



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MAURICIO ANTONIO DAL MOLIN FILHO

Um Estudo da Alienação como efeito do Programa Escola Sem Partido: como
defender o ofício de ensinar História

MARINGÁ/PR

2018

MAURICIO ANTONIO DAL MOLIN FILHO

Um Estudo da Alienação como efeito do Programa Escola Sem Partido: como
defender o ofício de ensinar História

Dissertação de Mestrado Profissional apresentado ao
Mestrado Profissional do Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História da Universidade
Estadual de Maringá- PROFHISTÓRIA/UEM como
um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre
em História.

Área de Concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Rollo
Gonçalves

MARINGÁ/PR
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

MAURICIO ANTONIO DAL MOLIN FILHO

Um Estudo da Alienação como efeito do Programa Escola Sem Partido: como
defender o ofício de ensinar História

Dissertação de Mestrado Profissional apresentado ao
Mestrado Profissional do Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História da Universidade
Estadual de Maringá- PROFHISTÓRIA/UEM como
um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre
em História.

Área de Concentração: Ensino de História

Maringá, 19 de dezembro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Henrique Rollo Gonçalves

Prof. Dr. Marcos Roberto Pirateli

Prof. Dr. José Antônio Martins

MARINGÁ/PR
2018

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar o Programa Escola sem Partido e sua incidência sobre o ofício do professor, principalmente, no exercício de ensinar História. Existe, na proposta do Programa Escola sem Partido, a ideia de que há doutrinação exercida por parte dos professores brasileiros e que tal prática precisa ser monitorada e denunciada a fim de não interferir política, religiosa e ideologicamente na formação do aluno. Utilizamos, como fontes de análise, os Projetos de Lei 7180/2014 e o 193/2016, bem como material oriundo de canais de comunicação cujo conteúdo nos permitiu lançar a hipótese de que há uma intenção de controle e cerceamento ao trabalho do professor, comprometendo o processo criativo e interferindo no método de ensino-aprendizagem. A partir disso, elencamos o fenômeno da alienação inculcado na essência do Programa Escola sem Partido. A condição da alienação se faz presente tanto nas ações refletidas e derivadas do referido Programa, criando um aparato de denúncias que transformam o cenário educacional em um espaço de judicialização, quanto nos agentes propugnadores, quando incentivados a fiscalizar os conteúdos ministrados em sala de aula, culminando na criação dos sintomas de falsa consciência e reificação no ato de aprender e ensinar História.

Palavras-chave: Escola sem Partido, ensino de História, alienação, reificação e falsa consciência.

ABSTRACT

This dissertation studied the Programa Escola Sem Partido (PESP) and its conceptions about the craft of teaching, mainly the teaching of History. In the propositions of the PESP can be found the idea that Brazilian teachers make indoctrination and that this practice must be watched and prosecuted in order to avoid political, religious, and ideological interference in the student's formation. We used two types of documentation: the Projetos de Lei 7180/2014 and 193/2016, and press materials. Our hypothesis is that there is an intention of control and limitation of the teacher's work and that this intention creates obstacles to the creative process and affects the methods of teaching and learning. Taking this in consideration, we studied the alienation phenomenon that lies inside the essence of the PESP's discourse and educational project. The condition of alienation is present in different forms in the actions of the PESP: in the judicialization of the educational space, in the stimulus to the vigilance of the contents of the classes, in the creation of symptoms of false consciousness and of reification in the act of learning and teaching History.

Keywords: Escola sem Partido, History Teaching, Alienation, Reification, False Consciousness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I: ESCOLA SEM PARTIDO: A HISTORICIDADE DO FENÔMENO	20
1.1 A APARÊNCIA DO ESCOLA SEM PARTIDO: UM CANAL DE DENÚNCIAS CONTRA A DOCTRINAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	20
1.2. A EVOLUÇÃO DO FENÔMENO: A FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO	23
1.3. AS MANIFESTAÇÕES EM APOIO AO PROGRAMA: UMA ANÁLISE DO MOVIMENTO REAL DO ESCOLA SEM PARTIDO	26
CAPÍTULO II: AS CONTRADIÇÕES ENTRE O CONTEÚDO DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO E O ENSINO DE HISTÓRIA	40
2.1 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA.....	40
2.2 O CONFRONTAMENTO ENTRE O PESP E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA:UMA INCISÃO CRÍTICA AOS PROJETOS DE LEI 193/2016 E 7180/2014	45
2.3 NOSSOS FILHOS, NOSSAS REGRAS? O BINÔMIO ESCOLA-FAMÍLIA O E PAPEL DO PROFESSORNA PERSPECTIVA DO PESP	55
CAPÍTULO III: A ESSÊNCIA DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO: A ALIENAÇÃO DO ENSINO COMO PRODUTO FINAL.	63
3.1. A ALIENAÇÃO NO DISCURSO DO ESCOLA SEM PARTIDO	63
3.2. A CRIAÇÃO DA FALSA CONSCIÊNCIA NO ATO DE APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA	68
3.3.A REIFICAÇÃO DA SOCIALIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

INTRODUÇÃO

“Devemos tomar cuidado com o que a gente fala e prestar atenção na nossa postura”.

Na primeira semana de novembro de 2017, foi assim que uma colega e professora do Colégio Estadual João XXIII de Maringá-PR iniciou a tradicional oração que sempre precede os inícios dos períodos letivos nesta escola, onde sou professor de História há 7 anos. Tais palavras remetiam-se ao incidente ocorrido na cidade de Cambé-PR, na qual um professor e diretor de uma escola estadual foram afastados do cargo, provisoriamente, acusados de fazerem e permitirem a apologia, em uma exposição realizada por alunos, da tão controversa “ideologia de gênero”¹.

Esse alerta me levou instintivamente a relacionar a preocupação da professora com a postura e a conduta de nosso ofício, as mais variadas facetas da organização denominada de Escola sem Partido, pois esse episódio, que não é o único, teve variadas similitudes pelo país e sempre teve exposto nessa organização através de seus canais de comunicação.

A organização Escola sem Partido foi criada em 2004, pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, que justifica a criação como uma iniciativa coletiva de pais e estudantes contra a doutrinação política e ideológica, em que estaria envolto o ensino no Brasil. A partir de 2014, com a adesão de grupos políticos e grupos sociais, a organização que se denomina Movimento pode ascender e se tornar um Programa - Programa Escola sem Partido- PESP- e, assim, constituir-se como um instrumento jurídico a ser aplicado à legislação educacional vigente no país. Identificamos como esse crescimento esteve intimamente ligado a setores políticos de reminiscência conservadora, assim como de levantes sociais organizados por aspirações liberais. Essas identificações, que tomaram as ruas, casas legislativas e mídias do país entre 2013 e 2016, encontraram uma forma relacional manifesta, concomitante ao discurso e conteúdo do PESP, para justificar a modificação na política educacional nacional.

O objetivo desta pesquisa é o de evidenciar que o Programa Escola sem Partido apresenta-se como um elemento de cerceamento ao trabalho docente crítico e criativo, por isso, este trabalho se propõe a analisar pretensos indicativos presentes no Programa, que apontam para uma instrumentalização punitiva e coercitiva da educação, o que, consequentemente,

¹ O conteúdo do evento encontra-se para acesso em reportagem realizada por emissora Jornal Tarobá Segunda Edição – Londrina, publicado em 31/10/2017 às 10:33. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OkrOIRTV7go>

produzem os sintomas da alienação na forma de ensinar História nas escolas do Brasil. O PESP apresenta-se, a nosso ver, com uma aparência institucional de legalidade, criando sua própria concepção de ensino, mesmo sem uma clarividência pedagógica sobre o tema.

Para realizarmos esta discussão, utilizamos como aporte teórico a problematização historiográfica, sociológica e filosófica do conceitual de alienação, desenvolvido inicialmente por Karl Marx, e a literatura do referencial do materialismo histórico e dialético, em especial as obras de George Lukács, István Mészáros, David Harvey e Joseph Gabel. A partir do conceito de alienação, chegamos a outros referenciais sintomáticos, os quais tomamos como parte da análise historiográfica que julgamos essenciais ao entendimento das intenções do PESP. São eles: falsa consciência, reificação e coisificação. Esses conceitos serão apresentados no decorrer desta pesquisa e requisitados como um instrumento de análise histórica, pois remetem ao ambiente real do ensino de História, no palco das escolas do Brasil, como uma hipótese materialista e, por isso, não idealista dos temas.

Tomamos, então, a judicialização, traduzida *a priori* como aparelhamento jurídico e punitivo, como um dos efeitos das ações promovidas pelo PESP, ou melhor, como um dos efeitos decorrentes dos projetos de lei, alguns efetivados, outros em tramitação, inspirados no Programa Escola sem Partido, o que pode ser visto, por exemplo, pela onda de “denuncismo” em todo o território nacional. Tal ação pode ser traduzida como elemento de cerceamento do ensino e aprendizagem, eliminando a satisfação do trabalho docente, uma vez que tal situação acarreta medo e inibição à prática didática analítica e inventiva, criando assim um ambiente reificado sob o trabalho do professor, em especial o de História².

Utilizamos o conteúdo dessas denúncias, além de relatos de professores que sofreram diversas formas de assédio, decorridas de práticas ou conteúdos abordados em sala de aula, como fontes empíricas de análises desta pesquisa, pois esse material resultou em afastamentos e/ou sindicâncias sobre docentes. Além disso, analisamos como fontes primárias os Projetos de Lei 193/2016, que tramitou no Senado Federal e o PL 7180/2014, que tramita na Câmara dos Deputados. Outra gama documental utilizada para substanciar nossa hipótese advém do canal oficial do Escola sem Partido, que conta com uma série de artigos, relatos e pronunciamentos de apoiadores e idealizadores do Movimento, bem como reportagens alocadas em mídias e redes sociais, acerca das consequências práticas derivadas do fenômeno.

² Segundo entrevista de um diretor da APP Sindicato de Maringá - Pr, entre 2016 e 2017, o número de denúncias contra professores cresceu em 100%. Os principais motivos estariam ligados à doutrinação política partidária e ao que se denomina ideologia de gênero. Tais denúncias se encontram registradas no setor jurídico do Núcleo Regional de Educação de Maringá - Pr.

O processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História realiza-se no cotidiano escolar como um ininterrupto processo criativo. Exposições, temas, métodos e debates tornam a aula um incansável ato dialético, ou seja, confrontam-se saberes e aspectos morais entre professores e alunos o que edifica o saber histórico para um ato de consciência da realidade social existente, em vista de uma transformação cada vez mais democrática e inclusiva dos seres humanos. Portanto, o ofício de ensinar História, ainda que pela explicitação teórica de conceitos universais e eventos históricos plurais, com variáveis nos diferentes tempos e espaços sociais, possibilita uma visão da totalidade e complexidade das relações sociais na qual se insere um aluno, uma vez que este é, também, agente de transformação social.

Mas nem sempre vivenciamos o cenário exposto. Em muitos momentos da história do Brasil, a escola foi atacada por forças que contradisseram a livre opinião e o trabalho crítico de ensinar História. Durante o regime militar no Brasil (1964-1985), por exemplo, os professores de História foram continuamente subjugados em seu ofício, pois seu trabalho possuía, e ainda possui, uma ligação estreita com a abordagem de conteúdos políticos e movimentos sociais. Com isso, a disciplina chegou a ser anulada ou incorporada a outras, como a Educação Moral e Cívica, na qual o postulado didático se resumia em reproduzir datas e “grandes heróis”, sem poder crítico e questionador da ordem política vigente. Porém, nesse mesmo espaço didático que denominamos reificado, alguns professores de História resistiram, ensinando conteúdos de cunho político e crítico, sob o risco de afastamentos, prisões e tortura.

Com o fim da Ditadura e em pleno século XXI, as dificuldades de ensinar História ainda se apresentam e não são apenas teóricas ou didático-pedagógicas: existem problemas estruturais em toda a rede de ensino no país, especialmente na escola pública, como salas de aula superlotadas, estruturas arruinadas, falta de material didático, sobrecarga de jornada de trabalho e baixos salários. Esses são apenas alguns elementos constitutivos das dificuldades de ensinar no Brasil. Mas isso parece não ser o suficiente para embaraçar o difícil ofício do professor de História, pois, entrelaçam-se as dificuldades físicas citadas, forças ideológicas e um aparelhamento jurídico, que traduzem, com empenho, práticas inibidoras frente à liberdade de ensinar. Projetos de leis educacionais, como o Programa Escola sem Partido, traduz ao ofício de ensinar História uma caracterização de um trabalho reprodutivista, causando estranheza (alienação) quanto ao seu produto final e sua essência social, que deveria ser a de formar um cidadão crítico e atuante.

A importância da disciplina de História na formação de democracia é reforçada no documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, que enfatiza o papel

dessa disciplina na formação de agentes ativos de transformação, quanto às suas dimensões do conhecimento, vejamos o que ele diz:

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ: HISTÓRIA, 2008, p. 20).

Nessa esteira de pensamentos, consideramos, também, que o ensino de História, orientado pelo viés da dialética materialista, permite à prática docente uma visão de totalidade, levando o estudo da História a ter sentido de formação de saberes úteis a um processo de conscientização social que advém da consciência histórica. A dinâmica de uma aula de História precisa expressar, ou ao menos indicar, o movimento contínuo das rupturas e permanências dos processos históricos e o professor e o aluno, por sua vez, precisam ter posturas dinâmicas ativas frente ao novo na sociedade que se estuda, tornando assim, o ensino dialético, como escreve Leandro Konder:

Afinal, a dialética - maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do novo na realidade humana — negar-se-ia a si mesma, caso cristalizasse ou coagulasse suas sínteses, recusando-se a revê-las, mesmo em face de situações modificadas. (KONDER, 2003, p.38)

O ato de ensinar História, portanto, não é unilateral, pois o professor não é um mero transmissor de conteúdo, nem o aluno um simples receptor, por isso exploramos a defesa ideológica do PESP em contradição com a legislação vigente que determina um ensino voltado a criticidade e a criatividade. Procuramos demonstrar o quanto o discurso do PESP se concentra em inibir a atividade do professor frente à realidade totalizante, apresentada na sociedade. Dito de outra forma, o PESP não atribui valor a professores com poder crítico de validar um conhecimento histórico que possam chocar a moral dos filhos-alunos, nem a uma exposição didática que aborde aspectos políticos, morais e religiosos; sendo assim, a escola se configura em um palco reificado e as aulas, em afirmações enciclopedistas.

Procuramos, então, demonstrar que o Movimento Escola sem Partido tem uma ideologia e representatividade social pautados em segmentos que identificamos com o tradicionalismo. Desta forma, o PESP, ao se embrenhar no processo didático e pedagógico de sala de aula, acarreta, intencionalmente, uma falsa consciência, orquestrada por um discurso de neutralidade e vulnerabilidade que se contradiz a uma educação dialética, ou seja, a uma educação que

apresente contradições em uma sociedade na qual a estrutura das relações produtivas e suas similitudes sociais e políticas interagem-se mutuamente e que não são neutras, mas ativas, pois demonstram e reproduzem, muitas vezes, os sintomas de um corpo social desigual. Como nos assinala Edward P. Thompson (1977), a falsa consciência está sempre presente e de forma intencional:

Ou ainda, para dar mais um exemplo, os intelectuais sonham amiúde com uma classe que seja como uma motocicleta cujo assento esteja vazio. Saltando sobre ele, assumem a direção, pois têm a verdadeira teoria. Essa é uma ilusão característica, é a “falsa consciência” da burguesia intelectual. (THOMPSON, 1977, p.7).

O conceito de alienação que tomamos como suporte investigativo é heurísticamente originário de Karl Marx (1818-1883), que desenvolveu a temática, pela primeira vez, em sua obra *Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844* e, posteriormente, em toda sua vasta bibliografia.³ Porém, a ideia de confrontar a temática marxista da alienação com os postulados do PESP não se restringe somente às obras de Marx, mas a uma série de autores que ampliaram e contemporizaram o conceito originário, especialmente, Joseph Gabel, Georg Lukács, István Mészáros e David Harvey.

Um conceito somente poderá adquirir valor para uma pesquisa histórica quando testado em confronto com as evidências da problemática, como um movimento real e histórico. No caso desta pesquisa, elencamos o conceito de alienação para uma análise que incide sobre a prática docente do ensino de História. A epistemologia que valida um conceito - no caso a alienação - para uma pesquisa histórica e de ensino de História, deriva do raciocínio do historiador inglês Thompson (1981) que, por meio de sua definição sobre *Lógica Histórica*, afirmou:

Segue-se que os conceitos marxistas (isto é, conceitos desenvolvidos por Marx e dentro da tradição marxista) diferem de outros conceitos interpretativos na prática histórica, e se são considerados mais “verdadeiros”, ou mais adequados à explicação do que outros, isto ocorre porque suportam melhor o teste da lógica histórica e não porque sejam “derivados de” uma Teoria verdadeira fora dessa disciplina. (THOMPSON, 1981, p.55).

³ Nos últimos quarenta anos, grande parte da discussão girou em torno do *Manuscritos econômicos-filosóficos*, de Marx. A primeira edição - embora incompleta - veio a público em língua russa, em 1927, seguida em, 1932, das edições completas em alemão, russo e francês, que tornaram possível sua difusão em círculos filosóficos e literários em todo o mundo. O conceito-chave desses *Manuscritos* é o da alienação. (MÉSZARÓS, 2016 p. 17).

Assim, o processo investigativo histórico sobre o PESP, confrontado com nossas convicções sobre o ensino de História, passa a ser testado como um fenômeno de alienação, e nos possibilita evidenciar e revelar, como resultado, a criação de um espaço reificado e de transmissão de falsa consciência, que se transfigura no processo do trabalho de ensinar História no Brasil.

A temática da alienação é um substrato da complexidade da teoria social de Marx, não a única e nem o seu fim. Segundo Gabel (1979), a tese da alienação não pode ser esquecida, vista a complexidade e atualidade de seus pressupostos. Nas palavras do autor:

B. Croce deu a uma das suas obras o título seguinte: O que está vivo e o que está morto na filosofia de Hegel? Se fizéssemos a mesma pergunta a respeito de Marx, a resposta seria sem dúvidas que a doutrina da alienação é por excelência a *parte viva* do conjunto do seu sistema: o facto totalitário por um lado, a atualidade do problema da esquizofrenia por outro, confirmam a validade deste capítulo da teoria marxista. (GABEL, 1979, p.84)

Por isso, acreditamos que a utilização do conceito marxista da alienação para análise do PESP, é a base para estabelecermos um nexo entre teoria e prática. Isso faz parte do processamento analítico que fizemos das fontes. Cabe salientarmos que, no caso específico desta pesquisa, o objeto de estudo encontra-se em curso, ativo no tempo presente e não perde, por isso, sua validade analítica para a historiografia e o ensino de História, uma vez que essa teoria nos alicerça à pesquisa do tempo presente, conforme explicita o sociólogo Florestan Fernandes:

A história da vida cotidiana e do presente em processo, encarada da perspectiva do materialismo histórico, propõe-se lidar, simultaneamente, com os fatos históricos que permitem descrever tanto o “superficial”, quanto o “profundo” na cena histórica. No plano descritivo, ela busca a reconstrução da situação histórica total; no plano interpretativo, ela se obriga a descobrir a rede (ou as redes) da causação histórica, associando reciprocamente as transformações das relações de produção às transformações da sociedade e das superestruturas políticas, jurídicas, artísticas, científicas, religiosas, etc. (FERNANDES, 1989, p.51).

Visto por esse prisma, temos que o PESP se torna um objeto “vivo” e de validade histórica, por isso, com potencial de análise. Pois um objeto histórico não é estático e nem simplesmente um objeto inanimado; o historiador precisa encontrar, nos documentos e fatos, as ações humanas.

Incontáveis pesquisas históricas já trouxeram como referencial teórico a problemática da alienação. Esta pesquisa não tem a intenção de criar algo novo nas pesquisas educacionais,

mas sim justificar e clarificar que a alienação está presente, não como algo abstrato, e sim concreto, presente e histórico no ofício de ensinar história, quando confrontado com a dinâmica proposta e executada do Programa Escola sem Partido.

A perspectiva aplicada nesta pesquisa sobre a teoria da alienação, incide diretamente sobre a prática e trabalho docentes, em especial ao professor de História, pois os emaranhados técnicos e jurídicos propostos pelo Escola sem Partido, a nosso ver, reforçam uma prática de estranhamento (alienação) do produto e do ofício do professor, ou seja, retira-se o aspecto relacional de satisfação e criatividade, tanto em relação a suas ideias, quanto à formação crítica de seus alunos. Dito isso, empregamos a teoria do estranhamento, em Marx, para confrontar as evidências dos sintomas de reprodução da alienação nos objetivos propostos pelo PESP, incidindo sobre a maneira como o ofício do professor de História é coisificado pelo próprio discurso e prática dos defensores desse instrumento jurídico, político e punitivo.

O *Cadernos de Paris* (1843), teria sido o primeiro esboço intelectual de Marx à crítica da economia política. Trata-se da elaboração do seu pensamento materialista histórico para a compreensão das relações de produção, o Estado e da sociedade civil. Nas palavras de José Paulo Netto: “*Os Cadernos são, repita-se, o documento dos primeiros contatos de Marx com a economia política*” (NETTO, 2015 p.32).

Desses primeiros contatos, paralelamente, emergiu o que ficou conhecido como os *Manuscritos Econômico-filosóficos de 1844*⁴, cujo aprofundamento dos estudos sobre a economia política possibilitou a Marx o desenvolvimento da problemática da alienação, como estrutura filosófica e antropológica de análise da história humana.

Nos *Manuscritos de 1844*, Marx elabora a crítica ao sistema capitalista que, segundo ele, alienou o homem de sua verdadeira essência genérica, suas críticas são direcionadas ao trabalho, analisado na esfera do sistema imposto pelo capital. As temáticas variam especialmente entre proposições sobre o salário, riqueza, trabalho e propriedade privada. No entanto, esses temas, que parecem técnicos da economia, não foram analisados sem estabelecer conexões com o todo da sociedade organizada pelos homens, na história.

No prefácio dessa obra, Marx deixa claro que sua crítica se substancia nos seus estudos realizados sobre economia política, mas alerta que não se restringe a analisar o fenômeno

⁴ É ponto pacífico que os *Cadernos* foram redigidos paralelamente aos *Manuscritos*, mas não há dados que nos permitam estabelecer com precisão a cronologia de sua redação. Ainda que sua estrutura e forma sejam diversas (com os segundos apresentando uma elaboração teórica mais desenvolvida, delineando mesmo o projeto de um livro), a leitura de uns mostra a estreita vinculação com os outros... (NETTO, 2015, p.31)

Nos *manuscritos*, sabe-se, a contraposição marxiana a tal inumanidade será operada mediante à crítica filosófico-antropológica do trabalho alienado, como recurso à sua concepção de essência humana para explicar o horror dessa redução do operário à máquina produtiva. (NETTO, 2015, p. 35)

economia sob um ponto de vista fragmentado, mas sim como uma ideia de conjunto, que se realizará em diálogo com os outros fenômenos sociais. Nas palavras de Marx:

Por isso, vou fazer seguirem-se, em diversas brochuras autônomas, a crítica do direito, da moral, da política, etc., e, no fim, tentarei dar, de novo, num trabalho específico, a conexão do todo, a relação das partes singulares e, finalmente, a crítica da elaboração especulativa daquele material. Por essa razão no presente escrito, a conexão da economia nacional com o Estado, o direito, a moral, a vida burguesa, etc., apenas se encontra abordada na medida em que a própria economia nacional aborda *ex professo* esses assuntos. (MARX, 2015, p.238).

A ideia de totalidade que Marx apresenta em sua obra é o que torna o materialismo histórico dialético, criado por ele, uma ciência tão peculiar. A conexão de análise de interdependência entre as estruturas e superestruturas da sociedade, tendo como referencial a própria história da humanidade, nos alicerça e assegura a problematização da alienação como referencial teórico de análise contemporânea.

Em princípio, a alienação para Marx é uma força que se impõe ao homem e seu trabalho, criando-lhe uma exteriorização, degradando-o em seu sentido genérico de humanidade, deixando-o infeliz e impondo-lhe a perda da criatividade em suas ações, tornando-o “coisa”. A ideia de trabalho como realização e satisfação humana é, para Marx, sua atividade vital, indispensável para seu ser genérico, porém as mediações capitalistas impuseram ao ser humano uma ideia de realização exteriorizada, alienada. A respeito do trabalho alienado, como atividade no mundo capitalista, Marx afirma:

Ele não é, portanto, a satisfação de uma necessidade, mas é apenas um meio para satisfazer necessidades externas a ele. O seu caráter alienado (*Fremdheit*) evidencia-se muito nitidamente em que, logo que não exista qualquer coação, física ou outra, se foge do trabalho como da peste. (MARX, 2015, p.309)

Por considerar o trabalho como uma atividade indispensável ao ser humano, Marx o analisou sob o ponto de vista de um conjunto de relações que o levou à definição de trabalho alienado, contrapondo-se aos economistas clássicos que viam o trabalho humano, fosse qual fosse, velado de sua relação de produção e de sua prática cotidiana. Os economistas “vulgares” liberais, não os clássicos⁵, desprezavam o todo, pois, para estes, a produção seria representada,

⁵Definição terminológica de Marx para alguns economistas políticos analisados no Manuscrito Econômicos e Filosóficos de 1844.

simplesmente, por números traduzidos em taxas de lucros, juros e mercadorias, deixando de entrever o essencial da humanidade, no próprio ato do trabalho e sua realização. (MARX, 2015 p. 307-308).

Com a crítica marxiana da divisão do trabalho - criada na estrutura capitalista de produção - a máquina, como meio de produção, não seria somente uma estrutura férrea, movida a carvão ou eletricidade, mas também seria feita de carne e sangue, pois o trabalho exteriorizado impôs, de maneira híbrida, homem e máquina. Essa metamorfose tornou-se uma veracidade social, rompendo o véu da estrutura econômica de produção e abrangendo o todo das relações da sociedade, mediando a cultura, a política, o poder, o direito, a educação, a moral e a religião, entre outras esferas. (MARX, 2015, p.308).

Confirmando a contemporaneidade da teoria de Marx, Harvey (2017), em sua recente obra⁶, usou a teoria da alienação como epicentro de sua tese sobre as contradições do capitalismo no século XXI e a definiu da seguinte maneira:

Como termo psicológico passivo, “alienação” significa isolar-se e se distanciar de uma ligação afetiva valiosa. Ela é vivenciada e interiorizada como tristeza e pesar por uma perda indefinível, que não pode ser recuperada. Como estado psicológico ativo, significa sentir raiva e hostilidade quando se é ou se sente oprimido, desprovido ou espoliado, e extravasar essa raiva e hostilidade contra o mundo, muitas vezes partindo para o ataque sem razão definida nem objetivo racional. (HARVEY, 2016, p.248)

A crítica de Harvey (2017) ao modelo neoliberal, que abarca, cada vez mais, políticas de austeridade praticadas pelos bancos centrais dos estados nacionais, por exemplo, encontra na alienação, uma força que age como reforçadora da coisificação do trabalho e também como justificativa moral, ética e cultural, para a aceitação passiva dos elementos impostos pela lógica de acumulação de riquezas do capital. De certa forma, o capital, no século XXI, reforça o mal-estar da alienação ao transformar, de maneira absoluta, o trabalho humano em puro e cristalino valor de troca, eliminando qualquer possibilidade de que ele seja um valor de uso, crítico e criativo, ou seja, um trabalho social. (HARVEY, 2016, p.43).

Com o mesmo sentido de crítica ao trabalho alienado, Mészáros(2016), que dedicou um livro sobre a teoria da alienação marxista, afirma que a problemática ganha corpo empírico e substância científica quando Marx a analisa sob o ponto de vista da prática humana do trabalho que, na divisão social do trabalho, imposta pelo regime do capital, retira os elementos de

⁶A saber: **17 Contradições e o fim do capitalismo**. 1ª ed. São Paulo, Boitempo, 2016

satisfação e criatividade na prática de qualquer trabalho. Sobre esse fenômeno concreto da alienação no trabalho, o filósofo afirma:

“Atividade” (Tätigkeit), “divisão do trabalho” (Teilung der Arbeit), “intercâmbio” (Austausch) e “propriedade privada” (Privateigentum) são os conceitos essenciais dessa abordagem da problemática da alienação. O ideal de uma “transcendência positiva” da alienação é formulado como uma superação sócio-histórica necessária das “mediações”: propriedade privada - intercâmbio - divisão do trabalho que se interpõem entre o homem e sua atividade e o impedem de se realizar em seu trabalho, no exercício de suas capacidades produtivas (criativas), e na apropriação humana dos produtos de sua atividade. (MÉSZÁROS, 2016, p.78).

A fim de organizar o conceito de alienação em Marx, Mézáros o analisa em quatro aspectos fundamentais:

- a) o ser humano está alienado da *natureza*;
- b) ele está alienado de *si mesmo* (de sua própria *atividade*);
- c) do seu “*ser genérico*” (do seu ser como membro do gênero humano);
- d) do seu ser humano está alienado do *ser humano* (dos demais seres humanos). (MÉSZÁROS, 2016, p.20)

Para Mézáros (2016), a primeira dessas características do trabalho alienado estaria na relação do trabalhador com o seu produto, que lhe é exteriorizado, como algo fora da natureza, que não lhe pertence. O segundo ponto diz respeito à ideia da **criatividade**, que no mundo do trabalho alienado não existiria, criando assim um aspecto de insatisfação com a realização do próprio ofício, pois sua prática se torna uma abstração ou algo insuportável.

O terceiro e quarto itens, falam do ser genérico humano, no sentido de que a alienação aplicaria uma estranheza entre os indivíduos em sociedade e na sua relação com a sua natureza, pois, segundo a teoria marxiana, o trabalho apareceria apenas como um meio, retirando do ser humano a sua consciência livre e criadora em relação a sua atividade vital. Nesse ponto, o ser humano se torna um simples animal, pois não consegue produzir para além de suas necessidades imediatas, sua produção passa a ser algo não universal e, ainda, longe de ser um meio que ofereça satisfação individual.

A concepção de ciência, em Marx, enxerga a estrutura do ser em movimento com o todo inorgânico (natureza), ser orgânico (animal-humano-natureza) e o mais complexo, o seu ser social (humanidade). As três categorias interagem e determinam o ser em constante movimento contraditório. No entanto, as três categorias, em ações dialéticas de interações, não podem ser analisadas sob uma aparência de naturalidade, sob o modo operante dos fenômenos da natureza.

Justamente por ser um elemento exclusivo do ser social, o trabalho deve aparecer ao homem como uma atividade de satisfação e criação genérica. No momento em que forças impõem a alienação do trabalho, retira-se a função de sua atividade vital, tornando-o apenas um meio de sobrevivência. Nas palavras de Marx:

Na medida em que o trabalho alienado aliena ao homem 1) a natureza, 2) ele próprio, a sua própria função ativa, a sua atividade vital, assim ele aliena do homem o *gênero*; torna-lhe a *vida genérica* meio de vida individual. Primeiro, aliena a vida genérica e a vida individual e, segundo, torna a última na sua abstração finalidade da primeira, igualmente na sua forma abstrata e alienada. (MARX, 2015, p. 311).

Ao escrever sobre a alienação, Gabel (1970) discute o conceito de reificação e seus desdobramentos sob uma perspectiva psicopatológica. O autor, assim, reconhece propriedades da patologia esquizofrênica, como a racionalização mórbida, a atomização do homem e um comprometimento no espaço e na temporalidade, também nos efeitos da alienação, dando ênfase para a reificação. Neste ponto, Gabel (1970) ressalta a importância de não nos perdemos na estreita relação que existe entre tais conceitos – pensamento não dialético, falsa consciência, reificação e alienação -, pois são faces de um mesmo conjunto de sintomas da alienação. Assim ele diz:

De fato, se trata de uma mesma realidade vista desde ângulos diferentes. Como experiência vivida, coletiva, da reificação, a falsa consciência não é mais que um pensamento não dialético na escala dos grupos sociais. (GABEL, 1970, p. 148).

A nosso ver, com tal construção, o autor pretende dar ênfase para a condição inumana na qual se encontra o indivíduo, quando tomado por forças externas, que retira a sua condição subjetiva. Sabemos que na esquizofrenia o indivíduo tem a sensação de ser invadido por uma dimensão fora, externa, potencialmente ameaçadora. Essa dimensão o descentra, passando a viver com a ameaça iminente de algo que vai levá-lo à desfragmentação. A partir de então, se seguimos a compreensão psiquiátrica sobre este transtorno, para a continuação da existência deste indivíduo, há a necessidade da criação de uma outra realidade, seja no delírio ou na alucinação, realidades que suportam o seu ser.

Ora, se acompanhamos Gabel (1970) em sua analogia, temos que, assim como o sintoma esquizofrênico a reificação é a condição do sujeito estar imerso em uma dimensão outra, na qual o tempo e o espaço, dentro do ambiente do trabalho, se reconfiguram, afetando o nível de

satisfação, que dá lugar ao medo, à atomização da qual falava o autor, que usou essa analogia psiquiátrica para estabelecer uma análise sociológica dos fenômenos da reificação, considerada, portanto, o momento máximo da teoria da alienação, desenvolvida por Marx.

Outro elemento teórico utilizado neste trabalho é o fenômeno da identificação, desenvolvido por Gabel (1970) e análogo ao princípio marxista de ideologia e falsa consciência. Procuramos demonstrar como os defensores do PESP agem em relação a sua identificação com os postulados da organização.

Trabalhamos com a hipótese de que o trabalho, como satisfação, especificamente o ofício do professor de História é uma ação livre, quando sua atividade é a negação da expressão puramente empírica do seu objeto, que são os fatos históricos apresentados em aula. No processo de ensino-aprendizagem, o aluno é processo, não é pronto e acabado, mas sim um produto de variadas possibilidades. Portanto, o conhecimento da realidade histórica impõe a negação dos fatos como estáticos, os agentes envolvidos precisam entender que há processos em andamento e, acima de tudo, ele, o aluno, é um agente fundamental, por ser humano, do processo histórico ao qual pertence. Para desenvolver essa hipótese, precisamos de uma teoria que parta de premissas abstratas, faculdades racionais e intelectuais que nos levam além da aparência, de maneira dialética, e, assim, supera a própria abstração, elevando-nos à realidade concreta, formadora de consciência. A análise histórica da organização Escola sem Partido é o epicentro desse trabalho. Ela pretende confirmar a tese da alienação analisando a proposta do PESP de cerceamento do trabalho criativo e crítico do ofício de ensinar História.

Para realizar os objetivos propostos, estruturamos o trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “ESCOLA SEM PARTIDO: A HISTORICIDADE DO FENÔMENO”, apresenta o desenvolvimento histórico do PESP, suas apologias e repercussões sociais, pelo qual foi elevado à categoria de Movimento. Apreendemos, também, o movimento real que levou a idealização do Movimento Escola sem Partido a se tornar um Programa (PESP), cujo objetivo visa a se legitimar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para assim se efetivar como lei educacional. No primeiro capítulo, apresentamos esses momentos históricos para identificarmos a representação e a aparência ideológica, naquilo que acreditam, os defensores do PESP, estar edificado o ensino no Brasil.

O segundo capítulo, intitulado “AS CONTRADIÇÕES ENTRE O CONTEÚDO DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO E O ENSINO DE HISTÓRIA”, apresenta uma articulação entre o caráter dialético presente na prática pedagógica e na transmissão do ensino de História. Para tanto, partimos dos postulados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que visa à formação da cidadania com amplo espaço para a democratização do Ensino. Ainda no

segundo capítulo analisamos o PL 193/2016, que visa implantar o Programa Escola sem Partido na LDB. Buscamos identificar as contradições presentes entre as propostas do PESP, tanto jurídicas quanto pedagógicas, e a prática de uma docência voltada à cidadania e à docência criativa. Para reforçar o caráter contraditório, entre o PESP e a prática docente, apreendemos considerações acerca do binômio escola-família, presente no conceitual ideológico do PESP.

No terceiro capítulo, “A ESSÊNCIA DO ESCOLA SEM PARTIDO: A ALIENAÇÃO DO ENSINO COMO PRODUTO FINAL”, abordamos a teoria da alienação para explicar sua sintomatologia, que surge com o PESP, e incide sobre as práticas do ofício de ensinar História. Por meio de um acervo documental, notamos evidências, a partir de um manifesto processo de aparelhamento jurídico e policial sobre a prática do professor no Brasil, que aponta para uma intencionalidade mórbida de inibir a criatividade e a criticidade no ato de ensinar, especialmente, História.

CAPÍTULO I: ESCOLA SEM PARTIDO: A HISTORICIDADE DO FENÔMENO

1.1 A aparência do Escola sem Partido: um canal de denúncias contra a doutrinação nas escolas brasileiras

O Escola sem Partido define-se como um instrumento de luta frente a uma possível doutrinação política e ideológica, realizada por professores, no cenário escolar brasileiro, especialmente, no que tange aos conteúdos ministrados sobre a temática de política, religião e moral. Em seu site oficial, na definição de “quem somos”, o movimento se justifica ser: *“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”*.⁷

O Escola sem Partido foi idealizado em 2004, pelo então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Em entrevista ao jornal *El País* (2016), Nagib conta que a ideia de criar o Escola sem Partido surgiu após ouvir o relato de sua filha sobre uma exposição didática, na qual o professor, ao discutir a temática da ideologia, comparou São Francisco de Assis com o líder da Revolução Cubana (1957) “Che” Guevara. A partir desse acontecimento, Nagib entendeu que tal aula apresentava elementos de doutrinação ideológica, o que, a seu ver, representava uma ameaça, tanto ao processo de aprendizagem, de forma geral, quanto aos seus valores de cunho religioso e moral. Sobre isso ele afirma: *“As pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo”*. Assim, a postura do pai Nagib foi a de demonstrar sua indignação contra aulas como essas, as quais ele configura como doutrinárias, tornando pública sua indignação, conforme o conteúdo da reportagem a seguir:

“Ela [filha] já vinha relatando casos parecidos de doutrinação. Fiquei chateado e resolvi escrever uma carta aberta para o professor”, conta. Ao terminar o documento, imprimiu 300 cópias e passou a distribuí-las no estacionamento da escola da filha. A iniciativa, entretanto, não deu nada certo. “Foi um bafafá e a direção me chamou, falou que não era nada daquilo que tinha acontecido. Recebi mensagens de estudantes me xingando. Fizem passeata em apoio ao professor e nenhum pai me ligou”, diz. (BEDINELLI, 2016, p.1).

⁷Extraído do endereço eletrônico: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>

Mesmo com uma receptividade – de pais e alunos - contrária à esperada por Nagib, o procurador prosseguiu em sua luta contra a chamada doutrinação, nas escolas. Criou um site endereçado como *escolasempartido.org*, um canal digital para que pais e alunos postassem relatos e vídeos de doutrinação e assédio político-ideológico realizados por professores. Segundo Nagib, esse site foi inspirado em um similar endereço eletrônico dos EUA, intitulado *noindoctrination.org*, que não se encontra mais disponível para acesso. Em um de seus *links* do portal brasileiro na *internet*, intitulado “Apresentação”, temos um espaço aberto àqueles que se propõem a “denunciar” práticas pedagógicas associadas ao que se denomina “contaminação político-ideológica” nas escolas brasileiras. Segue-se um trecho do escrito:

O *EscolasemPartido.org* -- único site em língua portuguesa inteiramente dedicado ao problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos -- foi criado para mostrar que esse problema não apenas existe, como está presente, de algum modo, em praticamente todas as instituições de ensino do país.

Com esse objetivo, colocamos à disposição da comunidade escolar um acervo permanente de informações sobre o tema, e um espaço no qual estudantes, ex-estudantes e pais poderão expressar suas opiniões sobre professores, livros e programas curriculares que ignoram a radical diferença entre educação e doutrinação. (ESCOLA SEM PARTIDO – educação sem doutrinação. [S.l.], 2014-2017. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/>>. Acesso em: 18 out. 2016.).

A justificativa de que o ensino está edificado para instrumentalização política e ideológica se faz pela exposição, no site, na seção intitulada “Corpo de Delito”, com relatos, artigos e vídeos que denunciam a ação dos professores. Ao todo são apresentados cinco vídeos/áudios e dezoito *posts* ou artigos sobre dinâmicas que, no olhar dos organizadores, refletem- se como uso do ensino para fins políticos e partidários⁸. Esse material lentamente contribuiu para o crescimento da organização, ainda que timidamente, na primeira década desde sua criação, porém sempre em ascensão sectária. O canal brasileiro apresenta esses materiais e os disponibilizam para acesso livre com a propositura de combater a doutrinação, trazendo exemplos e depoimentos do que estaria ocorrendo nas escolas do Brasil e, assim, sensibilizar adeptos a se juntarem a esse combate.

O Escola Sem Partido passou a ser um fenômeno histórico e envolveu sua temática em inúmeros debates na sociedade brasileira, em especial, juristas, políticos e educadores, tornando-se um movimento, pois convencionou-se a ser assim denominado, tanto pelos críticos, quanto pelos seus idealizadores. O coordenador do ESP esteve presente em diversos canais de

⁸Dados contabilizados em 18/08/2017, extraído do endereço eletrônico: <<http://escolasempartido.org/corpo-de-delito>>

comunicação, apresentando o conteúdo do movimento, além de estar sempre em audiências públicas, em diversas casas legislativas do país, inclusive na esfera federal.

Em 2014, após uma década de existência do ESP, ocorreu um encontro entre Nagib e políticos em ascensão popular, especificamente a família política Bolsonaro⁹, que notoriamente ganhou adesão entre brasileiros atraídos pelos seus discursos enérgicos e irônicos, notadamente de sexismo e militarismo. Constantemente envolvido em polêmicas pelos seus pronunciamentos públicos, o deputado federal e ex-militar, Jair Bolsonaro (PSC-RJ), ganhou simpatia por proferir palavras de cunho militar-conservadorista e passou a ser um efervescente defensor do Escola sem Partido. De alguma maneira, os substratos do tradicionalismo de Bolsonaro revelaram-se como elementos vivos e de sociogênese da história brasileira, revividos nessa década e suas ideias contextualizaram-se com o conteúdo do ESP. Para o historiador Henrique Estrada Rodrigues (2017), esse evento redefiniria os rumos do Escola Sem Partido, dando a ele um *status* político, nas palavras do autor:

Há mais de dez anos, em 2004, surgia a organização chamada Escola sem Partido, pouco notada na ocasião. Dez anos depois, em 2014, Flávio Bolsonaro (PP/RJ), deputado estadual no Rio de Janeiro, buscava nela os fundamentos para um projeto de lei que regulamentasse os limites do que um professor poderia dizer- ou não dizer- em sala de aula. (RODRIGUES, 2016, p.235).

É nesse encontro, portanto, que surgiu a ideia do deputado estadual Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) de fazer do Escola Sem Partido um anteprojeto de lei, redigido pelo próprio idealizador, o procurador Nagib. Após sua redação, o anteprojeto foi levado à esfera legislativa do município do Rio de Janeiro, pelo vereador Carlos Bolsonaro (PSC-RJ), irmão de Flávio Bolsonaro, resultando no projeto de lei nº 867/2014, o qual se encontra em tramitação. Na sequência, a ideia foi levada à esfera federal, pelo deputado Eriavelton Santana (PSC-BA), dessa vez, tornando-se o projeto de lei nº 7180/2014¹⁰ e finalmente chegou ao Senado Federal, como PL193/2016, sendo o projeto Escola sem Partido a maior consulta pública da história dessa casa legislativa¹¹.

⁹A família política que nos referimos diz respeito a: Jair Bolsonaro (Deputado Federal-RJ), Carlos Bolsonaro (Deputado Federal-RJ) e Eduardo Bolsonaro (Vereador do Rio de Janeiro-RJ).

¹⁰ Esse projeto de lei encontra-se disponível para consulta pública, como sua atual tramitação em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>

¹¹ Os votos apurados em 19/06/2017 às 15:52, trazem um total de 396.191 votos, tendo como placar momentâneo 192.515 votos favoráveis a implantação e 203.676 contrários a implantação do PL 193/2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaoateria?id=125666>>

1.2. A evolução do fenômeno: a formação do Programa Escola sem Partido

A evolução de um canal de denúncias virtual para a elaboração de uma lei, ou leis, encontrou respaldo em seguimentos políticos nos quais identificamos com o tradicionalismo, ou conservadorismo, uma vez que políticos dessa reminiscência, como a família política Bolsonaro, rapidamente se prontificaram na elaboração múltipla de projetos baseados na plataforma do Escola sem Partido, atravessando geograficamente todo o território brasileiro.

Quando os objetivos do ESP foram transformados em proposições de lei, surgiu um segundo portal virtual intitulado programaescolasempartido.org. Tal site apresenta modelos de projetos de lei direcionados às diversas instâncias legislativas, municipal, estadual e federal. Foi essa nova denominação- Programa - que fez o Escola sem Partido, doravante PESP, atravessar diversas Assembleias Legislativas do país, até chegar à mais alta casa legislativa do Brasil: o Senado Federal.

Inspirados no anteprojeto e nos projetos de lei iniciais, muitos Estados e Municípios do país aderiram à tentativa de implantação do PESP, como é o caso do Estado de Alagoas, que chegou a aprovar e publicar em diário oficial¹² a Lei 7.800/2016, intitulada “Programa Escola Livre”, de autoria do deputado estadual Ricardo Nezinho (PMDB/AL), em sua respectiva Assembleia legislativa, porém, na sequência, o projeto foi reprovado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), sob a relatoria do ministro Luís Roberto Barroso, acatando uma ação contrária e ajuizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (CONTEE). O ministro atestou inconstitucionalidade ao projeto, pois, segundo ele, a Lei fere o artigo 206 da Constituição Federal, que garante a pluralidade de ideias, contrariando, assim, as próprias premissas jurídicas do PESP. O resultado que anulou a lei alagoana foi extraído do canal de notícias oficiais do Supremo Tribunal Federal, segue-se um trecho:

O ministro Roberto Barroso, em análise preliminar do caso, afirmou que a lei viola a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, prevista no artigo 22, inciso XXIV, da Constituição Federal (CF). Segundo ele, legislar sobre diretrizes e bases significa dispor sobre a orientação, as finalidades e os alicerces da educação. “Ocorre justamente que a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias constituem diretrizes para a organização da educação impostas pela própria Constituição. Assim, compete exclusivamente à União dispor a seu respeito. O estado não

¹²O documento encontra-se na íntegra no diário oficial do estado de Alagoas, que data 09/05/2016 através de seu portal: www.doeal.com.br/

“pode sequer pretender complementar tal norma”, destacou. (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 22/03/2017, p.1).

Tal derrota jurídica, a partir da suspensão da lei alagoana, pela liminar do STF, de 22/03/2017, ao que nos parece, reforçou a necessidade dos defensores do PESP de alçarem a elaboração de um Projeto de Lei que modificasse a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para tornar-se, assim, normativa e contemplativa à Constituição Federal, pois esta prevê poder jurídico para modificação uma lei educacional, somente à União. Antes disso, em 2014, arbitrariamente o município paranaense de Santa Cruz do Monte Castelo, por meio de sua câmara municipal local, aprovou e implantou o Programa Escola sem Partido, conforme lei complementar nº 002/2014, de autoria do vereador Armando de Meira Garcia (PSDB), tornando-se a primeira lei oriunda do modelo Escola sem Partido. Segundo o levantamento da professora e pesquisadora Fernanda Moura, existem, no país, mais de 60 projetos em tramitação e/ou já aprovados.¹³

Nessa atmosfera jurídica, o PESP chegou como projeto de lei 193/2016¹⁴, por meio do senador Magno Malta (PR-ES), à superior casa legislativa do país: o Senado Federal, e, desde sua apresentação, o projeto de lei vem sendo discutido no legislativo federal, por meio de várias audiências públicas. É importante ressaltarmos que, em uma dessas audiências, esteve presente o idealizador do PESP Miguel Nagib, realizada em 14/02/2017, na Câmara dos Deputados, especificamente na Comissão de Assuntos Especiais de Cultura e Educação, que debate o projeto de lei. O procurador reforçou a necessidade de aprovação do PESP, conforme o trecho da reportagem, a seguir:

Nagib afirmou que o professor não tem o mesmo direito à liberdade de expressão dos outros cidadãos porque fala para estudantes que são obrigados a estar na escola. "O estudante é uma audiência cativa em sala de aula. Se o professor tiver liberdade de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto, a liberdade de consciência e de crença do estudante será simplesmente letra morta porque todo estudante será obrigado a escutar o discurso do seu professor ou a catequese ou o discurso anti-religioso ou o discurso LGBT ou o discurso a favor do partido X, do partido A, não interessa. É por isso que o professor não tem e não pode ter liberdade de expressão [grifos nossos]. O que a Constituição garante ao professor é a liberdade de ensinar, essa distinção é fundamental", declarou Nagib. (CÂMARA DOS DEPUTADOS 14/02/2017, p.1).

¹³ A pesquisadora mantém um mapa atualizado dos projetos de leis oriundo do PESP em: <https://pesquisandooesp.wordpress.com/>

¹⁴ A íntegra do projeto encontra-se, com sua atual tramitação disponível para consulta em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>

A síntese histórica, descrita até aqui, que parte da criação de um canal de denúncias até a sua evolução para um projeto de lei, indica que o fenômeno cresceu e repercutiu substancialmente em categorias sociais, tornando-o um elemento de apologia e garantindo-lhe, assim, historicidade. Essa nova face do movimento surge, a nosso ver, quando o PESP passou a envolver intencionalidades jurídicas, por meio de agentes humanos, dentro de uma complexidade nacional em convergência com anseios sociopolíticos. Expliquemos melhor essa ideia: sabemos que, no Estado de Direito, uma lei deve emanar de uma vontade pública, ou seja, é preciso que uma lei represente o interesse coletivo da sociedade em geral, ou mesmo uma vontade de um segmento social localizado, o que aconteceu com o Escola Sem Partido. Nesse sentido, podemos dizer que o PESP encontrou identidade e representação em setores sociais, o que nos leva a considerar essencial o entendimento e, sobretudo, a identificação de tais agentes sociais, uma vez que nos auxiliam na compreensão do cenário econômico, político, social e cultural da história do Brasil contemporâneo.

A identificação sociológica dos segmentos favoráveis às propostas do PESP é uma parte fundamental deste trabalho, assim como a repercussão pedagógica dessa possível lei, nos mecanismos educacionais e vigentes no país. Os objetivos do PESP reforçam elementos, a nosso ver, que trariam um desconforto no ambiente escolar, prejudicando um processo de ensino e aprendizagem que se constrói pelo diálogo e pelo debate de ideias, afligindo, especialmente, a disciplina de História. Assim, o objetivo de impor limites jurídico-instrumentais ao processo de ensino-aprendizagem reforçam os sintomas de uma reprodução social que se estrutura na concentração desigual de renda e de saberes, inibindo a criatividade e a criticidade do conhecimento da realidade, elementos indispensáveis para o saber histórico. Mesmo assim, essa sintomatologia encontrou respaldo em segmentos políticos e sociais.

Como dissemos, o PESP tem por objetivo divulgar e criar mecanismos jurídicos de ação contra o que entende ser doutrinação política e ideológica de professores que, segundo o idealizador, está presente no universo educacional brasileiro. Uma das características essenciais está no combate à maneira como, didaticamente, apresentam-se situações ambíguas à crença dos partidários do PESP, como alguns conteúdos da disciplina de História, sobre política, religião e sexualidade. O fato de Nagib reconhecer a existência de uma doutrinação ocorrendo, historicamente, no processo de educação brasileira, remete-nos a questionar qual seria o movimento real, previsto em suas intenções, ao revelar esse fenômeno doutrinário à sociedade e, ainda, como a sociedade reagiu perante tal proposta.

Antes disso, porém, o PESP defendeu a instalação de cartazes em salas de aulas e instituições de ensino no país, descrevendo os direitos, deveres e limites do professor,

fundamentado em diversos artigos, *caputs*, incisos e alíneas já existentes na Constituição Federal. Com o crescimento de propugnadores, em especial grupos políticos, o PESP passou a defender alterações mais profundas que visam atingir a mais alta lei educacional vigente no país: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O processo histórico em curso confirma a evolução do PESP como um canal de denúncias sobre os limites da profissão de ensinar, até a eminente promulgação de uma lei.

1.3. As Manifestações em apoio ao Programa: uma análise do movimento real do Escola sem Partido

O fenômeno Programa Escola Sem Partido tornou-se um símbolo para propagadores em diversos grupos sociais e canais da *internet*. Prova disso é que, em sua rede social, o *Facebook*, por exemplo, existem 135.099¹⁵ seguidores do Programa, além de milhares de visualizações sobre diversos vídeos que defendem o PESP no canal de compartilhamentos <https://www.youtube.com>. Percebe-se que o contexto histórico no qual o Programa cresceu e ganhou notoriedade, encontra-se intimamente ligado aos agentes sociais que se identificaram com as manifestações ocorridas pelo país entre 2013 e 2016, até o desfecho do processo de afastamento da presidente eleita Dilma Rousseff, concluído em 30 de agosto de 2016. Tais manifestações trouxeram à cena histórica do Brasil elementos de identidade conservadora, como pedidos de intervenção militar e, ao mesmo tempo, proposituras, supostamente progressistas, de uma defesa da política econômica neoliberal, respaldadas em discursos de liberdade de mercado e meritocracia. Diversas bandeiras, cartazes, postagens e gritos de movimentos sociais identificados, assim como anônimos nas ruas ou notórios nas redes sociais, atestam que elementos obsoletos e outros com suposições progressistas criaram uma paisagem velha e nova na cena social do país. Porém, ambos os lados dessa possível ambiguidade trouxeram, de maneira veemente, a necessidade da construção de uma educação, a seu modo, sem doutrinação ideológica, defendendo assim as propostas do Programa Escola sem Partido.

O contrassenso possível entre o conservadorismo sócio-político e o neoliberalismo econômico se dissolve quando identificamos o Escola sem Partido e seu Programa presentes em ambas as vertentes que se moveram, em sintonia, no cenário social. O que há de comum nesses dois pontos é que, tanto um, quanto o outro, combatem qualquer forma crítica de educação que questione, para os conservadores, sobretudo, os valores sociais enraizados na

¹⁵Informações extraídas em 09/07/2017, às 09h34minhs, do endereço eletrônico: <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/>

sociogênese brasileira, em especial o patrimonialismo e o caráter religioso e moral da família heteronormativa. No outro extremo, vemos os neoliberais se adiantarem contra qualquer forma questionadora da estrutura capitalista de produção. Sendo assim, não foi à toa que as agitações sociais dessa última década, ao se projetarem nas ruas, reassumiram, assombrosamente, uma batalha de ódio ao “comunismo” que, segundo muitos manifestantes, estavam misteriosamente na pauta do governo brasileiro, o que fez emanar uma série de cartazes com os dizeres: “Menos Marx, menos Paulo Freire e mais Mises”.



FIGURA 1: MARX, MISES E AS MANIFESTAÇÕES.

FONTE: MACHADO, Luiz Alberto. Marx, Mises e as manifestações – A economia e a intervenção governamental. Iscas Intelectuais. Disponível em: <<http://www.portalcafebrasil.com.br/iscas-intelectuais/marx-mises-e-as-manifestacoes/>>. Acesso em 15/02/2017



FIGURA 2: A RESPOSTA DA ONU AOS MANIFESTANTES QUE LEVARAM PARA O PROTESTO ANTI-DILMA UMA FAIXA COM OS DIZERES: “BASTA DE PAULO FREIRE”.

FONTE: PRAGMATISMO POLÍTICO - Protestos Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/03/onu-responde-manifestantes-que-pediram-basta-de-paulo-freire.html>>. Acesso em 15/02/2017

O crescimento desses movimentos sociais, como dissemos, tem a sua gestação relacionada com o processo de afastamento realizado, pelo Congresso Nacional, da presidente Dilma Rousseff. Alguns deles são facilmente identificados, aparecendo nas mais variadas facetas da mídia oficial, em portais de comunicação, em redes sociais ou em canais de compartilhamento de vídeos e imagens. Apesar da clarividência identitária, a análise sociológica desse processo é de difícil estruturação, pois muitos elementos ainda não apresentaram sua essência histórica, ou seja, há muitos objetos e ações a serem estudados e analisados por acadêmicos e pensadores das ciências humanas. No entanto, sem perder a criticidade, personagens das ciências políticas já se manifestaram, com publicações literárias, a respeito do processo que resultou na insurgência de ações sociais e que tornaram o Brasil palco de agitações de múltiplas categorias. É importante frisarmos que, entre os teóricos que ousaram escrever sobre esse processo, temos o sociólogo Jessé Souza, que publicou em 2016 a obra *A radiografia do Golpe: entenda por que você foi enganado* e *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*, publicada em 2017.

Segundo Souza (2016), as manifestações públicas contra o governo federal surgiram a partir de 2013 e tiveram sua gestação derivada das manifestações do denominado Movimento Passe Livre (MPL), na cidade de São Paulo, que, a princípio, representava a luta de estudantes de classe média e da periferia paulistana pelo direito de transporte gratuito no município. Gradativamente essas manifestações metamorfosearam-se de um ato de propositura municipal para uma contestação e fúria, em nível nacional, contra o governo federal e o Partido dos Trabalhadores (PT), personificados na figura da presidente Dilma Rousseff e do ex-presidente petista Luís Inácio Lula da Silva. Essa transfiguração e redirecionamento tiveram como agente fundamental a grande mídia que, de maneira parcial, começou a cobrir e propagar movimentos contrários ao poder executivo. Assim, a imprensa noticiava, de forma austera, “a baderna e o vandalismo” causados pelo MPL, pois, segundo a própria imprensa, essa manifestação prejudicava milhares de usuários do transporte coletivo, além de danificar o patrimônio público, porém, aos poucos, mas com voracidade, a mesma grande mídia passou a apoiar e propagar os muitos manifestantes que, cobertos de “verde e amarelo”, defendiam a “democracia” e a

“moralidade política”, resultando em ataques sistêmicos ao Governo Federal. (SOUZA, 2016, p.90-91).

Assim, vimos famílias de classe média e de alta renda - após a cobertura midiática que tornou positivas as manifestações - apressarem-se em protestar, seja “batendo painéis” nas janelas de apartamentos, ou tomando as ruas, mas já com uma nítida proposta de atingir a esfera federal. Foi por meio dessa esteira de agitações, não mais exclusivas de estudantes “baderneiros” de São Paulo, que diversas cidades do país aderiram às manifestações, cantando o hino nacional e proferindo palavras de ordem multifacetadas. Confirmando o papel da imprensa na mudança de sentido e direção das manifestações, Souza afirma:

No dia 18 de junho a cobertura passou a combater a repressão aos movimentos agora vistos como pacíficos, ainda que alguns dias atrás o jornal mostrasse preocupação com o “vandalismo”... Começava a criação estética e moral do movimento antigoverno federal capitaneado pela grande imprensa: os ritos passaram a ser cantar o hino nacional, vestir a camisa da seleção, ter a cara pintada e usar a bandeira nacional. Mudaram não apenas as bandeiras iniciais do movimento, mas também o público que as apoiava. Em vez de jovens e estudantes tínhamos agora famílias de classe média com perfil de alta renda. (SOUZA, 2016, p.91).

Evidentemente que as manifestações também representavam temas, realmente, democráticos e de cunho social. A ordenada corrupção política é um fato historicamente reconhecível em nossa república e, por isso, nortearam a presença populacional nas ruas, sob a tutela de luta anticorrupção. No entanto, a aliança entre a mídia conservadora e a “classe média revolucionária” criou um ambiente tipificado de conservadorismo, que foi além de um simples combate ao esquema de corrupção praticada por políticos.

Os dados estatísticos do IBGE¹⁶, sobre as manifestações de 2013, atestam que muitas pautas reivindicatórias enalteciam questões de necessidades políticas e sociais. A respeito de uma única razão, que teria levado o entrevistado a se manifestar, a pesquisa demonstrou que: 37,6% estavam em luta pelo transporte público, 29,9% contra o ambiente político, especialmente, a corrupção, 12,1% pela saúde, 4,5% contra os gastos da Copa do Mundo, 1,3% contra a ação violenta da polícia, 1,3% pela justiça e segurança pública, 0,6% pela democracia, 0,8 % pela melhor administração pública, 5,3% pela educação e, por fim, 0,8% somariam outras causas específicas.

¹⁶ A pesquisa foi feita nas capitais de sete estados (SP, RJ, MG, RS, PE, CE, BA) e em Brasília na quinta-feira, dia 20. Foram entrevistados 2002 manifestantes com 14 anos ou mais, com margem de erro de dois pontos percentuais para mais ou para menos. (os dados foram extraídos em 30/06/2017 do Portal G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/06/veja-integra-da-pesquisa-do-ibope-sobre-os-manifestantes.html>)

Outro fator que teria contribuído para a presença de pessoas nas ruas foi o reflexo da ampla cobertura que a imprensa fez da operação Lava Jato, deflagrada em 2014, que, sob a tutela do juiz Sérgio Moro, revelou uma avalanche de denúncias de casos de corrupção, envolvendo políticos de todas as instâncias possíveis, em casos milionários de propinas com grandes empresários prestadores de serviços da Petrobrás. A ampla cobertura midiática dessa operação ganhou respaldo nas manifestações que, de maneira sistêmica, foi relacionada ao combate anticorrupção que, supostamente, envolvia o governo de Dilma Rousseff e seu partido. Por isso, muitas manifestações traziam cartazes, camisetas e bonecos em apoio ao juiz Sérgio Moro, como frases que afirmavam: “Somos todos Moro”.



FIGURA 3: MANIFESTANTES COM CAMISETAS DO JUIZ SÉRGIO MORO, NO RIO DE JANEIRO.

FONTE: ARIAS, Juan. Somos todos Sérgio Moro. *El País*, Edição Brasil, online.

Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/13/opinion/1457899365_762866.html>. Acesso em ???



FIGURA 4: MANIFESTAÇÃO NACIONAL QUE OCORREU NO DIA 13 DE MARÇO DE 2016.

FONTE: Somos todos Moro. Marília Notícias, online, 23 mar. 2016. Disponível em: < <https://marilianoticia.com.br/somos-todos-moro/>>. Acesso em ???

O fato das manifestações terem propostas democráticas em sua pauta, como a luta anticorrupção, não encobre o teor conservador que norteou boa parte das manifestações e fizeram proposituras obsoletas reaparecerem, como, por exemplo, os pedidos de intervenção militar. Parafraseando Karl Marx¹⁷, o filósofo e sociólogo francês Michael Löwy (2016) faz uma analogia às manifestações ocorridas em 1964, que resultaram na instalação da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), com os movimentos sociais de 2016, em que ambas tiveram como resultado um ataque às instituições democráticas, assim, ele afirma:

O que a tragédia de 1964 e a farsa de 2016 têm em comum é o ódio à democracia. Os dois episódios revelam o profundo desprezo que as classes dominantes brasileiras têm pela democracia e pela vontade popular. (LÖWY, 2016, p.66).

Para a filósofa Marilena Chaui (2016), a origem desse conservadorismo que norteou os movimentos *pró-impeachment*, estaria na reestruturação das classes sociais a que o Brasil passou nos últimos anos, em especial com as melhorias atribuídas à população marginal de programas governamentais, como transferência de renda, inclusão social, combate à pobreza, política de geração de empregos, além da recuperação de parte dos direitos sociais, como educação e moradia. (CHAUÍ, 2016, p.15).

Talvez a ascensão social e econômica de boa parte dos brasileiros tenha causado, entre os setores médios e de alta renda tradicional, um incômodo econômico, político, social e cultural. A recente reprodução do capital, no Brasil, acarretou uma nova estruturação de classes sociais, resultando na ocupação de postos de trabalho pela nova classe trabalhadora, que antes era “privilégio” da classe média tradicional. As causas desse fenômeno, segundo Chaui (2016), estariam, como dissemos, na ampliação de direitos sociais, em especial ao avanço educacional aos marginalizados. No entanto, a autora também adverte que a nova forma tecnológica da produção exigiu uma capacitação maior do trabalhador, gerada pela tecnociência fabril, criando uma concorrência por postos de trabalho, em áreas que antes eram exclusivas dos setores médios tradicionais. Além disso, os antigos critérios de pequena propriedade e pequenas empresas como definidores de classe média não se sustentam mais, pois o avanço do modelo

¹⁷ A analogia a que nos referimos diz respeito ao escrito de Marx de 1849, em que ele afirma: “*Em alguma passagem de suas obras, Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa*”. (Marx, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte, SÃO PAULO: Boitempo, 2016).

neoliberal desestruturou o modelo fordista e colocou profissionais liberais e pequenas empresas no nível de meros prestadores de serviços terceirizados, de oligopólios nacionais e multinacionais (CHAUI, 2016 p.17-18). Em vista disso, a tradicional classe média brasileira foi às ruas em busca da “ordem”. Tratou-se de uma ordem que traria a segurança, ou seja, a “exclusividade” de oportunidades e que os direitos voltassem a ser privilégios, pois a vontade de se tornar um verdadeiro burguês, dotado de capital econômico, devia seguir o seu curso naturalmente, uma vez que a concorrência e a competitividade, tão defendidas por movimentos dessa classe, parecem servir apenas intelectualmente para a satisfação de egos individualistas, ou seja, a ideologia do empreendedorismo e da meritocracia, a nosso ver, como reflexo de falsa consciência, não pode ser comum a todos, especialmente aos negros, indígenas e marginais, pois esses herdeiros das senzalas, das matas e das favelas não deveriam ocupar espaços sociais e postos de trabalho destinados “hereditariamente” e “meritocraticamente” aos escolhidos da “Casa Grande”. Não foi por acaso que tivemos o combate sistêmico de muitos grupos sociais ao programa de cotas de ingresso universitário, resultando em múltiplas formas de assédio aos ocupantes cotistas em Universidades, além de gritos contrários a políticas assistencialistas, como o Bolsa-Família. Sobre isso escreveu Jessé Souza:

É um privilégio muito visível que a classe média possui capital econômico suficiente para comprar o tempo livre de seus filhos só para o estudo. Os filhos das classes populares precisam conciliar estudo e trabalho desde a primeira adolescência, geralmente a partir de 11 ou 12 anos. Esse dado empírico já bastaria para mostrar a insensatez de se imaginar alguém da classe média como possuidor de um mérito individual que, na realidade, é socialmente construído sob a forma de privilégio herdado. (SOUZA, 2017, p. 96).

A bandeira do livre mercado e do empreendedorismo, associada ao crescente volume da teologia que defende a prosperidade individual, com uma aparente face progressista, tornam-se híbridas com o espectro conservador que acabou por nortear as manifestações sociais de 2013 a 2016 e que colocaram lado a lado a nova classe trabalhadora e a consumada classe média. Os vários movimentos que defendem explicitamente o neoliberalismo mascaram o teor patrimonialista de pertencimento “natural” aos escolhidos. Eles reassumem a forma de manifestação anticorrupção, mas, implicitamente, trazem os “velhos valores” da óbvia luta de classes, da ordem capitalista, na história do Brasil. Sobre essas contradições escreveu Chauí:

As manifestações de 2016 evidenciaram as divisões políticas que atravessam a nova classe trabalhadora quando parte dela acompanhou a classe média, que, encorajada e empurrada pelos meios de comunicação de massa e partidos

políticos de oposição, ergueu sua tradicional bandeira de luta contra a corrupção política e em favor de um golpe de Estado para restaurar “a ordem e o progresso”. E o fez com uma violência, um ressentimento e um desejo sombrio de vingança não encontrados nem mesmo nas Marchas pela Família que encabeçaram o golpe de 1964. (CHAUI, 2016, p.22).

Nessa esteira de políticas públicas que levaram a mudanças na estrutura de classes, as manifestações iniciadas em 2013, findadas com o afastamento definitivo da Presidente Dilma Rousseff, em 2016, confirmam uma mescla de divisões políticas de difícil identificação. Por um lado, temos a ascensão da nova classe trabalhadora e, por outro, a manutenção da tradicional classe média. Entretanto, esse presumível dilema ecoou na voz da ideologia tradicionalista, que soou mais alto nas ruas, e, para garantir, então, o *status quo*, acreditamos que a educação tenha se tornado um alvo primordial a ser atingido, a ser atacado de forma ríspida, pois ela é um meio – quando não o principal meio - de conhecimento e conscientização e, por isso, torna-se um entrave à aceitação passiva de elementos, com teor de retrocesso. A adesão das pessoas nas ruas, ao conteúdo do Escola sem Partido, gerou, assim, uma espécie de segurança nostálgica das reivindicações às pautas conservadoras e supostamente progressistas e isso fez com que o movimento ganhasse notoriedade, podendo, configurar-se, então, em projeto de lei, com o objetivo manifesto de alterar a legislação educacional vigente.

A ascensão de Michel Temer à presidência, provocada pelo afastamento de Dilma Rousseff, já evidencia políticas públicas que ameaçam uma educação de qualidade, legitimada por uma prática de recuo de investimentos nesse setor. Como exemplo disso, tivemos a aprovação da Lei 4567/2016, que altera, substancialmente, a Lei nº 12.351 de 2010, a qual assegurava o direito à Petrobrás de explorar, no mínimo, 30% sobre o petróleo do Pré-Sal e que, obrigatoriamente, conforme outra lei, a 12.858 de 2013¹⁸, destinaria a receita dos *royalties* a investimentos em saúde e educação. O referido investimento nesses setores, proposto pela lei anterior, perde-se em favor de uma política idealizada na confiança do mercado financeiro, que se confirma com a aprovação da Proposta de Ementa Constitucional, a PEC 241/2016, pelo Congresso Federal, na qual se estabeleceu o congelamento, durante vinte anos, dos investimentos em educação e outros setores sociais, sob o pretexto de um novo regime fiscal,

¹⁸ No parágrafo §3º do inciso III essa lei afirma: “União, Estados, Distrito Federal e Municípios aplicarão os recursos previstos nos incisos I e II deste artigo no montante de 75% (setenta e cinco por cento) na área de educação e de 25% (vinte e cinco por cento) na área de saúde”. (§3º do inciso III, lei 12.858/2013, extraído em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112858.htm).

ficando estabelecido que os reajustes públicos não poderão ultrapassar a inflação medida pelo IPCA (Índice de Preços ao Consumidor Amplo)¹⁹.

As políticas de restrições ao desenvolvimento pleno da educação se apresentam na nova feição política econômica do país. Em busca de uma totalidade de junções, a política econômica precisa de respaldo também na ideologia, especificamente no campo da pedagogia e das práticas escolares. É nessa realidade que se alinha a perspectiva acrítica e conservadora do Programa Escola sem Partido, que se soma à esteira de combate sistêmico à educação. Segundo o jornalista e professor de relações internacionais Gilberto Maringoni (2016), existe uma necessidade de implantação do conteúdo do PESP, decorrente desse novo ajuste da educação às políticas orçamentárias do governo e assim ele afirma:

Em setores como educação, possivelmente serão impostas restrições à drenagem de recursos públicos para monopólios privados, através do Fundo de financiamento estudantil (Fies). Isso não deverá acontecer por qualquer sentido de otimização de investimentos, mas por absoluta restrição orçamentária. Há uma inovação importante: ganha fôlego a proposta da direita fundamentalista, enquadrada sob o epíteto “Escola sem Partido”. Caso aprovada no Congresso, teremos uma agenda abertamente regressiva no que toca os conteúdos pedagógicos. (MARINGONI, 2016, p.77-78).

O ataque financeiro à educação do novo governo instalado, sob a tutela de uma política de austeridade fiscal, que prática congelamento de investimentos, encontrou no PESP uma forma relacional de legalidade ideológica com essa prática política. Dito em outras palavras, justifica-se o não investimento em educação, pois esta é, de alguma forma, equivocadamente doutrinária e disfuncional e precisa ser reformulada.

Uma semana após a sua nomeação, o novo ministro da educação Mendonça Filho recebeu em seu gabinete²⁰ notórios defensores do PESP, entre eles: Marcello Reis, ex-pastor e criador da organização *Revoltados Online*; Beatriz Kicis, advogada e militante dessa organização e Alexandre Frota, ator de filmes pornográficos. O encontro confirmou a tese dos grupos sociais de que o PESP é fundamental para essa nova estruturação ideológica e pedagógica e que foi concomitante com o conservadorismo das ruas durante as manifestações. Em uma reportagem sobre esse encontro, a advogada e militante do *Revoltados Online*, Beatriz Kicis, confirma a urgência de se implantar o PESP e deixa claro que os agentes sociais nas ruas

¹⁹ A Proposta de Emenda Constitucional(PEC 241/2016) encontra-se na íntegra para consulta em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC241/2016

²⁰ Esse encontro ocorreu em 25/05/2016, conforme agenda oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em seu portal oficial: <http://portal.mec.gov.br/agenda-dirigentes-2015?View=autoridade&id=30361&dia=2016-05-25&template=system>

sempre estiveram propondo o conteúdo do PESP. Após o encontro com o ministro, Kicis afirmou: “*Deixamos muito claro para ele que todos os brasileiros que foram às ruas apoiam o Projeto Escola Sem Partido, porque é para a gente exatamente tirar a doutrinação ideológica nas escolas*”, disse Beatriz. (KICIS, 2016, p.1)



FIGURA 4: MINISTRO DA EDUCAÇÃO RECEBE ALEXANDRE FROTA
 FONTE: AMADO, Guilherme. Ministro da Educação recebe Alexandre Frota. O Globo, online 25/05/2016. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/lauro-jardim/post/ministro-da-educacao-recebe-alexandre-frota.html>. Acesso em: ???

A descrição desse evento como fato funda-se como parte de um referencial analítico que substancia a clarividência de que o alinhamento do PESP a grupos sociais revela o movimento real de sua historicidade, pois a identificação dos agentes sociais, sincrônicos as suas propostas para a educação, revelam parte da essência de seu fenômeno. Porém, sabemos que o Revoltados *Online* não foi a única organização social que esteve nas ruas pedindo a implantação do PESP, nem foi o mais onipresente. O denominado Movimento Brasil Livre, ou MBL, foi o grupo político mais operante nas manifestações desta década e suas proposituras também se identificaram com a temática trazida pelo PESP.

O MBL foi criado em 2014, pelos estudantes Kim Kataguiiri e Fernando Holiday, com apoio do empresário Renan Santos. Esse movimento ganhou notoriedade e *status* “revolucionário” nas manifestações e nas redes sociais, obtendo uma expressiva popularidade na luta “anticorrupção” e nas propostas de reformulação do Estado brasileiro, orientado pelo viés da política neoliberal, tornando-se um forte movimento pró-*impeachment*. O pedido de um de seus idealizadores, Kim Kataguiiri, em um tradicional meio de comunicação no qual era colunista, incita, de forma clara e aberta, a presença maciça dos brasileiros nas ruas no dia

13/03/2016, para pedir o afastamento de Dilma Rousseff: *“Dia 13 de março estarei nas ruas para tomar de volta aquilo que me foi roubado. Espero que você, caro leitor, esteja também. O lema escolhido para as manifestações, Ou você vai, ou ela fica”*, (KATAGUIRI, 2016, p.1).

O clamor do colunista foi atendido e resultou em manifestações por todo o país que, segundo os organizadores, o próprio MBL e outro movimento chamado *Vem pra Rua*, totalizaram 6,8 milhões de pessoas, apesar da controvérsia estatística apresentada pela polícia militar, que totalizou cerca de 3,6 milhões de manifestantes em todos os estados da federação²¹, o que, de qualquer forma, atesta a popularidade do MBL e de outros movimentos que nortearam milhões de pessoas nas ruas.

O MBL, dentre outras coisas, defende uma agenda de reformas orientadas pelo neoliberalismo, isso corresponde, a nosso ver, às expectativas hegemônicas de seus signatários, que estiveram nas ruas, e mesmo por pessoas que não tinham a clareza e profundidade do teor político proposto e nem seus reais interesses. A força do MBL o fez transformar-se em uma espécie de congregação, que emanou da aceitação de diversos políticos, em variadas esferas legislativas. Essa proeminência resultou no que ficou intitulado como o Primeiro Congresso Nacional do Movimento Brasil Livre, realizado em novembro de 2015, que entre suas propostas econômicas declara:

Realizar a inserção plena da economia brasileira no comércio internacional, com maior abertura comercial e busca de acordos regionais de comércio em todas as áreas econômicas relevantes – Estados Unidos, União Europeia e Ásia.

Revisão do capítulo econômico da Constituição (adotar a economia de mercado. Qualquer interferência do Estado deverá ser justificada e seus resultados, posteriormente avaliados).

Acabar com o limite de 30% de participação de capital estrangeiro em veículos de imprensa.

A lei trabalhista deve ser modificada para que os acordos bilaterais se sobreponham aos direitos atuais. Ou seja, trabalhador passa a ter o direito de renunciar aos benefícios desde que aceite a negociação e que os direitos humanos constitucionais sejam respeitados.

(MOVIMENTO BRASIL LIVRE, 2015, p.5).

Nas mesmas propostas públicas do Congresso, no que tange à educação, o documento é explícito sobre a adoção legislativa do PESP, além de uma notória propositura econômica neoliberal e ao mesmo tempo conservadora no gerenciamento da educação. Segue o documento, agora com propostas de reformas educacionais:

²¹ Informações extraídas da reportagem de 14/03/2016 do portal G1 em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/03/manifestacoes-contra-governo-dilma-ocorrem-pelo-pais.html>

- Implementação do sistema de vouchers para ensino básico, fundamental, médio e superior, com valor igual para todos os alunos de cada nível. Complemento separado para alunos com deficiência.
- Legalização do *homeschooling*.
- Apresentação do Projeto de Lei “Escola sem Partido” em legislativos estaduais e municipais. (grifos nossos)
- Incentivo tributário para empresas que façam pesquisa tecnológica em áreas de ciências exatas e biológicas.
- Diminuição da burocracia para o registro de patentes.
- Redução de impostos das escolas privadas.
- Militarização das escolas em áreas de risco, ou seja, em locais onde a iniciativa privada não tenha a possibilidade de atuar.
- Gestão privada de escolas públicas através de Organizações Sociais e Parcerias Público-Privadas.
- Promover a competição entre escolas públicas usando métricas como o exame PISA, fazendo parcerias com a iniciativa privada para premiações.
- Desburocratização do processo de abertura de escolas, cursos e do número de vagas em instituições de ensino privadas.
- Incentivo ao ensino técnico profissionalizante e desburocratização na contratação de estagiários.
- Facilitar o financiamento de empresas privadas em instituições educacionais de todos os níveis para fins de produção científica. (MOVIMENTO BRASIL LIVRE, 2015, p. 2).

Supomos que essa mescla de conjecturas conservadoras, como a intervenção militar de escolas em áreas de risco e a defesa, teoricamente progressista, de gestão privada para a educação, encontram-se intimamente alinhadas ao conteúdo do PESP. O ativismo do MBL, em prol do PESP, deflagrou-se pela participação de um dos líderes do movimento, o vereador paulista Fernando Holiday, em uma das audiências públicas em defesa do Pl 7180/14, na comissão especial, que discutia a implantação do Programa, realizada em 09/05/2017²². Na ocasião, Holiday, agora vereador, afirma ter sido vítima de doutrinação comunista e atea, por parte de seus professores - numa escola pública da periferia paulista, onde estudava – e, por isso, defende a implantação do PESP, para eliminar possíveis casos similares de catequese esquerdista²³.

Com a identificação apologista do PESP, nos movimentos sociais, sob o recorte histórico entre 2013 e 2016, apresentamos uma face revelada de seu processo histórico, ou seja, seu movimento real e contínuo. Porém, isso não esgota nossa pesquisa, uma vez que a identificação de forças humanas faz parte do processo de uma pesquisa histórica, pois seu objeto

²² Informação extraída de <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/533198-VEREADORES-DA-BA-E-DE-SP-DEBATEM-HOJE-O-PROJETO-DA-ESCOLA-SEM-PARTIDO.html>

²³ A fala do vereador está disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Vwxm40R_gHY

é "o homem", ou melhor, "os homens", e mais precisamente "homens no tempo". (Bloch, 2001, p.24). No entanto, as forças ideológicas em apoio ao PESP precisam ter correspondências identitárias com a essência substanciada nas ideias programáticas de seu conteúdo, ou seja, precisamos, ao apontarmos os agentes sociais em favor do Programa, analisar o que há de implícito e explícito, a fim de creditar empirismo a nossa hipótese, qual seja: a possibilidade de uma total perda da criticidade e criatividade no ofício de ensinar História, dentro de um ensino voltado ao exercício pleno da cidadania, resultantes de forças sociais antiquadas.

Acreditamos que alterações de leis, como as que propõem o PESP, incidindo especificamente sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), representa uma ação política, instrumentalizada por mecanismos legais e que parte de vontades coletivas, como acabamos de identificar. A reformulação, alteração ou criação de uma lei se justifica e se legaliza por novas necessidades sobre uma nova realidade social concreta. Contudo, nem sempre uma lei ou um programa, seja ele educacional ou não, voga a modificação positiva do presente, concomitante à realidade histórica, pois pode, também, sob o véu de uma vontade coletiva, encobrir, nostalgicamente, anseios sociais voltados ao passado que se transmitem, por exemplo, com um perigoso discurso saudosista que diz: "aquele tempo era bom, pois existia ordem", denunciando uma clara noção de falsa consciência e perda do tempo histórico.

O que tratamos até aqui, a história de construção e o alinhamento signatário social, revela uma parte do todo que se adorna nas propostas gerais do Programa Escola sem Partido, porém não se esgotam nesses fatos. Essa primeira incisão é reveladora do conteúdo e de parte de sua essência, mas a totalidade de nossa pesquisa pretende inaugurar novos componentes de análise. Nos capítulos seguintes, apresentaremos reflexões críticas a partir das experiências e de um referencial teórico que substanciam a nossa hipótese de que, para o PESP, a disciplina de História, assim como a educação, é idealizada para ser um instrumento de construção alienada e que seu espaço didático é reificado e assim não se revela como um instrumento de criticidade e criatividade, mas como reproduzidor de um conhecimento nulo, vago e a-histórico.



Fonte: <https://criticanacional.wordpress.com>

CAPÍTULO II: AS CONTRADIÇÕES ENTRE O CONTEÚDO DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO E O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 A disciplina de História e a formação da cidadania

“Es un hecho que todos los totalitarismos poseen en común una especie de miedo a la dialéctica”. (Joseph Gabel)

De acordo com a legislação vigente, a disciplina de História, entendida como um instrumento pedagógico, assegurada por lei, respaldada pelas legislações educacionais, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e funcional aos intercâmbios sociais presentes no espaço escolar brasileiro, deve alicerçar a formação da cidadania e da democracia. A cidadania é um conceito de elevada complexidade e de divergentes abordagens, por isso, é um conceito multidisciplinar e convergente com a disciplina de História, pois seus conteúdos abordam, de maneira direta ou transversal, temas relacionados às lutas e movimentos sociais que, ao longo do tempo, buscaram a ampliação ou manutenção dos direitos dos cidadãos, como, por exemplo, o voto feminino e os direitos sociais conquistados por indígenas, negros e grupos LGBT. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é clara sobre o papel da cidadania no processo educacional, assim ela define:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996, Art. 2º).

No Brasil, a educação, desde o fim da Ditadura Militar (1964-1985), vem se construindo como um veículo capaz de ampliar a função de aprendizagem para a formação do cidadão democrático como um todo e isso pressupõe que ela disponha de meios que sustentem essa formação humana, dito de outra forma, que a educação tenha, em sua estrutura, parâmetros solidificados para acatar um tipo de formação prevista em lei.

Nesse sentido, entendemos que o processo didático da disciplina de História deve engendrar um espaço de constante diálogo com as múltiplas formas de aprender e, ao mesmo

tempo, com as diferentes concepções de mundo presentes entre os agentes do processo, quais sejam, o professorado, os agentes educacionais, as famílias, os estudantes e etc. Acreditamos na concepção de aprendizagem que leva ao exercício de formação da cidadania e que carrega a dialética ou o diálogo como pilar, pois, assim, os múltiplos elementos do ofício de ensinar e aprender estarão contemplados.

O processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História passa, necessariamente, pela explicitação teórica de conceitos universais, mas também plurais, variáveis nos diferentes tempos e espaços sociais. Por isso, tal processo não ocorre de maneira unilateral, na qual o professor é um mero transmissor de conteúdos científicos e seus alunos espectadores passivos e sem opiniões. Isso nos leva a considerar a existência de diferentes ideias na formação pedagógica dos agentes partícipes da aprendizagem. Questionamos, então, como o espaço escolar deve proceder para articular tais ideias de modo que elas incorporem a formação do aluno, sem, no entanto, afetar os princípios de liberdade de cada um, que, a nosso ver, não se desvincula do aluno e do professor, conforme ocupem o espaço escolar.

A nossa perspectiva é a de que, na sociedade, os homens, de um modo geral, buscam sua consciência a partir das experiências sociais, exemplificando-se, contemporaneamente, nas mais variadas crenças religiosas, gêneros sexuais, formações étnicas e classes sociais, e, também, no espaço escolar, pois nele não somente as ideias são plurais, mas as pessoas também o são, elas agem dialeticamente integrando-se a um corpo econômico, social e cultural. Portanto, a busca pelo convívio harmônico entre essas diferenças deve ser a premissa de um processo educacional que se constrói democraticamente para a formação de um homem verdadeiramente cidadão, conforme também dispõe a LDB:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDB, 1996, Art. 1º).

A consciência social e, portanto, histórica, dos elementos do passado transmitidos em aulas e apreendidos em leituras históricas, não é suficiente para formar um cidadão ativo e consciente de sua ação cidadã. Mesmo assim, a disciplina de História se torna uma arma privilegiada, quando abre espaço para o conhecimento do homem no tempo, com suas ações, criações e destruições ou rupturas e permanências dos processos históricos. A consciência

humana deriva da consciência histórica de cada um e o termo cidadania ultrapassa a mera concepção de que o indivíduo se transforma em uma ferramenta cívica de obediência das instituições republicanas e tem o direito de votar. Contribuindo para nossa expressão de consciência histórica, temos a definição do historiador J. Rüsen:

São situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. Esses processos representam a naturalidade corriqueira que se deve sempre pressupor, quando se tenciona a história cientificamente". (RÜSEN, 2001, p. 54).

Assim, as aulas de História contribuem de maneira produtiva para a resignificação dos jovens e seu papel no contexto em que vivem, como seres dotados de consciência histórica. Sobre esse cotidiano ininterrupto de aprendizado e experiências da consciência social, Thompson escreveu:

A experiência chega sem bater na porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerras, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas passam fome: os que sobrevivem pensam o mercado de outra forma. Pessoas são presas: na prisão meditam sobre a lei de novas maneiras (...). Dentro do ser social ocorrem mudanças que dão origem a uma experiência transformada: e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e oferece grande parte do material com que lidam os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1978, p. 200-201).

Desse ponto de vista, a Escola é também um espaço de socialização e a disciplina de História alicerça as múltiplas formas históricas de convívio no tempo e no espaço, explorando conceitos, narrando episódios, prezando pela liberdade dos indivíduos de aprender e contribuindo para a conscientização da coletividade, logo, não pode limitar o espaço e a didática escolar à unilateralidade discursiva e nem à cientificidade banal e sem nexos sociais, pois é preciso entender as diferentes relações sociais e de convívio. As aulas de História e a Escola precisam contemplar a pluralidade social, como bem ressalta François Audigier, em seus estudos dedicados à didática da História:

Essas reflexões sobre a cidadania e a história colocam, portanto, a questão da escolha das narrativas que convém transmitir, permitir aos alunos construir durante sua escolaridade. Nossas identidades pessoais e coletivas, nossas personalidades, nossas concepções de vida social e da relação com os outros,

nossos valores etc. são construídos através das narrativas que nos transmitem. Nós a recebemos com nossas inteligências, nossa razão e nossas emoções, nossos valores e nossas experiências. (AUDIGIER, 2016, p.57).

Diante do que diz Audigier (2016), percebemos o quão imbricadas se encontram as particularidades presentes na transmissão do conhecimento, por parte do educador e na participação do aluno na construção de um saber que, como dissemos, ultrapassa a formação pedagógica, pois se alicerça na prática relacional entre os agentes educacionais, no convívio coletivo de sua conscientização. A idealização de um homem modelo, ou padrão, no que tange a aprendizagem, retira o seu aspecto dialético e limita ou interrompe a formação da cidadania, aquela que estabelece o homem na coletividade, envolto de contradições e diferenças.

O aspecto dialético que nos interessa nas aulas de História é o processo pedagógico que permite relacionar os conteúdos ministrados à realidade social, quando apresentada para o aluno e o professor, criando uma ideia de totalidade. Por isso, na contradição, as discussões meramente cronológicas dos conteúdos históricos criam uma atemporalidade obsoleta, para não dizer nostálgica, resultando em uma falsa consciência histórica, que não se torna capaz de ser transformadora e torna a disciplina de História um mecanismo contemplativo, vago e acrítico, incapaz de apreender a totalidade da realidade, não permitindo a ação sobre o cotidiano vivido em sociedade.

Os conceitos jurídicos e institucionais, que inevitavelmente são apresentados pela disciplina de História, postos em práticas por iniciativa dos alunos, como a formação de conselhos estudantis, agremiações e participações em movimentos sociais, contemplam a ideia de materialidade dialética e estimulam a prática da mudança social. O aprendizado não se encobre assim, sobre uma fragmentalidade incompreensível ou dissimulada, pois na prática relacional das ações estudantis descobre-se a sua ação cidadã e se faz a sua própria história.

A conceptualização de totalidade e da dialética, que nos alicerça a pensar a prática do ensino de História com um elemento de crítica a realidade, é expressada pelo filósofo Leandro Konder (2008), quando ele afirma:

Não é a predominância dos motivos econômicos na explicação da história que distingue decisivamente o marxismo da ciência burguesa: é o ponto de vista da totalidade. Somente o ponto de vista da totalidade, segundo Lukács, permite à dialética enxergar, por trás da aparência das “coisas”, os processos e inter-relações de que se compõe a realidade. Somente o ponto de vista da totalidade permite que se veja no real um “jorrar ininterrupto de novidade qualitativa. (KONDER, 2008, p. 65).

A novidade qualitativa que um aluno tem em uma aula de História, portanto, não pode advir de um passado nulo, de uma história sem conexão com a inteligibilidade prática e relacional do presente. A formação da cidadania deve, assim, buscar no todo das relações um sentido prático, por isso, a fragmentalidade de uma narrativa histórica, puramente descritiva dos processos, só pode ser entendida e aceita por uma ideologia que não entrevê as mudanças do presente e se esconde sob um acortinado de ideias de poder e dominação hegemônicas. Por isso, sabemos, ao longo do tempo, que fatores intrínsecos à sociedade e à política - sejam eles das mais variadas formas e intenções, por movimentos sociais ou políticas públicas - podem ameaçar a qualidade da educação e das aulas de História.

É nesse sentido que encontramos o PESP se contrapondo a uma prática de ensino de História dialética, que busca empreender a totalidade da realidade social que narra as contradições das partes e as agrupam para fazer sentido. A defesa do PESP está voltada a um ensino acríptico e enciclopedista, que trata a escola como um organismo, que só pode apresentar fragmentos que não se chocam com a realidade nem desvendam mecanismos de compreensão, tornando o trabalho do professor, em especial o de História, um narrador de episódios mortos. O idealizador do PESP escreveu um texto direcionado aos professores, em uma despedida de final de ano, que tem como conteúdo o combate à prática docente dialética. Tal texto, postado em seu canal oficial, diz o seguinte: “*Mesmo sem dar aulas e fazendo aquilo de que mais gosta, você deve estar exausto. Agora vêm as férias, o descanso merecido antes de voltar ao front em 2017.*” (NAGIB, 2016).

Tais palavras deixam claro que, para o PESP, a prática relacional entre professor e aluno, assim como os conteúdos trabalhados, não podem apresentar as contradições sociais ou a totalidade dialética, pois isso, segundo Nagib, “é não dar aula”. Porém, nessa linha de pensamento, o professor se torna um elemento obsoleto, inútil, refém, uma vez que a prática relacional entre conteúdo e realidade desaparece, não havendo, então, a necessidade de se desvendar a história, mas apenas decorá-la.

Por isso, o educador, principalmente o professor de História, precisa estar cômico de tais influências, para resguardar a principal função da escola, que é a de formar cidadãos críticos. Assim, o Programa Escola sem Partido se configura em uma força política e social de retrocessos, ou, no mínimo, de estagnação do processo de ensino voltado à crítica e transformação social. Para desenvolver essa hipótese, adotamos como fonte documental para análise, o PL 193/2016 e o PL 7180/2014, ambos visam implantar o PESP na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

2.2 O confronto ente o PESP e a formação da cidadania: uma incisão crítica aos projetos de Lei 193/2016 E 7180/2014

Este item apresenta o material jurídico referente ao conteúdo do PESP, nos quais serão utilizados para fins de análises. Desses materiais, elencamos os Projetos de Lei 193/2016 e o 7180/2014, uma vez que eles nos trazem elementos originários dos objetivos do Escola Sem Partido. Assim, o PESP se apresenta com uma nova roupagem, após a adesão de derivados grupos e movimentos sócio-políticos, assegurando-se a se tornar um elemento de teor jurídico, ao afirmar-se propositivo de lei. Tal análise é uma premissa fundamental de nossa pesquisa e não será a única. No entanto, essa primeira incisão crítica ao conteúdo do PESP, faz-se como parte indispensável da pesquisa histórica, que é a análise de seu objeto, retirando sua aparência para revelar a sua essência. (LUKÁCS, 2003)

No transcurso desta pesquisa, deparamo-nos com a surpreendente retirada da matéria e arquivamento do Projeto de Lei 193/2016, a pedido de seu próprio autor, o senador Magno Malta. Acreditamos que uma das razões que teria levado à retirada da matéria seria a eminente derrota do Projeto, pois o próprio relator, o senador Cristovam Buarque (PPS) daria parecer negativo à proposta, conforme explicita a reportagem do canal oficial de notícias do Senado:

O senador Cristovam Buarque (PPS-DF), designado relator do projeto (PLS 193/2016) que prevê a inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) do Programa Escola Sem Partido, entregou relatório pela rejeição da proposta. A matéria estava na pauta da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) desta terça-feira (21), mas foi retirada a pedido do próprio autor, senador Magno Malta (PR-ES). Ele encaminhou requerimento à Mesa solicitando a retirada de tramitação em definitivo da proposta no Senado. Em entrevista à Rádio Senado, Cristovam explica por que é contrário à aprovação da proposta. (SENADO FEDERAL, 21/11/ 2017, p.1).

A retirada e arquivamento da proposta do PL 193/2016 não impede a análise de seu conteúdo, que procuramos fazer em sintonia com o PL 7180/2014, de autoria do deputado Erivelton Santana (PEN-BA), em que ambos os projetos, concomitantemente, atestam a necessidade de alterar a LDB. Assim eles afirmam em seus respectivos artigos primeiros: “*incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Programa Escola sem Partido*” (PL193/2016 art. 1º p.1) ou, “*Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido."*” (PL 7180/201, art.1º p.1).

Ainda sobre o PL7180/2014, lembramos que ele foi resultado de apensamentos com outros Projetos de Lei²⁴. O artigo 2º dos referidos Projetos de Leis explicitam os princípios que a educação deverá seguir, tendo uma aparente propositura democrática e aparência de normalidade institucional, como direitos, liberdade, pluralidade e neutralidade. Segue-se, na íntegra, tal artigo:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:
I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
III - liberdade de aprender e de ensinar;
IV - liberdade de consciência e de crença;
V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.
Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (SENADO FEDERAL, PL 193/2016, p.1 -2).

Lembramos que o parágrafo único, citado acima, existe somente no arquivado PL 193/2016, os demais incisos encontram-se, igualmente, dissertados em ambos os projetos. Isso não significa que o PL 7180/2014 não tece descrição documental sobre a chamada “ideologia de gênero”, apenas a faz em outro momento.

Ao estabelecermos um método comparativo desse artigo com a Constituição Federal, percebemos que uma parte das propostas que os documentos apresentam já se encontra dispersa na Carta maior das Leis Brasileiras e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), portanto, alguns incisos desse artigo tratam de uma reafirmação e/ou reformulação dos dispositivos legais já existentes, mas, para os defensores do PESP, como já mencionamos, a escola, no Brasil, não respeita tais cumprimentos, o que os impulsionam a propor o revigoramento da legislação. As inúmeras manifestações em prol do PESP, desde Miguel Nagib

²⁴ A saber, os seguintes projetos de leis: 867/2015 (Izalci Ferreira-PSDB/DF), PL 6005/2016 (Jean Wyllys-PSOL/RJ), PL 1859/2015 (Alan Rick-PRB/AC), PL 5487/2016 (Professor VictórioGalli-PSC/MT) e o PL 8933/2017 (Pastor Eurico-PHS//PE). Extraído da página eletrônica da Câmara dos Deputados: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>

até outros defensores, afirmam que existe um descumprimento por parte de professores que, não cientes da lei, usam a escola como “profanação de doutrinações” (sic) em temas como religião, sexualidade e política e, por isso, haveria a necessidade de reafirmação dos mecanismos jurídicos de combate a tal prática.

O inciso V, do referido artigo, afirma: o “*educando é vulnerável no processo de aprendizagem*”. Essa afirmação nos remete, inevitavelmente, a uma concepção pedagógica, embora não evidente, de que a prática relacional entre o professor e o aluno ocorre de maneira beligerante, ou, pelo menos, desigual. A nosso ver, a educação é um objeto bruto e rude, que precisa ser lapidado por interações mútuas, para se tornar um objeto útil e esse trabalho é realizado em conjunto, por meio das experiências entre professor e aluno. Se, por um lado, o professor, com o seu conhecimento de formação acadêmica e ofício, conduz o ensino por normativas científicas acumuladas de sua prática, por outro, o aluno carrega consigo suas experiências, anseios e angústias. Sendo assim, podemos dizer que esses dois lados interagem validando ou não o aprendizado. Concordamos, desse modo, com a ideia de Audigier:

Cotidianamente nas salas de aula, milhares de vezes a cada dia escolar, são inventadas mudanças apaixonantes, têm continuidade rotinas aflitivas, ganham-se descobertas intelectuais e afetivas, perde-se tempo em esgotante aflição, são estabelecidos encontros entre alunos e saberes, e com as experiências humanas das quais a história constrói e transmite a narrativa, esses encontros fracassam num distanciamento muito difícil de preencher entre cultura escolar e as culturas dos alunos. Para melhor fundamentar as mudanças necessárias, compreender os atores, mas também nesse passo para nós mesmos participarmos da invenção da cultura escolar, temos necessidade de conhecer mais desse cotidiano das salas de aula, reunir as diversidades em modelagens que façam sentido, de pôr à prova nossas construções teóricas. O pesquisador, que mais frequentemente é professor, mesmo que não seja no mesmo nível de ensino cujas concepções práticas ele estuda, tem também a necessidade de devolver os resultados aos últimos, de partilhar com eles seus resultados e suas interpretações, às vezes de construí-los numa colaboração em que cada um desempenhe claramente sua parte. (AUDIGIER, 2016, p. 46).

A disciplina de História tem, em seus fundamentos, a necessidade de transmitir, pela sua narrativa, episódios, eventos ou fatos que façam sentido para o saber de um aluno. Se seu conteúdo explicitado não contemplar a formação humana, que faça sentido em seu receptor, que não é passivo, o saber estará perdido em um vácuo de inutilidade. O saber histórico é essencial para a formação da identidade e consciência social de um ser humano, em sua temporalidade e espacialidade, mas ele não é fruto de um discurso puramente científico, ele, antes de tudo, é um ato dialético, que busca uma totalidade de interações, mediadas

cotidianamente pelo debate em sala de aula, com questões, dúvidas, exposições de pontos de vista, para assim passar a ser instrumento de compreensão e transformação da realidade concreta.

Lembramos que a criação do Escola sem Partido surgiu de uma contestação de seu idealizador a uma aula de História, na qual ocorreu uma colisão de concepções ideológicas, criando uma atmosfera de “mal estar”. Isso motivou, inicialmente, no coordenador e idealizador, Miguel Nagib, a pretensão de criar um cartaz para ser exposto em salas de aula, no qual divulgaria aos alunos e professores o limite do trabalho docente. Tal item está reafirmado no conteúdo do projeto de lei, como revela o artigo 3º do PL 193/2016:

Art. 3º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.
Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.
(SENADO FEDERAL, PL 193/2016, p.3).

Considerando que as salas de aula das escolas brasileiras deveriam ter 111,03m², uma quantidade máxima de 36 alunos²⁵ e, em média, um quadro de giz de 4m² retangulares, a afixação de um cartaz que cobriria uma área de 0,63 m² de uma sala de aula ou da sala dos professores pode ser considerado pequeno, sob o ponto de vista da geometria. No entanto, não se trata apenas de números e quantificações matemáticas, nem embelezamento arquitetônico, mas sim de um espaço que envolve pessoas em seu processo de construção humana de conhecimento. Seria demasiadamente exagerado dizer que tais cartazes poluiriam visualmente o ambiente da sala de aula, mas o conteúdo dos escritos fixos nas paredes, invariavelmente, remete a um ambiente jurídico-policial, com uma clara intenção de criar um espaço reificado, estranho ao processo de criticidade e criatividade, pois o medo inibiria a ação pedagógica plena, tratando exposições críticas, vítimas possíveis de denúncias e punições.

O teor ideológico desse cartaz está expresso no artigo 5º do projeto de lei 193/2016 e é um dos resultados da proposta inicial do PESP, intitulado: “Deveres do professor”. A análise dos incisos desse artigo nos leva à convicção de que não se trata de algo paisagístico, que decoraria as salas de aula, pois existem intencionalidades político-pedagógicas, revelando sua essência, como podemos ver em seu texto na íntegra:

²⁵Dados extraídos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no endereço eletrônico: <http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-projetos-arquitetonicos-para-construcao>

Art. 5º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

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

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

IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

(SENADO FEDERAL, PL 193/2016, p.4).

Temos, ainda, que a afixação de cartazes, com os deveres do professor, criaria, sob o ponto de vista do PESP, uma proteção jurídica, na medida em que estabelece normas de conduta e tornam conscientes, aos educadores e alunos, os “limites da profissão”. Essa estruturação, para os defensores do Programa, traria a segurança que, não só os alunos, mas também a sociedade necessitaria para evitar que os professores usem de sua cátedra e cativa para ensinar “coisas” que poderiam contrariar os princípios éticos e morais das crianças, advindos da família.

O inciso I do 5º artigo atesta a necessidade de os defensores do PESP evitar que os professores utilizem de sua sedução para impor aos alunos suas posições políticas, religiosas e morais. No canal oficial do PESP, há uma sugestão aos professores adeptos dos postulados do Programa que insiram os cartazes em suas salas de aula, de modo que os alunos sejam “vacinados” contra a doutrinação. Segue o documento sugestivo:

Se você é professor e defende uma escola sem partido, mande fazer um cartaz como esse e coloque na sala durante suas aulas. Ao fazer isso, você estará, ao mesmo tempo, disseminando conhecimento sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente; "vacinando" seus alunos contra a doutrinação; mostrando a eles que não teme ser avaliado à luz dos Deveres do Professor; (grifos nossos) e, *lastbutnotleast*, infernizando a vida dos seus colegas militantes. Clique na imagem para baixar a versão em PDF do cartaz. (ESCOLA SEM PARTIDO. 2016).

A estruturação didática de uma aula de História passa, necessariamente, pela escolha teórica da abordagem de um conteúdo que, inevitavelmente, parte da capacitação bibliográfica de formação do professor e deve ser resultado de um criterioso e crítico processo de leituras e

análises. Não expressar “opinião”, por exemplo, sobre os direitos humanos - temática presente em diversos conteúdos de História - seria o mesmo que reproduzir o significado de direitos humanos contidos em um dicionário. Não historicizar um conceito a partir de uma abordagem teórica é torná-lo nulo, vazio, ou seja, não expor a um aluno as ações humanas que, através do tempo e da luta de movimentos políticos e sociais, ampliaram os direitos é, ao mesmo tempo, reconhecer que ele não pode ser alterado e, ainda, pode retroceder ou estagnar, pois, com essa visão enciclopedista, os alunos nada podem acrescentar, nem à aula nem aos direitos humanos, pois só devem decorar uma visão fragmentada de seu significado como algo a-histórico, para fazer a prova bimestral.

Passemos ao inciso II, apresentado em ambos os projetos. Ele reforça a ideia de neutralizar a expressão de opiniões e convicções ideológicas: *o professor não poderá constranger ou prejudicar os alunos por ter ou não convicções morais, políticas e religiosas (PL193/2016 e PL7180/2014)*. Nesse ponto, existe uma lógica inexorável que todo profissional da educação deve seguir: “não constranger alunos”. Ao mesmo tempo, isso se torna uma lógica absurda e inatingível, pois acreditamos que, mesmo sem uma intencionalidade perversa ou destrutiva, uma posição política ou religiosa pode constranger o educando. Por isso, criar um mecanismo legal para denunciar um ato de constrangimento, parece-nos subjetivo, vago e contraditório, pois o processo de ensino e aprendizagem é feito de descobertas novas que se chocam com a realidade cognoscível da moral existente, pois ele é feito de relações psicossociais divergentes. Sobre esse assunto, escreve o historiador Marcos Silva:

Entendo que o papel do docente não é de seduzir politicamente para suas opções analíticas, ele deve trabalhar com argumentação explicativa e demonstrativa; os alunos são levados a fazer análises e escolhas. Essas facetas não abolem as opções políticas dos professores, apenas não são simplesmente substituídas por elas. O papel do professor, num universo dessa natureza, jamais se confundirá com simples conquista de adesões e seus pontos de vistas, ele antes incidirá no alargamento da capacidade discente de pensar num viés crítico. (SILVA, 2017, p. 68).

O inciso III transita pela perspectiva do ativismo político do professor. Nesse ponto a Constituição Federal já criminaliza os atos partidários em escolas, através da Lei nº 9.504/1997, que regulamenta a propaganda eleitoral. Sendo assim, temos que o texto do PESP, não por desconhecimento da constituição, reforça a legislação já vigente, abrindo espaço banal para a criminalização. Na sequência, tal inciso trata ainda da influência que os educadores têm sobre as manifestações sociais que cerceiam o direito do aluno e do cidadão. Nesse ponto, o PESP tenta criminalizar o professor que incitar alunos a participar de manifestações e atos públicos

que, a nosso ver, fazem parte de uma propositura incoerente com a própria LDB, ao afirmar que o aluno deve ser formado para o exercício da cidadania e que a educação deve ser crítica.

Com o discurso de que um professor tem poder de incitar manifestações, fica implícito que o PESP entende que a vulnerabilidade do aluno em se seduzir pelo discurso do mestre não empreende o aspecto relacional dialético da construção dos saberes. Percebe-se, ainda, o reforço da tese de que a educação não se constrói com ações práticas, e que a escola deve ser apenas reprodutora de conteúdos científicos e que, a cidadania é, pois, apenas um exercício eleitoral do cidadão e não um elemento histórico construído, por exemplo, com ações estudantis que agem politicamente para além dos muros escolares.

O PESP enfatiza: não é papel do professor “forçar” o aluno a ter o seu ponto de vista crítico e nem sua prática política. Porém, apresentar argumentação sobre a necessidade de lutar por direitos é uma obrigação de qualquer profissional da educação, clarificar uma situação em que o educando, enquanto sujeito histórico, para além das paredes da sala, está sendo prejudicado por políticas públicas ou ações particulares que lhe privam ou retiram direitos conquistados, é parte fundamental de uma educação social e cidadã, inclusive assegurada por lei: “*A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*”. (LDB, art.1º§ 2º, 1996).

Portanto, o reforço de instrumentos jurídicos em salas de aulas aparenta, a nosso ver, uma falsa consciência de normalidade dos processos institucionais legais em vigência no país. A defesa de uma educação centrada na neutralidade científica, sob esse ponto de vista, traz aspectos normativos inválidos de estabilidade legal, criando, um postulado jurídico que se sobrepõe ao processo educacional, que é muito mais do que um conjunto de leis.

O quarto item do cartaz, ou o inciso IV do PL 193/2016, diz respeito à necessidade que os defensores do PESP têm de validar o combate aos professores que trazem a crítica social à ordem estabelecida, intelectualmente, por meio de suas convicções teóricas. O conteúdo desse inciso determina, como vimos, que o *professor deve apresentar de maneira justa posições políticas e econômicas sobre os conteúdos ministrados* (PL 193/2016). Entendemos que há, nesse ponto, uma posição de combate frente, principalmente, aos professores da disciplina de História, entre outras das Ciências Humanas, que se orientam metodologicamente pela epistemologia do materialismo histórico, também conhecido como marxismo. Confirmando isso, temos um pronunciamento agressivo do coordenador Nagib, em reportagem publicada no próprio site do ESP. Quando perguntado sobre a ideia de criar o Programa e o porquê desse nome, Nagib respondeu:

Sob o pretexto de transmitir aos estudantes uma “visão crítica” da realidade, esses professores e autores se prevalecem da liberdade de cátedra, da cortina de segredo das salas de aula, da imaturidade, da inexperiência e da falta de conhecimento dos alunos para impingir-lhes a sua própria visão de mundo, quase sempre identificada com a perspectiva marxista. O www.escolasempartido.org nasceu para combater essa prática, a nosso ver, covarde e imoral. (ESCOLA SEM PARTIDO, 09/08/2018).

Além de uma crítica ao marxismo, considerado por Nagib como “covarde e imoral”, mais uma vez aparece explicitamente uma alusão a professores que fazem a crítica social da realidade, como se esse modelo teórico fosse uma forma de doutrinação. A orientação intelectual originária dos escritos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) se propôs a ser uma teoria social crítica da sociedade burguesa do século XIX, tendo sido nomeada e propagada até em controvérsia com os autores de marxismo. Suas categorias e modalidades de análise social fazem parte de uma série de trabalhos intelectuais, que são utilizados até hoje, como este trabalho, por cientistas sociais, identificados com o marxismo, ou não. A validade do marxismo como teoria e ciência, ou, para alguns, como método, reside no seu elevado grau de complexidade analítica e crítica às relações sociais capitalistas e, por isso, não podem ser rebaixados à categoria doutrinária, uma vez que o marxismo analisa as relações capitalistas, como qualquer outra teoria presente no ensino de História. Engels afirmou que o marxismo não é uma catequese e, justamente, por conceber a História sempre em movimento, em sua palavras:

A concepção materialista da história tem hoje em dia numerosos amigos que a utilizam como desculpa para não estudar história. Como Marx costumava dizer, referindo-se aos marxistas franceses dos fins dos anos 70: tudo o que sei é que não sou um marxista. (ENGELS, 1890 p. 32).

A questão da educação religiosa e moral é uma temática de grande relevância e polêmica em qualquer cenário na qual seja abordada. Ela também é abrangida pelo PESP, mais especificamente no artigo 5º, do PL 193/2016: *o professor não tem o direito de desrespeitar a educação religiosa que foi atribuída aos filhos (alunos) pelos pais*. Esse argumento limita, inevitavelmente, as temáticas religiosas abordadas pela disciplina de História a constatações descritivas, sem espaço para a crítica ou mesmo para a apresentação de efeitos que possam colocar a questão religiosa em confronto com sua própria moral. A análise criteriosa das religiões e suas historicidades permite enxergar, como qualquer outro fenômeno histórico, contrariedades que, ao serem apresentadas, podem, pensadas assim, acarretar constrangimentos. Na disciplina de História temos inúmeros casos em que a violência, por exemplo, esteve presente em ações históricas, sob a égide de uma religião, como *A noite de São*

Bartolomeu, As Cruzadas, Os Tribunais da Santa Inquisição e o terrorismo fundamentalista islâmico.

Por fim, chegamos ao Inciso sexto, o qual atribui ao professor o poder de juiz em sala de aula, pois defende que este não permitirá, assim como aquele, que nenhum aluno descumpra os artigos do cartaz. Diante disso, parece-nos inevitável discutir o excessivo teor jurídico das propostas do Escola sem Partido, uma vez que não cabem simplesmente aos livros de direito a análise de regras e normas que aparentam um senso de democracia, pois regem os cumprimentos da Constituição Federal, trazendo um “inocente” aspecto de reafirmação. A educação não é somente um processo jurídico, ela é, antes de tudo, um complexo fenômeno dialético de ensino e aprendizagem, que se relaciona com a totalidade social além dos muros escolares, que cerceiam conhecimentos constrangedores, incômodos e até revolucionários, para que se aprenda e transforme a sociedade, a partir do exercício da cidadania que, como assegura a Constituição, não estão somente nos livros de direito e nos livros de História, eles estão na história de quem vive.

Ao trazer para a exclusividade da esfera jurídica elementos da complexidade social - a educação - reforça-se uma visão unitária ou fragmentada da totalidade social, resultando no fenômeno que conhecemos como judicialização. A judicialização pode ser entendida como uma atribuição positiva ao poder judiciário, como um “guardião” da verdade, em detrimento dos outros poderes (executivo e legislativo) e da sociedade em geral, nela incluída a comunidade escolar, fazendo com que seu aparelhamento técnico e burocrático seja o único a resguardar a Constituição e a fazer funcionar normalmente as instituições democráticas.

Vejamos, por exemplo, *o Modelo de Notificação Extrajudicial: arma das famílias contra a doutrinação nas escolas*, postado no site do Escola sem Partido. Esse documento apresenta vinte e dois itens como um instrumento a ser utilizado pelos pais e endereçado a professores que praticaram atos de doutrinação aos seus respectivos filhos. Tal documento deixa evidente a tonalidade de luta jurídica declarada aos professores da rede de ensino no Brasil. Podemos observar o teor desse conteúdo em um dos itens contido no modelo de notificação:

18. Sirvo-me, pois, da presente para NOTIFICÁ-LO a abster-se de praticar, no exercício de suas funções, pessoalmente ou por intermédio de material didático ou paradidático cuja utilização seja imposta aos estudantes, as seguintes condutas:
 - a) abusar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

- b) favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- c) fazer propaganda político-partidária em sala de aula;
- d) incitar os alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- e) manipular o conteúdo da sua disciplina, selecionando, omitindo, exagerando, minimizando ou distorcendo informações, com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica;
- f) sob qualquer pretexto, veicular conteúdos ou realizar atividades de cunho religioso ou moral que possam estar em desacordo com as convicções dos pais dos alunos;
- g) imiscuir-se, direta ou indiretamente, na orientação sexual dos alunos;
- h) adotar, promover, aplicar ou, de qualquer forma, submeter os alunos aos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (extraída em 22/06/2017 às 16h08min do site <http://escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contr-a-doutrinacao-nas-escolas>).

Mesmo atribuídos de ferramentas que denotam um cunho coercitivo sobre a figura do professor, não negligenciamos que o PESP se propõe à apresentação pública o seu conteúdo, fazendo-o em várias esferas legislativas. O problema é que não se trata de cumprir o rito do debate e da legalidade jurídica, trata-se de uma ação que, se efetivada pelas vias constitucionais, interferirá na prática, ou seja, mais que números, capítulos, *caputs* e incisos, o PESP poderá se transformar em um mecanismo de inibição da liberdade de ensinar e retirar toda possibilidade de uma educação de inclusões e de transformação social.

Cabe ressaltarmos a inclusão, no PL 193/2016, em seu Parágrafo único, a temática sobre a sexualidade, ao dizer que: *ninguém poderá interferir no “natural” amadurecimento em harmonia com a identidade biológica do sexo*. Não há dúvidas sobre a defesa de um padrão heteronormativo, como se a homossexualidade fosse algo inerte à sociedade, ou ainda, como se fosse uma doença, ou um desvio genético. A realidade é que a orientação sexual não heteronormativa é uma prática social e humana, historicamente registrada, e a própria legislação assegura o convívio harmônico das diferenças sexuais. O ocultamento, ou ainda, a falta de debate sobre o tema da sexualidade nas escolas remete-se a um total desprezo sobre essa população.

Ao apresentarmos algumas contradições do conteúdo proposto pelos Projetos de Leis do PESP com o ensino de História, reiteramos a nossa hipótese de que há um combate conflitante nos quais intencionalidades reveladas, ou não, encobrem o ato real do ensinar História.

A discussão, a seguir, demonstra a visceral relação entre os conteúdos do PESP e sua adesão, ou ainda identificação, a uma determinada estrutura familiar no país, que prontamente se tornou o principal alicerce da autonomia e repercussão das temáticas do Programa, para com

isso, na sequência, apresentarmos nossos argumentos teóricos sobre a teoria da alienação do ensino como um sintoma real desse aparelhamento jurídico, que está envolto não só no teor técnico do PESP, como também em seus apoiadores.

2.3 Nosso filhos, nossas regras? O binômio Escola-Família e o papel do professor na perspectiva do PESP

A Escola está em crise moral! Essa é uma das conclusões implícitas do PESP. Os defensores do PESP acreditam que a escola e os profissionais da educação estejam violando, de maneira unilateral, o direito da família de educar política, sexual e religiosamente seus filhos, partindo da premissa de que os educadores não respeitam a legislação vigente e, conseqüentemente, estariam agindo marginalmente sobre a lei. Por isso, e mesmo que alicerçados sobre um discurso de reforço da lei vigente, os defensores do PESP alegam a necessidade de intervenção jurídica na prática da docência daqueles que se colocam na posição de se contraporem, de uma forma geral, aos valores familiares. Há, como já citamos, um modelo de notificação extrajudicial de denúncia, ao qual os pais podem recorrer, caso evidenciem alguma manobra doutrinária por parte do professor. Essa perspectiva jurídica encontrou respaldo em segmentos sociais que, de alguma maneira, denotam uma atmosfera beligerante entre escola e família, reafirmando a necessidade de os defensores do PESP efetivar, especificamente, uma lei para impor “limites” às práticas docentes que se “desvirtuarem da neutralidade”.

Não pretendemos entrar na discussão da constelação familiar brasileira. No entanto, não podemos negligenciar que ela não é mais a mesma, se tomarmos como referência o modelo de família tradicional, analisado pela bibliografia sociológica, antropológica e histórica. Segundo Eni M. Samara (2002), não seria tão simplificado tal estudo, visto que a tradicional leitura histórica - apreendida de obras clássicas da historiografia brasileira - apresentam dados contraditórios no que tange, por exemplo, à estruturação patriarcal da família brasileira. É importante ressaltarmos a profundidade requerida para a análise da configuração familiar contemporânea e suas ramificações históricas, quando notamos que o PESP se vale, preferencialmente, da estrutura patriarcal como lei e regra geral, quando a abordagem é a família. Sobre isso a autora escreveu:

A família sempre foi pensada na História do Brasil como a instituição que moldou os padrões da colonização e ditou as normas de conduta e de relações

sociais desde o período colonial. No entanto, até a algumas décadas atrás ainda pouco conhecíamos sobre o perfil dessa família, predominando na literatura uma imagem vinculada ao modelo patriarcal extraído da obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala* (Freyre, 1987), escrita no início do século XX. E assim, para várias gerações de estudiosos, esse modelo funcionou como critério e medida de valor para entendermos a vida familiar brasileira ao longo do tempo.

No entanto, pesquisas recentes tem tornado evidente que as famílias extensas do tipo patriarcal não foram as predominantes, sendo mais comuns aquelas com estruturas mais simples e menor número de integrantes. Isso significa que a descrição de Freyre (1987) para as áreas de lavoura canavieira do Nordeste, foi imprópriamente utilizada e deve ser reelaborada nos estudos de família, a partir de critérios que levem em conta temporalidade, etnias, grupos sociais, contextos econômicos regionais, razão de sexo e movimento da população. (SAMARA, 2002, p.01).

Reiteramos nossa hipótese de que o PESP, assim como seus signatários, ignoram outras formas de arranjos familiares e ignoram, sobretudo, a necessidade de, como nos diz a autora, produzir pesquisa sobre o tecido social brasileiro, para melhor agir sobre ele, com políticas públicas voltadas para as reais necessidades e não apenas para uma satisfação da classe privilegiada na sociedade. Mas, nesse caso, quando o PESP chama a atenção para a família patriarcal entendemos que, muito mais que privilégios, a intenção recai sobre a reafirmação de um único modelo estrutural familiar que, embora tenha existido entre as elites rurais do passado, deixou de ser realidade há muitas décadas.

Por isso, “seguro” de que a família nuclear tradicional e patriarcal é um edifício perene, o PESP trata de questões que circulam no seio familiar, mas que são vistas como indesejáveis, como moléstias a serem eliminadas. Podemos verificar a eficácia do discurso do PESP, por meio do Projeto de Lei nº 53/2017, de autoria do vereador Rubens Franzin Manuel, do Partido Progressista (PP), aprovado pela Câmara Municipal da cidade de Arapongas-PR. Ele atribui à escola a responsabilidade de combater “ideias” que possam estremecer os alicerces do modelo de família preconizado por aquele movimento. Exemplo disso é o tema da diversidade de gênero. Como veremos na citação abaixo, é notório o repúdio à prática de professores que trazem, de alguma maneira, junto ao conteúdo escolar, outro perfil familiar diferente do “padrão”, sob o signo da certeza de que isso se trata de um desvio de conduta profissional e deve ser extraviado do ofício do professor. Além de desacreditar o lugar do professor, esse tipo de lei aborda temáticas importantes e delicadas de maneira irônica e contraditória, como a “ideologia de gênero”. Em seu artigo 1º e em seu Parágrafo Único, o referido Projeto de Lei destaca a necessidade de combater a diversidade de gênero:

Fica proibida a distribuição, utilização, exposição, apresentação, recomendação, indicação e divulgação de livros, publicações, palestras, folders, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material, lúdico, didático ou paradidático, físico ou digital, contendo manifestação ou mensagem subliminar da igualdade (ideologia) de gênero nos locais Públicos, Privados de Acesso ao Público e Entidades de Ensino no Município de Arapongas. (PROJETO DE LEI 53/2017, art. 1º, p. 1, 2017).

O material a que se refere o caput deste artigo é todo aquele que inclui em seu conteúdo informações sobre a prática da orientação ou opção sexual, da igualdade e desigualdade de gênero, de direitos sexuais e reprodutivos, da sexualidade polimórfica, da desconstrução da família e do casamento tradicionais, (grifos nossos) ou qualquer manifestação da igualdade (ideologia) de gênero. (PROJETO DE LEI 53/2017, Parágrafo Único, p. 1, 2017).

Chama-nos a atenção nessa lei expressões do tipo “mensagem subliminar da igualdade”, que fazem referência à questão de gênero, ou seja, fica proibida qualquer discussão e exposição que possam colocar em igualdade qualquer indivíduo que não obedeça ao padrão heteronormativo da família tradicional. Esse tipo de abordagem elide as possibilidades de discussão sobre diversidades, consequentemente, provocando o fenômeno de marginalização e exclusão. Outro ponto implícito nessa lei, e que não difere do que acabamos de ressaltar, mas reforça a intenção imperativa dela, diz respeito à redução do sujeito identificado por uma noção excludente de gênero a um assujeitado às normas pré-estabelecidas. Dito de outra forma, o artigo, ao dizer que “fica proibido...” pretende anular e silenciar, sob penalização criminal - embora não seja explícito no PL qual punição, apenas a proibição - formas de “desvio de padrão”. Vale salientarmos que o criador desse Projeto de lei é, também, autor do aprovado Projeto “Escola sem Partido” no município, o que evidencia a concomitante luta do PESP e seus apoiadores na advocacia dos padrões tradicionais de família.²⁶ Para isso, basta olharmos para a última frase da citação, na qual afirma que está proibida a “*desconstrução da família e dos casamentos tradicionais*”.

O Projeto nº 53/2017, acima citado, exacerba uma questão que está no cerne de nossa discussão, a saber: o PESP acentua a manutenção de um modelo estrutural de família tradicional que ele acredita ser unânime e combate os professores que, do seu ponto de vista, por intenções particulares, a partir de seu ofício, propõem a desconstrução desse padrão familiar. Segue o artigo:

Todavia, não cabe à escola doutrinar sexualmente as crianças (grifos nossos), desprovidas que são da necessária compreensão e maturidade, ainda mais quando essa doutrina vai contra todo o comportamento habitual e majoritário

²⁶ Projeto de Lei 45/2017 intitulado “Escola sem Partido”, aprovado em 13/11/2017, in <http://www.cmarapongas.pr.gov.br/institucional/noticias/trigesima-quarta-sessao-ordinaria-de-2017>

da sociedade, pois isso pode causar-lhes danos irreversíveis quanto à sexualidade e quanto a aspectos psicológicos. (PROJETO DE LEI 53/2017. JUSTIFICATIVAS, p.3, 2017).

Nessa ótica, a família é atacada pela escola e pelos professores, considerados perversos, na medida em que atuam para a destruição dos valores considerados pertencentes à maioria das pessoas. O ataque aqui é compreendido quando o PESP propõe que os professores estejam implantando uma sexualidade precoce nas crianças, caso abordem temas de gênero. Essa forma unilateral de abordar o conteúdo da sexualidade tem, a nosso ver, a intenção de figurar o professor como aquele que tem a possibilidade de destruir a família. Em sua concepção de ensino, ou falta dela, o PESP enxerga as crianças como vulneráveis e passivas aos dizeres dogmáticos dos professores e suscetíveis a apreender seus ensinamentos de forma catequética. Ao mesmo tempo, coloca a escola como despreparada para tratar de assuntos pertinentes ao desenvolvimento infanto-juvenil, como se ela, assim como a criança, fossem vulneráveis e passivas na sua prática de ensino.

Em controvérsia aos apelos nostálgicos do PESP, sabemos que a configuração familiar tomou diversas formas, ao longo do tempo e que não existe uma família padrão e sim famílias que se constituem por laços sanguíneos, afetivos, homoafetivos, famílias monoparentais etc., culminando em valores que nem sempre estarão uniformes no funcionamento de cada família. Côncios disso e ainda recuperando o princípio do PESP de pluralismo de ideias no ambiente acadêmico, levantamos a questão de qual seria o posicionamento adequado do professor que, por ventura, venha a presenciar, entre os alunos, um conflito de valores, ocasionado pelas características diversas dos vários tipos de núcleos familiares. Mas antes de responder tal questão, voltamos ao binômio escola-família, pois o PESP trabalha com ele. Esse binômio se apresenta basicamente de duas formas: em conflito (situação a ser combatida e superada) ou em cooperação (desejável na perspectiva do PESP).

A fim de reafirmar a relação beligerante família-versus-escola, o site do PESP apresenta um link intitulado: “Defenda seu filho”. Nesse espaço, encontramos alguns relatos de pais que tiveram seus filhos envolvidos em “situação de constrangimento”, ocorrida na escola. O próprio termo “defenda” nos remete, invariavelmente, a tratar o tema de uma forma conflituosa e que, na perspectiva desse Programa, deve ser resolvida sob um aparelhamento jurídico-punitivo e, portanto, coercitivo. Um desses relatos, em especial, nos chamou a atenção: a descrição anônima de um pai que afirma ser abusiva e invasiva a tarefa de casa enviada à sua filha, do Ensino Médio. Nela, o professor pedia aos alunos que escrevessem sobre atos que seus pais teriam realizado e que, na opinião deles, acarretaram consequências negativas na sua formação.

Isso levou o pai a escrever um desabafo e postá-lo no site do ESP, trazendo a seguinte afirmação:

Não entendo porque o que acontece dentro de minha casa na educação do meu filho, restrita aos pais, poderia ser dividido com a classe, ou mesmo com o professor e o que isso teria a ver com a matéria que ele deveria estar ensinando! Instruí minha Filha a não realizar o dever, dizendo que estava fora do conteúdo e era invasivo à vida familiar e a santidade domiciliar! (<http://www.escolasempartido.org/defenda-seu-filho-categoria/631-professor-de-filosofia-pede-para-alunos-relatarem-coisas-negativas-que-seus-pais-lhes-fizeram>, extraído às 09h52min 05/11/2017).

O que acontece em casa, portanto, não pode ser trazido a público e nem relacionado a qualquer prática de ensino. Chamamos a atenção para o fato de que, nesse contexto, o público se apresenta em um sentido negativo quando restrito ao espaço escolar. Somente a família poderá resguardar a moral, conforme o artigo 2º do PL193/2016, no qual está dito que, “*é direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções*”. O que estamos levantando como questão é o fato de o discurso do PESP acusar, de forma implícita e explícita, a escola, ou melhor, o professor, de ser contrário aos valores familiares, ou de incitar um diálogo no qual, supostamente, os filhos venham, apenas por se expressarem livremente, desconstruir tudo o que lhes foi transmitido pela sua família. Dito de outra forma, coloca-se o professor em uma posição amoral, não-religiosa, sem referenciais que possam somar à formação de qualquer pessoa, seja ela criança ou adulto. Ou seja, o professor é marginalizado pelo PESP.

Não é à toa que, entre as indicações de leituras contidas no site do Movimento, exista o livro: *O professor não é educador*, do autor Armindo Moreira, em que a ênfase é uma retomada da outrora chamada “educação bancária”, desprezando totalmente o universo externo em que se insere o aluno, quando não está ocupando uma sala de aula. Essa desconexão com a realidade social é uma forma intencional de limitar o trabalho do professor a mero instrumento de instrução, reduzindo o processo de ensino-aprendizado em simples adaptação acrítica ao mundo. Sobre o oposto dessa concepção acrítica de educação, Paulo Freire escreveu:

Na educação “bancária”, o professor conduz o educando à memorização dos conteúdos, sendo que os mesmos devem ser “enchidos” pelo professor. Nesta concepção ocorre a mera transmissão de conteúdos, na qual o educando deve recebê-los, guarda-los e decorá-los. Desta forma, não há saber, não há criticidade, não há transformação. Há apenas a reprodução de conteúdos. Nessa concepção de educação os homens são seres de adaptação. Quanto mais se impõe passividade, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo.

Quanto menos ativos, menos críticos e menos conscientes forem os indivíduos mais satisfazem os interesses dos opressores. (FREIRE, 1987, p. 68).

Além da defesa pedagógica da reprodução de conteúdos, outro ponto que nos chama a atenção na frase “defenda o seu filho” é o sentido do que a própria palavra “defenda” pretende suscitar. Devemos entender que o professor, agora, além de desrespeitar a família está sendo acusado de algo perigoso e os pais, por meio da convocação do PESP, são estimulados a enfrentar a instituição educacional, cavando uma lacuna entre o professor e o aluno e, por extensão, entre a escola, em seus moldes atuais, e a família.

À escola cabe, então, ensinar conteúdo, desde que este esteja conforme um padrão de normatividade que, a nosso ver, responde às ideias de uma educação passiva e reprodutivista. Para isso, o professor necessita manter-se em posição de neutralidade. Com isso, podemos revelar uma parte da esfera pedagógica ou da ausência dela no itinerário do PESP, cuja intencionalidade, quanto à educação, é a desqualificação do professor para debater assuntos do cotidiano social, que é, também, familiar. Procedendo assim, o professor passará a ensinar o conteúdo sem nenhuma forma relacional com o todo no qual se inserem os sujeitos da aprendizagem, o que nos parece uma simples forma de adestramento e não de um processo psicossocial de aprendizagem. Ao mesmo tempo, e em contradição com a neutralidade exigida da parte do professor, percebemos que o PESP, em outro viés, sugere que ele também atue de forma inibitória diante de um conflito que possa surgir entre as diversas opiniões dos alunos.

A Escola ensina ciência, porém é também um espaço de socialização. Ambos os atos completam-se dialeticamente, exercendo em cada aluno um grau maior ou menor de influência, seja pelos conteúdos científicos ou pelas práticas relacionais entre os seres humanos (professor-alunos/ aluno-alunos) enquanto ocupam o espaço escolar. Sobre essa dicotomia acerca do que se aprende na escola, Sigmund Freud apresenta a seguinte afirmação:

Minha emoção ao encontrar meu Velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (FREUD, 1996, p. 248).

Portanto, reiteramos que o ato de não aceitar a prática relacional ou rebaixá-la a uma esfera maquinal e criminal reifica o processo pleno de aprendizagem, colocando-o em conflito e, dessa maneira, retirando sua criticidade. Nesse sentido, parece-nos que a formação de um pensamento crítico se confunde com a vulnerabilidade característica de jovens e crianças. O

tema da vulnerabilidade, que se encontra nos escritos do PL 193/2016, especificamente no inciso V do artigo 2º, é amplamente registrado em artigos dos defensores do PESP. Para proteger o vulnerável, Miguel Nagib é explícito ao defender um aparelhamento jurídico sobre a prática da docência. Assim, ele afirma:

Que fazer para coibir esse abuso intolerável da liberdade de ensinar, que se desenvolve no segredo das salas de aula, e tem como vítimas indivíduos vulneráveis em processo de formação? Nada mais simples: basta informar e educar os alunos sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores; basta informar e educar os professores sobre os limites éticos e jurídicos da sua liberdade de ensinar. (NAGIB, Gazeta do Povo, 24/11/2014, p.2).

Em outra reportagem, realizada pela revista **Época**, o idealizador do PESP afirma que o educando não pode ter sua moral familiar abalada pela Escola, reafirmando que a família é a única a ter o direito de educar moralmente seu filho. E, mais uma vez, nos deparamos com um reducionismo do conceito de educação. Segue um trecho da reportagem:

ÉPOCA – Na opinião do senhor, a escola deve propor discussões sobre assuntos polêmicos, como aborto, legalização das drogas e violência de gênero?

Nagib – A única restrição de conteúdo que nosso projeto contém é com relação a temas que possam implicar a violação ao direito dos pais sobre a educação religiosa e moral de seus filhos. E não é uma restrição que decorra do nosso projeto, mas da Convenção Americana de Direitos Humanos, cujo tratado foi assinado pelo Brasil. Nosso projeto apenas repete o que está lá.

ÉPOCA – “Violar o direito dos pais à educação religiosa e moral” não é um conceito amplo e subjetivo? Não deixaria de fora questões importantes aos jovens, como aborto?

Nagib – Eu não sei dizer. Pode ser que sim. Depende da abordagem que for feita. Se eu matriculo meu filho numa escola particular católica, é porque quero que ele tenha formação coerente com os princípios dessa religião...

(<http://www.escolasempartido.org/midia-categoria/627-entrevista-do-coordenador-do-esp-a-revista-epoca-02-08-2016>).

Essa postura dicotômica entre escola e família, presente, explicitamente, nos discursos do idealizador do PESP, levanta as seguintes questões: o que podemos ensinar de História na escola? Como o professor de História deve ensinar? E, por fim, a disciplina de História é necessária? Pois temos a impressão de que, a partir da ótica do PESP, a escola, ou mais especificamente, a postura de um tipo estereotipado de professor, torna-se inimiga da família, com a intenção de desconstruir valores que a ela compete transmitir. Essas questões serão criticamente apresentadas no capítulo seguinte, quando nos aprofundamos teórica e empiricamente sobre o elemento da alienação no ofício de ensinar História, mais

especificamente, a alienação do ensino de História, a partir das propostas do Programa Escola sem Partido.

Em nossa pesquisa, deparamo-nos com a constante afirmação de que o professor instrui, ensina conteúdos e que a tarefa exclusiva de educar é da família. Mas a qual família e modelo de ensino está relacionado o PESP? A resposta a essa pergunta se torna a chave para desvendarmos o movimento real de seu programa para a educação. Daí recorrermos à tese da alienação.

O PESP ainda não apresentou uma proposta pedagógica total para a educação nacional. Suas ideias são, nesse sentido, fragmentadas. No caso do ensino de História, podemos deduzir o que seriam as bases amplas de uma proposta curricular, embora ela ainda não tenha sido formulada plenamente. As informações obtidas, até o presente momento, por meio da documentação analisada, dizem que ela deverá passar, necessariamente, pela definição de um único modelo familiar e, portanto, moral. Esse modelo, sem dúvida, reproduz o discurso da heteronormatividade e a defesa do núcleo familiar cristão tradicional. Sobre isso, resgatamos um trecho da despedida de final de ano de Miguel Nagib aos professores, quando diz: “*Quanta politicagem! E a trabalhadeira para "desconstruir a heteronormatividade dos alunos"?*” (NAGIB, 2017, p.1).

Divulgou-se pelas redes sociais e entre os apoiadores do PESP o seguinte dizer: “meus filhos, minhas regras”, o que, sem dúvida, reforça o ambiente policialesco e conflitante entre a escola e a família, existentes na visão do Programa. Partindo da mesma lógica, como poderíamos, em um ambiente escolar, tratar de alunos, cujas vidas familiares estejam em desavença com os princípios do modelo tradicional de família? A resposta poderia ser simples: não faça nada, ensine conteúdos. Mas é justamente nesse ponto, tão limítrofe, que as situações de sala de aula e a prática de ofício do professor são reduzidas à esfera maquinal. A realização de suas atividades profissionais pressupõe, na perspectiva do PESP, condições punitivas e coercitivas permanentes, muito além das que já existem sob a ordem constitucional vigente. Além disso, dificilmente, o professor poderia ter ações sobre atos de constrangimento, agressões e qualquer forma de violência a que estão expostos os alunos, por suas diferenças religiosas e orientações sexuais. Isso somente seria possível se o professor fosse substituído por máquinas, em uma fábrica de conteúdos.

Na ótica do mentor do PESP, o professor, em sua condição suprema, comanda o espetáculo, causa constrangimento aos alunos, com uma intenção mórbida. Portanto, é preciso punir, perseguir até que esses “molestadores empedernidos” (sic!) estejam afastados da prática docente, porque não ensinam conteúdo, simplesmente desconstroem a moral, advinda da

família.²⁷ Tanto na teoria como na prática, essa postura beligerante em relação à escola e ao ofício do professor foi compreendida dentro da sintomatologia e mal-estar da alienação, que passaremos a fundamentar.

CAPÍTULO III: A ESSENCIA DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO: A ALIENAÇÃO DO ENSINO COMO PRODUTO FINAL

3.1. A Alienação no discurso do Escola sem Partido

O trabalho do professor de História, em sala de aula, é um ato de direcionamento do conhecimento, de apontamento da conexão das relações sociais, variáveis e múltiplas, no tempo e espaço, buscando, assim, estabelecer o intercâmbio de processos humanos ao longo da história, de forma a permitir ao educando a formação de sua consciência histórica para poder agir sobre a sua própria história. O produto do professor de história deriva de sua fala, de sua escrita, originária de sua formação contínua profissional. No entanto, essa contínua invenção criativa só se torna produto de um trabalho social útil, quando o ambiente de sua fabricação, a escola, encontra-se edificada pela dialética, ou seja, pelo diálogo democrático das contradições existentes entre os agentes da produção do conhecimento: o aluno e o professor.

Mas nem sempre esse cenário ideal de produção de conhecimento é vivenciado. Muitas vezes, há situações de falhas, sejam derivadas do ato de trabalho docente seja pelo desinteresse do corpo discente por determinado assunto ou tema. Somando-se a isso, existem, também, situações ambíguas no trabalho que fazem parte do cotidiano escolar, como brigas, faltas, fome e etc. Esse cotidiano social faz parte do aprendizado e do convívio no conjunto complexo que se chama escola. As formas contraditórias e dialéticas nas quais os sujeitos estão inseridos, dentro de um processo que é histórico e mutável, não serão sempre criativas, críticas e até mesmo úteis. Porém, reconhecer isso é o que torna o trabalho de ensinar História, ou outra ciência, um ato tão importante, peculiar e humano.

Consideramos, nos pressupostos do PESP, propostas de controle sobre o ofício do professor e sua relação produtiva e humana com os alunos. Sob o ponto de vista dos seus signatários, trata-se apenas de aplicar a lei e favorecer o intercâmbio de aprendizagem de conteúdos, sob um postulado icônico de neutralidade. Porém, o desconhecimento do ofício do professor e das relações sociais na escola faz com que tal instrumento, o PESP, seja um

²⁷ Frase de Miguel Nagib em: <http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/647-mensagem-de-fim-de-ano-do-coordenador-do-escola-sem-partido-ao-militante-disfarcado-de-professor>

instrumento de estranhamento frente às possíveis críticas didáticas. Além disso, ele não permite, em especial ao professor de História, estabelecer as conexões de estrutura e superestrutura sociais, políticas e econômicas de seu tempo, tornando o produto do professor, que é o ensino, alienado e sem sentido. Nesse ponto temos os dizeres de Miguel Nagib:

É lícito ao professor, a pretexto (grifos nossos) de “despertar a consciência crítica dos alunos” — ou de “formar cidadãos”, “construir uma sociedade mais justa”, “salvar o planeta”, etc. —, usar a situação de aprendizado, a audiência cativa dos alunos e o recinto fechado da sala de aula para tentar obter a adesão dos estudantes a uma determinada corrente ou agenda política ou ideológica? (NAGIB, CONSULTOR JURÍDICO, 2013).

A impossibilidade de obtermos dos defensores do PESP uma clara posição pedagógica, para além dos livros de direito e do Código Penal, tornam expressões como “a pretexto de” uma afirmação de caráter irônico, porém delirante, sobre o trabalho do professor e nos levam, inevitavelmente, às seguintes questões contraditórias: despertar a consciência para salvar o planeta e criar uma sociedade mais justa, não é tarefa do professor? Isso não é uma agenda política?

Esses equívocos não se resolvem com uma discussão pedagógica, pois, repetimos, não há nenhuma proposta de ensino no PESP, como projeto nacional. O que se evidencia é uma tentativa de limitar a prática docente, sob o pretexto de combater a doutrinação, confortado amiúde pelo direito, o que só faz reproduzir os sintomas da alienação no resultado do trabalho do professor de História, dentro de uma sociedade em que as relações sociais não são justas. E mais, no que diz respeito, para citar apenas um exemplo, aos cuidados ambientais, sabemos que o nosso planeta precisa desses cuidados, indiferente da posição política do docente, o que reconhecemos como uma necessidade multidisciplinar e não uma ideologia de esquerda ou direita, mas sim uma necessidade genérica da humanidade.

Por isso, afirmamos que a sociedade, dividida em classes, apresentando os possuidores e os despossuídos de propriedade, eleva o trabalho alienado para além da esfera produtiva fabril, onde o trabalho mecanizado é de fácil identificação, em especial sob o modelo das esteiras produtivas. No Brasil, além das fábricas, as escolas estão ameaçadas de ficarem submetidas a essa forma mecânica de reprodução social, devido, entre outras coisas, às avaliações puramente quantitativas de aprendizado. Somado a isso, o PESP aparece como um dispositivo reforçador dessa sintomatologia, quando os elementos, em especial da escola pública frequentada pela classe operária, estão sendo vigiados e controlados, de forma a reduzir o conhecimento ao mínimo que importa para a reprodução sistêmica da lógica do capital, que se estrutura na

desigualdade social. Enquanto isso, na proposta do PESP, o professor deve se limitar a ensinar “conteúdo”, em precárias escolas, com turmas superlotadas, sem, de maneira alguma, exigir ou criticar qualquer forma alheia de políticas públicas, ou seja, ao professor crítico e questionador só serve o dizer: “vai trabalhar”.²⁸

Formas ideológicas de controle sempre estiveram presentes na história do capitalismo e o PESP é sua versão educacional nacional no século XXI, embora não as tornem explícitas. Esse interesse do PESP em sua prática institucional de limitar, à máquina, o trabalho do professor tem concomitância com o tipo de aluno que se quer formar, de qualquer forma, a-crítico, uma vez que, os possuidores precisam de controle sobre os despossuídos para torná-los menos críticos e mais obedientes ao trabalho. O geógrafo Harvey (2016) enfatiza a necessidade que o capital tem, ainda hoje, de criar a alienação para a reprodução social em todas as esferas, tanto no mundo do trabalho quanto no da educação, assim ele afirma: “*a principal contradição do uso que o capital faz da divisão do trabalho não é técnica, mas social e política. E resume-se numa única palavra: alienação*”. (HARVEY, 2016, p.121). Mais adiante, o autor vai se referir à alienação na educação, conforme as novas necessidades do capital. Vejamos o que ele diz:

Do ponto de vista do capital, os trabalhadores precisam saber apenas o necessário para obedecer às instruções e cumprir suas funções dentro de uma divisão do trabalho por ele criada. Contudo, uma vez que sabem ler, existe o perigo de que os trabalhadores leiam, sonhem e até ajam de acordo com ideias recolhidas de uma imensa variedade de fontes. Por essa razão é essencial que haja controle ideológico sobre o fluxo de conhecimento e informação, além do ensino de ideias corretas que apoiem o capital e seus requisitos de reprodução. (HARVEY, 2016, p. 123).

A banalização intencional do trabalho do professor se faz presente em um vasto itinerário documental exposto pelo PESP, tanto por Nagib, quanto por seus apoiadores. Essa vulgarização do trabalho do professor se expressa, por exemplo, nas palavras proferidas por Miguel Nagib em uma audiência pública, sobre o PESP, realizada em fevereiro de 2017, na Câmara dos Deputados. Segue-se um trecho transcrito de sua fala:

Com esse argumento surrado, o de que o aluno não é uma folha em branco, uma criança de 12 anos de idade sabe perfeitamente como dialogar com o professor, com um professor tarimbado, um militante, porque eles estão ali em pé de igualdade, bem; é evidentemente, como disse o professor... (inteligível),

²⁸ Aqui fazemos uma ironia à frase proferida pelo governador do Paraná Beto Richa (PSDB) que, abertamente, defende o PESP, em uma de suas visitas ao interior do estado, uma professora cobrava o direito de reposição salarial há dois anos em atraso, o então governador, respondeu à professora: “vai trabalhar!” (extraído de https://www.youtube.com/watch?v=0uaC_UbvqCI)

isso é um argumento de gente sonsa, com todo o respeito e mais é um argumento que é típico, típico dos abusadores que procuram minimizar, minimizar a gravidade dos seus atos apelando para a condição pessoal de suas vítimas (interrompido) perdão deputado a verdade tem que ser dita, a verdade tem que ser dita, as vezes as pessoas sentem, se sentem (interrompido por aplausos)...continua: é típico dos abusadores que pretendem minimizar a gravidade de seus atos, para, apelando para a condição pessoal de suas vítimas e digo mais é um argumento típico também dos estupradores é um argumento típico dos estupradores que alegam que aquela menina de doze anos, que eles acabaram de violentar não é tão inocente quanto parece, esse é o argumento de que o aluno não é uma folha em branco, portanto esse argumento precisa ser varrido, por uma questão de honestidade intelectual (pequena pausa pelos aplausos múltiplos, continua..., por uma questão de honestidade intelectual...(4:41 a 6:09) <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/videoArquivo?codSessao=58813&codReuniao=46280#videoTitulo>)

De alguma maneira, a sensação de inutilidade, ou de ser tomado por criminoso, faz com que o ofício de ensinar História seja um mero trabalho reprodutivista, sem alma e sem nenhuma forma de satisfação. Comparar o professor e sua prática de ensino a de um estuprador é o rebaixamento generalizado de uma profissão tão antiga ao seu ínfimo significado, sem valor, sem sentido, alienado. A nossa perspectiva, a de que o ensino se realiza pelo diálogo constante entre o professor e o aluno, não despreza questões de vulnerabilidade intelectual. Porém, essa judicialização do discurso, que atribui à prática de ensino terminologias da criminalística jurídica, como comparar aluno a vítima e professor a abusador e estuprador, reforçam a coisificação das relações humanas existentes em uma sala de aula e, assim, examina e entende as relações, concepções e práticas pedagógicas ao limítrofe dos artigos do código penal. A partir desse ponto de vista, surge o questionamento: a escola é o lugar para se confiar o processo de ensino e aprendizagem e mais, é um lugar seguro, de satisfação e de realização de um trabalho social para qualquer professor em sua condição humana de criação? Ao acreditarmos que a História se ensina, considerando que as circunstâncias históricas formam e são feitas pelos homens em relação dialética com as estruturas e entre eles, de que maneira seria possível entrever uma prática educacional, conforme o discurso acima, no qual o aluno e o professor são colocados em antagonismos, em relação conflituosa e assimétrica?

A resposta dessa questão, para os postulados do PESP, parece se resolver exclusivamente pelo distanciamento de qualquer forma de relação humana, que não seja aquela atribuição mecanicista e reprodutivista de conteúdo na prática do professor, retirando qualquer forma de relação afetiva ou psicológica, portanto dialética, do ensino.

Explorando o conceito de humano como ser genérico, concordamos com Marx, quando ele define que esse homem não é puramente individual, à maneira da fragmentalidade do pensamento liberal, reforçado pelos sufrágios do PESP. Sua singularidade é respeitada, mas o universal é parte movente e movida pela História, como algo dialético. Quando o professor e seus trinta ou quarenta alunos, em uma sala de aula, se relacionam, eles expressam ideias contraditórias, ideológicas ou de consciência, mas pluralizam suas individualidades, tendo em vista um convívio de respeito e necessidade coletiva. Quando postulados jurídicos punitivos, como os do PESP, alavancam uma estranheza de relações dominadas pelo medo, a generalidade humana é alienada.

Se considerarmos o ser humano, em suas práticas relacionais, como agente de pura quantificação mediada e validada por artigos de um código penal, como prevê o PESP, nas relações entre aluno e professor passará a vigorar uma abstração que só pode inibir qualquer forma de transmissão e diálogo de aprendizagem, pois considerará as relações sociais como uma força imutável e a-histórica, tornando o homem alienado do próprio homem. Nessa condição os agentes humanos envolvidos na aprendizagem passam a serem puramente contemplativos, o que os torna incapacitados de qualquer forma de transformação da sociedade. Sobre isso escreveu Lukács:

Como o processo de trabalho é progressivamente racionalizado e mecanizado, a falta de vontade é reforçada pelo fato de a atividade do trabalhador perder cada vez mais seu caráter ativo para tornar-se uma atividade contemplativa. (LUKÁCS, 2003, p. 204).

O ser humano, como o professor, não produz apenas para a sua sobrevivência e isso é o que o difere do animal. O trabalho de ensinar História, com sua liberdade criadora e consciente, não pode ser um trabalho imposto como um meio puramente quantitativo de existência, sem vida. Sobre essa atividade vital, advinda de qualquer forma de trabalho, Marx afirma:

A atividade vital consciente diferencia imediatamente o homem da atividade vital animal. Precisamente por isso, ele é um ser genérico. Ou ele só é um ser consciente, i é, a sua própria vida é para ele objeto, precisamente porque ele é um ser genérico. Só por isso a sua atividade é uma atividade livre. O trabalho alienado inverte essa relação até que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz de sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência. (MARX, 2015, p.312.)

Portanto, ao analisar a alienação na esfera da generalidade humana, a concepção marxista não se reduz apenas a uma crítica destinada ao sistema de produção de mercadorias e

do seu sistema de organização de trabalho, ela é também uma análise filosófica e antropológica do ser humano, mediante seu palco real, que delimitamos ao ofício do professor. Os elementos que fazem parte da sociedade civil, como a escola e o direito, são projeções dialéticas que, muitas vezes, expõem reforços de alienação, ou seja, de negação do gênero humano, tornando a prática de trabalho e de relações, apenas coisas.

A estruturação de um modelo educacional na sociedade burguesa precisou e precisa, por forças retrógradas, como a do PESP, de se fundamentar na reprodução social desigual do capital. Portanto, controlar o fluxo do que se aprende e do que se ensina na educação formal e na pedagogia como um todo faz parte do itinerário da alienação, seja ela voluntária ou não. No entanto, na própria dinâmica da sociedade e da história, há momentos em que o controle do capital sobre a consciência se rompe, possibilitando a superação da alienação, pois traz elementos novos que podem se contrapor à lógica do capital e sua moral.

Por mais que o discurso capitalista, nesse caso realizado pelo PESP, reforce a coisificação do ser, através de sua quantificação econômica, fundada na competição, a consciência, derivada de seu ser social, tem uma possibilidade material de transformação. Justamente por ser um ser genérico, o humano vivencia sua relação com os outros e com a natureza de forma nova e dialética a cada novidade aprendida, pois nem tudo está alienado. Assim, as aulas de História passam a ser um instrumento de possibilidades, de superação da noção estática das instituições sociais. Abrem-se caminhos para a transformação, para uma capacidade livre e criadora, caminhando cada vez mais para uma verdadeira democracia. Por isso, esse processo é dialético, sempre em conexão com o todo, uma vez que a teoria reproduz o movimento real da história. O seu oposto, ou seja, legar a disciplina e o ofício do professor a um reprodutivista de conteúdos, desconexos, nos remetem à criação intencional de falsa consciência.

3.2. A criação da falsa consciência no ato de aprender e ensinar História

A falsa consciência é um estado de ilusão que situa o homem em um universo inumano, extremadamente mecanizado, onde não há espaço para a criatividade e imaginação. Esse gerar mecânico institui uma ideia mítica, tipificada historicamente, nos Estados totalitários, como um “voou fora do tempo” e criando uma ideologia estática que sempre coloca “gente honesta” contra o “vagabundo”. É também medido pelo trabalho puramente racionalizado, matemático e geométrico, dissociando o trabalhador de sua satisfação, importando apenas o número do resultado produtivo final. A falsa consciência é um mal-estar do processo generalizado da

alienação cunhado, intencionalmente, pelas muitas facetas da sociedade civil (GABEL, 1970, p. 144-149). Ela é por excelência o principal discurso do Programa Escola sem Partido.

Tradicionalmente, o professor de História ensina conteúdos e os alunos aprendem esses conteúdos para assim fazerem provas, continuamente a cada bimestre, a fim de atingirem uma média aritmética que lhes possibilita passarem para uma nova série, o que é corriqueiramente chamado de “passar de ano”. Todavia, sob a perspectiva do PESP, os conteúdos devem ser apresentados de maneira neutra sem que expressem opiniões políticas. O professor de História não pode ferir a moral de seus educandos, apresentando elementos sociais presentes em eventos históricos que colidam com os valores advindos da família. Ao professor fica, então, vedado tecer julgamentos acerca dos eventos históricos, se restringindo, quantitativamente, a apresentar os fatos históricos de maneira “justa”.

Julga-se, ao proceder dessa forma, que não existiria nenhum caso de doutrinação e todos os agentes sociais envolvidos do processo de aprendizagem sairiam satisfeitos e com o conhecimento científico necessário para ser “feliz”. Esse processo maquinal de pura transmissão de conteúdo é o gerador intencional de falsa consciência, pois essa aparente eficácia se encobre sob o despertar de uma ideologia, inumana e alienada. Vejamos os fundamentos dessa hipótese.

Para Gabel (1970), essa prática maquinal é a retirada do ser humano de sua condição dialética, é a reificação a partir de um racionalismo mórbido, que gera uma falsa consciência e que o autor entende como substrato de uma psicopatologia esquizofrênica. Assim, a tese de Gabel (1970), acerca do fenômeno da alienação, desenvolvido em suas obras *A Falsa Consciência* (1979) e *Sociología de la Alienación* (1970), tem como epicentro a sintomatologia da alienação, substanciada pela psicopatologia clínica, incidindo sobre o problema da esquizofrenia, não como estudo da personalidade, mas como um elemento de análise sociológica. Ou seja, para o autor os sintomas típicos de uma personalidade dita esquizofrênica podem ser reconhecidas no âmbito social, no qual formas delirantes e paranoicas se instalam como protagonistas das relações sociais. Nesse ponto advertimos para uma forma delirante no discurso do PESP, pois seu entendimento acerca do processo de ensino aprendizagem da disciplina de História engendra, intencionalmente, por mecanismos quantificadores, a instrução de conteúdos, sem que o aspecto humano seja considerado, o que, propositadamente, reforça elementos passivos de aspectos mórbidos e de falsa consciência. Sobre essa teoria escreveu o autor:

Ao salientar a importância deste fenômeno (a questão de saber se e em que medida ele foi o primeiro a descrevê-lo está fora do meu tema)- Marx aparece não só como um dos fundadores da psicologia política, mas como precursor num outro domínio: o do estudo do pensamento de-realista, fenômeno geral de que o “pensamento delirante” em psicopatologia constitui um aspecto. Existe decerto uma psiquiatria animal; só o homem é capaz de delirar, da mesma forma que é o único ser para quem a consciência autêntica, fruto da superação dialética da falsa consciência não é (diga Bergson o que disser) um *dado imediato*, mas uma conquista, cujas etapas são marcadas pela maturação individual. (GABEL, p.83, 1979).

A transformação do processo educativo em pura mercadoria, de onde se extrai apenas seu valor de troca com a transmissão de conteúdos quantitativos e cumulativos coisifica o ofício de ensinar História, que, entre todas as disciplinas, é a que apresenta, de maneira ativa, todas as variadas formas de relações humanas em espaços e tempos diferentes e é uma disciplina que procura integrar a humanidade e suas ações, com suas estruturas sócio-políticas, culturais e econômicas. Se o produto da disciplina de História for apenas descritivo, ou seja, um emaranhado de datas, nomes e acontecimentos desconexos com o todo antropológico, filosófico e psicossocial, não se faz necessário que ela seja apresentada por uma pessoa, um ser humano, o professor. Pois, sem a expressão da fala, derivada de sua consciência e de todos os mecanismos de uma relação pessoal em sala de aula, a reificação, assim feita, desse espaço, é geradora de falsa consciência e torna inútil o trabalho docente. Sobre essa forma de trabalho, Marx escreveu:

O caráter místico da mercadoria não resulta, portanto, de seu valor de uso. Tampouco resulta do conteúdo das determinações de valor, pois, em primeiro lugar, por mais distintos que possam ser os trabalhos úteis ou as atividades produtivas, é uma verdade fisiológica que eles constituem funções do organismo humano e que cada uma dessas funções, seja qual for seu conteúdo e sua forma, é essencialmente dispêndio de cérebro, nervos, músculos e órgãos sensoriais humanos etc.

Em segundo lugar, no que diz respeito àquilo que se encontra na base da determinação da grandeza de valor – a duração desse dispêndio ou a quantidade do trabalho –, a quantidade é claramente diferenciável da qualidade do trabalho. Sob quaisquer condições sociais, o tempo de trabalho requerido para a produção dos meios de subsistência havia de interessar aos homens, embora não na mesma medida em diferentes estágios de desenvolvimento. Por fim, tão logo os homens trabalham uns para os outros de algum modo, seu trabalho também assume uma forma social. De onde surge, portanto, o caráter enigmático do produto do trabalho, assim que ele assume a forma-mercadoria?

Evidentemente, ele surge dessa própria forma. A igualdade dos trabalhos humanos assume a forma material da igual objetividade de valor dos produtos do trabalho; a medida do dispêndio de força humana de trabalho por meio de sua duração assume a forma da grandeza de valor dos produtos do trabalho; finalmente, as relações entre os produtores, nas quais se efetivam aquelas

determinações sociais de seu trabalho, assumem a forma de uma relação social entre os produtos do trabalho. (MARX, p. 205-206, 2017).

Essa desumanização esteve sempre presentes em vários momentos da história contemporânea, em especial com a ascensão do nazismo alemão e os horrores da II Guerra Mundial (1939-1945). Tais momentos incidiram sobre a reificação e a formação da falsa consciência nas relações anti-dialéticas dos seres humanos e seus trabalhos; no caso histórico do Estado hitlerista, da superioridade ariana e do antissemitismo. Sobre isso, Gabel (1979) escreveu:

Existe um elemento de desumanização na civilização contemporânea: a reificação tal como a entendem os autores marxistas. Esse elemento aparece na história com a alienação do trabalho humano e chega ao seu desenvolvimento recente no horror dos campos de concentração. É um fenômeno que ocasiona um desdobramento de tipo esquizofrênico de nossa existência social, desdobramento no qual o fetichismo da mercadoria, denunciado por Marx, constitui um de seus aspectos. (GABEL, 1979, p.55).

O discurso do PESP de que o professor usa de sua cátedra para doutrinar alunos, procura, em verdade, encobrir os defeitos que devem ser ocultados no complexo corpo social, gerando, assim, uma ininterrupta falsa consciência, pois sabemos que a escola é um ambiente em que o despertar da consciência e a ação transformadora dela são viscerais, por isso, o controle do que se ensina e da maneira como se conduz o ofício é fundamental para a manutenção de certos privilégios, que devem partir do desprivilégio de outros. Por isso, o PESP sempre afirma que o professor não pode, não deve, incitar, por exemplo, a participação estudantil em movimentos sociais, pois entende que o professor é uma espécie de neurocirurgião e que na aula, como em uma sala de operação de um hospital, corta, com um bisturi, o cérebro de um aluno e injeta uma dose hormonal de consciência. A percepção de que a escola não deve ser agente de transformação social e que é preciso inibir toda forma de trabalho docente crítico encontra-se no relatório favorável do deputado Flavinho (PSC-SP), a implantação do PESP, através do Projeto de Lei 7180-2014:

Todavia, a escola não é um espaço estratégico para se impor, mediante tentativa e erro, projetos idealizados de engenharia social. Não é uma atitude responsável impor qualquer mudança à sociedade sem antes perscrutar exaustivamente suas possíveis consequências. Nada deve ser inserido em nosso sistema jurídico que possa pôr em risco nossas instituições republicanas, principalmente a família, uma vez que a Constituição Federal a vê como a “base da sociedade”, alvo de “especial proteção do Estado”, nos termos do art. 226 da Constituição da República. Dessa forma, deve-se inibir a implementação político ideológica destes planos idealizados ou visões de mundo – e da sociedade – que procuram impor-se hegemonicamente quando,

na verdade, não passam de apenas só mais uma concepção abstrata dentre muitas. (Projeto de lei nº 7180/2014; Relatório, p.19-20, 2018).

Esse medo do despertar da consciência que o professor de História e o conhecimento de sua disciplina podem provocar na condição intelectual do educando, por sua maneira crítica, sempre foi policiado e perseguido, em momentos de estados políticos de exceção, utilizando-se, para isso, de muitas maneiras. No caso do PESP e seu projeto de lei, isso ocorre sob o signo da judicialização do ofício, criando um ambiente reificado de medo e de coerção sobre o trabalho docente, a fim de evitar que seu produto deixe de ser apenas um valor de troca e passe a eliminar a falsa consciência para criar um valor social de uso humano.

A perseguição às formas críticas de ensinar história, ou outras, está presente em vários itinerários do PESP, sob um discurso de que essa criticidade era uma desculpa para a “doutrinação ideológica” e, inclusive, reiteramos, é um dos itens do tão peculiar cartaz de sala de aula defendido pelo Programa, que afirma: “*o professor não incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas*”²⁹. Ao ser questionado em uma entrevista, sobre qual seria a prática doutrinária real presente nas escolas, Nagib respondeu:

A doutrinação se realiza principalmente por meio do discurso do professor em sala de aula. Mas há também o conteúdo muitas vezes tendencioso dos livros didáticos, as atividades extraclasse (por exemplo, visitas a acampamentos e assentamentos do MST), os vestibulares, o ENEM, incitação de alunos a participar em atos públicos e manifestações políticas etc. (Gazeta do Povo, reportagem de Sharon Abdalla, 26/08/2016).

Tomamos como argumento contrário a tal pronunciamento as manifestações estudantis ocorridas no estado de São Paulo, no ano de 2015, pois elas não partiram de professores. Essas manifestações, que resultaram em ocupações de escolas, foram respostas dos estudantes às propostas da secretaria de educação e do governo do Estado que desejava realizar uma política de remanejamento de escolas para a sua divisão em ciclos e foi resultado de uma prática autônoma e independente, organizada pelos alunos sem, portanto, existir qualquer forma da, assim chamada, “doutrinação”. Ao contrário do que o PESP entende como incitação, a iniciativa partiu dos alunos, que apenas consideravam a participação dos professores e da comunidade uma eventualidade, conforme atesta Campos:

Durante seis semanas, entre o fim de setembro e o início de novembro, estudantes foram às ruas em quase duas centenas de ocasiões para protestar

²⁹ Extraído de: <http://www.escolasempartido.org/images/bann.pdf>

contra a “reorganização”, eventualmente com a participação de pais e/ou professores. Mais precisamente foram identificados 163 protestos, mas a quantidade total de atos certamente é maior, já que não foi possível realizar um levantamento exaustivo. (CAMPOS, 2016, p.41).

Esse ato de cidadania, derivado da ação social do movimento estudantil e realizado por meio de um processo independente de mobilização pode ser considerado um processo educacional, refletido da consciência política, que causou incômodo nas autoridades, que se viram obrigadas a anular o projeto de remanejamento proposto pela secretaria de educação paulista. A confirmação de que houve um processo educacional, se exemplifica, no momento em que o movimento organizado cria, a partir de uma assembleia, um documento contendo quatro pontos de coordenação das ações estudantis, durante a mobilização. Um desses pontos confirma a autonomia e não “doutrinação” do movimento. Segue um trecho do manual, derivado do “4º Ato centralizado” da organização intitulada “O Mal Educado” feito pelos estudantes em 20/10/2015:

4. Só os estudantes podem derrotar o governo: embora o apoio de pais, professores, funcionários e todos os trabalhadores fosse importante, os estudantes seriam a força decisiva nessa luta. (Manual “Mal educado” in CAMPOS, 2016, p.58).

O despertar da consciência para uma transformação ou melhoria social, como o caso da luta estudantil paulista, pode ser resultado de uma educação histórica crítica e democrática, porém a consciência é formada por ações dialéticas, não unilaterais. Talvez seja esse o problema pedagógico que o PESP não consegue entender: nós, professores, apenas contribuímos com nossa prática e ofício para o despertar da consciência. Mesmo que professores tomem posições partidárias, isso não significa que o aluno estará filiado ao partido dele na manhã seguinte.

Quando o PESP se transfigura em um aparelhamento jurídico, propenso a ser o guardião exclusivo da verdade e assim definir a forma de ensinar e se relacionar no ambiente de ensino, estabelece-se o que Gabel (1970) denominou de o “problema da tortura e da alienação judicial”. Segundo o filósofo, quando o direito se institui como algo natural, inerente de uma lei, como uma força da natureza, retira-se o aspecto dialético do ser humano e histórico e o conduz inevitavelmente a um Estado totalitário que o induz à tortura, como forma de coerção física ou não.

É impossível administrar justiça sem a mediação de um aparato reificado, e o único que o Estado pode fazer é atenuar esta reificação judicial. Basta recordar aqui esse curioso “principio de analogia” característico de certos aspectos da

justiça totalitária. A tortura atua neste mesmo sentido quando institui um falso diálogo ou também quando introduz uma pseudo racionalidade de tipo esquizofrênico no seio da racionalidade judicial. (GABEL, 1970, p.62-63).

Por isso, a transferência dos elementos judiciais do PESP, para a prática relacional de ensino e relações sociais na escola, tipifica a falsa consciência, pois retira o aspecto dialético relacional que se estabelece entre o professor e seu ofício, ou ainda, reifica a relação de aprendizagem entre o aluno e o professor, enquanto estiverem ocupando um espaço físico, onde o sintoma do medo, seja de processos judiciais, da prisão e da demissão, só pode tornar o trabalho docente um mero meio de existência física, sem nenhum espaço para a criatividade.

A clarividência do poder coercitivo que o aparelhamento do PESP tem sobre a prática docente se revela com veemência na declaração de seu idealizador, Miguel Nagib, ao pronunciar as seguintes palavras no site oficial do PESP, desejando um feliz final de ano letivo a todos os professores:

Prezado Militante Disfarçado de Professor:

2016 está chegando ao fim. Foi um ano de ouro para a militância em sala de aula, não é mesmo? O ano do "gópi", do "Fora, Temer!", das "ocupações" contra a PEC 241... Quanta politicagem! E a trabalhadeira para "desconstruir a heteronormatividade dos salunxs"? Mesmo sem dar aulas e fazendo aquilo de que mais gosta, você deve estar exausto. Agora vêm as férias, o descanso merecido antes de voltar ao front em 2017.

De minha parte, continuarei me esforçando para que molestadores empedernidos como você sejam expelidos do sistema. Desejo-lhe, portanto, um 2017 cheio de denúncias e processos. Que seus alunos não caiam na sua conversa, e os pais deles estejam sempre de olho em você.

Estes são os meus votos de Ano Novo para você e seus colegas de militância. Sem o menor respeito ou admiração,

Miguel Nagib

(<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/647-mensagem-de-fim-de-ano-do-coordenador-do-escola-sem-partido-ao-militante-disfarcado-de-professor>).

A agressividade das palavras acima, expressa a reprodução clara do desconhecimento do papel do professor. Porém, como enfatizamos, esse discurso não é ocasional, existem intenções correlatas com o modelo de aluno que se quer formar e, em uma lógica progressiva, que tipo de trabalhador deve ser formado, sob o discurso do PESP: um disciplinado e obediente cidadão, em que a falsa consciência de seu papel social o torna elemento passivo dos discursos hegemônicos que substanciam formas de exploração, como sintoma de alienação social. Nesse sentido escreveu Jesse Souza (2018):

Toda semântica da luta expressiva dirigida contra um capitalismo fordista do trabalho repetitivo e alienador para os trabalhadores será utilizada segundo os interesses do capitalismo financeiro e seu novo discurso, que associa trabalhador superexplorado a empreendedorismo, liberdade e criatividade. Essa “antropofagia” é sempre um desafio – ou seja, é um risco e pode falhar – e requer enorme coordenação de interesses em todas as esferas sociais para vencer resistências e criar um imaginário social favorável, ou, em outros termos, uma violência simbólica bem construída e aceita por todos como autoevidente. (SOUZA, 2017, p.159).

Mais adiante o autor afirma:

Na verdade, as demandas impostas ao novo trabalhador ocidental- quais sejam: expressar a si próprio e se comunicar- escondem o fato de que essa comunicação e expressão são completamente determinadas no conteúdo e na forma. Transformando em simples elo entre circuitos já constituídos de codificação e descodificação, cujo sentido total lhe escapa, o trabalhador “flexível” aceita a colonização de todas as suas capacidades criativas em nome de uma “comunicação” que se realiza em todas as suas vicissitudes exteriores. (SOUZA, 2017, p.160).

Essa constatação do novo modelo de trabalhador passa, a nosso ver, pela perspectiva programática do PESP, como um agente primordial na área educacional para a formação ideológica dessa nova forma de produtores. A efetivação dessa correlação de falsa consciência, entre escola e capital, passa necessariamente pelo controle e coerção do trabalho do professor, chamado sempre de militante e formador da “cabeça de alunos”. Sobre isso, vejamos a entrevista de Nagib:

Como o senhor avalia o poder de influência ideológica e/ou partidária do professor no desenvolvimento das ideias e na formação do aluno?

É um poder imenso, e todo professor sabe disso. O estudante, em sala de aula, se encontra numa situação especialíssima, pois, além de ser obrigado a escutar e aprender o conteúdo transmitido por seu professor, ele deve ser capaz de reproduzir esse conteúdo se quiser obter boas notas e ser aprovado. Intelectualmente, portanto, o aluno está submetido à autoridade do seu professor.

E o que faz o professor militante? Abusa dessa situação especialíssima para “fazer a cabeça” dos alunos. E ele faz isso de boa consciência, porque pensa estar colaborando para a “produzir uma realidade mais justa”. Na verdade, o que ele está produzindo é apenas mais um ignorante cheio de certezas, pronto para entregar os destinos da nação a políticos que pensam (ou fingem que pensam) como ele. (<http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre>)

3.3. A reificação da socialização no espaço escolar

A reificação é entendida como um resultado da teoria geral da alienação, ela se dirige especificamente ao ambiente das relações sociais vividas que, no caso desta pesquisa, se remete ao ambiente escolar. Neste item, discutiremos as formas relacionais com os efeitos de reificação, a partir de eventos já decorrentes da ideologia propagada pelo Escola sem Partido, que acabaram por resultar em inúmeras situações de constrangimento e situações policiais punitivas, acerca do trabalho do professor.

O aporte conceitual da reificação advém de Gabel e Lukács, que tratam a temática devidamente envolta na teoria geral da alienação de Marx. A educação dialética aqui defendida é aquela que permite relacionar o todo dos indivíduos em suas relações sociais, seja perante o seu trabalho, na escola e na sociedade em geral. Sobre isso, escreveu Lukács: “*Por isso, o método dialético, ao mesmo tempo em que rompe o véu da eternidade das categorias, deve romper seu caráter reificado para abrir caminho ao conhecimento da realidade.*” (LUKÁCS, 2003, p.87).

Assim, acreditamos que o processo de judicialização, previsto no PESP, mesmo sem sua efetivação como lei, resultou em uma onda de denunciamentos, acarretando um ambiente tipificado de medo e censura, derivado de forças oriundas do PESP e seu aparato jurídico e ideológico, como uma forma intencional de inibir o processo dialético das partes diferentes do ensino e aprendizado de História, retirando o que faz sentido nas relações entre alunos e educadores.

Para fundamentar a sua tese de reificação, Gabel (1970) buscou apoio na literatura, especialmente nas obras de Franz Kafka (1883-1924), que lhe possibilitaram defini-la como um estado de inumanidade, em que o ser humano é transformado em coisa. Assim ele afirma:

Com *O Processo* entramos em outro domínio: o do reificado, enquanto universo da culpabilidade. Voltamos a encontrar nele o tema da reificação: o reino de uma potência longínqua/distante, desumana, impessoal. (O processo é a novela/o romance onde dominam as iniciais) Porém esta potência desumana é aqui um caráter judicial. Em efeito, no universo reificado o homem se torna coisa e este homem coisa, desprovido de valor próprio, deve justificar a sua existência, sem o qual é considerado culpável. (GABEL, 1970, p 52).

A base empírica que substancia a hipótese da reificação no cenário escolar brasileiro advém de relatos e reportagens que selecionamos para atribuição de provas documentais. Como exemplo inicial, temos a reportagem do jornal **O Globo**, realizada em 01/06/2017, que explicita

relatos de professores que sentem o medo e a censura no seu ofício de ensinar, tornando reificado seu espaço de trabalho. Vejamos um trecho da reportagem:

Quando escolhe a roupa que usará durante um dia de aula, Miguel (nome fictício), professor de Português e Literatura de duas escolas privadas, deixa as camisas vermelhas de lado. Nas duas vezes em que as vestiu no trabalho, foi chamado pelos alunos de petista. Era brincadeira, mas ele não baixa a guarda. Os estudantes já se queixaram dos debates conduzidos por Miguel em sala sobre temas como racismo e homofobia. Outros docentes já passaram por situações mais dramáticas — tiveram trechos de aulas gravados e divulgados nas redes sociais, onde foram acusados de promover doutrinação ideológica (GRANDELLE e FERREIRA, 2017, p.1).

A predefinição de posturas adotadas, como a roupa que deve ser usada, não por estética ou convenção social, assim como aulas gravadas, fora de contexto, só podem ser vistas sob o referencial do medo e da censura. O resultado disso é uma sintomatologia da alienação das relações sociais, ou seja, a criação de um espaço relacional beligerante que reflete a reificação e que é resultado de forças que se norteiam pelo referencial ideológico do PESP.

Nesta segunda década do século XXI, o cenário sociopolítico do Brasil é de extremismos. Conforme discutimos no capítulo anterior, o processo que resultou no afastamento de Dilma Rousseff fez revelar forças que outrora estavam adormecidas, que, em síntese, trilham um caminho perigoso de tipificação de um estado de exceção. As expressões, em redes sociais e nas ruas, defendendo soluções antidemocráticas, impostas pela crise econômica e social, ecoaram também nas salas de aula, criando um ambiente policialesco na prática do ofício do professor, cuja expressão institucional maior é o PESP.

O resultado desse processo de denunciamento sobre a prática docente, chamada de doutrinação, iniciou-se timidamente em vídeos e postagens no canal oficial do PESP, porém, ganhou substância e se tornou um movimento real, quando os casos de perseguição ao professorado, por exemplo, tornaram-se documento apensado ao projeto de lei 7180/2014, para ser avaliado pela comissão especial que analisa a implementação do PESP na LDB. A princípio, temos o caso de Cleonilde Tibiriçá, ex-professora da Fatec Barueri, em São Paulo, que diz:

No segundo semestre de 2013, percebi a presença de um aluno estranho, com umas perguntas estranhas. Ele vinha me sugerir textos do Reinaldo de Azevedo e eu dizia: ‘Tudo bem que você faça essas leituras, mas a gente tem coisas melhores para ler em sala de aula’. Os textos que ele trazia vinham sempre do Instituto Millenium. Eu só descobri tardiamente que esse moço de 35 anos era ligado a este instituto e ao Escola Sem Partido. Em outubro daquele ano, eu recebi um e-mail do Miguel Nagib, coordenador do ESP, dizendo que tinha recebido uma denúncia e uma série de documentos referentes a minha prática doutrinária em sala de aula. Dizendo que iria

publicar três artigos e estava me avisando para que eu me defendesse. Eu respondi dizendo que não autorizava a publicação de artigo nenhum, que ele não me conhecia e que, se algum aluno tinha passado informações para eles, eram informações que circulavam no interior de uma relação pedagógica e que ele não deveria ter acesso a isso. Ele ignorou minha resposta e publicou. (REQUERIMENTO DE AUDIÊNCIA PÚBLICA, PL7180/2014).

Ignorar as relações pessoais que fazem parte do processo educacional de uma sala de aula, é uma obsessão do PESP, pois este reforça a reificação das relações ao ponto de se estabelecer uma relação de similitude aos tribunais de Inquisição medieval, na medida em que colocam em confronto o professor, seu ofício e os alunos, como se a prática fosse uma espécie de bruxaria. Mais adiante, em seu depoimento, a professora Cleonilde confirma o ambiente reificado, que acarretou o sintoma do medo, assim ela diz:

Ele dizia que eu fazia aquela prática com o dinheiro do contribuinte. Que merecia sindicância para exoneração. Eu recebi mensagens de pessoas malucas me ameaçando; no Inbox, no Facebook e na minha secretária eletrônica, dizendo que eu não merecia só ser presa por doutrinar jovens contra a família e contra Deus, que eu merecia morrer. Outra disse que eu merecia arder no inferno. Na PUC chegaram a encontrar minha filha, porque ela estava no meu Facebook, indicaram quem era ela para um maluco e ele começou a gritar: ‘Olha a filha da doutrinadora’. Tive que mudar meu e-mail institucional de tanta ameaça. Dizendo que eu era a pior espécie de professor, mas que graças a iniciativas como o Escola Sem Partido eu seria exterminada. (REQUERIMENTO DE AUDIÊNCIA PÚBLICA, PL7180/2014).

A professora deve ser “exterminada”, “morta” e “arder no fogo do inferno”. É essa prática inquisitória, que incide sobre o trabalho do professor, que estamos relacionando como um sintoma da alienação, ou seja, a violência simbólica sofrida pela professora Cleonilde é um exemplo de que o espaço educacional e relacional é dominado pelo medo, onde não há nenhuma forma de satisfação pelo trabalho de ensinar. A hostilidade sofrida pela filha, as gravações, os desejos de morte remete-nos a um ambiente de relações unicamente beligerantes, unilaterais e que o medo dessa violência simbólica possa se concretizar em uma ação violenta de pena capital, conforme as ameaças atestam, inibem qualquer forma de trabalho criativo e crítico.

Nesse ponto podemos reconhecer o fenômeno mórbido da identificação, na medida em que as manifestações de hostilidade voltadas a professora se avolumaram, com a característica de que o conteúdo em destaque é o mesmo nas diferentes pessoas que a fizeram, ou seja, o teor de violência. Isso é o que Gabel (1970) chamou de criação de um ambiente esquizofrênico a nível social, confirmando o universo alienado. Ou seja, as pessoas se autorizam a exercer o

papel de “justiça” e repetem ações de “justiceiros”, sem o mínimo de elaboração e compreensão de seus atos. Essa tese é apresentada pelo autor:

A lógica esquizofrênica, tal como aparece neste livro, estaria caracterizada por uma preponderância mórbida do princípio da identificação; é uma lógica reificada. Desde então esta hipótese foi confirmada em particular por suas convergências com as investigações de um clínico ítalo-americano de primeira ordem: Silvano Ariete. Sem entrar em detalhes técnicos, limitemo-nos a considerar que o excesso de identificação (a identificação ilegítima) parece justamente constituir uma estrutura lógica fundamental de diversos aspectos da alienação. E esta estrutura é uma estrutura anti-dialética, reificada. (GABEL, p.18-19, 1970).

No mesmo documento de apensamento do PL 7180/2014, temos outro depoimento de perseguição, resultado das forças ideológicas do PESP. Referimo-nos ao caso da professora de sociologia de um colégio estadual de Curitiba, que promoveu uma aula com aportes metodológicos diferenciados, a saber: a criação de uma música, de estilo *funk*, sobre a teoria social de Marx. Inclusive, o vídeo resultante, postado pela própria professora em sua rede social, encontra-se disponibilizado no site do PESP, como um exemplo de caso de “doutrinação ideológica”. Vejamos um trecho do depoimento da professora Gabriela Viola:

Hoje em dia, a sala de aula não é mais atrativa, é um desafio para o professor fazer com que a sala inteira participe da sua aula, que se envolva com o debate, e não apenas copie no caderno. A paródia [versão do funk Baile de favela com letra falando das teorias de Karl Marx] foi uma forma que eu encontrei de fazer a sala toda participar do conteúdo. Eles que escolheram o estilo musical, fizeram a paródia. O que eu fiz, que é um papel da sociologia, foi pegar algo que estava pronto na sociedade, desconstruir isso e construir algo novo. A gente (re)significou. Aí postei a música no Facebook no domingo à noite, e, no dia seguinte, o vídeo já estava em um monte de páginas, inclusive dizendo que era doutrinação ideológica. Algumas páginas de direita me ameaçaram. Na segunda-feira à noite, o vídeo já tinha 150 mil visualizações. A coordenação do colégio me chamou e disse que era para eu ficar em casa enquanto o Núcleo Regional de Educação resolveria o que fazer com meu caso. (REQUERIMENTO DE AUDIÊNCIA PÚBLICA, PL7180/2014).

Enquanto a professora buscava opções alternativas de prática didática, para assim tornar o seu trabalho um valor de uso, atrativo, criativo, o resultado foi a suspensão de seu ofício, advindo de um ambiente reificado, criado intencionalmente pelo PESP, para inibir a satisfação e crítica do trabalho docente. A letra da música³⁰ é uma síntese de algumas expressões utilizadas

³⁰“O Karl Marx estudou economia / E também estudou sociologia / Quer nos explicar a luta de classes / Pela ideologia, alienação e mais valia / Os burgueses, não moram na favela / Estão nas empresas explorando a galera / e os proletários, o salário é uma miséria / Essa é a mais-valia, vamos acabar com ela, vai / O Karl Marx é baile de favela / O 1º B é baile de favela / O Maria Gabi é baile de favela / O capitalismo está acabando com a galera / Sociologia é baile de favela / A professora é baile de favela / E os trabalhadores são baile de favela / E os capitalistas estão roubando a galera”. (transcrição da letra: O Karl Marx é baile de favela, in :<https://www.youtube.com/watch?v=SguliB7-0jc>)

por Karl Marx para a sua crítica ao sistema do capital e não há nenhuma discrepância entre o conteúdo e as Diretrizes e Parâmetros Curriculares do Paraná, que incluem a teoria marxista em sua estrutura curricular, portanto, é conteúdo.

Outra vítima das ações policiais provocados por adeptos do PESP foi a professora de Geografia Alice Aparecida e Silva, do Instituto de Educação de Londrina-Pr. Na ocasião, a professora apresentou uma atividade extracurricular, organizada pela equipe multidisciplinar da escola, intitulada “Diversidade e Sustentabilidade”, cuja intenção era o debate acerca de assuntos reais que norteiam a sociedade como: violência contra a mulher e o idoso, prevenção de drogas e diversidade sexual. O recorte dado ao trabalho da professora Alice, que trouxe uma performance de uma *Drag Queen* e um trecho do filme: *O Homossexual não é um perverso, perverso é o ambiente onde ele vive*, de 1971, resultou em uma denúncia feita junto ao juizado da Infância e da juventude. Vejamos o relato da professora:

Nosso trabalho foi recortado e denunciado ao Juizado da Infância e Juventude por um advogado que tem um blog chamado “Endireita Londrina”, dizendo que estávamos estimulando a erotização infantil e trabalhando a ideologia de gênero – o que, aliás, precisamos discutir porque não existe ideologia de gênero – e ensinando pornografia. Tudo porque um dos grupos, que estava trabalhando a questão da orientação sexual, levou uma dragqueen para fazer uma performance na hora do intervalo. Foi uma série de atividades, mas o enfoque foi na performance da drag e em um pedaço de um filme chamado *O homossexual não é perverso, perverso é o ambiente onde ele vive*, de 1971. Um professor do próprio colégio fez o recorte, ele é amigo desse advogado Felipe Barros, que se apresenta como um defensor da família, da moral, da fé. (REQUERIMENTO DE AUDIÊNCIA PÚBLICA, PL7180/2014).

O processo corre na justiça, porém os assédios sofridos, em redes sociais, pela equipe multidisciplinar e, especialmente, a professora, são efeitos práticos provocados por essa forma de inibição ao trabalho educativo com valor social. O ataque sofrido por Alice é descrito por ela: “*Nas redes sociais, sofremos muitos ataques, assim como na página dele. Alguns dizendo que não servimos nem para dar aula para animais*”. Essa analogia, na qual a professora não serve nem para educar um animal, está na essência da concepção de trabalho alienado, para Marx, pois, enquanto realizador de uma atividade social é que o homem se diferencia do animal, assim ele afirma:

Chega-se assim ao resultado de que o homem (o trabalhador) já só se sente livremente ativo nas suas funções animais - comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adorno etc.-, e já como animal nas suas funções humanas. O animal se torna humano e o humano, o animal. Comer, beber e procriar etc. são decerto também, funções genuinamente humanas. Porém, na

abstração que as separa do âmbito restante da atividade humana e delas faz finalidades únicas e exclusivas, elas são animais. (MARX, 2015 p.309).

Nesse rebaixamento do trabalhador à condição animal, ou ainda pior, pois não serve nem para educar um animal, o ser humano, seja ele um professor, um motorista ou, ainda, um adestrador, encontra uma condição epistêmica de nossa concepção sobre o trabalho alienado, presente no PESP, que retira do homem a satisfação oriunda da vida genérica. Dito de outra forma, para Marx, a satisfação do homem está em poder realizar um trabalho no qual ele opere na e para a realidade, como valor de uso, usando e avançando, cada vez mais, sua capacidade criativa, ou seja, tendo a possibilidade de ir sempre além das necessidades orgânicas, o que o tornaria um ser inorgânico, caso não avançasse esse limite. Com isso, queremos dizer, conforme a Marx, que, em semelhança a um animal, o homem se contenta, sistematicamente, em manter sua sobrevivência, mas, diferentemente do animal, subverte a sua consciência. Quanto a isso, diz o autor:

Precisamente por isso, só na elaboração do mundo objetivo o homem se prova realmente como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Por ela, a natureza aprece como obra *sua* e sua realidade. O objeto de trabalho é, portanto, *a objetivação da vida genérica do homem*, na medida em que ele se duplica não só intelectualmente, como na consciência, mas também operativamente (*werkätig*), realmente, e contempla-se por isso num mundo criado por ele. Por isso, na medida em que arranca ao homem o objeto da sua produção, o trabalho alienado arranca-lhe a sua *vida genérica*, a sua real objetividade genérica, e transforma sua vantagem sobre o animal na desvantagem de lhe ser retirado o seu corpo inorgânico, a natureza. (MARX, 2015, p. 313).

Por isso, o programa escola sem Partido e todo o seu aparato técnico jurídico e maior ainda ideológico, não é capaz de contribuir para o avanço educacional do ensino no país, ao contrário, conforme demonstramos, o PESP, em sua condição posta, não é capaz de entrever o ser humano na figura do professor, como se a escola fosse operada por máquinas, o que de alguma maneira elimina todo o seu trabalho, tornando-o intencionalmente alienado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou fazer uma análise do Programa Escola sem Partido e suas implicações, tanto teóricas, quanto práticas sobre o ofício do trabalho do professor de História, suportada por um referencial bibliográfico que testamos sobre a incidência do problema da alienação.

No decorrer desta pesquisa, entre as várias dificuldades típicas de toda pesquisa científica, nos deparamos com uma em particular, a própria historicidade de nosso objeto, ou seja, a sua constante mudança de forma e conteúdo, como por exemplo a retirada do Projeto de Lei 193/2016 do Senado Federal e o avanço do PL 7180/2014 na Câmara Federal, ambos projetando a implantação do PESP na legislação nacional vigente. No entanto, esses obstáculos foram enfrentados pelas convicções teóricas nas quais nos alicerçamos e pela própria experiência adquirida por meio dos anos de prática de ofício de professor e pesquisador de ensino de História, que podem revelar pelo menos uma face de sua essência, o fenômeno da alienação.

Nesse sentido, o primeiro capítulo refez o transcurso histórico de formação do Escola sem Partido, sua criação pelo procurador Miguel Nagib, sua evolução e autodenominação de Movimento, sua identificação com as forças sociais conservadoras, que o elevaram a condição de Programa e que o fizeram transfigurar-se em Projetos de Leis em diversas esferas legislativas. Nesse mesmo capítulo estabelecemos a conexão existente entre os agentes sociais que estiveram nas ruas, com os mais variados postulados, que de maneira ideológica se identificaram com o PESP.

No segundo capítulo foi realizada uma primeira incisão crítica ao PESP, suportado por nossas convicções práticas e teóricas sobre o ofício de professor de História, onde procuramos demonstrar que a ideologia pedagógica presente em tal Programa, não só torna o trabalho do professor obsoleto, como representa retrocessos na constituição de políticas de ensino inclusivas, que por isso chamamos de falsa consciência. Nesse sentido, ao analisarmos os Projetos de lei mais importantes do objeto, pudemos perceber a incoerência e desconhecimento da realidade, tanto relacional, quanto pedagógica das práticas de ensino de História e educação em geral, tornando a relação professor-aluno-conteúdo reificada. Por isso, utilizamos o termo binômio, criado pelo PESP, entre família e escola, para entendermos a maneira como os defensores do Programa projetam o modelo de ser humano e como atestamos, para eles, a escola

e o professorado se tornaram inimigos, ou algo negativo, que precisa ser reestruturado e punido, criando um ambiente policalesco e persecutório.

No capítulo final, procuramos estruturar o conceitual da alienação originária dos primeiros escrito de Marx atualizando-o com a leitura das obras de David Harvey, Georg Lukács, István Mészáros e com a peculiar leitura sociológica de Joseph Gabel, que trata o tema envolto na problemática de psicopatologia clínica da esquizofrenia como um fenômeno social e concreto. O aporte teórico utilizado como referencial de pesquisa - o materialismo histórico e dialético -, trouxe a ideia epistemológica da totalidade em uma análise social procurando estabelecer as conexões sociais, políticas, econômicas e ideológicas que nortearam os postulados do PESP, para assim confirmar o exposto sobre a problemática da alienação.

Acreditamos que esta pesquisa tenha contribuído de alguma maneira para o fortalecimento do debate acerca da tão peculiar profissão de professor no Brasil, que sempre está no alvo de políticas públicas e organizações que se autorizam a introjetar-se ideologicamente neste tão complexo campo e que muitas vezes desconhecem o cotidiano de trabalho realizado por professores. Porém, como este trabalho demonstrou, existe uma intencionalidade, no caso do PESP, política e ideológica, que aqui foi tratada sobre a teoria da alienação.

Foi o PESP que nos demonstrou os vários elementos da temática da alienação, não o seu contrário. Não procuramos estabelecer a alienação como causa, mas sim como sintoma dos efeitos práticos do Programa, já efetivados pelos exemplos persecutórios aqui expostos, para creditar empiria à hipótese da alienação no ofício de ensinar História no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Sharon. Professor deve ensinar as principais teorias de um assunto, sem tomar partido. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 26 ag. 2016. Educação. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professor-deve-ensinar-as-principais-teorias-de-um-assunto-sem-tomar-partido-10ath9zlc1kwi1mjos47rsk60>> . Acesso em 15/06/2018

AUDIGIER, François. **História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas**. In: Guimarães. Selva (Org.). Ensino de História e Cidadania. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BEDINELLI, Talita. **O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis**. *El País*, Edição Brasil, online, 25 jun. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em 28 jun. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Suspensa lei alagoana que instituiu o programa Escola Livre (22/03/2017)**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=338884>>. Acesso em: 19 jun. 2017

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. RIO DE JANEIRO: Zahar, 2001.

CÂMARA DOS DEPUTADOS – Educação e Cultura. TRIBOLI, Pierre. **Escola sem Partido divide opiniões durante audiência pública**. Portal da Câmara dos Deputados, 14/02/2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/523109-ESCOLA-SEM-PARTIDO-DIVIDE-OPINIOES-DURANTE-AUDIENCIA-PUBLICA.html>>. Acesso em 15 de ago. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 7180/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 24 fev. 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filena me=PL+7180/2014>. Acesso em 20 nov. 2017.

CARR, Edward Hallet. **Que é História?**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHAUI, Marilena. **A nova classe trabalhadora e a ascensão do conservadorismo**. in Por que gritamos que era golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil; org. Ivana Jinkings, Kim Doria, Murilo Cleto. 1º ed.- São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGELS, Friedrich. **Carta a Konrad Schimt**. Londres 1890.

ESCOLA SEM PARTIDO – educação sem doutrinação. [S.l.], 2014-2017. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. **Anteprojeto de Lei Estadual e minuta de justificativa**. [S.l.]. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. **Síndrome de Estocolmo**. 2016. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo>>. Acesso em 10 out. 2017.

_____. **Defenda seu filho**. [S.l.], Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/defenda-seu-filho-categoria/631-professor-de-filosofia-pede-para-alunos-relatarem-coisas-negativas-que-seus-pais-lhes-fizeram>>. Acesso em 30 nov. 2017.

_____. **Escola sem Partido nas eleições municipais de 2016**. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/esp-nas-eleicoes-2016/>>. Acesso em: 18 out. 2017

_____. **Entrevista do coordenador do ESP ao site Portaberta (09.08.2008)**. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/midia-categoria/291-entrevista-do-coordenador-do-esp-ao-site-portaberta-09-08-2008>>. Acesso em jul. 2017.

_____. **Modelo de notificação extrajudicial arma das famílias contra a doutrinação nas escolas**. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contr-a-doutrinacao-nas-escolas>>. Acesso em 22 jun. 2017.

FERNADES, Florestan. **K. Marx e F. Engels: História**. São Paulo: ed. Ática S/A, 1989.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a Própria História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud*, trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GABEL, Joseph. **Sociologia de la alienación**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1970.

_____. **A falsa consciência: ensaio sobre a reificação**. Lisboa: Guimarães, 1979.

GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático**. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). *Ensino de História e Cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 2016.

KAREL, Kosik. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KATAGUIRI, Kim. **Sair as ruas e entrar para a história**. Folha online 15/03/2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/kim-atagui/2016/03/1747374-sair-as-ruas-entrar-para-a-historia.shtml>>. Acesso em 06 fev. 2017.

KICIS, Beatriz. **Ministro da Educação recebe Alexandre Frota e líder de protestos.** Reportagem de 25/05/2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/ministro-da-educacao-recebe-alexandre-frota-e-lider-de-protestos.ghtml>>. Acesso em 28/07/2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 25ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LÖWY, Michael. **Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil.** In: JINKINGS Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). Por que gritamos que era golpe? para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1º ed.- São Paulo: Boitempo, 2016.

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

MARINGONI, Gilberto. **Rumo à direita na política externa.** In: JINKINGS Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). Por que gritamos que era golpe? para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1º ed.- São Paulo: Boitempo, 2016.

MOVIMENTO BRASIL LIVRE. **Propostas para a economia do Movimento Brasil Livre, 2015.** Disponível em: <<http://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>>. Acesso em 06 fev. 2017.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da economia Política.** Trad. Florestan Fernandes. 2ª ed. SÃO PAULO: Expressão Popular, 2008.

_____. **A ideologia Alemã,** trad. Álvaro Pina, 1ª ed. SÃO PAULO: Expressão popular, 2009.

_____. **Cadernos de Paris; Manuscritos Econômico-filosóficos de 1844.** Trad. José Paulo Netto e Maria Pacheco. 1ª.ed. SÃO PAULO: Expressão Popular, 2015.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** SÃO PAULO: Boitempo, 2011.

_____. **O Capital: crítica da economia política: livro I;** trad. Reginaldo Sant'Anna. – 35ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da Alienação em Marx.** São Paulo 1ª ed.: Boitempo, 2016.

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo. Boitempo 2005.

NAGIB, Miguel. Professor não tem direito de “fazer a cabeça” de aluno. **Consultor Jurídico,** São Paulo, 03 out. 2013. Disponível em: < <https://www.conjur.com.br/2013-out.../miguel-nagib-professor-nao-direito-cabeça-aluno>>. Acesso em 25/07/2017.

NETTO, J. Paulo. **Apresentação: Marx em Paris.** In Cadernos de Paris; Manuscritos Econômico-filosóficos de 1844; trad. José Paulo Netto e Maria Pacheco, 1.ed. São Paulo: Expressão popular, 2015.

HARVEY, David. **17 Contradições e o fim do capitalismo.** 1 ed. São Paulo,2016

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: História**. Curitiba: SEED, 2008

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento**. Brasília: UnB, 2007.

SAMARA, M. Eni de. **O Que Mudou na Família Brasileira?: da Colônia à Atualidade**. Psicol. USP vol.13 no.2 São Paulo, 2002.

SILVA, Marcos. **Aprender a Ditadura brasileira de 1964 a 1985 (Ensino de História depois da Casa da Morte)**. In: Guimarães. Selva (Org.). Ensino de História e Cidadania. Campinas, SP: Papirus, 2016.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

SOUZA, Jessé. **A Radiografia do Golpe: entenda porque você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: 03 mai. 2016. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SENADO FEDERAL. **Cristovam explica relatório pela rejeição do Programa Escola sem Partido. Portal de Notícias 21/11/2017**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/11/cristovam-explica-relatorio-pela-rejeicao-do-programa-escola-sem-partido>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. RIO DE JANEIRO: Zahar Editores, 1981.

_____. **Algumas observações sobre classe e "falsa consciência" (1977)** acervo do Prof. Luiz Arnaut. Textos e documentos, UFMG. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/luarnaut/Thompson_classe.pdf> . Acesso em 25/08/2017.