o argumento

defendido pelos defensoras “Escola Sem Partido” – de que os professores não podem expressar a sua visão de mundo em sala de aula – coloca professores e alunos em uma relação vertical, hierarquizada e desumanizada, confundindo totalmente o ato de expor com o ato de impor ideias. Assim, compreende-se que a apresentação do pensamento dos professores sobre determinado assunto trata-se até de um ato de honestidade intelectual, esperado em uma relação mais próxima e verdadeira com os seus alunos. Os estudantes não teriam direito de saber o que pensam os seus professores? O cuidado que se deve ter é o de não massificar os estudantes apenas com a vertente política ou ideológica dos professores, como se outras leituras não existissem ou ocupassem lugar menos importante na aprendizagem dos alunos.

Gabatz (2018, p. 325) entende que defender a laicidade, bem como o pluralismo e a democracia, são tarefas fundamentais da escola pública contemporânea. Debater temas como a emancipação feminina, o racismo e a homofobia não deve ser considerados delito, muito menos a abordagem da história recente do país e do mundo, na qual estão presentes movimentos sociais contra a corrupção e até mesmo grupos minoritários que se colocam em favor da volta da ditadura militar ou, ainda, de educadores e educandos que não são incentivados a expressar suas opiniões de modo livre e plural. Seguindo essa linha de raciocínio, Gomes e Bazan (2017) assim resumem o movimento “Escola Sem Partido”:

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 estabeleceu a censura a determinados autores, alegando doutrinação ideológica, e que determinou a perseguição e a repressão contra educadores não coniventes. O atual cenário mostra como, em todo o Brasil, dezenas de projetos similares avançam. Todos seguem o discurso de cooptação do imaginário popular, aproveitando-se do sentimento antipolítico. Nesse sentido, o combate à ideologia de gênero e a negação da importância das Ciências Humanas têm sido um lugar-comum (GOMES E BAZAN, 2017, p. 16-17).

De fato, na visão de Barbosa e Fernandes (2018, p. 311), desde o período da ditadura militar, nos anos 1960 do século passado, a proposta da pedagogia brasileira é compreender a educação como ela se manifesta no presente enquanto resultado histórico, tendo estreito compromisso com a transformação social. Vale ressaltar que a pedagogia histórico-crítica se fundamenta no materialismo histórico-dialético, seguindo os mesmos preceitos da teoria marxista e buscando, na educação escolar e na pedagogia, possibilidades de transformação social em prol do

desenvolvimento do homem integral.

Para Rosa e Marroni (2017, p. 109-110), o movimento “Escola Sem Partido” vai na direção contrária do que diz a Constituição, quanto a liberdade de ensinar. Na educação democrática e que se deseja, é que todo e qualquer aluno terá seu espaço para construção de sua própria ideologia e religião. Os professores não poderão ser neutros, pois é por meio da diversidade dos discursos dessas educadores que os estudantes poderão obter subsídios para a construção da sua subjetividade. Acreditando nisso, Rosa e Marroni (2017, p. 110) questionam: e se os pais e mães são homofóbicos, xenofóbicos, racistas, intolerantes a alguma religião ou possuem uma moral questionável, é obrigação do filho seguir essa índole ou do Estado? o papel da escola educadora, é mostrar a esse estudante outras formas de ver o outro e de ver o mundo? Sem responder ao próprio questionamento, Rosa e Marroni (2017) acreditam que:

Voltar-se-á a uma educação bancária e ao medo, que tomará conta dos professores, impedirá a elaboração e desenvolvimento de aulas construtivas, às quais buscam autonomia, debate e criticidade. O currículo engessado levará à desmotivação dos alunos, que já encontram muito mais opções de aprendizado fora das instituições de ensino. Se a escola não buscar uma relação com a vida “fora muros”, uma relação escola-sociedade, ela não se tornará atrativa aos alunos. A sociedade apresenta e continuará oferecendo alternativas de aprendizagem variadas, enquanto a escola ficará “engessada”, caso a Lei seja aprovada (ROSA E MARRONI, 2017, p. 119).

De acordo com Oliveira *et al* (2018, p. 254), não há que se defender a neutralidade em quaisquer ações educativas, posto que a educação é historicamente orientada e direcionada por teorias filosóficas, sociológicas e culturais. Portanto, o discurso educativo nasce de uma concepção de mundo, mesmo que essa não seja relatada nos currículos ou que os sujeitos envolvidos não tenham pleno conhecimento, consciência ou concordância com tal ação. Assim, certo é que na sociedade altamente digitalizada e globalizada, o conteúdo deixa de ser o foco precípua do trabalho dos educadores, dando espaço à construção de saberes mais elaborados, visando a formação de pessoas críticas, sociáveis e capazes de criar estratégias para se movimentar com destreza e responsabilidade social pela comunidade. Sobre isso, Lima (2018) adverte:

A base teórica do movimento “Escola Sem Partido” armazena força capaz de extinguir a escola pública que, desde a sua fundação, vem sendo mantida sucateada. Em vez de fomentar projeções inovadoras para que o estudante

possa se interessar efetivamente pela sua própria formação, intenta empobrecer ainda mais sua presença na escola, tornando-a burocrática e estabelecendo uma inversão da relação necessária para o saber. Em vez de mobilizar restauração da escola pública e resgatar os valores e a identidade do professor, tal aporte documental impõe anexação da lista de “deveres do professor” sem sala de aula e ainda atribui ao estudante o poder de fiscalizar e ao professor, aquele que precisa andar na linha, apenas o dever de não incluir em suas aulas qualquer discussão política que desconstrua sobretudo as ideologias burguesas (LIMA, 2018, p. 8).

Mesmo porque, de acordo com Zalanema (2017, p. 15), em uma sala de aula heterogênea, os professores encontrarão alunos de diversas religiões e precisarão estabelecer uma neutralidade religiosa. Encontrarão também, alunos de diferentes opiniões políticas e precisarão agir com neutralidade. Sendo assim, percebe-se que a neutralidade não existe, a não ser que se subtraia as próprias vivências dos alunos. Uma sala de aula neutra, seria uma sala de aula sem alunos e sem professores. Então, a suposta neutralidade aceita e recomendada será a que mais se aproxima da ideologia dominante, que, obviamente, não é neutra. Indiretamente, a isenção exigida dos professores não é propriamente uma isenção: trata-se de uma aproximação ao conjunto de valores da sociedade, pensada e criada para manter a dominação capitalista. Por isso mesmo, Lima (2018) adverte:

O “Escola Sem Partido”, ao mobilizar mecanismos para propor a neutralidade do professor, optando por uma via jurídica, assume uma ideologia autoritária em favor de uma determinada corrente política – que preza pela obstrução da escola pluralista – e cria condições para manutenção do enfoque disciplinar. Nessa perspectiva, tal movimento pode interditar a livre fruição da produção do conhecimento escolar, bem como implementar uma formação empobrecida pelos limites da fragmentação disciplinar. Uma formação disciplinar, orientada por regras do Escola se Partido, tende a despojar do professor sua função de educador, autorizando-o apenas o papel de instrutor e transmissor de conhecimento. E ao aluno, restando apenas a condição ser um sujeito passivo (LIMA, 2018, p. 10).

Ademais, pelo entendimento de Pereira *et al* (2017, p. 147), a neutralidade absoluta é algo impossível de ser alcançado – não podendo e nem devendo ser buscada. Não é possível ser neutro porque qualquer assunto que se aborde, está intimamente vinculado a um juízo de valor dos professores. A simples escolha de um tema qualquer a ser discutido em sala de aula já implica algum juízo de valor, por parte de quem o escolheu. O que os professores não devem fazer é limitar a sua aula ao seu juízo de valor. Portando, pretender determinar a neutralidade política de uma lei se constitui erro absoluto e nocivo.

Marafon (2017), traçando um paralelo entre o “Escola Sem Partido” e a judicialização da sociedade, bem descreve a que se resume esse movimento de nítido viés retrógrado, cuja finalidade parecer ser inviabilizar – de uma vez por todas – a Educação brasileira:

Como se as vidas precisassem ser arbitradas a todo tempo, “carentes” de alguém que lhes diga o que deve, ou não, ser feito. Multiplicam-se necessariamente os juízes. Apresentam-se como necessárias as instâncias judiciárias (já existentes) ou a criação de outras, em todo caso, como instâncias de arbitragem e regulação cada vez mais numerosas. É o que acontece sob o crivo do movimento “Escola Sem Partido”, o qual agencia um canal de denúncias em que os pais possam fazer uma notificação extrajudicial (que facilmente se torna judicial), pois repleta de fundamentação jurídica, em que sugere o “abuso de liberdade” de professores ao ensinar. Além disso, a Associação Escola Sem Partido, registrada como pessoa jurídica de direito privado, tem movido ações junto ao Ministério Público, levantando, por ora, a acusação de improbidade administrativa de professores em exercício docente, acusados de serem doutrinadores. Através do sítio eletrônico do Escola sem Partido, estudantes são orientados a pensar a relação professor-aluno a partir da dicotomia excludente entre liberdade de ensinar (do professor) e liberdade de aprender (do aluno) e, assim, a planejarem as suas denúncias, recolhendo provas e situações que possam vir a confirmar a doutrinação política e ideológica supostamente perpetrada nas escolas por docentes. O enquadramento da situação de ensino e aprendizagem deixa de ser pedagógico ou educacional, tornando-se jurídico, como uma relação previamente compreendida como de atrito e de delito, entre adversários de um jogo que poderá ser arbitrado judicialmente (MARAFON, 2017, p. 22).

Aqui há de se concordar com Gomes e Bazan (2017, p. 17), que entendem que a ideia central do movimento “Escola Sem Partido” – segundo a qual seria possível desvincular conhecimentos científicos e culturais da ideologia – é tão ingênua quanto esdrúxula. Revela profunda falta de intimidade com o magistério, pois, ao transmitirem conhecimento, os professores imprimem, sobre o mesmo, suas próprias convicções. Ao mesmo tempo, exigem dos alunos que façam o mesmo, em processo permanente de interferência. Em essência, o discurso da “proteção ideológica” dos estudantes revela dupla perversidade por parte de seus propositores: primeiro, acreditar que o jovem é desprovido de filtros e julgamento; segundo, que vê as instituições de ensino não como locais de confronto de ideias, mas como locais de confirmação subserviente de valores pré-estabelecidos.

Não por acaso, Peroni *et al* (2017, p. 423) afirmam que é evidente que o movimento “Escola Sem Partido” é construído por diferentes elementos e por sujeitos que têm, entre si, diferentes enfoques na atuação, mas é certo que em muitos momentos as duas questões se encontram e parecem fundir-se em

pensamento único. As pautas do “Escola Sem Partido” – até mesmo as que se originam a partir de ideias neoliberais –, assumem caráter neoconservador, principalmente no que se refere à regulamentação do trabalho dos professores, que se torna padronizado e policiado, não apenas no que diz respeito ao conteúdo a ser apresentado, mas também no tocante aos métodos. Desse modo, o movimento “Escola Sem Partido” é um regime de controle que não se baseia na confiança, mas em suspeita profunda das motivações e da competência dos educadores. Além disso:

Considera-se que há forte movimento de cerceamento ao fazer docente e controle dos processos pedagógicos nas instituições educativas, seja por meio da venda de materiais didático-pedagógicos que padronizam o fazer e o pensar dos professores ou pela legislação que retira do debate educacional a discussão sobre temas inerentes a uma sociedade democrática, como pluralidade e diversidade. Nesse contexto, entende-se que a democracia é incompatível com privatização e censura, pois pressupõe a participação, a coletivização das decisões, o debate de projetos com a sociedade. Os interlocutores das reformas e dos projetos educacionais que vem sendo apresentados no período pós-golpe, têm sido o privado mercantil e os setores mais reacionários, cujo objetivo é dar direcionamento privatista à educação (PERONI *ET AL*, 2017, p. 430).

Venera (2017, p. 48) destaca que, o contexto atual das políticas públicas, em defesa da igualdade de direitos – incluindo os direitos às diferenças – sugere trazer para as práticas educativas a inclusão de outros modelos de família, de outras religiões que até a década passada não eram visíveis na cultura escolar. A tensão que esse contexto provoca é materializada no movimento “Escola Sem Partido”, o qual sugere proibir a veiculação de conteúdos que conflitem com as convicções religiosas ou morais dos estudantes, de seus pais ou responsáveis. Assim, a defesa da liberdade entra em contradição quando imediatamente proíbe qualquer coisa que entre em conflito com a moral, o conservadorismo e o modelo tradicional das famílias. E o que entra em conflito com esse tipo de moral é a moral do outro, que também tem o direito de liberdade de crença. A evocação desse pretensão sentido de neutralidade equivale a dizer sobre algum tipo de conhecimento universal, o qual seria superior a qualquer particularidade ideológica. Contudo, o que se esquece de dizer é: que se sugere neutro, também é o particular de um grupo, e tão ideológico como qualquer outro (VENERA, 2017, p. 48). Com isso, de acordo com Lied (2017):

Conforme avançam as propostas de mudanças conservadoras na educação, a escola passa a ser entendida como um espaço de transmissão do conhecimento neutro e de preparação do estudante para a vida futura com informações necessárias para sua vida profissional e para se adaptar as mudanças tecnológicas que estão em processo. Desta forma, as gerações serão formadas a partir de um modelo focado num passado visto como perfeito e que respondia aos anseios das pessoas e num futuro idealizado em valores que preservem formas conservadoras onde o desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico e a formação integral não tem espaço. A direita avança nos espaços sociais, econômicos e educacionais se escondendo atrás de conceitos idealizados e repassados para a sociedade através de construções teóricas do senso comum e divulgadas pelos órgãos de reprodução como a escola, a religião e a mídia tradicional e corporativa. Foi dentro deste espaço de múltiplas identidades e múltiplos interesses que as novas políticas da direita foram articuladas e ressurgiram de forma tão poderosa e agressiva para barrar os avanços propostos na educação pela esquerda democrática e popular (LIED, 2017, p. 153).

Sendo assim, entende-se ser falacioso o argumento do movimento “Escola Sem Partido” de que os professores são doutrinadores de estudantes indefesos e desprovidos de autonomia intelectual e política. Afinal, a escola se constitui um lugar de produção e legitimação de saberes. A escola é, por essência, um espaço para a criação de valores políticos, éticos e estéticos, bem como lugar do confronto de conhecimentos diversos sobre o mundo e do livre exercício do pensamento. Dessa forma, a aprovação do projeto “Escola Sem Partido” torna-se a negação ao conhecimento pela total subordinação da escola à justiça e à ideologização dos conteúdos de ensino, posto que ninguém ganha com uma escola com sujeitos vigiados, punidos, normalizados e operadores de um pensamento descritivo e fragmentado. Esse entendimento vai ao encontro do pensamento de Muniz (2017), para o qual:

Assim, pautado em argumentos falaciosos, o aludido Projeto que, em tese, busca assegurar o direito do aluno a uma educação politicamente “neutra”, constitui-se, de fato, em ato atentatório à educação inclusiva, equitativa e de qualidade, garantidora de um ambiente de “ensinagem” pluralista e democrático, concernente à afirmação do direito ao desenvolvimento. Nota-se que a proposição viola materialmente disposições legais, como: a política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher que estabelece o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da discriminação sexual (artigo 8º, IX, da Lei n. 11.340/2006) e os princípios básicos de ensino atinentes à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e, sobremaneira, ao respeito à liberdade e apreço à tolerância – artigo 3º, II, III e IV, da Lei 9.394/1996 (MUNIZ, 2017, p. 129).

Nota-se, no discurso do movimento “Escola Sem Partido”, que o paralelo com

o neoliberalismo fica evidente: o Estado deve interferir o mínimo possível para o progresso; da mesma forma, as instituições públicas de ensino devem apenas transmitir os conteúdos, sem qualquer compromisso político específico ou agenda social pré-determinada. Para Katz e Mutz (2017, p. 202), os docentes, do mesmo modo, devem ser bem distribuídos quanto às suas concepções ideológicas; porém, devem obedecer a certa normalidade que não ultrapasse as convicções familiares dos estudantes. Sob o ponto de vista da “crise” da escola de hoje, o movimento “Escola Sem Partido” acaba reforçando a importância da instituição na medida em que luta tão intensamente por ela; evidenciando, assim, o caráter ambivalente que marca a escola contemporânea. A evidência maior é que, se os neoliberais lutam tanto para destruir a escola pública atual – ainda que em discursos paralelos a classifiquem como ineficaz e decadente –, então isso é um sinal de que se deve, agora mais que sempre, lutar por essa escola.

Para Barbosa (2018, p. 4), a proposta do movimento “escola sem partido” prende os indivíduos nos padrões da sociedade administrada, no âmbito da não-liberdade, privando-os do acesso aos instrumentos conceituais que promoveriam a tomada de consciência a respeito das condições objetivas que os aprisionam. Mesmo porque, segundo o entendimento de Alencar (2017, p. 129), no Brasil, o texto que confere fundamento às atividades educacionais é a Lei Federal n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), a qual, em seu primeiro artigo, estabelece que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Frente ao exposto, Cruz *et al* (2018, p. 8) evidenciam que, de fato, a escola é partidária, pois tudo de caráter social surge a partir de uma ideologia individual, a qual, por sua vez, traz consigo interesses pessoais. Então, a escola surge como um dos direitos sociais para a sociedade, sendo ela, o maior instrumento de alienação para o capitalismo – oferecido pela burguesia, não como uma benesse; mas, sim, como uma forma de aprimoramento técnico da mão de obra. No entanto, a escola se constitui, ao mesmo tempo, o instrumento mais perigoso, posto que, quando propicia criticidade ao indivíduo, tira-o da ignorância, fazendo-o reconhecer o quanto é

injustiçado e o leva a reivindicar direitos.

Dessa forma, tendo sido discutido aqui – nesse segundo capítulo – o que vem a ser o movimento “Escola Sem Partido”, ressaltando sua historicidade e os principais conceitos que o fundamentam, bem como analisando as falácias contidas no discurso daquelas que o defendem, passa-se agora, no próximo capítulo, a apresentar a pesquisa de campo, realizada junto a professores universitários brasileiros, com o intuito de conhecer o que pensam a respeito do “Escola Sem Partido”.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Detalhamento da pesquisa

Nesse terceiro capítulo apresenta-se a pesquisa de campo, realizada junto a professores universitários brasileiros, visando conhecer o que pensam a respeito do projeto “Escola Sem Partido”. Para tanto, primeiro são descritos os procedimentos metodológicos adotados; em seguida expõem-se os resultados gráficos, bem como a análise dos dados da pesquisa. Por fim, apresentam-se também as sugestões e recomendações, visando a correção – ou a minimização dos efeitos – das disfunções identificadas por meio da aplicação dos questionários.

3.2 Metodologia e método

Pelo prisma metodológico, o presente estudo obedeceu a alguns passos, os quais foram considerados necessários para que se alcançasse o objetivo pretendido, bem como responder ao problema de pesquisa. Para tanto, foram adotados os seguintes passos:

a) pesquisa exploratória e descritiva. No entendimento de Sylvia Vergara (2000, p. 47), diz respeito à investigação explicativa, que tem como objetivo maior tornar clara a informação, justificando os motivos, a qual visou, portanto, esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno.

b) pesquisa bibliográfica. Para que se pudesse construir essa pesquisa fez-se necessário realizar levantamento bibliográfico, conforme as explicações de João Álvaro Ruiz:

A pesquisa teórica tem por objetivo ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar sistemas e modelos teóricos, relacionar e enfaixar hipóteses numa visão mais unitária do universo e gerar novas hipóteses por força de dedução lógica. Além disso, supõe grande capacidade de reflexão (RUIZ, 1996, p. 50).

c) pesquisa documental. Para Antônio Carlos Gil tal pesquisa se assemelha ao levantamento bibliográfico, diferenciando-se apenas nas fontes e origens, sendo

documentos oficiais construídos pelos órgãos competentes (GIL, 1999, p. 41). Como exemplo, tem-se a Lei Federal n.º 9.394/1996, que regulamenta e dá outras providências sobre o funcionamento, a estrutura e as metas do sistema educacional brasileiro em suas vertentes pública e privada.

d) estudo de campo. De acordo com o entendimento de João José Saraiva da Fonseca:

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante etc.). Sendo assim. Não se limita o estudo às abordagens teóricas (FONSECA, 2002, p. 49).

3.3 Objeto de estudo da pesquisa

Nesta pesquisa o objeto de estudo é constituído pelo entendimento que professores e alunos universitários tenham em relação ao movimento “Escola Sem Partido”.

3.4 Estratégias metodológicas

Em relação às estratégias metodológicas adotadas, optou-se por aproximar a pesquisa da realidade, buscando comprovar fatos e analisar informações oriundas dos sujeitos da pesquisa, os quais foram selecionados conforme sua capacidade de fornecer dados relevantes, para que se possa responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

3.5 População

De modo geral, a população constante deste estudo foi composta por professores e estudantes universitários.

3.5.1 Universo da pesquisa

Conforme o entendimento de Eva Maria Lakatos (2001, p. 51) tem-se que, no que diz respeito ao universo da pesquisa, este foi composto por um total de 207 (duzentos e sete) respondentes, entre docentes universitários e discentes universitários (graduandos, mestrandos e doutorandos), distribuídos entre as seguintes instituições de ensino superior: UFES (Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES); IFES (Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória-ES); UEPB (Universidade Estadual da Paraíba); FAMES (Faculdade de Música do Espírito Santo, Vitória-ES); CESAP (Centro de Estudos Avançados de Pós-Graduação e Pesquisa, Vitória-ES); FUV (Faculdade Unida de Vitória, Vitória-ES) FAVI (Faculdade da Associação Vitoriana de Ensino Superior, Vitória-ES); Faculdade Estácio de Sá (Vitória-ES); FABRA (Faculdade Brasileira, Serra-ES); UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro); UVV (Universidade de Vila Velha-ES).

3.5.2 Amostra da pesquisa

Vale ressaltar que a amostra adotada foi a probabilística, decorrente de cálculos estatísticos e caracterizada pela possibilidade de que cada elemento da população possa ser representado na amostra, a qual é do tipo “por agrupamento”, considerando-se que responderam aos questionários somente professores universitários e alunos universitários.

Dessa forma, a amostra da pesquisa, foi disposta da seguinte forma:

a) *corpo docente*: 21 (vinte e um) professores da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) e do IFES (Instituto Federal do Espírito Santo); 15 (quinze) professores da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba); 10 (dez) professores da FAMES (Faculdade de Música do Espírito Santo); 06 (seis) professores da CESAP (Centro de Estudos Avançados de Pós-Graduação e Pesquisa); 06 (seis) professores Faculdade Unida de Vitória (FUV); 05 (cinco) professores da FAVI (Faculdade da Associação Vitoriana de Ensino Superior); 04 (quatro) professores da Faculdade Estácio de Sá (de Vitória-ES); 01 (um) professor da FABRA (Faculdade Brasileira); 01 (um) professor da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro); totalizando 69 (sessenta e nove) professores universitários respondentes.

b) *corpo discente*: 59 (cinquenta e nove) alunos da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo); 22 (vinte e dois) alunos da UVV (Universidade de Vila Velha); 30 (trinta) alunos da FACES (Faculdade do Espírito Santo) e 17 (dezessete) alunos da FAVI (Faculdade da Associação Vitoriana de Ensino Superior); totalizando 138 (cento e trinta e oito) alunos respondentes.

3.5.3 Amostragem

Iniciando-se a amostragem e caracterização dos respondentes pelo grupo constituído por discentes do ensino superior tem-se que, no quesito “gênero”, 43,48% são do sexo masculino ao passo que os demais 56,52% pertencem ao sexo feminino.

Quanto ao quesito “idade”, a pesquisa revelou que 8,70% têm menos de 30 anos; 18,84% encontram-se na faixa etária entre 31 e 40 anos; 37,78% pertencem ao grupo que vai dos 41 aos 50 anos; 26,09% estão na faixa dos 51 aos 60 anos; havendo, ainda, 11,59% cuja idade é igual ou superior a 61 anos.

No que está relacionado à “religião”, 55,07% dos professores universitários pesquisados são católicos; 20,29% são evangélicos; 18,84% declararam não possuir religião; enquanto os 5,80% restantes afirmaram seguir religião espírita.

No que diz respeito à formação acadêmica mais elevada dos respondentes, 30,43% possuem mestrado; 27,54% têm doutorado; 26,09% possuem graduação ou licenciatura; 10,14% possuem pós-graduação; 5,80% que possuem pós-doutorado.

Em relação ao cargo que ocupam nas instituições superiores em que trabalham, 97,10% são professores; 1,45% é pedagogo; e 1,45% é bolsista.

No que concerne ao tempo de docência em instituições superiores, 30,43% dos professores universitários respondentes lecionam em período igual ou inferior a dez anos; 26,09% lecionam em faixa de tempo que varia de 11 a 20 anos; 23,19% lecionam entre 21 e 30 anos; 14,49% lecionam entre 31 e 40 anos; havendo ainda os demais 5,80% lecionam por tempo igual ou superior a 41 anos.

Quanto à caracterização do corpo discente, a pesquisa revelou que, no quesito “gênero”, 77,54% dos universitários respondentes pertencem ao sexo feminino; enquanto os demais 22,46% são do sexo masculino.

Quanto ao quesito “idade”, 20,44% possuem 20 anos ou menos; 34,31%

encontram-se na faixa etária que vai dos 21 aos 25 anos; 9,49% estão na faixa entre 26 e 30 anos; 10,22% possuem idade que varia dos 31 aos 35 anos; havendo ainda 25,55% cuja idade é igual ou superior a 36 anos.

Sobre a religião seguida pelos estudantes universitários respondentes, a pesquisa mostrou que 43,48% são católicos; 39,86% são evangélicos; 14,49% declararam não possuir religião; 2,17% são espíritas.

No que se refere à maior formação acadêmica, 64,49% dos estudantes universitários respondentes são graduandos; 33,33% já possuem algum curso superior completo; havendo, ainda, 2,17% que já possuem alguma pós-graduação.

Questionados sobre terem ou não algum tipo de atividade remunerada, 77,94% responderam que sim; ao passo que os demais 22,06% afirmam que não exercem qualquer atividade remunerada.

Sobre o tempo em que estudam em Vitória (ES), 28,26% afirmaram que o fazem a menos de 1 ano; 34,78% disseram estudar na capital capixaba por tempo que varia de 1 a 5 anos; 2,90% afirmaram que estudam em Vitória por tempo que vai de 6 a 10 anos; 8,70% disseram que assim estudam já por tempo que varia de 11 a 15 anos; havendo, ainda, 25,36% que estudam há mais de 16 anos em Vitória. Essa última indagação, por razões óbvias, não se aplicou aos alunos da UEPB. (Universidade Estadual da Paraíba).

3.6 Tipo de investigação

O tipo de investigação adotado no presente estudo foi o levantamento de campo, em que a investigação se faz por meio de perguntas feitas diretamente às pessoas que se pretende estudar, usando, para tanto, procedimentos estatísticos para selecionar uma amostra significativa do universo.

3.6.1 A pesquisa do ponto de vista de sua natureza

A natureza do presente estudo é uma combinação de pesquisa qualitativa com pesquisa quantitativa, cuja análise tem fulcro, também, na pesquisa de caráter bibliográfico.

3.6.2 Da forma da abordagem do problema

Nesse estudo, a forma de abordagem do problema pode ser classificada como sendo qualitativa e aplicada, combinada também com a forma quantitativa e aplicada. Diz-se isso porque foram empregadas técnicas de Estatística básica para avaliar quantitativamente as respostas, bem como foi usada a subjetividade para interpretar os fenômenos expostos a partir da literatura consultada, e, ainda, a partir dos resultados da pesquisa de campo.

3.6.3 Do ponto de vista de seus objetivos

Do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa pode ser classificada como exploratória, visto que assume a forma de pesquisa bibliográfica. No entanto, a natureza da pesquisa é aplicada, pois envolve também a aplicação prática direcionada à resolução de problema específico.

3.6.4 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos

Em relação aos procedimentos técnicos, fez-se uso de pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso, por meio de consultas sobre o tema em livros, documentos jurídicos e, também, de estudo específico realizado nas instituições de ensino superior já mencionadas.

3.7 Operacionalização das variáveis

Considerando-se que a visão que grande parte dos estudantes tem acerca do movimento “Escola Sem Partido” é ainda muito vaga, no que está relacionado à operacionalização das variáveis, o presente estudo baseou-se na literatura consultada para tornar menos abstratos os resultados estatísticos decorrentes da

pesquisa de campo.

3.8 Técnica

A análise que se passa a discutir aqui é tão somente a do conjunto das respostas, de modo a saber as tendências de cada grupo de respondentes, quanto à visão que possuem em relação ao tema “Escola Sem Partido”. Para tanto, multiplicou-se o número de respondentes de cada grupo (docentes e discentes) pelo número de perguntas que compunham o questionário (quinze).

Pelo prisma do corpo docente, a opção “péssimo/a” foi usada em 66,18% dos casos; “ruim” foi marcada em 16,14% das vezes; “não sei dizer” foi escolhida em 9,76% das possibilidades; “bom/boa” foi adotada em 6,67% dos casos; enquanto que “excelente” foi acionada em 1,26% das questões. Dessa forma, entende-se que, em relação ao programa “Escola Sem Partido”, a visão negativa (constituída pelas opções “ruim” e “péssimo”) predominou entre os professores entrevistados.

Pela ótica do corpo discente, a pesquisa mostrou que, dentre as respostas possíveis, a opção “péssimo/a” foi adotada em 43,24% dos casos; a opção “ruim” ficou com 20,77% das escolhas; a opção “não sei dizer” foi marcada em 23,14% das vezes; a opção “bom/boa” foi acionada em 8,60% do total de respostas; ficando a opção “excelente” com 4,25% das escolhas. Assim, tem-se que, em relação ao programa “Escola Sem Partido”, a visão negativa (opções “ruim” e “péssimo”) também predominou entre o corpo discente consultado.

Desse modo, tendo sido apresentadas, nesse primeiro subitem, as diretrizes gerais da metodologia utilizada na pesquisa de campo, bem como a caracterização dos respondentes e, ainda, a análise geral das respostas, passa-se agora a expor o perfil dos respondentes e à exposição gráfica dos dados, seguidos das devidas análises, as quais se fundamentam e dialogam com a literatura.

3.8.1 Plano de tabulação e análise

No que diz respeito à coleta de dados, o presente estudo é classificado, segundo o entendimento de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2006, p. 28), como pesquisa de levantamento de dados, a qual pequenas e grandes populações

são estudadas por meio de amostras pequenas, obtendo-se informações sobre os fatores que mais interessam à caracterização da percepção dos respondentes. Isto posto, cabe ressaltar que, entre as técnicas de pesquisa apresentadas por Maria Cândida Soares Del-Masso (2012, p. 35), o questionário foi adotado por se tratar de uma das formas de se aferir do fluxo de informações, tendo por objetivo a obtenção de dados e informações quantitativas e qualitativas que abrangessem aspectos estabelecidos nos objetivos específicos do trabalho.

Baseado nos conceitos acima, a coleta de dados se fez por meio de questionários semiestruturados, que combinam respostas fechadas com extensões abertas para essas mesmas respostas (cujo modelo encontra-se anexado ao presente trabalho), constituídos de perguntas simples e de respostas no sistema de múltipla escolha; distribuídos de forma aleatória entre os sujeitos que compuseram a amostra – professores universitários e alunos universitários. No entanto, cabe ainda ressaltar que tal questionário foi aplicado pela própria pesquisadora. Vale também dizer que foram utilizados questionários estruturados com base no chamado “método de Likert”, por meio do qual, segundo Roberto Jarry Richardson:

Cada item se classifica ao longo de um contínuo de cinco pontos, variando entre “excelente” e “péssimo”, para obter informações que abranjam aspectos inerentes às preferências e às reações do público-alvo. Após a tabulação dos dados, permite a apreciação das variáveis, sob o prisma do grau de satisfação (cuja variável que o alcança não requer intervenção imediata) ou do grau de insatisfação (cuja variável que o alcança requer intervenção imediata), cabendo ainda informar que, por esse método, a opção não sei dizer é entendida como desconhecimento do tema, por parte do respondente; ou problemas de comunicação na hora da formulação do questionário, não importando aqui se tal problema parte do emissor, do receptor ou de ambos (RICHARDSON, 1999, p. 271).

Segundo as explicações de Richardson torna-se também necessário esclarecer que a escolha de questionários fechados semiestruturados se deu ao fato de que, em geral, pesquisas de campo se tornam mais difíceis de serem interpretadas estatisticamente quando se utilizam questionários abertos, em face da dificuldade de se interpretar a caligrafia dos respondentes. Daí porque a utilização de questionários predominantemente fechados – nos quais as respostas já se encontram prontas – facilitando a escolha dos respondentes, bem como sua interpretação por essa pesquisadora.

Em relação ao tratamento dos dados o método de procedimento adotado foi o estatístico que, de acordo com os ensinamentos de Domingos Parra Filho e João

Almeida Santos (2000, p. 39), diz respeito à redução de fenômenos observados à manipulação estatística, permitindo que se comprovem as relações dos fenômenos entre si, bem como possibilitando a obtenção de generalizações acerca de sua natureza, ocorrência ou significado. A aplicação prática da pesquisa deu-se de agosto de 2019 e janeiro de 2020, sendo os questionários entregues a um total de 69 (sessenta e nove) professores universitários e, também, a um total de 138 (cento e trinta e oito) alunos universitários.

Entre as principais dificuldades inerentes à aplicação dos questionários destacam-se o medo e a resistência de muitos professores e alunos, havendo até mesmo agressões e ofensas, em face do extremismo partidário que envolve o tema. Temendo represálias por parte do Estado, alguns sugeriram que sequer fosse citado o nome da instituição educacional pesquisada.

Desse modo, tendo sido aqui apresentadas, as diretrizes gerais da metodologia utilizada na pesquisa de campo, descrevendo-se também as principais características dos respondentes, divididos sempre em corpo docente e corpo discente, bem como à análise geral do conjunto de respostas, passa-se agora, no quarto capítulo, à apresentação e análise dos dados da pesquisa de campo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Iniciando-se a apresentação gráfica e a análise dos dados, tem-se os gráficos 1 e 2, expostos na próxima página, decorrentes à indagação sobre, de um modo geral, como os respondentes avaliam o projeto “Escola Sem Partido”.

Entre os professores universitários prevaleceu a visão negativa, posto que para 69,57% o “Escola Sem Partido” é péssimo; 13,04% o consideram ruim; 4,35% não souberam o que dizer; 10,14% o veem como sendo um bom programa; enquanto os demais 2,90% o classificaram como excelente. Sobre isso torna-se importante a leitura de alguns dos principais comentários complementares, conforme mostrado abaixo:

“Trata-se de um projeto antidemocrático e obscurantista, que pretende cercear e criminalizar o trabalho dos profissionais da educação”.

“Os ideólogos desse projeto incorrem em desonestidade, ao se colocarem em uma posição pretensamente acima das ideologias, como se, ao se posicionarem favoráveis às ideias conservadoras, estivessem em patamar supra ideológico”.

“É uma proposta que visa silenciar as pessoas e propagar os fundamentos de um projeto de sociedade que enfraquece os pobres e fortalece os ricos”.

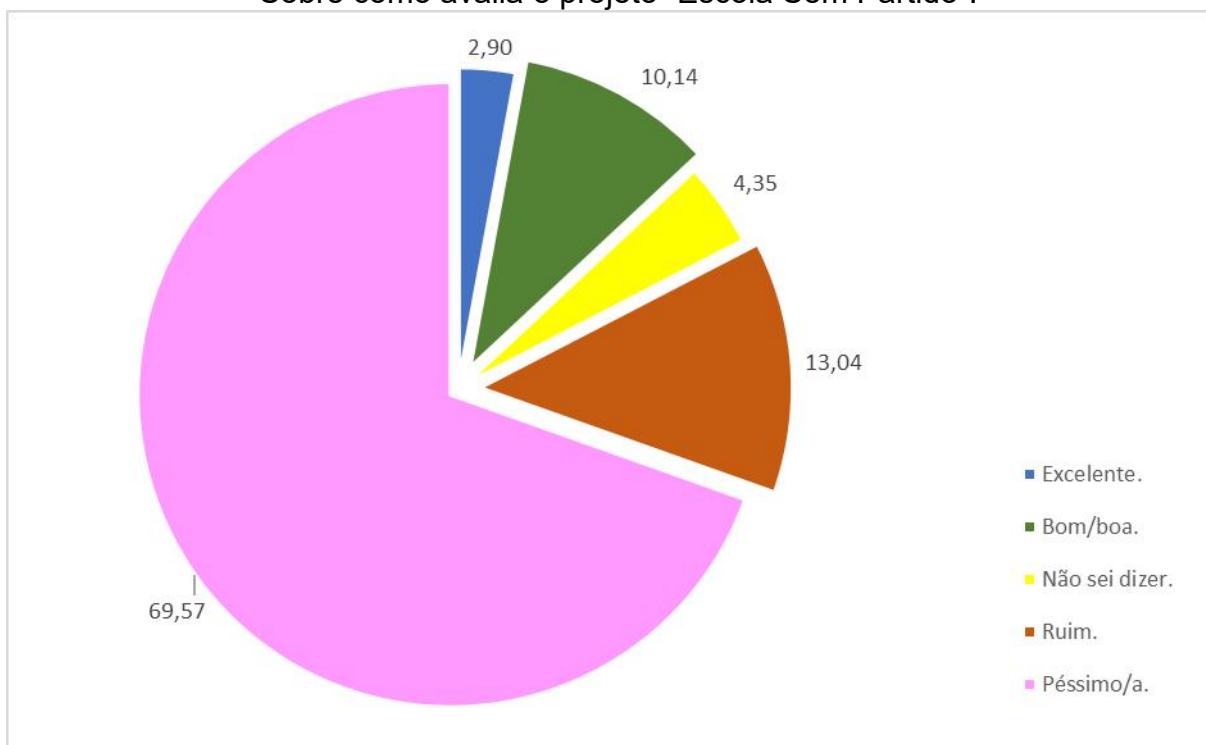
Note-se que as opiniões acima destacadas vão ao encontro do que pensa Castilho (2019, p. 4), o qual acredita que o programa “Escola Sem Partido” é parte de um projeto de poder mais amplo, o qual se aproveita do controle e da perseguição aos professores para tensionar o trabalho docente, desarticular o pensamento crítico e, ainda, mascarar estratégia que objetiva fazer da educação um grande negócio, favorecendo diretamente o setor privado.

No mesmo sentido, Damásio e Cipriano (2019, p. 2) entendem que o projeto “Escola Sem Partido” se opõe a diversos posicionamentos de autores especialistas da pedagogia brasileira – como Paulo Freire, por exemplo –, bem como em relação à Constituição Federal de 1988, a qual defende a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Para tanto, ainda conforme o entendimento de Damásio e Cipriano (2019, p. 4), o movimento “Escola Sem Partido” propõe a neutralização do ensino e a penalização aos educadores que apresentarem ideais ideológicas defendendo, em sala de aula, posicionamentos que sejam questionáveis aos olhos dos conservadores. Diante disso, a questão é que, nesses moldes propostos pelo “Escola Sem Partido”, o Brasil estaria

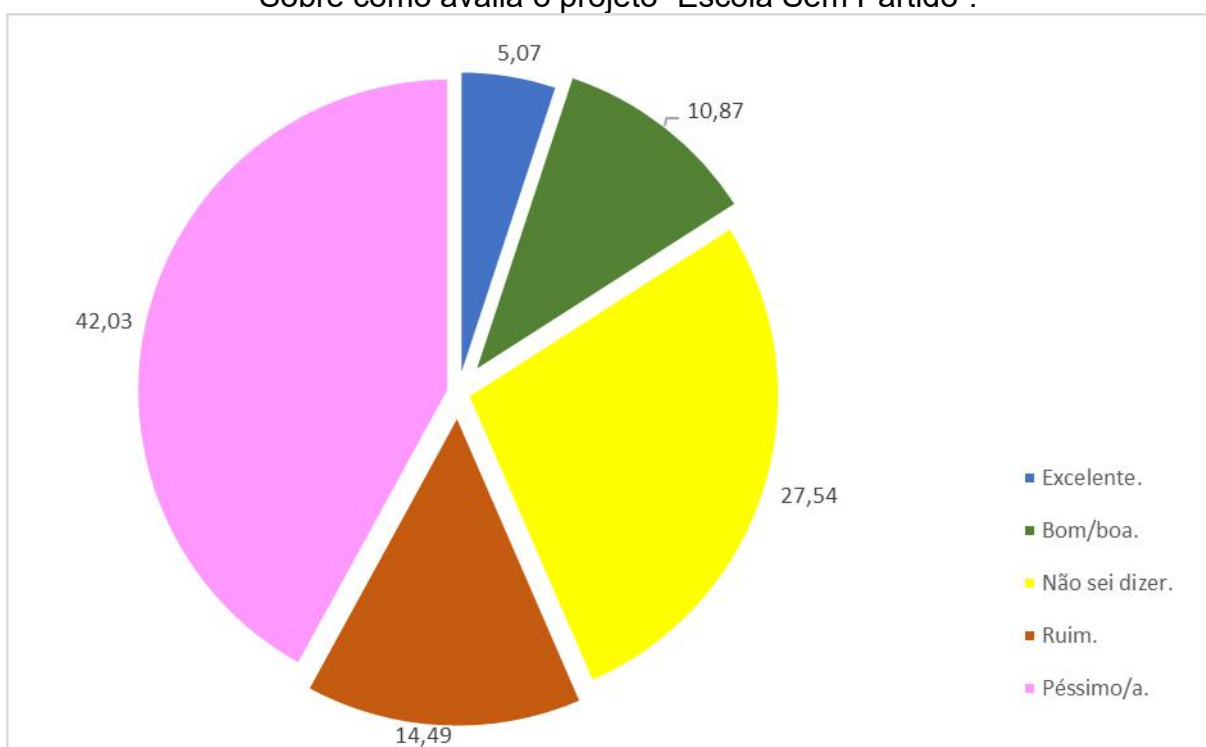
fadado à eterna negativa à modernização do pensamento.

Gráfico 1 – Professores universitários.
Sobre como avalia o projeto “Escola Sem Partido”.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 2 – Alunos universitários.
Sobre como avalia o projeto “Escola Sem Partido”.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Quanto à avaliação tecida pelos alunos universitários acerca do projeto “Escola Sem Partido”, a pesquisa mostrou que, 42,03% entendem que tal projeto seja péssimo; 14,49% o veem como algo ruim; 27,54% não souberam o que dizer; 10,87% o consideram bom; já os demais 5,07% o classificam como excelente. Note-se que também prevaleceu o parecer negativo, porém, com menos ênfase do que se viu na apreciação dos professores. Assim, faz-se igualmente necessário observar os comentários complementares:

“Esse projeto quer privar o professor de falar sobre coisas essenciais, como política, questões de gênero, entre outras”.

“O professor terá muitas dificuldades para apresentar o conteúdo de maneira convincente para seus alunos”.

“Esse projeto ignora o fato de que a educação não é neutra”.

Os comentários acima se alinham com o pensamento de Guimarães (2018, p. 3), o qual defende que trabalhar o conhecimento produzido pela humanidade e lutar para que tal saber esteja ao alcance de todos se constitui um dos principais papéis dos professores.

Na visão de Carvalho *et al* (2016, p. 202), nenhum conhecimento se constitui entidade pura, neutra, abstrata e desvinculada das contingências históricas, políticas e sociais. Sendo assim, os discursos da neutralidade são lembrados de modo recorrente como objetivos a serem alcançados e suas disseminações não chegam a ser uma novidade nos enunciados dos principais movimentos conservadores, especialmente ao se negociar as validações dos saberes. Ademais, a ideologia, enquanto visão de mundo, está contida em inúmeras esferas do cotidiano, inclusive nas escolas e nos partidos – mas nunca somente nas escolas e/ou somente nos partidos. Dessa forma, aceitar essa tentativa de censurar a atividade docente seria somente o primeiro passo, até o momento em que tal censura alcançasse até mesmo as casas, os bares, as ruas...

Não bastasse isso, em análise de cunho jurídico, Carvalho *et al* (2016, p. 202), também alegam que o movimento “Escola Sem Partido” apresenta diversos problemas de inconstitucionalidade, pois não traz, em sua redação, os conceitos acerca do que seja a neutralidade política e ideologia, bem como do que se entende por educação justa. Tais categorias carecem de respaldo técnico e legal, estando vazias de explicações, o que leva ao entendimento totalmente subjetivo das proposições.

Os gráficos 3 e 4, expostos na página seguinte, apresentam os resultados da questão que buscou saber como professores e alunos universitários avaliam a ideia de haver interferência direta do Estado nos conteúdos, nos métodos e na forma como os professores lecionam.

Quanto a essa indagação, 63,77% dos professores universitários consideram péssima tal interferência; 28,99% a classificam como sendo ruim; havendo ainda 7,25% que não souberam responder. Abaixo destacam-se alguns dos comentários complementares, o que ajuda a entender a prevalência da visão negativa:

“Somente a um Estado de extrema direita interessa a total subordinação da classe trabalhadora aos projetos do capital. Por isso não querem que a educação seja libertadora, mas sim alienante”.

“As escolas são espaços de autonomia intelectual. Não podem ter interferências de governos e distintos matizes ideológicos”.

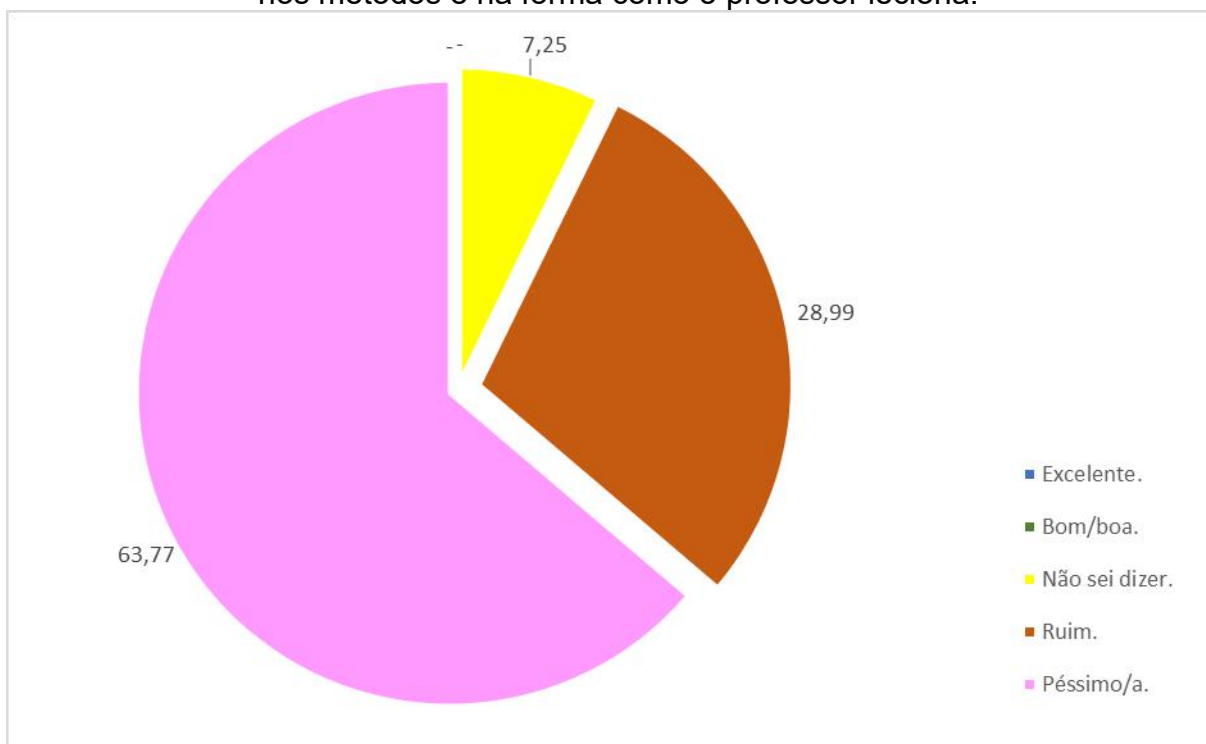
“Qualquer interferência autoritária se constitui ameaça à escola e ao fazer educativo como um todo”.

Para Assis (2018, p. 23), acreditar que os professores sejam os únicos interlocutores dos estudantes, significa ignorar os fenômenos sociais presentes no século XXI, como é o caso, por exemplo, da pulverização dos meios de comunicação de massa e das redes sociais. Ademais, o princípio da pluralidade de ideias diz respeito à manifestação – igualitária – dos diversos posicionamentos, cujos limites são determinados pela Constituição Federal, visando garantir a coexistência da diversidade de pensamento (ASSIS, 2018, p. 25).

Nesse sentido, Barbosa (2018, p. 3) entende que o verdadeiro perigo para a educação está na ausência de mediação crítica, pois deixa a escola exposta aos ataques conservadores, em uma cumplicidade em relação aos mecanismos de discriminação – que é justamente o contrário do que almeja qualquer atividade formativa de qualidade. O resultado disso nada mais é que a desvalorização da escola (especialmente a pública) e do trabalho docente, bem como a negação da escola e de seus potenciais formativos.

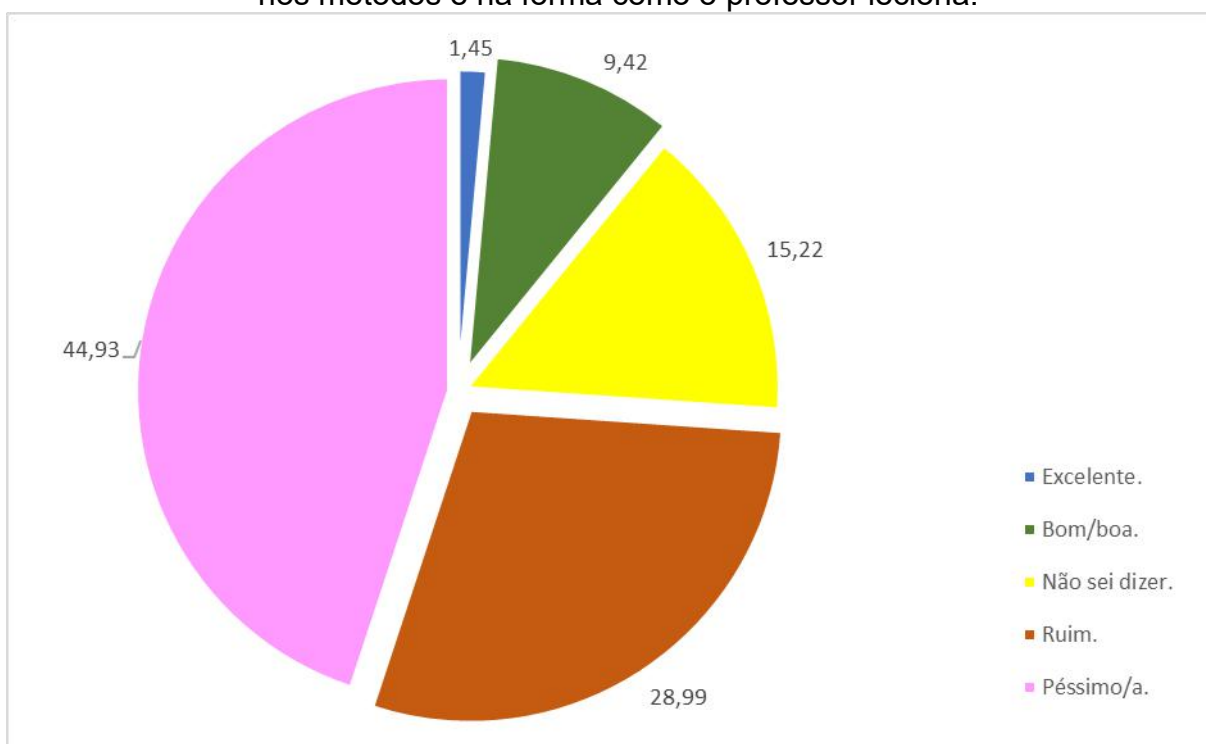
No entendimento de Oliveira *et al* (2018, p. 254), o que o programa “Escola Sem Partido” quer nada mais é que ferir a autonomia docente, visto que o objetivo é uma escola totalmente destituída do caráter educacional mais amplo, mais crítico, ou seja, formar pessoas conscientes e participativas.

Gráfico 3 – Professores universitários.
Sobre como avalia a ideia de haver interferência direta do Estado nos conteúdos,
nos métodos e na forma como o professor leciona.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 4 – Alunos universitários.
Sobre como avalia a ideia de haver interferência direta do Estado nos conteúdos,
nos métodos e na forma como o professor leciona.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Pela ótica dos alunos universitários, 44,93% entendem ser péssima a existência de interferência direta do Estado nos conteúdos, nos métodos e na forma como o professor leciona; 28,99% classificam essa mesma interferência como sendo ruim; 15,22% não omitiram opinião a respeito; 9,42% veem essa interferência como uma coisa boa; ao passo que 1,45% restante afirma que tal interferência é excelente. Para melhor entendimento dos resultados, em que mais uma vez prevaleceu o entendimento negativo da questão, cabe destacar algumas respostas complementares:

“Essa interferência proposta pelo ‘Escola Sem Partido’ tira a liberdade do professor em sala de aula”.

“Não dá liberdade ao professor, impedindo-o de aplicar os conteúdos adequados à realidade social”.

“Os professores, por sua formação, estão preparados para conduzir sua aula sem a necessidade de interferências inapropriadas”.

Em concomitância com os comentários acima está o pensamento de Nóbrega (2019, p. 3), a qual considera visível o equívoco presente no projeto “Escola Sem Partido” ao confundir o conceito de “ideologia” com o conceito de “ideário”. Por conta dessa confusão cognitiva, as consequências podem ser traumáticas e desastrosas para os professores, visto que o patrulhamento que se forma dentro e fora de sala de aula gera abalos nas relações de trabalho.

Como bem destacam Guilherme e Pico li (2018, p. 5-6), o pensar (que diz respeito ao conhecer) implica a capacidade de se compreender e de se problematizar o significado, o sentido, da experiência humana no mundo. O pensar, assim compreendido, não pode se limitar a conhecer fatos do mundo e da História, leis da Física, procedimentos técnicos, gramaticais, matemáticos. Pensar também implica em ter ampla noção acerca de liberdade, oposição racional e moral, bem como cultivar o espírito livre – que significa pensar de modo diferente do que se esperaria com base em sua procedência, seu meio, sua posição e função, ou com base nas opiniões predominantes.

Para Guilherme e Picoli (2018, p. 19), a pretensa neutralidade dos professores, proposta pelo projeto “Escola Sem Partido” somente seria possível a partir da perspectiva totalitária, pois na democracia só é possível a neutralidade crítica, já que a própria democracia – ao buscar conferir voz a todos os cidadãos – constitui-se uma posição política e um valor que se sobrepõe aos demais.

Os gráficos 5 e 6, expostos na página a seguir, revelam os resultados da questão que buscou saber, junto a professores e a alunos universitários, como é avaliada a forma como, atualmente, os professores lecionam, em relação à chamada “doutrinação pedagógica”.

No que diz respeito à opinião dos professores universitários, 34,78% consideram péssima a doutrinação pedagógica; 13,04% a classificam como sendo ruim; compondo o campo neutro 27,54% não souberam o que dizer. No entanto, 21,74% entendem como boa; ao passo que os demais 2,90% a entendem como sendo algo excelente. Embora a visão negativa tenha predominado, cabe destacar o elevado percentual daqueles que não souberam comentar a questão, a qual recebeu ainda o adendo de alguns comentários complementares:

“O professor acaba não tendo condições necessárias para desenvolver seu trabalho com autonomia”.

“Historicamente não existe neutralidade pedagógica, pois toda pedagogia é baseada e estruturada em preceitos filosóficos e, portanto, políticos e ideológicos”.

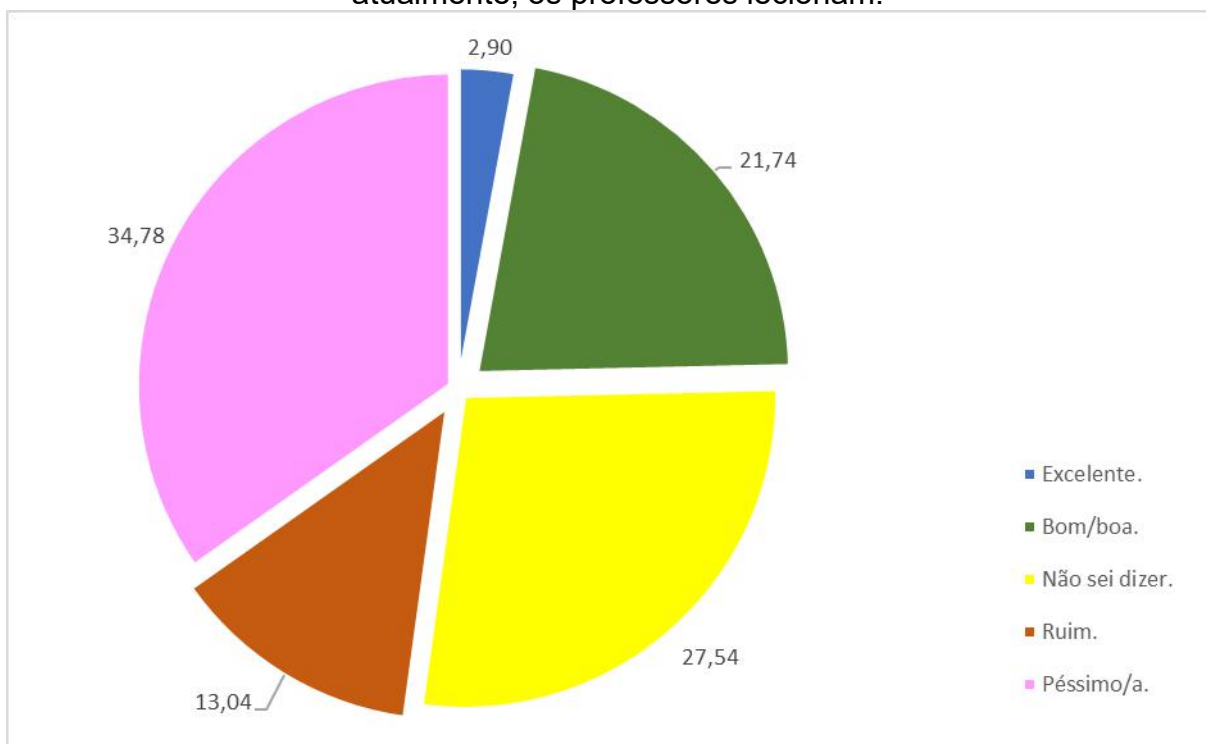
“A ideia de uma doutrinação pedagógica é uma mentira propalada pelos setores neoconservadores, que emergiram no interior da sociedade e que se apoiam na ideologia fascista”.

Para Lima e Peroni (2018, p. 126), o argumento da doutrinação pedagógica remete à ideia de uma escolarização tecnicista, na qual os professores atuam como simples reprodutoras de conhecimentos estanques, produzidos em outro espaço, desconectados da realidade.

Lima e Peroni (2018, p. 126) também explicam que, junto à falsa noção de neutralidade, surge um aspecto chave da proposta do movimento “Escola Sem Partido”: a censura. Especialmente a partir da interpretação de que os professores não têm garantido o direito à liberdade de expressão e que esta seria incompatível com a liberdade de ensinar, visto que a liberdade de expressão daria aos professores o direito de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto e que este não é o caso, pois os professores têm a obrigação de transmitir tão somente o conteúdo específico da disciplina.

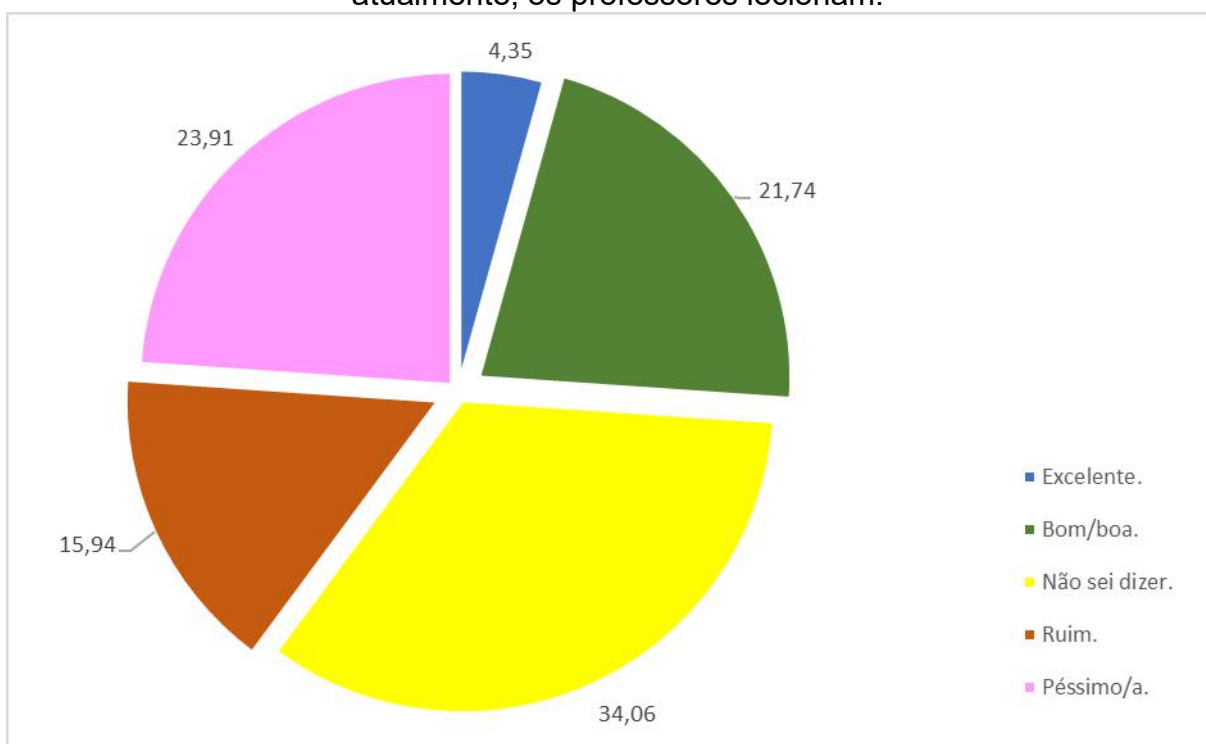
No entanto, Giroto (2016, p. 72) explica que os ideólogos do “Escola Sem Partido” não querem reconhecer é que a liberdade de expressão dos professores não se constitui irresponsabilidade. Ao contrário, é pré-requisito de sua responsabilidade profissional – a liberdade de cátedra.

Gráfico 5 – Professores universitários.
Em relação à chamada “doutrinação pedagógica”, como é avaliada a forma como, atualmente, os professores lecionam.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 6 – Alunos universitários.
Em relação à chamada “doutrinação pedagógica”, como é avaliada a forma como, atualmente, os professores lecionam.



Fonte: Rodrigues, 2020.

No que se refere à apreciação dos alunos universitários, 23,91% entendem como sendo péssima a doutrinação pedagógica; 15,94% a classificam como sendo ruim; 34,06% não souberam o que dizer; 21,74% entendem como boa; enquanto os 4,35% restantes a entendem como excelente. Novamente verifica-se a predominância da visão negativa. Contudo, chama a atenção também o elevado percentual de alunos que não souberam comentar a questão. No entanto, os comentários complementares ajudam a entender os resultados:

“Acredito que a maioria dos professores transmitem conhecimentos com neutralidade e com isenção ideológica”.

“A realidade deve servir de base para a construção do currículo e da metodologia utilizada em sala de aula”.

“Para que se alcance uma prática pedagógica eficaz, deve-se levar em consideração a criticidade que se deve formar no aluno”.

Seguindo a mesma linha de raciocínio expostas nos comentários acima destacados, Santos e Farias (2018, p. 131) entendem que, examinando o discurso em questão, observa-se que o movimento “Escola Sem Partido” funciona a partir de uma política que “dirige” os sentidos por meio da censura e da imposição de direção única para os sujeitos e os sentidos, almejando bloquear a heterogeneidade própria do contexto educacional. Isso faz surgir a hipótese de que o discurso movimento “Escola Sem Partido” funciona por meio de uma política de asfixia, que se traduz claramente na tentativa de calar os professores, tornando nula a educação.

Ainda conforme a visão de Santos e Farias (2018, p. 132), tem-se que a despolíticação e a cristianização do processo de ensino e aprendizagem, por força do efeito da censura exercida sobre as abordagens pedagógicas que tratam de questões inerentes às esferas políticas e socioculturais, bem como dos efeitos da restrição e da redução do sentido daquilo que pode ser ensinado na escola.

Por último, cabe ainda citar as alegações de Santos e Farias (2018, p. 137), os quais entendem que, com o falso argumento da doutrinação pedagógica, o projeto “Escola Sem Partido” confunde propositalmente política com política partidária, desconhecendo que não se tem educação sem abordar a dimensão política e sem discutir aspectos tais como sustentabilidade, igualdade de gênero, diversidade de orientações sexuais, entre outros temas questionados e combatidos pelo citado movimento.

Os gráficos 7 e 8, apresentados na próxima página, revelam os resultados da questão que indagou sobre como os professores e os alunos universitários avaliam a qualidade de um ensino, no qual seja terminantemente proibido quaisquer referências político-partidárias.

Em relação à opinião dos professores universitários tem-se que, para 57,97% será péssima a qualidade de um ensino, no qual seja terminantemente proibido quaisquer referências político-partidárias; 23,19% entendem que será ruim. No campo neutro, 7,25% não souberam o que dizer. Para 10,14% será boa a qualidade desse mesmo ensino; ao passo que para o 1,45% restante a qualidade desse ensino será excelente. Como se vê, a maioria dos os professores universitários nega que haja qualidade em um ensino vazio de referências político-partidárias, conforme se vê nos comentários abaixo:

“Sabe-se bem que isso está previsto apenas para as escolas públicas, onde estudam os filhos dos trabalhadores. Porém, as escolas dos filhos da elite continuarão a discutir política e ciências sociais, como sempre o fizeram”.

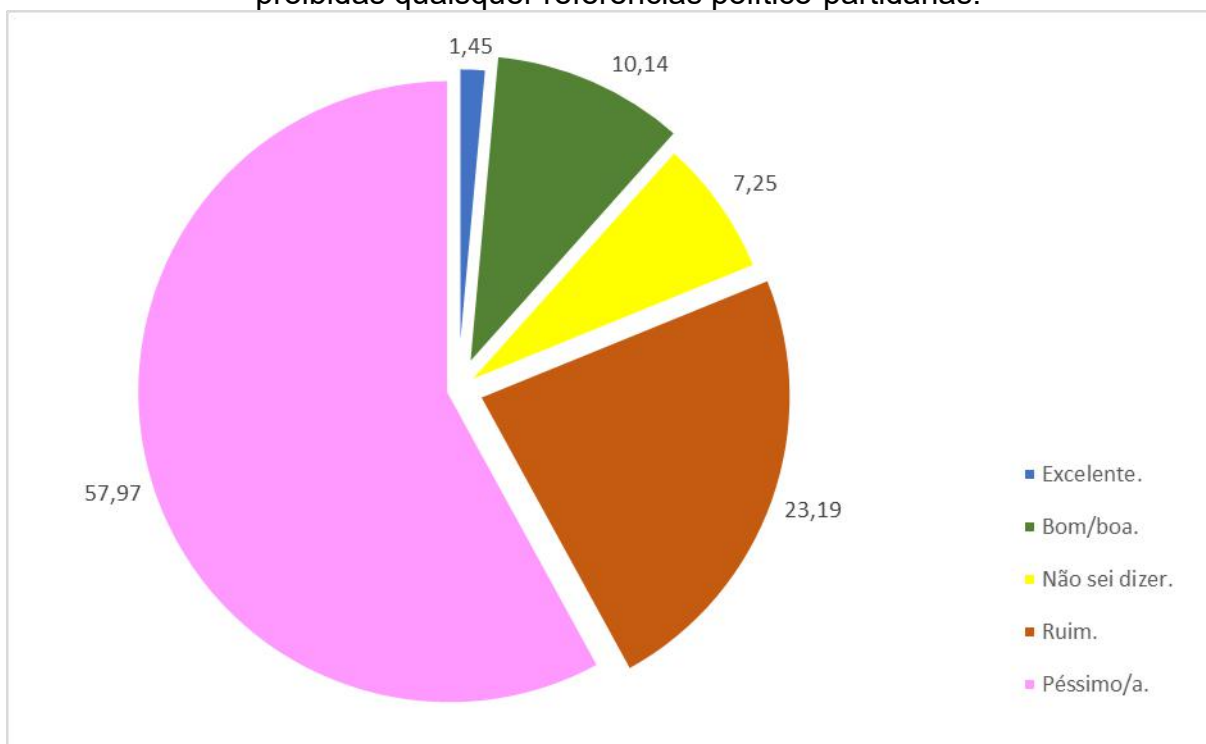
“Ora, não existe neutralidade. Assim, as pessoas não falam claramente e isso confunde os alunos, fazendo com que não saibam se posicionar”.

“O ensino é justamente para isso. Se não se pode levar aos alunos a discussão sobre referências político-partidárias, o que levar então? Mera ‘decoreba’ de conteúdo sem sentido para a vida?”

Na opinião de Daltoé e Ferreira (2019, p. 215-216), falaciosamente o projeto “Escola Sem Partido” parte do pressuposto de que existe uma dupla neutralidade – das ciências e dos professores, cabendo a esses últimos abordar os conteúdos de maneira isenta. Dessa forma, parece claro que os idealizadores do “Escola Sem Partido” supõem que a ideologia é aquilo que pode ser tirado para que o conhecimento reste puro e, nesse sentido, qualquer mínima intervenção dos professores fora dessa pretensa “pureza” já se constitui doutrinação pedagógica (ideia, além do conhecimento puro, que é imposta sem ser notada).

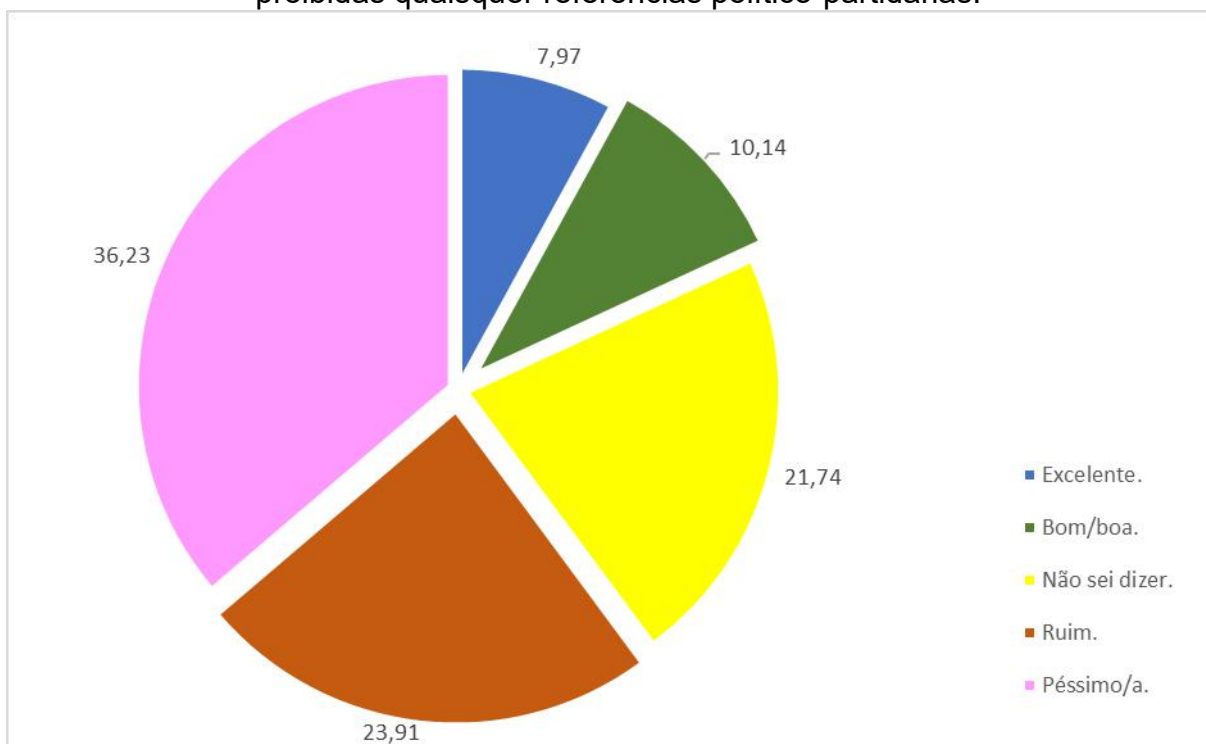
Para Daltoé e Ferreira (2019, p. 215-216) o “Escola Sem Partido” busca algo impossível: fazer da escola o lugar da apropriação-reprodução do conhecimento, como se o sujeito que propaga conhecimento vivesse apartada da prática política (e de seus efeitos cotidianos mais imediatos). Alguém acredita, por exemplo, que um professor, ao abordar temas relacionados à economia, deixará de emitir parecer – ainda que de forma indireta –, caso seu salário esteja sendo “achatado” pela política vigente? Exceto se ele mesmo, o professor, for também um alienado.

Gráfico 7 – Professores universitários.
Sobre como avalia a qualidade de um ensino, no qual sejam terminantemente proibidas quaisquer referências político-partidárias.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 8 – Alunos universitários.
Sobre como avalia a qualidade de um ensino, no qual sejam terminantemente proibidas quaisquer referências político-partidárias.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Por sua vez, a opinião dos alunos universitários mostrou que, para 36,23% será péssima a qualidade de um ensino, no qual seja proibido quaisquer referências político-partidárias; 23,91% entendem que tal qualidade será ruim. No campo da neutralidade encontram-se os 21,74% que não emitiram opinião a respeito. Para 10,14% será boa a qualidade desse mesmo ensino; ao passo que os 7,97% restantes entendem que será excelente. Os comentários abaixo expostos ajudam a entender melhor os resultados:

“Não será possível formar cidadãos, caso não se possa opinar acerca das questões sociais mais relevantes”.

“Para

entender melhor o momento histórico não se pode separar a ação educativa da apreciação política e suas relações sociais”.

“É preciso formar cidadãos críticos e participativos. E isso não se consegue por meio de um ensino alheio às questões político-partidárias”.

Daltoé e Ferreira (2019, p. 225) afirmam que, em uma sociedade livre, não é possível pensar uma lógica educativa que, centrada somente na objetividade, ignore a luta de classe, de modo a se discutir ciência sem permitir qualquer mínimo viés político na abordagem.

Desse modo, Mariz e Mariz (2019, p. 4) acreditam que o projeto “Escola Sem Partido” propõe o ensino de um conhecimento pasteurizado, desconectado dos contextos de produção e, também, sem qualquer articulação com os interesses de classes, de gênero, de raça e de região. Tal educação seria, então, isenta da ética universal do ser humano, enquanto característica do ser no mundo, responsável por si mesmo e, ainda, irmanado aos outros seres. Uma educação assim isenta, tenderia a contribuir para a construção de um mundo desumanizado e desprovido de solidariedade.

Não por acaso, Paulo Freire (2017), um dos pensadores brasileiros mais atacados pelos idealizadores do projeto “Escola Sem Partido”, já questionava sobre por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Porque, dirá um educador racional e pragmático, que a escola não tem nada que ver com isso (MARIZ E MARIZ, 2019, p. 12).

Expostos na próxima página, os gráficos 9 e 10 mostram os resultados da questão que indagou como os professores e os alunos universitários avaliam que será a qualidade profissional de estudantes cujo ensino busque manter-se sempre alheio às questões políticas de seu tempo e lugar.

Sobre tal questionamento, 76,81% os professores universitários avaliam que a qualidade profissional dos estudantes será péssima; havendo também 13,04% que avaliam que tal qualidade será ruim. Os que não souberam se expressar sobre o tema somam 5,80%. No entanto, 1,45% entende que essa mesma qualidade será boa; sendo que os restantes 2,90% acreditam que tal qualidade será excelente. Com predominância da visão negativa aproximando-se dos 80 pontos percentuais, torna-se indispensável a observação de alguns comentários complementares, conforme mostrados abaixo:

“Os idealizadores do projeto ‘Escola Sem Partido’ querem que a escola forme apenas trabalhadores, mas que jamais forme cidadãos pensantes”.

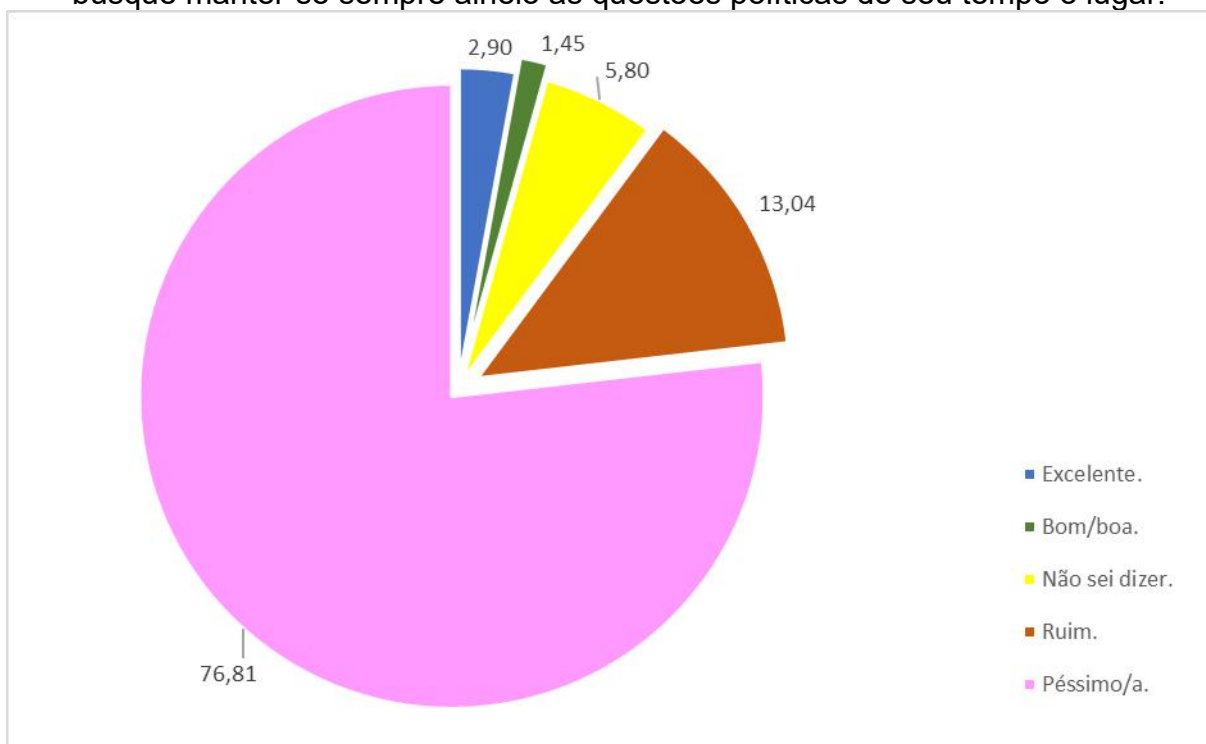
“Mantendo-se alheios às questões políticas. Assim, os estudantes não serão capazes de lutar por seus direitos, sendo, portando, facilmente dominados pelas elites”.

“O analfabetismo político já causou sérios danos à democracia brasileira, bem como aos direitos conquistados. Esse projeto, se levado à frente, servirá apenas para aprofundar os problemas sociais do país”.

Aqui faz-se necessário mencionar as palavras de Ribeiro (2018, p. 222), que entende que o professor – situado em espaço educacional formal ou não –, bem como ciente de sua tarefa político-pedagógica, reconhece a relação educador e educando no processo dialógico de educar e de ser educado, transformar e ser transformado. Portanto, a simples ideia da educação que objetive tão somente a formação de mão de obra não se constitui algo que faça sentido.

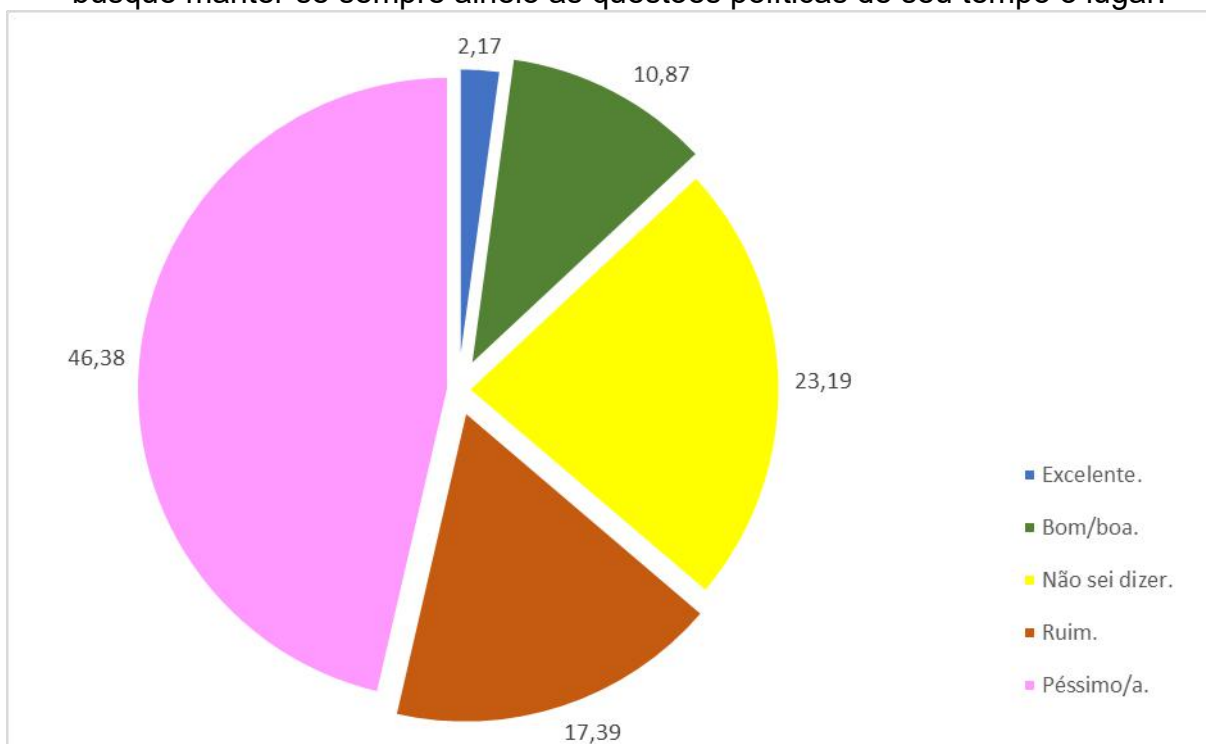
Ribeiro (2018, p. 234) também esclarece que a pretensa neutralidade é tudo o que a elite dominante mais almeja no âmbito educacional, para não ter que lidar com o desvelamento do mundo e a possibilidade de emancipação das pessoas oprimidas. Dessa forma, os conservadores defendem uma suposta neutralidade, escondendo suas próprias ideologias. O que os idealizadores do “Escola Sem Partido” chamam de doutrinação é, na verdade, o diálogo – tal diálogo não é apenas um princípio metodológico, deve ser compreendido também como princípio educacional que forja a compreensão pedagógica e de mundo, fundamentado em ideais libertadores.

Gráfico 9 – Professores universitários.
Sobre como imagina que será a qualidade profissional de estudantes cujo ensino busque manter-se sempre alheio às questões políticas de seu tempo o lugar.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 10 – Alunos universitários.
Sobre como imagina que será a qualidade profissional de estudantes cujo ensino busque manter-se sempre alheio às questões políticas de seu tempo o lugar.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Entre os alunos universitários tem-se que 46,38% que a qualidade profissional dos estudantes será péssima; 17,39% avaliam que tal qualidade será ruim. No âmbito da neutralidade, 23,19% não emitiram parecer sobre a questão. Porém, no polo positivo 10,87% acreditam que a mencionada qualidade profissional será boa; ao passo que os demais 2,17% acreditam que essa mesma qualidade será excelente. Aqui a predominância da visão negativa ultrapassou a casa dos 63 pontos percentuais, o que induz à leitura atenciosa dos comentários complementares a seguir:

“Dessa forma, os alunos serão apenas robôs: úteis ao mercado de trabalho, mas inúteis para a evolução social”.

“É fundamental que os estudantes tenham conhecimento acerca da sociedade na qual estão inseridos, bem como dos problemas mais urgentes dessa mesma sociedade”.

“Isso somente contribuirá para o aumento dos níveis de alienação dos brasileiros, que se tornarão ainda mais incapazes de perceber os problemas sociais e, por conseguinte, de buscar soluções”.

Para Ferreira e Souza (2018, p. 49-50), não raramente a prática educativa é inspiradora para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, revelando-se compreensiva com as diferenças, sendo tomada pelo sentimento de amor ao próximo. Por conta disso, a educação acaba formando as consciências para que construam suas trajetórias de modo justo e autônomo. Então, o empoderamento de uma classe social passa pela liberdade da dominação e pelo engajamento político dessa população ao lutar para que a sua cultura seja reconhecida e aceita. Frente ao exposto, Ferreira e Souza (2018, p. 52) denunciam que, em sentido contrário, o movimento denominado “Escola Sem Partido” quer evitar um pensamento crítico, gerando uma escola medíocre que se contrapõe à ideia “freireana” de escola cidadã.

Dessa forma, como bem alerta Gabatz (2018, p. 331-332), o projeto “Escola Sem Partido” nega, primeiro, o caráter republicano da instituição escolar, ao não acatar a função pedagógica que incorpora a educação para o convívio com as diferentes visões de mundo em uma sociedade pluralista e democrática. Depois, nega também o estatuto da criança como sujeito de direitos, incluindo-se aí o direito de conhecer o mundo e de adquirir instrumentos para pensar com autonomia, de modo a poder buscar a cidadania plena.

Os gráficos 11 e 12, mostrados na página seguinte, derivam da indagação sobre como os professores e alunos universitários avaliam o caráter libertador, de um ensino que, de modo permanente, tente manter-se alheio às questões políticas de seu tempo e lugar.

A pesquisa mostrou que, para 73,91% dos professores universitários um ensino nos moldes acima descritos é um ensino péssimo; 15,94% desse mesmo grupo de respondentes consideram tal ensino ruim. No campo neutro encontram-se 5,80% que não souberam emitir parecer sobre a questão. Por outro lado, 2,90% afirmaram que esse ensino é bom; havendo, ainda, 1,45% que avaliaram tal ensino como sendo excelente. A apreciação negativa da questão alcançou quase os 90 pontos percentuais e sua rejeição pode ser percebida por meio dos comentários complementares:

“Não é possível haver ensino libertador que sofra censura aos conteúdos escolares, ou no qual professores e alunos não possam discutir política nem criticar os governantes”.

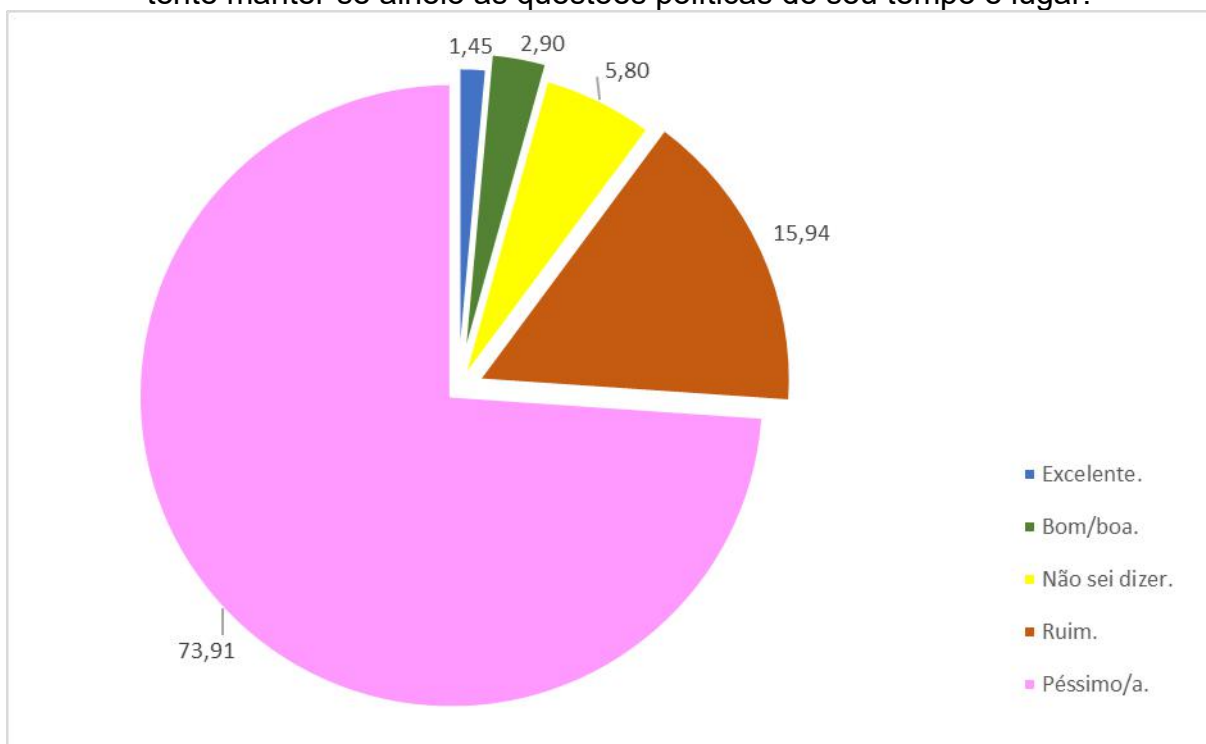
“Não existe caráter libertador em um ensino que se mantenha alheio às questões políticas”.

“Tornar-se alheio às questões políticas é simplesmente impossível. Somente o debate plural e responsável edifica os sistemas humanos”.

França e Gugliano (2018, p. 13) entendem que a escola se constitui instituição cuidadora, na qual o professor é aquele que ressignifica as imagens pessoais de forma positiva a fim de unir o saber de si mesmo e dos demais. Na escola podem-se acolher posicionamentos que se articulam em sala de aula, preservando a capacidade de criar, encorajando os alunos a falarem motivando-os a novas aprendizagens. Nesse sentido, o ambiente educacional deve proporcionar a ressignificação, o recriar a história pessoal, para dar sentido e sentir-se autor. Ou seja, o aluno deve ser incentivado a construir a sua opinião.

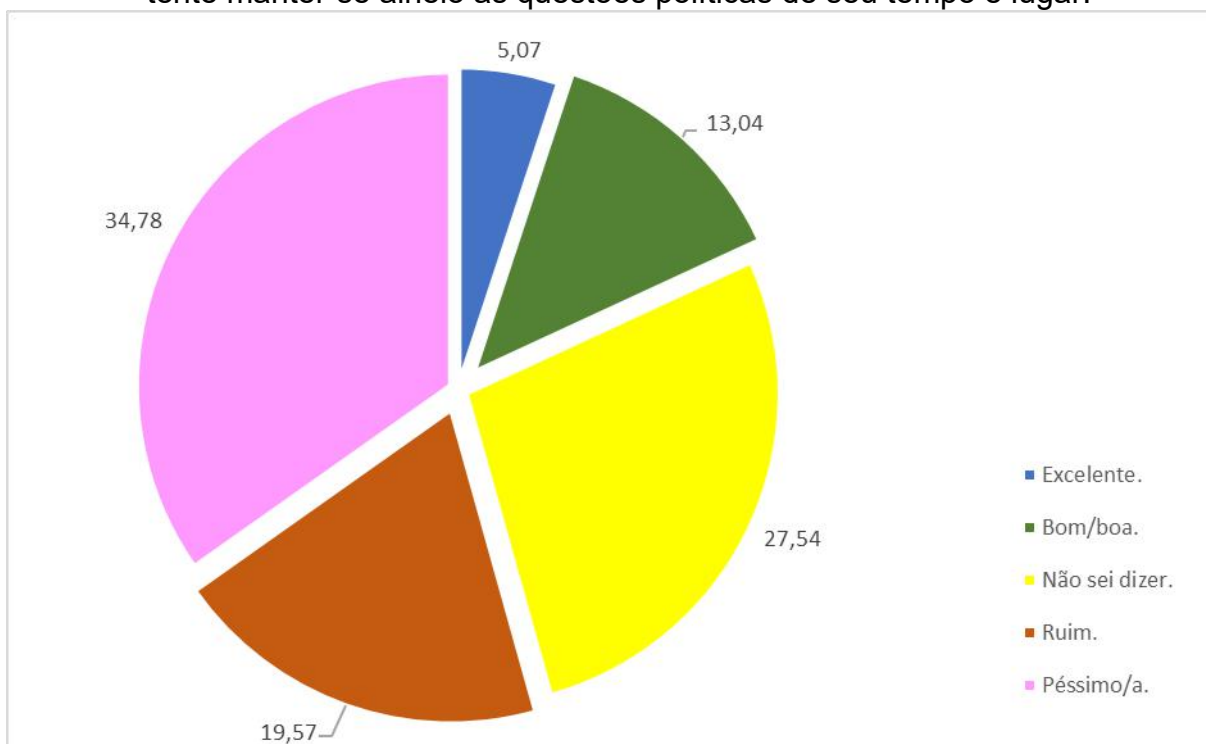
Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Soares *et al* (2012, p. 1861-1862) afirmam que se construa uma sociedade verdadeiramente democrática torna-se fundamental que a escola possibilite aos alunos informações e formação que permita o exercício de sua cidadania, tornando-os aptos a se organizarem em busca da defesa de seus interesses e a procurarem soluções voltadas, preferencialmente, ao interesse coletivo.

Gráfico 11 – Professores universitários.
Sobre como avalia o caráter libertador, de um ensino que, de modo permanente, tente manter-se alheio às questões políticas de seu tempo e lugar.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 12 – Alunos universitários.
Sobre como avalia o caráter libertador, de um ensino que, de modo permanente, tente manter-se alheio às questões políticas de seu tempo e lugar.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Pelo prisma dos alunos universitários tem-se que, 34,78 consideram péssimo um ensino que, de modo permanente, tente manter-se alheio às questões políticas de seu tempo e lugar; 19,57% avaliam esse mesmo ensino como sendo ruim. Nessa questão, os que optaram pela neutralidade a pesquisa somam 27,54%. No viés positivo encontram-se 13,04% dos alunos consultados, os quais julgam como bom esse ensino; ao passo que os demais 5,07% o classificam como excelente. Aqui, apesar do elevado percentual de neutros, prevaleceu a avaliação negativa, que ultrapassou os 54 pontos percentuais, vantagem essa reforçada pelos comentários complementares, conforme se pode observar:

“Um ensino alheio às questões políticas não consegue libertar quem quer que seja, mesmo porque sequer estará concentrado em tal objetivo”.

“Obviamente que não será ensino libertador enquanto permanecer alheio às questões políticas”.

“A escola é o lugar onde se forma o cidadão político, crítico e participativo. E isso somente acontece por meio de um ensino que nunca se mostre alheio às questões políticas”.

Os referidos comentários encontram eco nas palavras de Soares *et al* (2012, p. 1862), os quais afirmam que a escola não se constitui a única responsável pela transformação da sociedade; porém, a luta pedagógica é parte fundamental das lutas políticas. A relação da escola com a realidade se revela dinâmica, possibilitando a luta por melhores condições sociais, o surgimento de líderes que representem as classes populares, a desmistificação dos conteúdos das matérias, contribuindo para a evolução dos velhos modelos sociais vigentes. O professor crítico tem consciência da importância de promover um trabalho escolar psicossocial e sociopolítico. Afinal, é na escola que as camadas populares têm acesso ao saber elaborado. É na escola, também, que aprendem a se socializar e adquirir personalidade que possibilite sua emancipação no que se refere às relações de dominação.

Nesse sentido, Soares *et al* (2012, p. 1862) reforçam a ideia de que é inútil e infrutífera quaisquer atividades educacionais desvinculadas de ação prática que não gera a intervenção social e política no mundo concreto. Isso porque o objetivo maior de um sistema educativo – especialmente o sistema público – deve ser, sempre, propiciar mudanças sociais positivas e democráticas.

Na página seguinte encontram-se os gráficos 13 e 14, os quais expõem os resultados da questão que buscou, junto aos professores e alunos universitários, saber como imaginam que será o caráter dos cidadãos futuros que, nos dias de hoje, estiverem submetidos a um ensino que, de modo permanente, mantém-se alheios às questões políticas de seu tempo o lugar.

Sobre isso, 68,12% dos professores acreditam que o caráter desses futuros cidadãos será péssimo; outros 20,29% imaginam que esse mesmo caráter será ruim. Contudo, 8,70% optaram pela da neutralidade, não opinando sobre a questão. Pela ótica positiva, 2,90% afirmaram que será bom o caráter dos futuros cidadãos que, hoje, estejam submetidos a um ensino alheio às questões políticas. Diante da prevalência do prisma negativo, com mais de 88 pontos percentuais, cabe ainda observar alguns comentários complementares, aqui reproduzidos:

“Não serão questionadores e, por conta disso, serão incapazes de edificar e, obviamente, não gozarão da plena cidadania”.

“Sem conseguirem se posicionar diante das questões de seu tempo e lugar, essas pessoas serão influenciáveis, ficando à mercê da elite dominante”.

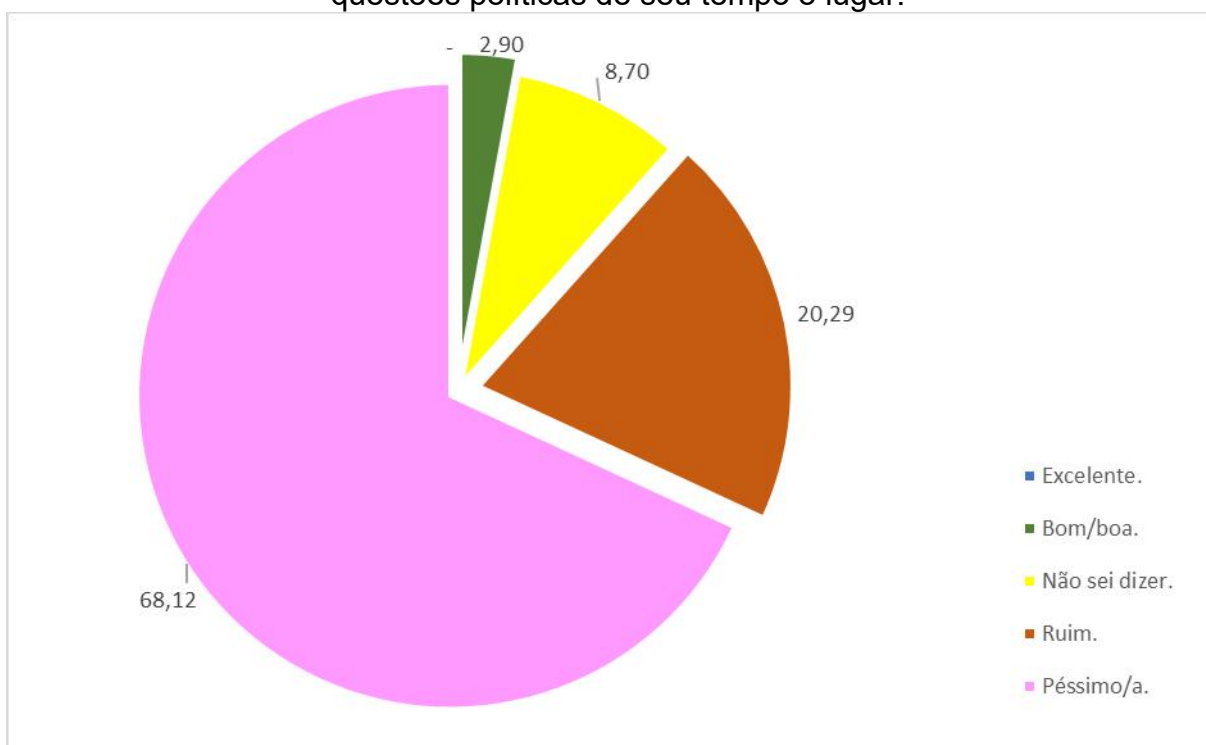
“Essas pessoas serão alienadas e, portanto, facilmente submissas e controladas por seus opressores”.

Aqui também os comentários encontram respaldo na literatura consultada, posto que Albuquerque *et al* (2017, p. 224) defendem que uma educação de qualidade é aquela que produz conhecimentos que motivem o pensamento crítico, o debate e a reflexão. Não por acaso que, quem acusa os professores de exercerem doutrinação, sugira, por meio do projeto “Escola Sem Partido”, que se adotem práticas pedagógicas neutras.

Com base no pensamento de Paulo Freire, Albuquerque *et al* (2017, p. 226) destaca que a educação popular – pluralista e inclusiva – é a que, substantivamente democrática, não separa o ensino dos conteúdos da realidade. Tal educação estimula a presença organizada, no sentido da superação das injustiças sociais, respeitando os alunos. Não bastasse isso, essa educação também busca – incansavelmente – a maior qualidade do ensino: capacitando professores à luz dos avanços metodológicos; concebendo a possibilidade de superação das relações verticalizadas; reconhecendo a importância da presença dos movimentos populares na escola, como forma de superação de todas as formas de preconceito e, também, radicalizando-se na defesa dos direitos do cidadão.

Gráfico 13 – Professores universitários.

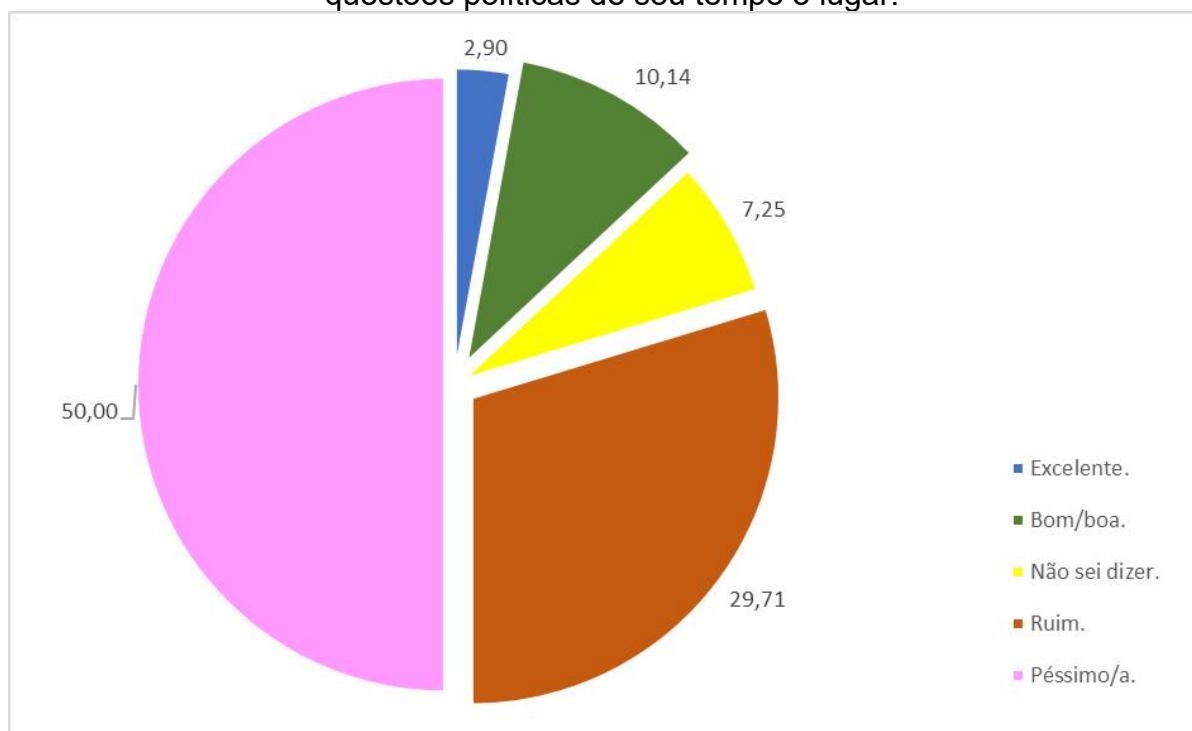
Sobre como imagina que será o caráter dos cidadãos futuros que, nos dias de hoje, estiverem submetidos a um ensino que, de modo permanente, mantém-se alheio às questões políticas de seu tempo o lugar.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 14 – Alunos universitários.

Sobre como imagina que será o caráter dos cidadãos futuros que, nos dias de hoje, estiverem submetidos a um ensino que, de modo permanente, mantém-se alheio às questões políticas de seu tempo o lugar.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Quanto ao entendimento dos alunos universitários – e considerando-se primeiro o polo negativo da questão – a pesquisa de campo mostrou que 50,00% afirmaram que será péssimo o caráter dos futuros cidadãos que, hoje, encontrem-se submetidos a um ensino alheio às questões políticas; esse mesmo caráter será ruim, na opinião de 29,71% dos estudantes respondentes. Sem opinião formada têm-se 7,25% dos consultados. Pelo polo positivo, 10,14% afirmaram que o caráter desse futuro cidadão será bom; havendo, também, 2,90% que acreditam que esse mesmo caráter será excelente.

“Serão cidadãos conformados, incapazes de perceber e de lutar contas as injustiças sociais”.

“Tais pessoas serão a massa de manobra perfeita para a elite dominante exercer seu poder, sem sofrer qualquer forma de questionamento”.

“Não serão pessoas livres e, desvinculados dos anseios de seu tempo e lugar, não poderão sequer ser considerados cidadãos”.

Freitas (2017, p. 9) endossa os comentários acima ao afirmar que, a suposta ideia de neutralidade ideológica e política da escola não motiva a liberdade de consciência, mas, bem ao contrário, a esvazia ao máximo possível – com o claro intuito de suprimir, por completo, as funções social e filosófica da prática educativa brasileira. Sem a defesa de temas e de posições políticas, todas as versões se parecem iguais. Com isso, perde-se toda a energia afetiva das ideias e se regride em relação à modernização dos valores.

No cerne da educação para a emancipação, o sujeito apenas é capaz de pensar se estiver em constante contato com as contradições. De acordo com Muniz (2017, p. 129), contrário a isso, o projeto “Escola Sem Partido” vale-se de falácias da estratégia argumentativa, fundamentada em premissas que não são relevantes à sua conclusão e, dessa forma, desprovida de lógica e distante do campo da verdade. Tem-se assim que, ainda conforme o entendimento de Freitas (2017, p. 14), o cidadão que o projeto “Escola Sem Partido” quer formar é o sujeito passivo, facilmente influenciável. Descompromissado com a evolução cultural e a emancipação social do futuro cidadão, tal movimento tem por principal objetivo empobrecer ainda mais a força da escola, tornando-a burocrática e estabelecendo falaciosa inversão da relação necessária para que a aquisição do saber se viabilize.

Os gráficos 15 e 16, expostos na página seguinte, traduzem os resultados da questão que buscou conhecer como os professores e alunos universitários avaliam o fato de haver até mesmo risco de sofrer processo – e possível prisão – o professor que, em sua prática letiva diária, seja acusado de estar doutrinando os alunos.

Pelo prisma negativo da questão tem-se que 76,81% dos professores universitários avaliam tal fato como sendo péssimo; ao passo que 11,59% classificam como ruim. Contudo, 7,25% não souberam o que dizer a respeito. Já pelo viés positivo, 4,35% avaliam como sendo bom o fato de haver risco de processo e de prisão para o professor em sua prática letiva. Para melhor entender tais resultados faz-se necessário destacar alguns comentários complementares:

“Avalio como criminoso, inconstitucional, descabido e ilegal”.

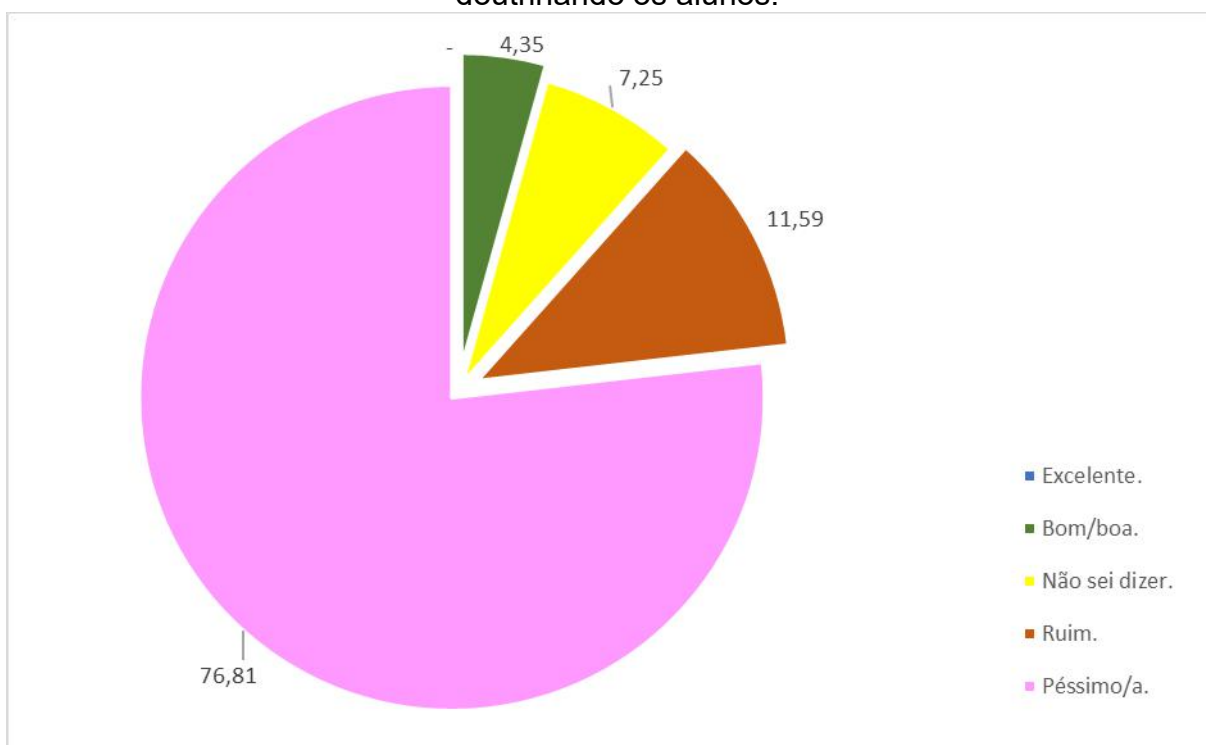
“Isso é gravíssimo, pois o constrangimento jurídico e a detenção de professores se constitui prática usualmente empregada por regimes ditatoriais, como foi o Brasil entre 1964 e 1985”.

“Isso bem revela o caráter limitado da democracia brasileira. Trata-se de uma estupidez e insanidade que quebrará o que é fundamental no ato pedagógico: a relação de confiança”.

Nessa questão reside o aspecto imediato mais covarde proposto pelo projeto “Escola Sem Partido”, visto que, em clara tentativa de jogar a opinião pública contra os professores, tal movimento objetiva transformar os docentes em criminosos. Como bem alerta Capaverde *et al* (2019, p. 215), o risco de processo e de prisão é a mais brutal tentativa de desestimular a melhor prática da docência. Há décadas sendo mal pagos em praticamente todo o país, qual professores vão se permitir o risco de ter que pagarem indenizações e fianças, além de exporem – a si mesmos e às suas famílias – à humilhação de serem encarcerados?

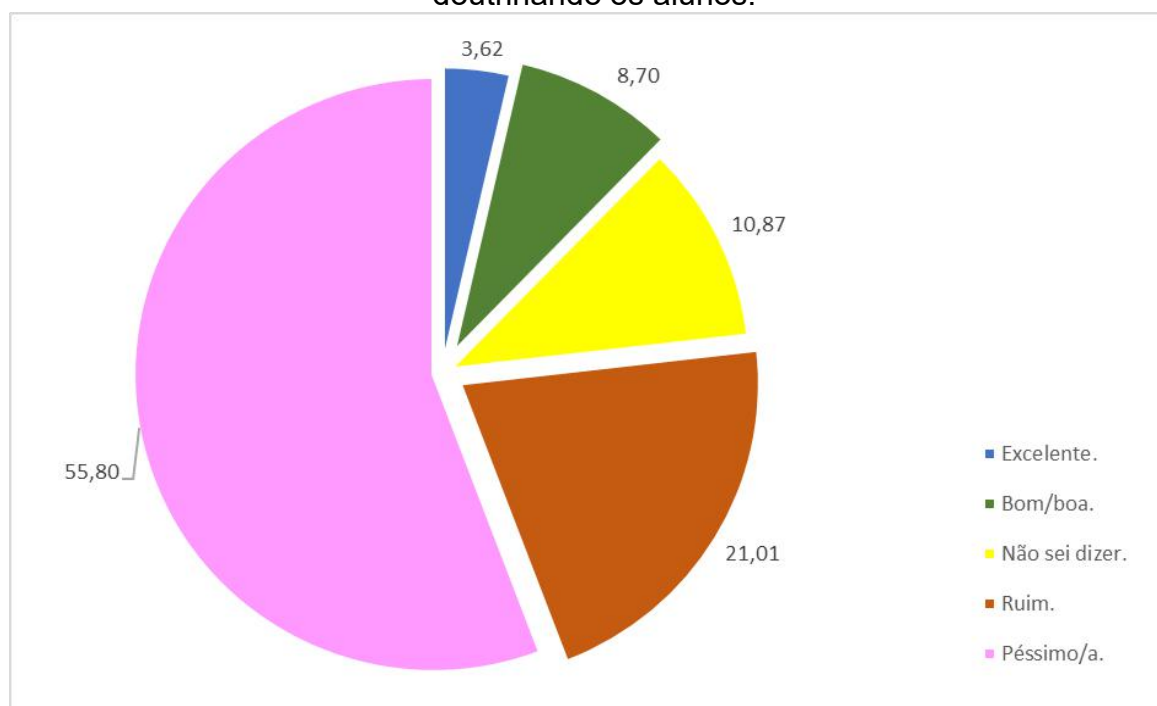
Diante do exposto, não restam dúvidas que a pretensa criminalização da docência se configura, também, um ataque direto à liberdade de expressão, cuja intenção maior é destruir qualquer mínima tentativa de se formar cidadãos autônomos, dotados de consciência crítica. Assim, segundo afirma Costa (2017, p. 164), o projeto “Escola Sem Partido” quer destruir o importante papel da escola, qual seja proporcionar aos alunos a capacidade de observar o mundo de forma crítica e questionadora, ampliando a capacidade de fazer suas próprias escolhas.

Gráfico 15 – Professores universitários.
Sobre como avalia o fato de haver até mesmo risco de sofrer processo – e possível prisão – o professor que, em sua prática letiva diária, seja acusado de estar doutrinando os alunos.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 16 – Alunos universitários.
Sobre como avalia o fato de haver até mesmo risco de sofrer processo – e possível prisão – o professor que, em sua prática letiva diária, seja acusado de estar doutrinando os alunos.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Em relação à forma como os alunos universitários avaliam o fato de haver risco de processo e prisão para o professor que, em que ao exercer sua prática letiva, seja acusado de estar doutrinando os alunos, 55,80% desses respondentes disseram ser péssimo tal fato; 21,01% entenderam que isso é algo ruim. No campo neutro, 10,87% dos consultados não souberam o que dizer a respeito. Pelo lado positivo, 8,70% alegam que esse fato é bom; havendo, ainda, 3,62% para os quais o fato aqui analisado é excelente. Abaixo seguem alguns comentários, para que se possa alcançar maior entendimento acerca dos resultados da questão:

“Quem vai querer ser professor, havendo esse risco de sofrer processo e prisão em decorrência da exposição de conteúdos e ideias?”.

“Isso representará o fim da educação e da prática pedagógica. Com medo do processo e da prisão, os professores se tornarão meros repetidores de ideias, sem coragem para questioná-las, por mais absurdas que possam parecer”.

“Se isso for levado adiante, o Brasil terá duas formas muito distintas de educação: a que será ofertada nos melhores colégios particulares; e a que será ofertada nas escolas públicas. Essa última será totalmente desprovida de qualidade e de compromisso filosófico”.

Severo *et al* (2019, p. 13) denunciam que o movimento “Escola Sem Partido” – por meio de jogos de palavras e valendo-se de discurso conservador, apoiado por vertentes religiosas igualmente conservadoras – tenta mascarar seu sentido ideológico e político, bem como seus objetivos autoritários, antidemocráticos e neoliberais, criminalizando professores e ameaçando o papel da escola pública na formação humana fundamentada em ideais de liberdade, direito e respeito à diversidade. Na esteira de tão sórdido raciocínio, reduz o sentido social da educação e do docente, escondendo também que, sob a falácia da neutralidade do conhecimento, reside o fantasma a privatização do pensamento.

Novamente recorrendo às explicações de Severo *et al* (2019, p. 21), entende-se que a estratégia principal consiste em desmoralizar os professores por meio da desqualificação da prática docente, tratada ora como doutrinação, ora como objeto de destruição da família, transformando os docentes em inimigos do povo, liderados por partidos esquerda (esses últimos, rotulados de comunistas ou terroristas). Com isso, o movimento “Escola Sem Partido” consolida seu discurso, tornando aceitável sua narrativa aos olhos do cidadão comum, pois consolidam suas pautas via mídias sociais que, quase sempre, não estão abertas ao diálogo. Com isso, a educação pública brasileira vai sendo “bombardeada”.

Por sua vez, os gráficos 17 e 18, apresentados na próxima página, mostram os resultados inerentes à questão que buscou conhecer como os professores e os alunos universitários avaliam a tentativa de algumas igrejas de interferirem nos conteúdos, nos métodos e, também, na forma como os professores trabalham.

Em relação à apreciação negativa dos professores universitários, a pesquisa de campo mostrou que, para 72,46% dos respondentes a tentativa das igrejas de interferir no cotidiano escolar é algo considerado péssimo; para outros 18,84% tal tentativa é entendida como sendo ruim. Por sua vez, 2,90% dos consultados afirmaram nada terem a dizer sobre o tema. Já pelo prisma positivo têm-se os 5,80% restantes, que entendem essa mesma tentativa de interferir na escola como algo bom. Com uma rejeição que ultrapassa os 91 pontos percentuais, cabe agora ler os comentários abaixo, no intuito de conhecer de modo mais claro, a postura dos respondentes:

“É a consolidação do fim do princípio da laicidade do Estado, prevista pela Constituição Federal de 1988”.

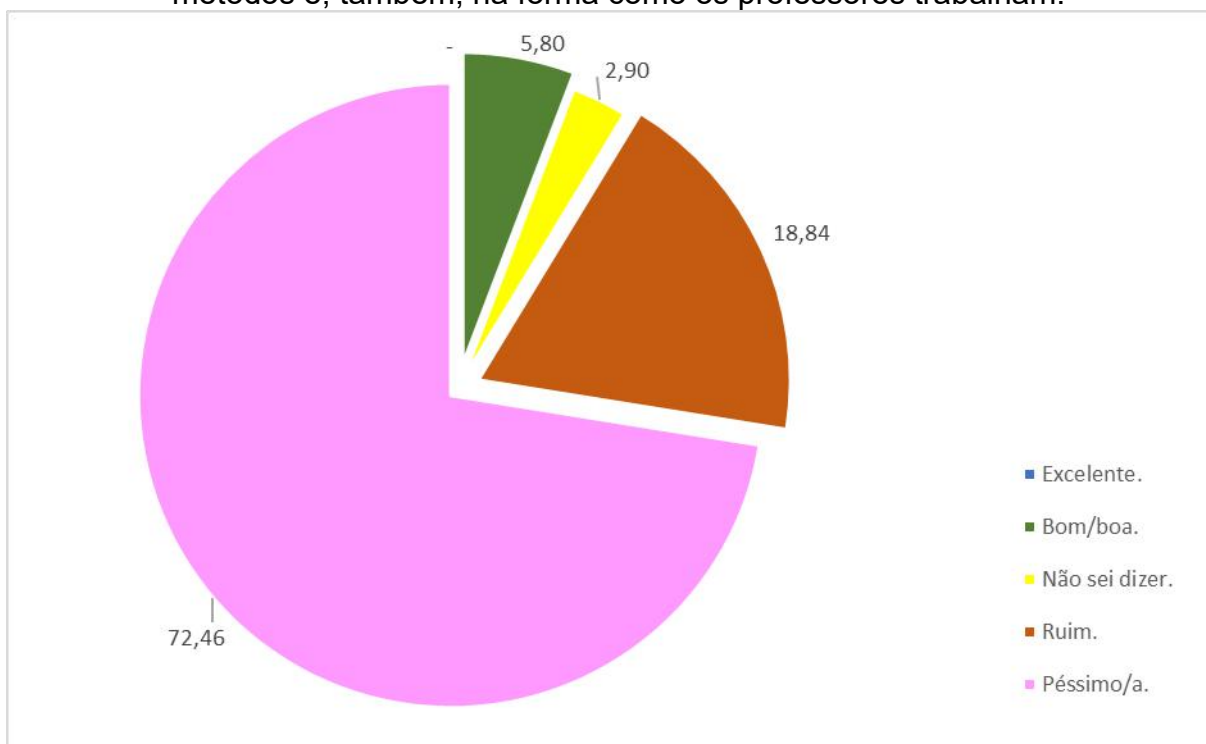
“As igrejas não devem interferir no trabalho dos docentes. O Estado é laico e nem todos professam a mesma fé”.

“Isso se configura imenso retrocesso e agressão ao Estado laico, gerando o aprofundamento do fanatismo religioso no Brasil”.

A educação brasileira sempre foi palco de disputa de poder. Antes, prevalecia a hegemonia católica. Agora, católicos e protestantes lutam (às vezes em parceria, às vezes entre si), para destruir o princípio da laicidade do Estado, pois percebem que, sem esse empecilho torna-se mais fácil fazer o uso (indevido) da “coisa pública”.

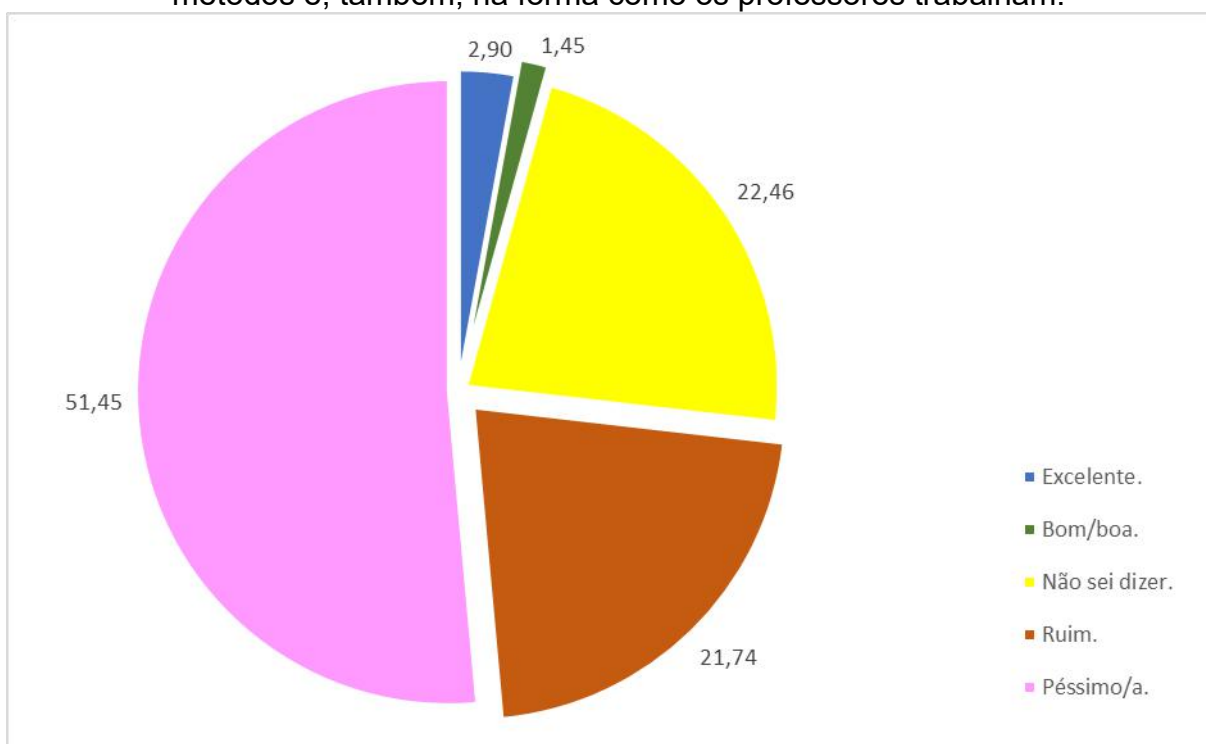
Sobre isso, cabe aqui mencionar Gaudêncio Frigotto (2017, p. 10) o qual explica que, mais recentemente na função de apoiar ao movimento “Escola Sem Partido” tem-se não somente a mídia mas, em especial, os setores evangélicos, principalmente as igrejas neopentecostais (havendo também amplo apoio da igreja católica), buscando consolidar pauta de caráter conservadora e retrógrada na agenda pública nacional – desconsiderando o pluralismo cultural e religioso, bem como combatendo discursos que defendem os interesses de algumas minorias, como é o caso do feminismo, da defesa do aborto, da união homoafetiva, entre outros.

Gráfico 17 – Professores universitários.
Sobre como avalia a tentativa de algumas igrejas de interferir nos conteúdos, nos métodos e, também, na forma como os professores trabalham.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 18 – Alunos universitários.
Sobre como avalia a tentativa de algumas igrejas de interferir nos conteúdos, nos métodos e, também, na forma como os professores trabalham.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Sobre o entendimento dos alunos universitários, a pesquisa de campo revelou que, para 51,45% a tentativa das igrejas de interferir no cotidiano escolar é péssima; para 21,74% essa mesma tentativa é entendida como sendo ruim. No campo neutro encontram-se 22,46% dos respondentes, os quais nada opinaram acerca do tema. Pelo ângulo positivo, 1,45% entende essa tentativa de interferir na escola como algo bom; ao passo que os 2,90% restantes a classificam como excelente. Como se pode observar, a visão negativa alcançou cerca de 73 pontos percentuais. A rejeição à suposta interferência das igrejas nas escolas torna-se óbvia ao se lerem os comentários abaixo:

“A escola não é lugar para práticas religiosas serem cumpridas. A escola é o lugar das diversidades”.

“É uma loucura. As igrejas não têm que se envolver com a educação, pois sabe-se que seu objetivo é sempre a doutrinação dos alunos. E é isso que tem acontecido nos últimos anos”.

“É péssimo, pois, com essa interferência, o professor não conseguirá se inserir, de fato, no processo de ensino e aprendizagem, transformando-se em mero reprodutor do que for ditado à escola, pelas igrejas”.

No entendimento de Moura e Salles (2018, p. 141), essa tentativa de enfraquecer ainda mais o princípio da laicidade do Estado é reflexo do viés religioso, o qual age camuflado na expansão dos projetos conservadores, imbuídos na defesa da moral judaico-cristã, no modelo de família nuclear, bem como na necessidade de se lutar contra o suposto “marxismo cultural”. Tais ideias são reivindicados por conservadores dos setores católico e evangélico, havendo também pessoas projetadas pela mídia, que atuam como formadores de opinião.

Vale ressaltar a visão de Pozzer e Díaz (2019, p. 166-167), lembrando que a oferta da disciplina Ensino Religioso só é válida para as escolas públicas. Isso reforça a ideia de que o Estado não é laico. E, considerando-se o volume de verbas que se perdem em isenções de impostos às igrejas, jamais foi. Ademais, decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), de 27 de setembro de 2017, permite que se estabeleça parceria entre Estados e municípios com entidades religiosas, visto que o Ensino Religioso poderá ser ministrado por líderes religiosos, não havendo obrigação de que possuam formação acadêmica – e isso, por si, já se constitui em outro ataque aos professores.

Não obstante, os gráficos 19 e 20, expostos na página seguinte, mostram como os professores e os alunos universitários imaginam que será o nível de entendimento do que venha a ser liberdade, de um povo cujas crianças receberam educação puramente técnica, totalmente desvinculada de quaisquer análises de caráter social, político e filosófico.

Quanto a isso, tem-se que 71,01% dos professores universitários afirmam que o nível de entendimento sobre liberdade será péssimo; outros 15,94% acreditam que esse mesmo nível de entendimento será ruim. No campo neutro encontram-se 8,70% dos docentes consultados. Contudo, há os restantes 4,35%, os quais acreditam que o nível de entendimento do que venha a ser liberdade será bom. Mais uma vez, a predominância da visão negativa da questão pode ser percebida também nos comentários complementares, conforme mostrado a abaixo:

“Quem vier a receber educação puramente técnica, totalmente desvinculada de quaisquer análises de caráter social, político e filosófico, terá perdido grande parte de seu potencial humano”.

“A educação puramente técnica é necessária para formar profissionais. Contudo, não é suficiente para formar cidadãos conscientes e críticos, dispostos a tentar construir um mundo melhor”.

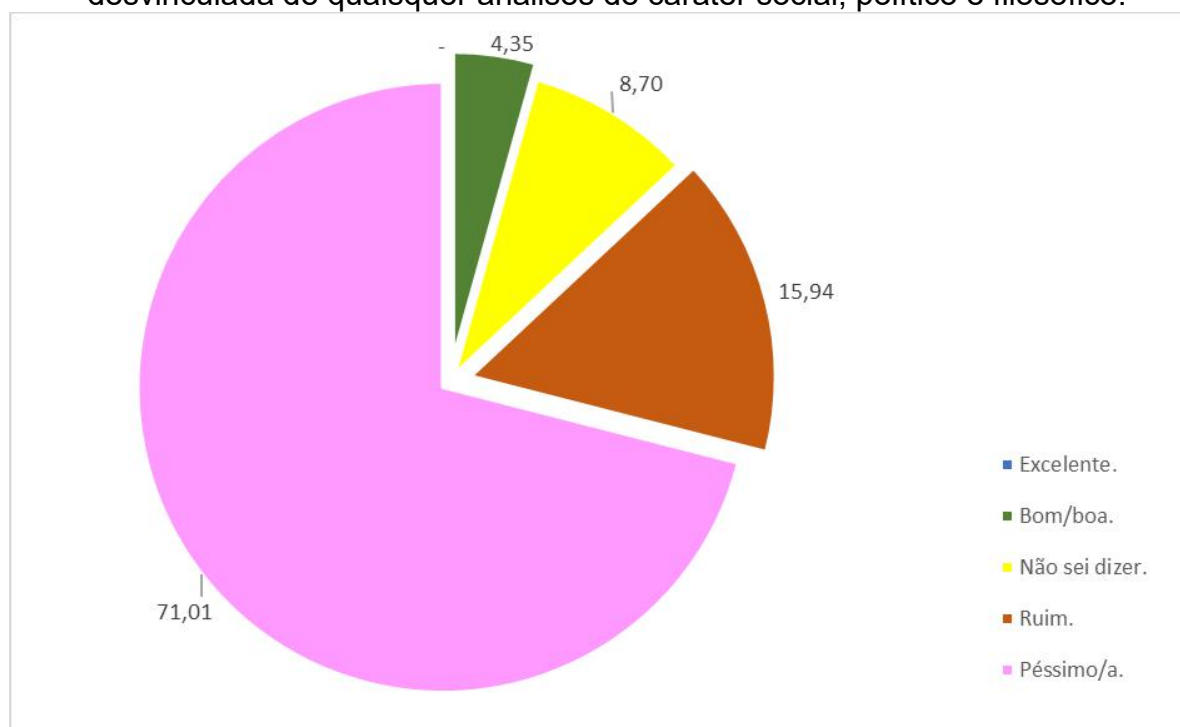
“Educação totalmente desvinculada de quaisquer análises de caráter social, político e filosófico sequer pode ser chamada de educação. É, no máximo, preparação para o trabalho”.

Considerando-se que compete à escola promover a democratização e possibilitar a autonomia intelectual e social aos alunos, faz-se necessário compreender por que motivos a escola insiste em promover a universalidade dos modos de pensar e agir. Para Hartwig (2014, p. 15), tal problema é percebido diariamente ao percorrer algumas escolas públicas do país, onde se pode ver que a “cultura” é a mesma: induzir os alunos a aceitarem ideias prontas, pois ainda não possuem criticidade, porque ao crescerem ficará mais difícil.

Diante disso, Hartwig (2014, p. 16) entende ainda que o projeto “Escola Sem Partido” tende a agravar esse quadro, visto que objetiva reduzir drasticamente os níveis de liberdade na escola pública e, por conseguinte, limitar os temas a serem abordados durante as aulas, o que fará da educação pública uma atividade desvinculada de algumas das principais reivindicações sociais.

Gráfico 19 – Professores universitários.

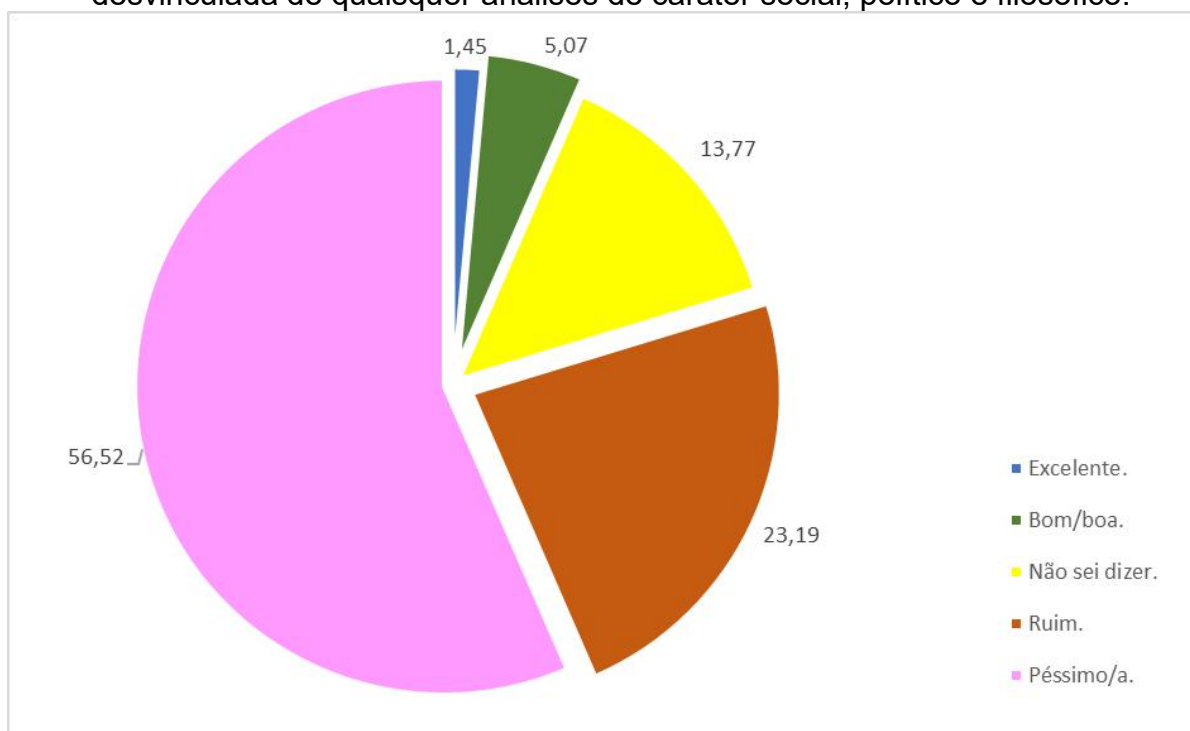
Sobre como imagina que será o nível de entendimento do que venha a ser liberdade, de um povo cujas crianças receberam educação puramente técnica, totalmente desvinculada de quaisquer análises de caráter social, político e filosófico.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 20 – Alunos universitários.

Sobre como imagina que será o nível de entendimento do que venha a ser liberdade, de um povo cujas crianças receberam educação puramente técnica, totalmente desvinculada de quaisquer análises de caráter social, político e filosófico.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Em relação ao que pensam os alunos universitários, a pesquisa de campo mostrou que, para 56,52% o nível de entendimento sobre liberdade será péssimo; para 23,16% esse mesmo nível de entendimento será ruim. No espaço neutro há 13,77% dos alunos respondentes. Havendo ainda 5,07% para os quais o nível de entendimento do que venha a ser liberdade será bom; e, ainda, 1,45% restante, que avaliou como sendo excelente o questionado nível de entendimento sobre liberdade. Com a visão negativa dos alunos aproximando-se dos 80 pontos percentuais, resta agora apreciar os comentários complementares, como forma de melhor entender essa importante questão:

“Como alguém poderá ter bom nível de entendimento acerca do que seja liberdade, se a sua mente não consegue compreender os âmbitos social, político e filosófico que caracterizam seu tempo e lugar?”.

“As crianças que receberem educação puramente técnicas serão, no máximo, bons técnicos. Mas jamais serão bons cidadãos, pois pouco terão a contribuir para a evolução social”.

“Desvinculada de quaisquer análises de caráter social, político e filosófico, a educação puramente técnica não mais estará formando cidadãos; mas apenas mão de obra desumanizada e sem potencial crítico”.

Recorrendo, mais uma vez, às oportunas observações de Hartwig (2014, p. 23), ressalta-se que a escola pública laica não tem por objetivo colocar as crianças nos “trilhos”, de forma imutável. Segundo Gasparin (2002, p. 51), em uma escola pública, a gestão democrática se forma a partir da autonomia pedagógica, utilizando, para esse fim, o projeto político pedagógico, visando, com isso, defender os interesses dos corpos docentes e discentes, dentro do espaço escolar, trabalhando com a realidade social e cultural da comunidade, com o objetivo maior de promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, de acordo com a visão de Thomé *et al* (2015, p. 138), tomada pelo conservadorismo político que permite a transformação das escolas em espaço de práticas autoritárias e barganhas políticas, a educação brasileira está agora – por meio de projetos como o “Escola Sem Partido” – sendo tomada por aqueles que tentam fazer do Ensino Religioso uma voz em prol de determinadas doutrinas – ainda que isso signifique destruir a escola pública brasileira; ainda que isso signifique também colocar em grave risco os direitos dos futuros cidadãos do país, visto que, a vingar a proposta do movimento “Escola Sem Partido”, tudo que as instituições públicas de educação do país ensinarão é a ser mão de obra eficiente.

Os gráficos 21 e 22, mostrados na página seguinte, derivam da questão em que se pretendeu conhecer como os professores universitários e os alunos universitários avaliam a contribuição do projeto “Escola Sem Partido”, na busca de soluções para os problemas sociais mais urgentes do país, considerando que tal projeto impõe ensino meramente técnico.

Pelo prisma negativo da questão, 69,57% dos professores universitários consideram que esse projeto é péssimo; 14,49% o avaliam como sendo algo ruim. No campo neutro encontram-se 10,14% dos respondentes, os quais nada têm a dizer sobre o tema. Na face positiva dessa questão restam 5,80%, que avaliam como boa a contribuição do projeto “Escola Sem Partido”. Note-se que a apreciação negativa da questão superou os 84 pontos percentuais, o que pode ser melhor entendido lendo-se alguns dos comentários complementares:

“Esse projeto só trará mais problemas: analfabetismo, aumento da intolerância e do preconceito, desinformação, medo, violência, entre outros”.

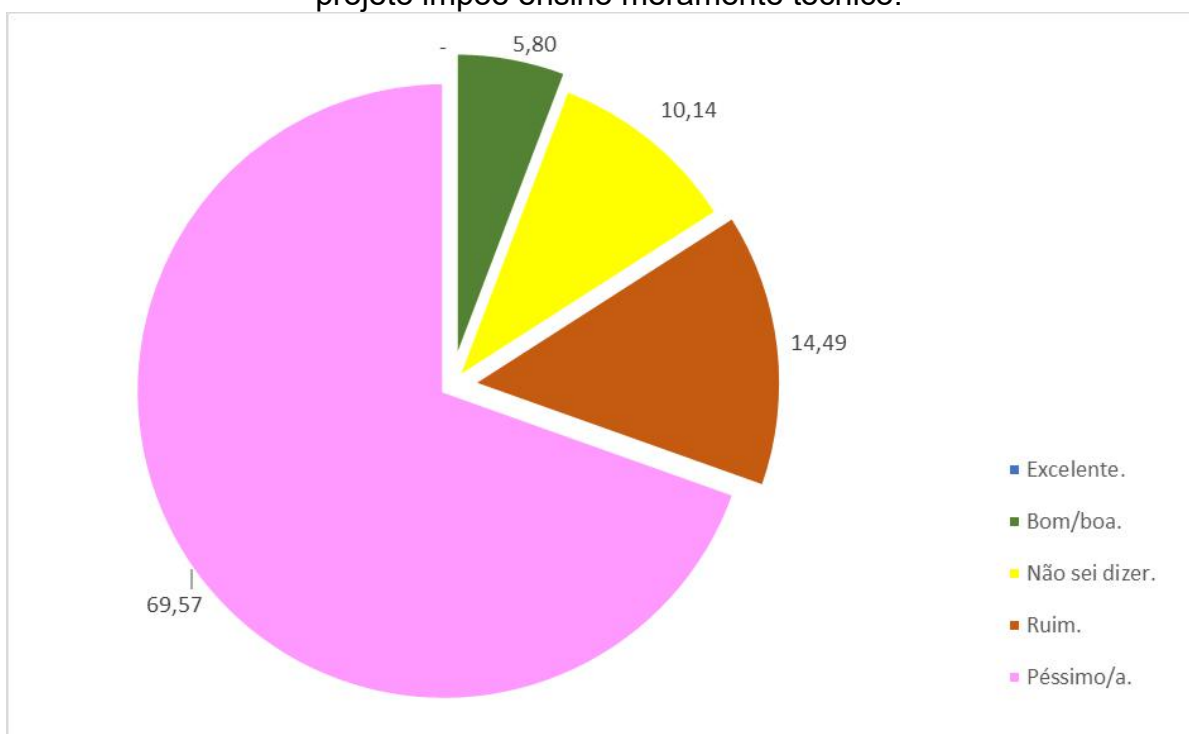
“O tecnicismo não possui dimensão crítica, nem metas de transformação da realidade social. Tudo se faz por meio de receitas prontas, oferecidas pelo sistema financeiro mundial e pelos grandes empresários. Só o capital será beneficiado”.

“Esse projeto não busca soluções para os problemas sociais. Quer apenas impedir que as pessoas pensem sobre sua condição social, para que deixem de reivindicar”.

Os comentários acima vão ao encontro do que pensa Alencar (2017, p. 135), o qual adverte que a principal meta do movimento “Escola Sem Partido” é a manutenção dos poderes e estruturas injustas que se desenvolveram ao longo da história do Brasil, visto que os princípios que traçam as diretrizes da proposta estão nitidamente pautados pelos paradigmas do liberalismo político, nos quais o mercado deve sofrer o menor volume possível de interferências do Estado.

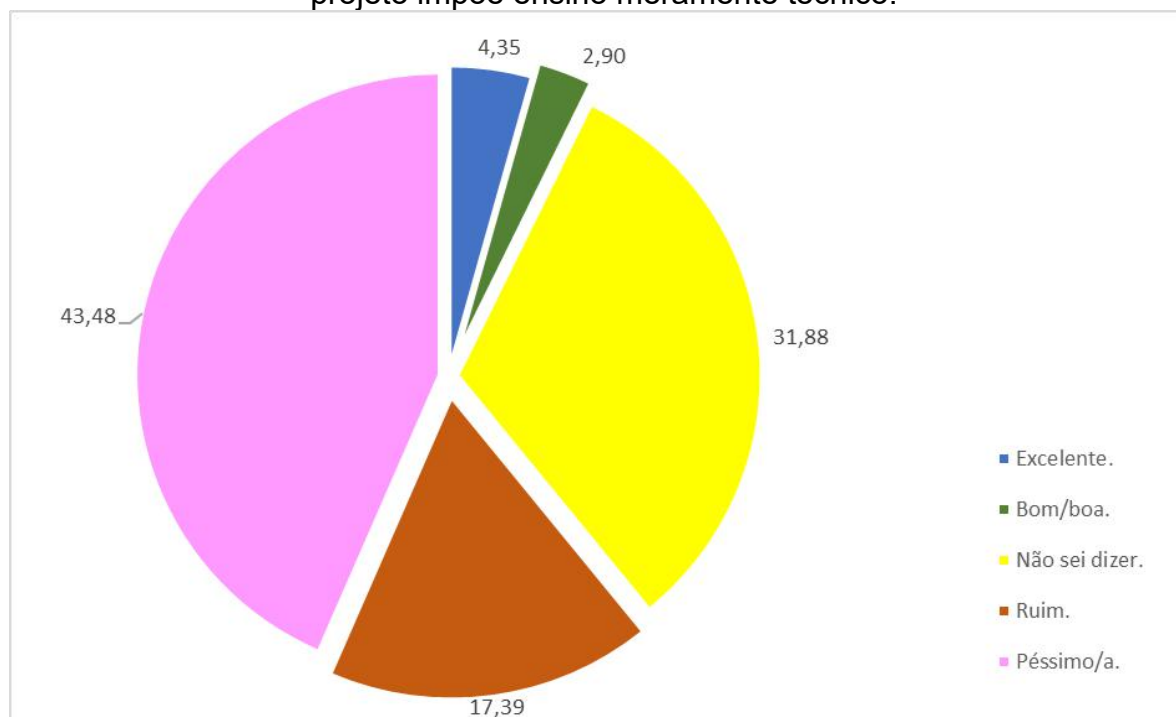
No entendimento de Alencar (2017, p. 135), torna-se evidente que as estruturas hegemônicas não têm como objetivo o desenvolvimento de conhecimentos emancipatórios para grupos sociais vulneráveis. Ao contrário, buscam suprimir sua existência por meio da normalização das discrepâncias sociais. Para tanto, nesse embate o campo progressista – defensor de direitos humanos – tem sido acuado pelo crescimento das forças conservadoras, as quais têm jogado com a linguagem de modo primoroso, chamando a defesa de direitos de “ideologia” e, ainda, rotulando tudo que é negação a estes direitos de “neutralidade”.

Gráfico 21 – Professores universitários.
Sobre como avalia a contribuição do projeto “Escola Sem Partido”, na busca de soluções para os problemas sociais mais urgentes do país, considerando que tal projeto impõe ensino meramente técnico.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 22 – Alunos universitários.
Sobre como avalia a contribuição do projeto “Escola Sem Partido”, na busca de soluções para os problemas sociais mais urgentes do país, considerando que tal projeto impõe ensino meramente técnico.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Quanto ao entendimento dos alunos universitários, 43,48% o avaliam como péssima a contribuição do projeto “Escola Sem Partido”, na busca de soluções para os problemas sociais mais urgentes do país, considerando que tal projeto impõe ensino meramente técnico; outros 17,39% entendem que tal contribuição seja ruim. No entanto, 31,88% preferiram isentar-se de opinar sobre o tema. Em reação ao viés positivo da questão, 2,90% avaliam como boa essa contribuição do projeto “Escola Sem Partido”; ao passo que os demais 4,35% a classificam como excelente. Batendo a marca dos 60 pontos percentuais, predominou o entendimento negativo da questão, o que se traduz nos comentários complementares:

“Um ensino meramente técnico não oferece soluções para os problemas sociais; ao contrário, acaba por agravá-los na medida em que os cidadãos não dispõem de criticidade para perceber sua real condição social”.

“O “Escola Sem Partido” se constitui uma estratégia do capitalismo para destruir as reais possibilidades de usar a educação para promover o desenvolvimento do país”.

“Não há como solucionar os problemas sociais mais urgentes do país atacando, prioritariamente, a educação e os educadores”.

Quase sempre vinculados à chamada “bancada evangélica” e aos setores mais retrógrados da igreja católica, os defensores do projeto “Escola Sem Partido” apoiam não somente menor intervenção do Estado, com significativa redução dos gastos públicos, como também se mostram em total acordo com as reformas da previdência e trabalhista, além da desregulamentação de inúmeras atividades produtivas e afins – como é o caso, por exemplo, da liberação de uma variedade imensa de agrotóxicos, cujo uso, por razões de segurança da saúde, estava proibido no Brasil. Não por acaso que, de acordo com Paulino (2018, p. 2), algumas instituições e movimentos políticos brasileiros que respaldam o ESP receberam suporte de algumas instituições norte-americanas ultraliberais e conservadoras.

Sobre isso, Gonzalez e Costa (2018, p. 557) afirmam que, aliado à incorporação de discursos neoliberais no cenário educacional, o neoconservadorismo se converte em outro importante ente a querer o enfraquecimento da escola pública enquanto espaço democrático de qualidade. Com isso, o sentido social da educação passa a ser o empobrecimento cultural, por meio do discurso em defesa da educação enquanto ferramenta de aprendizagem dos valores da família e da moralidade.

Por sua vez, a próxima página apresenta os gráficos 23 e 24, os quais expressam os resultados da questão que buscou conhecer como os professores universitários e alunos universitários avaliam a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido” para a elevação das noções de humanismo no Brasil.

Analisando as respostas’ tem-se que, na margem negativa da questão, 63,77% dos professores universitários entendem que a contribuição acima mencionada é péssima; 15,94% consideram ruim essa mesma contribuição. Contudo, 11,59% optaram por não emitir opinião sobre o tema. Na margem oposta, 7,25% consideram que tal contribuição seja boa; ao passo que o 1,45% restante avalia como sendo excelente a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido” para a elevação das noções de humanismo no Brasil. Somando 79 pontos percentuais, predominou o entendimento negativo da questão, o que pode ser percebido por meio dos comentários descritos abaixo:

“Em nada elevará as noções de humanismo um projeto que se nega a discutir as questões de gênero; nem houve os anseios de parte das mulheres em relação à legalização do aborto;”.

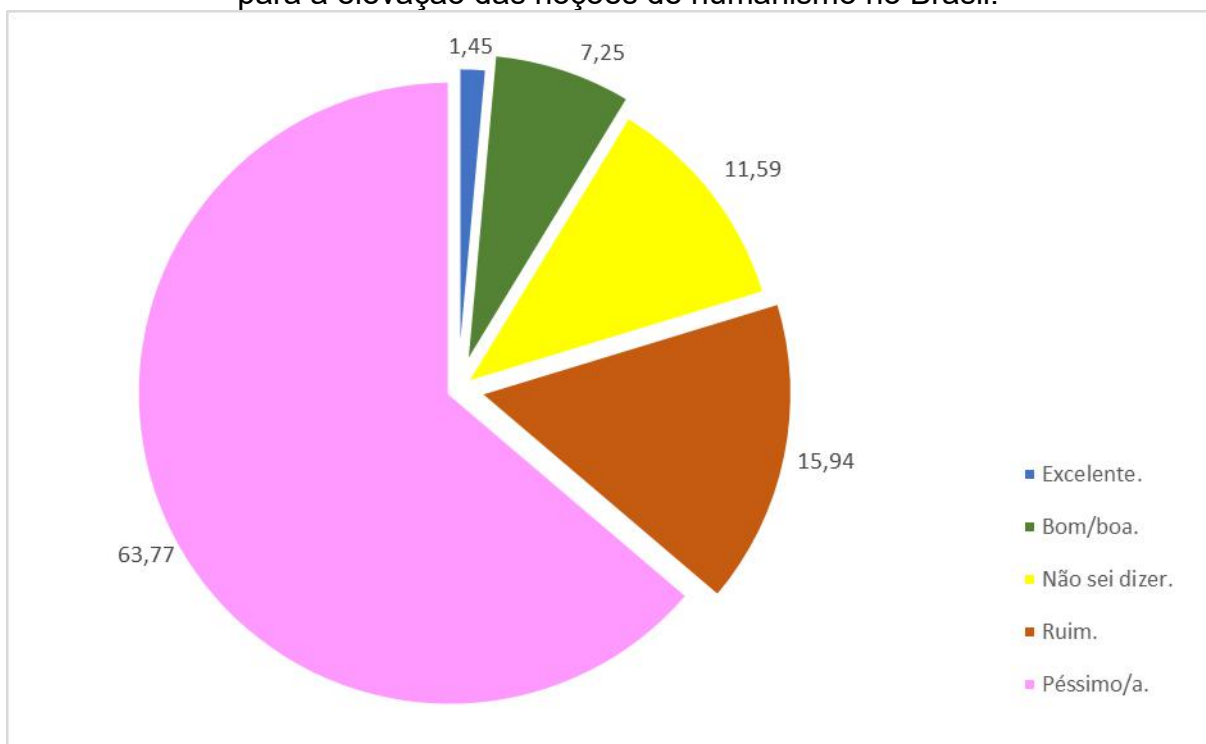
“Que humanismo poderá surgir a partir desse projeto que somente empurra o país para o separatismo, acirrando as discussões entre a família tradicional e as novas configurações da família moderna?”.

“Ao postular o ódio, bem como a denúncia contra os mestres, esse movimento atenta contra todos os princípios de uma humanidade solidária”.

Quanto a essa questão, Mendonça e Moura (2019, p. 206) destacam que o projeto “Escola Sem Partido” nada tem de humanista. Em seus ataques à liberdade democrática, os defensores desse movimento abriram pelo menos três frentes de combate: a primeira, contra os homossexuais, por meio do discurso contrário à ideologia de gênero; a segunda, contra as mulheres, posicionando-se contra uma possível legalização do aborto; a terceira, ao tentar criminalizar a profissão docente,

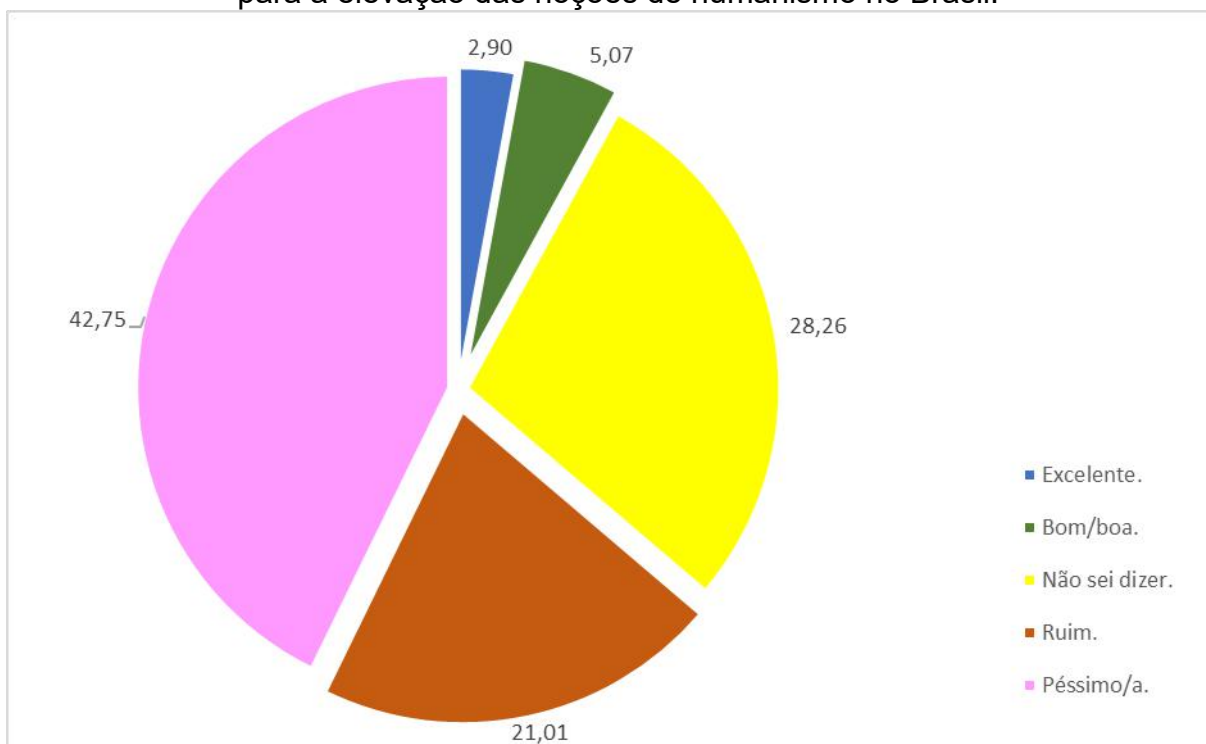
Mendonça e Moura (2019, p. 211) também lembram que quaisquer propostas e segmentos que visem a desconstrução das ideias defendidas pelo movimento “Escola Sem Partido” são vistas como tentativas de desarticulação do cristianismo. Por conta disso, várias instituições, partidos, movimentos e lideranças se tornaram alvos de críticas e ataques (quando não, de mentiras e calúnias), sob a acusação de serem responsáveis pelo risco para a existência da família tradicional.

Gráfico 23 – Professores universitários.
Sobre como avalia a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido”
para a elevação das noções de humanismo no Brasil.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 24 – Alunos universitários.
Sobre como avalia a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido”
para a elevação das noções de humanismo no Brasil.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Quanto à visão dos alunos universitários, a apreciação negativa da questão revela que 42,75% entendem como péssima a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido” para a elevação das noções de humanismo no Brasil; outros 21,01% afirmam que tal contribuição é ruim. Por sua vez, os que preferiram não opinar somam 28,26%. Compondo a apreciação positiva do tema, 5,07% consideram que tal contribuição seja boa; restando 2,90% que avaliam como sendo excelente essa suposta contribuição do projeto “Escola Sem Partido”. Ultrapassando os 63 pontos percentuais, o entendimento negativo do tema fez-se predominante, conforme se pode observar nos comentários complementares:

“Humanização por meio de censura e de fundamentalismo religioso? Duvido muito”.

“Não pode haver a menor noção de humanismo em tudo isso que o projeto ‘Escola Sem Partido’ propõe. O que esse pessoal está tentando é mergulhar o povo brasileiro no mais profundo abismo social, do qual o país dificilmente se levantará no curto e no médio prazo”.

“Engana-se quem acredita que ‘Escola Sem Partido’ tem alguma relação com humanismo. Bem ao contrário, esse projeto é das maiores representações contrárias ao humanismo que já existiu no Brasil”.

Segundo as observações de Miguel (2016, p. 592), não há como usar o termo humanismo atrelado positivamente às propostas do movimento “Escola Sem Partido”, visto que, em seu discurso, há significativa presença de exaltação à desigualdade, defendida como resultado natural da “meritocracia” e, ainda, em que tentativas de desfazer hierarquias tradicionais são enquadradas como crime de lesa-natureza. Em tal discurso (repleto de conceitos invertidos e informações falsas), também ganha nova legitimidade a antiga ideia dos direitos humanos como mecanismo que concede proteção indevida às pessoas com comportamento antissocial – em clara tentativa de jogar a opinião pública contra quem se digna a defender os direitos humanos.

Miguel (2016, p. 592) também ressalta que, na busca por seus interesses, os defensores do projeto “Escola Sem Partido” encontram respaldo no Congresso Nacional, onde reúnem não somente os fundamentalistas religiosos, mas os latifundiários, entre outros grupos conservadores, “costurando” ações conjuntas que beneficiam e fortalecem ainda mais todas as propostas maléficas do tema em questão.

Os gráficos 25 e 26, apresentados na próxima página, revelam como os professores e os alunos universitários avaliam a possível contribuição do projeto

“Escola Sem Partido” para a minimização dos conflitos de classe no Brasil.

Nesse sentido, pela face negativa da questão tem-se que 62,32% dos professores universitários entendem ser péssima a mencionada contribuição do projeto “Escola Sem Partido”; outros 14,49% a classificam como sendo ruim. Sem emitir opinião sobre o tema, os neutros somam 11,59% dos respondentes. No polo positivo encontram 10,14%, os quais classificam como boa a suposta contribuição do projeto “Escola Sem Partido” para a minimização dos conflitos de classe no Brasil; havendo, ainda, 1,45% que afirmam ser excelente essa mesma contribuição. Assim, com 76 pontos percentuais, predomina o entendimento negativo da questão, conforme se vê nos comentários descritos a seguir:

“De fato, com o tipo de educação que está sendo proposta, não haverá luta de classes. Será somente a elite desfrutando de tudo que o país tiver de melhor, e a classe trabalhadora, alienada, tomada pelo conformismo”.

“Sem questionarem as ações do governo e das elites que o controlam, a população pobre não poderá mesmo manter a luta de classe, visto que sequer perceberá a necessidade de uma luta”.

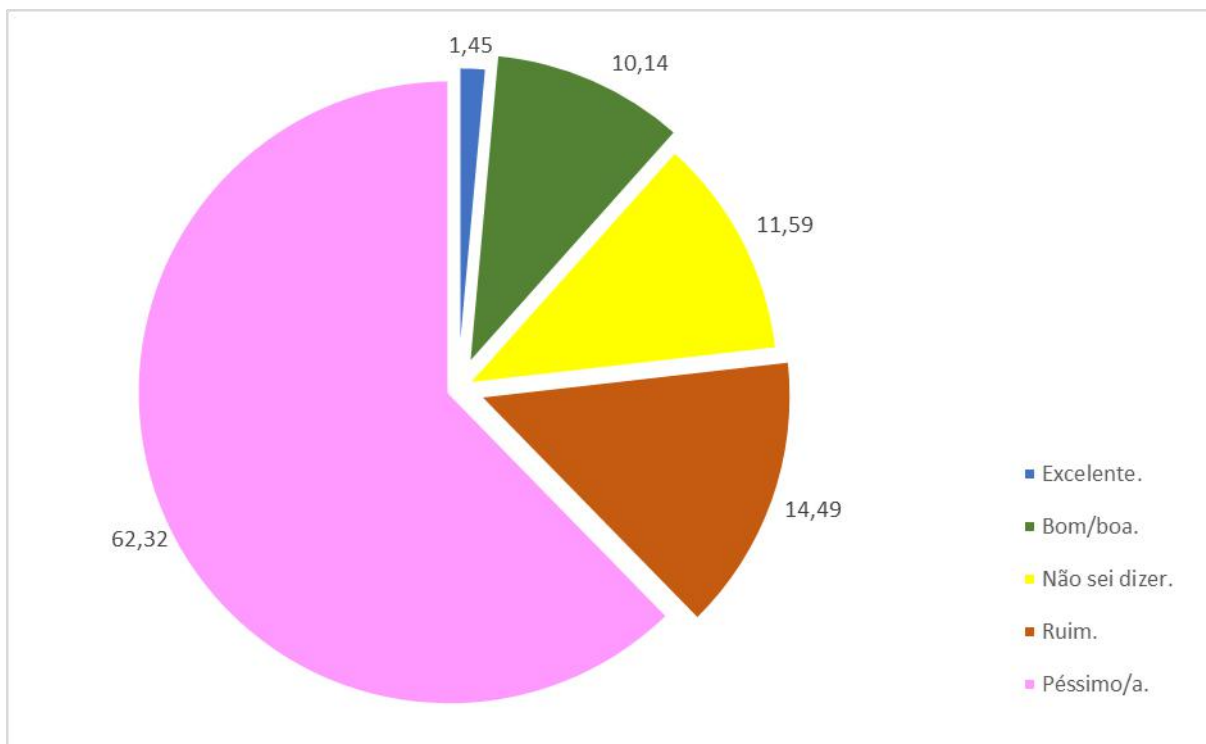
“Talvez funcione bem ao inverso do que imaginam os que defendem esse projeto. Talvez a luta de classes se torne bem acirrada, levando o país à guerra civil”.

Frigotto (2017, p. 25), analisando o discurso do “Escola Sem Partido”, que visa controlar e dominar o outro, para dizer a esse outro como ele deve ser e viver, de modo a não atrapalhar o mercado. Por isso quer tanto que a escola reproduza apenas a interpretação objetiva, como forma de evitar que as contradições e as desigualdades existentes na sociedade possam ser percebidas pelo grande público.

Para Zalanema (2017, p. 5), a evolução dos conflitos sociais dependerá do quanto o capital estará disposto a abrir mão. Até então, não abriu mão de nada – e ainda tirou o pouco que havia sido conquistado. Sem resistência, até o escravismo volta (disfarçado em trabalho precário). Basta ver os debates reacendidos acerca da flexibilização do conceito sobre *trabalho análogo à escravidão*. Para a ideologia capitalista todo indivíduo tem papel a cumprir: uns deterão os meios de produção e dominarão; outros serão explorados. Nesse sentido, a função do “Escola Sem Partido” em muito se assemelha à função das igrejas (não por acaso se apoiam): atrasar, ao máximo, a consciência crítica e, claro, as lutas populares.

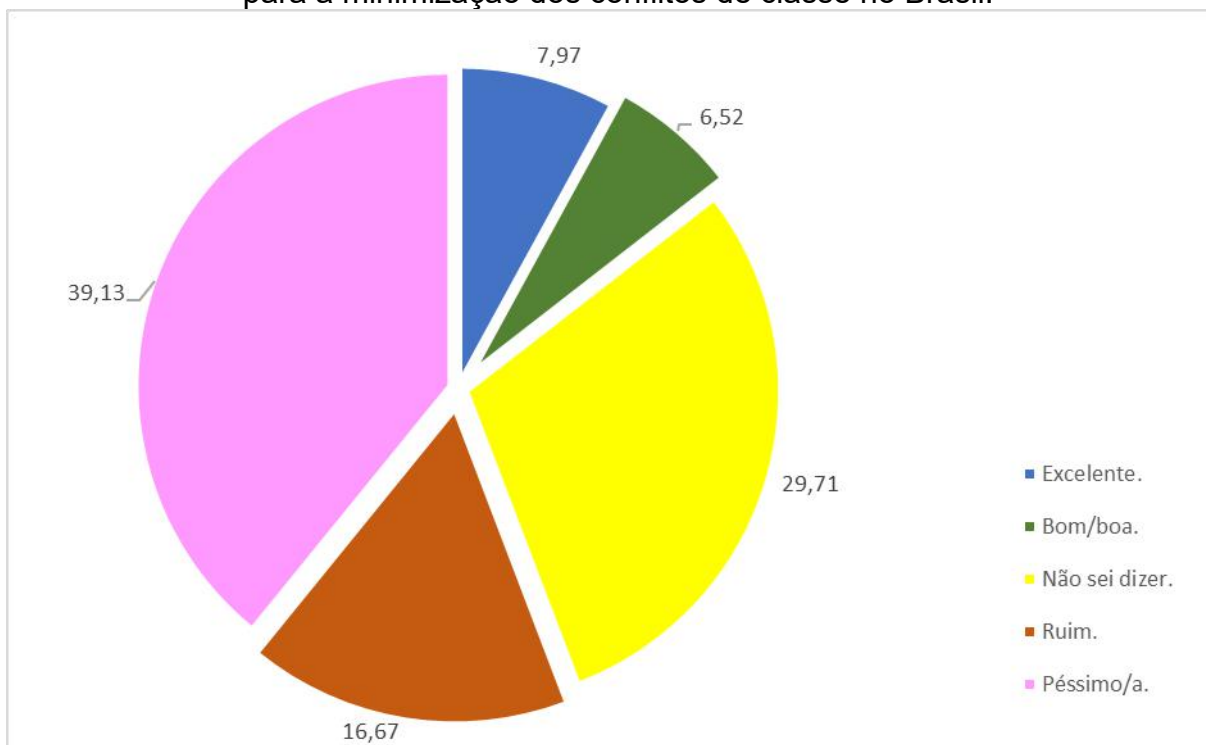
Gráfico 25 – Professores universitários.

Sobre como avalia a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido” para a minimização dos conflitos de classe no Brasil.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 26 – Alunos universitários.
Sobre como avalia a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido”
para a minimização dos conflitos de classe no Brasil.



Fonte: Rodrigues, 2020.

No que está relacionado à apreciação dos alunos universitários, 39,13% classificam como péssima a contribuição do projeto “Escola Sem Partido” para a

minimização dos conflitos de classe no Brasil; 16,67% afirmam que tal contribuição é ruim. No campo neutro encontram-se 29,71%, que preferiram não emitir parecer acerca do tema. Pelo ângulo positivo, 6,52% entendem ser boa a contribuição aqui analisada; sendo que os demais 7,97% afirmam que essa mesma contribuição é excelente. Ultrapassando os 55 pontos percentuais, predominou o entendimento negativo da questão, o que se confirma por meio dos comentários complementares:

“A meu ver, a luta de classes tenderá a se tornar maior. Contudo, hoje já existem leis que permitem ao governo punir as pessoas que participam de manifestações, enquadrando-as como terroristas. Provavelmente, o resultado disso será ter, novamente, cadeias lotadas de presos políticos”.

“Com a população ‘bestializada’ pela mídia e pelas igrejas, bem provável que a luta de classes seja praticamente eliminada durante algum tempo. No entanto, com o agravamento da pobreza, a luta de classes retornará, mais ampla e mais violenta, pois a desigualdade socioeconômica gera ódio”.

“Se levado adiante, nos moldes propostos, esse projeto fará com que as gerações futuras não tenham a menor chance de perceber as desigualdades sociais e, com isso, tudo se resumirá à pobreza e conformismo”.

De acordo com as explicações de Colombo (2018, p. 57), após a globalização – iniciada nas décadas de 80 e 90 do século XX – intensificou-se a luta contra o *Estado do bem-estar social*. O desdobramento foi a reorganização da burguesia para tentar retornar o nível de lucratividade e acumulação de antes. Assim, iniciou-se processo de recomposição tanto na estrutura, quanto na superestrutura, com grandes transformações na composição e na correlação de forças políticas no interior do estado, o que levou à consolidação do neoliberalismo.

No Brasil, ainda conforme a visão de Colombo (2018, p. 58-59), o primeiro foi a onda privatista iniciada no governo de Fernando Collor e continuada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Porém, o processo perdeu intensidade ao longo das gestões do Partido dos Trabalhadores. O golpe de 2016, no entanto, veio justamente para isso: o capital internacional apressou-se em tomar as riquezas brasileiras; internamente, o governo interino agilizou o perdão das dívidas bilionárias de alguns grupos específicos. Tantas derrotas no curto espaço de tempo e nenhuma luta de classes, pois – alimentada pela imprensa, por muitas igrejas, e por movimentos como o “Escola Sem Partido” – a atenção popular se voltava, quase sempre, às questões de menor importância, como as pautas de cunho moral e religioso. Porque essa é a função desse projeto: calar a consciência.

Quanto aos gráficos 27 e 28, expostos na próxima lauda, mostram como os professores universitários e os alunos universitários avaliam a influência do projeto

“Escola Sem Partido” em relação à procura e ao respeito que as próximas gerações terão pela prática docente.

Sobre isso, o prisma negativo da opinião dos professores universitários é composto pelos 66,67% que entendem que tal influência é péssima; bem como pelos 13,04% que afirmam que essa mesma influência seja ruim. No campo neutro, 11,59% preferiram não opinar a respeito. Já pelo lado positivo têm-se 5,80% que acreditam ser boa tal influência; havendo também os 2,90% restantes, os quais classificam essa mesma influência como sendo algo excelente. Superando os 79 pontos percentuais, prevaleceu a visão negativa da questão em tela, conforme mostram os comentários abaixo:

“Dar aulas hoje já se constitui algo muito difícil. O movimento ‘Escola Sem Partido’ induz a um total desrespeito aos docentes. E isso irá destruir a profissão”.

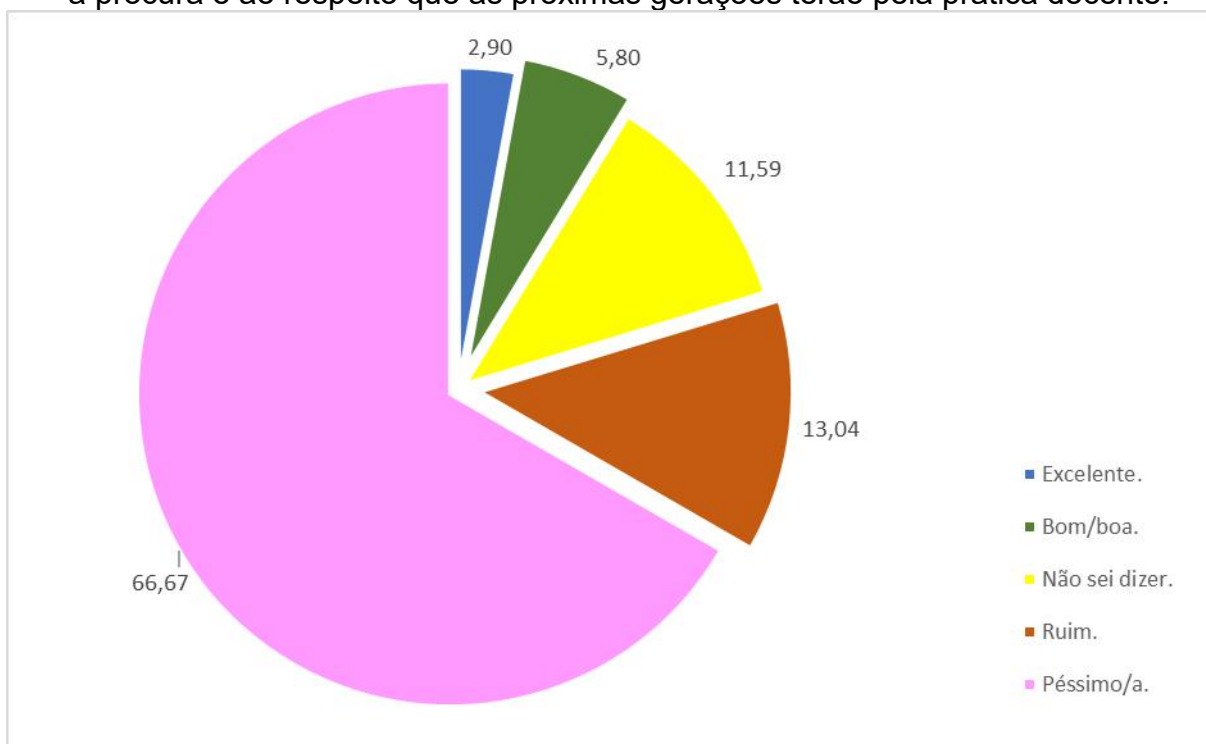
“Proibido de pensar e de se expressar livremente, o professor não mais será útil à educação e ao desenvolvimento do país”.

“Um professor somente será reconhecido como se, além de conhecer a disciplina e suas técnicas de ensino, for reconhecido também como ser humano livre e plural”.

Alinhadas com os comentários acima, Saraiva e Vargas (2017, p. 75) afirmam que o movimento “Escola Sem Partido” coloca em perigo o professor que enuncia verdades que aprendeu, mas que também fala em nome próprio. A criminalização da prática docente coloca os docentes na situação de pessoas que não enunciam suas verdades nem na assembleia, nem nos conselhos éticos, mas apenas na sala de aula para seus alunos. Essa enunciação de uma verdade incômoda para os idealizadores do projeto “Escola Sem Partido” vira motivo para punições e ameaças, como vem ocorrendo com muitos docentes.

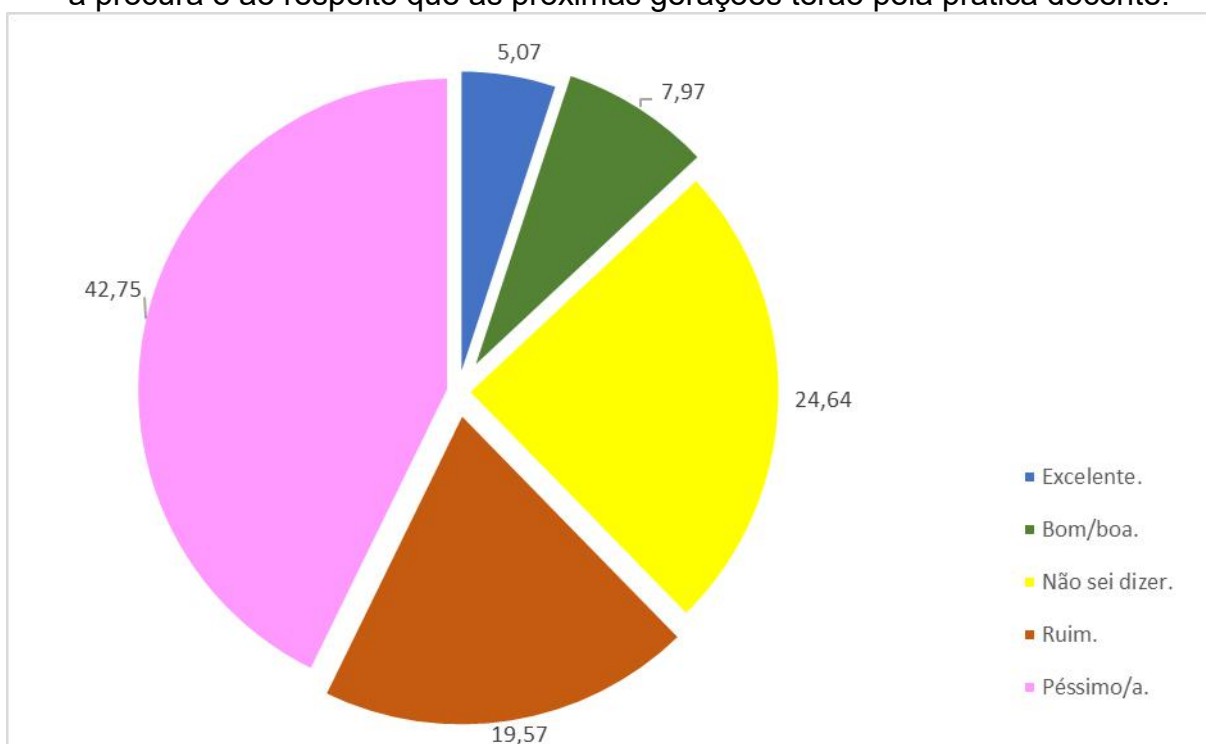
Porém, Saraiva e Vargas (2017, p. 77) lembram que uma escola amordaçada é uma escola submissa, amortecida, em que se procura subjugar a ação educacional que transforma as subjetividades pela força de um trabalho docente plural, eficaz e comprometido com as metas de desenvolvimento de uma nação livre. Portanto, uma escola que se diz neutra tem, sim, uma orientação política. Ao ensinar apenas conteúdos neutros e puramente técnicos, tal escola estará se rendendo à lógica do mercado e, assim, deixando de ser instrumento de liberdade de um povo.

Gráfico 27 – Professores universitários.
Sobre como avalia a influência do projeto “Escola Sem Partido” em relação à procura e ao respeito que as próximas gerações terão pela prática docente.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 28 – Alunos universitários.
Sobre como avalia a influência do projeto “Escola Sem Partido” em relação à procura e ao respeito que as próximas gerações terão pela prática docente.



Fonte: Rodrigues, 2020.

No que diz respeito à visão dos alunos universitários, a apreciação positiva se formou a partir dos 42,75% que afirmam ser péssima a influência do projeto “Escola Sem Partido” em relação à procura e ao respeito que as próximas gerações terão pela prática docente; somados aos 19,57% que entendem que a mencionada influência seja ruim. No entanto, 24,64% disseram não ter opinião formada sobre a questão. Pelo prisma positivo têm-se os 7,97% que classificam como boa a suposta influência; havendo, por fim, os 5,07% que a avaliam como sendo excelente. Com mais de 62 pontos percentuais, predominou o entendimento negativo da questão, o que se percebe ao ler os comentários abaixo:

“Com esse projeto, todos se acharão no direito de questionar os conhecimentos do professor e de dizer o que ele deve ou não ensinar, independente do que ele tenha estudado e pesquisado ao longo da vida”.

“Os professores serão criminalizados e humilhados. A carreira docente mergulhará no mais profundo desprestígio”.

“O projeto ‘Escola Sem Partido’ induz ao total desrespeito e à total desvalorização do professor e da prática docente, bem como de toda a sociedade, pois um povo que não valoriza a educação se torna seu próprio algoz”.

Em suas apreciações, Castilho (2019, p. 6-7) compreende que, ao induzir alunos e familiares a vigiarem e intimidarem professores, o projeto “Escola Sem Partido” demonstra algumas de suas características mais torpes e seu descompromisso com princípios pedagógicos e constitucionais. E não é só contra os professores. O sentido filosófico do aprendizado também é drasticamente ferido, pois a condição de sentinela e de alcaguete – atribuída aos alunos – embrutece o espírito investigativo, diminui a visão de mundo e subverte o saber, já que o conhecimento fica reduzido a duas partes: àquela que o aluno pensa ser a verdade; e àquela que deve ser vigiada, impedida e denunciada. Com isso, mata-se a dialética e, por conseguinte, o progresso das ideias dela decorrente.

Para Lima e Peroni (2018, p. 127) torna-se óbvio que a disputa do movimento “Escola Sem Partido” é travada no âmbito curricular e perpassa todos os espaços da educação. Isso porque o projeto visa direcionar o currículo, selecionando os temas que podem ou não ser abordados em sala de aula – com base na primazia da família sobre a escola –, neutralizando o trabalho dos professores. Em seu conjunto – e pelos sérios problemas que o projeto causará à docência como um todo –, isso servirá para desestimular quem queira lecionar em escola pública, o que contribuirá para reforçar o discurso em prol das privatização do ensino.

Por conseguinte, encerrando as análises da pesquisa de campo, os gráficos 29 e 30, constantes da página seguinte, mostram como os professores universitários e os alunos universitários avaliam o projeto “Escola Sem Partido”, em relação às facilidades que poderá trazer para o exercício cotidiano da docência.

Nesse sentido, o entendimento negativo dos professores universitários se forma pela soma dos 65,22% que acreditam que tal projeto será péssimo para o exercício da docência; aliados aos 10,14% que entendem que será ruim. Esquivando-se de emitir opinião a respeito encontram-se 15,94% dos respondentes. No entanto, compondo a visão positiva da questão em têm-se os 7,25% que creem que o “Escola Sem Partido” será bom para o exercício da docência, somados ao 1,45% restante, que afirma que tal projeto será excelente. Dessa forma, a prevalência do entendimento negativo da questão alcança a casa dos 75 pontos percentuais, índice esse que é corroborado pelos comentários expostos a seguir:

“Esse movimento tenta anular a autonomia dos docentes. Ele institui a escola da intimidação, pela pedagogia do medo. O magistério, mormente da educação básica, em grande parte já se sente ameaçado e isso tem contribuído para mais docentes adoecerem”.

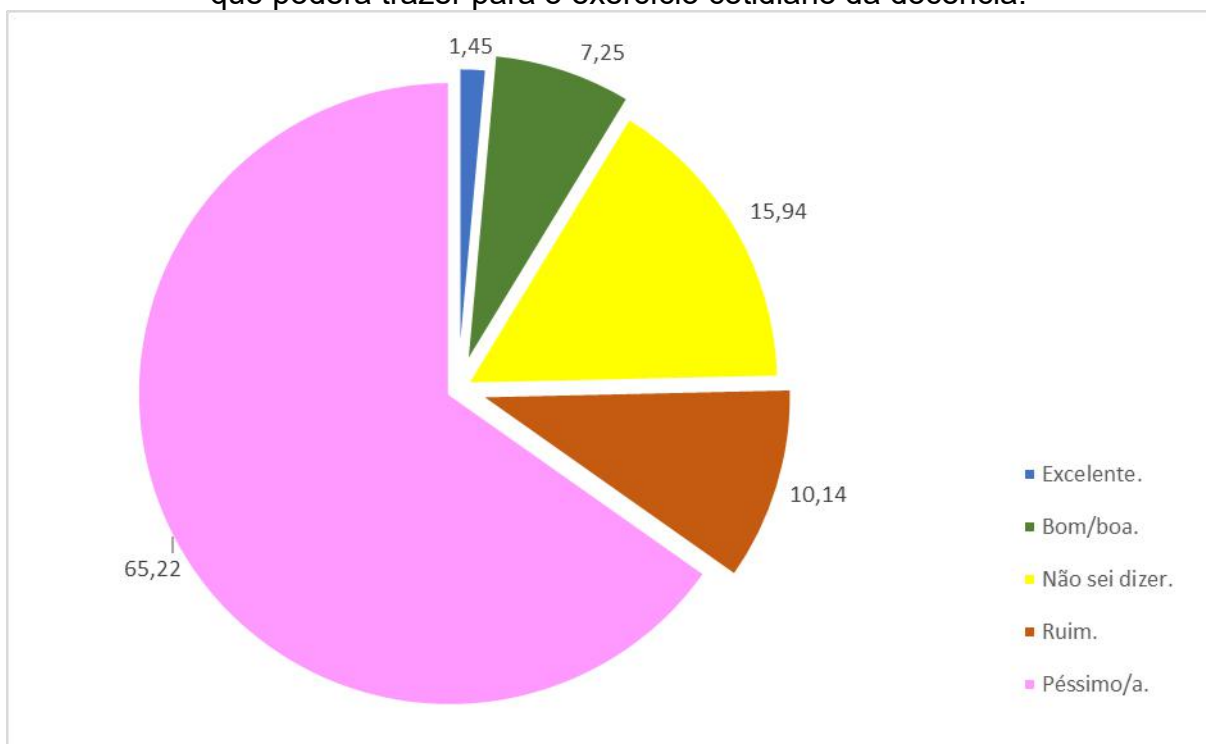
“Tal projeto não facilitará o exercício da docência, mas será o professor desenvolvendo o trabalho de mero reprodutor das ideias de outra pessoa”.

“A geração que vier a receber ensino meramente técnico estará preparada para trabalhar, obedecer e ser manipulada. Isso fere a LDB, a criança, bem como todo cidadão, pois não existe educação sem diálogo e sem debates”.

Citando Nobre *et al* (2019, p. 63) tem-se que, em cenário de grande ampliação das comunicações e de grande turbulência no âmbito pedagógico, o movimento “Escola Sem Partido” se insere como elemento gerador de instabilidade na docência nacional – já tão conturbada sofrida.

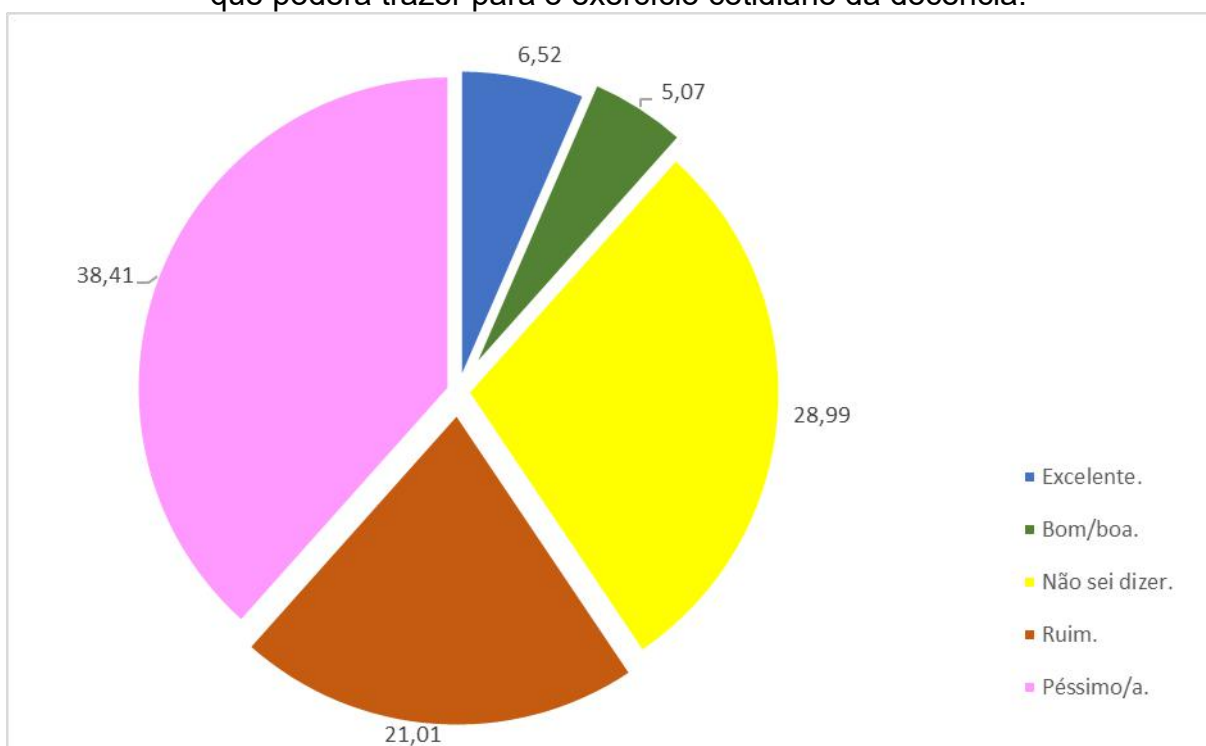
Giroto (2016, p. 69) partilha essa ideia, ao afirmar que a “Escola Sem Partido” tem referência tecnicista, tentando dar poder a um ensino contrário às experiências de sucesso em outros países que tomam por base a interação, na qual os professores são a fonte de estímulo à educação fundamentada na consciência crítica e no respeito à diversidade de posicionamentos. Para Giroto (2016, p. 70), deve-se lutar contra o projeto “Escola Sem Partido, para não deixar que estanque as conquistas democráticas e igualitárias da Constituição Federal de 1988, impedindo que preconceitos sejam reforçados por seus discursos intimidadores.

Gráfico 29 – Professores universitários.
Sobre como avalia o projeto “Escola Sem Partido”, em relação às facilidades que poderá trazer para o exercício cotidiano da docência.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Gráfico 30 – Alunos universitários.
Sobre como avalia o projeto “Escola Sem Partido”, em relação às facilidades que poderá trazer para o exercício cotidiano da docência.



Fonte: Rodrigues, 2020.

Por fim, o prisma positivo da opinião dos alunos universitários é construído a partir dos 38,41% que afirmam que o projeto “Escola Sem Partido” será péssimo para o exercício cotidiano da docência; bem como dos 21,01% que afirmam que esse mesmo projeto será ruim. No campo neutro têm-se 28,99% dos alunos consultados, os quais nada tinham a dizer acerca desta questão. Contudo, o ângulo positivo do tema é construído com os 5,07% que acreditam que o projeto “Escola Sem Partido” será bom para o exercício cotidiano da docência; e, ainda, com os 6,52% que afirmam que esse mesmo projeto será excelente. Nessa última questão também predominou o entendimento negativo, que alcançou cerca de 59 pontos percentuais, o que se confirma por meio dos comentários abaixo apresentados:

“Parece até brincadeira, imaginar que esse projeto possa gerar maior procura e maior respeito à docência. Ao contrário, será o fim da docência”.

“Tudo que a educação brasileira menos precisa é de um bando de fanáticos religiosos dizendo o que os professores podem ou abordar em sala de aula”.

“Não há nada de positivo nesse projeto. Nele nada há que possa ser benéfico à docência e, claro, aos docentes. Pior ainda é que também nada há de positivo para os alunos. Será somente o fim da educação pública brasileira”.

Aqui, torna-se imprescindível mencionar a opinião de Schurer (2018), para a qual a proposta do movimento “Escola Sem Partido”, fundamentada em discurso fantasioso e que busca ensinar o professor a ensinar, inseriu a intolerância no trabalho docente, além de silenciamento. Trata-se, portanto, de instrumento que age para retirar a autonomia dos professores, censurando a visão crítica dos alunos.

Em sintonia com os comentários e, ainda, com os argumentos de Schurer, tem-se a visão de Braun (2016), a qual, ao analisar a constitucionalidade do projeto “Escola Sem Partido”, ressalta que o art. 206, inciso II da Constituição Federal de 1988 é claro ao ordenar que o ensino escolar deva ser ministrado com base nos princípios da liberdade de aprender, de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Na mesma linha, o inciso II do mesmo artigo também expõe o direito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Então, o projeto “Escola Sem Partido” é um movimento que diverge do sentido constitucional e, portanto, constitui afronta ao estado democrático de direito e à liberdade do exercício do profissional da docência, o colocando em constante vigilância e o impedindo de práticas pedagógicas pluralísticas.

Frente ao exposto, e tendo sido aqui apresentadas as análises dos resultados da pesquisa de campo, não somente no que se refere aos números, mas também no

que diz respeito à apreciação dos resultados à luz da bibliografia consultada, passa-se agora a expor a conclusão do presente estudo.

5 “ESCOLA SEM PARTIDO”: A INTENCIONALIDADE PROPOSTA, SUA PERCEPÇÃO NO MEIO ACADÊMICO E OS IMPACTOS NA CULTURA BRASILEIRA

No alvorecer do terceiro milênio, nasceu também um novo Brasil: um país que se permitiu, pela primeira vez, ser governado sob a égide do humanismo, experimentando níveis elevados de desenvolvimento econômico enquanto, simultaneamente, promovia forte inclusão social, em um alavancar de transformações que abraçou milhões de pessoas, as quais, até então, viviam à margem dos planos de governo. O resultado foi um Produto Interno Bruto que alcançou a casa dos trilhões de dólares, puxado, sobretudo, pela exploração do petróleo – principal produto a financiar esse momento histórico, marcado pelo crescimento do emprego, do empreendedorismo e, ainda, pelo amplo acesso aos bens de consumo e à educação – em todos os níveis. No entanto, esse esboço de prosperidade foi suficiente para atrair a atenção do capital internacional e, também, para acirrar as disputas internas por poder. Em pouco mais de uma década, os setores mais retrógrados intensificaram a pressão sobre os ideais progressistas. E assim surge o movimento “Escola Sem Partido”, elevando a voz contra as liberdades individuais, sob a alegação de que a educação e a cultura estariam corrompendo a juventude do país.

Segundo explicam Marcon e Dourado (2021, p. 3), no âmago da abertura política e da liberdade de expressão surgidas nos anos 80 do século passado, muitos setores deixaram claro que estavam inconformados com as mudanças que, aos poucos, conferiram mais direitos sociais à população. Assim, buscavam e - buscam -, de diversas formas, criar situações para legitimar intervenções autoritárias e conservadoras. De forma contraditória, tais setores fazem uso dos espaços democraticamente construídos, para negar a própria democracia. Em outros termos, usam o direito de expressão para negar esse mesmo princípio. Foi nesse esforço de resistência aos avanços sociais que fez surgir, em 2014, o movimento “Escola Sem Partido” (Projeto de Lei 7.180/2014).

Entre as suas mais contundentes afirmações, os defensores do referido movimento, alegam que as escolas e universidades brasileiras doutrina os alunos. Por tal motivo, o “Escola Sem Partido” busca proibir o uso das instituições de ensino

para fins de propaganda ideológica, política e partidária. Assim, pretende impedir que os professores debatam, conversem com os alunos suas opiniões político-partidárias, religiosas ou filosóficas.

O principal objetivo do Projeto de Lei 7.180/2014, é conter a formação educacional voltada à construção da cidadania plena e a conscientização crítica dos alunos brasileiros, especialmente os que estudam em instituições públicas. Para tanto, o principal mecanismo é a colocação de uma espécie de “mordança” nos professores, de modo que não possam, em sala de aula, sob hipótese alguma, debater questões de caráter político, religioso ou filosófico.

Diante disso, o que exatamente será ensinado aos alunos brasileiros? Apenas informações técnicas, cujas razões e consequências jamais possam ser questionadas ou discutidas com os estudantes? E se os alunos perguntarem aos professores sobre os assuntos acima citados, eles não poderão responder? Permanecerão em silêncio? Ademais, que utilidade tem um ensino que não provoca reflexões filosóficas, nem desperta o pensamento crítico? Diante dessa possibilidade, torna-se fundamental que se discutam os efeitos do Projeto de Lei 7.180/2014, tanto para o meio acadêmico, quanto para a cultura brasileira em geral.

Quanto à percepção do meio universitário em relação ao tema, é preocupante constatar a pouca importância que parte considerável do grupo pesquisado conferiu a ele. É inconcebível que mais de vinte por cento dos estudantes universitários (futuros professores) e, também, quase dez por cento dos professores universitários respondentes sequer tenham opinião a respeito de um movimento cuja finalidade é impedir que a educação brasileira tenha voz. Nesse sentido, o movimento “Escola Sem Partido” também fere a liberdade de aprender e de ensinar, prevista no Art. 206, inciso II, da Constituição Federal de 1988, no qual se lê: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (...) II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). Esse princípio também é defendido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), a qual estabelece, em seu Art. 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996).

Em quase todos os estudos introdutórios de Filosofia, uma das premissas mais usuais é a de que “o homem é um animal político”. Tal afirmação decorre do fato que, com raras exceções, os seres humanos vivem em grupo, isto naturalmente,

gera conflito, visto que uns tendem a querer se sobreporem aos demais. O movimento “Escola Sem Partido”, defendido pelo Projeto de Lei 7.180/2014, não quer que os alunos atentem para as demandas sociais, tal como exemplo à questões inerentes “exploração do homem pelo homem”. O que se pretende com isso? Formar sujeitos que jamais percebam as injustiças e que não saibam se posicionar diante - contra - elas?

Tudo leva a crer que a proposta dessa temática quer que as instituições educacionais sejam guiadas sob outros formatos – menos democráticos. Essa escola, pretendida pelos seus defensores, exercerá mera função de formadora de mão de obra – porém, jamais formadora de cidadãos plenos, críticos, conscientes, que saibam questionar e ou se posicionar. Nesse sentido, não é possível que pessoas que estejam no meio acadêmico, buscando elevar seu nível profissional e cultural, mantenham-se alheias à tal ameaça. Isso porque o movimento “Escola Sem Partido” se constitui grave ameaça a quase tudo que já se produziu de positivo na educação brasileira. Nos parâmetros pretendidos pelos órgãos mais conservadores da sociedade brasileira, a arte e a ciência tendem a ser reduzidas apenas ao conhecimento que possa embasar, minimamente, o fundamentalismo religioso que se avizinha, tendo o Projeto de Lei 7.180/2014 “Escola Sem Partido” como um de seus principais tentáculos. Segundo Fernandes e Ferreira (2021):

Os valores comuns dos conservadores estão relacionados à importância atribuída à religião, à valorização das instituições intermediárias entre o Estado e os indivíduos (família, corporação etc.) e, por conseguinte, uma crítica à centralização estatal e ao individualismo moderno. Na linha argumentativa e pelos princípios defendidos pelo movimento é possível identificar ações voltadas à continuidade ou retomada de concepções educacionais conservadoras: na concepção de pedagogia tradicional, que foi predominante até os anos 40 e teve como um dos principais articuladores a Igreja Católica. A religião e a pedagogia estariam mutuamente ligadas, havendo uma priorização da família e da Igreja frente ao Estado – ou seja, como o Estado se constitui por uma instituição de caráter positivo, ele deveria se subordinar às instituições naturais, como a família, e ao sobrenatural, relacionado às igrejas (FERNANDES E FERREIRA, 2021, p. 196).

Para o meio acadêmico, especificamente, o Projeto de Lei 7.180/2014, tende a ser devastador, fazendo com que as instituições de ensino do país deixem de produzir pensadores. Não obstante, a formação de intelectuais é o ponto mais alto que o ensino universitário pode alcançar. Formar mão de obra para o mercado de trabalho é relativamente fácil. No entanto, formar profissionais, que também sejam

pensadores, não. Para isso, faz-se necessário o volume de conhecimento maior de alguém que também possua o compromisso e a experiência para, cotidianamente, provocar o pensamento dos estudantes, tirando-os da zona de conforto e levando-os a novos questionamentos – sobre si e sobre o mundo que os cerca. Essa é a missão iniciada por Sócrates, ainda na Antiguidade Clássica. O pensador grego também irritou os poderosos, sempre contrários ao exercício da maiêutica que trazia à luz o pensamento inovador.

O (Projeto de Lei 7.180/2014), que constitui o “Escola Sem Partido” não é algo que deveria passar despercebido – especialmente pelo meio acadêmico. Os debates em prol da implantação desse programa, em âmbito federal, ocuparam grande espaço na mídia. Direto do Congresso Nacional, durante mais de um ano, foi possível ver discussões acaloradas – em transmissões ao vivo. Algumas dessas “pelejas” chegaram às vias de fato, envolvendo nomes muito conhecidos da política nacional. Parece inconcebível que alguém, pertencente ao meio acadêmico, consiga manter-se alheio – a esse avanço da extrema-direita sobre o sistema educacional do país –, de modo a não oferecer mínima contribuição ao tema.

Mesmo porque, a forma como o Projeto de Lei 7.180/2014 “Escola Sem Partido” pretende amordaçar os professores, e, conseqüentemente a sociedade, constitui violência ao princípio constitucional da liberdade de expressão (Art. 5º, inciso IX, da Constituição Federal de 1988), onde se lê: “IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (BRASIL, 1988). Ao ser passível de prisão e de processo judicial, apenas por debater determinados temas em sala de aula, os professores brasileiros são equiparados a criminosos. Riscos de prisão e processo, baseiam-se em limites muito difíceis de se estabelecer, considerando-se que, por exemplo, é quase impossível, a um bom professor, abordar o tema da segunda guerra mundial sem debater, com os alunos, a dicotomia entre capitalismo e socialismo, ou mesmo entre direita e esquerda políticas. Então, não se pode imaginar como sendo algo justo, a tentativa de tipificar como crime essa aula, na qual o professor teria que oferecer orientação acerca do tema.

Assim, uma educação que fosse legalmente obrigada a seguir os parâmetros estipulados pelo movimento “Escola Sem Partido” – desprovida do debate filosófico que visasse o despertar da consciência crítica dos estudantes –, somente serviria aos interesses daqueles que exploram as grandes massas, as quais, após

frequentarem uma escola por mais de dez anos, ainda não estariam preparadas para identificar as mazelas sociais que as atingem. Seria, assim – usando aqui apenas eufemismos –, um povo desprotegido, ingênuo, acrítico, passivo e socialmente dominado. Com isso, as formações específicas perderiam o sentido, principalmente na área de educação. Nesse cenário pretendido pelo movimento em questão, qual seria a utilidade de alguém cursar um doutorado, já que somente o conhecimento básico poderia ser ensinado aos alunos?

Percebe-se que o contexto social – vislumbrado pelos idealizadores deste movimento – favorece apenas à institucionalização do caos social. O Brasil é um país cuja história, foi marcada por extrema pobreza, violência, preconceito e tentativas de controle do Estado por grupos minoritários. Mais recentemente, tornou-se também um país que tem parte significativa de suas metrópoles “emparedadas”, de um lado, pelo tráfico de drogas e, de outro, pelas milícias. Não bastasse, é ainda um país com grande contingente sendo conduzido, rápida e cegamente, a perigoso cenário de fundamentalismo religioso. A prosperarem as ideias defendidas pelo programa proposto no Projeto de Lei 7.180/2014 “Escola Sem Partido”, quais as chances de que os brasileiros possam, no médio prazo, superar essas mazelas sociais? Conforme explicam Oliveira e Oliveira (2021):

Embora defensores do movimento “Escola Sem Partido” não afirmem que essa temática possua caráter religioso, o seu crescimento nos últimos anos está vinculado não só à militância de políticos ligados a instituições religiosas, mas também ao crescimento de uma perspectiva religiosa fundamentalista no Brasil. Com proposta moralizante para a educação brasileira, em nome de uma concepção cristã acerca da família, este Programa possui uma agenda que tende a entrar em choque com perspectivas políticas que não se baseiam em princípios conservadores, ligados a uma doutrina de cunho sagrado (OLIVEIRA E OLIVEIRA, 2021, p. 262).

Frente a isso, é óbvio que o Projeto de Lei 7.180/2014, “Escola Sem Partido”, é também decorrente, em grande medida, dos esforços das instituições mais conservadoras da sociedade, dentre os quais se destacam as igrejas cristãs – católica e evangélicas – para ferir o princípio da laicidade e, com isso, aumentar de modo significativo a influência que exercem sobre as políticas públicas, em especial no que diz respeito à educação. É importantíssimo enfatizar que todos os cidadãos tem o direito de professarem sua fé, seja ela qual for, porém o Estado é laico, e, os professores devem ter o direito de exercerem a liberdade de cátedra preservados e

respeitados. Nenhuma confissão de fé e ou manifestação religiosa, deve interferir no meio acadêmico. Feito estas observações, é válido lembrar que os conservadores revelam-se cada vez mais fortes, especialmente em face de algumas bancadas parlamentares que, não raramente, embasam seus projetos em questões polêmicas, de viés religioso, alegando defenderem os interesses da família tradicional brasileira. Essas bancadas atuam em sistema de amplo entendimento, apoiando-se mutuamente em inúmeros projetos de lei.

Tais bancadas buscam a aprovação de leis nos âmbitos municipal, estadual e federal, havendo já em tramitação na Câmara Federal, o Projeto de Lei n. 867/2015 e, ainda, no Senado, o Projeto de Lei n. 193/2016, cujo objetivo maior é incluir, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o conceito de neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Assim, as reais intenções do Projeto de Lei 7.180/2014, “Escola Sem Partido” se tornam mais nítidas, quando observamos que seus defensores promovem ataques diretos a um dos maiores ícones da educação brasileira – Paulo Freire: o grande símbolo da chamada “Teologia da Libertação”.

Para os defensores do programa “Escola Sem Partido”, faz-se necessário desconstruir a imagem do homem que ousou mostrar, de forma científica, que a educação é, sim, o mais importante e mais pacífico instrumento de libertação humana. Com seu método de alfabetização vinculado à ideia de conscientização dos alunos, Freire revela, por meio de sua “pedagogia do oprimido”, que a educação só tem sentido se, além do conhecimento técnico-científico, possibilitar a expansão da consciência social. Em outras palavras, as instituições de ensino precisam oferecer aos alunos bem mais que as lições escolares. A sala de aula é também o lugar onde o estudante começa a aprender a interpretar a realidade – do tempo e lugar no qual está inserido.

Frente ao exposto, há que se considerar que, se Sócrates sugeria que as pessoas deveriam conhecer melhor a si mesmas, Freire ensinou que também é imprescindível conhecer o mundo ao redor. Por sua vez, o Projeto de Lei 7.180/2014, pretende fechar esses dois horizontes. Afinal, essas duas perspectivas – de Sócrates e de Paulo Freire – são igualmente importantes e complementares. É preciso questionar para conhecer a si mesmo: suas origens, seus limites, seus sonhos. É preciso ainda conhecer o mundo ao redor: quem caminha a seu lado, quem caminha na direção inversa, quais os percalços da estrada social, entre outros saberes de igual importância.

Como já falamos, a Constituição Federal – também conhecida como a “Constituição Cidadã” – consagra a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, como princípios básicos do ensino brasileiro. Sendo assim, percebe-se que o movimento “Escola Sem Partido” busca restringir a liberdade de ensino, estabelecida pelo texto constitucional, pois, além de colocar os estudantes em posição passiva e acrítica, tenta proibir a discussão de tópicos da sociedade, concernentes à política, à religião, à cultura, à filosofia e o respeito a pluralidade de ideias.

Ressalta-se que, sob a ótica internacional, os propósitos defendidos pelo movimento “Escola Sem Partido” somente deixarão a sociedade brasileira mais vulnerável aos interesses do grande capital. Do mesmo modo, pelo prisma interno, as massas populacionais estarão ainda mais vulneráveis à exploração promovida pelos grandes latifúndios, pelo grande empresariado e, ainda pior, sem condições de reverterem o cenário, posto que a educação ofertada não será capaz de promover a conscientização coletiva necessária. Nesses termos, entende-se que o movimento “Escola Sem Partido” coloca em risco a própria democracia.

Além disso, nessa cólera de suposta moralização da sociedade brasileira como um todo, algumas ações vinculadas a alguns dos principais grupos que apoiam diretamente o movimento “Escola Sem Partido”, como é o caso, por exemplo, do Movimento Brasil Livre (MBL), levam a crer que as tentativas de cerceamento não se limitarão às escolas. Os discursos contra a cultura crescem dia a dia, inclusive assumindo postura violenta que, em muito, lembra o que ocorrera na Alemanha – alguns anos antes da Segunda Guerra Mundial – quando os conservadores de extrema direita começaram a cercear a arte, até o ponto em que se deu a queima de livros (OLIVEIRA; SILVA; CASTRO, 2018, p. 352). Desde 2016, diversas peças de teatro foram canceladas por esses grupos. O mesmo ocorreu com algumas exposições de quadros, em alguns dos principais museus do país. A alegação é sempre a mesma – de que a arte ali exposta fere os princípios morais da família tradicional e ofendem a fé cristã (MACHADO; SANTOS; MIRANDA, 2020, p. 97).

Frente a isso, surgem novos questionamentos: o que se almeja no Brasil é a institucionalização definitiva da censura, promovida por um grupo que, com base apenas em suas crenças, determinará, aos mais de duzentos milhões de brasileiros, qual tipo de arte e de cultura deva ser apreciado? Quais os impactos que tal interferência pode significar para a cultura brasileira como um todo? O movimento

“Escola Sem Partido” já foi aprovado em, aproximadamente, 1,3% dos municípios brasileiros. Apenas como suposição, imagine-se que tal programa fosse adotado em escala federal. No curto prazo, o primeiro efeito negativo seria o entrave quase total das aulas – nos Ensinos Médio e Superior, especialmente quando ofertados em instituições públicas. Afinal, os professores estariam impedidos de emitir quaisquer opiniões que pudessem ser entendidas como possuidoras de mínimo caráter político-partidário, religioso ou filosófico. E como já citado acima, estariam impedidos de responderem as dúvidas dos alunos.

No que concerne diretamente à sala de aula, outros constrangimentos seriam a possibilidade de os alunos gravarem as aulas – por meio de seus aparelhos de telefone celular. Ainda que fosse respeitado o direito do professor não aparecer nas imagens gravadas, a “naturalidade” do exercício de ensinar estaria afetada, em face da insegurança - medo - que o professor teria por saber-se observado, a todo o tempo – inclusive por pessoas que sequer estariam presentes à aula. Afinal, quantos outros profissionais também seriam tão vigiados no exercício da sua função?

Supondo-se que o volume de denúncias poderia “explodir”, a tendência é que a educação brasileira viesse a se tornar “judicializada”, por conta dos inúmeros processos abertos contra professores ou, também, processos movidos por professores contra o que entenderiam ser abuso por parte dos alunos. Como efeitos paralelos, no médio prazo, poderia haver sérias consequências à qualidade da educação do país, e, ainda, um “esvaziamento” da profissão – seja porque muitos profissionais da educação buscariam outra atividade; seja porque, entre as novas gerações, poucos se sentiriam motivados a buscar a formação docente.

Em relação à cultura, os impactos seriam complementares ao que já se mencionou que aconteceria com a educação. A cultura, de modo geral, além de despertar a consciência estética e de seu atributo como lazer, acrescenta riqueza intelectual e experiência ao indivíduo, faz com que ele se sinta pertencente ao meio em que vive e contribui para a afirmação de sua identidade. Funciona também como instrumento de absorção de conhecimento e – ainda mais importante – como fator que estimula o pensamento crítico e a criatividade, pois a cultura se multiplica e se retroalimenta. Ao ser igualmente cerceada, a cultura brasileira sofreria drástica redução da sua capacidade de promover os avanços da consciência coletiva – especialmente se tal coletivo estiver vivendo boa parte do tempo sob a influência do discurso religioso.

Considerando-se que, no Brasil, o discurso religioso adotado pela elite é sempre o discurso cristão – seja ele, católico ou evangélico. A cultura brasileira diretamente decorrente do indigenismo, da africanidade – e todos os seus desdobramentos – estaria em perigo. Isso não é difícil de projetar, levando-se em consideração que, desde 2016, vêm se intensificando, por exemplo, os ataques às religiões de matriz africana, confirmados pelo crescente volume de ocorrências policiais relacionadas ao preconceito racial – que aqui é também preconceito religioso. Contudo, essas seriam apenas as agressões mais visíveis, contra o princípio constitucional da liberdade de crença. Dessa forma, acredita-se que, de modo silente, com a adoção do projeto “Escola Sem Partido” em domínio federal, exista grave risco de que muitas formas de manifestação cultural sejam diretamente cerceadas – sempre tendo, como argumento básico, que, em nome da fé cristã, o importante será preservar os valores morais da família tradicional brasileira.

Isso leva, ainda, a questionar: o que aconteceria aos trabalhadores do meio artístico que não se rendessem à nova tendência cultural? E mais: o que aconteceria com as pessoas que insistissem, de algum modo, em consumir a cultura rejeitada pelos padrões sugeridos com o movimento “Escola Sem Partido”? Seria criada uma “casta” de artistas marginalizados? E estes, seriam perseguidos, presos, mortos? O que se pode vislumbrar é algo socialmente nocivo. A cada ano o discurso de ataque crescente à cultura carnavalesca se constitui um bom exemplo do que pode estar por vir. Então, é sempre bom consultar a História, para lembrar que, na Alemanha dos anos trinta do século passado, também se desprezou o surgimento dessa tentativa de controlar a cultura de todo um país – o resultado já se sabe: o nazismo e a conseqüente perseguição e morte de milhões de pessoas.

Porém, há que se pensar ainda nos efeitos de médio e longo prazos. Suponha-se um cenário em que a cultura estivesse quase plenamente configurada nas normas propostas pelo movimento “Escola Sem Partido”. Suponha-se também que não houve violência direta ou ações extremas – mas, apenas, que as regras foram impostas e, com pequenas exceções, aceitas por quase todos. O que isso implicaria?

Ora, em uma sociedade em que a educação pública se encontre proibida de provocar e estimular o pensamento político, religioso e filosófico e, ainda, em que a cultura estivesse seguindo tão-somente um único viés – seja qual for –, bem provável que se assemelhasse à cultura da Idade Média, quando o pensamento

filosófico, artístico e científico vivenciou dificuldades para evoluir. No entanto, é preciso considerar que uma política de cerceamento à educação e à cultura, nos dias atuais, poderia causar ainda mais danos à sociedade, do que acontecera na Idade Média.

Naquela época, pouco havia de concreto em relação ao conhecimento científico. Portanto, quando alguém apresentava uma tese qualquer, ainda que bem embasada, tal defesa não alcançava confiabilidade maior que os dogmas religiosos, pelo simples fato de que, tanto os pesquisadores da época, quanto os defensores da igreja, possuíam poucas certezas. E assim, na dúvida, o grande público – dotado de pouco conhecimento – aderiu às teses vinculadas ao sagrado. Para aquela época, isso é, até certo ponto, compreensível.

Atualmente, no entanto, o que os movimentos semelhantes ao Projeto de Lei 7.180/2014, “Escola Sem Partido” buscam é a total desconstrução da base do conhecimento científico. Um exemplo é o surgimento de teses “esdrúxulas”, como a “teoria terraplanista”. Na Idade Média, a cultura, também dominada pela Igreja, pouco conseguia exercer sua função crítica, de modo a provocar questionamentos no pensamento coletivo. Hoje, porém, o dano seria maior, visto que a cultura vigente – até mesmo pela força das novas formas de comunicação, as quais alcançam imenso contingente – possui imensurável capacidade de estimular a reflexão acerca dos problemas sociais. Assim sendo, o cerceamento à cultura brasileira estaria, dessa vez, calando uma voz muito mais potente do que eram as vozes da ciência e da cultura da Idade Média, os impactos seriam devastadores.

Aqui é preciso fazer um “parêntese” para tratar especificamente, e de modo breve, o que significa a “teoria terraplanista”. Esta é, provavelmente, a primeira grande investida contra a base do conhecimento científico já instituído e, até então, inquestionável. Debater acerca de uma nova tese é positivo. É salutar, para a sociedade que as novas ideias sejam submetidas às mais complexas contradições. É assim que as ciências avançam – tese, antítese, síntese. No entanto, o que o “terraplanismo” pretende não é a evolução do pensamento. Ao inverso, busca destruir as poucas certezas, que constituem a base do conhecimento científico – construído ao longo de milênios. Querem colocar em dúvida e, assim, enfraquecer o conhecimento científico já consolidado. Ao provocar esse debate acerca do inquestionável, o “terraplanismo” quer causar a derrocada das ciências, igualando-as a qualquer saber informal – em que os argumentos mais ilógicos ganham fervorosos

adeptos.

Com a educação e a cultura cerceadas e, ainda, com as certezas científicas sendo trazidas ao mesmo nível da informalidade e do empirismo, as grandes massas pouca ou nenhuma chance terão de construir um mundo mais justo – pelo simples fato de que sequer saberão o que é “justo” e o que é “mundo”. Recorrendo novamente à História, observa-se que, ao longo do século XX, após a segunda guerra mundial, em parte significativa do planeta, deu-se forte efervescência do pensamento humanista e da busca por liberdades – em quase todos os ramos do conhecimento humano –, ainda assim, as teses humanitárias pouco evoluíram (ou, evoluíram e, depois, foram [estão sendo] reprimidas).

Resta saber, então, o que será da sociedade e da cultura brasileira, caso venha mesmo a permitir que se proliferem ideias semelhantes às defendidas pelo movimento “Escola Sem Partido”? Tendo sido, o Brasil, o último país da América a libertar os negros e, considerando-se que aqui ainda se discutem se as universidades públicas devem, ou não, adotar as cotas raciais, não seria exagero supor que, em seu conjunto, a prevalência do movimento “Escola Sem Partido”, em âmbito federal, poderia resultar, até mesmo, no retorno à escravidão institucionalizada.

Entende-se que não há como esperar resultados socialmente positivos, de um movimento que tem por meta impor “amordaçar” os professores. O Brasil, por sua história, deveria agora empenhar-se em dar muito mais liberdade às instituições de ensino, aos professores, aos pesquisadores e, também, em garantir as liberdades constitucionais à arte e à cultura. Somente isso poderá fazer, desse lugar, uma nação independente, soberana, próspera, justa e democrática. Entende-se também que, no que diz respeito aos ataques promovidos à cultura brasileira, os movimentos que reforçam as ideias defendidas pelo programa “Escola Sem Partido” contrariam o que é estabelecido pelo Art. 215 da Constituição Federal, o qual assim dispõe:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do

poder público que conduzem à:

I – defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II – produção, promoção e difusão de bens culturais;

III – formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV – democratização do acesso aos bens de cultura;

V – valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 1988).

Enfim, seja buscando o cerceamento das instituições de ensino, seja tentando controlar as expressões artísticas e culturais brasileiras, o que o Projeto de Lei 7.180/2014 que constitui o programa “Escola Sem Partido” realmente quer – em ataque direto e criminoso – é ferir de morte uma das Constituições Federais mais modernas e humanistas do planeta, ao promoverem o desrespeito a alguns de seus princípios básicos, como é o caso da liberdade de ensino e da liberdade de acesso à cultura. Em síntese, o movimento “Escola Sem Partido” é puro sofisma, pois defende – diametralmente – o contrário do que prescreve a Carta Magna Brasileira, inviabilizando o desenvolvimento da nação. Uma vez que o referido discurso, para além do atraso na evolução e na liberdade da cultura brasileira, também se traduz em crime institucional.

6 CONCLUSÃO

Surgida em de 2004, a principal tese que fundamenta o projeto “Escola Sem Partido” tem como discurso evitar que os professores “doutrinem” os alunos, supostamente expondo-os às teorias relacionadas ao marxismo, as quais seriam a base ideológica dos partidos de esquerda brasileiros. No entanto, ao analisar mais profundamente esse projeto, percebe-se que, bem ao contrário do que prometem seus idealizadores, não se trata de conferir mais liberdade aos estudantes, mas sim de reduzir a liberdade de expressão e de cátedra dos professores.

Assim, projetos como o “Escola Sem Partido”, que já se espalham por parte considerável do Território Nacional, apresentam viés de extremo conservadorismo, com forte apoio das igrejas (católica e evangélica), dando claros indícios de que podem tomar a forma perigosa do fundamentalismo religioso, em que o conhecimento dos livros sagrados se sobrepõe ao conhecimento científico. Um exemplo da tentativa de se implantar essa forma de supervalorização do saber religioso são as teorias sobre o chamado “terraplanismo”, cuja intenção parece ser a desvalorização do saber científico, já aceito por muitos como verdade.

Dessa forma, projetos como o “Escola Sem Partido” tendem a “minar” a confiabilidade dos professores como alguém que realmente expressa saberes que são importantes para os alunos. Com isso, a escola – especialmente a pública – vai sendo dominada pelas diversas vertentes religiosas que hoje lutam pelo domínio do Estado brasileiro, atacando de todas as formas os princípios basilares da laicidade do Estado. O presente estudo mostrou, por meio da literatura consultada, o que é “educação”, destacando-se aqui seu caráter libertador que, ao longo da história, tem se revelado tão importante para as lutas sociais brasileiras. Do mesmo modo – e em contraponto à ideia de educação libertadora –, este trabalho também apresentou alguns dos principais conceitos inerentes ao Projeto de Lei 7.180/2014 “Escola Sem Partido”, ressaltando sua história e os conceitos mais elementares que o fundamentam.

Em seguida, também se desenvolveu pesquisa de cunho prático, realizada em Vitória (ES), junto a professores e alunos universitários, por meio da qual ficou exposta a ampla rejeição do público pesquisado à ideia de se implantar uma “Escola Sem Partido”, visto que tal movimento, além de limitar os horizontes educacionais,

que, por conseguinte, afeta negativamente o potencial dos futuros cidadãos, busca também – em sua vertente mais cruel – criminalizar a prática docente, o que vale equiparar os professores a bandidos.

No entanto, apesar do que se apresentou no presente estudo, o fato é que os projetos como o “Escola Sem Partido” continuam avançando sobre o país, já afetando diretamente a educação pública de mais de 2.760.000 alunos. Em função disso, foram aqui apresentadas algumas sugestões e recomendações, com o intuito de aprofundar o debate acerca desse importante tema, ao mesmo tempo em que se combate a desinformação, tanto entre os que frequentam o meio acadêmico (como professores e alunos), quanto pela sociedade em geral.

Sendo assim, tendo sido alcançados todos os objetivos propostos para o presente estudo, cabe agora responder à questão-problema inicialmente apresentada na introdução, a qual indagava: o movimento “Escola Sem Partido” tem mesmo o real interesse de constituir um ensino isento de ideologias, ou, ao contrário, trata-se de clara tentativa de eliminar, por meio da aplicação da mordaza aos educadores, toda e qualquer mínima participação política de caráter progressista no interior das instituições de ensino, para que as novas gerações não tenham condições de perceber e criticar o meio social no qual estarão inseridas?

A resposta está muito clara e é reforçada em quase todo o decorrer deste trabalho. O movimento “Escola Sem Partido” não visa um ensino isento de ideologias. Muito ao contrário, trata-se de nítida tentativa de reprimir, e silenciar os professores, para eliminar – por força da censura representada pelos instrumentos jurídicos – toda forma de discurso que possa se contrapor aos ideais conservadores e neoliberais, de viés privatista e limitador da ação do Estado, que crescem à sombra do medo e do fundamentalismo religioso, representado pelas igrejas que dão suporte à essa estratégia de destruição da escola pública brasileira.

Além disso, é preciso entender também que a destruição da escola pública brasileira significa grave ameaça a todo o futuro do país, visto que afetará diretamente a forma como as próximas gerações se comportarão diante das injustiças, bem como a forma como as novas gerações compreenderão o mundo no qual se encontrarão inseridas. Em outras palavras, o que está sendo travado – atualmente – é se vai ou não existir pensamento crítico no Brasil e, por conseguinte, se os cidadãos de amanhã terão conhecimento suficiente para buscar a construção de uma sociedade melhor e mais justa. Afinal, por mais que existam discursos bem

estruturados, com a finalidade de desvalorizar a educação brasileira, o fato é que esta – apesar de todas as suas falhas – tem se mostrado no caminho certo nas últimas décadas. Pois, se isso não fosse verdade, não haveria tanta pressão das correntes retrógradadas, no sentido de destruí-la por completo. A educação brasileira precisará ser melhorada sempre – como ocorre com quaisquer sistemas. Contudo, tais melhorias devem sempre ter como “norte” a democratização e a liberdade de expressão e de cátedra. Então, todo movimento que busque calar, reprimir ou intimidar os professores precisa ser prontamente eliminado.

Sendo assim, os projetos semelhantes ao “Escola Sem Partido” configuram grave ameaça ao futuro dos cidadãos brasileiros, pois concorrem para a implantação de um ensino meramente técnico, voltado unicamente e à formação de mão de obra, mas que pretende eliminar quaisquer possibilidades de se formar pessoas capazes de compreender, questionar e lutar contra as injustiças sociais.

Perante o exposto, dá-se por concluído o presente estudo, destacando que aqui não se encerram as possibilidades de se retomar esse importante debate, o qual deverá, inclusive, ser novamente trazido à luz da contestação literária e prática, fazendo uso – se possível – de público-alvo mais abrangente e, também, considerando outras variáveis que possam contribuir para o maior enriquecimento do tema.

No entanto, na próxima seção serão expostas as sugestões e as recomendações, cujo intuito maior seja contribuir para a solução dos problemas e/ou disfunções identificadas por meio da pesquisa de campo. Vale lembrar, porém, que as propostas aqui sugeridas, inspiradas no mais amplo sentido democrático, limitam-se às ações que possam ser desenvolvidas dentro das escolas, mas tomando-se o cuidado de não incorrer na chamada “doutrinação”.

7 RECOMENDAÇÕES

Por meio da pesquisa de campo foi possível constatar que o Projeto de Lei 7.180/2014 denominado “Escola Sem Partido” recebeu apreciação negativa predominante em todas as questões, seja entre os professores universitários, seja entre os alunos universitários. No entanto, ainda assim, é preocupante perceber que, no cômputo geral da análise, 23,14% dos alunos que preferiram não emitir sua opinião em algumas questões; havendo ainda 9,76% dos professores que também preferiram não opinar em algumas questões.

Isso porque, dessa breve análise surge a primeira indagação com base nos resultados da pesquisa de campo: como pode haver professores e estudantes universitários que se neguem a avaliar projeto tão polêmico e perigoso? A resposta para isso pode vir dos comentários complementares, considerando-se que foi muito baixo o volume de respondentes (professores e alunos) que se dignaram a acrescentar observações por escrito. Tudo leva a crer que, nesse tema, ainda predomina a mais completa desinformação – apesar da discussão acerca do projeto “Escola Sem Partido” ter ocupado tanto espaço na mídia e ter sido alvo de tantas publicações em jornais e na internet. Ademais, após ter sido rejeitado em 2018, o Projeto de Lei 7.180/2014 denominado “Escola Sem Partido”, voltou à discussão no Congresso Nacional em 2019, sendo aceito pelo presidente da Câmara, Deputado Rodrigo Maia (DEM).

Contudo, é preciso tomar medidas eficazes urgentes. Para que se tenha uma ideia da força desse movimento torna-se fundamental analisar as informações publicadas pela Revista Nova Escola – e não se deixe enganar pelo título do texto assinado por Pedro Anunciato,¹ pois os números apresentados representam o que foi conquistado em apenas seis anos. De acordo com a citada matéria, desde 2015, em todo o Brasil, somente de 2014 para cá, já foram apresentados 147 projetos semelhantes, sendo 108 ao estilo do “Escola Sem Partido” e 39 que se posicionam especificamente contra conteúdos de gênero. Desse total, 12 projetos foram apresentados em âmbito federal; 21 em nível estadual; e outros 114 na esfera municipal. Além disso, 18 já se encontram em vigor; 26 foram rejeitados; havendo

¹ ANUNCIATO, Pedro. **Menor do que parece**. Revista Nova Escola, edição 311. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11636/escola-sem-partido-menor-do-que-parece>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ainda 103 projetos em tramitação. Nos locais em que os projetos já se encontram implantados a população alcançada soma mais de 2.760.000 habitantes, ou, 1,33% da população brasileira total. Em relação à distribuição geográfica, 50 desses projetos foram implantados em municípios da Região Sudeste; 42 em cidades da Região Sul; 26 na Região Nordeste; 10 no Centro-oeste; e, por fim, 7 na Região Norte. São Paulo e Paraná são, até então, os Estados com mais aprovações, com 21 municípios cada, nos quais a educação já se encontra oficialmente sob as regras dos movimentos semelhantes ao “Escola Sem Partido”; depois vem o Estado do Rio de Janeiro, com 14 municípios.

Sendo assim, a **primeira sugestão** aqui apresentada diz respeito a intensificar os diálogos nas universidades, buscando unir professores e alunos, de modo a fazer com que, cada vez mais, a comunidade acadêmica tome consciência dos perigos inerentes ao projeto “Escola Sem Partido”. Contudo, esse esforço não deve se resumir somente ao Ensino Superior, mesmo porque o alvo maior do projeto “Escola Sem Partido” ainda é o Ensino Médio – onde se concentra número bem maior de professores e de alunos. Mas tais ações não serão rotuladas de “doutrinação”? Não. Pois não se está propondo nada além de trazer o tema à luz do debate aberto e democrático, no qual os próprios defensores do “Escola Sem Partido” poderão também participar. O importante é que haja o diálogo e que um volume cada vez maior de pessoas possa se inteirar sobre a proposta do Projeto de Lei 7.180/2014 .

A **segunda sugestão** aqui proposta diz respeito a ações interdisciplinares. E, nesse caso, para não se incorrer na prática doutrinária, a ideia consiste apenas veicular nas escolas, entre os alunos, na forma de exercícios individuais, em grupo, com apresentação escrita e, sempre que possível, com apresentação do trabalho em sala de aula, em que todos possam opinar com liberdade, - sem temor- temas como: liberdade de expressão; liberdade de cátedra, futuro e direito a educação; exercício da docência; democracia; pluralismo de ideias, entre outros assuntos, cujos objetivos são conscientizar e informar os alunos sobre a necessidade e importância de conhecer melhor os problemas sociais brasileiros e, assim poder discutí-los. Note-se que a proposta não é “doutrinar” ou – usando a linguagem dos jovens – “fazer a cabeça” dos estudantes. Tudo que se está propondo é que a normalidade do exercício da docência, em que o direcionamento dos temas propostos é preparado em pleno acordo com a legislação vigente. O importante é

que, de modo articulado, os professores que se dispuserem a tentar esclarecer melhor o assunto, o façam de modo indireto. Um professor de Língua Portuguesa, por exemplo, ao passar um exercício em que os alunos devam ler um texto, então que esse texto aborde temas de cunho filosófico, que sirvam para despertar o pensamento crítico dos estudantes.

Tendo já apresentado sugestão voltada à comunidade acadêmica e, também, sugestão relacionada à prática pedagógica diária, apresenta-se por último a **terceira sugestão**, agora com foco maior na comunidade escolar, a qual se dá no sentido de se promoverem reuniões periódicas (uma ou duas por semestre, no máximo) com pais e mães de alunos, visando explicar os riscos vividos atualmente pelo ensino público. Com isso, espera-se diminuir a desinformação e informar a sociedade a respeito de diversos assuntos e sobre o Projeto de Lei 7.180/2014 “Escola Sem Partido”, conquistando maior apoio da população para que, quando forem apresentadas propostas semelhantes, na câmara municipal, haja pessoas em número suficiente para exercer alguma mínima pressão sobre os parlamentares, para que rejeitem essas propostas.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **“Escola Sem Partido” não faz sentido**. Revista GVEXECUTIVO, FGV/EAESP, v, 15, n. 2, jul./dez., 2016.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência**. Cadernos de Pesquisa, v. 5, n. 110, p. 125-142, julho, 2000.
- ALBUQUERQUE, Andrea Serpa; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de; RIBEIRO, Simone da Silva. **A contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire no contexto de discussão da “Escola Sem Partido”**. Revista Teias, v. 18, n. 49, p. 242-254, abr./jun., 2017.
- ALENCAR, Diego Pinheiro. **Educação e neoliberalismo: o caso do projeto escola sem partido**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 14, p. 127-140, jul./dez., 2017.
- ALMEIDA, Emanuel Rodrigues. **O papel da produção social na gênese, no desenvolvimento e no devir do gênero humano**. Fortaleza: UFCE, 2017.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; CALDAS, Renan Rubim. **História Pública e Educação Democrática: “Professores contra o projeto “Escola Sem Partido” – narrativas em Debate**. Revista Observatório, Palmas, v. 3, n. 2, p. 66-91, abr./jun., 2017.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1989.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Série ‘Prática Pedagógica’. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- ANUNCIATO, Pedro. **Menor do que parece**. Revista Nova Escola, edição 311. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11636/escola-sem-partido-menor-do-que-parece>>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- ASSIS, Ana Elisa Spaoloni Queiroz. **“Escola Sem Partido”: projeto sem substância**. Revista Exitus, Santarém (PA), v. 8, n. 2, p. 15-33, mai./ago., 2018.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica**. São Paulo (SP): Cortez, 2004.
- BARBOSA, Renata Peres. **Movimento “Escola Sem Partido”: racionalidade instrumental, semiformação e barbárie**. Curitiba: UFPR, 2018.
- BARBOSA, Sílvia Helena Pimenta Borges e FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. **O papel do professor na pedagogia histórico-crítica: contraponto ao movimento “Escola Sem Partido”**. Universidade Federal de São Carlos, Revista Nucleus, v.15, n. 1, p. 307-318, abr., 2018.
- BASCONI, Tatiane Cristina Fernandes e MURANAKA, Maria Aparecida Segatto. **A função da educação escolar na concepção neoliberal**. João Pessoa (PB): Anais eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2012.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos e BEZERRA NETO, Luiz. **“Escola Sem Partido” na educação do campo**. Revista Exitus, Santarém (PA), v. 7, n. 1, p. 14-33, jan./abr., 2017.

BIESTA, Gert. **O dever de resistir: sobre escola, professores e sociedade**. Educação – Revista Quadrimestral, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr., 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. São Paulo: Maxiletra, 2018.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. **Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 agosto 2019.

BRAUN, R. E. **Movimento escola sem partido: uma análise crítica sob o âmbito jurídico e social**. Conteúdo Jurídico. 2016. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.56647&seo=1>>. Acesso em: 9 fev. 2020.

CALAÇA, Celina Ferreira. **Eleição de diretor de escola e gestão democrática: um estudo de caso**. São Paulo: PUCSP, 2003.

CAPAVERDE, Caroline Bastos; LESSA, Bruno de Souza; LOPES, Fernando Dias. **“Escola Sem Partido” para quem?** Revista Ensaio: avaliação política e pública da educação, Rio de Janeiro, v. 27, n.102, p. 204-222, jan./mar., 2019.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. **Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais**. Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 37, n. 2, p. 193-210, jul./dez., 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Uma identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo**. São Paulo: USP, 2001.

CASTILHO, Denis. **“Escola Sem Partido”: do controle à espolição**. Boletim Goiano de Geografia, v. 39, n. 1, p. 1-24, 2019.

COLOMBO, Luíza Rabelo. **Reflexões sobre o movimento “Escola Sem Partido” e seu avanço no campo das políticas educacionais brasileiras**. Revista Entropia, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 52-68, jan./jun., 2018.

COSTA, Fabrício Veiga. **Liberdade de cátedra do docente nos cursos de bacharelado em direito: um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei “Escola Sem Partido”**. Revista Jurídica, v. 1, n. 50, Curitiba, p. 374-397, 2018.

COSTA, Helton Messini da. **O movimento “Escola Sem Partido” e a ideologia da “ideologia de gênero”: rastreando seus significados**. São Paulo: PUC-SP, 2018.

COSTA, Pedro Henrique Duarte da. **PL 867/2015: O “Escola sem Partido”, a criminalização da docência e a oposição religiosa às discussões de gênero**. Revista Trilhas da História, Três Lagoas, v. 7, n. 13, p. 155-165, jul./dez., 2017.

CRUZ, Josivando Ferreira da; SANTOS, Alane de Moraes dos; ARAÚJO, Raquel Dias; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa. **“Escola Sem Partido”: uma afronta para a educação pública e gratuita**. Fortaleza: UECE, 2018.

DA SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

DALTOÉ, Andréia da Silva; FERREIRA, Ceila Maria. **Ideologia e filiações de sentido no Escola Sem Partido**. Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 209-227, jan./abr., 2019.

DAMÁSIO, Vitor Gonçalves; CIPRIANO, Cecília Oliveira. **O ensino público e a liberdade de pensamento, expressão e cátedra**. Brasília: Senado Federal, 2019.

DEL-MASSO, Maria Cândida Soares. **Metodologia do trabalho científico: aspectos introdutórios**. São Paulo: Cultura Acadêmica/CAPES, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **O público e o privado na agenda educacional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.

FERNANDES, Lorena Ismael; FERREIRA, Camila Alves. **O movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso**. *Revista Humanidades em Diálogo*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 194-209, 2021.

FERREIRA, Jovanka Mariana de Gênova; SOUZA, Gisele Pereira de. **Reflexões acerca do movimento “Escola Sem Partido” inspiradas pelas teorias de Paulo Freire e Pierre Bourdieu**. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 11, n. 2, p. 34-59, mai./ago., 2018.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA, Paula Fernanda de Souza; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Programa Escola Sem Partido: repressão ou liberdade para o ensino?** RELACULT – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 4, n. 843, p. 1-20, ed. especial, maio, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Isabel Ferreira; RAMALHO, Ayza Rafaela Damasceno; NASCIMENTO, Diogo Rodrigo do; MENEZES, Anderson de Alencar. **Uma leitura de Adorno hoje: educar após Auschwitz**. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista (BA), v. 14, n. 28, p. 136-150, abr./jun., 2018.

FREITAS, Kátia Siqueira de. **Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar**. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun., 2000.

FREITAS, Nivaldo Alexandre de. **Escola Sem Partido como instrumento de falsa formação**. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, UFMT, v. 14, n. 1, p. 1-20, jan./jun., 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LLP, 2017.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 1997.

GABATZ, Celso. **O movimento “Escola Sem Partido” e a criminalização**

ideológica na educação brasileira contemporânea. Revista Contexto & Educação, Unijuí, v. 33, n. 104, p. 323-345, jan./abr., 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez, 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTI, Eduardo. **Um ponto na rede: o “Escola sem Partido” no contexto da escola do pensamento único.** In: A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GOMES, Pedro Henrique Oliveira. **Escolas sem partido ou Pensamento Único?** Rio de Janeiro: Outras Palavras, 2016. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/brasil/escolas-sem-partido-ou-pensamento-unico/>>. Acesso em: 20 outubro 2019.

GOMES, Raimunda; BAZAN, Renato. **O projeto “Escola Sem Partido” é uma tentativa de amordaçar professores.** Revista Mátria, v. 1, n. 15, p. 16-27, março de 2017.

GONÇALVES, Dalva Cifuentes. **Administração da escola pública: uma estratégia de mudança e de busca da qualidade a partir dos conflitos escolares.** Belo Horizonte: AMAE, 2015.

GONZALEZ, Jeferson Anibal; COSTA, Michele Cristine da Cruz. **Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento “Escola sem Partido” para além do projeto de lei.** Revista Quaestio, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 551-565, dezembro, 2018.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antônio. **Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 1, p. 1-23, jun./ago., 2017.

GUIMARÃES, Áurea M. **“Escola Sem Partido” tem partido.** ANDES – Associação de Docentes da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Seção Sindical, p. 1-7, dezembro de 2018.

HARTWIG, Fátima Bandeira. **O respeito à laicidade da escola pública na perspectiva de gestão democrática.** Brasília: UnB, 2014.

HERCOS, Guilherme; HERCOS, Graziela; SANTOS, Vinícius; SOUZA, Gabriel Vitor. **Escola “Sem” Partido: partidarizada.** Ciclo Revista – Experiência em formação no IF goiano, Goiânia, UFG, v. 3, n. 1, p. 1-6, 2018.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** São Paulo: Positivo, 2010.

KASSIK, Clovis Nicanor. **Pedagogia libertária na história da educação brasileira.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.º 32, p. 136-149, dez., 2008.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andressa Silva da Costa. **“Escola Sem Partido” – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil.** Revista ETD – Educação Temática Digital Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 184-205,

jan./mar., 2017.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEÃO, Mayra Raquel Gomes da Silva; MAGALHÃES, Milene Fernandes de; NEVES, Helen Corrêa Solis. **Análises do movimento “Escola Sem Partido” com base no legado freireano**. Revista Pergaminho, v. 8, n. 1, p. 103-113, dez., 2017.

LIED, Leandro Luiz. **Michael Apple e o currículo: da escola sem partido à educação holística**. Revista Alamedas, v. 5, n. 2, 2017.

LIMA, Jonas Pereira. **A visão disciplinar no “Escola Sem Partido”**. Revista Interletras, v. 7, n. 27, p. 1-18, abr./set., 2018.

LIMA, Paula Valim de; PERONI, Vera Maria Vidal. **Escola Sem Partido e as implicações para a democratização da educação**. Revista Pedagógica, v. 20, n. 44, p. 121-136, mai./ago., 2018.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Organização e gestão escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Revista Em Aberto, v. 4, n. 72, p. 11-34, junho de 2000.

MACHADO, Mayara Aparecida; SANTOS, Balestro dos; MIRANDA, João Elter Borges (Orgs.). **Nova direita, bolsonarismo e fascismo: reflexões sobre o Brasil contemporâneo**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020.

MARAFON, Giovanna. **Recusa à judicialização e ao projeto de lei “Escola Sem Partido”: análises a partir das ocupações estudantis**. SISYPHUS – Journal of Education, v. 5, n. 1, p. 9-30, 2017.

MARIZ, Heli Sabino de Oliveira; MARIZ, Débora. **Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire**. Revista Educação, Santa Maria, RS, v. 44, n. 1, p. 1-19, jun./set., 2019.

MARQUES, Ramiro. **Professores, famílias e projeto administrativo**. Portugal: Grafiasa, 2001.

MELO, Maria Lúcia e RODRIGUES, Denise Simões. **Gramsci e a educação**. Fortaleza: UFCE, 2016.

MENDONÇA, Amanda André de; MOURA, Fernanda Pereira de. **“Ideologia de gênero” e escola sem partido: a agenda privatizante moralizadora para a educação brasileira**. Revista Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 201-222, mai./ago., 2019.

MIGUEL, Luís Felipe. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: “Escola Sem Partido” e as leis da mordada no parlamento brasileiro**. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 591-621, 2016.

MOURA, Fernanda Pereira de; SALLES, Diogo da Costa. **O “Escola Sem Partido” e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas**. Revista Periódicus, Salvador, v. 1, n. 9, p. 136-160, mai./out., 2018.

MUNIZ, Veyzon Campos. **Desenvolvimento sustentável, educação e democracia:**

o caso “Escola Sem Partido”. Revista Brasileira de Política Pública, v. 7, n. 1, p. 133-142, 2017.

NILDECOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

NOBRE, Julio Cesar de Almeida; OLIVEIRA, Ivanete da Rosa Silva de; CARVALHO, Marcos Paulo dos Anjos Corrêa de; SANTOS, Amanda Braga dos; ANDRADE, Matheus Pires. **Docência na atualidade brasileira: rastreando controvérsias do movimento Escola Sem Partido**. Cadernos UniFOA, v. 40, n. 1, p. 56-72, agosto, 2019.

NOBREGA, Camile Silva. **A influência da escola sem partido na atuação do docente e suas consequências jurídicas e socioculturais**. Revista Espaço Público, v. 3, n. 1, p. 2-11, março de 2019.

NOVELLI, Pedro Geraldo. **O conceito de educação em Hegel**. Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 5, n. 9, p. 65-88, 2001.

OLIVEIRA, Alessandra Nunes de; SILVA, Luiz Eduardo Ferreira da; CASTRO, Jetur Lima de. **Narrativas da censura informacional registrada sob a ótica historiográfica: apreciações a partir da influência do Terceiro Reich Alemão**. *RICI – Revista Ibero-americana de Ciência da Informação*, Brasília, v. 11, n. 1, p. 333-363, 2018.

OLIVEIRA, Edna Araujo S.; CERNY, Roseli Zen; ÁVILA, Silviane de Luca. **A docência perante o projeto de lei “Escola Sem Partido”**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 11, n. 3, p. 250-266, set./dez., 2018.

OLIVEIRA, Erick Cruz Padilha de; OLIVEIRA, David. **Fundamentalismo religioso: uma chave para entender o programa “Escola sem Partido”**. *PLURAL – Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 259-278, 2021.

OLIVEIRA, Weber Ribeiro de; SANTOS, Luciano Costa. **A ética do bem pensar no contexto da “Escola Sem Partido”**. APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, v. 11, n. 19, p. 38-48, jul./dez., 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. **Apresentação de trabalhos científicos: monografia, TCC, teses e dissertações**. São Paulo: Futura, 2000.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legados e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018. Disponível em: <https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo-min_3>. Acesso em 20 mar. 2019.

PAULINO, Carla Viviane. **O impulso neoliberal e neoconservador na educação brasileira: a imagem do “professor doutrinador” e o projeto “Escola Sem Partido”**. Revista Educere Et Educare, v. 13, n. 28, p. 1-24, mai./ago., 2018.

PENELUC, Magno da Conceição; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; MORADILLO, Edilson Fortuna de. **Possíveis confluências filosóficas e pedagógicas entre a educação ambiental crítica e a pedagogia histórico-crítica**. Revista Ciência e Educação, Bauru, v. 24, n. 1, p. 157-173, 2018.

PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade**. São Paulo: Nacional, 2004.

PEREIRA, William Eufrásio Nunes; SILVA, Marcelo Saturnino; SIMÕES, Antônio Marques; ARAÚJO, Girlene Rodrigues de; SILVA, Josivaldo Jorge Gonçalves da; SOUZA, Thiago Félix da Silva. **“Escola Sem Partido”**: uma interpretação com base no pensamento sociológico de Max Weber ou um contraponto ao projeto de lei n.º 867/2015. *Revista Interface*, v. 14, n. 2, p. 138-149, jul./dez., 2017.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. **Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez., 2017.

POZZER, Adecir; DÍAZ, José María Hernández. **Ensino Religioso no currículo escolar de Espanha e Brasil: desafios e caminhos interculturais**. *Revista Pedagógica*, v. 21, p. 154-173, 2019, p. 166.

RAMOS, Moacyr Salles; SANTORO, Ana Cecília dos Santos. **Pensamento freireano em tempos de “Escola Sem Partido”**. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 140-158, jan./abr., 2017.

RANIERIE, Nina Beatriz Stocco e ALVES, Ângela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direitos à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: EDUSP, 2008.

REIS, Mariana Silva Jardim. **“Escola Sem Partido” e direitos das mulheres: o obscurantismo procurando vaga na escola**. Florianópolis: MM, 2017.

RIBEIRO, Márden de Pádua. **Por mais Paulo Freire e menos Escola sem Partido**. *Revista Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 220-234, jan./abr., 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, Sabrina Hax Duro; MARRONI, Fabiane Villela. **“Escola Sem Partido”**: reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem na formação do cidadão (a) crítico e a (in)visibilidade das tecnologias da informação e comunicação. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 20, n. 2, p. 99-120, jul./dez., 2017.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1996.

RUSSO, Miguel Henrique. **Teoria e prática na gestão escolar: divergências e convergências**. São Paulo: USP, 2005.

SANTOS, Bruna Maria de Sousa; FARIAS, Washington Silva de. **Entre a asfixia e a resistência: a “luta ideológica de movimento” em torno da educação nacional**. *Revista Investigações*, v. 31, n. 2, p. 128-144, dezembro, 2018.

SANTOS, Catarina de Almeida; PEREIRA, Rodrigo da Silva. **Militarização e “Escola Sem Partido”**: duas faces de um mesmo projeto. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out., 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 outubro 2019.

SARAIVA, Karla; VARGAS, Juliana Ribeiro de. **Os perigos da “Escola Sem Partido”**. *Revista Teias – micropolítica, democracia e educação*, v. 18, n. 51, p. 68-84, out./dez., 2017.

SARAIVA, Karla; VARGAS, Juliana Ribeiro de. **Os perigos do “Escola Sem**

- Partido**". Revista Teia, v. 18, n. 51, p. 68-84, out./dez., 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2012.
- SCHURER, Helenir Aguiar. **Lei da Mordaca em São Lourenço do Sul é um atentado à escola pública**. Sul21. 2018. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2018/07/lei-da-mordaca-em-sao-lourenco-do-sul-e-um-atentado-a-escola-publica-por-helenir-aguiar-schuerer/>>. Acesso em: 9 fev. 2020.
- SEVERO, Ricardo Gonçalves; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ESTRADA, Rodrigo Duque. **A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-28, 2019.
- SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. **A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola**. Florianópolis: MM, 2017.
- SILVA, Vera Lúcia Marques da. **Educação, gênero e sexualidade: algumas reflexões sobre o programa "Escola Sem Partido"**. Revista Café com Sociologia, v. 6, n. 1, p. 158-172, jan./abr., 2017.
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 2007.
- SOARES, Gisele Lângaro; RIBEIRO, Ana Claudia Silveira; VILHENA, Ticiane Fagundes da Porciuncula de; MUNHOZ, Julianne Marçal; STEFENON, Valdir Marcos. **A formação do cidadão no ambiente escolar: da conscientização à intervenção na própria realidade**. REMO – Revista de Monografias Ambientais, Universidade Federal do Pampa, v. 8, n. 8, p. 1858-1869, agosto, 2012.
- SOUZA, Ana Paula Hilgert de. **Relações de gênero e educação: crítica aos projetos de lei "Escola Sem Partido"**. Revista História Hoje, v. 7, n. 13, p. 204-224, 2018.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar**. Educar em Revista, Curitiba, v. 3, n. 22, p. 17-50, 2003.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Redefinindo a participação popular na escola**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Participação popular e escola pública. São Paulo: CEDI, 1989.
- THOMÉ, A.; PAULA, A. D.; NIZER, C. R.; RIBAS, C. E. T. **Educação, religião e diversidade religiosa no espaço escolar**. Revista ANPTECRE, São Paulo, v. 5, p. 138-149, 2015.
- TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. São Paulo: Record, 1980.
- TRAVI, Marilene Gonzaga Gomes; OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; SANTOS, Geraldine Alves dos. **A escola contemporânea diante do fracasso escolar**. Revista Psicopedagógica, v. 26, n. 81, p. 425-434, 2009.
- TREVISI, Vanessa Cristina e ALMEIDA, José Luís Vieira de. **O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro (SP), v. 1, n. 1, p. 233-244, 2014.

TYGEL, Alan e KIRSCH, Rosana. **Contribuições de Paulo Freire para uma alfabetização em dados crítica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. Disponível em: <http://cirandas.net/articles/0031/6021/dataliteracy_pt_br2.pdf>. Acesso em 20 mar. 2019.

VALLE, Edênio. **Educação emocional**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Evocação de memórias: o que está implícito na produção de sentidos do Projeto de Lei “Escola Sem Partido”**. REEC – Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 22, n. 3, p. 39-50, 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

ZALANEMA, Juliana Costa Meinerz. **“Escola Sem Partido”: uma revisão da proposta a partir de Bordieu e Althusser**. Revista Educação, Gestão e Sociedade, Faculdade Eça de Queirós, v. 7, n. 27, p. 1-26, agosto de 2017.

ZUNG, Acácia Zeneida Kuenzer. **A teoria da gestão escolar: ciência e ideologia**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 2, n. 48, p. 39-46, fevereiro de 2000.

APÊNDICES

Apêndice A
Questionário semiestruturado aplicado a professores universitários

Prezado/a professor/a:

Agradeço por ter aceitado participar da pesquisa, respondendo o questionário, cujos dados subsidiarão minha dissertação de Mestrado em Educação, cujo título provisório é **ESCOLA SEM PARTIDO: A INTENCIONALIDADE PROPOSTA E SUA PERCEPÇÃO NO MEIO ACADÊMICO**. A primeira parte do questionário refere-se aos dados pessoais, não sendo necessário se identificar. Na segunda parte, com dez perguntas fechadas, há cinco opções. Marque apenas uma. Existe um campo ao final de cada pergunta para que você emita um comentário, se desejar.

Agradeço sua imensa colaboração.
SILVANA KELLER RODRIGUES.
(E-mail: silvana.keller@yahoo.com.br – Telefone: 27-99845-7576).

QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

DADOS PRELIMINARES.

Nome da unidade de ensino na qual trabalha: _____

Sexo: (x) Masculino

(x) Feminino

Idade: _____

Religião: _____

Formação: _____

Cargo/Função: _____

Tempo de experiência como docente: _____

Tempo de experiência como docente na região da Grande Vitória: _____

Questionário Professores

01. De um modo geral, como você avalia o projeto “Escola Sem Partido”?

- (a) Excelente.
- (b) Bom.
- (c) Não sei dizer.
- (d) Ruim.
- (e) Péssimo.

Comente: _____

02. Como você avalia a ideia de haver interferência direta do Estado nos conteúdos, nos métodos e na forma como o/a professor/a leciona?

- (a) Excelente.
- (b) Boa.
- (c) Não sei dizer.
- (d) Ruim.
- (e) Péssima.

Comente: _____

03. Em relação à chamada “doutrinação pedagógica”, como você avalia a forma como, atualmente, os professores lecionam?

- (a) Excelente.
- (b) Boa.
- (c) Não sei dizer.
- (d) Ruim.
- (e) Péssima.

Comente: _____

04. Como você avalia a qualidade de um ensino, no qual seja terminantemente proibido quaisquer referências político-partidárias?
- (a) Excelente.
 - (b) Boa.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssima.

Comente: _____

_____.

05. Como você imagina que será a qualidade profissional de estudantes cujo ensino busque, de modo permanente, manter-se alheio às questões políticas de seu tempo o lugar?
- (a) Excelente.
 - (b) Boa.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssima.

Comente: _____

_____.

06. Como você avalia o caráter libertador, de um ensino que, de modo permanente, tente manter-se alheio às questões políticas de seu tempo e lugar?
- (a) Excelente.
 - (b) Bom.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssimo.

Comente: _____

_____.

07. Como você imagina que será o caráter dos cidadãos futuros que, nos dias de hoje, estiverem submetidos a um ensino que, de modo permanente, mantém-se alheio às questões políticas de seu tempo o lugar?

- (a) Excelente.
- (b) Bom.
- (c) Não sei dizer.
- (d) Ruim.
- (e) Péssimo.

Comente: _____

08. Como você avalia o fato de haver até mesmo risco de sofrer processo – e possível prisão – o/a professor/a que, em sua prática letiva diária, seja acusado/a de estar doutrinando os alunos?

- (a) Excelente.
- (b) Bom.
- (c) Não sei dizer.
- (d) Ruim.
- (e) Péssimo.

Comente: _____

09. Como você avalia a tentativa de algumas igrejas de interferir nos conteúdos, nos métodos e, também, na forma como os professores trabalham?

- (a) Excelente.
- (b) Boa.
- (c) Não sei dizer.
- (d) Ruim.
- (e) Péssima.

Comente: _____

10. Como você imagina que será o nível de entendimento do que venha a ser liberdade, de um povo cujas crianças receberam educação puramente técnica, totalmente desvinculada de quaisquer análises de caráter social, político e filosófico?
- (a) Excelente.
 - (b) Bom.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssimo.

Comente: _____

_____.

11. Considerando que o projeto “Escola Sem Partido” impõe ensino meramente técnico, como você avalia a contribuição desse mesmo projeto na busca de soluções para os problemas sociais mais urgentes do país?
- (a) Excelente.
 - (b) Bom.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssimo.

Comente: _____

_____.

12. Como você avalia a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido” para a elevação das noções de humanismo no Brasil?
- (a) Excelente.
 - (b) Bom.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssimo.

Comente: _____

_____.

13. Como você avalia a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido” para a minimização dos conflitos de classe no Brasil?
- (a) Excelente.
 - (b) Bom.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssimo.

Comente: _____

14. Como você avalia a influência do projeto “Escola Sem Partido” em relação à procura e ao respeito que as próximas gerações terão pela prática docente?
- (a) Excelente.
 - (b) Bom.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssimo.

Comente: _____

15. De que forma você avalia o projeto “Escola Sem Partido”, em relação às facilidades que poderá trazer para o exercício cotidiano da docência?
- (a) Excelente.
 - (b) Bom.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssimo.

Comente: _____

Apêndice B
Questionário semiestruturado aplicado a alunos universitários

Prezado/a aluno/a:

Agradeço por ter aceitado participar da pesquisa, respondendo o questionário, cujos dados subsidiarão minha dissertação de Mestrado em Educação, cujo título provisório é: **ESCOLA SEM PARTIDO: A INTENCIONALIDADE PROPOSTA E SUA PERCEPÇÃO NO MEIO ACADÊMICO**. A primeira parte do questionário refere-se aos dados pessoais, não sendo necessário se identificar. Na segunda parte, com dez perguntas fechadas, há cinco opções. Marque apenas uma. Existe um campo ao final de cada pergunta para que você emita um comentário, se desejar.

Agradeço sua imensa colaboração.

SILVANA KELLER RODRIGUES.

(E-mail: silvana.keller@yahoo.com.br – Telefone: 27-99845-7576).

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS
(GRADUANDOS, MESTRANDOS E DOUTORANDOS)

DADOS PRELIMINARES.

Nome da unidade de ensino em que estuda: _____

Sexo: (x) Masculino

(x) Feminino

Idade: _____

Religião: _____

Formação: _____

Exerce alguma atividade remunerada? Se “sim”, qual seria? _____

Tempo aproximado em que estuda na região da Grande Vitória: _____

Questionário
Alunos universitários graduandos, mestrandos e doutorandos

01. De um modo geral, como você avalia o projeto “Escola Sem Partido”?

- (a) Excelente.
- (b) Bom.
- (c) Não sei dizer.
- (d) Ruim.
- (e) Péssimo.

Comente: _____

02. Como você avalia a ideia de haver interferência direta do Estado nos conteúdos, nos métodos e na forma como o/a professor/a leciona?

- (a) Excelente.
- (b) Boa.
- (c) Não sei dizer.
- (d) Ruim.
- (e) Péssima.

Comente: _____

03. Em relação à chamada “doutrinação pedagógica”, como você avalia a forma como, atualmente, os professores lecionam?

- (a) Excelente.
- (b) Boa.
- (c) Não sei dizer.
- (d) Ruim.
- (e) Péssima.

Comente: _____

04. Como você avalia a qualidade de um ensino, no qual seja terminantemente proibido quaisquer referências político-partidárias?
- (a) Excelente.
 - (b) Boa.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssima.

Comente: _____

_____.

05. Como você imagina que será a qualidade profissional de estudantes cujo ensino busque, de modo permanente, manter-se alheio às questões políticas de seu tempo o lugar?
- (a) Excelente.
 - (b) Boa.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssima.

Comente: _____

_____.

06. Como você avalia o caráter libertador, de um ensino que, de modo permanente, tente manter-se alheio às questões políticas de seu tempo e lugar?
- (a) Excelente.
 - (b) Bom.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssimo.

Comente: _____

_____.

07. Como você imagina que será o caráter dos cidadãos futuros que, nos dias de hoje, estiverem submetidos a um ensino que, de modo permanente, mantém-se alheio às questões políticas de seu tempo o lugar?

- (a) Excelente.
- (b) Bom.
- (c) Não sei dizer.
- (d) Ruim.
- (e) Péssimo.

Comente: _____

08. Como você avalia o fato de haver até mesmo risco de sofrer processo – e possível prisão – o/a professor/a que, em sua prática letiva diária, seja acusado/a de estar doutrinando os alunos?

- (a) Excelente.
- (b) Bom.
- (c) Não sei dizer.
- (d) Ruim.
- (e) Péssimo.

Comente: _____

09. Como você avalia a tentativa de algumas igrejas de interferir nos conteúdos, nos métodos e, também, na forma como os professores trabalham?

- (a) Excelente.
- (b) Boa.
- (c) Não sei dizer.
- (d) Ruim.
- (e) Péssima.

Comente: _____

10. Como você imagina que será o nível de entendimento do que venha a ser liberdade, de um povo cujas crianças receberam educação puramente técnica, totalmente desvinculada de quaisquer análises de caráter social, político e filosófico?
- (a) Excelente.
 - (b) Bom.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssimo.

Comente: _____

11. Considerando que o projeto “Escola Sem Partido” impõe ensino meramente técnico, como você avalia a contribuição desse mesmo projeto na busca de soluções para os problemas sociais mais urgentes do país?
- (a) Excelente.
 - (b) Bom.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssimo.

Comente: _____

12. Como você avalia a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido” para a elevação das noções de humanismo no Brasil?
- (a) Excelente.
 - (b) Bom.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssimo.

Comente: _____

13. Como você avalia a possível contribuição do projeto “Escola Sem Partido” para a minimização dos conflitos de classe no Brasil?
- (a) Excelente.
 - (b) Bom.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssimo.

Comente: _____

14. Como você avalia a influência do projeto “Escola Sem Partido” em relação à procura e ao respeito que as próximas gerações terão pela prática docente?
- (a) Excelente.
 - (b) Bom.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssimo.

Comente: _____

15. De que forma você avalia o projeto “Escola Sem Partido”, em relação às facilidades que poderá trazer para o exercício cotidiano da docência?
- (a) Excelente.
 - (b) Bom.
 - (c) Não sei dizer.
 - (d) Ruim.
 - (e) Péssimo.

Comente: _____

ANEXOS

Anexo 1

Termo de consentimento livre e esclarecido Facultad Interamericana de Ciências Sociales



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
Creada por Ley nº2972 - Grados y Postgrados
Dirección: Calle de la Amistad c/ Rosario, Nº 777, Luque/Fy
www.fics.edu.py - e-mails: info@fics.edu.py e pedagogos@fics.edu.py

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Sr. (a) está sendo convidado como voluntário (a) a participar da pesquisa que tem como título: “ESCOLA SEM PARTIDO: A INTENCIONALIDADE POR TRÁS DA PROPOSTA”, que tem como pesquisadora a mestranda SILVANA KELLER RODRIGUES, aluna ativa no curso de Mestrado em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciências Sociales.

Este estudo tem como objetivo ANALISAR AS INTENÇÕES IDEOLÓGICAS DA PROPOSTA DENOMINADA “ESCOLA SEM PARTIDO”, os dados coletados serão por meio de questionário, sendo assim, é de suma importância a sua participação. A sua identidade será totalmente preservada e como já informado esse é um convite e o (a) Sr. (a) tem a liberdade de recusá-lo.

Por ser uma entrevista anônima não há riscos de que seus dados pessoais sejam divulgados e, se decidir por não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Os resultados da pesquisa serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sem a divulgação de nenhum dado que lhe possa identificar.

Com essa pesquisa espera-se conhecer com amplitude a realidade dos professores nesse contexto e consequentemente trazer contribuições significativas para esse cenário.

Durante a realização dessa pesquisa não há riscos e para quaisquer esclarecimentos fique à vontade para entrar em contato com a instituição no e-mail info@fics.edu.py.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Declaro que após ter lido e ciente dos objetivos da pesquisa, bem como a sua importância e modo como os dados serão coletados, estou de acordo com a minha participação no estudo supracitado e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas. Concedo da mesma forma o direito de retenção e uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e do estrangeiro, desde que mantido o sigilo sobre minha identidade.

Vitória-ES, 02 de outubro de 2019.


 Marisa Rocha Lopes
 Gerente Acadêmica
 Fac. Estácio de Sá de Vitória

Anexo 2
Termo de consentimento livre e esclarecido
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O (a) Sr. (a) está sendo convidado como voluntário (a) a participar da pesquisa que tem como título: “ESCOLA SEM PARTIDO: A INTENCIONALIDADE POR TRÁS DA PROPOSTA”, que tem como pesquisadora a mestranda SILVANA KELLER RODRIGUES, aluna ativa no curso de Mestrado em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciências Sociales.

Este estudo tem como objetivo ANALISAR AS INTENÇÕES IDEOLÓGICAS DA PROPOSTA DENOMINADA “ESCOLA SEM PARTIDO”, os dados coletados serão por meio de questionário, sendo assim, é de suma importância a sua participação. A sua identidade será totalmente preservada e como já informado esse é um convite e o (a) Sr. (a) tem a liberdade de recusá-lo.

Por ser uma entrevista anônima não há riscos de que seus dados pessoais sejam divulgados e, se decidir por não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Os resultados da pesquisa serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sem a divulgação de nenhum dado que lhe possa identificar.

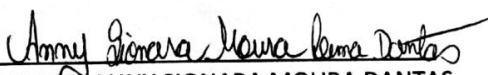
Com essa pesquisa espera-se conhecer com amplitude a realidade dos professores nesse contexto e conseqüentemente trazer contribuições significativas para esse cenário.

Durante a realização dessa pesquisa não há riscos e para quaisquer esclarecimentos fique à vontade para entrar em contato com a instituição no e-mail info@fics.edu.py.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Declaro que após ter lido e ciente dos objetivos da pesquisa, bem como a sua importância e modo como os dados serão coletados, estou de acordo com a minha participação no estudo supracitado e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas. Concedo da mesma forma o direito de retenção e uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e do estrangeiro, desde que mantido o sigilo sobre minha identidade.

CAMPINA GRANDE (PB), 23 de setembro de 2019.


PROF^ª ESP. ANNY SIONARA MOURA DANTAS
responsável institucional

Importante: IMPRIMIR EM DUAS VIAS, uma fica em posse do(a) participante e a outra com o pesquisador responsável. Havendo mais de uma folha, todas devem ser rubricadas.

Anexo 3
Termo de consentimento livre e esclarecido
Faculdade Unida de Vitória (FUV)



Faculdade Unida de Vitória
Recredenciamento Portaria MEC nº 918 de 17/08/2016
DOU de 18/08/2016



Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões

Vitória/ES, 21 de novembro de 2019.



O Coordenador do curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória, no uso de suas atribuições regimentais, vem por meio desta informar que Programa franqueou acesso à pesquisadora SILVANA KELLER RODRIGUES, para aplicar o questionário com o tema "ESCOLA SEM PARTIDO, A INTENCIONALIDADE POR TRÁS DA PROPOSTA" aos professores do Programa.


Oswaldo Luiz Ribeiro
Coordenador do curso de Mestrado
Profissional em Ciências das Religiões

Rua Engenheiro Fábio Ruschi, 161, Bento Ferreira, Vitória/ES – CEP 29.050-60
(27) 3325-2071 / 0800 770 2071 / www.faculdadeunida.com.br
CEE – Centro de Estudos Especializados
CNPJ.: 03.962.607/0001-40

Anexo 4
Termo de consentimento livre e esclarecido
Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES)

DECLARAÇÃO

Declaro que recebi a mestranda SILVANA KELLER RODRIGUES, aluna ativa no curso de Mestrado em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciências Sociales nas dependências da Faculdade de Música do Espírito Santo – FAMES para colaborar com sua pesquisa que tem como título: “ESCOLA SEM PARTIDO: A INTENCIONALIDADE POR TRÁS DA PROPOSTA”.

A colaboração com a pesquisa supracitada implicou na aplicação de um questionário. Para tal, convidei alguns professores para participar como respondente do questionário, lembrando que a participação foi anônima e voluntária.

Vitória, 04 de novembro de 2019.



Profa. Dra. Gina Denise Barreto Soares

Coordenadora de Pós-Graduação e Pesquisa em Música da FAMES
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Música da FAMES
gina.fames@gmail.com • www.fames.es.gov.br
(27) 3636-3600

Anexo 5
Termo de consentimento livre e esclarecido
Universidade do Espírito Santo (UFES)

----- Mensagem encaminhada -----

De: Secretaria - Centro de Educação CE/UFES <secretariacentrodeeducacao@gmail.com>

Para: Silvana Keller <silvana.keller@yahoo.com.br>; Claudia Maria Mendes Gontijo <gont.claudia@gmail.com>

Enviado: quinta-feira, 10 de dezembro de 2020 12:01:40 BRT

Assunto: Re: URGENTE a/c Dra. Claudia Contijo / ÉRIKA ALCÂNTARA

Prezada Silvana Boa Tarde,

Conforme retorno da professora Cláudia Gontijo, não houve nenhuma institucionalização de sua pesquisa junto ao Centro de Educação, a professora Cláudia sinaliza que sendo a UFES um ambiente público você poderia fazer pessoalmente a abordagem aos professores que desejassem participar da sua pesquisa.

Assim, a Secretaria do Centro de Educação não emite declaração de consentimento para realização dessa pesquisa junto aos professores, os quais não dependem de autorização do Centro de Ensino para participarem de pesquisas.

Sugerimos que solicite diretamente aos participantes da sua pesquisa que assinem o termo de consentimento.

Na oportunidade informamos que os e-mails de contato dos professores do Centro de Educação estão todos publicados em nosso site, nas abas dos Departamentos: <https://ce.ufes.br>

Atenciosamente,
Érica Alcântara Pinheiro de Paula
Secretaria do Centro de Educação
Universidade Federal do Espírito Santo
secretariacentrodeeducacao@gmail.com
secretaria.ce@ufes.br
(27) 4009-7760