



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KÁTIA RODRIGUES MONTALVÃO PAIAS

**PERCEPÇÕES DE GESTORES/AS DIANTE DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO:
SUA IDEOLOGIA ESTÁ A SERVIÇO DO QUE E DE QUEM?**

Presidente Prudente - SP
2019



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KÁTIA RODRIGUES MONTALVÃO PAIAS

**PERCEPÇÕES DE GESTORES/AS DIANTE DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO:
SUA IDEOLOGIA ESTÁ A SERVIÇO DO QUE E DE QUEM?**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

Presidente Prudente - SP
2019

370
P142p

Paías, Kátia Rodrigues Montalvão.

Percepções de gestores/as diante do Programa Escola sem Partido: sua ideologia está a serviço do que e de quem? / Kátia Rodrigues Montalvão Paías. -- Presidente Prudente, 2019.

132 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2019.

Bibliografia.

Orientador: Marcos Vinicius Francisco

1. Escola Sem Partido. 2. Neutralidade. 3. Ideologia. 4. Gestores. I. Título.

KÁTIA RODRIGUES MONTALVÃO PAIAS

PERCEPÇÕES DE GESTORES/AS DIANTE DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO: SUA IDEOLOGIA ESTÁ A SERVIÇO DO QUE E DE QUEM?

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 29 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos (membro interno)
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Profa. Dra. Érika Porceli Alaniz (membro externo)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS
Campo Grande – MS

DEDICATÓRIA

À sociedade e aos/as estudantes que são
merecedores/as de um conhecimento repleto de riquezas
advindas da liberdade de expressão do/a professor/a.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado saúde e forças para superar as dificuldades e conseguir concluir este projeto tão sonhado.

A Unoeste que juntamente com seus/suas professores/as e diretores oportunizaram mais um aprendizado em minha vida.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, pelo suporte, pelas suas correções e incentivos.

Aos professores Dra. Érika Porceli Alaniz e Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos pelas valiosas contribuições e suporte na análise desta dissertação.

Ao meu amado esposo Donizete, pelo incentivo, apoio e compreensão, que foram requisitos cruciais para finalização desta dissertação.

Aos meus pais e a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

“Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história” (Paulo Freire).

RESUMO

Percepções gestores/as diante do programa escola sem partido: sua ideologia está a serviço do que e de quem?

Esta dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade e ao grupo de pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED), teve como objetivos identificar e analisar o posicionamento político de gestores/as escolares diante do Programa Escola sem Partido, além de averiguar as concepções teóricas que os auxiliam em suas interpretações sobre o Programa. A pesquisa assenta-se na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético. Como procedimentos metodológicos foram utilizados a análise documental, em especial do projeto de Lei nº. 867, de 2015, além de entrevistas semiestruturadas com os/as diretores/as das escolas estaduais de uma cidade de médio porte do noroeste do estado do Paraná. A análise dos dados se deu na perspectiva anunciada, a fim de verificar as contradições presentes nos discursos dos/as gestores/as. Os dados revelaram que, dos/as dez participantes, nove refutaram o Programa Escola Sem Partido, alegaram que este gera a violência, que acentua a desigualdade social, que não desenvolve o senso crítico dos/das estudantes, que promove uma educação conteudista, que fere o direito de cátedra, além de censurar os/as professores/as. Apenas um diretor concordou com o Programa, ao alegar que seria melhor para o ensino, pois o/a professor/a focará na transmissão do conteúdo, devendo manter a neutralidade e que o programa evita a violência.

Palavras-chave: Escola sem partido. Neutralidade. Ideologia. Gestores.

ABSTRACT

Manager's perceptions before the school without party program: is your ideology serving what and whom?

This dissertation, linked to the Graduate Program in Education of the University of Oeste Paulista (Unoeste), the research line Public Policies in Education, Educational Practices and Diversity and the research group Estado, Educational Policies and Democracy (EPED), aimed to identify and analyze the reasons that lead school principals to support or refute the School Without Party Program, besides to investigate the theoretical conceptions that help these teachers in their interpretations of the Program. The research is based on the perspective of the Method of Historical-Dialectical Materialism. As methodological procedures were used the documentary analysis, especially of the Law n. 867 of 2015, as well as semi-structured interviews with the principals of state schools in a medium-sized city in northwestern Paraná. The data analysis took place in the announced perspective, in order to verify the contradictions present in the managers' discourses. The data revealed that, of the ten participants, nine refuted the School Without Party Program, alleged that it generates violence, which accentuates social inequality, which does not develop the critical sense of the students, which promotes a contentious education, which it hurts the right to chair, as well as censoring teachers. Only one director agreed with the Program, claiming that it would be better for teaching, as the teacher will focus on the transmission of content, should maintain neutrality and that the program avoids violence.

Keywords: School without party. Neutrality. Ideology. Managers.

LISTA DE SIGLAS

ESP -	Escola Sem Partido
LGBT -	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros
MBL -	Movimento Brasil Livre
MST -	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PESP -	Projeto Escola Sem Partido
UNOESTE -	Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada	58
Figura 2 -	Não deixe que seu professor faça isso com você	58
Figura 3 -	Unidades de registros e categorização.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Contradições presentes no discurso de gestores/as: apoio x negação do PESP	80
Quadro 2 -	Conhecimento sobre o projeto	81
Quadro 3 -	Contradições presentes no Projeto Escola Sem Partido.....	83
Quadro 4 -	Acesso ao Projeto de Lei Escola sem Partido.....	85
Quadro 5 -	Posicionamento em relação ao projeto	90
Quadro 6 -	Categoria impactos do PESP na prática pedagógica.....	96
Quadro 7 -	Impactos para a vida docente	96
Quadro 8 -	Impactos para a vida do aluno	102
Quadro 9 -	Definição de doutrinação ideológica	103
Quadro 10 -	É violento ou está evitando a violência	108
Quadro 11 -	Relatos sobre as denúncias	109
Quadro 12 -	Aspectos que garantem visibilidade ao PESP	112

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA.....	21
2.1	Local e participantes	25
2.2	Instrumentos para coleta de dados.....	25
2.3	Análise dos dados	26
3	ESTADO, PRIVATIZACAO E POLÍTICA EDUCACIONAL: ELEMENTOS PARA UMA CRÍTICA AO NEOLIBERALISMO	28
3.1	Impactos do Estado Neoliberal para a educação: o setor privado, o empresariado e o controle didático pedagógico	32
3.2	O Golpe Midiático, Jurídico-Parlamentar e o Projeto Escola Sem Partido	46
3.3	Projeto escola sem partido e as eleições	60
3.4	Uma análise sobre os princípios do “Programa Escola sem Partido”, presentes no Art.2. do Projeto de Lei N.º 867, de 2015	68
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	78
4.1	Contradição.....	79
4.2	Trabalho e Práxis: impactos do ESP na prática pedagógica.....	96
4.3	Hegemonia: luta de classes, o interesse privado na escola pública	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
6	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICES.....	130
	APÊNDICE A - PERCEPÇÕES DE GESTORES FRENTE AO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO: SUA IDEOLOGIA ESTÁ A SERVIÇO DO QUE E DE QUEM?.....	131
	APÊNDICE B - ROTEIRO INICIAL PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	132

1 INTRODUÇÃO

Embora se tenha avançado no campo da educação, sobretudo nas últimas décadas, no que tange à produção do conhecimento em diferentes perspectivas epistemológicas, nos esbarramos na proposta do Projeto Escola Sem Partido (PESP), que no plano das aparências propõe o combate aos discursos ideológicos na educação escolar. O Projeto tem como proposta promover um ensino supostamente sem influências ideológicas, por meio do qual os/as professores/as estariam impedidos de discutir assuntos relacionados à dimensão da política em suas aulas. O projeto apresenta, inclusive, os deveres dos/as professores/as, dos pais/mães e dos/as estudantes, como se houvesse um embate entre os pais/mães e os/as estudantes contra os/as professores/as. Este projeto tem como finalidade, no âmbito discursivo, garantir um ensino neutro (BRASIL, 2015a).

Deste modo, surgem as seguintes problemáticas: Quais são os interesses, e o posicionamento político e ideológico que fundamentam o Programa Escola sem Partido? Como os/as gestores/as escolares, mediadores da dimensão política, administrativa, organizacional e pedagógica das escolas, concebem tal projeto? Hipotetiza-se que o controle ideológico pretendido pelo PESP, traz em seu bojo um movimento de reprodução do capital. Há que se garantir a compreensão, no âmbito da essência, dos mecanismos acionados pelo Estado, a fim de se promover o controle social, sendo o PESP uma dessas expressões. Acredita-se que, por ocuparem uma posição de suma importância para as escolas, os/as gestores/as rapidamente se apropriaram e objetivaram informações acerca do Programa Escola Sem Partido, de tal forma que, minimamente, possuem uma leitura as implicações que representa para o processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa se justifica diante da necessidade de se analisar o projeto de Lei Nº 867, de 2015, intitulado, Programa Escola Sem Partido, tendo em vista que há um baixíssimo número quantitativo de produções acerca do tema, trata-se de um tema recente, além do referido estar sendo difundido de forma simplista em meio ao senso comum e adentrando os muros escolares e universitários.

O PESP, criado no ano de 2004, assume a finalidade combater em todos os níveis de escolaridade, qualquer tipo de contaminação ideológica. É apresentado

como uma iniciativa entre um grupo de pais/mães e estudantes que dizem estar preocupados/as com o grau de contaminação político-ideológica que as escolas estão promovendo nos/as estudantes (ALGEBAILLE, 2017).

O movimento ganhou notoriedade no ano de 2007, quando Mario Achmidt lançou o seu livro *Nova História Crítica* e recebeu análises rigorosas sobre os seus escritos. Ali Kamel iniciou uma grande polémica sobre o livro *Nova História Crítica*, neste momento o PESP, juntamente com o tema doutrinação de esquerda ganhou visibilidade (PENNA, 2015). Como exemplo, menciona-se que no ano de 2008, a revista *Veja*, na edição do mês de agosto, publicou uma matéria alegando que o fracasso da educação brasileira era decorrente da doutrinação ideológica:

Segundo a revista, o fracasso da educação brasileira se deve ao fato de os professores inculcarem ideologias nos alunos, tendo como preocupação maior com o “incentivo à cidadania do que com o ato de ensinar conteúdos de formação profissional”. A mesma defende, então, que a solução para a educação é a busca da neutralidade como um dever, citando, como exemplo, a ONG *Escola Sem Partido*, em Brasília, que tem como objetivo chamar a atenção para a ideologização do ensino na sala de aula (CALBINO *et al.*, 2009, p. 82).

Neste contexto, é possível perceber que a *Revista Veja* responsabilizou os professores pelo fracasso da educação brasileira, acusando-os de inculcarem ideologias nos/as estudantes. Tal reportagem deixou explícita que a solução para o fracasso da educação brasileira seria a defesa pela neutralidade, essa defendida pela ONG *Escola Sem Partido*.

É importante fazer ressalvas que a *Revista Veja* é um meio de comunicação que serve ao empresariado e tem como objetivo formar os/as seus/suas leitores/as para reproduzirem os interesses e discursos do grande capital. Para os autores Rocha e Barros (2016), o discurso da revista *Veja* é direcionado à classe média brasileira e tem um cunho ideológico burguês, visto que critica os movimentos contestatórios nacionais como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Saviani (2017, não paginado) afirma que a neutralidade proposta pelo PESP é contrária aos objetivos da escola, a qual emergiu cheia de intenções, já que foi articulada para atender uma finalidade política, a de promover a “[...] educação das massas como exigência do regime democrático. E está posto, inclusive, na própria legislação que o objetivo principal da educação é a formação para cidadania e a

qualificação para o trabalho” (SAVIANI, 2017, não paginado). Assim, o discurso de neutralidade do PESP é inconsistente, visto que a própria gênese da escola é ideológica, além de ser inconstitucional não incentivar a cidadania.

Como mencionado, a escola desde a Antiguidade não é neutra, pelo contrário, ela já foi considerada pelos romanos como um sistema de fins políticos, religiosos ou militares. Na Idade Média, os poucos camponeses que tinham o interesse em buscar a escola, o sustentavam, apenas, com a expectativa de receber formação religiosa e política. Para os doutrinadores da Revolução Burguesa e Industrial, a escola era tida como um meio de reprodução e doutrinação de ideologia das classes dominantes com a finalidade de preparação para a mão de obra (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989).

Vale apontar, conforme Lessa (2015), que a ideologia é uma maneira de responder especificamente às demandas e aos dilemas colocados pelo desenvolvimento da sociedade por meio das leis jurídicas, as quais determinam o ser dos homens – e não o contrário. Nessa perspectiva, Rossi (2017) pondera que a ideologia é uma resposta prática às demandas e conflitos que emergem das classes sociais. Desse modo,

[...] algumas ideologias podem se utilizar de conhecimentos científicos verdadeiros ou de falsidades para sua operacionalização. Todavia, como vimos, não é o critério de verdade ou falsidade que determina o que é ou não uma ideologia, mas sim, a sua função social em tornar a práxis social consciente e operante frente a um conflito social real e concreto (ROSSI, 2017, p. 3).

Rossi (2017, p. 4) complementa que mediante o “desenvolvimento do ser social, certamente, também ocorrerá o desenvolvimento e a complexificação da ideologia enquanto um complexo social”. Por conseguinte, serão construídas ideologias puras e ideologias específicas. As primeiras voltadas para a ação direta sobre o complexo social da economia. Já as ideologias puras serão constituídas por meio da percepção dos indivíduos. Assim, “o critério mais apropriado para a análise das ideologias deve ser a função que ela desempenha no processo de reprodução social e, portanto, a sua própria vinculação e interferência prática na realidade objetiva” (ROSSI, 2017, p. 4).

É nítido que o PESP não pratica a neutralidade política e ideológica, tanto que o Programa ganhou expressividade quando assumiu como uma de suas

bandeiras o combate à ideologia de gênero. Foi a partir deste momento que o ESP fortaleceu-se e no ano de 2014 conseguiu eliminar do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e dos Planos Municipais de Educação todas as metas relacionadas ao combate à desigualdade de gênero, concomitantemente, surgiu o primeiro projeto de lei, fundamentado nas ideias do movimento PESP (PENNA, 2015). Complementa Penna (2015):

[...] em 2015, ano no qual presenciamos uma verdadeira campanha (de sucesso) pela remoção do termo “gênero” em todos os Planos Municipais de Educação, que surge um projeto nacional de inclusão do “Programa Escola Sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de vários projetos estaduais e municipais. Ainda no final de 2015, o movimento transforma-se na Associação Escola Sem Partido, que, nesta nova categoria, já enviou representações às unidades da Procuradoria da República nos 27 estados da federação (PENNA, 2015, p. 298).

As principais iniciativas educacionais que foram suplantadas do PNE e dos Planos Municipais de Educação, nos anos de 2014 e 2015, deixam claro que, “[...] a meta dos setores dominantes é educar a massa de crianças e jovens para um conformismo (que nada tem de estático) com a situação social vigente que pode e deve mudar para que tudo fique como está [...] (LEHER, 2014, p. 77)”.

Para Chauí (2014, p.130) “a ideia de que o Estado representa toda a sociedade e de que todos os cidadãos estão representados nele é uma das grandes forças para legitimar a dominação dos dominantes”. Portanto, as lideranças burguesas precisam fazer com que a população excluída sintam-se representada, e o discurso de liberdade, fraternidade e igualdade é ideal para transmitir esta sensação de inclusão e representação. Com estas ocultações, os/as integrantes da sociedade sentem que possuem uma mesma identidade social, pois estas diferenças estão fundamentadas em referenciais unificadores que são propagados como equalizadores, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Justiça, a Igualdade, a Nação (CHAUÍ, 2014).

Assim, embora alguns setores da sociedade se sintam representados, é importante destacar que a ordem social continua da mesma forma, e as desigualdades aumentam constantemente. Saviani (2017, não paginado) complementa que, os/as defensores/as do PESP, na perspectiva de um Estado igualitário, no âmbito das aparências são os:

[...] conservadores, reacionários, da direita. Na verdade, o movimento ESP é o movimento dos partidos da direita. É por isso que PSC, PSDB, PRB, que são os partidos das igrejas fundamentalistas, estão tomando a iniciativa de propor isso tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado, além de estarem surgindo propostas também nas Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais, o que é um absurdo, pois o projeto ESP implica mudanças na LDB [Lei de Diretrizes e Bases], lei nacional que não pode ser alterada em Assembleias e Câmaras Municipais (SAVIANI, 2017, não paginado).

Deste modo, fica evidente, o PESP ao propagar o discurso de neutralidade nas escolas, está cheio de ideologias, embasadas nos princípios dos grupos dominantes. O objetivo é formar pessoas incapazes de uma reflexão politizada da realidade, ou seja, querem que os indivíduos sejam passivos e conformados com o atual sistema (CALBINO *et al.*, 2009).

Embora, os/as defensores/as do projeto argumentem que os/as estudantes têm “a liberdade de aprender – assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos professores” (BRASIL, 2015a, p. 6). Todavia, há que se contrapor que não é isso que acontece, já que o conhecimento é transmitido “[...] a conta-gotas, consoante os diferentes graus de exigência dos postos de trabalhos disponíveis tanto no interior das empresas quanto fora delas [...]” (BRUNO, 2011, p. 558)”.

Para Frigotto (2017), o sentido ideológico e político que o PESP possui é o de autoritarismo, o qual criminaliza as concepções e os posicionamentos da classe trabalhadora em relação ao conhecimento histórico e de formação humana. Sobretudo, ao promover a intolerância e o ódio contra os movimentos sociais, como os movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros (LGBT) e, principalmente, contra o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Pontua Saviani (2017, não paginado), com estas medidas o movimento pretende persuadir os/as docentes a abandonarem a formação política em suas aulas, com o argumento de que a escola deve ser neutra em relação à política. Criam um idealismo de que os/as professores/as formarão bem os/as estudantes ao absterem-se da dimensão política.

Além de todos os aspectos supracitados, de acordo com Penna (2015), o movimento está fomentando o ódio aos/as professores/as, caracterizado no mundo

virtual por ameaças, violência física e até por casos de mortes. Visto que o programa induz os/as próprios/as estudantes a delatarem os/as professores/as, ou seja, “o movimento Escola Sem Partido estimula os alunos a fazerem denúncias contra os seus professores. Estas denúncias são publicadas pelo próprio Escola Sem Partido na sua página e redes sociais” (PENNA, 2015, p. 299). Além do estímulo a violência, o movimento delimita a ação docente, ao alegar que a liberdade de ensinar não é a mesma liberdade de expressão:

Liberdade de ensinar - assegurada pelo art. 206 II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão, não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa (BRASIL, 2015a, p. 6).

Desse modo, os/as apoiadores/as querem garantir aos seus filhos que seja ensinado conteúdos de acordo com as suas crenças e consciências, retirando dos/as professores/as o direito da liberdade de expressão. Embora, o direito de expressão tenha sido conquistado, além de estar assegurado como cláusula pétrea na Constituição, conforme o art. 5, inciso IV (BRASIL, 1988).

Complementa Puccinelli Júnior (2013, p. 221), a “liberdade de manifestação do pensamento consiste no direito de expressar, por qualquer meio [...], opiniões, pensamentos ou ideias particulares em matéria de arte, ciência, política, religião ou qualquer outra atividade humana”.

A liberdade de manifestação do pensamento é um direito fundamental de primeira dimensão, caracterizado nos regimes democráticos e que deverá ser exercido de forma responsável, harmonizando-se com a honra, a privacidade, a intimidade da pessoa humana, sob pena de render direito de resposta em indenização por danos morais e materiais por eventuais desvios (PUCCINELLI JÚNIOR, 2013, p. 224).

Nesse contexto, é necessário que ocorra “[...] a construção de um projeto da superação do capitalismo, o que não se realiza por si, ou por idealização, mas requer lutas que se empenhem em tal tarefa” (LIMA, 2009, p. 32). Tais lutas devem ter estratégias políticas por parte dos/as trabalhadores/as, as quais devem promover uma educação emancipatória, que será possível somente se for capaz de lutar “[...] contra o imperialismo e, mais amplamente, contra o capitalismo [...]” (LEHER, 2014, p. 78).

O programa ESP é a expressão da luta de classes, sendo que os/as seus/suas defensores/as estão representados/as pela própria burguesia que está contra a escola e os/as professores/as. É oportuno ressaltar que a classe burguesa tem “sua elaboração e desenvolvimento em setores cada vez mais amplos das forças que construíram e consumaram o golpe jurídico, parlamentar e midiático de 31/8/2016” (FRIGOTTO, 2017, p. 33). Portanto, ao retirar das escolas a formação crítica dos/as estudantes, está se retirando também todo o foco de luta de classes, visto que se retiram deles os ideais que coadunam com a busca pela transformação social. Na perspectiva do PESP criam-se sujeitos que atuarão para contornar e reproduzir a atual sociedade (SAVIANI, 2017, não paginado).

A escola que deve permanecer é uma escola aberta ao diálogo que proporcione o desenvolvimento do senso crítico nos/as estudantes. Assim, o pesquisador Saviani (2005) defende a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiramente, o ambiente escolar deve proporcionar meios de “identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente” pelo gênero humano (SAVIANI, 2005, p. 9). Defende-se que os estudantes tenham o direito de se apropriar dos conhecimentos em suas diferentes dimensões a partir da prática social como ponto de partida e de chegada, num processo de instrumentalização, problematização e catarse.

Diferentemente do que o PESP alega, o qual tem em seus dizeres uma intencionalidade de ocultação da verdade dos fatos, ao alegar que “de forma análoga, não desfrutam os estudantes de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores (BRASIL, 2015a, p. 6) [...]”. Fica explícito o quanto o Estado autoritário tenta passar a imagem de que é progressista. Acrescido a isso, a acusação feita acima questiona o profissionalismo docente, como se o que estivesse sendo mediado junto dos/das estudantes (signos) fosse algo prejudicial, de doutrinação política e ideológica, e não conteúdos verídicos e situados historicamente (SAVIANI, 2005).

Frigotto (2017) esclarece, o Brasil é um dos países que tem uma das sociedades mais desiguais e violentas, aspectos esses estruturados por meio da colonização e da escravidão. Portanto, “[...] a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital” (FRIGOTTO, 2017, p. 20).

Diante desse cenário, os/as estudantes devem compreender como que ocorrem as relações sociais, como ocorre a divisão social das classes, pois, a “[...] educação dita pública foi condicionada, não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos dos trabalhadores, mas para atender às necessidades de determinadas especialidades [...]” (BRUNO, 2011, p. 547).

Os/As estudantes precisam se reconhecer dentro um contexto histórico e social. Mas, para que a formação da consciência de classe ocorra, já que esta consciência “[...] não é espontânea e tampouco é possível sem rupturas com as ideologias dominantes” (LEHER, 2014, p. 80), faz-se imprescindível o contato com movimentos de resistência e contra hegemônicos.

Mediante aos aspectos supracitados, a pesquisa assumiu como objetivo geral identificar e analisar o posicionamento político de gestores/as escolares diante do Programa Escola sem Partido. Os objetivos específicos foram delineados a partir das seguintes ações: Averiguar as concepções teóricas que os/as auxiliam em suas interpretações sobre o Programa; analisar o Projeto de Lei que fundamenta o Programa Escola Sem Partido.

A dissertação é composta de cinco seções. Esta primeira seção é a introdução, na qual ocorre a apresentação do tema, a delimitação do problema, os objetivos traçados e a justificativa do estudo. A segunda seção aborda os procedimentos metodológicos que foram utilizados com intuito de atender os objetivos e responder o questionamento proposto. É apresentada a delimitação do estudo, assim como, a classificação da mesma na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

A terceira seção refere-se à fundamentação teórica que discute o impacto do Estado Neoliberal para a educação: o setor privado, o empresariado e o controle didático pedagógico. Resgata o golpe Midiático, Jurídico-Parlamentar no contexto do Projeto Escola Sem Partido. Analisa as eleições de 2018 e os princípios do Programa Escola Sem Partido presentes no Art.2. do projeto de Lei Nº. 867, de 2015.

Na quarta seção são apresentadas as análises dos dados obtidas utilizando o referencial e a metodologia proposta. Na quinta seção são apresentadas as conclusões alcançadas com a realização desta pesquisa. E, por fim, as referências e os apêndices.

2 METODOLOGIA

Esta dissertação assenta-se na perspectiva do Método do materialismo histórico-dialético, o qual pode ser visto como uma ferramenta de interpretação da realidade. O Método está estruturado na lógica da dialética e aponta um caminho epistemológico para a superação de análises que ficam presas à aparência dos fenômenos (MARTINS, 2006).

Trazendo para o contexto da sociedade atual, pode-se dizer que na dinâmica da realidade, deve-se colocar um fim em uma determinada ação da natureza ou da própria sociedade, porém, os pontos de referências válidos do mesmo, devem ser conservados para constituírem o gérmen da nova realidade (OLIVEIRA, 2001).

Existem outros Princípios ou "leis" da dialética que complementam os definidos por Engels (2000), os quais são: 1º) Tudo se relaciona (princípio da totalidade); 2º) Tudo se transforma (princípio do movimento); 3º) Mudança qualitativa (princípio da mudança qualitativa); 4º) Unidade e luta dos contrários (princípio da contradição).

O 1º princípio (princípio da totalidade) justifica-se pelo fato da natureza ser em sua totalidade coerente, já que objetos e fenômenos são conectados ente si, de modo que um condiciona-se ao outro, além de considerar a ação recíproca entre esses. Também, examinam-se as suas especificidades para tentar entendê-las numa totalidade concreta (GADOTTI, 1997).

Para Lukács (2003), a adoção do "ponto de vista da totalidade" é o único meio aplicável de solução, para isso, é preciso compreender a inteligibilidade dos objetos, os quais proporcionalmente se desenvolvem. Somente a concepção dialética da totalidade permite a compreensão da realidade como um processo social. Nessa perspectiva Kosik (2010, p. 41) pondera que "do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante".

Outro princípio é o de que tudo se transforma (princípio do movimento), visto que para a dialética materialista, o elemento primário é formado pelo movimento das coisas e as contradições são, somente, o reflexo do movimento real produzidos na ideia (THALHEIMER, 2014). O movimento é inerente a todas as coisas, portanto,

todas as coisas movimentam-se. Pode-se dizer que as entidades como a sociedade e a natureza são inacabadas, visto que vivenciam constantes transformações, as quais são impulsionadas pela luta interna (GADOTTI, 1997). Jamais a totalidade pode ser compreendida como um todo definido e concretizado, como se todos os objetos fossem estáticos (GADOTTI, 1997).

O princípio da Mudança qualitativa se dá pelo fato de que o processo cíclico de constantes repetições não proporciona nenhuma transformação das coisas, pelo contrário, a repetição permite que as coisas continuem do modo que são ou estão. Portanto, para que ocorra algo novo, é preciso promover uma mudança qualitativa, a qual somente é possível pelo acúmulo de elementos quantitativos, que num determinado momento produz o qualitativamente novo (GADOTTI, 1997).

De acordo com Mézáros (2002, p. 1051), a classe universal é constituída pelo proletariado, e ela quem possui a “[...] caracterização eminentemente adequada para destacar a mudança qualitativa da velha para a “nova forma histórica”, mas repleta de ambiguidades e interrogações em relação às restrições práticas do futuro imediato”. O intuito é que ocorra o ato de superação, quando o sujeito modifica aquele algo, conservando o que é válida da sua estrutura e rompe os seus limites (OLIVEIRA, 2001).

O último princípio é o da unidade e luta dos contrários (princípio da contradição), conforme Gadotti (1997, p. 26) “a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição”. Para compreender a oposição e contradição, é necessário “[...] reconhecer que não são opostos confrontados exteriormente, mas são interiores um ao outro” (ALVES, 2010, p. 5).

Nesse contexto, fica clara a necessidade de compreender o que é oposição e contradição, uma vez que este é o resultado da lógica dialética, a qual é própria da epistemologia marxiana. Essa lógica dialética não é excludente, pois incorpora a lógica formal que vai além das evidências, ou seja, incorpora por superação. Portanto, reconhecer exteriormente opostos confrontados não é o suficiente, porém trata-se de detê-los como interiores um ao outro, isto é a identidade dos contrários (MARTINS, 2006).

Gadotti (1997) afirma que a contradição é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais, ou seja, é o âmago da dialética. A identidade dos contrários é um dos mais importantes preceitos da lógica dialética, este princípio é

fundamentado “[...] na unidade indissolúvel dos opostos, o que determina saber o objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo etc.” (MARTINS, 2006, p. 9).

Diferentemente do princípio da identidade e o da não-contradição da lógica formal, o termo contradição no contexto da lógica dialética “[...] não quer dizer, de forma alguma, antagonismo, onde existiria incompatibilidade dos pólos opostos entre si, dos quais um pólo precisa ser eliminado para ficar-se com o outro [...]” (OLIVEIRA, 2001, p. 15).

De acordo com Lukács (1967), há um problema antigo que permeia o pensamento humano em relação às relações existentes entre a universalidade, a particularidade e a singularidade. Assim, é preciso distinguir, delimitar e adquirir certo conhecimento da mútua superação de uma na outra, para promover uma orientação na realidade que promova uma práxis. Na perspectiva marxiana, a relação dialética entre a singularidade, particularidade e universalidade, encontra-se relacionada a uma questão ético-política, a qual deve ser conhecida para poder ser superada (OLIVEIRA, 2001).

É uma ciência que objetiva alcançar as transformações econômicas e sociais, preestabelecidas pela evolução dos meios de produção (ALVES, 2010). O homem singular é definido por Oliveira (2001, p. 2), como “[...] uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social - o trabalho -, nas diversas singularidades, formando aquela essência”. Ainda segundo a pesquisadora, essa essência humana não é um fator biológico que é estabelecido pela genética, mas é um produto histórico-social. Portanto, cada homem singular, durante a sua vida em sociedade, necessita que tal essência humana seja apropriada e objetivada (OLIVEIRA, 2001).

É por meio dos juízos que o homem singular em sua atuação, concretiza o vir-a-ser real, o qual parte da singularidade e chega à universalidade, por meio da mediação do particular. Todavia, se ele permanecer “[...] em um desses juízos chega-se necessariamente a falsos resultados que, se utilizados, estarão distorcendo a orientação da ação do sujeito” (OLIVEIRA, 2001, p. 2).

Essas representações são as projeções presentes na consciência dos homens, que desenvolve a superfície da essência do próprio fenômeno, porém, a essência do próprio fenômeno tem uma concretude muito mais profunda, que não está posta de modo explícito. Para identificá-la é necessário desenvolver as suas

mediações e contradições internas (MARTINS, 2006). Para entender o modo de existir do homem, ou seja, como ele se constitui historicamente, “[...] nada melhor do que um modo de filosofar que tenha a história como conteúdo e forma. E esse modo de filosofar, como já assinalado, atinge sua expressão mais elaborada com o marxismo” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 425).

Martins (2006) assevera que a compreensão dos fenômenos, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, deve ser embasada na dialética promovida entre a singularidade, a particularidade e a universalidade, visto que somente assim será possível compreender a sua processualidade e totalidade (MARTINS, 2006). Saviani e Duarte (2012) complementam, o pensamento de Marx é antimetafísico, o qual unifica na história o conteúdo e a forma de filosofar. É uma filosofia que considera os indivíduos reais e não os abstratos, que são síntese de relações sociais, pois são sujeitos históricos. Portanto, a dialética é questionadora, contestadora, diferentemente da metafísica, exigindo continuamente a crítica da realidade que é a prática social e a reavaliação da teoria.

A teoria emerge da prática, e ambas caminham dialeticamente, em busca de estabelecer a relação ideal entre aquilo que existe e o possível de existir, entre o conhecimento do hoje e a visão do por vir (GADOTTI, 1997). No método dialético a apreensão da realidade não acontece imediatamente, no plano da aparência, mas o conhecimento ocorre por meio da mediação do abstrato, é necessário ir à essência dos fatos estudados (TULESKI; FACCI; BARROCO, 2013).

O materialismo histórico-dialético compreende que o mundo empírico retrata somente a manifestação fenomênica da realidade, através das suas definições representadas exteriormente por suas ações. “Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno” (MARTINS, 2006, p. 10). A atividade vital garante a vida de uma espécie e faz do indivíduo um representante do gênero humano, ou seja, um ser genérico. A atividade vital dos seres humanos é o trabalho, o qual “[...] distingue-se daqueles de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 426). A partir de todos esses elementos esta dissertação foi estruturada, a fim de garantir coesão epistemológica entre as partes e todo.

Posto isso, é oportuno enfatizar, que o método do materialismo histórico-dialético se fez presente em todas as etapas da pesquisa, desde a sua concepção até a realização das análises empreendidas. Assim, para facilitar ao leitor, na sequência apresentam-se elementos do lócus da pesquisa, a fim de explicitar os caminhos percorridos no processo de coleta e análise dos dados.

2.1 Local e participantes

A pesquisa foi realizada numa cidade de médio porte, localizada na região noroeste do Paraná, atualmente a cidade tem 403.063 mil habitantes. É uma cidade planejada, que consegue conciliar o crescimento econômico e cuidar do meio ambiente (IBGE, 2010).

A realização da pesquisa ocorreu em dez escolas estaduais da cidade, de um total de 39 unidades do município. Os participantes foram os diretores escolares de cada uma dessas escolas. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram enviados, conforme diretrizes das pesquisas com seres humanos. Esse quantitativo de gestores foi adequado ao tempo de realização do mestrado, acrescido ao fato de contemplar escolas com diferentes vinculações no referido município.

2.2 Instrumentos para coleta de dados

a) Análise Documental

Foi realizada uma análise documental do Projeto de Lei N.º 867, de 2015, “Escola sem Partido”. De acordo com Gil (2010, p.31) a análise documental “[...] vale-se de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc.[...]”. Para a autora Zanella (2012, p.81), “[...] a pesquisa documental se utiliza de fontes documentais, isto é de dados secundários”.

Para Lakatos e Marconi (2010, p.157), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou

não, constituindo o que se denomina de fontes primárias, estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

b) Entrevistas semiestruturadas

Após o processo de análise documental do Projeto de Lei “Escola sem Partido”, os diretores das escolas foram convidados aleatoriamente a participarem do estudo. Quando totalizado dez participantes, procedemos por um processo de entrevistas semiestruturadas, a fim de identificar suas percepções sobre o Programa Escola sem Partido (Apêndice A).

Em linhas gerais, objetivamos identificar e analisar se os/as gestores/as eram favoráveis ou não ao Projeto de Lei “Escola sem Partido” (BRASIL, 2015a); os fatores que os/as levavam a defenderem ou refutarem o Projeto de Lei “Escola sem Partido”; bem como as bases teóricas que fundamentam seus posicionamentos. As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas. A duração média foi de quinze minutos.

2.3 Análise dos dados

De posse da gravação das entrevistas semiestruturadas, foi realizada a transcrição e a criação de unidades analíticas na perspectiva do Método do materialismo histórico-dialético. As unidades analíticas adotadas foram as seguintes:

1. Contradição
2. Trabalho e Práxis: Impactos do ESP na prática pedagógica
3. Hegemonia: luta de classes, o interesse privado na escola pública

Tais unidades foram elaboradas por meio da definição de categorias do materialismo histórico-dialético, identificadas em Oliveira, Oliveira e Santos (2013). Nesse sentido, a fim de explicitar os conceitos teóricos que perpassaram as análises, apresenta-se algumas definições sobre as referidas.

Na categoria contradição constata-se que o movimento social é contínuo e opera como agente modificador externo. Assim, uma sociedade que contempla a “[...] liberdade de pensamento, liberdade política, liberdade econômica, livre arbítrio, propriedade privada, trabalho com remuneração, pressão para produtividade e

democracia é extremamente contraditória” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013, p.195).

A categoria trabalho aborda o impacto do trabalho na vida do ser humano, já que o trabalho é essencial ao homem, visto que ao transformar a natureza, também se transforma, assim diferenciando-se dos animais (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013). No que tange à categoria práxis, leva-se em consideração as relações estabelecidas entre os homens e a natureza, sendo a sua atividade demarcada como consciente, sobretudo quando transforma o ambiente externo, ou seja, a natureza e o meio social no qual se encontra inserido (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013).

Na categoria Hegemonia, o objeto de estudo é a dominação ideológica, a qual é determinada entre as classes, dominante e subalterna, burguesa e proletariados. As classes financeiramente superiores aliam-se em busca de objetivos condizentes para criar mecanismos morais e intelectuais para legitimar a hegemonia de sua classe. Assim, há a apropriação pelo fundamento da propriedade privada, meio de produção e geração de riqueza, tornando-se uma ferramenta para consolidar o poder e impor-se sobre a classe proletária (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013).

Para atender as orientações metodológicas, realizou-se um estudo através da análise qualitativa dos dados obtidos e observados pelas entrevistas. O qual proporcionou “[...] o confronto entre princípios teóricos e conteúdos apreendidos no transcurso da pesquisa” (MARTINS, 2006, p. 6). Deste confronto, resultaram as unidades analíticas, que propiciaram significações pelos quais se procedeu à decodificação hermenêutica dos fenômenos (MARTINS, 2006).

Em linhas gerais, na primeira unidade analítica foram priorizadas as contradições presentes no discurso dos/as gestores/as. Na segunda unidade conferiu-se ênfase nos impactos do PESP na prática pedagógica. E, por fim, na terceira unidade analítica são discutidos aspectos inerentes à luta de classes e os interesses do setor privado na educação pública.

3 ESTADO, PRIVATIZAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL: ELEMENTOS PARA UMA CRÍTICA AO NEOLIBERALISMO

Esta seção tem como objetivo discutir os impactos que a transição do Estado de bem-estar social ao Estado Neoliberal trouxe para a Educação, para tanto será realizado um recorte a partir da década de 1970, período de efervescência do tecnicismo, atrelado aos interesses do capital. Nesse contexto, por meio de governos autoritários, prevaleceu à valorização da dimensão técnica, bem como do controle didático pedagógico. O setor privado e o empresariado via o fio condutor do neoconservadorismo, passaram a defender uma série de medidas para a educação, o que resultou em propostas violentas contra os professores e o controle, expressos em propostas como o Projeto Escola Sem Partido.

Nessa toada, é necessário compreender que o capital possui três dimensões que o sustenta, a produção, o consumo e a circulação. De modo dinâmico ocorre a sua reprodução que toma proporções cada vez mais abrangentes. É uma cadeia, por meio da qual a produção acontece se houver o consumo, sendo que os limites serão superados se houver aumento do consumo, de maneira recíproca (MÉSZÁROS, 2011).

No plano da aparência, “[...] os limites parecem verdadeiramente ser meras barreiras a serem transcendidas [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 798), de modo que qualquer empecilho que ocorra em uma das dimensões do capital possa ser resolvido. Por exemplo, se houver problemas na produção, resolve-se trocando o processo de produção. Caso ocorra um problema no consumo, resolve-se agregando valores aos produtos para que os consumidores voltem a comprá-lo, se o mercado consumidor do seu país ficar restrito, existe a globalização para resolver este problema (MÉSZÁROS, 2011).

É importante resgatar que, na década de 1930, o capital passou por uma grave crise econômica, a qual ficou conhecida como a quebra da bolsa de valores¹.

¹ Após a primeira Guerra Mundial, o Estados Unidos teve um crescimento econômico entre os anos de 1920 a 1929. O país liderava o mercado mundial, possuindo uma balança comercial superavitária, dominava o mercado financeiro através de seus inúmeros investimentos, das altas taxas de acumulação de capital, do seu crescimento demográfico, da expansão do crédito, os quais resultaram em vários financiamentos ao consumo, reforçava o seu papel de hegemonia mundial, ocupava o primeiro lugar em produção mundial de carvão, petróleo, eletricidade, ferro, aço fundidos, metais não ferrosos e fibras têxteis (REZENDE, 2008, p. 202). No entanto, neste mesmo período a Europa recuperava a sua indústria e voltava a crescer, além de vários investidores europeus passarem a investir na bolsa de Nova York. Como os Estados Unidos era o principal exportador mundial, havia pouco dólar em circulação no mercado mundial e muito dólar no mercado interno dos Estados

Para superar esta crise mundial, o Estado fez intervenções na economia e nas sociedades, as quais foram empregadas pelos regimes socialdemocratas, mais especificamente na Europa, nos países escandinavos e nos Estados Unidos (FRIGOTTO, 2000).

O presidente, Franklin Delano Roosevelt, dos Estados Unidos, adotou este sistema como um programa de recuperação econômica, denominado como o New Deal, ao adotar como estratégia política o aumento do salário e a fixação do preço dos produtos para incentivar o consumo (TORRES, 2000). Tais intervenções ficaram conhecidas como o Estado de bem-estar social, proposto por John Maynard Keynes² autor dessa teoria. Ele defendeu a intervenção estatal na economia, contrariando a visão de livre mercado, quando os governos adotam uma intervenção mínima na economia. Para Keynes é necessário aumentar a oferta monetária por meio de gastos do governo, sendo a intervenção do Estado considerada primordial, ou seja, a solução para ele estava alicerçada na liquidez (PARKER, 2009).

O estado de bem-estar social foi um pacto social entre o trabalho e o capital, que emergiu no início do século XX, teve como objetivo reorganizar as instituições do capitalismo. Nesta formação de governo os cidadãos tinham garantido níveis mínimos de bem-estar social, como educação, moradia, saúde, seguridade social e salário (TORRES, 2000).

É importante destacar que o Estado fez intervenções protecionistas na economia, investiu no mercado interno e buscou a substituição de importações de modo que houvesse articulação entre o Estado e a sociedade. Promoveu a expansão e a diversificação de conhecimento em várias áreas da educação (TORRES, 2000).

Os recursos destinados à educação eram investimentos e não gastos, estas medidas fizeram com que ocorresse uma expansão massiva da matrícula e da contratação de professores, expandindo o papel e a função da educação pública

Unidos. Quando a Europa recuperou a sua indústria e seus produtos passaram a concorrer com os produtos da indústria norte-americana, muitos produtos ficaram disponíveis no mercado para pouco consumidores com crédito e para pouco dinheiro no mercado mundial. Todo esse cenário culminou em um distanciamento agudo entre as curvas da oferta e da demanda, de modo que nem os financiamentos de crédito próprio conseguiam diminuir esta distância (REZENDE, 2008, p. 202).

Tal cenário, fez com que houvesse uma crise mundial no ano de 1929, a qual ficou conhecida como a quebra da bolsa de valores, a grande depressão, o crack da Bolsa de Valores ou a “Quinta-feira Negra” 24 de outubro de 1929 (REZENDE, 2008).

² Ele era economista e defendia a mudança do pensamento econômico; mudou a base da teoria e prática da macroeconomia, assim como as políticas econômicas implantadas pelos governos. (JESUS, 2011).

(TORRES, 2000). Tais conquistas foram corporificadas no modelo *Welfare State* (bem-estar social), que emergiu na década de 1930 e durou até 1970, sendo o Estado o provedor de amplos serviços sociais (LIMA, 2009).

O desmonte do Estado de bem-estar social, como rapidamente salientado, iniciou na década de 1970, a qual também foi marcada por uma crise estrutural do capitalismo, denominada crise do petróleo³, imensamente complexa. Para superar tal crise, os países tomaram medidas drásticas, as quais desencadearam em mudanças econômicas, sociais, políticas e ideológicas, afetando diretamente a classe trabalhadora (ANTUNES, 1999).

Mészáros (2011) afirma que em 1970 a situação piorou muito, a crise estrutural global do capital demonstrou que a “ajuda estranha” dada a população através do Estado de bem-estar social era inadequada. Visto que tais políticas poderiam oferecer, sob as circunstâncias da crise sistêmica, riscos de endividamento as economias dos países. Os Estados nacionais também passaram por uma severa crise financeira nas décadas de 1970 e 1980, tanto os que possuíam sua economia desenvolvida quanto os que possuíam suas economias em desenvolvimento (ARIENTIL, 2002). Portanto,

Sob este aspecto, é muito significativo o fato de que o momento histórico da social-democracia reformista terminou com o fim da fase expansionista global do capital quando, no início da década de 1970, estourou a crise estrutural do sistema. Como resultado, tivemos que experimentar o começo da legislação antitrabalho pelos governos trabalhistas e a metamorfose dos partidos social-democratas – que até então ainda alegavam ao menos alguma lealdade à classe trabalhadora – em organizações políticas liberal-burguesas por toda a Europa ocidental (MÉSZÁROS, 2011, p.778).

A grave recessão de 1973 e o processo de reestruturação produtiva, que ocorreu pela transição do fordismo⁴ à acumulação flexível⁵, fez com que as funções do Estado fossem redefinidas para garantir que as novas formas de produção e reprodução do capitalismo permitissem o acúmulo de capital. A partir de então, os

³ No ano de 1973 houve um aumento do petróleo, acima de 400%, pois o Estados Unidos apoiou Israel na Guerra do Yom Kippur, assim, os países árabes se juntaram e na OPEP aumentaram o preço dos barris de petróleo.

⁴ Produção em massa (PERONI, 2013).

⁵ Instituições flexíveis foram criadas para atender as novas demandas do capital diante da quarta revolução industrial, a qual está aliada a robótica, que por intermédio das tecnologias mudou o modo de produção. Assim, as instituições flexíveis passaram a contratar os funcionários por contrato de trabalho ou pelo trabalho intermitente, sem uma estabilidade e funções específicas. É a flexibilização da mão de obra (EVANGELISTA; SEKI, 2017).

governos adotaram o discurso de que seria necessário reformar o Estado e as suas instituições; dentre elas, a escola (ZANARDINI, 2011).

Nesse contexto, as medidas econômicas keynesianas passaram a ser criticadas pelos neoliberais, que identificaram no aparelho estatal por meio da oferta de bens e serviços e o sistema de bem-estar social como fatores que proporcionavam pesado ônus à situação financeira dos Estados (ARIENTIL, 2002). Assim, o neoliberalismo mais conhecido como o Estado neoliberal emergiu em meados da década de 1970 e de 1980, cujas primeiras experiências foram implantadas em governos neo-conservadores como os de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e o de Ronald Reagan, nos Estados Unidos ou Brian Mulroney no Canadá (TORRES, 2000).

Da mesma maneira que o Estado promovia um sistema geral de regulamentação para gerir o fordismo, ele também passou a articular um sistema para atender as necessidades do mercado atual - a acumulação flexível. É importante elucidar que como o Estado promoveu a política do bem-estar social para atender as demandas mercadológicas da economia e para tirar os países da crise; na atualidade ele propaga o neoliberalismo como a ideologia própria para tirar o Estado da crise atual em que o capitalismo se encontra (PERONI, 2013).

A ideia propagada pelo neoliberalismo é a de que o setor público é o culpado pela crise, por causa de uma gestão ineficiente, o qual concede privilégios para os concursados e os cargos de confiança, aparentando que os serviços públicos estão inchados. Já o mercado privado é tido como sinônimo de qualidade, de ciência e de equidade (FRIGOTTO, 2000). É propagado o discurso de que o Estado deve ser mínimo e que todas as conquistas sociais devem ser desfeitas (FRIGOTTO, 2000). O neoliberalismo tem como estratégia o discurso de que as pessoas são livres, cabendo ao Estado regular e dar condições para que o mercado guie as mudanças necessárias na economia em direção aos novos conceitos (ARIENTIL, 2002).

O Estado alega que é o espírito empresarial que deve regular o mercado por meio de contratos, sendo que as regras, de oferta e demanda, regulam o mercado. O neoliberalismo tenta propagar a cultura do espírito empresarial (ARIENTIL, 2002).

Seus instrumentos são as privatizações, liberalizações comerciais e um mix de desregulamentação e regulamentação para formar as instituições que incentivam condições de concorrência. O neocorporativismo é a estratégia política de institucionalizar as demandas dos agentes econômicos e grupos

sociais e estabelecer meios institucionalizados de negociação entre os grupos sociais (ARIENTIL, 2002, p. 23).

Conforme Torres (2000, p. 111) “[...] o Estado, como pacto de dominação e como sistema administrativo autorregulado, exerce um papel central como mediador no contexto da crise do capitalismo, especialmente nas contradições entre acumulação e legitimação”. Portanto, o neoliberalismo apresenta “[...] um novo padrão de intervenção de caráter mais autoritário e antidemocrático. Claro que os discursos hegemônicos ocultam este processo, apelando para o eufemismo de um governo e um Estado mínimo” (GENTILI, 2000, p. 236).

As implicações do Estado Neoliberal na educação serão foco de análise da próxima subseção desta dissertação, na expectativa de explicitar os interesses monopolistas do capital. Interesses que culminaram na assunção do empresariado, via setor privado, à frente das tomadas de decisões sobre a educação pública, expresso, por exemplo, no controle didático pedagógico do trabalho docente.

3.1 Impactos do Estado Neoliberal para a educação: o setor privado, o empresariado e o controle didático pedagógico

O neoliberalismo tem rearticulado o ensino e a gestão por meio das práticas da nova gestão política. A reforma educacional é um fenômeno global, assim como as reformas em outras áreas como a administração, saúde pública, justiça criminal entre outras. Portanto, os/as professores/as assim como os/as enfermeiros/as, assistentes sociais, médicos/as e policiais têm sofrido com estas reformas impostas pela política autoritária que tem se instaurado em vários países, praticamente em todos os continentes (ANDERSON, 2016).

Os/As professores/as britânicos/as, chilenos/as, australianos/as e norte-americanos/as, por exemplo, têm sofrido de modo semelhante com as políticas neoliberais, as quais foram implementadas desde a década de 1980 nestes países. Sofrem com as privatizações, com a flexibilização da mão de obra, com a instabilidade profissional, com os baixos salários, com o acúmulo de serviço e com a pressão dos agentes externos sobre a educação (ANDERSON, 2016). A busca por investimentos de curto prazo, as substituições feitas pelas empresas dos preços das ações pelo lucro, nesse contexto de flexibilidade e especulação, coadunam com o “novo capitalismo rápido” (ANDERSON, 2016).

“Para se encaixar neste novo capitalismo “rápido”, os trabalhadores têm que abandonar as noções de estabilidade do emprego e tornar-se flexíveis, móveis, trabalhadores em uma economia global em constante mudança” (ANDERSON, 2016, p. 598). Desse modo, os/as trabalhadores/as são considerados/as como descartáveis, pois o capital anseia continuamente diminuir os custos trabalhistas por meio da automação e terceirização.

No Brasil, as reformas neoliberais são conhecidas como as contrarreformas do Estado e de obstacularização das conquistas de 1988⁶, as quais iniciaram em 1990 e continuam até hoje. Durante os anos 1990 difundiu-se uma intensa campanha direcionada as reformas, a qual se utilizou massivamente da mídia falada e escrita, além dos meios políticos e intelectuais para convencer a população de que as reformas eram necessárias (BEHRING; BOSCHETTI, 2010).

A onda de redemocratização⁷, após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, no Brasil, bem como em outros países de terceiro mundo, ocorreu concomitantemente com o agravamento de uma crise mundial. Como estes países construíram seus processos de desenvolvimento por meio de empréstimos internacionais, eles foram drasticamente prejudicados (COSTA, 2000).

[...] mudanças internas no primeiro mundo elevaram acentuadamente a taxa de juros real e, simultaneamente, produziram, pelo caminho recessivo adotado, uma forte desvalorização nos preços internacionais das *commodities* com as quais procuravam equilibrar suas balanças de pagamentos (COSTA, 2000, p. 48).

O resultado foi o endividamento acentuado, a inadimplência e a incapacidade de saldar as dívidas contraídas. Com isso, os organismos financeiros internacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) começaram a exercer influências e intervenções nas políticas e nas reformas dos países endividados, estes organismos traçaram diretrizes para serem executadas na política interna destes países (COSTA, 2000; HADDAD, 2008). O BM

⁶ Após a ditadura militar (1964 até 1985) a constituição de 1988 engendrou, no Brasil, um formato de Estado Social-democrata com mais de 40 anos de atraso, em um momento em que as condições econômicas internas e as internacionais não eram favoráveis. Os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988 centraram-se na seguridade social com articulações das políticas da previdência, saúde, assistência social, cobertura previdenciária aos trabalhadores rurais, benefício de prestação continuada para idosos e pessoas com deficiência (PBC) (BEHRING; BOSCHETTI, 2010).

⁷ Há que se ponderar que a democracia não se consubstancia como oposição radical ao capitalismo, até mesmo porque há uma igualdade, abstrata, no âmbito da aparência, que conduz a uma cidadania limitada, a qual contribui para a reprodução do capital.

e o FMI têm ditado as diretrizes para as reformas do setor educacional, bem como para outros setores da economia. É assim que o setor privado passa a gerir a educação que tinha se tornado direito de todos e dever do Estado na CF (COSTA, 2006; HADDAD, 2008).

Seguindo as diretrizes do FMI e do Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo, o Estado viabilizou a abertura irrestrita do mercado nacional, o fim da reserva de mercado da informática, a privatização das empresas estatais, o desmonte do aparato de ciência e tecnologia instalado nos anos de desenvolvimentismo e iniciou o desmonte do Estado inspirado no modelo de bem-estar social, precarizando as políticas sociais públicas e estimulando sua privatização (NEVES, 2005, p.91-92).

No caso do Brasil, passou a seguir as diretrizes do FMI e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), os quais desde o início dos anos de 1990 propagam a apologia de uma cidadania ativa, que conduz as ações entre países e indivíduos, induzindo as comunidades e os cidadãos a terem atitudes ativas em seus próprios destinos, como um meio de se atingir o progresso (MELO-SILVA, 2005). Nesse contexto, os interesses privados são introduzidos no “dever” do Estado, utilizando o que é de direito de todos para defender os interesses de alguns (MELO-SILVA, 2005).

Uma dessas atitudes de uma cidadania ativa é visualizada no Projeto de Lei N.867, de 2015, denominado Escola sem Partido, elaborado por “[...] 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” (BRASIL, 2015a, p. 5).

O movimento, criado pelo advogado Miguel Nagib, representa pais/mães conservadores/as que não querem que as escolas falem sobre ideologia de gênero e sobre política (PENNA, 2015). Tal movimento ganhou forças a ponto de se consubstanciar no referido projeto de lei, já explicitado acima, com o objetivo de defender os interesses privados, utilizando-se do que é “público”, ou seja, a escola destinada aos/as filhos/as da classe trabalhadora (PENNA, 2015).

Assim, os interesses particulares mascarados pela ação de interdependência, de colaboração e de uma sociedade harmoniosa invade o que é público por meio de propostas violentas e de controle, tais como o PESP (MELO-SILVA, 2005). Tais ações violentas estão presentes nas reformas educacionais

propostas pelo neoliberalismo, visto que os organismos multilaterais também estabelecem uma relação com a educação. Determinam políticas nacionais de ajustes para atender as novas demandas globais, as quais são aplicadas, mormente, nos países mais pobres (HADDAD, 2008).

O próprio PESP apresenta como justificativas trechos da Convenção Americana sobre Direitos Humanos as suas ações violentas. Trechos que expressam nitidamente os frutos das reformas neoliberais na educação, como “[...] um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito dos direitos essenciais do homem” (BRASIL, 2015a, p. 20).

Como a liberdade pessoal de cada um litiga com a liberdade do outro, gera uma concorrência violenta de interesses que utilizam o que é público para defender os interesses individuais. Esta liberdade pessoal na verdade é uma violência, pois o Estado gera violência para garantir a violência do mercado⁸ (SUAREZ, 2000). A educação passou a ser pauta de empresários, que assumiram a defesa e discussões sobre o valor econômico da educação (LIMA, 2009).

Portanto, a liberdade aparentemente garantida na Constituição dos Direitos Humanos é uma maneira de autorregular as práticas mercantil-educacionais (SUAREZ, 2000). São o Estado jogando as suas responsabilidades para a sociedade, mascarado pelo discurso de que todos são livres para concorrer e defender o que lhe convém.

Tal isenção do Estado é um “[...] terreno propício para modelar o interesse individual que, a partir de um ilusório somatório de unidades discretas, redundaria em benefício de todos” (SUAREZ, 2000, p. 260), ao gerar ações violentas como as expressas no PESP (Projeto de Lei nº 867, de 2015):

Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas (BRASIL, 2015a, p.3).

⁸ É a livre concorrência, quando o governo não faz intervenções na economia para não congelar a inflação, nem a moeda perante a cotação internacional do dólar. É quando o país não faz nenhuma lei de proteção em relação ao comércio nacional e internacional, ao alegar que a livre concorrência regula os preços. Este mesmo conceito tem invadido o sistema educacional com a visão empresarial na gestão e nas práticas escolares. E, principalmente, na visão de que as escolas têm que concorrer uma com a outra em relação à qualidade, índices de desempenho entre outros elementos (EVANGELISTA; SEKI, 2017).

Portanto, o Projeto gera um clima de violência entre os/as pais/mães, estudantes e professores/as, com a proposta de colocar cartazes com os deveres do/a professor/a e direitos dos/as estudantes. Os/As defensores/as do Projeto propagam o discurso de que a educação neutra garantirá um ensino de qualidade, mesmo que a neutralidade seja por meio de ações de controle.

A neutralidade pretendida estrutura-se de tal forma que a sociedade objetivamente permaneça do modo que se encontra, ou seja, dividida em classes (KOSIK, 2010). Esta objetividade “[...] é o processo de produção e reprodução da realidade social, vale dizer, é “práxis” histórica da humanidade e das formas da sua objetivação” (KOSIK, 2010, p.194-195).

Portanto, os discursos de neutralidade política e ideológica coadunam com a reprodução da ideologia burguesa sobre a classe proletária, de tal forma que os/as pertencentes a esta última não visualizem nenhuma possibilidade de ascensão social. Principalmente, quando se retiram das escolas as possibilidades de discussões sobre a desigualdade social e as suas causas (KOSIK, 2010).

Assim, os pais/mães são incitados/as pela ideologia burguesa de que a neutralidade é essencial para a ordem e o progresso de uma nação, enfrentam os/as professores/as por meio das relações mercantil-educacionais (KOSIK, 2010). Ou seja, assumem a função de clientes e colocam os/as professores/as no lugar de funcionários/as, excitando ainda mais a violência contra estes/as (GENTILI, 2000).

Nessa ótica, os/as professores/as passam a ser vistos como sujeitos sem credibilidade, com certo desprestígio social. Assim, o controle do Estado vem sendo intensificado, sendo que os/as professores são vistos/as como obstáculos para as reformas em curso. Portanto, a estratégia de controlar os/as professores/as é uma forma de o Estado intensificar e propagar a ideologia burguesa.

Ao “reduzir e confinar cinicamente a educação a uma propriedade que só potencializa o acesso ao trabalho e nos resignarmos a sofrer uma nova forma de violência em nossas sociedades não democráticas” (GENTILI, 2000, p. 248), é garantir que a sociedade não assuma a luta de classes, tal como preconizado pelos organismos internacionais.

Entre os organismos internacionais das reformas neoliberais está o FMI que é o pilar do sistema financeiro internacional, juntamente com o BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O FMI é o mediador das políticas econômicas, enquanto que os outros, tais como o BID; o BM; a Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), são encarregados de pautar outras políticas públicas (LEHER, 2014).

Dentre as políticas públicas encontram-se às voltadas para a educação (políticas educacionais), que direcionaram as reformas neoliberais e servem como justificativa para projetos de lei violentos, tais como o PESP, visto que estes órgãos “aparentemente” desenvolvem a paz, no entanto, sabe-se que são órgãos de controles das políticas neoliberais (LEHER, 2014).

Além da apologia pela cidadania ativa, as reformas continuaram no âmbito da organização e da dinâmica escolar. A partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida no ano de 1990, em Jomtien na Tailândia, foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), o Plano Decenal de Educação Para Todos, a fim de se cumprir no Brasil no período de uma década – 1993 a 2003 – as resoluções da Conferência Mundial (LEHER, 2014). Em linhas gerais, tal Plano atendeu às demandas das políticas neoliberais que começavam a ser implantadas na estrutura e na gestão escolar (LEHER, 2014). Portanto,

A reforma contempla os aspectos curriculares, de avaliação, formação de professores, financiamento e gestão educacional. Assim, temos uma nova determinação em relação à Educação Básica (Educação Infantil [EI], Ensino Fundamental [EF], Ensino Médio [EM]), à Educação Superior e ao Ensino Profissionalizante, ou seja, trata-se de uma reforma da organização do sistema educacional brasileiro (LIMA, 2009, p.19).

No referido Plano estava previsto que os parâmetros no campo curricular fossem desenvolvidos com o objetivo de orientar as ações educativas em todo o país, então, no ano de 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram apresentados (LEHER, 2014). A justificativa para a implementação dos PCNs foi a de que era necessário desenvolver um ensino de qualidade, na perspectiva governamental (LEHER, 2014).

No entanto, um ensino de qualidade requer investimentos, e não foi isso que as reformas implementadas, a partir dos anos de 1990, no Brasil, trouxeram. Pelo contrário, houve um desmonte da estrutura organizacional da Educação, ao isentar o Governo Federal de suas obrigações financeiras com a Educação. O objetivo do

Governo Federal centrou-se em retirar a sua obrigação do financiamento das políticas educacionais e repassá-la para os municípios (PERONI, 2013).

O Governo Federal delegou as responsabilidades financeiras para os estados e para os municípios, porém, centralizou as Diretrizes da Educação, a fim de fiscalizar e controlar os conteúdos ministrados em todo o país, burocratizando as atividades da gestão e da docência escolar (PERONI, 2013).

A reestruturação do ensino passou a ser embasada na lógica empresarial. De acordo com esta visão, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi desenvolvido em nome de gerar índices capazes de mensurar a qualidade do ensino nas escolas, para que metas fossem estipuladas, bem como que os/as professores/as pudessem desenvolver uma ação com mais eficiência (PERONI, 2013).

De acordo com Peroni (2013), essa lógica foi sendo refinada, e o ranqueamento de desempenho das escolas vem sendo utilizado para mensurar a “qualidade” das unidades escolares. Subentende-se, na lógica governamental, que quanto melhores os índices obtidos, maior é a qualidade do ensino de uma escola. Assim, a função dos/as professores/as é direcionada para gerenciar, administrar, ranquear o desempenho dos/as estudantes. A meritocracia passa a fazer parte das aulas; os índices econômicos ao serem considerados como indicadores de qualidade são usados para classificar a qualidade das escolas, sendo a lógica da remuneração variável difundida.

De acordo com Frigotto (2010) os/as professores/as passam a ser remunerados/as conforme a sua produtividade. As atividades passam a ser mensuradas e quantificadas para que eles/elas possam cumprir as metas e os prazos determinados pelo Governo Federal. Deste modo, a educação passa a ser vista sob o viés de que a qualidade está diretamente dependente da eficiência e eficácia do sistema público de ensino, representado por meio dos resultados e da alteração na lógica da gestão da educação (CAETANO, 2013).

Além deste descaso com a educação pública, ao não arcar com as obrigações financeiras, o Estado age violentamente, pois estipula o que vai ser ensinado em todas as escolas do país e cria mecanismos de controle, por meio das avaliações institucionais. Tais políticas precarizam a ação dos/as docentes, já que estes/as têm a autonomia obliterada, sobretudo no que diz respeito ao preparo de suas aulas (PERONI, 2013).

Esta mesma dimensão violenta está presente na proposta do PESP, quando afirma, por meio do Art. 7º que “as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato” (BRASIL, 2015a, p. 4). Assim, o/a professor/a passa a ser visto como um/a potencial inimigo/a, tanto do governo, como dos pais e mães e dos/as próprios/as estudantes, devendo o/a mesmo/a ser controlado/a e vigiado/a. Tal lógica coaduna com o objetivo de descentralização da União ao repassar para a sociedade as responsabilidades das políticas sociais (PERONI, 2013). Segundo Costa (2000, p.68), “[...] a proposta da descentralização antes da noção de “público não-estatal”, baseiam-se na imagem de uma democracia onde os atores solidamente constituídos são transformados em inimigos”.

A reforma do sistema educacional, atrelada às reformas neoliberais, desenvolveu nas pessoas uma noção de democracia interescolar que se tornou um problema (COSTA, 2000). Tal medida foi assumida para que parcela especial da burocracia fosse isolada, para que não se deixasse contaminar pelos conflitos pertencentes à política (COSTA, 2000).

Nessa ótica surge o PESP, a proposta dos setores conservadores é fazer com que partidos, burocracia e corporações sejam afastados da concretização da escola pública, bem como ao assumir a direção imposta pelas reformas do Estado e da ordem econômica (COSTA, 2000). Já que “[...] o sonho de uma escola sem a política transforma a interessante questão de formas de gestão mais participativas em um devaneio autoritário: uma escola pasteurizada.” (COSTA, 2000, p. 68).

Se a escola for pasteurizada pelo ensino objetivado e neutro, os alunos conhecerão somente o mundo da aparência, o mundo fetichizado que não é o mundo real. É o mundo *pseudoconcreto*, sem lutas, sem dificuldades, um mundo “romantizado”, com os sujeitos unidos e conformados com as suas condições sociais (KOSIK, 2010).

No plano da aparência, as reformas liberais foram realizadas em nome de “[...] um mundo organizado pela lógica dos atores atomizados”, ao considerar as vontades individuais das massas dos “descamisados”, como se estes adquirissem voz ativa por meio da descentralização (COSTA, 2000, p. 68).

Como solução o governo apresentou as reformas no âmbito escolar embasadas no modelo empresarial, orientadas pelos princípios gerenciais (CAETANO, 2013). Ao invés dos empresários e da sociedade cobrarem do governo

o pouco descaso com a educação pública, eles passaram a culpar os/as professores/as e os/as diretores/as como os responsáveis pelo fracasso escolar. Aprofundando essa questão, Leher complementa:

Com apoio da Usaid, da Fundação Ford, entre outras, foi constituído um centro de pensamento reacionário para orientar “corretamente” as reformas educacionais da América Latina: o Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe (Prealc). O eixo geral do Programa era a qualidade da educação, um objetivo que os professores e a rede pública teriam fracassado, justificando o protagonismo de uma edulcorada sociedade civil, a rigor, o empresariado (LEHER, 2014, p.74).

Para atender as exigências deste movimento, que teve grande emergência no início dos anos de 1990, o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio do Decreto 2.208/97, dissociou a formação profissional e a educação geral propedêutica. Este decreto separou a formação geral propedêutica, voltada à preparação para o ingresso no ensino superior, da formação técnica, direcionada exclusivamente à preparação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1997). “[...] O mais perverso efeito do decreto 2.208/97 para os trabalhadores brasileiros” centrou-se na “desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade” (CÊA, 2006, p. 7).

A educação profissional foi uma alternativa do governo para compensar a falta de vagas ofertadas no ensino regular e diminuir os gastos com o ensino superior. É oportuno ressaltar que a ofertas das vagas da educação profissional de nível técnico foram planejadas juntamente com o setor privado.

O projeto político de Estado mínimo, na verdade é o Estado mínimo para as políticas sociais, porém é um Estado máximo para o capital (PERONI, 2013). Mézáros (2011) afirma que a crise atual do capital é muito mais profunda que a de outras épocas, é uma crise de natureza que provoca danosas consequências, pois, o capital esgotou sua capacidade civilizatória.

Para Mézáros (2011), essa crise prejudica o conjunto da humanidade, pois exige das pessoas mudanças no modo de vida e de pensar, tudo por uma questão de sobrevivência. Como a crise do capital está longe de ser superada, é fato que tem que se achar um culpado para tal tragédia. Portanto, o discurso do fracasso docente aliado com o da falta de produtividade da escola vem fundamentando as justificativas para a expansão do setor privado e do terceiro setor mercantil, de modo

que formas de privatização da escola pública vêm sendo introduzidas (FRIGOTTO, 2010).

O governo FHC, por exemplo, ao aproveitar-se da situação, isentou-se de sua responsabilidade com a educação e reforçou a convocação dos empresários para gerir a Educação no início do século XXI. Especificamente, no ano de 2001 surgiu o Movimento Brasil Competitivo (MBC), dirigido pelos setores industriais e liderado por Jorge Gerdau Johannpeter (LEHER, 2014).

A privatização juntamente com o empresariado passou a gerenciar o que é público por meio da “[...] erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas [...]” (LIMA, 2013, p. 178). Assim, estas políticas são impostas para desestabilizar e desumanizar os professores.

Dentre as políticas neoliberais voltadas para a Educação, é possível perceber que as escolas públicas passaram a ser regidas pelo modelo de Estatuto de Fundações, os quais disseminam e garantem o direito privado dentro do que é público, além da gestão que foi concessionada (LIMA, 2013). Constata-se que o PESP possui esse teor em seu cerne, já que foi elaborado pelo movimento Escola sem Partido, cujos integrantes, advindos de setores conservadores da sociedade, alheios às decisões diretas da política pública, determinaram várias regras para os/as professores/as com o intuito de que as ações da escola e dos docentes estejam de acordo com os seus interesses privados (BRASIL, 2015a).

Neste Contexto, os empresários e os interesses particulares representados pelos/as pais e mães de estudantes, sociedade, comunidade, entidades, organizações não governamentais e o chamado “terceiro setor” passam a interferir no que no currículo, na prática pedagógica e na avaliação (LIMA, 2013).

Abriu-se no Governo e no Estado o caminho para que a concepção mercantil de educação, sob a orientação dos organismos internacionais, intelectuais coletivos que zelam pelo lucro do capital, se tornasse dominante. Bancos, Associação do Agronegócio (Abag), redes de televisão e institutos privados disputam não mais apenas recursos para o mercado privado da educação, mas a direção pedagógica do conteúdo e do método das escolas públicas (LEHER, 2014, p. 58).

As ponderações de Leher (2014) são tão verídicas que no Art. 8º do PESP é proposto que os/as professores/as não possam falar de política nas atividades concernentes ao currículo, nem nas provas e nem nos livros didáticos:

Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I - Aos livros didáticos e paradidáticos;

II - Às avaliações para o ingresso no ensino superior;

III - Às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

IV - Às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 2015a, p. 4).

As parcerias público-privadas foram fortalecidas em 2006, durante governo de Luis Inácio Lula da Silva, quando os bancos fizeram uma nova coalização apresentando o projeto Todos pela Educação (TPE), para interferir nos rumos da educação nacional. O movimento que atuou na forma de partido, fez com que suas ideias circulassem nos grandes meios de comunicação, nos quais estavam reunidas e agregadas as iniciativas burguesas relacionadas à educação, representadas por metas e compromissos do TPE (LEHER, 2014).

No referido governo houve crescente estimulação e legitimação da gestão da educação básica voltada aos critérios mercantis, assim como os conteúdos e as avaliações voltadas para atender tais demandas (LEHER, 2014). O MEC por meio de parceria concedeu ao Instituto Unibanco (IU) o direito de orientar tecnicamente o ensino médio inovador.

No plano da aparência é uma parceria benéfica, porém, a educação que um banco privado pode assessorar é uma educação voltada para atender os seus próprios interesses, para o consumo de seus serviços e movimentação de seu próprio negócio (LEHER, 2014). Outro detalhe importante de ressaltar é que, no governo Lula as políticas de financiamento foram intensificadas, as quais por meio da captação de estudantes, garantiam os respectivos “cheques-ensino”, pagos pelo Estado aos donos de instituições privadas que oferecessem cursos de nível superior (LIMA, 2013, p. 179). Neste governo os empresários do setor educacional além de opinarem nas políticas educacionais aumentaram sobremaneira seus lucros, sobretudo ao receberem do Governo Federal o dinheiro dos/as estudantes contemplados/as com o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Nesse bojo, tais medidas foram adotadas, posteriormente, nos governos e Dilma Rousseff e Michel Temer (presidente não eleito democraticamente e

beneficiado pelo golpe midiático, jurídico e parlamentar, o qual será melhor detalhado em subseção posterior), quando a violência contra a educação pública foi intensificada por meio da Medida Provisória (MP 746/2016), a qual intensificou a Reforma do Ensino Médio, alinhada aos ditames do capital; além da PEC 241.

[...] a PEC 241, por si só, já acarretará fortes prejuízos à educação e a Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016) piorará ainda mais na medida em que estabelece uma série de mudanças, dentre elas a elevação da carga horária de aula, sem recursos para contratação de professores, investimentos em infraestrutura e formação profissional (ORSO, 2017, p.62)

O ensino médio já não era referência, no entanto a situação foi agravada mais um pouco, já que a Reforma do Ensino Médio vem com o intuito de misturar o “tecnicismo, escolanovismo, educação tradicional, positivismo e transforma tudo no pior ecletismo e pragmatismo, ao sabor melhor estilo golpista⁹” (ORSO, 2017, p. 63).

Nessa toada o PESP, por meio do Art. 2º afirma que a educação nacional tem que promover o “[...] II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV - liberdade de crença” (BRASIL, 2015a, p. 2). Fica explícita a dimensão violenta instaurada pelas reformas educacionais e materializada no referido Projeto, já que os/as filhos/as da classe operária não terão contato com o conhecimento científico, artístico, estético e filosófico, em suas diferentes dimensões, elaborado historicamente. O que está em jogo é a defesa de uma formação que não leve os/as estudantes ao questionamento em relação aos condicionantes que perpetuam à ordem social.

As escolas terão uma base comum e ênfase nas áreas específicas (itinerários formativos), sendo que cada escola indicará o que ofertar. Os/As estudantes optarão pelos componentes curriculares da parte específica. Apenas Matemática, Língua Portuguesa e Inglês serão disciplinas obrigatórias durante os três anos do ensino médio. Os itinerários formativos totalizarão 40% das disciplinas que os acadêmicos escolherão, referente às áreas do conhecimento que pretendem estudar: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. As disciplinas de Arte e Educação Física passam a ser obrigatórias, apenas, na educação infantil e no ensino fundamental. Os outros

⁹ As reformas educacionais implantadas em 2017 foram frutos do Golpe que levou o Michel Temer a substituir a presidenta Dilma (FREITAS, 2018).

60% do restante currículo será definido pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), contemplará as outras disciplinas como educação física, artes, sociologia e filosofia.

O PESP vai ao encontro dessa perspectiva assumida pela Reforma do Ensino Médio, ou seja, de eliminação dos conhecimentos científicos obrigatórios, os quais os/estudantes tinham contato, por meio das diferentes áreas do conhecimento (disciplinas), mesmo que ainda de forma estanque e fragmentada. Há o propósito de incluir como diretriz da educação nacional, a garantia de que os/as estudantes recebam de seus pais e mães a educação de acordo com as suas crenças religiosas, mesmo que esses não se sustentem cientificamente.

É notório que a Reforma do Ensino Médio está alinhada aos propósitos do PESP, especialmente quando não se prioriza o ensino das disciplinas da área de Ciências Humanas, por meio das quais se abordam conteúdos ligados às matrizes religiosas africanas, a política, a de luta de classe, as discussões sobre gênero e sexualidade humana, entre outros pontos conflituosos, os quais são negados por setores reacionário-conservadores e moralistas e que impedem uma leitura da totalidade presente nas relações humanas. Acrescenta-se que não há mais a obrigatoriedade em se concluir o ensino médio, o qual será desenvolvido por meio de um sistema de créditos, igual ao ensino superior. De modo que se o/a estudante direcionar certa ênfase em determinado conteúdo no ensino médio, ele poderá aproveitá-lo no ensino superior (ORSO, 2017).

Além do congelamento dos investimentos da educação por 20 anos, a figura do/a docente é desconstruída, de tal maneira que “de um lado, habilita-se a figura dos profissionais com “notório saber” e, de outro, desmonta-se toda a formação científica. Ou seja, institui-se o “vale tudo”, agora qualquer um pode dar aula, contanto que possua “notório saber” (ORSO, 2017, p. 64).

Na lógica mercadológica, o professor torna-se um concorrente dos demais profissionais que podem dar aula, e torna-se funcionário dos/as pais e mães que ditarão as regras do que eles/as deverão ensinar, além de se intensificar a lógica mercadológica nas escolas. Diante de todas essas violações que os/as professores/as estão sendo ameaçados, há que se ponderar ainda sobre as tecnologias que têm substituído os seus postos de trabalhos no nível superior, bem como a formação massificada de outros professores, formados pela Educação à Distância (EaD), para atender as reformas neoliberais direcionadas à educação:

Para as Organizações Multilaterais (OM) nada mais lógico do que formá-lo com vistas a atingir o nivelamento profissional de forma mais barata, pois o objetivo era condicioná-lo aos moldes de um professor capaz de perpetuar e obedecer às regras estabelecidas nessa sociedade. Nesse contexto, os cursos em Educação a Distância (EaD) [...] (EVANGELISTA; SEKI, 2017, p.154).

Nesta visão mercadológica a lógica empresarial de qualidade tem utilizado as tecnologias com o lema de que se deve “fazer mais com menos”, e implantou no nível superior a substituição de horas aulas presenciais por aulas em formato de Educação à Distância. Assim, o nível superior reduziu em 20% a carga horária de trabalho presencial e as substituiu pelo uso raso e equivocado das tecnologias, com o objetivo de diminuir o tempo/custo do trabalho docente (EVANGELISTA; SEKI, 2017).

As reformas educacionais, aqui rapidamente apresentadas, emergem do próprio regime autoritário, intermediado por um sistema nacional de educação, com traços de autoritarismo e verticalismo na sua gestão, cuja concepção de administração da educação, é desempenhar uma atividade racional e burocrática, completamente dissociada da política (OLIVEIRA, 2002). Aspectos estes, fortemente, difundidos em toda a proposta do PESP.

O pensamento econômico que se estabeleceu no Brasil é consequência de vários elementos, planos e ações executadas pelo Estado capitalista, os quais fundamentam e compõem o revigoramento dos princípios liberais (LIMA, 2009).

Ao advogar a liberdade individual, o livre mercado, ao contrapor-se a qualquer tipo de entidade coletiva, a qualquer forma de associação de trabalhadores, implica, como doutrina econômica-política, resistência ao controle estatal da economia. A partir de tais postulados o acesso dos sujeitos aos meios de subsistência necessários para a produção e manutenção de sua vida: saúde, educação, segurança dentre outros (LIMA, 2009, p. 21-22).

Deste modo, sucateia-se o que é público e se faz dos/as agentes escolares funcionários/as que devem atender as necessidades dos/as clientes ou consumidores/as, instaurando a competitividade em seu interior, por meio dos princípios normativos e as prescrições técnico-instrumentais da chamada “Nova Gestão Pública” (LIMA, 2013; ANDERSON, 2016).

Tais medidas, com viés autoritário, propõem nada mais, nada menos, do que controle didático pedagógico, e a defesa do setor privado pelo empresariado como fio condutor dos resquícios que ainda se tem de educação pública. E, por meio do fio

condutor do neoconservadorismo, propostas violentas como o PESP têm ganhado legitimidade para parcela da população.

3.2 O golpe midiático, jurídico-parlamentar e o projeto escola sem partido

Este subitem tem como objetivo discutir o Golpe Midiático, Jurídico-parlamentar, instaurado no Brasil, no ano de 2016, o qual foi resultado de uma política ideológica agravada pelas manifestações de rua entre os anos de 2013 e 2016. Além de verificar como o PESP foi utilizado estrategicamente para justificar as reformas educacionais implantadas depois do Golpe e como ferramenta de eleição do atual presidente.

Durante o Governo de Lula da Silva e durante os quatro anos de sua sucessora Dilma Rousseff, os grandes empresários e o capital financeiro ganharam lucros expressivos, acima dos obtidos durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FRIGOTTO, 2017). O PT desenvolveu uma política de investimentos públicos focada “[...] em obras de infraestrutura – usinas hidrelétricas, desvio do leito do São Francisco, estradas de ferro, obras da Copa do Mundo e da Olimpíada [...]” (BOITO, 2016, p.3).

Também desenvolveu uma política de conteúdo local, a qual priorizou o comércio interno, ou seja, a compra de produtos e serviços nacionais. O BNDES passou a financiar as grandes empresas nacionais, mediante a crise internacional e adotou medidas anticíclicas de política econômica, de modo a criar um contraste gigantesco com a abertura comercial sem entraves (BOITO, 2016).

Mas, “[...] além dessa força hegemônica, a frente neodesenvolvimentista incorporou setores importantes das classes populares” (BOITO, 2016, p. 3), de modo que fez crescer a quantidade de vagas de emprego, beneficiou a luta dos sindicatos que reivindicaram o aumento de salário, além de atender aos interesses de diferentes setores populares. Teve êxito em:

[...] programas de transferência de renda, o programa de construção de casas populares, o financiamento da agricultura familiar, as cotas raciais e sociais, a expansão e a facilitação do acesso ao ensino superior foram políticas sociais que fizeram grande parte da baixa classe média, do operariado, do campesinato e dos trabalhadores da massa marginal se tornarem, de maneiras distintas, base de apoio popular à política dos governos petistas (BOITO, 2016, p.3).

Se tudo fora favorável, o que fez a classe dominante brasileira associada ao grande capital mundial e ao imperialismo norte-americano tornar-se intolerante? Foram os reflexos internos da crise econômica mundial, as conquistas dos movimentos sociais, como os sindicatos e os partidos vinculados às lutas dos trabalhadores por seus direitos, a ponto de incomodar tanto a classe dominante que a mesma não quis abrir mão dos seus lucros e privilégios (FRIGOTTO, 2017).

Durantes os governos de Lula e Dilma, a classe dominante considerou que as conquistas da classe dominada tinham atingido o limite de tolerância, e que para acompanhar o lucro do processo de ajustamento estrutural, estava na hora de intervir. O desejo dos burgueses brasileiros é o de mostrar que os dominados são diferentes, sem se dar ao trabalho de legitimar sua dominação segundo os padrões clássicos, o de coerção e o de consenso (VÉRAS, 2011).

Além do mais, houve a oposição da corrente neoliberal ortodoxa, materializada no plano partidário pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o qual durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) demonstrou e a ainda tem demonstrado interesses bem diferentes do campo político que o PT estava desenvolvendo. Tal política é voltada para o imenso capital internacional e uma parte da burguesia brasileira está integrada a esse capital (BOITO, 2016).

Faz parte do grande capital internacional os fundos financeiros internacionais, os quais são responsáveis por fazer a especulação com os títulos da dívida pública, com as divisas e com ações das empresas brasileiras. É importante lembrar que também integra este grupo as empresas industriais europeias, estadunidense e outras exportadoras que enviam os seus produtos para o Brasil; as seguradoras e as empresas industriais que possuem filiais e plantas no Brasil, por exemplo, as montadoras de veículos (BOITO, 2016).

Para Mézáros (2011, p.93), “do ponto de vista do sistema do capital, é hoje particularmente grave o fato de que até mesmo os privilégios dos poucos já não podem mais ser sustentados nas costas dos muitos, em nítido contraste com o passado”. “Mas, o fato real é que não há lugar para todos no sistema de privilégios do capitalismo, mesmo porque o sistema está assentado na exploração de uma classe sobre outra” (VIEITEZ; DAL RI, 2009, p.20).

Nesse cenário, a instabilidade está presente em todo o sistema, mas, pode chegar até um determinado limite considerado tolerável, passando deste limite não se aceita mais as conquistas dos trabalhadores. Assim, para acompanhar as

pressões econômicas e políticas desenvolvidas pelo processo inevitável de ajustamento estrutural do capital é preciso intervir (MÉSZÁROS, 2011).

Portanto, a luta de classes está presente na sociedade, mesmo que os trabalhadores e as classes menos favorecidos estabeleçam resistência, a classe burguesa busca formas de manipular as circunstâncias para continuar dominando.

Foi o que ocorreu por meio do Golpe Jurídico de 2016, visto que os movimentos de resistência das classes menos favorecidas, no ano de 2013, foram utilizados como estratégia da oposição para voltar ao poder. A linha política que o PT desenvolvia era a neodesenvolvimentista, só que para ele chegar ao poder teve apoio dos que praticavam e defendiam a política neoliberal ortodoxa (BOITO, 2016).

Foi justamente a perda de apoiadores neoliberais ortodoxos que fez o PT ser derrubado. É essencial analisar as manifestações de 2013 e diferenciá-las dos protestos de 2015, porque ambos tiveram propósitos e motivações diferentes, as “jornadas de junho” de 2013 resultaram nos processos sociais que levaram ao golpe de 2016 (SOUZA, 2016).

Para Souza (2016), as manifestações expressivas do ano de 2013, que ocorreram em São Paulo e em outras capitais do Brasil, tinham o objetivo de pressionar o Governo. Estas manifestações foram movimentadas pelos estudantes da classe média e da periferia, que exigiam melhorias em relação à mobilidade urbana, a educação e ao sistema de saúde pública.

Para Solano, Ortellado e Moretto (2017, p. 5), estas manifestações iniciaram um ponto de inflexão, visto que “[...] nas ruas convergiram grupos autonomistas, como o Movimento Passe Livre (MPL), a esquerda clássica brasileira nas figuras de sindicatos, movimentos tradicionais ou partidos políticos e pessoas que já utilizaram a estética nacionalista em suas reivindicações”. Dentre as múltiplas exigências (serviços públicos de qualidade) aparecia o pedido de moralidade da política com a temática anticorrupção (SOLANO; ORTELLADO; MORETTO, 2017).

Deste modo, estas manifestações populares aliadas à economia do biênio de 2011-2012, que teve uma taxa de crescimento próxima à zero, foi uma oportunidade para a oposição tomar forças para enfrentar o governo, com o argumento de que outrora (2010) a economia crescera 7,5% (BOITO, 2016). A oposição aproveitou o ensejo e passou a confrontar incisivamente o governo, além de tomar como inimigo pessoal e mais ferrenho o ministro da Fazenda Guido Mantega e a sua nova matriz político-econômica (BOITO, 2016).

Quem provocou a crise foi à ofensiva política do campo neoliberal ortodoxo, coordenado pelo capital internacional e por parte da burguesia brasileira a ele integrada. Portanto, não foi à luta popular e a baixa popularidade do governo Dilma retratada pelas pesquisas de opinião que fez o impeachment acontecer (BOITO, 2016).

Foi a oposição aliada aos jornais populares que passaram demasiadamente a proclamar a precisão de diminuir “[...] os gastos do Estado, acabar com as desonerações fiscais e aumentar a taxa de juros. A Selic tinha sido derrubada para 7,5% ao ano e o rendimento dos investimentos financeiros aproximaram-se de zero [...]” (BOITO, 2016, p. 5).

Outro fator importante que antecipou a concretização do golpe refere-se à divulgação massiva da corrupção presente, enfaticamente, no partido do PT através da operação Lava Jato, que tinha o discurso de combater a corrupção, porém, foi uma “corrupção dos tolos”, já que camufla a verdadeira corrupção (SOUZA, 2016). Tal operação foi divulgada todos os dias pela mídia popular como se estivesse combatendo o mal através das prisões políticas, que tinham como estratégia a delação premiada, onde um político preso tinha a redução de pena ao denunciar outro criminoso.

Neste contexto, todos os políticos presos delatavam outros políticos para ter redução na pena, porém o verdadeiro problema, a “verdadeira corrupção” não aparece na grande imprensa (SOUZA, 2016). Nas manifestações, várias faixas de apologia à operação Lava Jato foram apresentadas, em um momento em que os ânimos estavam aflorados e as opiniões divididas.

A operação Lava Jato foi uma relação impositiva dos poderes do Estado sobre a sociedade, que não considerou as consequências, políticas, econômicas e sociais oriundas de suas decisões. Portanto, uma classe política aproveitou dos mecanismos de corrupção para legislar em benefício de algumas poucas corporações, como as instituições financeiras e de investidores (SOUZA, 2016).

A mídia passou para a sociedade uma visão de que a corrupção midiática surgiu de uma divisão simplista, entre os “bons” e “maus”, os de direita e os de esquerda. Podendo ser os “bons” e “maus” políticos, ou os “bons” e “maus” manifestantes, ou os “pacíficos” e “vândalos” (SOUZA, 2016).

Portanto, as manifestações organizadas em 2013 têm sua origem no apoio dos setores da sociedade que ficam alocados “abaixo e a esquerda” no espectro

político, como o Movimento Passe Livre (MPL) e as discussões acerca da democracia direta, horizontalidade organizacional, direito à cidade entre outros (MARICATO *et al.*, 2013).

Já as manifestações de 2015 foram marcadas pelos/as manifestantes vestidos/as de verde e amarelo, os/as quais com um discurso enviesado de “democráticos”, engrandeciam o combate à corrupção com camisetas da CBF e, imploravam pela “Intervenção Militar, Já!”, posicionavam-se contra os “Direitos Humanos dos criminosos” (SOUZA, 2016).

É fato que nas manifestações de 2013 houve uma característica forte de repressão, marcada pela violência sobre os/as manifestantes, e uma imagem negativa propagada pelos/as policiais. Já nas de 2015 a polícia tratou os/as manifestantes “verdes e amarelos” de forma mais branda, pois tiveram o apoio da mídia, da “classe média verdadeira” e da própria polícia que divulgou fotografias civilizadas das manifestações. Percebemos que houve significativas diferenças entre os/as integrantes das manifestações de 2013 e de 2015 (SOUZA, 2016).

Assim, as manifestações a favor e contra o impeachment da Presidenta Dilma em 2015, fez com que houvesse uma polarização dos partidos de direita contra os partidos de esquerda, de modo a propagar discussões e gerar um sentimento de disputa do suposto bem contra o Mal na população brasileira (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017).

O PT não conseguiu dar as respostas para as manifestações e inquietações apresentadas pela população entre o período de 2013 e 2016, assim, aumentaram as insatisfações apresentadas nas manifestações e nos movimentos identificados como de direita liberal, Movimento Brasil Livre (MBL) ou Vem Pra Rua. O descontentamento das pessoas contra o sistema político e o aumento do antipetismo fez com que o Golpe fosse instaurado (SOLANO; ORTELLADO; MORETTO, 2017).

Diante desse cenário, no dia 31/08/2016 ocorreu o golpe de Estado, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, sendo que mais de 90% dos parlamentares votaram a favor da abertura do processo, os mesmos não justificaram o seu voto, mas invocaram o nome de Deus, da família e da pátria. Conforme Frigotto (2017) foi um golpe profundo e letal, mais do que o golpe empresarial e militar ocorrido no ano de 1964, que durou por 21 anos no poder.

A base do golpe está nas confederações e institutos privados, na mídia monopolista empresarial, em setores e figuras do poder judiciário, em setores do Ministério Público e da Polícia Federal, em parte nas diferentes dominações religiosas, em universidades que formam pessoas de mais prestígio econômico e social (FRIGOTTO, 2017).

Também teve influência de grupos com mais interesse na abertura da economia, na redução do papel do Estado, na privatização, na política monetarista mais rígida e no definhamento do BNDES, parte que é sócia menor ou dependente do capital internacional (BOITO, 2016). O golpe de 2016 foi um dos momentos mais dramáticos do neoliberalismo no Brasil, de modo grave deu-se continuidade aos processos de implantação das políticas neoliberais e a consolidação do projeto das classes dominantes (CASTELO, 2017). Assim, a classe dominante estrategicamente coordenou o golpe de modo que sua gênese estivesse no coração do Estado e na sociedade civil, ocorreu à manipulação ideológica das massas por meio da pedagogia do medo e da violência, propagada pelo monopólio da mídia empresarial (FRIGOTTO, 2017).

Aproveitando-se de um cenário instável, a classe dominante aborda novas tentativas hegemônico-pedagógicas, as quais “[...] se dão num quadro em que predomina a “pequena política”, a qual, segundo Gramsci, denota a ação política que evita pôr em questão os fundamentos da ordem social” (NEVES, 2005, p. 8).

O golpe acentuou a polarização apresentada nas manifestações, de um lado estavam os que apoiaram o *impeachment* com o discurso de justiça, honestidade e de combate à corrupção; de outro estava os que compreendiam que o *impeachment* era a materialização de um golpe. Tal polarização agravou a intolerância da população e o PESP foi utilizado como ferramenta de campanha eleitoral, o qual angariou vários eleitores para o presidente eleito, Jair Messias Bolsonaro.

O PESP promoveu uma cultura de neofascismo, mediada pelo dinheiro, pela pedagogia do medo e da violência, *online* em tempo real (FRIGOTTO, 2017). Após a concretização do golpe, a classe que voltou ao poder intensificou o discurso de uma escola neutra, sem educação ideológica, que utilize as ferramentas tecnológicas para melhorar a qualidade do ensino.

De modo escancarado, “no campo da educação, o núcleo empresarial golpista e seus intelectuais aninham-se sob a aparência cívica do “Todos pela Educação” e do “Escola sem Partido” (FRIGOTTO, 2017, p.24). Visto que o PESP é

um antídoto para acabar com todos os focos de resistência, é uma extensão do golpe jurídico e midiático que caçou a presidenta Dilma.

Assim, os que tomaram o poder correram contra o tempo para mudar as políticas educacionais e aproveitaram do PESP, na intenção de amordaçar a população e os/as professores/as. Querem se perpetuar no poder e fazer com que todas as reformas neoliberais possíveis aconteçam rapidamente.

Uma parte da sociedade polarizada que promoveu nas manifestações a apologia ao ódio e propagou a desconfiança aos/as professores/as, manifestando o seu descontentamento nas ruas com cartazes com frases “Chega de doutrinação marxista, basta de Paulo Freire” e engrandecendo a ditadura, condenou os/as docentes (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017). Esta mesma parte da população intensificou a defesa pela aprovação do PESP e o utiliza como parte do discurso simplista de que o caos da educação é a doutrinação ideológica.

Como diz Nóvoa (1993), os/as professores/as se sentam nos bancos dos réus e são julgados/as pela sociedade. Essa mesma parte da sociedade que os/as julgam deu suporte ao golpe legislativo-midiático-judiciário, o qual fez com que o vice-presidente de Dilma, Michel Temer chegasse ao posto máximo do Executivo (CASTELO, 2017).

Por ter feito parte do Golpe, Michel Temer chegou ao poder com a missão de retomar o crescimento das taxas de lucro, e de acabar de modo coercitivo com os “rompantes de rebeldia popular (greves operárias e de servidores públicos, ocupações estudantis, urbanas e rurais, levantes indígenas, as lutas dos movimentos feminista, negro e LGBT)” (CASTELO, 2017, p. 60). De modo bruto, adotou como estratégia o congelamento dos gastos públicos, que afetou diretamente a educação:

Nem mesmo as piores ditaduras do planeta ousaram congelar investimentos/salários por 20 anos. Nem os países com situação econômica catastrófica, como no caso da Espanha que já soma mais de 5 anos com taxa de desemprego superior a 20% e chegou a 27%, ou a Grécia, que está com 23,20%, mas já chegou a 28%, adotaram medida tão desastrosa, catastrófica e absurda como essa. A Zona do Euro que está com 10,10% de desemprego nunca propôs algo semelhante. Temer foi capaz de superar o próprio governo Fernando Henrique, de triste memória. Nunca antes um governo se atreveu atacar os trabalhadores com tanta fúria, desfaçatez, cinismo e descaramento como Michel Temer. Enterrar finalmente a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), criada em 1943 e o que resta da constituição de 1988, é a meta (ORSO, 2017, p. 50).

Violentemente, retirou dos/as professores/as e da sociedade as decisões, feriu a democracia, fez a reforma do Ensino Médio por Medida Provisória ¹⁰(MP) 746/2016, sem sequer consultar a opinião de especialistas. A popularização do PESP explicita que “[...] se a educação está mal e, se são os professores que ensinam ou deixam de ensinar, a conclusão lógica, líquida e certa é que a responsabilidade pela situação da educação é exclusivamente dos professores e de ninguém mais” (ORSO, 2017, p. 4).

O PESP foi utilizado como uma ferramenta pelos líderes para justificar as reformas educacionais, visto que a mídia propagou a ideia de que os problemas educacionais eram por causa dos/as professores/as que não trabalhavam, mas que doutrinavam ideologicamente os/as estudantes, além de serem uns dos responsáveis pela crise, em virtude dos altos salários e das estabilidades (FREITAS, 2014).

Por isso, somente é possível compreender o atual cenário da educação e suas reformas, quando contextualizadas diante do golpe “iniciado” em 2016, que colocou Michel Temer no poder. O qual não parou por aí, além de congelar os salários por 20 anos, implantou a Reforma do Ensino Médio, da Previdência, a terceirização, a Reforma Trabalhista e da Política (ORSO, 2017).

Como os/as professores/as são tidos/as como responsáveis pelo fracasso da educação, o Projeto de Lei Nº 867, de 2015 é apresentado como solução para as falhas dos/as professores/as, pois especifica claramente em seu Art.4º as funções que devem desenvolver dentro da sala de aula. Estas estão materializadas nos seguintes elementos: uma concepção de escolarização; uma desqualificação do/a

¹⁰ Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática sejam obrigatórios nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-os facultativos no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>)

professor/a; estratégias discursivas fascistas; e, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos (CIAVATTA, 2017).

Na perspectiva dos últimos governos (Temer e Bolsonaro) e da elite burguesa, “[...] se a responsabilidade pelo “fracasso escolar” é dos professores, é preciso tirar deles as decisões sobre os rumos da escola e nem devem ser chamados para discutir, nem opinar, afinal, fazem parte do problema, não da solução” (ORSO, 2017, p.4). Destarte, o PESP traz em seus dizeres a concepção de escolarização, deixando claro que a escola deve ser um espaço somente para cumprir os currículos estabelecidos pelas diretrizes da educação, afirmando que o/a professor/a não é educador/a, dissocia o ato de educar do ato de instruir (PENNA, 2016).

Tanto que no próprio site do PESP há a indicação do livro “Professor não é educador”, escrito por Armindo Moreira, no qual aborda a dissociação entre o ato de educar e o ato de instruir. Ao afirmar que o/a professor/a não é educador/a, portanto, cabe à família e a religião o ato de educar e ao/a docente a instrução, que é a transmissão do conhecimento de um modo neutro, sem promover valores e sem discutir a realidade do/a estudante (PENNA, 2016).

Outra característica da escolarização é a vedação dos/as docentes, que ficam proibidos/as de falar sobre a realidade dos/as alunos/as, informação publicada no *site*¹¹. O projeto de lei não define o que seria a tal “doutrinação política e ideológica”, porém, o PESP tem uma definição clara sobre o que é um/a doutrinador/a.

Têm dois ícones: “Flagrando o doutrinador” e “Planeje a sua denúncia”. Este último demonstra, passo a passo, como o/a estudante deve fazer a sua denúncia anotando o dia, o horário, o nome do/a docente, o que ele/a disse, entre outras orientações. Há uma lista de atividades por meio das quais o/a estudante deve estar de olho para identificar o/a professor/a doutrinador/a. Afirma, ainda, que caso o/a professor/a fuja do conteúdo da aula e passe a discutir noticiário político ou jornal, ele/a está doutrinando, portanto, o/a professor/a deve discutir somente a matéria e não o que está acontecendo no mundo, na realidade dos/as estudantes (PENNA, 2016).

¹¹ <http://www.escolasempartido.org/>

Proibir os/as docentes de discutirem a realidade que os/as estudantes vivem é naturalizar a sociedade capitalista, sem discutir o impacto que a sociedade de classes, fetichizada, traz para os indivíduos (KOSIK, 2010). A concepção de escolarização está presente na proibição de mobilizar valores de qualquer natureza dentro da aula, permitindo-se discutir, somente os valores necessários à transmissão do conhecimento. Tal fato está no item 15 da justificativa do PESP:

Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos (BRASIL, 2015a, p. 8).

O momento de instabilidade e polarização tem gerado um alto risco a sociedade brasileira, visto que o clima de desagregação social, de produção do ódio às diferenças e de preparação de uma atmosfera de perseguição está crescente. Tal cenário é parecido com o que antecedeu o nazismo e o fascismo na Alemanha e na Itália (FRIGOTTO, 2017).

Outro elemento é a desqualificação dos/as professores/as, visto que o discurso do PESP enfatiza, categoricamente, que os pais não são obrigados a confiar nos/as professores (PENNA, 2016). Segundo Miguel Nagib, autor do Projeto:

Nenhum pai é obrigado a confiar em um professor; nenhum pai. O professor, quando fecha a sala de aula, é dono do espetáculo. Aos pais que estão me ouvindo aqui: se sentirem que seus filhos estão recebendo orientação moral que conflita com a orientação moral que você, pai, dá em sua casa, pode processar esse professor. (Miguel Nagib, em ATA DA 46ª REUNIÃO, EXTRAORDINÁRIA, DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DA 2ª SESSÃO LEGISLATIVA ORDINÁRIA DA 55ª LEGISLATURA, REALIZADA EM 16 DE NOVEMBRO DE 2016, QUARTA-FEIRA, NO SENADO FEDERAL, ANEXO II, ALA SENADOR ALEXANDRE COSTA, PLENÁRIO Nº 15).

Tal lógica de desqualificação dos/as professores/as é similar à lógica de mercado, a qual está fundamentada no pensamento de que a educação é uma relação entre alguém que está prestando um serviço e um/a consumidor/a. Os/As professores/as são vistos/as como prestadores/as de serviços e os/as estudantes, juntamente com os pais são os/as consumidores/as (PENNA, 2016).

O próprio Miguel Nagib afirma que se inspirou no código de defesa do consumidor para escrever o PESP (PENNA, 2016). Essa lógica está presente no Art. 5º, por meio do qual afirma que:

Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei. (BRASIL, 2015a PROJETO DE LEI N.º 867, DE 2015, p.3).

Mais adiante, na justificativa, consta que “ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores” (BRASIL, 2015a). O objetivo é fazer com que os pais e os/as estudantes conheçam os seus direitos para poder buscá-los, caso os/as docentes não prestem os serviços que eles esperam. Já que “os educadores vivem em uma sociedade capitalista, restando-lhes vender o que possuem: a sua força de trabalho” (FACCI; LEONARDO; SILVA, 2010, p. 216).

Assim, a desqualificação dos/as professores/as, no Projeto, aparece por meio da remoção de todas as atribuições dos/as professores/as, chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão (PENNA, 2016). Os/As idealizadores/as distorcem a Constituição Federal e afirmam:

Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa (BRASIL, 2015a, p. 6).

Ao desqualificar os/as professores/as ocorre à execução do princípio *atomismo social*, que designa que a sociedade é um objeto constituído por uma simples aglomeração de sujeitos (MEDEIROS, 2004, p. 31 *apud* MORAES, 2009, p. 321). Esse princípio é detectado no inciso IV do art.4 que menciona, “ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito” (BRASIL, 2015a, p. 3).

Destarte, os/as docentes têm que transmitir aos/as estudantes as questões políticas instauradas ao logo da história, como se elas tivessem ocorrido de uma maneira simples, natural, justa, apenas pelo ato pacífico dos indivíduos da sociedade, os quais chegaram a um comum acordo no decorrer da história. Contraditoriamente, a história da sociedade brasileira é marcada pelo estigma escravocrata e colonizador, por meio do qual a burguesia incorporou esse estigma

em seu gene e por meio do autoritarismo político e pela violência de ditaduras e golpes institucionais instaura a sua supremacia (FRIGOTTO, 2017).

As estratégias discursivas fascistas também estão presentes nas analogias voltadas à docência, as quais desumanizam os/as professores/as. Tais analogias os/as tratam como monstros, parasitas, vampiros/as. Consideram que os/as professores/as contaminam os/as estudantes (PENNA, 2016).

O inciso, do Art. 4º, acusa que o/a professor/a “não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária” (BRASIL, 2015a, p. 6). O artigo induz, ainda, que o/a professor/a cativa o/a estudante, tornando-o/a vítima de um sequestro intelectual, ao desenvolver a Síndrome de Estocolmo:

Vítima de um verdadeiro “sequestro intelectual”, o estudante doutrinado quase sempre desenvolve, em relação ao professor/doutrinador, uma intensa ligação afetiva. Como já se disse a propósito da Síndrome de Estocolmo, dependendo do grau de sua identificação com o sequestrador, a vítima pode negar que o sequestrador esteja errado, admitindo que os possíveis libertadores e sua insistência em punir o sequestrador são, na verdade, os responsáveis por sua situação. De modo análogo, muitos estudantes não só se recusam a admitir que estão sendo manipulados por seus professores, como saem furiosos em sua defesa, quando alguém lhes demonstra o que está acontecendo (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018b, não paginado).

É tão grave esta acusação, pois, considera-se que o/a professor/a é um/a agressor/a e que o/a estudante é uma vítima em suas mãos. É notório que nos incisos II e III, do Art. 4, constam frases no modo imperativo, as quais dão ordem aos/as docentes, como se eles fossem agressores/as e pudessem punir os/as estudantes por terem o poder de vida ou de morte sobre os/as mesmos/as:

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas (BRASIL, 2015a, p.3).

Figura 1 - Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada

Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada

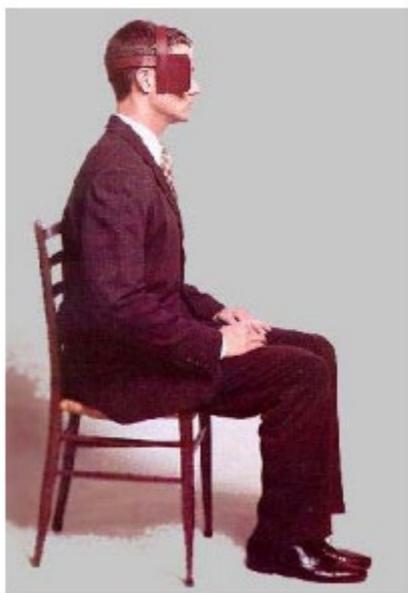


Por Luiz Lopes Diniz Filho*

Fonte: Escola sem partido, 2013, não paginado.

Figura 2 - Não deixe que seu professor faça isso com você

**Não deixe que seu professor
faça isso com você.**



Fonte: Escola sem partido, 2017, não paginado.

No site Escola sem Partido há a menção de que os/as professores/as usam o pretexto de passar aos/as estudantes um senso crítico da realidade, porém são “[...] militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da

cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”. Isso está no “quem somos” do movimento” (PENNA, 2016, p. 43).

O movimento defende o poder total dos pais sobre os filhos, usam o lema “#MeusFilhosMinhasRegras” e a ideia da “ideologia de gênero”. “Segundo Miguel Nagib, os professores estariam usurpando a autoridade moral dos pais (PENNA, 2016, p.45).” Por trás da defesa desse poder, está o princípio de afirmação abstrata de valores emancipatórios, o qual diz respeito à descrição dos valores como entidades completamente subjetivas, desconectadas da práxis social (MEDEIROS, 2004, p. 31 *apud* MORAES, 2009, p.321).

Usurar a autoridade moral dos pais segundo os defensores do Escola sem Partido, é abordar nas aulas e nos materiais didáticos o Candomblé e Umbanda como religião, por exemplo. O livro didático por apresentar uma figura de Xangô com a legenda Xangô: Deus do trovão e da Justiça, e abordar como explicação que “o símbolo desse orixá é um machado de duas lanças chamado oxé (PENNA, 2016, p.46),” já é considerada doutrinação ideológica do Candomblé e Umbanda.

No Art.8º está bem claro que o ensino sem doutrinação ideológica deverá estar até mesmo nos materiais didáticos:

Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:
I - aos livros didáticos e paradidáticos;
II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;
III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;
IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal (PROJETO DE LEI N.º 867, DE 2015, p.4).

Portanto, é um projeto de lei, que está sendo utilizado como um “instrumento estratégico de mobilização e propaganda”, com a finalidade de tornar-se um “instrumento jurídico-político de controle da escola”, que venha acabar com a necessidade de vigência jurídica (CIAVATTA, 2017).

O que está por trás desse artigo é o medo de que a escola fale sobre gênero, como se o professor fosse capaz de aproveitar da audiência cativa dos alunos para induzi-los a uma possível orientação sexual. No congresso, a bancada conservadora que defende o Programa Escola Sem Partido, é composta por pessoas religiosas e que defendem a estrutura familiar patriarcal.

Essa estratégia visa combater as questões de gênero, da orientação sexual, dos modelos familiares e as perspectivas críticas ao capitalismo e críticas à educação conservadora. Utiliza-se um discurso de fácil adesão, embasadas na veiculação de diversas peças de propaganda, expostas em formas panfletárias, como posts e vídeos em tom jocoso e depreciativo, com a difusão massiva de textos de opinião (CIAVATTA, 2017).

[...] a Convenção Americana sobre Direitos Humanos é – o alvo dela, a sua meta principal – proteger o indivíduo, a família, o espaço privado, o espaço doméstico, contra intervenções indevidas, especialmente a intervenção do Estado. Então, realmente, o pai, a família têm o direito de educar, no espaço privado, os seus filhos de acordo com seus valores. Agora, qual o equívoco aqui? É quando você pega algo que foi pensado para proteger o espaço privado contra a intervenção do poder público e habilita uma invasão do espaço público, da escola pública, pelas vontades privadas. Este é o equívoco, aqui está o erro. (PENNA, 2016, p.46).

A desintegração do espaço público, o fetichismo da diversidade e o fetichismo da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar, impede que seja estabelecido uma base de resistência que possibilite o enfrentamento da realidade efetiva (DUAYER; MORAES, 1998). É nesse contexto que o espaço privado adentra o espaço público para integrar “entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p.52).

3.3 Projeto escola sem partido e as eleições

Foi nesse cenário de ódio que no dia 28/10/2018 Jair Messias Bolsonaro do PSL, foi eleito, em segundo turno, o novo presidente do Brasil. Ele obteve 55% dos votos válidos, o que totalizou 57.797.466 votos, contra 44% dos votos para Fernando Haddad do PT, que teve a somatória de 47.040.859 votos (G1, 2018, não paginado).

O atual presidente em sua campanha eleitoral prometeu o que parte dos integrantes das manifestações pedia. Assim, esta parte o apoiou, os que clamavam por intervenção militar, os que acusavam os professores de doutrinação ideológica,

os que defendiam o Projeto Escola Sem Partido, os que apoiavam a família tradicional e os justiceiros que defendiam a operação Lava Jato.

O golpe iniciado em 2016 foi concretizado com a eleição do Bolsonaro, o qual derrotou o PT e garantiu dar continuidade às reformas neoliberais iniciadas em 1990 e intensificadas em 2016. E, prometeu que na educação o “conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE” (SUPERIOR TRIBUNAL ELEITORAL, 2018, p.41)

O Projeto Escola Sem Partido foi utilizado como instrumento de campanha eleitoral, visto que no início das manifestações, no ano de 2014 o deputado Estadual Flávio Bolsonaro (RJ), filho de Jair Messias Bolsonaro, pediu ao Procurador Miguel Nagib que fizesse um projeto de lei para pôr em prática as propostas do movimento Escola sem Partido que desde 2004 vem sendo divulgado via redes sociais (CIAVATTA, 2017).

A polarização entre o bem e o mal, entre os de direita e o de esquerda, foi materializado pelo Projeto Escola Sem Partido, o qual demonizou o professor, o colocou do lado mal e divinizou os pais e a religião. Tal discurso de ódio e a oportunidade identificada para promover e fortalecer uma campanha eleitoral fez com que fosse:

Apresentado à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), o Projeto de Lei nº 2.974/2014 é proposto no âmbito do sistema de ensino do estado. Ato a seguir, o Vereador Carlos Bolsonaro apresentou à Câmara dos Vereadores “um projeto quase idêntico, o PL nº 867/2014”. Em seguida, Miguel Nagib disponibilizou ambos no site do programa, para deputados e vereadores de qualquer parte do Brasil (CIAVATTA, 2017, p.12).

Destarte, o Projeto Escola sem Partido passou a ser utilizado como objeto eleitoral, o qual também fora utilizado pelo outro filho de Jair Messias Bolsonaro, o qual dá sequência no Projeto de Lei Escola Sem Partido com intuito de aplicá-lo em âmbito municipal. Conforme Espinosa e Queiroz (2017, p.55) Miguel Nagib, por meio do *facebook*, demonstrava publicamente simpatias por “[...] políticos promotores do afastamento da Presidente Dilma Rousseff, como o Deputado Estadual e fundador do Movimento Brasil Livre (MBL), Marcel Van Hattem, e o controverso líder da direita, Deputado Federal Jair Bolsonaro”.

É possível verificar que o Golpe foi pensado muito antes e que o sucessor para o Michel Temer também, de modo que Miguel Nagib integrava eventos de corte

conservador, pró-impeachment e sempre exerceu forte militância contra o Partido dos Trabalhadores (PT) e a esquerda brasileira (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017).

A primeira e mais gritante de todas as conexões é que todos os parlamentares, sem exceção, defendem o afastamento da Presidente Dilma Rousseff. Outra conexão que salta aos olhos é a ligação dos autores dos PL com setores evangélicos, notadamente as igrejas neopentecostais. Por exemplo, podemos citar Carlos Bolsonaro, Vereador do Rio de Janeiro, filho de Jair Bolsonaro³⁷ e irmão de Flávio Bolsonaro. Carlos apresentou o PL nº 867/201438 para incluir o Escola sem Partido na educação municipal carioca. Seu irmão, Flávio Bolsonaro, Deputado Estadual fluminense, também apresentou PL com o mesmo intuito, estabelecer os princípios do Escola sem Partido nas escolas do Estado do Rio de Janeiro. O vínculo com os evangélicos do clã Bolsonaro se fortaleceu recentemente quando todos trocaram o Partido Progressista pelo Partido Social Cristão (PSC), presidido pelo Pastor Everaldo, da Assembleia de Deus, e que foi candidato à Presidência da República nas eleições de 2014 (ESPINOSA, QUEIROZ, 2017, p. 59).

Os fundadores do Escola sem Partido acusam pelas redes sociais o PT de ter "infiltrado" à escola para nela fazer "doutrinação ideológica marxista" (LOFF, 2016, não paginado). Assim, à direita ao propagar a sua supremacia, expressa a intolerância e o ódio que estão germinando nesta sociedade (FRIGOTTO, 2017).

Nesse bojo, a atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, foi eleito para o quadriênio (2019-2022), usando das mesmas estratégias propostas pela assessoria do marqueteiro de Trump, Steve Bannon.

Este senhor, após ter sido diretor executivo da campanha de Donald Trump e ter atuado como estrategista-chefe do governo Trump participando do Comitê de Diretores do Conselho de Segurança Nacional dos Estados Unidos, passou a dedicar-se a influir diretamente nas campanhas eleitorais de diferentes países com o uso massivo de fake news. Pondo em prática essa estratégia a campanha de Bolsonaro espalhou largamente notícias mentirosas (fake news) pelos diferentes dispositivos das assim denominadas redes sociais, entre os quais se destacou o WhatsApp (SAVIANI, 2018, não paginado).

Essa influência dos Estados Unidos, já era apontada por Gramsci, quando afirmou que um país não pode estudar os problemas estruturais de sua realidade sem a devida contextualização mundial. Gramsci sinalizava que existia um americanismo próximo, visto que a questão americana está ligada diretamente com o modo capitalista de reprodução e de vida, e ao se firmar como potência econômica passou a ditar o destino das pessoas/países (BARATTA, 2004).

A hegemonia que o americanismo quer propagar e fazer com que os outros países vivam, é a hegemonia do capital, da opressão, de modo que todos os países sejam atingidos por esta padronização. É assim que estratégias como as Fake News, de coerção como o PESP vão sendo usadas para legitimar e aprofundar a dominação burguesa.

Essa estratégia foi usada com o objetivo de manipular ideologicamente as massas, por meio do monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência. Tudo foi arquitetado para que ocorresse a manutenção de um sistema social, mundialmente desigual e excludente, em detrimento de salvaguardar o lucro de minorias (FRIGOTTO, 2017).

Por isso, as falsas notícias tiveram tanto êxito, já que elas caíram em terreno fértil, cultivado pelos meios de comunicação, os quais diariamente de modo exaustivo falavam “[...] contra o PT e contra a esquerda, contra Lula e Dilma, contra a igualdade social, contra as cotas, contra os negros, os sem-terra e os sem-teto [...]” (SAVIANI, 2018, não paginado). Tais acontecimentos geraram um clima favorável à aceitação destes *fake news*, por meio do senso comum, assim, eles acreditaram em um turbilhão de mensagens falsas, as quais inventaram toda sorte de ações criminosas atribuídas ao candidato e aos apoiadores do PT (SAVIANI, 2018, não paginado). Loff alertava sobre esse cenário, em 2016:

É o que está a acontecer no Brasil. O *impeachment* de Dilma Rousseff, praticamente concluído, não é mais que uma etapa do processo de radicalização das direitas americanas que atravessa todo o continente, que já conseguiu derrubar presidentes reformistas por meio de golpe militar (Honduras) ou *constitucional* (Paraguai, Brasil), por via eleitoral (Argentina), e ameaça seriamente os governos venezuelano, boliviano e equatoriano, e que pode ter na eleição de Donald Trump um passo decisivo. E muito perigoso (LOFF, 2016, não paginado).

Nesse clima de ódio, a sociedade demonstrou a sua intolerância à igualdade social, as cotas, à esquerda, a Lula e a Dilma, de modo a acreditarem que estariam protegidos com o futuro presidente Bolsonaro, visto que em seu plano de governo declarava:

Os frutos materiais dessas escolhas, quando gerados de forma honesta em uma economia de livre iniciativa, têm nome: PROPRIEDADE PRIVADA! Seu celular, seu relógio, sua poupança, sua casa, sua moto, seu carro, sua terra são os frutos de seu trabalho e de suas escolhas! São sagrados e não

podem ser roubados, invadidos ou expropriados! (SUPERIOR TRIBUNAL ELEITORAL, 2018, p.4).

Para Frigotto (2017), esse discurso criou forças quando criminalizou a produção de conhecimento histórico e de formação humana, os quais são de interesses da classe trabalhadora, bem como quando se posicionou a favor do ódio e da intolerância aos “[...] movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros” (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

Do mesmo modo, usou o sentido ideológico e político do PESP para poder fazer a sua campanha eleitoral, propagando por meio deste projeto de lei os valores, que deveriam ser ensinados nas escolas, ou seja, os associados à “propriedade privada”, “responsabilidade individual” e “meritocracia” (PENNA, 2016). Assim, Bolsonaro assumiu a presidência com o objetivo de:

[...] na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas. Hoje, não raro, professores são agredidos, física ou moralmente, por alunos ou pais dentro das escolas (SUPERIOR TRIBUNAL ELEITORAL, 2018, p.46).

É fato que quem financiou sua campanha eleitoral foram os empresários, os maiores beneficiados com a política da propriedade privada, os quais aproveitam a oportunidade para ditar as regras no sistema educacional e acelerar o processo de privatização das escolas. A privatização é uma ferramenta ideológica porque propicia o controle político das diretrizes escolares e da administração escolar, já que a escola passou a ser vista e tratada como “empresa” (FREITAS, 2014).

Portanto, a junção da Base Nacional Comum Curricular e do movimento PESP, assume o discurso de defesa da padronização das ações dos/as professores/as, tornando mais fácil o controle dos conteúdos e a garantia de que a hegemonização do capital será propagada. É fato que o PESP tornou-se um braço político da “nova” direita, na escola, apoiado pela sociedade que comprou a ideia e tem agido como fiscais do governo, para garantir que a hegemonia do capital se concretize cada vez mais (FREITAS, 2014). Tanto que a:

Reportagem da Folha de S. Paulo do dia 18 de outubro constatou que grande número de empresas está comprando pacotes de disparos em massa de mensagens contra o PT e de apoio a Bolsonaro (PSL) no WhatsApp, sendo que cada contrato pode chegar a 12 milhões de reais. Esse crime eleitoral distorceu fortemente o resultado do primeiro turno e a reportagem detectou que uma nova investida estaria sendo programada para ser disparada na semana que antecede o segundo turno (SAVIANI, 2018, não paginado).

Gramsci afirma que o grande problema do proletariado diante da ciência e da tecnologia é saber diferenciar a ciência da técnica da apropriação fetichizada e contaminada das classes dominantes. Torna-se um desafio ao/a trabalhador/a compreender o que faz parte do homem histórico, e o que é produzido de modo enganoso pela indústria tecnológica, para transformar a sociedade em uma “nova civilização”, ou seja, em um novo ‘humanismo’ (BARATTA, 2004).

Ressaltamos, ainda que o antipetismo presente na maioria dos eleitores que foram às urnas conduziu à população a visão de que a solução para todos os problemas do país estaria na vitória de Bolsonaro e dos/as candidatos/as a ele ligados/as. Até os que mantinham alguma resistência a ele, sem acreditar que era o salvador da pátria, acabaram votando por considerar que seria melhor do que o PT (SAVIANI, 2018, não paginado).

Dizeres como mortadelas e petralhas, significavam o desejo de extinção do PT e o desejo de exterminar o pensamento crítico e as instituições, grupos sociais e indivíduos que lutam por justiça e igualdade social, criminalizando-os. Acrescenta-se a isso, o preconceito e o rancor contra as pessoas simples e pobres, entendido como estorvo e ameaça por fazerem parte de programas assistenciais, tais como o Bolsa Família (FRIGOTTO, 2017).

Outro discurso, propagado pelo PESP, que foi mola propulsora para a eleição de Bolsonaro, centrou-se na insinuação de que a escola durante o governo do PT adotou programas de educação sexual e de formação cívica, ligados às questões de gênero (LOFF, 2016, não paginado). Tal discurso foi e é defendido com veemência por setores mais reacionários e ligados à bancada evangélica do Congresso. Ganhou tanta força, a ponto de que existe:

Outro projeto de lei que está em discussão no Congresso brasileiro prevê nada menos que penas de prisão para todos os professores que “[utilizem] qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus

derivados, sob qualquer pretexto" (Projeto de Lei nº 2731/2015) (LOFF, 2016, não paginado).

Os temas que os executores dos Projetos de Leis nº 2731/2015 e nº 867/2015 consideram como os mais permeáveis à doutrinação ideológica são raça e etnia, religiosidade, sexualidade e gênero, capitalismo e socialismo. Chegaram a criticar a versão preliminar da proposta da Base Nacional Comum Curricular, visto que nela estava presente a questão de gênero (RAMOS; STAMPA, 2016). A situação tomou uma proporção tão grande, a ponto de que no Art. 4º, desse projeto afirma-se que:

Art. 4º O descumprimento da proibição de utilização da ideologia de gênero, orientação sexual e congêneres ou de qualquer outro tipo de ideologia, na educação nacional, sujeitará os infratores às mesmas penas previstas no artigo 232 da Lei nº 8.069/90 (ECA), além da perda do cargo ou emprego (BRASIL, 2015b, p. 2).

Mais adiante, o projeto define que a pena de detenção será de seis meses a dois anos (BRASIL, 2015). Criminalizar para prender por crimes políticos é uma prática que se usa há muito tempo, visto que é preciso acabar com todos os focos contrários aos que estão no poder. Gramsci, por exemplo, foi mantido preso por ser um líder político que defendia os direitos dos trabalhadores e propagava uma revolução da classe trabalhadora (DEL ROIO, 2005).

Na prática, pretende-se inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBT fobia. Além disso, materiais didáticos e paradidáticos com abordagem crítica e reflexiva sobre esses temas têm sido alvos de ataques pelos partidários do movimento. Seus defensores vêm afirmando que esse tipo de material e discussão "doutrinam" estudantes, forçando-os a aceitar a "ideologia de gênero" (MATTO *et al.*, 2017, p.94).

No próprio plano de governo do presidente Bolsonaro, havia a menção de que "um dos maiores males atuais é a forte doutrinação" (SUPERIOR TRIBUNAL ELEITORAL, 2018, p. 46). Historicamente, o medo de que haja uma revolução da classe trabalhadora faz com que seja propagado um discurso de acusação fortíssima, como se a culpa de toda a corrupção, desgraça e crimes fosse de responsabilidade da esquerda e que para resolver este problema a individualidade é o melhor caminho (BARATTA, 2004).

Quebrado o atual ciclo, com o Brasil livre do crime, da corrupção e de ideologias perversas, haverá estabilidade, riqueza e oportunidades para todos tentarem buscar a felicidade da forma que acharem melhor (SUPERIOR TRIBUNAL ELEITORAL, 2018, p. 5).

Ao se propagar a individualidade, a união propagada por Gramsci fica cada vez mais difícil de acontecer. Ele alegava que a grande dificuldade era manter os operários unidos para que houvesse uma revolução da classe trabalhadora (BARATTA, 2004). Não se pode esquecer o fato histórico ocorrido no ano de 1964, quando “a grande mídia monopolizada reeditava, com pequenas nuances, o discurso moralista que justificou o golpe civil militar de 1964, sob o signo de “Deus, Pátria e Família”, contra o perigo do comunismo” (FRIGOTTO, 2017, p. 21). Tal discurso moralista, vinculado também ao PESP garante que os professores promoverão a educação que esteja de acordo com as crenças religiosas, moral, que os pais das crianças professam.

Portanto, a violência propagada pelo PESP é justificada por um bem maior, como se Deus estivesse aprovando o Golpe que ocorrera e a perseguição aos/as professores/as. Feitas (2014) define esta ação como os fins justificam os meios, sendo que até pouco tempo atrás era considerada como falta de ética (FREITAS, 2018).

Neste contexto, os meios não são importantes, o que importa é a finalidade deles, pois “[...] os meios quando se trata de defender o livre mercado que, segundo eles, funda a liberdade pessoal e social. E se é para tal, a subjetividade neoliberal fica em paz com golpes de Estado e golpes institucionais” (FREITAS, 2014, p. 26).

E, mais uma vez, o discurso moralista justifica o golpe que teve início no ano de 2015, o qual foi materializado nos campos jurídico, policial, midiático e parlamentar (FRIGOTTO, 2017). Coincidência ou não, o golpe civil militar de 1964, sob o signo de “Deus, Pátria e Família” tinha o mesmo lema que o plano de Governo Jair Bolsonaro “BRASIL ACIMA DE TUDO, DEUS ACIMA DE TODOS”.

Para Freitas (2014) não há diferença entre o golpe militar ocorrido em 1964 e o golpe jurídico-parlamentar de 2016, mas desta vez a defesa é explícita. As teses são organizadas pela frente jurídica, parlamentar e midiática, valendo-se, inclusive, do uso de recursos jurídicos ilícitos contra quem seja considerado inimigo.

Os fins de uma política neoliberal com o mercado aberto, voltado para a propriedade privada. A hegemonia das ideias neoliberais justifica a queda da democracia, o desmonte do Estado democrático de direito (FREITAS, 2014). O ódio

à democracia é propagado, por não se querer conviver com as diferenças nas escolas e por não quererem dialogar com outras crenças (PENNA, 2016).

No dia primeiro de novembro de 2018, o juiz federal Sérgio Moro, aceitou o convite do presidente eleito Bolsonaro (PSL) para coordenar o Ministério da Justiça e segurança Pública (G1, 2018, não paginado). Complementa Frigotto (2017, p. 24), “a sutileza do golpe ganha o nome de Operação Lava Jato e tem, no moralismo da corrupção, seu foco e, no artil da delação premiada de corruptores e corruptos pelo “arrependimento” o manto que encobre seus verdadeiros fins”.

3.4 Uma análise sobre os princípios do “Programa Escola sem Partido”, presentes no Art.2. do Projeto de Lei N.º 867, de 2015

Os homens obedecem aos governantes e as leis, mas por quê? De acordo com o contratualismo é porque consentem em obedecer (MARTINS; GROPPPO, 2010). Segundo Chauí (2014) o Estado utiliza estratégias para passar a ideia de que representa toda a sociedade e de que todos/as os/as cidadãos/cidadãs estão representados/as nele, a fim de legitimar a dominação.

Na visão contratualista para uma sociedade viver em paz, em equilíbrio e harmonia é preciso de normas para regular as ações humanas. “Representações e normas constituem, então, um conjunto articulado de prescrições que devem ser seguidas quando se quer conhecer ou quando se quer agir” (CHAUÍ, 2014, p. 131).

Essa concepção contratualista supõe, lógica e/ou historicamente – há várias noções contratualistas sobre a questão -, que as sociedades humanas originariamente viviam em um estágio de vida natural, cada qual cuidando de si, sem um poder (Estado) regulando as relações sociais. Contudo, o desenvolvimento dessa situação gerou conflitos, pondo em risco a vida dos indivíduos e dos grupos humanos. De modo que a alternativa para superar essa realidade foi estabelecer um poder para regular as relações sociais – o Estado e todos os seus mecanismos de poder jurídico-político, econômico e ideológico (MARTINS; GROPPPO, 2010, p.11).

Por isso, os governantes para legitimar as normas e os princípios que fundamentam e estruturam as normas, utilizam-se do poder jurídico-político para legalizar as suas ações. “[...] É por isso que a ideologia jurídica se torna a ideologia por excelência e que também a defesa dos interesses de classe dos exploradores surge, com um sucesso sempre crescente, como a defesa dos princípios abstratos da subjetividade jurídica” (PACHUKANIS, 1989, p. 10).

É fato que mais uma estratégia jurídico-político está sendo utilizada para tentar legitimar através de normas e princípios as ações da sociedade, especificamente, as ações dos/as professores/as em sala de aula. Deste modo, é fundamental analisar os princípios que fundamentam o PESP. O primeiro princípio assumido é o da neutralidade política, ideológica do Estado. Porém, questionamos, existe neutralidade? O Estado é neutro? Tais questionamentos permitem uma reflexão detalhada sobre esse princípio, já que para Bakhtin (1995, p. 41), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

Em todas as relações sociais existem fios ideológicos, logo, o mundo está regido por ideologias, e é comum na sociedade capitalista, uma ideologia predominar sobre as demais. Pode-se dizer que o princípio da ideologia dominante é conceituado como “progresso tecnológico”, o qual é consequência “[...] da exploração física e psíquica de milhões de homens, da domesticação de seus corpos e de suas mentes. O “progresso” sequestra a identidade pessoal e a cultura de todos os que não pertencem à classe dominante” (GADOTTI, 2009, p. 73).

O “progresso tecnológico”, no Brasil, consolidou-se no período desenvolvimentista, o qual teve início no ano de 1930 e durou até o ano de 1989. Foi neste período, que a burguesia se apropriou do Estado para conduzir o processo de modernização capitalista, estrategicamente, para constituir a legitimação social. Para a execução destas medidas, o Estado conta com os meios de comunicação em massa, com as associações empresariais e com aparelho escolar. Sim, com o sistema escolar, para promover uma nova cultura cívica, extinguindo as conquistas universalizantes e produzindo uma “cidadania” fragmentada e sem força (NEVES, 2005). Nessa perspectiva, complementa Chauí sobre a ideologia:

Além de pressupor, mas escamotear, a divisão social, ou seja, a divisão social do trabalho, da política e da sociedade, das instituições e do saber, a ideologia tem a peculiaridade de fundar a separação entre as ideias dominantes e os indivíduos dominantes, de sorte a impedir a percepção de um império dos homens sobre os homens. Ela o faz por intermédio da figura supostamente neutra do império das ideias (CHAUÍ, 2014, p. 127).

Portanto, as grandes empresas por meio da atuação “cidadã”, conhecida como “responsabilidade social”, adotam escolas com o propósito de preparar os/as acadêmicos/as de acordo com os seus desejos, além de moldá-los/las para o contexto de privatização que passou a alicerçar o cotidiano escolar (NEVES, 2005).

Outro ponto a destacar refere-se à neutralidade religiosa do Estado, pois é possível perceber que a igreja Católica e as evangélicas de modo significativo contribuem para a hegemonia do capital (NEVES, 2005).

É possível verificar que não existe neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, pois, “a ideia de que o Estado representa toda a sociedade e de que todos os cidadãos estão representados nele é uma das grandes forças para legitimar a dominação dos dominantes” (CHAUÍ, 2014, p.130). Por sua vez, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1995, p. 95), não existindo nenhum discurso neutro.

O segundo princípio está assentado no Pluralismo de ideias no ambiente acadêmico. O intuito deste princípio é garantir que as escolas priorizem o pluralismo de ideias. Pluralismo, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), significa a “qualidade do que não é único ou do que admite mais de uma coisa, ideia ou categoria”. Ou seja, refere-se a aceitar mais de uma opinião, ideia, vários pontos de vistas, diferentes ideologias. Sem que uma sobressaia à outra, mas que seja reconhecida e respeitada, deixando o ambiente escolar parecido com uma espécie de confessionário moderno (GADOTTI, 1997).

Para compreender o fundamento desse princípio, é necessário resgatar a história da educação, porque existe uma desconfiança em relação à prática docente. Segundo Nóvoa (1993), no século XIX a escola consolidou-se como o principal elemento do processo de homogeneização da cultura e da criação de uma cidadania nacional. A escola era responsável por difundir as racionalidades e as tecnologias de progressos mundiais, excluindo todos os outros possíveis métodos.

Para alcançar tais objetivos, a escola tinha como metodologia a pedagogia tradicional. De acordo com Veiga (2011, p. 36), a pedagogia tradicional tem a prática “[...] centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos; os métodos são princípios universais e lógicos [...]”. A pesquisadora afirma que, na pedagogia tradicional o professor era o centro do processo de aprendizagem e o estudante um indivíduo passivo e receptivo, sendo que a atenção, o silêncio e a ordem eram alcançados por meio da disciplina.

Porém, esse modelo pedagógico não supriu as demandas capitalistas do início do século XX, visto que o analfabetismo predominava no Brasil, tal fato não favoreceu o processo de produção capitalista que acelerava o desenvolvimento urbano-industrial (MURA, 2010). O autor afirma que foram criados “[...] em meio a

esse arsenal de mudanças na estrutura sociocultural, anseios de progresso social e prosperidade para a nação, em vista do progresso mundial que se instalou na Europa com as revoluções capitalistas” (MURA, 2010, p. 34).

Como já destacado nesta dissertação, surgiram opositores a escola tradicional, o que provocou:

[...] um movimento de desestabilização da abordagem tradicional à medida que manifestações de apoio à Escola Nova surgiam em meio às divergências políticas educacionais lançadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Brasileira, a partir da década 30 (MURA, 2010, p. 33).

Para Saviani (1997), esse movimento emergiu como uma crítica à pedagogia tradicional, e com a esperança de que a escola pudesse acabar com a marginalidade. Se na pedagogia tradicional, o/a professor/a era visto/a como a esperança para promover a equalização social, na pedagogia nova, o/a professor/a passa a ser o/a culpado/a por todo o insucesso da educação, pelo fracasso das inovações e do progresso (SAVIANI, 1997). Portanto, a pedagogia nova passa a ser considerada salvadora dos problemas educacionais por retirar a voz ativa do/a docente, e colocar todas as expectativas para a resolução dos problemas nos/as acadêmicos/as.

Foi nesse contexto de insatisfação que a pedagogia não-diretiva se consolidou, por meio de críticas ao ensino tradicional e com o objetivo de superá-lo. Esse movimento é totalmente oposto às práticas tradicionais, pois prioriza o relacionamento interpessoal, o trabalho em equipe, o intenso debate e a alegria de poder desabafar (GADOTTI, 1997). Além de almejar suprimir “[...] o autoritarismo do professor diante do aluno, a falta de participação dos estudantes no processo de aprendizagem, e o burocratismo das instituições de ensino” (CALBINO *et al.*, 2009, p.83). Este movimento alterou:

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 1997, p.9).

Nessa pedagogia, não existe a busca pela verdade ou pelo mais verdadeiro, do mesmo modo que a premissa do pluralismo de ideias no ambiente acadêmico, pois ambos não se interessam pelo verdadeiro (GADOTTI, 1997). A pedagogia não-diretiva é filha do humanismo clássico, bem como o princípio do pluralismo de ideias, os quais insistem “[...] numa certa ética: congruência, empatia, participação, compreensão, etc., na dignidade da pessoa humana, no diálogo, nas relações interpessoais” (GADOTTI, 1997, p. 95).

No entanto, o que está em jogo é a desconfiança do trabalho docente, já que esta pedagogia coloca em dúvida a sua prática, e o considera um problema. Para resolver esse problema, é apresentada como solução a neutralidade, de modo que não exista nenhuma possibilidade para que ocorra no ambiente escolar o senso crítico dos/as alunos/as (PENNA, 2015).

O objetivo é impedir que os/as alunos apropriem-se do conhecimento e objetivem-no, pois conforme Lavoura e Marsiglia (2015), a apropriação e a objetivação do conhecimento pode levar os/as alunos/as à compreensão da prática social. E, a escola, nos moldes como está estruturada, não foi pensada para desenvolver a inteligência e a autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores (BRUNO, 2011). Foi pensada para atender às necessidades da classe empresarial, como determinadas especialidades, a necessidade de manuseio das novas tecnologias, para conduzir as novas estratégias de controle social, principalmente, para atender as necessidades vindouras do quadro disciplinar que se tornou dominante (BRUNO, 2011).

Assim, se os acadêmicos tiverem essa compreensão, poderão questionar os meios de manipulação presentes na sociedade capitalista, já que segundo Castelo (2017, p. 63), no Brasil “[...], constata-se a supremacia do rentismo burguês dentro das políticas econômicas operadas a partir de um Estado ampliado e fortalecido, em especial dos seus aparelhos coercitivos de expropriação e exploração”. Nessa lógica, está claro que os conteúdos escolares são produtos sociais e históricos, porém a tentativa da classe dominante de destoá-los de historicidade, tem a ver com uma das táticas do capital, qual seja, a não compreensão da realidade (SAVIANI, 2013).

Conforme Gasparin (2012), aceitar o pluralismo de ideias no ambiente escolar sem que haja uma intervenção docente, é garantir que não ocorra a prática social final. É por meio da interação e intervenção que professor/a x estudantes têm

possibilidades de ultrapassarem um estágio de menor compreensão científica para outro de maior conhecimento.

O terceiro princípio do PESP sustenta-se na liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência. Esta liberdade de aprender está mascarada pelo ceticismo em relação à questão da verdade; já que os teóricos da pedagogia não-diretiva debatem sobre os métodos de ensino e não sobre os verdadeiros problemas presentes na sociedade (GADOTTI, 1997).

A liberdade de aprender também fundamentou a pedagogia da escola nova, a qual considera “[...] que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 1997, p. 9). No ambiente escolar, “o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (SAVIANI, 1997, p.10).

Conforme Libâneo (1994), nessa corrente, o/a aluno/a é o/a principal sujeito da aprendizagem, assim ele/a parte de suas necessidades e interesses para buscar por si só os seus próprios conhecimentos e experiências. O centro da atividade escolar não é o docente e nem o conteúdo, mas é o/a aluno/a ativo/a e investigativo/a. Do mesmo modo, a escola sem partido resgata das pedagogias não diretivas a liberdade de aprender, a qual o/a acadêmico/a deve ter. Porém, o que está em questão, não é a liberdade de aprender do/a educando/a, mas, a competência dos/as professores/as, ou seja, se “fossem percebidos como detentores de um saber profissional, que os permitiria planejar qualquer intervenção pedagógica que considerasse necessárias, esse tipo de limitação não se justificaria” (PENNA, 2015, p. 296).

Nessa linha de raciocínio, Calbino *et al.* (2009, p.83) ponderam que “a pedagogia não-diretiva é uma das bases de fundamentação dos discursos que defendem a neutralidade na educação”. Portanto, tal premissa assinala que cabe aos/as professores/as projetar as suas aulas, especificamente, para o contexto da sala de aula, ao garantir aos pais e aos/as estudantes que a escola seja um local que promova, apenas, o encontro de opiniões focadas no campo educacional, sem se estender fora dos muros escolares. Mas, é oportuno ressaltar que:

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe

dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político (SAVIANI, 2013, p.26).

Nesse contexto, de acordo com Leher (2014, p.77) “[...] a meta dos setores dominantes é educar a massa de crianças e jovens para um conformismo (que nada tem de estático) com a situação social vigente que pode e deve mudar para que tudo fique como está [...]”. O discurso da liberdade de consciência no plano das aparências é bom, porém, “o Estado tem, pois, o caráter de classe (dominante) e está longe de defender os interesses do povo [...]” (LIMA, 2009, p. 30). “Aliás, é um contrassenso supor que possa haver um discurso ideológico “bom” ou verdadeiro, uma vez que a finalidade da ideologia é ocultar a realidade social e política” (CHAUÍ, 2014, p. 139).

Desse modo, como manobra política, o Estado joga os pais contra os/as professores/as, culpando-os/as por doutrinar ideologicamente os/as acadêmicos/as (CALBINO *et al.*, 2009). Penna (2015, p. 295) relata a agressão de um pai a um professor: “eis um exemplo de um comentário em uma publicação que debatia a questão da docência: “Professor tem que ensinar português e matemática, se passar das matérias relevantes deve ser espancado ou processado”.

E como solução, o Estado, na perspectiva do PESP, direciona toda a responsabilidade nos/as educandos/as, ao defender o ensino não-diretivo. Como medida paliativa surge este princípio com o intuito de restringir a prática docente, além de evitar qualquer possibilidade de movimento que o/a acadêmico/a possa desenvolver. O movimento de colocar o pensamento teórico para a compreensão da prática social, de modo que as verdades possam ser usadas para compreender a realidade (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015).

O quarto princípio é o da liberdade de crença, o qual está embasado nos fundamentos da antropologia metafísica e da religião, pois “[...] supõem que através da prática pedagógica não-diretiva os homens, finalmente, poderiam ter acesso à autenticidade, chegariam à transferência; as relações consigo mesmo e com o outro seriam verdadeiras” (GADOTTI, 1997, p. 94).

No entanto, aplicar este princípio dentro da sala de aula é impossível, já que a sala de aula é heterogênea, cada criança matriculada em uma turma representa uma família, logo, 50, 40 famílias são representadas. Assim, questionamos, de que

maneira o professor pode planejar a sua aula evitando qualquer atividade que não contrarie as crenças dessas famílias? (PENNA, 2016, p. 47).

Conforme Souza e Oliveira (2017), Platão diferencia a opinião ou crença comum da razão. Esta é rigorosa e confiável e aquela é superficial e enganosa. O Estado delega para a escola a função de desenvolver o conhecimento filosófico e o científico, ou seja, a razão.

Esse princípio, de liberdade de crença, retira da escola a autonomia de desenvolver os conhecimentos filosóficos e científicos nos/as estudantes. Pois, o Estado redefine as suas práticas com novas estratégias da pedagogia da hegemonia, por meio da consolidação e aprofundamento do projeto neoliberal de sociabilidade (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

O quinto princípio é o de Reconhecimento da vulnerabilidade do/a educando/a, como parte mais fraca na relação de aprendizado. A marginalidade social pode ser destacada como um dos problemas que mais afeta os/as brasileiros/As. Milhares vivem excluídos/as, não possuem lugares dignos para morarem, não têm oportunidades para realizarem os seus sonhos, não têm acesso a uma educação de qualidade, não conseguem ingressar em faculdades, e não conseguem concorrer dignamente por uma vaga de trabalho que propicie melhores condições de vida, já que estão desqualificados/as para as exigências do mundo capitalista (SAWAIA, 2010).

Tais problemas estão presentes na sociedade capitalista, "dividida em classes com interesses antagônicos como é o caso da sociedade brasileira atual" [...] (SAVIANI, 2013, p. 27). Assim, conforme Gadotti (1997), é uma grande ilusão ter a crença de que a escola é a solução para a dignidade humana, e para tais desigualdades sociais:

Querer restaurar a dignidade humana através da escola me parece uma ilusão que não leva em conta o passado e o presente, a história, o homem concreto. A pedagogia não-diretiva foge do homem histórico para se apegar (como o faz o idealismo) a uma "natureza humana essencialmente boa". O "mal", como ela supõe, não está na perversão das relações humanas. Essas são apenas uma consequência, um efeito e não uma causa. (GADOTTI, 1997, p. 95).

Não é o/a estudante a parte mais fraca na relação de aprendizado, mas, o/a trabalhador/a e o/a filho/a do/a trabalhador/a, sobretudo numa sociedade capitalista.

Pois, para Bruno (2011), a educação para os filhos dos/as trabalhadores é formatada para atender as demandas do mercado capitalista.

De acordo com Neves e Sant'Anna (2005), o Estado capitalista tem a missão de formar o “homem coletivo”, e para realizar essa tarefa, utiliza a educação como ferramenta. Para que através da escola, as massas populares aprendam à ética e a sociabilidade capitalista, para que as relações de exploração e dominação sejam humanizadas, portanto, esse princípio não protege os/as estudantes, mas oculta a verdade.

O sexto princípio é o de educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença. O alicerce deste princípio está na pedagogia não-diretiva é a psicologia e a sociologia, por isso que “[...] elas centram os problemas da educação na relação entre professores e alunos e nos grupos sociais, nos pequenos grupos” (GADOTTI, 1997, p.94).

Com o discurso de resolver os problemas ocasionados pela relação entre professores/as e estudantes, o Estado cria mecanismos de intervenção. O Estado por meio de seus/suas líderes realocam os/as agentes da educação, “[...] os professores como profissionais – ao mesmo tempo em que categorizam as crianças como alunos -, passando a encará-los como uma população que tem de ser gerida segundo padrões institucionais próprios” (NÓVOA, 1993, p.4).

A centralização e concentração do poder pedagógico nas mãos do Estado se precipitaram em toda a linha de atividades pedagógicas. Este acontecimento foi plausível pelo uso extensivo das novas tecnologias informáticas que possibilitam o controle centralizado. Neste sentido, o sistema educacional, do qual se podia dizer que cultivava uma espécie de nostalgia do mestre artesão, industrializou-se. Porém, se industrializou no sentido de que completou a expropriação dos saberes dos trabalhadores da educação e o capital pode, finalmente, dominar molecularmente o processo de trabalho pedagógico, tanto quanto já dominava os demais fatores inerentes à produção pedagógica (VIEITEZ; DAL RI, 2009, p.18).

Nessa perspectiva, os docentes “[...] são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais” (NÓVOA, 1993, p. 6). Os/As professores/as por causa do controle, nas escolas, são transformados/as em agentes do projecto social e político da modernidade, passando a serem servidores do Estado e da sua razão (NÓVOA, 1993).

Corroborando Frigotto (2016), as correntes sociológicas defendem uma unidade substancial, profunda e inabalável que alicerçam o discurso do pluralismo de ideias, liberdade de consciência e de crença. O objetivo destas correntes é impedir que as massas se unam e criem uma verdadeira democracia, por meio de sua articulação com os movimentos.

Por isso, esse princípio quer garantir aos/as estudantes que eles/as se sintam satisfeitos/as com os direitos de liberdade de consciência e de crença, mas não com o direito a uma educação emancipatória, a qual contemple estratégias políticas dos/as trabalhadores/as (LEHER, 2014). É oportuno ressaltar que o Discurso de neutralidade na educação está embasado pela ideologia do grupo dominante, que tem o objetivo de manter o *status quo*. Almeja-se formar pessoas dóceis, incapazes de fazerem uma reflexão politizada da realidade, ou seja, que sejam passivos/as e conformados/as com o sistema (CALBINO *et al.*, 2009).

Por fim, o sétimo princípio refere-se ao direito dos pais, para que seus filhos recebam a educação moral, de acordo com suas próprias convicções. Esse princípio dicotomiza a escola, já que um lado representa o bem e a verdade por meio da transparência, do respeito ao outrem, das relações intrapessoais e interpessoais; do outro lado está o mal que é a própria instituição escolar, e a responsabilidade está sobre a figura do/a docente em garantir a educação moral aos educandos. Infelizmente, a falta de confiança em relação à atividade docente é a essência dessa campanha de ódio que o PESP tem propagado, e atacado diretamente os professores (PENNA, 2015).

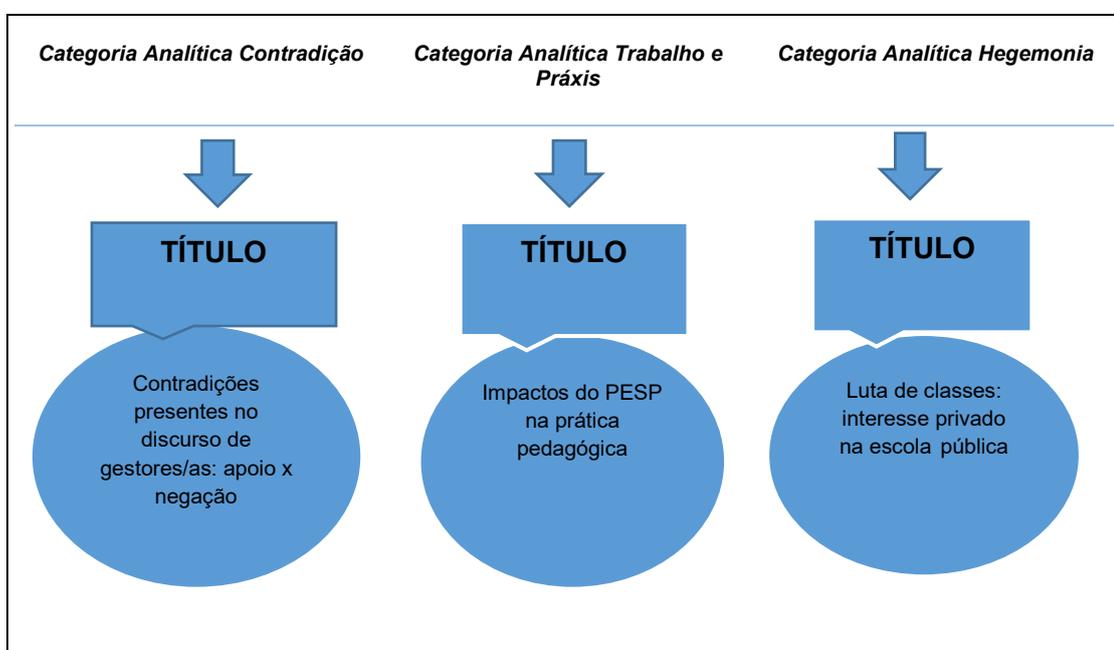
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo são analisados os dados coletados por meio de entrevistas, (APÊNDICE A) aplicadas aos/as gestores/as de dez escolas públicas, localizadas em uma cidade do noroeste do Paraná. Escolheram-se os/as gestores/as de escolas públicas, visto que nas três últimas décadas tem ocorrido o desmonte do Estado, de modo que as escolas públicas têm sido alvo de sucateamentos para que ocorra a privatização do ensino (HERMIDA; LIRA, 2018).

As reflexões presentes nesta seção são pautadas nas referências de autores/as já citados/as anteriormente, dentre os principais, estão: Gadotti (1997); Baratta (2004); Duarte (2008); Vieitez e Dal Ri (2009); Gramsci (2011); Kosik (2010); Martins e Groppo (2010); Oliveira (2004); Saviani (2013); Martins (2013); Marx (2013) e Oliveira; Oliveira; Santos (2013);

A análise se deu pela consolidação de categorias do método do materialismo histórico-dialético em unidades analíticas que expressam o movimento captado por esta investigação, conforme disposto na Figura 3:

Figura 3 – Unidades de registros e categorização



Fonte: A autora (2019).

4.1 Contradição

É possível diferenciar grupos e tendências contraditórias, existem duas correntes principais, a corrente proletária, pertencente ao materialismo dialético, chamado também “marxismo”. A outra é a corrente burguesa, que defende várias correntes sobre as concepções do mundo, denominadas de “idealistas”. Há uma terceira corrente que ocupa uma posição intermediária, que tem um modo especial sobre a concepção do mundo, porém tal concepção é à maneira burguesa, ou seja, a pequeno-burguesa (THALHEIMER, 2014).

É necessário compreender, ainda, o que é oposição e contradição, uma vez que este é o resultado da lógica dialética, própria da epistemologia marxiana. Essa lógica dialética não é excludente, pois incorpora a lógica formal que vai além das evidências, ou seja, incorpora por superação. “Reconhecer exteriormente opostos confrontados não é o suficiente, porém trata-se de detê-los como interiores um ao outro, isto é a identidade dos contrários” (MARTINS, 2013, p.9).

É possível verificar a contradição existente entre o discurso dos diretores/as e o PESP, visto que este último representa os interesses da classe burguesa e os primeiros representam os proletariados. A “sociedade civil” identifica-se como a “sociedade burguesa”, a qual derrotou o Estado absolutista e mercantilista, visto que limitava o seu desenvolvimento e dificultava a sua liberdade econômica (MARTINS; GROppo, 2010).

Quando o modo de produção da sociedade mudou, passando do feudal para o capitalismo, o Estado deteve o monopólio da política pelo discurso da “sociedade civil burguesa”. Porque desde que a “sociedade civil” emancipou-se, a mesma apropriou-se do Estado e o utilizou como ferramenta para defender os seus interesses particulares, ou seja, privados, como classe, e não público, como universais (MARTINS; GROppo, 2010).

Neste contexto, é possível verificar contradições no discurso dos gestores, quando analisam-se suas respostas:

Quadro 1 – Contradições presentes no discurso de gestores/as: apoio x negação do PESP

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA	
		Sim	Não
Contradições presentes no discurso de gestores/as: apoio x negação do PESP	Conhecimento sobre o projeto	01	09
	Acesso	Sindicato	Redes sociais
		03	07
	Leitura	Sim	Não
		01	09
	Posição	Favorável	Contra
		01	09
	Conhecimento sobre o autor do projeto	Sim	Não
		02	08

Fonte: A autora (2019).

A contradição está presente entre as classes que são exploradas e as exploradoras, não somente nestes opostos, mas também entre a base econômica e a superestrutura, entre a política e a ideologia (GADOTTI, 1997). De acordo com os dados apresentados neste quadro é possível verificar que os/as gestores/as escolares pouco sabem acerca do PESP, o qual impactará diretamente nas atividades escolares e na própria ação docente.

[...] quando consideramos que numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, a educação serve aos interesses de uma ou de outra das classes fundamentais. Logo, ela se situa no interior da luta de classes, objetivamente, isto é, quer tenhamos ou não consciência disso, quer queiramos ou não (SAVIANI, 2013, p. 42).

Tais ponderações são válidas, sobretudo porque os/as gestores/as fazem parte da classe trabalhadora, à qual é expropriada comumente, embora muitas vezes não consigam perceber que seus interesses são os mesmos que dos/as professores/as e estudantes das escolas públicas.

Os/As gestores/as foram questionados/as sobre qual conhecimento que possuem sobre o Projeto; como ficaram sabendo do mesmo; se fizeram a leitura e se conhecem o autor do projeto, fica evidente uma grande contradição, a qual é representada no Quadro 2:

Quadro 2 - Conhecimento sobre o projeto

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	TERMOS
Contradição	<p>“[...] participo sempre de alguns cursos promovidos pelo sindicato e a gente tem falado muito sobre esse Projeto Escola sem Partido, e já li também o projeto então acho que tenho algum conhecimento sobre isso.” (PARTICIPANTE 1, 2018).</p>	Muito Já li
	<p>“Bom, o que eu sei sobre esse projeto é superficial, porque ainda não peguei o projeto em mãos para me inteirar [...]” (PARTICIPANTE 3, 2018).</p>	Superficial
	<p>“O objetivo maior do projeto é que a escola seja neutra em relação a partidos políticos, a ideologias políticas, para que haja uma neutralidade.” (PARTICIPANTE 10, 2018)</p>	Alguma coisa
	<p>“Bom, assim, eu conheço o projeto superficialmente [...]” (PARTICIPANTE 4, 2018).</p>	Pouca coisa
	<p>“Eu sei alguma coisa que eu ouvi pela mídia [...]” (PARTICIPANTE 5, 2018). “Pouca coisa, só o que a gente ouviu, ou viu uma coisa na internet [...]” (PARTICIPANTE 6, 2018).</p>	
	<p>“Eu sei muito pouco [...]” (PARTICIPANTE 9, 2018)</p>	Não li

“Eu tenho **pouco** conhecimento, na verdade eu li pouco sobre isso [...]” (PARTICIPANTE 8, 2018)

“[...] Eu particularmente **não li** o projeto [...]” (PARTICIPANTE 7, 2018)

Fonte: A autora (2019).

É possível verificar que no momento em que se tenta mensurar o que os/as gestores/as sabem sobre o PESP, predomina uma compreensão rasa sobre o referido, exceto o/a Participante 1, o qual menciona o espaço do Sindicato para que ocorresse à apropriação. Torna-se preocupante, já que em uma sociedade dividida em classes a educação escolar deve posicionar-se, pois a pseudoneutralidade é uma maneira de concordar com os interesses dominantes (SAVIANI, 2013).

É nesse quadro que a educação escolar se situa. E os professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (SAVIANI, 2013, p.27).

Embora os demais relatem ausência de conhecimentos sobre o assunto, seus posicionamentos merecem destaque, a exemplo dos apresentados na sequência:

“[...] o objetivo maior do projeto é que a escola seja neutra em relação a partidos políticos, a ideologias políticas, para que haja uma neutralidade.” (PARTICIPANTE 10, 2018).

No âmbito da aparência fenomênica, a fala do/a Participante 10, evidencia o discurso assumido pelos/as propositores/as do PESP. Esse é um aspecto que merece ser questionado já que o Projeto tem em sua essência a concepção de que aos/as professores/as não cabe o ato de elaborar suas aulas dotadas de intencionalidades teleológicas; promovem uma dicotomização do ato de ensinar do ato de educar, como se fossem campos distintos, ou seja, ensinar, na perspectiva governamental, é apenas reproduzir conteúdo e educar seria função única da família (MANHAS, 2016).

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica é possível levar os alunos a conhecerem a prática social (ponto de partida e chegada) e saber analisá-la através da problematização que é a discussão dos problemas presentes na realidade. Da instrumentalização que é quando os alunos com o apoio dos docentes apropriam-se dos conceitos científicos, filosóficos, sociais entre outros para a construção do conhecimento, a fim de objetiva-los. Nesse processo, de forma dialética ocorre a catarse, quando o aluno compreende a realidade de forma sintética em oposição a uma compreensão sincrética. Assim, o que o PESP quer é fazer com que a educação seja um ato mecânico que não considere a prática social como ponto de partida e de chegada (SAVIANI, 1997). Esta consequência é denunciada na fala do/a Participante 8:

[...] Para mim ele vai passar a ser apenas um mero transmissor de conhecimento, sem fazer com que os alunos tenham um posicionamento diferente, que vejam a questão política realmente como ela está. Ele vai transmitir o conhecimento que está proposto no conteúdo, no rol de conteúdos e não poderá fazer essa discussão para o aluno. O aluno vai ter que chegar, compreender o que é a ideologia que existe, quais são as questões sociais, sem que o professor contribua para isso” (PARTICIPANTE 8, 2018).

Também é importante destacar as contradições presentes no PESP, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Contradições presentes no Projeto Escola Sem Partido

<p>Art.2º VII – Direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.</p> <p>15 – Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos (PL 867/2015, p. 8).</p> <p>Art. 3º São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como</p>	<p>Art.2º II - Pluralismo de ideias no ambiente acadêmico.</p> <p>Art.2º IV – Liberdade de crença.</p> <p>Art.2º III - Liberdade de aprender, como projeções específica, no campo da educação, da liberdade de consciência.</p>
--	--

a veiculação de conteúdo ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.	
--	--

Fonte: A autora (2019).

Uma das contradições presentes no PESP, é que os pais dos/as estudantes não são reconhecidos como integrantes da classe trabalhadora, são colocados numa visão de oposição aos/às professores/as, como se os pais fizessem parte da fração da classe burguesa. É importante resgatar, conforme Marx (2013) que os/as professores/as e os pais dos/as estudantes da escola pública são proletariados/as que vendem aos capitalistas a sua força de trabalho, como um meio de subsistência.

É possível verificar, ainda, que o Art. 2º, no inciso VII, garante aos pais o direito que seus/suas filhos/as recebam a educação moral que lhes é convicta, porém, há uma contradição no Art.2º IV, ao assegurar a liberdade de crença no ambiente acadêmico (BRASIL, 2015a).

A justificativa de que “[...] cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral” (PL 867/2015, p. 8), retira do aluno a “liberdade de aprender, como projeções específica, no campo da educação, da liberdade de consciência” (BRASIL, 2015a, Art.2º III).

A proibição da “[...] veiculação de conteúdo ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (BRASIL, 2015a, Art.3º). contradiz o Art.2º II (BRASIL, 2015a) que assegura o Pluralismo de ideias no ambiente acadêmico. Acrescido a isso, se as escolas devem ser compreendidas como espaço de apropriação dos conhecimentos objetivados cientificamente, filosoficamente e artisticamente pelo gênero humano, entra em contradição novamente, pois não cumpre com a função que lhe é peculiar a superação da consciência ingênua presente no âmbito do senso comum e do conhecimento religioso (SAVIANI, 2005; FRIGOTTO, 2010).

Neste contexto, fica evidente que em todos os processos de desenvolvimento de um fenômeno ou coisa há a contradição principal e a secundária (GADOTTI, 1997). A existência da contradição principal determina a

existência da outra que é a secundária, portanto, a existência do PESP determina o que se deve acontecer dentro do ambiente acadêmico, visto que o seu objetivo principal é vedar qualquer forma de pensamento crítico e de interpretação dos condicionantes sociais (GADOTTI, 1997).

Quadro 4 – Acesso ao Projeto de Lei Escola sem Partido

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	TERMOS
Contradição	<p>“Através dos cursos promovidos pelo sindicato” (PARTICIPANTE 1, 2018).</p> <p>[...] nós já estamos sabendo que a briga da categoria já contra aí o projeto” (PARTICIPANTE 7, 2018).</p> <p>Foi passado para a mídia, através do jornalzinho do sindicato [...]” (PARTICIPANTE 2, 2018).</p> <p>“Quando ele foi proposto o próprio sindicato dos professores divulgou isso bastante né, no nosso meio, então nós tivemos a primeira informação mesmo através do sindicato” (PARTICIPANTE 5, 2018).</p> <p>“Através das mídias, mídia televisiva, internet, facebook” (PARTICIPANTE 3, 2018).</p>	<p>Sindicato</p> <p>Categoria</p> <p>Mídia</p>
	<p>“O projeto eu fiquei sabendo em 2017, logo que ele apareceu e que foi noticiado eu já fiquei sabendo, porque eu gosto muito de me informar em sites de diferentes tendências né, tanto para a direita quanto para a esquerda, na internet ou na mídia de uma forma geral e foi assim que eu fiquei sabendo [...]” (PARTICIPANTE 4, 2018).</p> <p>“Pelos discussões da internet mesmo, na verdade desse movimento que vem desde 2013/ 2012, esse movimento que chegou nesse momento da escola sem partido” (PARTICIPANTE 6, 2018).</p> <p>“Pela mídia, pela mídia. As redes sociais acabaram divulgando bastante e aí é onde a gente vê os dois pontos [...]” (PARTICIPANTE 8, 2018).</p> <p>“Pelo comentário geral, pela mídia, tanto nas redes sociais, como já vi algum debate na televisão, alguma coisa assim eu vi” (PARTICIPANTE 9, 2018).</p> <p>“Por pesquisa na internet” (PARTICIPANTE 10, 2018).</p>	<p>Mídias</p> <p>Televisão</p> <p>Internet</p> <p>Sites</p> <p>Redes sociais</p>

Fonte: A autora (2019).

Mais da metade dos/as entrevistados/as ficaram sabendo do Projeto de Lei por meio das redes sociais, que são estruturas sociais que permitem conectar indivíduos que tenham entre si algum grau de envolvimento. Essas que podem ser “[...] de amizade, parentesco, comercial, institucional, informacional. Dentro dessa estrutura relacional os atores sociais desenvolvem laços através dos quais compartilham informações, crenças, amizades, poder etc.” (CRUZ *et al.*, 2017, p. 4). Acioli (2007) complementa as tecnologias da informação e comunicação por meio de redes de computadores, permite que os sujeitos tenham acesso a informações, contato com grupos ou pessoas que interagem entre si por áreas de interesse, como também por relações afetivas.

Todavia, os aspectos destacados no parágrafo anterior, promovem uma falsa sensação de democratização alcançada pelas “[...] redes sociais ou mídias sociais interativas como o *Facebook*, *Twitter*, *Linkedin*, *Instagram* e mais recentemente o *WhatsApp*, entre outros” (CRUZ *et al.*, 2017, p. 4). Elas têm ameaçado às liberdades constitucionalmente asseguradas à sociedade, por meio de discursos segregacionistas. De modo que as redes sociais têm tido mais influência do que os próprios sindicatos e/ou outros movimentos sociais. Nesse sentido Peroni (2013) questiona que:

E, ainda, tem-se a falsa ideia de que a genérica sociedade civil está participando quando parte de suas instituições representativas, como sindicatos, movimentos sociais e partidos de esquerda, estão sendo arrasadas como parte da estratégia neoliberal, enquanto a sociedade civil vinculada ao mercado tem o protagonismo e o incentivo público para interferir e elaborar ou executar políticas sociais (PERONI, 2013, p.14).

Nesse sentido, defende-se, nesta dissertação, o potencial dos movimentos sociais, tais como os sindicatos, a fim de que os/as trabalhadores/as estejam unidos e representados para defenderem os seus interesses, além resistirem à lógica dominante (SOBREIRO FILHO, 2015). O/A Participante 7, por exemplo, revela seu papel nesse processo de luta,

“Ah, nós somos da educação né. Nós temos a obrigação de estar por dentro desses detalhes, apesar de não aprofundarmos a leitura do projeto, mas nós já estamos sabendo que a briga da categoria já é contra o projeto” (PARTICIPANTE 7, 2018).

Porém, mesmo que a iniciativa do PESP contrarie vários princípios constitucionais, além de apresentar argumentos e fundamentações teóricas frágeis, tomou uma proporção tão grande que não pode e não deve ser descartado o seu potencial nocivo, em termos dos elementos e da lógica que o sustenta (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017). O Próprio Ministério Público Federal refutou tais elementos, ao publicar uma nota técnica ao Congresso Nacional, escrita pela Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, Deborah Duprat. Na nota técnica, a procuradora afirma que a proposição legislativa nº 867/2015 é eivado do vício de inconstitucionalidade, o qual subverte a atual ordem constitucional, por inúmeras razões:

O PL subverte a atual ordem constitucional, por inúmeras razões: (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2016).

Em relação à pergunta você já leu o projeto de Lei Nº 867, de 2015? Somente um diretor afirmou tê-lo lido na íntegra. Outros três afirmaram que leram partes do projeto.

“Já li, li e considerei assustador. É uma coisa que vai tirando palavras da Constituição Federal e vai adequando para aquele discurso de não ter divulgação, pregar ideologia, nada de política, mas assim, é assustador querer promover uma neutralidade na escola que não existe né” (PARTICIPANTE 1, 2018).

“É a correria, na verdade é o excesso de trabalho mesmo que muitas vezes a gente acaba fazendo leituras daquilo que está proposto ali, porque o dia a dia ele acaba correndo esse tempo livre que a gente tem. Então a gente acaba não se aprofundando em determinadas literaturas e leituras até de assuntos sociais, por conta da demanda do dia a dia mesmo” (PARTICIPANTE 8, 2018).

“É a correria, na verdade assim, como a gente tem a demanda da escola, acaba sendo necessário a gente estar fazendo essas leituras, e quando eu assumi aqui a noite é uma realidade muito diferente do dia né, porque aqui é curso técnico né, tem ensino médio, mas tem curso técnico também, e tomar esse pé dessa organização, então hoje a minha leitura, esse ano o enfoque está totalmente voltado para a área da formação técnica né. Mas assim não parei nunca, para ler o projeto de lei em si”. (PARTICIPANTE7, 2018).

É possível verificar, conforme a fala do/a Participante 8, que devido ao acúmulo de atividades relacionadas à função de diretor, torna-se difícil acompanhar os Projetos de Lei que estão sendo votados e relacionados à área da Educação. Para Oliveira (2004), a escola pública assume variadas funções, as quais estão voltadas para responder as exigências que estão além da formação dos profissionais que trabalham nela. Ainda, conforme Oliveira (2004), os/as profissionais da área da educação desempenham funções que vão além de sua formação, como a de agente público, assistente social, enfermeiro/a, psicólogo/a, entre outras.

Vietez e Dal Ri (2009) esclarecem muito bem esse cenário, apontam que, atualmente, o/a professor/a é um/a funcionário/a do sistema e um/a pequeno/a intelectual da ordem. Assim, ele/a pouco tem autonomia para desenvolver atividades relacionadas às funções administrativas, enquanto quadro do sistema, sequer em relação às suas funções intelectuais no processo pedagógico.

Como dirigente ele perdeu boa parte do seu poder, seja para a hierarquia imediata na unidade de trabalho, seja para a hierarquia mediata via a parafernália logística de controle posta em movimento pelo Estado. E como intelectual da pedagogia perdeu a liberdade de articular com seus alunos uma práxis própria, tendo sua função pedagógico-intelectual reduzida à de um transmissor de fórmulas elaboradas por outros (VIETEZ; DAL RI, 2009, p.18).

Para Paro (1987), os mecanismos gerenciais da administração capitalista estão presentes na escola, os quais refletem nas atividades dos/as diretores/as, levando-os/as a realizar duas funções, a de educador/a e de gerente. Paro (1987, p.133) afirma que “[...] como educador ele precisa cuidar da busca dos objetos educacionais da escola; como gerente e responsável último pela instituição escolar, tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino [...]”. Esse ambiente, muitas vezes, está ligado à burocracia, e em outros momentos a ação organizacional. Assim, os/as gestores/as:

[...] ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é *fiel* às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão *de fato* (LIMA, 2011, p. 47-48).

Nessa perspectiva, Paro (1987) complementa que:

Envolvido, assim, com os inúmeros problemas da escola e enredado nas malhas burocráticas das determinações formais emanadas dos órgãos superiores, o diretor se vê grandemente tolhido em sua função de educador, já que pouco tempo lhe resta para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior de sua escola (PARO, 1987, p. 133).

Tais aspectos podem ser visibilizados nos argumentos do/a Participante 7:

“[...] eu particularmente não li o projeto, na função de gestor que estou, a nossa demanda de trabalho é tão grande que não tive como parar para discutir isso. (PARTICIPANTE 7, 2018).

Tal contexto faz com que um/a participante sinta-se culpado/a pelo acúmulo de serviços, ao não conseguir acompanhar o que tem ocorrido em relação à educação, principalmente, no que tange às leis que têm sido votadas.

“[...] Eu falo assim, até como educadora eu me culpo no sentido de não ter me aprofundado até esse momento, no assunto, mas é o que a mídia divulga, então a gente vê os dois lados né” (PARTICIPANTE 8, 2018).

Merece visibilidade, ainda, o relato do/a Participante 9, ao afirmar que “eu sei muito pouco, porque eu não procurei me inteirar deste assunto”. Quando questionado/a por qual motivo ele sabia pouco, o/a mesmo/a afirmou: “[...] eu achei irrelevante no momento” (PARTICIPANTE 9, 2018).

Conforme Penna (2016), a reação de não levar a sério a ameaça apresentada pelo PESP e as discussões que ocorrem em torno deste tema é comum, visto que é um discurso contraditório com a legislação educacional existente. Assim:

O discurso do Escola sem Partido não foi devidamente enfrentado, a meu ver, desde o momento em que ele surgiu, em 2004, justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional, e também porque ele se espalha com muita força, não em debates acadêmicos, mas nas redes sociais (PENNA, 2016, p.35).

No Quadro 5 são apresentados os posicionamentos dos/as gestores/as diante do Projeto:

Quadro 5 – Posicionamento em relação ao projeto

CONTRA	TERMO	FAVORÁVEL	TERMO
<p>“Eu sou totalmente contrária a esse projeto, porque é você tirar a autonomia da escola e do professor [...]”. “[...] na verdade a gente fala até que o projeto é mordança, uma escola de mordança. Você inviabiliza o trabalho do professor dentro de sala de aula” (PARTICIPANTE 1, 2018).</p> <p>“[...] não dá para a gente ser favorável a um projeto que vá tirar a espontaneidade da sala de aula [...]” (PARTICIPANTE 4, 2018).</p> <p>“Eu acho que ninguém pode cercear o direito de alguém se posicionar e falar [...]” (PARTICIPANTE 2, 2018).</p>	<p>Tirar a autonomia</p> <p>Tirar a espontaneidade.</p> <p>Cercear o direito.</p> <p>Mordança.</p>	<p>“Eu concordo com o projeto escola sem partido. Eu acredito que os professores, eles devem transmitir a história das políticas no Brasil, transmitir para o aluno tudo em relação aos partidos políticos, mas ser neutros e não opinar em relação a isso” (PARTICIPANTE 10, 2018).</p>	<p>Transmitir a história das políticas no Brasil.</p> <p>Neutralidade de Não opinar</p>
<p>“[...] Está intrínseca na gente a ideia política de viver, de administrar e de conduzir nossa sociedade, então proibir os professores de entrar nesse mérito é querer colocar uma mordança na boca do profissional” (PARTICIPANTE 7, 2018).</p> <p>“Sou contra, sou contra o projeto porque eu acho que temos sim que trabalhar a questão política em sala de aula” (PARTICIPANTE 3, 2018).</p> <p>“[...] quando você fala que se cria um projeto para dizer que o professor em sala de aula está doutrinando o aluno [...]”. Então eu acho que ele contrapõe a própria proposta do projeto. Eu não vejo validade nisso, de forma nenhuma” (PARTICIPANTE 5, 2018).</p> <p>“[...] como diria Paulo Freire, não existe uma educação apolítica, quando se fala de uma escola sem partido, na verdade o que se está falando é do partido que está lá em posição naquele momento, não existe essa neutralidade” (PARTICIPANTE 6, 2018).</p> <p>“[...] Porque para se trabalhar política não precisa falar de partido, mas não tem como falar que a gente não trabalha política, porque a nossa vida é isso” (PARTICIPANTE 8, 2018).</p>	<p>Trabalhar a questão política.</p> <p>Contrapõe a própria proposta do projeto.</p> <p>Partido que está lá em posição.</p>		

“[...] eu acho que a escola tem que ser livre para todo mundo dizer o que pensa, se concorda ou não concorda [...]” (PARTICIPANTE 9, 2018).

Fonte: A autora (2019).

É possível verificar nas respostas dos/as gestores/as contrários/as ao projeto, termos como: tirar a autonomia, tirar a espontaneidade, cercear o direito, mordança, trabalhar a questão política, contrapõe a própria proposta do projeto e partido que está lá em posição. Para Duarte (2008), a essência humana não é independente das atividades histórica dos seres humanos, do mesmo modo, a humanização não ocorre de modo individual em cada ser singular. É preciso que a humanidade produzida historicamente e coletivamente pelos sujeitos, seja novamente produzida em cada sujeito singular.

Neste contexto, complementa Saviani (2003) sobre o trabalho educativo:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Os/As gestores/as contrários/as ao PESP percebem que o intuito é tirar a autonomia, a espontaneidade da sala de aula, e ao mesmo tempo irá cercear a práxis pedagógica, numa perspectiva de humanização, e aprofundar o movimento lógico do capitalismo. “Se a escola não se compromete com o enriquecimento humano”, na perspectiva da humanização “no limite, opera a expropriação, contribui com o movimento próprio da lógica intrínseca ao modo de produção capitalista que é a alienação da classe trabalhadora” (BORGES, 2017, p. 117).

Quando o/a docente é cerceado/a, a educação deixa de ser uma prática capaz de promover a transformação social, e assume a função de reprodutora social. Pois a mediação que ocorre entre o/a professor/a e o/a acadêmico/a é capaz de viabilizar que o sujeito particular ultrapasse o pensamento imediatista manifestado no empirismo da prática social (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015).

O projeto Escola sem Partido tem como objetivo fazer com o/a estudante não desenvolva a abstração, que se expressa em captar a mesma prática social,

porém não enxergar apenas as representações caóticas do todo, mas como uma rica totalidade de relações sociais (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015).

Para que o/a estudante forme-se como sujeito transformador da realidade social que vive, é preciso relacionar-se com a realidade através da mediação da apropriação do conhecimento produzido, portanto, o/a professor/a é essencial neste processo (OLIVEIRA, 1996). Na lógica do PESP, a manutenção acentuada da desigualdade e dos privilégios na educação deve permanecer, para manter e garantir a subsistência da parte que atende a máquina governamental, ou seja, à oligarquia. E, ao mesmo tempo, as classes baixas e as dos trabalhadores devem permanecer famintas, visto que a desigualdade na educação apoia a desigualdade geral que é o motor e a essência do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2011).

Os gestores têm noção de que ao impedir que seja trabalhada a questão política na sala de aula, permite que a ordem social permaneça do modo que está. Da mesma forma que contrapõe a própria proposta do projeto escola sem partido, visto que a mitologia da igualdade, vulgarmente declarada como “igualdade de oportunidades”, é um discurso para legitimar e perpetuar a ordem vigente da sociedade, a qual está sob o domínio do capital (MÉSZÁROS, 2011).

Neste contexto, o projeto propõe a neutralidade no ambiente escolar, porém, na sociedade de classes a educação é sempre um ato político, por causa da subordinação real da educação à política (SAVIANI, 2012). Assim, o projeto Escola sem Partido contrapõe a própria finalidade da escola, pois pensar e aceitar que a educação não tem influência política é uma maneira eficaz de deixá-la a serviço dos interesses dominantes, da classe burguesa (SAVIANI, 2012).

A classe burguesa está representada pela própria política, porque desde que o modo de produção passou de feudalismo para o capitalismo, a sociedade burguesa detém o monopólio da política através da “sociedade civil burguesa”. Desde então, a classe burguesa tem utilizado das leis para legitimar a sua dominação, e uma estratégia é a própria escola (MARTINS, GROppo, 2010).

Um dos discursos desta sociedade é de que todos estão representados pelo Estado, por meio do discurso de liberdade, fraternidade e igualdade, porém, não ocorre uma liberdade propriamente dita, visto que é uma liberdade fetichizada (KOSIK, 2010).

Os posicionamentos do/a Diretor 1, coadunam com a interpretação de que a educação não pode centrar-se na dimensão tecnicista, na qual o docente é visto,

apenas, como um instrutor que prepara os alunos para o mercado de trabalho, ao atender uma demanda mercadológica. Conforme Saviani (2012, p.11), “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

[...] não dá para a gente ser favorável a um projeto que vá tirar a espontaneidade da sala de aula, por que acho que o professor não pode trabalhar assim, o professor talvez deva ser dentro de uma sociedade democrática, ele deve ser a pessoa que mais pode ter liberdade para se expressar, porque assim, a gente os professores de história, já tivemos um longo caminho, um longo caminho histórico onde você não podia dizer isso, ou não podia dizer aquilo. O pensamento moderno ele é fruto de uma construção histórica que demandou séculos, então hoje a gente colhe frutos de uma caminhada que hoje deveria nos permitir falar o que a gente pensasse e todo conhecimento historicamente acumulado nos diferentes âmbitos do conhecimento, ele deve ser levado para o educando em diferentes níveis seja nos anos iniciais, seja do sexto ao nono, no ensino médio, no ensino superior. Então, assim, você cercear o conhecimento, cercear aquilo que o professor pode falar ou que ele não pode falar, isso eu acho uma excrecência, não tem como aceitar este tipo de coisa. É como você ter um ditame autoritário dentro de uma sociedade supostamente democrática e, inclusive, eu estava discutindo hoje na sala de aula [...], sobre como é que o país pensa a democracia historicamente né, as idas e vindas da democracia no Brasil ou os momentos de fechamento, momentos de exceção e tal. Nos últimos três anos nós estamos vivendo um retrocesso e nós não imaginávamos esse retrocesso e agora nós temos uma parcela conservadora da sociedade que são, não digo que são filhotes, mas são órfãos do regime militar que estão querendo nos dizer aquilo que nós devemos falar em sala de aula e isso, par mim não tem cabimento, não tem como você dizer para o professor o que ele pode falar ou não e historicamente são regimes ditatoriais, são regimes de exceção, que as primeiras vítimas são as pessoas que são formadoras de opinião e o professor é uma dessas primeiras vítimas né [...]. Nós estamos num retrocesso, não é o regime ditatorial, mas há um viés conservador nesta proposta [...]. Os grupos políticos que estavam arejados do poder temporariamente. nos últimos treze anos, estão se fortalecendo agora e estão dando o troco desse período, digamos assim, de mudanças ou de iniciativa que vieram atender a demanda das minorias que nós temos no país, ou seja, mulheres, indígenas, afro descendentes, a população LGBT, as classes populares de uma forma geral que não têm acesso à educação, que não tem acesso a cultura! Não digo privilegiados, mas foram olhados com um pouco mais de atenção nos últimos treze anos e agora esses grupos conservadores estão, digamos, querendo mudar essa lógica, você não pode fazer isso, você não pode falar aquilo, ou deixa esse povo se virar por si só, porque assim que historicamente funcionou né, as classes populares nunca foram atendidas, ou quando foram atendidas, foram [...] com populismo,

benesses momentâneas, então assim eu acho que é uma resposta desses grupos conservadores ao que foi feito para atender a demanda das classes populares, e a escola sem partido é nada mais do que isso [...] (PARTICIPANTE 4, 2018).

O posicionamento do/a Participante 4 (2018) reitera que as primeiras vítimas, caso um projeto com esse teor seja aprovado, serão as pessoas que são formadoras de opinião, ou seja, os/as professores/as. Comparativamente, no dia 8 de novembro de 1926, Antonio Gramsci foi preso e confinado na ilha de Ustica, perto de Palermo, por ser um dos deputados opositores à opressão totalitária de Mussolini. Foi sentenciado a 20 anos de prisão, o argumento do Juiz foi o de inutilizar por 20 anos o cérebro perigoso que ele tinha (DEL ROIO, 2005).

Merece destaque, também, o argumento apresentado pelo/a único/a diretor/a favorável ao PESP (Participante 10), sob a justificativa que o professor deve transmitir os conteúdos aos estudantes de modo neutro, sem que demonstre a sua opinião acerca do assunto. Todavia, tais argumentos são refutados a partir de Saviani (2011), para quem a objetividade do saber não significa neutralidade, portanto quando o professor transmite o conteúdo sem demonstrar a sua opinião, não quer dizer que ele está sendo neutro. A afirmativa de que a neutralidade do saber é o mesmo que objetividade é resquício do positivismo. Tanto que o discurso de neutralidade na educação é um ato ideológico, o qual tenta legitimar o poder político. Nessa toada, ganha ênfase as ponderações de Gramsci.

A utilização ideológica da cultura e da ciência, muitas vezes, leva à “neutralização” dos efeitos educativos e políticos do desenvolvimento cultural e à “justificativa” do poder político por meio de teorias domesticadas que, por isso, podem ser definidas como “ideologias” (GRAMSCI, 2011, p.12).

Também é possível perceber em sua fala, uma visão simplista sobre o Projeto, como se fosse uma discussão de polarização de partidos, sendo que de um lado estão os partidos de direita e de outro os de esquerda. E a solução para este embate é explicar a história dos diversos partidos sem demonstrar a sua opinião. Tal visão simplista foi propagada pela mídia que fez das manifestações, no ano de 2015, a favor e contra ao impeachment da Presidenta Dilma, apenas uma polarização entre os partidos:

Fazendo uma breve retrospectiva do momento político do país podemos lembrar as manifestações a favor e contra o *impeachment* da Presidente Dilma em 2015 que, com a ajuda da mídia, reduziram a discussão a uma polarização dos partidos de direita contra os partidos de esquerda, o que acabou gerando um sentimento de disputa do suposto Bem contra o Mal, na população brasileira (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 107).

Quando perguntado aos diretores se eles sabiam quem foi o fundador do PESP, somente os/as Participantes 1 e 5 souberam mencionar com mais precisão.

“Então, essa ideia ela surge lá em 2004, né com um advogado Miguel Nagib e depois em 2013/2014, ele transcreve isso em um projeto de lei e o Flavio Bolsonaro, acho que é filho do Bolsonaro, ele apresenta esse projeto na assembleia lá no Rio de Janeiro. E a partir daí, várias cidades foram fazendo seus projetos da escola sem partido e tentando aprovar esse projetos tanto nas prefeituras quanto nos estados, então ele é um projeto que entrou na câmara dos deputados através de um deputado filiado ao PSDB e que vem com discurso de que é preciso ter neutralidade na escola, só por aí a gente já desconfia do projeto, porque está ligado a um partido político que a gente considera de direita e que a tentativa é calar mesmo as classes menos favorecidas (PARTICIPANTE 1, 2018).

“[...] que foi um deputado federal e tem um acho que é procurador de São Paulo que está levando isso a frente “Miguel não sei das quantas”... é o que eu sei.” (PARTICIPANTE 5, 2018).

Porém, as falas dos/as Participantes 4, 6 e 9 também merecem destaque já que apresentam elementos que estão imbrincados a esse processo:

“[...] agora da origem do projeto, do grupo que deu origem. Tem um pessoal ligado a MBL dentro da lógica escola sem partido, mas são grupos de direita e de extrema direita que estão por traz desta proposta, até fascistas, de certo modo.” (PARTICIPANTE 4, 2018).

“[...] eu sei que vem daquele movimento que eu te falei de 2013, mas é um grupo de pessoas na verdade.” (PARTICIPANTE 6, 2018).

“O fundador não, mas deve ter sido algum político de direita né, (risos).” (PARTICIPANTE 9, 2018).

Os demais participantes não souberam se posicionar sobre as origens do projeto. Diante das falas é possível verificar o viés conservador que fundamenta as propostas do PESP, o qual é formulado por representantes da classe empresarial e política, como advogado e deputado federal.

4.2 Trabalho e práxis: impactos do ESP na prática pedagógica

Na categoria analítica trabalho e práxis é possível perceber que a frequência dos termos que expressam consequências negativas para a prática docente e para a vida do/a estudante é bem maior do que os termos que expressam consequências positivas.

Quadro 6 – Categoria impactos do PESP na prática pedagógica

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	
		POSITIVOS	NEGATIVOS
Impactos do ESP na prática pedagógica	Impactos desse projeto para a práxis pedagógica	1	9
		SIM	NÃO
	Existe discurso neutro?	1	9
		EVITANDO	É VIOLENTO
	É violento ou está evitando a violência?	1	9

Fonte: a autora (2019).

A frequência é alta em relação à concepção de que o Programa é violento e baixo em relação à concepção de que ele está evitando a violência. Por fim, a frequência é alta em relação à concepção de que não há discurso neutro e baixa de que há neutralidade no discurso.

Quadro 7 - Impactos para a vida docente

IMPACTOS PARA A VIDA DO DOCENTE	TERMO
“O professor ele fica engessado , porque ele não pode provocar o pensamento, as discussões, o debate [...]. Teríamos muitos professores perseguidos , denunciados, então a escola na verdade iria virar um caos né, e haverá quase que uma ditadura né, onde os estudantes e pais iriam ficar denunciando os professores o tempo todo” (PARTICIPANTE 1, 2018).	Engessado Perseguidos Ditadura
“[...] Disciplina de sociologia, disciplina de filosofia, disciplina de história , passa pelo movimento político , passa por movimentos estudantis, passa pela história. Temos a geografia, geografia política, como não trabalhar politicamente a escola? E o partido, a gente vive num país pluripartidário, então é complicado a gente falar dessa questão, então eu acho bem difícil ”. (PARTICIPANTE 2, 2018).	Movimento político Como não trabalhar politicamente e na escola?

<p>“Você não pode dizer para o professor aquilo que ele pode falar, você não pode cercear o conhecimento [...]. O conhecimento ele está ali para libertar o homem, para formar uma pessoa que não seja alienada” (PARTICIPANTE 4, 2018).</p>	Cercear
<p>“[...] a escola é plural, você não tem o cara da direita e você não tem o cara da esquerda, você tem todos ao mesmo tempo né” (PARTICIPANTE 5, 2018).</p>	Escola é plural
<p>“Se efetivado sim, eu acredito que é um cerceamento de ideias. O professor, não terá essa liberdade de trabalhar conforme ele trabalha. Vai ser uma coisa mais fechadinha, só de conteúdo, será bem conteudista, e não essa pratica que se tem, essa práxis pedagógica de formação ao cidadão” (PARTICIPANTE 6, 2018).</p>	Cerceamento
<p>“[...] Para os professores, sim, aqueles professores que tem uma ideologia no sentido de além dos muros da escola, vai sofrer muito com isso, porque a gente sabe que a escola é reflexo da sociedade, então se a sociedade lá fora não tem organização no sentido de bem comum, no sentido de sociedade mesmo, do que é viver em sociedade, seria dentro da escola o espaço onde poderia começar a enxergar isso [...]” (PARTICIPANTE 8, 2018).</p>	Sofrer muito
<p>“Eu acho que sim, porque a partir do momento que você não pode discutir política porque acho que tudo é política. Não existe nada neutro que não seja através da política né, então eu acho que vai ser meio difícil, por exemplo, a disciplina de história, sociologia, filosofia, até mesmo português, contornar esse assunto. Como que vai estudar literatura se não tem a política incluída lá [...]” (PARTICIPANTE 9, 2018).</p>	Tudo é política
<p>“Eu acredito que para a prática docente, isso é muito positivo, na escola sem partido, quando você fala para o aluno das ideologias de cada partido [...]” (PARTICIPANTE 10, 2018).</p>	Muito positivo

Fonte: a autora (2019).

Em relação aos impactos que o PESP trará para a vida dos/as docentes, percebe-se pela fala dos/as gestores/as termos como Engessado, Perseguidos, Ditadura e Cerceamento. Estes termos reforçam que o Projeto tem como objetivo evitar que os/as docentes abordem em suas aulas o conhecimento que possa despertar nos/as estudantes questionamentos sobre a ordem social.

O processo de conhecimento não pode ser construído pelo intermédio do imediatismo do pensamento e limitar o conteúdo que o/a docente deve trabalhar na sala de aula. Caso contrário, o pensamento do/a educando/a será limitado, no nível da obviedade; é restringi-lo para que não capte o evidente, para que permaneça sem saber interpretar a realidade (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Soma-se que, proibir os/as professores/as de abordar movimentos políticos na sala de aula é um mecanismo “[...] de coerção, combinados com iniciativas de persuasão que envolve o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar, tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação” (HERMIDA; LIRA, 2018, p. 781). O PESP tem o intuito

de impedir que os/as professores/as abordem o processo de desenvolvimento histórico, pois “[...] quanto mais articulada se torna a superestrutura legal e política, mais abrangentemente ela abarca e domina não apenas as práticas materiais reprodutivas da sociedade, mas também as mais variadas “formas ideais” de consciência social” (MÉSZÁROS, 2011, p. 469).

Neste contexto, outras expressões que aparecem nos discursos dos/as diretores/as são: Movimento político, como não trabalhar politicamente na escola? Tudo é política! É possível verificar que a estrutura econômica da sociedade é alicerçada na superestrutura jurídica e política, a qual por meio de leis que determinam as formas sociais de consciência (MARX, 2013). Do mesmo modo, a escola também alicerçada na estrutura política, faz parte da sociedade, daí a importância de se assumir que o ensinar é um ato político (SAVIANI, 2013). Somado a isso, o PESP afeta, diretamente, à ação docente, como denunciado pelos/as participantes no Quadro 7.

De fato, o projeto não foi pensado por profissionais da área de Educação, como mencionado pelo participante 1, pelo contrário, de acordo com Gadotti (2016, p.152) “[...] começou como um movimento fundado por um procurador do Estado de São Paulo, Dr. Miguel Nagib, para estimular a delação de alunos que supostamente estariam sendo doutrinados por professores, ameaçando-os com processos”.

Em relação à perseguição, ela já tem se manifestado de diferentes formas. Para ilustrar essas ocorrências, menciona-se que no dia 26 de outubro de 2018, foi noticiado no jornal O Diário da cidade de Maringá-PR que “Panfleto em escola gera revolta dos pais”. A reportagem dizia que o cartório eleitoral de Maringá havia recebido duas denúncias de entrega de panfletos distribuídos pelo Sindicato dos Professores. A polêmica foi gerada porque uma professora entregou um panfleto do sindicato que apresentava as propostas dos dois candidatos à presidência do país, no segundo turno das eleições em 2018. A mãe de um estudante alegou: “fiquei revoltada ao ver que se tratava de um panfleto, de cunho eleitoral e tendencioso, que passava a imagem negativa de um, do Bolsonaro, e positiva do outro, do Haddad [...]” (PANFLETO EM ESCOLA GERA REVOLTA DOS PAIS, 2018).

Segundo a reportagem, além das denúncias, uma das mães juntamente com o seu filho foram à secretaria da escola pedir esclarecimentos. A conversa entre a mãe, o filho e a professora sobre o teor das propostas foi gravada. Conforme a professora Vilma Garcia, responsável, pela entrega do panfleto:

[...] não há irregularidades na entrega do panfleto, uma vez que se trata de um material explicativo, que dá visibilidade às propostas dos dois candidatos que concorrem à Presidência no âmbito da educação. “Não há pedido de voto algum a determinado candidato e todas as propostas que constam no material foram registradas no TSE”, explica (PANFLETO EM ESCOLA GERA REVOLTA DOS PAIS, 2018).

Nesse contexto, vai ficando explícito um cerceamento e o controle. Para Saviani (2011), o/a professor/a que almeja promover uma educação na perspectiva histórico-crítica precisa romper com a velha concepção de cultura, enciclopédico-burguesa. Saviani (2011, p. 40), afirma que para isto ocorrer, é preciso “[...] desobedecer, quebrar as regras estabelecidas, ousar comer do fruto da “árvore da ciência do bem e do mal”, negando, assim, a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista”.

No entanto, o PESP acaba com qualquer possibilidade de quebra de paradigmas. Penna (2016), um dos maiores críticos a esse projeto, menciona que ao viajar por vários Estados do Brasil e participar de discussões sobre o Projeto:

[...] em absolutamente todos, eu ouvi pelo menos uma narrativa de professores que foram demitidos, afastados, ameaçados, coagidos, e o que me assustou muito, professores que falaram para mim explicitamente “Fernando, eu já não discuto mais Marx em sala de aula. Eu discuto Adam Smith, mas Marx eu não discuto. Eu não discuto gênero em sala de aula, eu tenho medo de ser processado”. Então, percebem? Esse discurso já está tendo um impacto muito grande na realidade na qual nós estamos inseridos (PENNA, 2016, p. 48).

Quando os professores trabalham com mordanças e são impedidos de se posicionarem, sobretudo a partir da defesa de uma sociedade que rompa com os processos de desigualdade social, estamos cada vez mais distantes de uma perspectiva de humanização (SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2010). Posto isso, na sequência são apresentados trechos da fala do/a Participante 4, ao abordar sobre os prejuízos à formação estudantil:

“O problema é ele não ter uma visão clara da sociedade, eu acho, não ter uma visão completa da realidade ou do conhecimento historicamente acumulado e isso vai propiciar que se forme uma pessoa, digamos que alienada [...] não pode dizer para o professor aquilo que ele pode falar, você não pode cercear o conhecimento, você não pode colocar cercas no conhecimento. O conhecimento ele está ali para libertar o homem, para formar uma pessoa que não seja alienada”. (PARTICIPANTE 4, 2018).

Para Duarte (2008, p.35), “o trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente”. Portanto, censurar o trabalho docente é o mesmo que legitimar a pseudoconcreticidade comum da sociedade, a qual é materializada nas ações dos seres humanos, ou seja, em seu modo de agir, sendo a sua forma ideológica de ser (KOSIK, 2010).

Nesse contexto, conforme o relato da Participante 8, esse cenário de censuras à ação docente, já estava sendo impactado na atualidade, nas eleições para presidente em 2018. De fato, após os resultados das eleições o clima de denúncias foi encorajado por políticos eleitos:

Logo após a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições 2018, a deputada estadual eleita em Santa Catarina Ana Caroline Campagnolo (PSL) abriu um canal informal de denúncias na internet para fiscalizar professores em sala de aula a partir desta segunda-feira, 29. Ana Campagnolo pede que vídeos e informações sejam repassados para o seu número de celular com o nome do docente, da escola e da cidade. "Garantimos o anonimato dos denunciantes", diz a imagem compartilhada pela deputada em uma rede social (LINDNER, 2018).

Tais medidas são para que tudo permaneça do modo que está, ou seja, que os estudantes não se apropriem dos conhecimentos científicos de natureza política, já que a apropriação do conhecimento pode levá-los à compreensão da prática social (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015). As pessoas vivem em uma sociedade na qual trabalham por dinheiro, a fim de garantirem apenas suas necessidades mais básicas e imediatas. Parcela expressiva, mesmo estando inserida no atual sistema financeiro, está totalmente alienada da compreensão desse processo (KOSIK, 2010). Diante dos posicionamentos anteriores, o/a Participante 10 foi o único a defender que os impactos serão favoráveis:

“Eu acredito que para a prática docente, isso é muito positivo, na escola sem partido, quando você fala para o aluno das ideologias de cada partido. Em relação à aprendizagem, eu acredito que para o aluno ele vai analisar cada ideologia política e ele vai verificar o que mais vai se adequar para a vida dele, mas sem uma intervenção de alguém” (PARTICIPANTE, 10, 2018).

Esse é um posicionamento assentado na perspectiva da pedagogia não-diretiva dos processos de ensino e aprendizagem. O problema é que nessa

perspectiva não se aborda o homem como um sujeito histórico, ganha centralidade o idealismo, o qual considera que a natureza humana é essencialmente boa. O "mal" é apenas uma consequência e não uma causa originada pela perversão das relações humanas (GADOTTI, 1997). Ou seja, é uma visão que não leva em consideração a materialidade e objetividade presente nas relações sociais, decorrentes das relações entre trabalho e educação (POCHMANN; FERREIRA, 2016).

Quadro 8 - Impactos para a vida do aluno

IMPACTOS PARA A VIDA DO ALUNO	TERMOS
<p>“O aluno, ele vai só vai receber o conteúdo, vai ser uma escola só conteudista e inviabiliza o que a Constituição Federal diz que é preciso ter um cidadão consciente, crítico, que vai defender os seus direitos e tudo mais [...]” (PARTICIPANTE1, 2018).</p>	<p>Receber o conteúdo</p> <p>Conteudista</p>
<p>“Para a vida do aluno a mesma coisa [...] aquele aluno já não começa a formar a formação dele, ele começa a não atuar, eu acho que de certa forma isso é uma repressão, retornar a um tempo atrás, então eu acho que a gente está voltando, ao invés de avançar né, dentro dos direitos sociais e políticos do cidadão nós estamos fazendo um retrocesso” (PARTICIPANTE 2, 2018).</p>	<p>Repressão</p> <p>Retornar a um tempo atrás</p>
<p>“Eu acho que vão existir impactos negativos, principalmente para a vida do educando, porque muito se vê que quando começa qualquer propaganda que vá falar sobre política, os nossos jovens não estão atentos para isso, muitas vezes nem mesmo os pais, desligam a televisão e não querem mais ouvir. O pouco que eles ficam sabendo é dentro da escola. E se a gente deixar de trabalhar isso eles vão perder” (PARTICIPANTE 3, 2018).</p>	<p>Impactos negativos</p> <p>O pouco que eles ficam sabendo é dentro da escola</p>
<p>“É você formar um aluno, um estudante sem que ele saiba de maneira clara aquilo que a humanidade já produziu, você produzir um conhecimento enviesado, eu estou falando isso, mas aconteceu desse jeito, mas tem outras interpretações” (PARTICIPANTE 4, 2018).</p>	<p>Enviesado</p>
<p>“Com certeza, no mesmo sentido, não possibilitará o exercício da reflexão, da discussão, então como eu disse, fica conteudista para o aluno também” (PARTICIPANTE 6, 2018).</p>	<p>Não possibilitará o exercício da reflexão</p> <p>Conteudista</p>
<p>“[...] Fazer política na escola não é fazer política partidária, é debater, trabalhar e conscientizar os jovens da questão política que envolve a nossa, a nossa sociedade, então é fundamental debater isso em escolas. Esses jovens estão sendo formados pelo senso crítico numa situação de vida um pouco mais politizada, acho que é fundamental esse debate” (PARTICIPANTE 7, 2018).</p>	<p>Não é fazer política partidária, é debater, trabalhar e conscientizar os jovens</p>
<p>“[...] é esse sentido mesmo, da escola ter perdido a sua função social. Então hoje a escola nem mera transmissora de saber ela está sendo, porque muitas vezes os alunos que estão aqui não estão interessados nisso também, eles estão interessados em questões mais voltadas para a área tecnológica” (PARTICIPANTE 8, 2018).</p>	<p>Mera transmissora de saber ela está sendo</p>
<p>“[...] Em relação à aprendizagem, eu acredito que para o aluno ele vai analisar cada ideologia política e ele vai verificar o que mais vai se adequar para a vida dele, mas sem uma intervenção de alguém” (PARTICIPANTE 10, 2018).</p>	<p>O aluno ele vai analisar. Sem uma intervenção de alguém</p>

Fonte: A autora (2019).

Conclui-se que nove diretores acreditam que o impacto para a vida do acadêmico será negativo, pois eles não discutirão em sala de aula os problemas sociais. Deste modo, a realidade social será camuflada, ou seja, fetichizada (KOSIK, 2010).

A falta de reflexão, de debate e de conscientização sobre as mazelas sociais, promove um ensino enviesado. Assim, a repressão à prática docente é uma ótima alternativa para garantir que não haja luta de classes (MARX, 2013).

Quadro 9 – Definição de doutrinação ideológica

Frequência	Termo
<p>“[...] eu não acredito nessa palavra doutrinação ideológica, porque o ser humano, o indivíduo ele tem capacidade de pensar [...]” (PARTICIPANTE 1, 2018)</p>	<p>Não acredito nessa palavra doutrinação ideológica</p>
<p>“Para mim doutrinação ideológica é quando você vai fazendo aquele pensamento ser único né, então eu tenho medo de doutrinação ideológica [...]” (PARTICIPANTE 2, 2018).</p>	<p>Pensamento ser único</p>
<p>“Doutrinação ideológica, creio eu que é eu querer levar o indivíduo a acreditar naquilo que eu considero como verdade, é eu doutrinar, é eu tentar fazer ele enxergar o que eu quero [...]” (PARTICIPANTE 3, 2018).</p>	<p>Eu querer levar o indivíduo a acreditar naquilo que eu considero como verdade</p>
<p>“Doutrinação ideológica, talvez seja eu colocar para o aluno uma visão de mundo a partir de uma teoria e eu não dizer para o aluno que existem outras [...]” (PARTICIPANTE 4, 2018).</p>	<p>Eu colocar para o aluno uma visão de mundo a partir de uma teoria e eu não dizer para o aluno que existem outras</p>
<p>“É você querer fazer com que o cara acredite no que você acredita, se eu sou de esquerda você vai ter que ser de esquerda, se eu sou de direita você vai ter que ser de direita, se eu sou de centro [...]” (PARTICIPANTE 5, 2018).</p>	<p>É você querer fazer com que o cara acredite no que você acredita</p>
<p>“[...] é ele trabalhar em cima de uma ideologia fazendo com que seus alunos assumam aquela ideologia [...]”. [...] eu não acredito nessa ideologia, nessa doutrinação entre os educadores [...]” (PARTICIPANTE 6, 2018).</p>	<p>É ele trabalhar em cima de uma ideologia fazendo com que seus alunos assumam aquela ideologia</p>
<p>“Eu acho que é estar tentando inculcar na cabeça dos jovens, dos formandos e dos educandos, uma ideia posta e acabada, pronta e acabada [...]” (PARTICIPANTE 7, 2018).</p>	<p>É estar tentando inculcar na cabeça dos jovens, uma ideia posta e acabada</p>
<p>“Doutrinação ideológica eu sou contra, porque eu penso que nós precisamos fazer refletir, agora eu não posso fazer com que o outro pense como eu penso e achar que a minha forma de pensar é a correta e a do outro é errada [...]” (PARTICIPANTE 8, 2018).</p>	<p>Eu não posso fazer com que o outro pense como eu penso</p>
<p>“Seria você pegar uma ideologia e inculcar no aluno, dizer que é a única verdade aquilo [...]” (PARTICIPANTE 9, 2018).”</p>	<p>Dizer que é a única verdade</p>
<p>“Quando uma pessoa é filiada a um partido e ela tenta carregar o maior número de pessoas para esse lado partidário, não respeitando a opinião dessa pessoa que convive com</p>	<p>Uma pessoa é filiada a um partido e ela tenta carregar</p>

ele. No caso seria uma relação professor e aluno” (PARTICIPANTE 10, 2018).

o maior número de pessoas para esse lado partidário

Fonte: A autora (2019).

Julgar os/as professores/as de promoverem doutrinação ideológica nos/as estudantes e coagi-lo de trabalhar os conteúdos historicamente elaborados pela sociedade, garante aos/as governantes que seja omitido o vazio das prometidas soluções corretivas que estão fundamentadas na Constituição, e que não são cumpridas (MÉSZÁROS, 2011).

Somente num mundo inteiramente fictício, em que os efeitos podem ser separados de suas causas, ou mesmo postos em oposição diametral a elas, é que essa interpretação pode ser considerada viável e correta. Por esta razão, tais falácias – a primeira, que estipula a possibilidade de manipulação de efeitos em si e por si, isolados das causas, e a segunda, a universalização de exceções impossíveis de serem generalizadas – estão tão estreitamente atadas na ideologia “pragmática” dominante. Ideologia que encontra justificação definitiva em sua descrição da ordem do “mundo real” para a qual “não pode haver nenhuma alternativa” (MÉSZÁROS, 2011, p. 40).

Gramsci (2011, p. 28) acredita que o conceito de “ideologia” é adjetivo, pois “[...] não existem ideologias no sentido próprio da palavra, mas existe uma utilização ideológica, isto é, educativa, das teorias e das doutrinas”. O participante 1 (2018) deixa claro que não acredita na doutrinação ideológica, “[...] eu **não acredito nessa palavra doutrinação ideológica**, porque o ser humano, o indivíduo ele tem capacidade de pensar [...]” (PARTICIPANTE 1, 2018).

Neste contexto, verifica-se que há uma utilização ideológica das teorias na prática educativa, a qual está manifestada no PESP. Defender que a escola não pode tratar de assuntos ideológicos é uma ideologia, a qual está fundamentada no positivismo (LESSA, 2015).

[...] o problema em se conceber a ideologia como inversão falsificadora do real, em contraposição à ciência, que revelaria a realidade tal como ela é, se manifesta de modo imediato na consideração da ciência como uma instância neutra em relação aos conflitos e mediações sociais – uma instância que possuiria em si os mecanismos para neutralizar as influências sempre negativas dos conflitos sociais sobre a ciência. E, nesse aspecto, tal concepção exhibe uma inegável proximidade com o positivismo (LESSA, 2015, p.41).

Acusar os/as professores/as de inverter os princípios sociais e de propagarem uma inversão de valores a ponto de falsificar a realidade é uma justificativa para alicerçar os argumentos do PESP. Evitar qualquer foco de pensamentos contrários é impedir que ocorram conflitos sociais, em contrapartida a cientificidade da conta de justificar todos os questionamentos que podem emergir em uma sociedade (LESSA, 2015).

No PESP está explicitada a acusação em relação à prática docente, ao alegar que os/as professores/as praticam nas salas de aula a doutrinação ideológica:

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

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

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito (BRASIL, 2015a, p. 4).

Duas das justificativas são que:

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

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (BRASIL, 2015a, p. 5).

Em relação às respostas dos/as diretores/as, verificamos que eles compreendem que doutrinação ideológica é fazer o “[...] Pensamento ser único [...]” (PARTICIPANTE 2, 2018), “[...] querer levar o indivíduo a acreditar naquilo que eu considero como verdade [...]” (PARTICIPANTE 3, 2018), “[...] colocar para o aluno uma visão de mundo a partir de uma teoria e eu não dizer para o aluno que existem outras [...]” (PARTICIPANTE 4, 2018). Do mesmo modo, deixam claro que são contra a doutrinação ideológica:

[...] Então não é como se fossem uma tabua rasa e uma folha em branco, que eu vou escrevendo o que esse aluno tem que defender ou não [...] (PARTICIPANTE 1, 2018).

“[...] Eu acho que esse não é o papel da escola, não deve ser, a gente deve trabalhar a política, mas de uma forma aberta e não jogando os meus interesses para os alunos é um tentar de uma maneira neutra” (PARTICIPANTE 3, 2018).

“[...] Ele deve colocar as diferentes forças políticas que estão presentes na sociedade e que historicamente estavam presentes nas diferentes sociedades humanas e ele tem que colocar as que estão presentes hoje, como que essa sociedade se apresenta, quem na sociedade está a favor do que e contra o que, certo? É assim que você deve mostrar o conhecimento e o conhecimento histórico ao aluno” (PARTICIPANTE 4, 2018).

[...] eu acho que se nós tivéssemos esse poder de doutrinar alguém, os professores que é uma classe no Brasil gigantesca, teriam a maior bancada no congresso e nós não temos um representante no congresso, na assembleia do estado nós temos acho que quatro professores, aqui na câmara de vereadores nós não temos nenhum, caramba, então onde é que está o poder de doutrinação do professor, para que um projeto desse? [...] (PARTICIPANTE 5, 2018).

[...] eu não acredito nessa ideologia, nessa doutrinação entre os educadores, pelo menos os que eu tenho conhecimento não são assim, não significa que não falem ou expressem seus pensamentos, mas doutrinação é uma outra situação [...] (PARTICIPANTE 6, 2018).

Deste modo, é possível verificar que proibir o professor de trazer para a sala de aula outro posicionamento político, econômico, cultural, religioso entre outros, diferentes dos predominantes na sociedade, é legitimar os fundamentos ideológicos da burguesia, que justifica que a educação necessita contemplar uma visão geral dos fatos históricos, acrítica e hegemônica (SAVIANI, 2011). A burguesia ao se tornar a classe dominante, evita as ameaças e neutraliza as pressões para que jamais ocorra um processo revolucionário rumo ao socialismo (SAVIANI, 2011).

Impedir que o professor realize a mediação dos fatos históricos de um modo emancipatório, é resguardar a classe burguesa de que os/as estudantes não compreenderão a sociedade capitalista. Portanto, a neutralidade não existe e pode ser considerada como impossível, visto que o conhecimento não é desinteressado, e o discurso do PESP de promover um conhecimento objetivo e neutro é porque a classe burguesa tem o interesse de demonstrar para os acadêmicos apenas o plano abstrato, ou seja, o terreno puramente lógico (SAVIANI, 2011).

A suposta neutralidade propagada pelo PESP tem como objetivo transmitir a funcionalidade das coisas e apenas promover conexões entre os fenômenos de um modo superficial, garantindo que tudo permaneça igual. Obrigar que o discurso do

professor seja neutro é garantir a omissão do fato histórico de que os sujeitos contemporâneos vivem em uma sociedade capitalista, que universaliza a troca de mercadorias e reproduz uma sociedade alienada (MARTINS, 2013).

As concepções neoliberais e pós-modernas utilizam de ideologias para camuflar a realidade, visto que expressam os interesses da classe dominante que estão mascaradas pelo discurso de neutralidade, o qual tenta justificar a promoção de um conhecimento objetivo, neutro, não ideológico e científico. No entanto, este discurso mistifica a realidade, garante a não objetividade do conhecimento e escamoteia a verdade (DUARTE, 2001).

4.3 Hegemonia: luta de classes, o interesse privado na escola pública

O trabalho foi transformado, de modo que, ao ser objetivado em capital, ocorreu à institucionalização dos meios e do material de produção, provocando a alienação do trabalho. A dominação do capital sobre o trabalho é autoritária, visto que no violento processo de acumulação do capital o que predomina é o controle global do processo de trabalho (MÉSZÁROS, 2011).

O que se propaga na economia global é a universalidade da cultura, visto que a sociedade capitalista criou premissas objetivas para que ocorresse a unificação da humanidade, para que todos os seres humanos fossem consumidores no mercado mundial (SAVIANI, 2013). De modo que o acúmulo de riquezas de alguns empresários prevalecesse sobre a miséria da maioria da população, em escala global, de modo violento.

A classe dominante articula ininterruptas atividades para que sua hegemonia prevaleça na sociedade global; as suas estratégias são voltadas para que a sociedade adira ao projeto político e econômico neoliberal, seja por meio da repressão, da força ou de proposições políticas (DUARTE, 2001). O PESP, por exemplo, é uma tentativa de repressão à prática docente (SAVIANI, 2013). Assim, quando os/as diretores foram questionados/as se o Projeto é violento ou está evitando a violência, oito participantes classificaram o mesmo como violento, apenas dois participantes se opuseram a tal afirmação.

Quadro 10 – É violento ou está evitando a violência

FREQÜÊNCIA	TERMOS
<p>“Eu acredito que ele provoca a violência, porque está escrito no projeto que a secretaria de educação precisa criar um canal de comunicação entre a secretaria de educação, escolas, alunos e pais, então o que geraria a violência? [...]” (PARTICIPANTE 1, 2018).</p>	Provoca a violência
<p>“Eu vejo ele como uma violência. Não violento de forma física né, mas uma violência; é aquilo que eu falei, ao direito do cidadão de se expressar [...]” (PARTICIPANTE 2, 2018).</p>	Uma violência
<p>“Eu acho que ele é violento partindo do princípio que você vai deixar de promover um debate saudável, mostrar os dois lados da moeda em termos de política e cada um que tome o que lhe convém [...]” (PARTICIPANTE 3, 2018).</p>	É violento
<p>“É violento, na medida em que você não pode dizer aquilo que você pensa, isso é violência. Como é que ele vai evitar a violência? Tem tantas formas de você evitar a violência e você dizer o que a pessoa deve falar não é evitar a violência e pode até propiciar a pessoa a agir sorrateiramente dentro dessa lógica e aí sim ela vai fazer uma doutrinação pensada e escrachada, porque o professor vai agir contra isso [...]” (PARTICIPANTE 4, 2018).</p>	É violento
<p>“Eu creio que é um projeto que vá contra o princípio de você se expressar, a liberdade de expressão que é garantida na constituição e se você proíbe isso que está garantido na <i>carta máxima</i> é um tipo de violência sim [...]” (PARTICIPANTE 5, 2018).</p>	Um tipo de violência
<p>“Ele é violento, talvez não no sentido de violência física, mas ele é violento naquele momento em que ele está impondo limites, que ele está cerceando ideias, naquele momento que as regras impostas elas não foram discutidas e se efetivadas tem que ser acatadas, sem discussão [...]” (PARTICIPANTE 6, 2018).</p>	Instigando a violência
<p>“Olha eu não digo que seria uma proposta que esteja instigando a violência [...]” (PARTICIPANTE 7, 2018).</p>	Imprecisão
<p>“Eu acho que da forma como ele está sendo posto ele está incitando de certa forma a violência [...]” (PARTICIPANTE 8, 2018).</p>	Incitando a violência
<p>“Eu acho que se a escola obrigar o aluno a não pensar na política, não escolher seu modo de política aí já é uma violência” (PARTICIPANTE 9, 2018).</p>	É uma violência
<p>“Eu acredito que ele está evitando a violência [...]” (PARTICIPANTE, 10, 2018).</p>	Está evitando a violência

Fonte: A autora (2019).

Há explicitamente uma luta de classes em relação aos executores e apoiadores do PESP contra a classe dos/as professores/as.

Em toda obra de Marx está presente a ideia de que a superação da alienação produzida pela sociedade capitalista é a elevação do trabalho a um nível no qual o ser humano possa desenvolver-se de modo unilateral. Que somente será possível através da luta de classes, sendo necessário garantir a socialização do

conhecimento, visto que ele é imprescindível na luta contra o capitalismo (DUARTE, 2015).

O PESP é violento, pois “[...] a violência não existe apenas em ato. Ela é também organizada como violência potencial, pronta a se tornar violência em ato quando for exigida pelos interesses da classe social dominante que a instituiu [...]” (SAVIANI, 2013, p. 39).

Em relação ao questionamento se os gestores receberam alguma notificação do PESP, três diretores/as relataram situações de denúncias e um diretor relatou o caso de um pai que foi até a escola exigindo que não fosse trabalhado nas aulas ideologia de gênero, conforme o quadro a seguir.

Quadro 11 – Relatos sobre as denúncias

“Então no ano de 2016/ 2017, não me lembro exatamente, chegou uma denúncia anônima na ouvidoria do núcleo de educação de Maringá, dizendo que eu faço doutrinação política dentro da escola, e que eu quero convencer as pessoas a votar em um candidato X, ou em um partido X também, e **eu tive que fazer um documento escrito explicando para a escola e para o núcleo que não existe doutrinação política, eu era ligada naquele momento, a direção do sindicato dos professores, na direção regional, então o que eu fazia na escola era repassar as informações da categoria, as informações do sindicato para os professores funcionários.** Então, quando na assembleia estadual se deliberava que iria ter greve eu trazia esse comunicado para a escola e conversava com as pessoas sobre a importância de fazer greve, a importância de fazer uma paralização e tudo mais. **Eu dizia como que o governo estava se posicionando em relação a nossa carreira, a nossa categoria, então essa conversa trazida do sindicato, acho que incomodou algumas pessoas e houve então, essa denúncia** dizendo que eu estava praticando alienação política dentro da escola. E isso causou um incômodo enorme, pois você tem que ir no núcleo, fazer um documento escrito, explicando uma denúncia que não tem nome, não tem rosto, você não sabe quem é que fez” (PARTICIPANTE 1, 2018).

“Sim, denuncia acho que de um **pai por conta do discurso político do professor** em sala de aula, haja vista que esse é um professor que já é engajado, não digo no meio político, mas ele está bem a par das situações que ocorrem, então ele debate bastante em sala de aula isso, então nem todos os pais ficam satisfeitos com esse tipo de discurso. Então ele chegou em casa e comentou, e o pai não gostou” (PARTICIPANTE 3, 2018).

[...] Recentemente, a gente recebeu uma denúncia, também, de que nós teríamos **uma professora aqui doutrinando os alunos o que pensam e que o aluno não pode pensar diferente dela**, não menciona o escola sem partido, mas menciona a forma de uma professora atuar, foi semana passada isso, e nós **tivemos que responder para a ouvidoria do núcleo, porque a denúncia foi feita na ouvidoria.** Aí você entra em contato na secretaria de educação, a denúncia vai para Curitiba e ela volta aqui no núcleo, para a direção e o professor se explicarem. Então, **nós chamamos a professora aqui, fizemos uma ata da conversa e nós dissemos para ela que**, não foi eu que fiz o atendimento, foi a diretora geral, mas foi dito que **você pode falar aquilo que você quiser, só que tem formas e formas de falar, mas assim, cá entre nós, nós temos professores aqui de opiniões fortes, sejam teóricas ou até ideológicas, mas mesmo você tendo uma posição ideológica a respeito da sociedade**, você tem como fazer isso sem assustar as pessoas, principalmente no momento que a gente vive. Mas que já fomos interpelados por conta de uma ou outra situação, isso sim (PARTICIPANTE 4, 2018).

“Sim, já recebi sim. Na verdade, temos **um professor que é bastante polêmico** e tem muito forte essa questão ideológica nele. E ele queria sim que os alunos seguissem da forma que ele colocou, e quando houve essa denúncia, o professor foi chamado e

até na minha presença ele dizia que a doutrina dele era essa e que ele ia fazer isso, mas eu falei que ele poderia fazer isso somente do portão para fora e que do portão para dentro ele não teria esse direito: Você pode expor a sua opinião, você traz a história para dentro da escola, você traz a questão que está no mundo, mas a sua opinião neste momento não pode prevalecer e o aluno tem o direito de construir o pensamento dele, então você não pode querer que ele penda da mesma forma. E isso, acabou causando uma polêmica, abaixou agora a poeira, mas deu bastante trabalho para nós conversamos sobre isso, porque quer queira ou não eu posso conversar uma coisa com você e fazer outra, e era a mesma coisa, agora já está um pouco mais tranquilo, mas existe sim.”

E ele teve alguma advertência?

“Sim, ele teve advertência, uma advertência oral e escrita e como não persistiu, nós paramos por aí, por enquanto, agora caso isso persista, a gente tem que seguir adiante.”

E o aluno foi com a mãe na secretaria ou foi sozinho?

“Ele foi sozinho e não procurou a escola antes, ele foi diretamente lá, já era adolescente, quase adulto.” (PARTICIPANTE 8, 2018).

Fonte: A autora (2019).

Há uma inversão entre fundado e fundante que justifica o *status quo* presentes nas relações corriqueiras na sociedade, visto que a lei é considerada sempre justa, então, se o homem é aquilo que a lei determina, ele é justo. Outro exemplo é o da propriedade privada, pois, se a lei diz que o direito à propriedade privada é justo, o errado é o desabrigado que não conseguiu comprar uma casa, já que a lei garante o “direito” de o capital explorar o trabalho, assim, perante a lei não é injusta a exploração do homem pelo homem (LESSA, 2015).

O complexo do direito fornece elementos fundamentais à constituição de uma visão de mundo que torna “operativa” a práxis cotidiana das pessoas, portanto, nas sociedades de classe o direito é uma forma específica de ideologia (LESSA, 2015). É essa ideologia que os pais dos alunos usam para tentar justificar perante a lei suas ações, para exigir da escola que suas convicções ideológicas sejam cumpridas.

Um exemplo foi relatado pelo/a Participante 4, sendo que o pai exigiu da escola que seus interesses privados fossem garantidos em uma escola pública, tanto que o mesmo tentou buscar na lei a justificativa para o seu ato:

“Faz uns dois anos, eu recebi um pai aqui, muito conservador, ex aluno, que tinha um filho aqui e ele disse que não queria, **trouxe um documento feito por um advogado, se eu não me engano estava até registrado no cartório o documento**, dizendo que **ele não queria discussão de ideologia de gênero dentro do colégio**. Que ele era **uma pessoa cristã, evangélica** e ele não queria este tipo de discussão, uma pessoa extremamente conservadora. Eu falei: Olha, na escola, nós temos que discutir aquilo que está presente dentro da sociedade, nós não fazemos nenhuma orientação para os professores fazerem algum tipo de militância, se é isso que o pai está pensando, mas o professor tem direito de discutir aquilo que está presente na sociedade. Então ele fez meio que uma ameaça, dizendo que se o filho chegasse em casa novamente dizendo isso,

ele agiria contra o colégio, e eu respondi que ele ficasse à vontade. Nós não vamos cercear os nossos professores, os nossos monitores ou os alunos da universidade que vem aqui estagiar, naquilo que eles vão falar em sala de aula. Foi essa a minha fala com o pai [...]" (PARTICIPANTE 4, 2018).

Os professores vivem um conflito permanente entre o projeto burguês de educação e os seus ideais. No centro desse conflito está a educação como espaço de luta. A educação pode ser um instrumento de luta válido, visto que é a consciência de classe que pode combater a estrutura burocratizada do Estado (GADOTTI, 1997). Os relatos dos/as diretores/as demonstram como tem sido a vivência e a repressão com denúncias no ambiente escolar.

Para o pesquisador Saviani (2013), esta violência se dá pelo fato de que uma classe dominante montou o poder na forma de Estado, em forma de burocracia civil e militar, a qual está equipada com armamentos desenvolvidos, prontos para serem usados caso as outras ações não sejam suficientes. A sociedade global é violenta, mas, ela não se restringe somente a violência:

Enquanto fenômeno concreto, a luta de classes não se resume à violência, mas vai muito além. De modo especial a partir da segunda metade do século XIX a sociedade burguesa foi complexificando suas formas de dominação e alargando consideravelmente os mecanismos de hegemonia, configurando um amplo campo ideológico destinado a obter o consenso preferencialmente ativo das massas trabalhadoras. Nessas novas condições a luta de classes se trava predominantemente no campo da hegemonia de forma cotidiana e persistente com a utilização não apenas do aparelho escolar, mas de um amplo aparato que inclui a imprensa diária e periódica, os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias de comunicação e informação, além das igrejas das mais diferentes confissões religiosas que cumprem o papel de conformar e resignar as massas à sua condição social. Trata-se de um conjunto amplo e complexo de ações não violentas que se dirigem aos indivíduos como seres conscientes e sociais, sem submeter seus corpos à violência. Localizam-se aí o recurso à persuasão, a educação em todas as esferas sociais, a força edificante do exemplo etc. (SAVIANI, 2013, p. 42).

Nessa lógica, o PESP é uma ferramenta para propagar a ideologia da classe dominante para angariar o consenso dos pais, de modo que estes se voltem contra os/as professores/as. Os pais, também, estão amparados pelas novas tecnologias de comunicação, informação e das igrejas que juntos estão nesta batalha contra os docentes (SAVIANI, 2013).

Por fim, o ultimo questionamento versou sobre o que os gestores acreditam ser o principal aspecto determinante para o Movimento Escola Sem Partido estar ganhando maior visibilidade.

Quadro12 – Aspectos que garantem visibilidade ao PESP

ASPECTOS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	TERMO
<p>“[...] a gente tem visto nas eleições em vários países, pessoas ligadas aos partidos de direita ganhando as eleições, e isso tem trazido força para dentro das assembleias das cidades, para a criação desse projeto escola sem partido [...] as pessoas vão se posicionando e defendendo um projeto em que nitidamente tem a posição de amordçar as pessoas, principalmente as mulheres, os negros, os homossexuais [...] eu considero assim, quase um retorno à ditadura, que os professores eram denunciados, eles eram perseguidos, então é muito triste essa realidade [...]” (PARTICIPANTE 1, 2018)</p>	<p>Partidos de direita Amordçar as pessoas, principalmente as mulheres, os negros, os homossexuais [...] Retorno à ditadura</p>
<p>“[...] é a desesperança do povo na verdade né, e até assim, existe historicamente quando a gente pega a história do Brasil, a gente até assiste em novela da Globo, a gente vê que começou há muito tempo atrás essa questão de corrupção e tudo mais, e ela veio de uma forma galopante nos últimos anos, teve uma visibilidade. [...] então a desesperança do povo na verdade, acho que fez isso vir à tona, a desesperança do povo quando pensa que é o partido dos trabalhadores que acabou também, entrando no bolo [...]” (PARTICIPANTE 2, 2018).</p>	<p>Desesperança do povo</p>
<p>“[...] é uma política da mídia para tentar jogar nas redes sociais que isto é ruim e para favorecer os próprios, que são as pessoas que mantem o poder e está ali por trás da mídia com a estrutura na mão” (PARTICIPANTE 3, 2018).</p>	<p>Política da mídia</p>
<p>“[...] por conta desse momento histórico, que nós estamos vivendo mesmo, o retrocesso que houve desde dois, três anos para cá, desses grupos políticos ou grupos sociais que estavam ausentes do poder, ausentes do governo eu diria e não do poder né, porque uma coisa é o poder outra coisa é o governo” (PARTICIPANTE 4, 2018).</p>	<p>Momento histórico Grupos políticos ou grupos sociais Governo</p>
<p>“[...] usam muito a questão das redes sociais, das novas mídias... A internet tem uma frase muito usada nos últimos tempos que é: a internet deu voz a idiotas, uma coisa assim, mas a internet pode ter dado voz a idiotas, imbecis, conservadores e etc.” (PARTICIPANTE 4, 2018).</p>	<p>Redes sociais, das novas mídias... A internet</p>
<p>“Nós vamos ter eleições agora e eu espero que o país fique mais estável politicamente falando e esses grupos quer queira quer não, vão estar dentro do Congresso, mas eu espero que eles não estejam em uma maioria para tomar iniciativas ainda mais conservadoras do que essa. Espero que não, porque não foi para isso e para retroceder que a gente lutou no regime militar, que nós redemocratizamos a sociedade, que nós demos voz a uma serie de atores e de sujeitos sociais depois de 1985 para cá” (PARTICIPANTE 4, 2018).</p>	<p>Regime militar</p>
<p>“Eu vejo assim, que hoje a situação política no Brasil ela está atravessando uma fase um pouco crítica, na minha opinião, as pessoas estão esperando e uma parte da sociedade brasileira está apostando todas as suas fichas em um salvador da pátria, mas o problema do Brasil não se resume a isso, o nosso problema é</p>	<p>Situação política</p>

<p>cultural “ (PARTICIPANTE 5, 2018).</p> <p>“[...] A família está desunida, então já não existe mais aquele laço familiar, aqueles conceitos que a família teria que repassar para as crianças, a própria criança já não respeita mais o pai e a mãe, como é que vai respeitar o professor em sala de aula? ” (PARTICIPANTE 5, 2018).</p> <p>“Eu acredito que são os filósofos da internet que acabam passando isso, e passam para a comunidade como sendo ideal. – Ah, a escola está doutrinando seu filho então precisa ter essa neutralidade, então nesse sentido eles vão impondo essa ideia de neutralidade a partir da escola sem partido, o que não acontecerá e a sociedade vai assumindo isso como sendo necessário, então hoje com o advento da tecnologia e da internet é bem mais fácil você conseguir disseminar as ideias, então por isso que ela está crescendo e ganhando adeptos a ela” (PARTICIPANTE 6, 2018).</p> <p>“Olha, isso tem que ser exaustivamente debatido mesmo, e tem que ouvir as partes interessadas, ouvir a comunidade, os pais dos alunos, os próprios alunos, temos que dar ouvidos e dar voz a esse pessoal, para daí no sentido contrário tentar provar uma proposta dessa, e não vir de cima para baixo engessada com discussão “vazia.” (PARTICIPANTE 7, 2018).</p> <p>“Eu penso que é a intolerância [...] [...] para mim vem muito dessa falta de estrutura familiar, muitos não têm princípios, regras e valores trabalhados dentro da família, então eles saem da família deles e vem para a escola onde existem diferentes tipos de famílias, então como dentro não está estabelecido, chega aqui e ele também não se estabelece, porque ele está em formação. Se ele está em formação e não recebe [...]” (PARTICIPANTE 8, 2018).</p> <p>“[...] a maioria dos professores da minha idade eles vieram de uma época que se pregava bastante pós militarismo, e pregava muito a questão da liberdade, então eu acho que a gente deve continuar batalhando para ter essa liberdade de pensamento e de escolha” (PARTICIPANTE 9, 2018).</p> <p>“O principal aspecto é a criação de muitos partidos e ai alguns professores terem a sua ideologia política e não concordar com o governo que está posto a eles e então tentar mudança por meio dos alunos e tentar ganhar os alunos para o lado do partido que ele participa” (PARTICIPANTE 10, 2018).</p>	<p>Família está desunida</p> <p>Filósofos da internet Advento da tecnologia e da internet</p> <p>Autoritarismo</p> <p>Intolerância [...]. Falta de estrutura familiar</p> <p>Pós-militarismo</p> <p>A criação de muitos partidos Alguns professores terem a sua ideologia política e não concordar com o governo que está posto</p>
--	---

Fonte: A autora (2019).

Os termos destacados expressam uma constante luta entre as classes, presentes no capitalismo (MARX, 2013), que se encontra em crise estrutural. Deste modo, os representantes da classe dominante tentam conseguir estratégias para controlar esta crise estrutural. Segundo Gramsci (2011), a maneira pela qual se forma uma nova classe dominante é através da hegemonia cultural, como uma ferramenta de luta, para alcançar o consentimento do povo.

Gramsci (2011) afirma que uma sociedade é “dirigida” por uma nova classe social “antes” que esta classe assuma o governo, por meio da função que os intelectuais “orgânicos” desempenham. Assim, o principal aspecto determinante para

o Movimento PESP estar ganhando notoriedade é ação que os intelectuais “orgânicos” têm desempenhado através das redes sociais e da comoção da população para legitimar a sua atuação.

É uma estratégia para “[...] liderar “intelectual e moralmente” a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial” (GRAMSCI, 2011, p. 24). Conforme Saviani (2017, não paginado) predominam dois componentes que embasam o PESP:

O primeiro é de caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo que entrou em profunda crise de caráter estrutural, situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente precisa recorrer a mecanismos de coerção combinados com iniciativas de persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação (SAVIANI, 2017, não paginado).

Deste modo, a educação na sociedade capitalista é vista como mercadoria e instrumento de doutrinação, pois a relação do trabalho com o salário esconde o fato de que o trabalho entra no sistema como uma mercadoria; o mesmo será produtivo de valor apenas se estiver sob o comando do capital, ao passo que produzir mais valor (MARX, 2013).

Portanto, este projeto tenta desvalorizar ainda mais a prática docente, a qual se transformou em um objeto mensurável. Já que a força de trabalho é uma mercadoria que é mensurada com o relógio, por isso, os funcionários trocam a sua força de trabalho pelo dinheiro, de modo que a quantidade de dinheiro percebida será de acordo com a quantidade de horas desempenhada (MARX, 2013).

Para Marx (2013), o Estado é a expressão das relações sociais de produção de uma sociedade, ou seja, a “sociedade civil” é o espaço das relações econômicas, que são estabelecidas por duas classes antagônicas. De um lado a classe dos detentores do modo de produção e do outro, os trabalhadores que emprestam a sua força de trabalho pelo salário, que “[...] é a soma em dinheiro que a capitalista paga por um determinado tempo de trabalho ou pela prestação de um determinado trabalho” (MARX, 2013, p. 34).

No meio destas duas classes existem as contradições presentes na sociedade capitalista, que ao mesmo tempo diz que é para propagar um ensino sem ideologia, porém a ideologia do sistema escolar é a ideologia da classe burguesa (SAVIANI, 2012). Assim, a população trabalhadora está à margem da história, e com

ela todos os indivíduos excluídos pelo sistema capitalista, cabendo aos educadores continuarem na militância em um Estado que tende a defender os interesses da burguesia por meio das leis (BARATA, 2004).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o Projeto de Lei N.º 867, (BRASIL, 2015a) Escola sem Partido tem ganhado notoriedade, visto que tem sido bastante difundido pelas redes social, pela mídia e muito debatido na academia pelos professores e pesquisadores. Tal projeto no plano da aparência aparenta ser inofensivo, já que propaga um ensino com neutralidade política, sem ideologia e que assegura aos pais e aos estudantes uma educação condizente com as que eles têm no seu lar.

Deste modo, este trabalho identificou e analisou o posicionamento político de gestores/as escolares diante do Programa Escola sem Partido, além de averiguar as concepções teóricas que os auxiliaram em suas interpretações sobre o Programa.

Em relação às concepções teóricas, conclui-se que a busca pelos interesses privados na educação pública, como os pais que almejam que seus filhos recebam a educação de acordo com suas crenças, é uma consequência das reformas neoliberais. As reformas neoliberais têm feito com que ocorra o desmonte do Estado, de modo que as privatizações atinjam todos os setores, inclusive à educação.

O ensino e a gestão escolar foram rearticulados sob o viés das práticas da nova gestão política, a reforma educacional passou a ser discutida sob a ótica do empresariado que acusa os professores como os grandes responsáveis pelo fracasso escolar. Esta acusação tira a responsabilidade do Estado pela educação e a transfere para os docentes, ao propor como solução um ensino neutro, focado nas tecnologias e na cientificidade.

Estas mudanças fazem com que os interesses particulares de cada família e dos empresários sejam materializados em propostas como o PESP. No primeiro momento, demonstrou ser um projeto que visa combater a violência, impedindo que o professor induza os alunos a seguirem alguma corrente ideológica. Porém, ao analisar o Programa de forma mais profunda, é possível verificar um teor de acusação, desconfiança, insatisfação, e até um discurso criminoso em relação aos docentes e as suas práticas. Assim, verificou-se que o discurso de um ensino que garanta a neutralidade ideológica e política, na verdade, é ideológico e político.

A classe burguesa sempre esteve presente nos setores que dominam a economia e a política, tanto que construíram e consumaram o golpe jurídico, parlamentar e midiático de 31/8/2016. O qual fez com que muitas das conquistas da redemocratização da constituição de 1988, fossem desfeitas.

A estrutura do ensino é política, o ensino é ideológico, as matrizes curriculares propagam o que o Estado define como currículo de ensino, por sua vez, os autores do PESP são políticos que defendem o discurso da direita. Tanto que o PESP foi utilizado como fermenta eleitoral nas eleições presidenciais de 2018 e o seu discurso como justificativa de Plano de Governo do então presidente Jair Bolsonaro.

No que tange aos posicionamentos dos/as dez participantes, diante do PESP, nove deles/as refutaram o Projeto de Lei e apontaram implicações tanto para a práxis pedagógica, bem como para os processos de aprendizagem dos/as estudantes, mesmo não possuindo uma leitura integral do referido. Sobre os impactos do PESP para a atividade docente, os/as contrários/as à proposta, salientaram a dimensão do controle didático pedagógico e da dimensão coercitiva presente no Projeto. Somente um diretor defendeu que o Projeto de Lei Escola Sem Partido é benéfico e que evitará a violência, na defesa de que o ensino de qualidade é um ensino conteudista, que transmita a cientificidade, sem que o docente traga questões reflexivas para a sala de aula.

Portanto, ao retirar das escolas a formação crítica dos/as estudantes, está se retirando também todo o foco na luta de classes, com vistas à busca pela transformação social. Na perspectiva do PESP criam-se sujeitos que atuarão apenas na reprodução e manutenção das relações sociais instauradas no sistema capitalista de produção, no qual se perpetua de forma desordenada a desigualdade social.

REFERÊNCIAS

- ACIOLI, S. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. **Informação & Informação**, Londrina, v. 12, n. esp., p. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1784>. Acesso em: 5 mar. 2018.
- ALGEBAILLE, E. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola 'sem' Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, p. 63-74.
- ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010. Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>. Acesso em: 5 mar. 2018.
- ANDERSON, P. **Linhagens do Estado absolutista**. Tradução Renato Prelorenzou. São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- ARIENTIL, W. L. Uma análise regulacionista das reformas do estado capitalista: rumo ao estado pós-fordista? **Textos de Economia**, v. 8, n. 1, p. 1-36, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/viewFile/6059/5628>. Acesso em: 5 mar. 2018.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARATTA, A. **Criminología y sistema penal**. Buenos Aires/Montevideo: Fabris, 2004.
- BÁRBARA, I. S. M. S.; CUNHA, F. L.; BICALHO, P. P. G. Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.105-120.
- BEHRING, E.; R. BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2010.
- BOITO, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2016.
- BORGES, F. G. B. A construção de uma metodologia para o letramento digital. **Ráido**, Dourados, MS, v. 11, n. 25, jan./jun. 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Câmara dos Deputados, 2015a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/propmostraringtegra;jsessionid=375C72096AFD87644868A98ED8436064.proposicoesWebExterno2?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015>. Acesso em: 6 abr. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 2731/2015**. Projeto de Lei. Eros Biondine PTB/MG. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1672692>. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**., Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, set./ dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478201100300002. Acesso em: 15 abr. 2018.

CAETANO, M. R. **Relações entre o público e o privado**: a gestão pedagógica da educação no programa circuito campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010). 2013. 303 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143383/000882239.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CALBINO, D. *et al.* Embates sobre a neutralidade na Educação: a formação ideológica do discurso da Revista Veja. **Revista Contraponto**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 81-94, dez. 2009. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/977>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CASTELO, R. Supremacia rentista no Brasil neoliberal: e a violência como potência econômica. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 27, n. 60, p. 58-71, jul. 2017. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rodrigo.castelo/artigos/supremacia-rentista-no-brasil-neoliberal-e-a-violencia-como-potencia-economica/view>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CÊA, G. S. S. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS. 2006, 29. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-2565-int.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

COSTA, L. C. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. **Pesquisa & debate**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49-79, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/rpe/article/view/11922/8632>. Acessado em: 18 maio 2018.

CHAUÍ, M. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

ClAVATTA, M. **Trabalho-educação**: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. Niterói: Mimeo, 2017.

CRUZ, D. G. *et. al.* **Análise de redes sociais em periódico científico**. In: VII Secin. UEL. 7., 2017. Londrina Anais [...]. Londrina: UEL, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2017/secin2107/paper/viewFile/424/274>. Acessado em: 15 jun. 2018.

DEL ROIO, M. Os prismas de Gramsci: a fórmula política da frente única (1919-1926). São Paulo: Xamã: IAP, 2005.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 12 abr. 2018.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 5 mar. 2018.

DUAYER, M.; MORAES, M. C. M. História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, jan./jul. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10578>. Acesso em: 5 mar. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Não deixe que seu professor faça isso com você**. 2017. Disponível em: <https://cironolasco.com.br/projeto-escola-sem-partido-legitimo-e-garante-pluralidade-de-ideias/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Paulo Freire e a "educação bancária" ideologizada**. 2013. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Quero Denunciar**. 2018a. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quero-denunciar>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Síndrome de Estocolmo**. 2018b. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/category/sindrome-de-estocolmo/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MANHAS, C. “**Escola sem partido**”, **escola silenciada**. 2016. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2016/07/escola-sem-partido-escola-silenciada-por-cleomar-manhas>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ESPINOSA, B. R. S.; QUEIROZ, F. B. C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola "Sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2017, p. 49-62.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A.K. (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

ENGELS, F. **A origem da família da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FACCI, M. G. D; LEONARDO, N. S. T; SILVA, R. G. D. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 16, n. 31, p. 216-237, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2451>. Acesso em: 17 mai. 2018.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. *In*: SILVA, T. T. (trad.). **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 105-133.

FERREIRA, A. B. H. **O mini dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.

SOBREIRO FILHO, J. Movimentos socioespaciais, socioterritoriais, manifestações e as redes sociais: das manifestações internacionais ao movimento passe livre-SP. **GeoGraphos**. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, v. 6, n. 73, p. 1-29, jan. 2015. Disponível em: <https://web.ua.es/es/revista-geographos-giecryal/documentos/jose-sobreiro2.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.17-34.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRIGOTTO, G. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. *In*: FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-81.

FRIGOTTO, G. Escola sem partido: imposição da mordança aos educadores. **e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ)**, Rio de Janeiro, v.5 – n.9, 2016. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722/17673>. Acesso em: 25 abr. 2018.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola**: princípios e preposições. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. Educação popular e educação ao longo da vida. *In*: ALMANAQUE. FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. 2016. **Anais [...]**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://almanaquefme.org/?p=4706>. Acesso em: 5 jun. 2018.

GASPARIN, J L. **Uma didática para uma pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GENTILI, P. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. *In*: AZEVEDO, J. C. *et al.* **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 143-156.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

G1. Política. **Moro aceita convite de Bolsonaro para comandar o Ministério da Justiça**. Brasília, 01 nov. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/11/01/moro-aceita-convite-de-bolsonaro-para-comandar-o-ministerio-da-justica.ghtml>. Acesso em: 8 abr. 2018.

GRAMSCI, A. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HADDAD, S. Introdução. *In*: HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 2008, p. 7-14. Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 8 mar. 2018.

HERMIDA, J. F; LIRA, J. D. S. Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul.-set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-39-144-779.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. São Paulo: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 8 abr. 2018.

JESUS, J. M. C. R. A economia de John Maynard Keynes: uma pequena introdução. **Textos de Economia**, Florianópolis, v.14, n.1, p.118-137, jan./jun.2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/view/2175-8085.2011v14n1p118>. Acesso em: 8 abr. 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 15 mar. 2018.

LEHER, R. Organização, estratégica política e o plano nacional de educação. **Boletim de Educação**, n. 12, p. 71-91, dez. 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. B. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In: LIMA, A. B. de. **Estado e controle social no Brasil**. Uberlândia: COMPOSER; FAPEMIG; GPEDE, 2009, p. 17-36.

LIMA, A. B. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In: LIMA, L. C. V. da S. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, L. C. Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”: uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.

LOFF, M. **Escola Sem Partido?** 2016. Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/08/06/mundo/opiniaio/escola-sem-partido-1740469>. Acesso em: 9 mar. 2018.

LUKÁCS, G. **Estética**. Barcelona/México: Garijalbo, 1967. v. 3.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARICATO, H. *et.al.* **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Unesp, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acessado em: 03 maio. 2018.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018

MARTINS, M. F.; GROPPPO, L. A. **Sociedade civil e educação**: fundamentos e tramas. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARX, K. Prefácio. *In*: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

MATTOS, A. *et al.* Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 87-104.

MELO-SILVA, L. L. Orientação Profissional em uma clínica-escola de Psicologia. *In*: MELO-SILVA, L.; SANTOS, M. A.; SIMON, C. P. (org.). **Formação em Psicologia**: Serviços escolas em debate. São Paulo: Vetor, 2005. p. 171-196.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. **Nota Técnica**: 01. Brasília, 2016. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

MORAES, E. N. **Princípios básicos de geriatria e gerontologia**. Belo Horizonte: Folium, 2009.

MURA, C. M. **Didática na Docência do Ensino Superior**. Maringá: CESUMAR, 2010.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. **Introdução**: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

NÓVOA, A. Perspectivas de renovação da história da educação em Portugal. *In*: NÓVOA, A.; RUIZ BERRIO, J. (ed.). **A história da educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Sociedade Espanhola de História de la Educación, 1993.

OLIVEIRA, B. A. Dialética do singular-particular-universal. Bauru. *In*: ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA. 5., 2001, **Anais [...]**. Bauru, Abrapso-Núcleo Bauru, Neppem, 2001.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias, prática**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, N. C. ; OLIVEIRA, L. A.; SANTOS, J. M. V. O materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações. *In*: VII SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA – SEPED. 1., 2013, Cornélio Procópio **Anais [...]**. Cornélio Procópio: UENP, 2013. p. 183-200. Disponível em: https://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/anais_vii_-_seped.pdf. Acessado em: 04 abr. 2018.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. *In*: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, B. A. A dialética do singular-particular-universal. *In*: V ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA SOBRE O TEMA: O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO PROMOVIDO PELA ABRAPSO, NEPPEM E UNESP .5., 2001. Bauru. **Anais [...]**. Bauru: UNESP, 2001. Disponível em: <http://stoa.usp.br/mpp5004/files/1/18602/ADialeticaDoSingularParticular>. Acessado em: 05 jul. 2018.

OLIVEIRA, D. A. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 5 jun. 2018.

ORSO, P. J. A educação em tempos de golpe, ou então, como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21735>. Acesso em: 5 jun. 2018.

PACHUKANIS, E. B. **A teoria geral do direito e o marxismo**. Rio de Janeiro: Renovar, 1989.

PANFLETO EM ESCOLA GERA REVOLTA DOS PAIS. **O Diário do Norte do Paraná**. Maringá, 26 out. 2018. Caderno Política, p. A3.

PARKER, S. **O Crash de 1929**: as lições que ficaram da grande depressão. São Paulo: Globo, 2009.

PARO, V. H. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1235>. Acesso em: 5 jun. 2018.

PENNA, F. Entrevista com Fernando Penna. **Movimento: revista de educação**, Niterói, v. 2, n. 3, p. 294-301, abr. 2015. Disponível em: http://www.anpe_d.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco. Acesso em: 10 maio 2018.

PENNA, F. Entrevista com Fernando Penna. **Movimento: revista de educação**, Niterói, v. 2, n. 3, p. 294-301, abr. 2016. Disponível em: http://www.anpe_d.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco. Acesso em: 10 maio 2018.

PERONI, V. M. V. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

POCHMANN, M.; FERREIRA, E. B. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1241-1267, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016160477>. Acesso em: 8 abr. 2019.

LINDNER, J. Deputada aliada do Bolsonaro cria canal anônimo de denúncia contra professores. **O Estado de São Paulo**. 29 out., 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,deputada-aliada-do-bolsonaro-cria-canal-anonimo-de-denuncia-contra-professores-universitarios,70002571720>. Acesso em: 10 maio 2019.

PUCCINELLI JÚNIOR, A. **Curso de direito constitucional**. 2. ed. São Paulo: Saraiva Brasil, 2013.

RAMOS, M. S.; STAMPA, I. Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola sem Partido. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 249-270, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29830>. Acesso em: 26 abr. 2018.

ROCHA, M. S. ; BARROS, A. Representações discursivas acerca do governo de Dilma Rousseff. **Revistas The Economist e Veja**, NAMID/UFPB, v. 12, n. 9, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/30683>. Acesso em: 10 maio 2018.

ROSSI, R. Ideologia: uma breve introdução. **Jornal Espaço Socialista**, n. 99, p. 1-4, maio. 2017.

REZENDE, D. A. **Planejamento estratégico para organizações públicas e privadas**: guia prático para elaboração do projeto de plano de negócios. Rio de Janeiro: Brasport, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Civilização ou barbárie. **Vermelho**. São Paulo, 22 out. 2018. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2018/10/22/demerval-saviani-civilizacao-ou-barbarie>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SAVIANI, D. 'Escola sem Partido' fere o bom senso. Entrevista concedida a Bruna Homrich. Sedufsm. 24 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=4425>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revista_germinal/article/view/9697. Acesso em: 10 fev. 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SAVIANI, D. A. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores associados, 2012. p. 13-35.

SAWAIA, B. B. (org.). **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOUZA, J. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SOUZA, R. F.; OLIVEIRA, T. F. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola "sem partido"**: esfinge que

ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 121-132.

SOLANO, E. ; ORTELLADO, P. ; MORETTO, M. 2016: o ano da polarização? **Análise**, São Paulo, n. 22, p. 20, mar. 2017. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/13249.pdf>. Acessado em: 15 jun. 2018.

SUAREZ, D. O princípio educativo da nova direita neoliberalismo, ética e escola pública. *In*: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão crítica ao liberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 267.

SUPERIOR TRIBUNAL ELEITORAL. Propostas de governo dos candidatos ao cargo de Presidente da República. **Proposta de Governo de Jair Bolsonaro**. Brasília DF, 2018. Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

THALHEIMER, A. **Introdução ao materialismo dialético**: fundamentos da teoria Marxista. São Paulo: Livraria Cultura Brasileira, 2014.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDA, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. IV.

TULESKI, S. C.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicología**, v. 3, p. 281-301, 2013. Disponível em: <http://teocripsi.com/documents/3TULESKI.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2018.

VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VÉRAS, R. **Sindicalismo e democracia no Brasil**: do novo sindicalismo ao sindicato cidadão. São Paulo: Annablume, 2011,

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. **Mudança social na América Latina, trabalho associado e educação**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em Administração**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2012.

ZANARDINI, I. M. ; ROSA; M. S. ; HOTZ, K. G. O processo de reestruturação produtiva e a reforma do Ensino Médio: implicações para os trabalhadores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.15, n. 1, p. 22-31, jan. /abr. , 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/428/180>. Acessado em: 18 jul. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PERCEPÇÕES DE GESTORES FRENTE AO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO: SUA IDEOLOGIA ESTÁ A SERVIÇO DO QUE E DE QUEM?

Mestranda: Kátia Rodrigues Montalvão Paias

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

Questionário

Participante: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Escola em que atua: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

1) Você já ouviu falar do projeto de Lei nº 867, de 2015 (Escola Sem Partido)?

- a) Sim
- b) Não
- c) Um pouco, porém de forma superficial.

2) Você já leu o projeto de Lei nº 867, de 2015 (Escola Sem Partido)?

- a) Sim
- b) Não
- c) Um pouco, porém de forma superficial.

3) Você é favorável ao Projeto Escola Sem Partido?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não consigo opinar

4) Você acredita que existe algum discurso neutro?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não consigo opinar

5) Na sua escola você já recebeu alguma notificação em decorrência do Projeto Escola Sem Partido?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não consigo opinar

APÊNDICE B

ROTEIRO INICIAL PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Participante:

Sexo:

Idade:

Há quanto tempo atua no cargo:

- a) O que você sabe sobre o projeto de Lei Nº 867, DE 2015?
- b) Como você ficou sabendo do projeto de Lei Nº 867, DE 2015?
- c) Você já leu o projeto de Lei Nº 867, DE 2015?
- d) Qual é a sua posição em relação a este projeto? Por quê?
- e) Você sabe quem fundou o programa “Escola Sem Partido”?
- f) Você acredita que haja impactos desse projeto para a práxis pedagógica (prática docente)? Para o processo de ensino e aprendizagem? Para a vida do professor? E para a vida do estudante? Como?
- g) O que você entende por doutrinação ideológica?
- h) Você acredita que existe algum discurso neutro?
- i) Você acredita que o Programa “Escola sem Partido” seja violento ou está evitando a violência? Por quê?
- j) Na sua escola você já recebeu alguma notificação em decorrência do Projeto Escola Sem Partido? De que forma?
- k) Qual o principal aspecto que você acredita ser determinante para o Movimento Escola Sem Partido estar ganhando maior visibilidade? Por quê?