



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

SITÔNIO COELHO MIRANDA

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SEUS POSSÍVEIS IMPACTOS NO
ENSINO DE FILOSOFIA

FORTALEZA

2021

SITÔNIO COELHO MIRANDA

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SEUS POSSÍVEIS IMPACTOS NO ENSINO
DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia na Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M645m Miranda, Sitônio Coelho.
Movimento Escola Sem Partido e seus possíveis impactos no ensino de Filosofia / Sitônio Coelho
Miranda. – 2021.
82 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira.

1. Escola sem Partido. 2. Ensino de Filosofia. 3. Emancipação. 4. Ideologia. I. Título.

CDD 100

SITÔNIO COELHO MIRANDA

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SEUS POSSÍVEIS IMPACTOS NO ENSINO
DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia na Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em: 13/ 12 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau
Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dr. Ermínio de Sousa Nascimento
Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Ceará, pela oportunidade de concluir um curso de mestrado.

Ao Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira, por ter aceitado orientar-me.

Aos professores participantes da banca examinadora, Dr. Hermínio de Sousa Nascimento e Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau pelas preciosas observações e sugestões.

Aos ex-componentes do Núcleo Gestor da Escola Profissional Professora Rosângela Albuquerque de Couto, sobretudo, ao ex-diretor Rafael Morais por me ter dado condições flexíveis nos horários para que pudesse me deslocar até Fortaleza e assistir as aulas do mestrado.

Aos colegas da turma de mestrado, por terem sido amigos e muito serenos nessa nossa caminhada.

Aos professores do Mestrado Profissional em Filosofia da UFC, pelas extraordinárias aulas.

Aos meus familiares, em especial, aos meus pais e irmãos e, inclusive, minha irmã Mila Coelho.

A dona Fátima Martins, por ter me recebido na sua casa em Fortaleza.

A minha esposa, Tatiana Miranda, por ter sido minha companheira nesses momentos difíceis da vida.

RESUMO

A presente dissertação faz uma reflexão sobre os impactos do Movimento Escola sem Partido sobre a educação, em geral, e sobre o ensino de filosofia, em particular. Tal reflexão articula-se a partir dos conceitos de cultura, semicultura e semiformação, assim como o colapso da formação cultural no mundo moderno. Traz, ainda, um debate sobre a ideologia e suas estreitas relações com a educação escolar, sobretudo, quando permeia diretamente o sistema educacional, valendo-se da escola para determinar a manutenção das ideias dominantes. O referencial teórico da pesquisa é o filósofo alemão Theodor Adorno, o qual desenvolve um pensamento pautado na “Educação para emancipação”, cujo objetivo é impedir a repetição de *Auschwitz*, ou seja, barrar a frieza humana, a indiferença presente em cada um. Assim, à luz de seu pensamento compreender-se-á a educação como promotora da autonomia e emancipação e, por conseguinte, resistência. Co base nisso, chega-se a algumas ideias sobre os impactos de ideias autoritárias, conservadoras no ensino de filosofia. Mergulhado na subcultura e incapaz de reconhecer sua condição alienada e menor, o homem precisa de uma educação por valores. Alguns retrocessos são enfrentados por alunos e professores da escola pública. A permanência da filosofia nos currículos da Educação Básica brasileira, exclusivamente após o processo de massificação do ensino, é também um ato de resistência. Os elementos totalitários e riscos presentes em uma escola reduzida à instrução têm afetado diretamente o ensino de filosofia na educação básica brasileira.

Palavras-chave: Escola sem Partido; ensino de filosofia; emancipação; ideologia.

ABSTRACT

This dissertation reflects on the impacts of the Movimento Escola sem Partido on education, in general, and on the teaching of philosophy, in particular. Such reflection is articulated from the concepts of culture, semi-culture and semi-formation, as well as the collapse of cultural formation in the modern world. It also brings a debate about ideology and its close relationship with school education, especially when it directly permeates the educational system, using the school to determine the maintenance of dominant ideas. The theoretical framework of the research is the German philosopher Theodor Adorno, who develops a thought based on “Education for emancipation”, whose objective is to prevent the repetition of *Auschwitz*, that is, to stop the human coldness, the indifference present in each one. Thus, in the light of his thinking, education will be understood as a promoter of autonomy and emancipation and, therefore, resistance. Based on this, we arrive at some ideas about the impacts of authoritarian, conservative ideas on philosophy teaching. Immersed in subculture and unable to recognize his alienated and minor condition, man needs an education by values. Some setbacks are faced by public school students and teachers. The permanence of philosophy in Brazilian Basic Education curricula, exclusively after the process of mass education, is also an act of resistance. The totalitarian elements and risks present in a school reduced to instruction have directly affected the teaching of philosophy in Brazilian basic education.

Keywords: Escola sem Partido; philosophy teaching; emancipation; ideology.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	O IDEAL DE EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO	13
2.1	Da semiformação à autonomia	13
2.2	Educação para autonomia e resistência	25
3	MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SUA PROPOSTA EDUCACIONAL	41
3.1	Contexto e reflexões sobre o Movimento Escola sem Partido	41
3.2	Os deveres dos professores segundo o Movimento Escola sem Partido	45
3.3	A ideologia presente na “neutralidade” do Movimento Escola sem Partido	49
4	OS POSSÍVEIS IMPACTOS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA	54
4.1	O ensino de filosofia no Brasil	54
4.2	A filosofia como disciplina curricular obrigatória no Ensino Médio e os novos ataques com a Base Nacional Comum Curricular	61
4.3	Educação e instrução: o debate sobre a neutralidade docente	64
4.4	Alguns impactos da ideologia do Movimento Escola sem Partido sobre o ensino de filosofia na Educação Básica e como a filosofia pode se tornar resistência	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	80

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é o resultado da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará e tem como foco o Movimento Escola Sem Partido (MESP) e suas ideologias, as ideias basilares que permeiam suas origens e desenvolvimento, construindo uma crítica ao referido Movimento a partir do ideal de educação para Emancipação, autonomia e resistência a partir do pensador alemão Theodor Adorno (1903 – 1969). Nesse sentido, refletiu-se sobre os conceitos de cultura e subcultura, entre outros.

O sentido de educação para emancipação em Adorno se compreende como resistência. Ou seja, enquanto na filosofia kantiana, na modernidade, se pensava a educação como promotora da autonomia, no sentido de o sujeito dar a si mesmo suas próprias leis, no sentido adorniano a educação leva o homem à resistência. Afinal, a educação é ela mesma resistência.

Parte-se da ideia do homem moderno que se divorciou da natureza e aboliu a razão autônoma em nome de uma razão instrumental, puramente a serviço da manutenção do capital. O homem moderno deixa de lado, seja por culpa dele próprio, seja por ter sido impelido pelas estruturas da economia moderna, os valores e a busca pela sua emancipação enquanto homem crítico de si mesmo e passa a agir puramente à luz dos comandos mercadológicos que lhe reificam, tiraram dele sua possibilidade de crítica e o ludibriaram pela ideia de que também faz parte das benesses do capitalismo.

Ante tal constatação e na tentativa de superação do homem instrumentalizado, se pensa a autonomia na acepção de levar o homem à autocrítica, à resistência, no intuito de impedir a repetição de *Auschwitz*¹, marcado pela frieza humana, pela indiferença.

Tomando as considerações de Adorno como referencial teórico, realizou-se uma abordagem crítica sobre o *Movimento Escola sem Partido* (MESP) de modo a problematizar e trazer à tona alguns Projetos de Lei que foram criados no Brasil nos últimos anos sob as principais ideias defendidas pelo MESP. A neutralidade pretendida pelo movimento em questão possui suas próprias ideologias e seu projeto de poder. Nesse sentido, buscou-se explicitar o que há por detrás do movimento que se diz neutro e sem desejos políticos

¹ Campo de concentração que foi o maior símbolo do holocausto devido a barbaridade como eram executados os judeus. Adorno, chocado com as descobertas sobre *Auschwitz* refletiu sobre a contradição entre civilização e barbárie, que o leva a se questionar: afinal, como é que aquilo foi possível? A partir daí ele traça uma reflexão sobre a educação, pois, segundo ele, a exigência que *Auschwitz* não se repita é a primeira de todas para a educação.

partidários, mas promete uma renovação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), pondo o Estado como salvaguarda das ideias defendidas pelo movimento.

Após serem consideradas criticamente as ideias do MESP, analisa-se os impactos de sua ideologia sobre o Ensino de Filosofia na educação básica brasileira, que a considera um conhecimento periférico, tornando-a disciplina optativa e temporária e pouco assistida pelas resoluções Nacionais, o que se choca com a luta pelo retorno e permanência da filosofia na educação básica e os avanços que a escola pública brasileira conquistou nas últimas décadas do século XX. Para tanto, se fez necessário um apanhado histórico sobre algumas questões fundamentais que fazem parte da base de alguns argumentos defendidos pelos grupos conservadores e autores do movimento em questão. Além das questões fundamentais, alguns conceitos muito caros à história da humanidade, como o fascismo, barbárie e outros, serão abordados nas páginas vindouras. De modo que se tentará, sob à luz do pensamento de Adorno e alguns comentadores, compreender questões morais, políticas, educacionais e, conseqüentemente, humanas, que acontecem no chão das escolas públicas brasileiras, especialmente no que tange ao ensino de filosofia.

Nesse sentido, a organização da pesquisa se fez da seguinte maneira, a saber: No primeiro capítulo, *o ideal de educação para emancipação*, serão apresentadas as colaborações de Adorno no entendimento de que a crise da razão no mundo moderno tardio se deu um pouco antes, logo em meados da revolução francesa, aliás, o final do século XVIII é precisamente o momento em que acontece a cisão entre o sujeito e a natureza, entre o subjetivo e o objetivo. Disso se tem a separação e desvalorização, mais uma vez, do mundo objetivo. A cultura passa a ser puramente subjetividade e deixa de lado o mundo concreto. Quando isso começa a fazer parte do mundo do trabalho fabril, este fortemente marcado pelo nascer da burguesia, se deixa de lado os homens rudes, aqueles que não têm o brio das artes, da política, da civilidade, aqueles que precisam vender a força de trabalho para garantia da vida objetiva. Fora do sistema e renegados e privados, são massa de manobra do sistema capitalista que pretensamente os convence de que fazem parte da cultura, da política, das benesses de um mundo livre das formas de vida feudal. Um sistema educacional capaz de romper com tais paradigmas seria a solução mais rápida para a emancipação dos subjugados. Assim, Adorno irá pensar a educação após *Auschwitz*. Para que servirá a educação? Em resumo: para impedir que *Auschwitz* se repita, em outras palavras, para vencer a barbárie, para a resistência.

No tópico sobre a Educação para autonomia e resistência apresenta-se um estudo sobre os conceitos de educação e instrução segundo a obra *Sobre a Pedagogia*, de Immanuel

Kant, onde o filósofo expõe que o homem como o único dentre todos os animais que precisa ser educado, pois é o exclusivo que possui as sementes da razão. A semente da razão presente nos homens tende, se desenvolvida em um sistema educacional capaz de limitar os impulsos naturais, caminhar ao supremo bem, à ética Universal. A maneira mais adequada para livrar o homem das inclinações à selvageria é recorrendo à disciplina, pois como o homem tende ao descumprimento das leis coletivamente aceitas, é preciso que a disciplina tolha tais predisposições e garanta a ele aspirações boas e justas.

A educação é para Kant dividida em *formal* e *informal*, ou seja, a formal é aquela que se concebe no ambiente escolar e a informal é aquela que acontece na família. A primeira é dever da instituição de ensino e deve tratar para além dos valores morais. Instruir para o ato de repetir, de refazer, treinar e rever para assim memorizar melhor e partir para conceitos mais abstratos. Todavia não pode se deter exclusivamente ao mecânico, pois o homem precisa caminhar para se libertar dessa tutela de outrem, ou seja, sair da menoridade² e alcançar a maioridade, o amadurecimento da razão. Assim, se tão bem instruído quando necessita, será capaz de se tornar um ser justo, bom.

Contudo, a educação pensada por Kant precisa ser repensada em diversos aspectos, sobretudo o modelo racional sistemático da razão iluminista. Em outras palavras, a razão iluminista que prometera libertar o homem das mazelas sociais e levá-lo a vida mais autônoma e, conseqüentemente, feliz, falhou quando a mesma razão levou a humanidade às mais horrendas e inesquecíveis catástrofes que se possa noticiar da história contemporânea, destacadamente as duas grandes guerras mundiais. Nelas ocorreram a mais alta desumanidade e a mais violenta e sangrenta dizimação do outro. Nesse sentido, a razão iluminista que levaria o homem a uma vida melhor é a mesma que o levou a tais mazelas? Seriam elas resultantes da crise da subjetividade pensada por Adorno?

Na perspectiva adorniana, a educação tem duas funções fundamentais, à saber: a adaptação e a resistência. A adaptação por ser impossível acontecer fora do mundo real e o mundo real está comprometido pela adaptação, pois concebe-se que o homem precisa se adaptar ao meio para poder viver bem. E a resistência por sempre estarmos em perpétuo estado de resistência. Por isso, a educação, à luz do pensamento de Adorno deve ser vista muito mais como promotora da autonomia do sujeito, precisa ser levada à promoção da crítica ao sistema posto.

² É a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa menoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro (KANT, 2005).

No segundo capítulo, intitulado *Movimento Escola Sem Partido e sua proposta educacional*, abordou-se o contexto e reflexões sobre o MESP. As primeiras manifestações que se tem registro no Brasil surgiram em 2004 com o seu fundador, o advogado Miguel Nagib. Paulista, católico fervoroso e defensor da ‘família tradicional brasileira’, ele encabeçou movimentos escolares e de rua em defesa da afixação de cartazes na escola que sua filha estudava. Um dos cartazes seria, segundo ele, para informar os deveres do professor. A princípio o movimento não teve apoio na escola e poucos pais aderiram a ideia. Alguns anos depois, com a crise política que o Brasil vive desde o impedimento da ex-presidente Dilma, o movimento ganhou novas roupagens. Com os mesmos ideais do atual presidente da república, o MESP se tornou um movimento nacional e ganhou forma de Projeto de Lei em vários Estados da Federação, até mesmo várias propostas de emenda a LDB, como se pode observar nos tópicos presentes no capítulo.

Em seguida, aborda-se os elementos totalitários e riscos presentes em uma escola reduzida à instrução, o totalitarismo, seja ele manifestação do fascismo, nazismo, ou quaisquer outros regimes autoritários, tem uma característica fundamental e que define suas ações: é ele a melhor opção, a única opção. Para combater o totalitarismo e todos os projetos políticos ou não nesse mesmo sentido: o sentido de se determinar como modelo a ser seguido e, assim, perseguir quem pensar ao contrário é preciso recorrer a educação. Ao falar-se em educação e instrução, aduzirá críticas contundentes e necessárias ao modelo educacional que apenas instrui e técnica a subjetividade dos trabalhadores, fazendo deles meras massas a serviço do grande capital. A educação que se põe apenas ao ato de instrução já começa em contradição, pois não é possível instruir sem educar. Educar é permitir que o homem se afirme no mundo, nasça enquanto ser político. Por mais que se pretenda apenas instruir, ao mesmo tempo já se educa, pois os alunos não são máquinas programáveis, no fundo, não são. Os PLs n. 867/15 e n. 193/2016 estão assentados na ideia torpe de que a escola deve se limitar ao ato de instruir, essa proposta, como já desvelada, é vazia por desconhecer a intimidade entre educar e instruir e é ingênua por supor que a escola pública, filha dos conflitos entre ricos e pobres, público e privado, consiga ser apenas um instituto de instrução. Talvez a pretensa ingenuidade no centro do MESP e de todos seus PLs seja puramente ideológica. É o que o ponto *Ideologia presente na “neutralidade” do Movimento Escola Sem Partido* irá desvendar quando identifica na ideia de neutralidade defendida pelos idealizadores do projeto apenas subterfúgios para, frouxamente, conseguir apoio da sociedade e dos movimentos partidários. Mas, no fundo são ideologias e desejos de imposição, de subjugação do que é diferente. É a

tentativa de impor um modelo de vida a todos e para isso se valer do poder coercitivo do Estado.

O terceiro e último capítulo apresenta-se uma reflexão *sobre os possíveis impactos do Movimento Escola sem Partido no ensino de filosofia no Brasil*. Primeiramente destacou-se as idas e vindas da filosofia enquanto disciplina curricular obrigatória nos currículos escolares da Educação Básica brasileira. As reformas educacionais da década de 1970, assim como as que se seguiram em plena ditadura militar, perseguiram e colocaram fora dos currículos a disciplina de filosofia. Na década de 1990 se tem a possibilidade de retornar enquanto disciplina curricular obrigatória, mas nem os Parâmetros Curriculares Nacionais e o próprio presidente Fernando Henrique Cardoso acharam necessário seu retorno. Certamente desconheciam a filosofia como “direito para todos” (RODRIGO, 2009, p. 02).

Ainda no terceiro capítulo abordar-se-á a disciplina de filosofia na educação básica atualmente e como ela tem sido vista pelos defensores da educação “não ideológica”. Será considerado o retorno da filosofia como componente curricular obrigatório em 2008, assim como a Lei Nº 13.415³, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e mudou o Art. 35 de modo que estabeleceu no § 2º “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluiu obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2021). Assim, mais uma vez a filosofia deixou de ser disciplina curricular obrigatória. Tratar-se-á, na perspectiva contemporânea, as dificuldades de se ensinar filosofia na escola massificada. Assim, devido ao processo de universalização da escola pública, todas as camadas sociais tiveram acesso à educação, pelo menos é o que se diz oficialmente, pois sabemos que nem todos estão na escola. Assim, a escola já possui limitações estruturais, falta de professores formados na disciplina etc, ainda se encontra com o fenômeno da superlotação e a presença da multiplicidade de sujeitos que pouco querem ou entendem sobre o assunto. E ainda há a dificuldade de tornar a filosofia algo atrativo.

Por conseguinte, a pesquisa chegou à conclusão que a filosofia como componente curricular na educação básica tornou-se um dos alvos preferidos do Movimento Escola sem Partido. Ainda hoje, a filosofia tem sido relegada a um plano secundário na formação dos alunos. Contudo, também concluiu-se que a filosofia resiste, pois tem na sua essência essa característica de ser crítica, reflexiva, de lutar contra conceitos, valores e comportamentos inumanos que são naturalizados na vida social. Mesmo considerando os percalços e

³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3>. Acesso em: 10.04.2021

dificuldades, precisa superar as visões fatalistas da realidade, superar a ideia de adaptação alocada a ela e, tantas vezes naturalizada, e caminhar rumo à promoção de uma sociedade mais crítica, mais esclarecida.

2 O IDEAL DE EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO

2.1. Da semiformação à autonomia.

A possibilidade do nascimento da semiformação acontece por meio da dialética da própria cultura, uma dialética entre dois momentos: o do espírito (*Geist*) e o da adaptação (*Aufpassung*). A semicultura nasce quando esses dois momentos perdem o nexo entre si. Isso se dá quando o homem, o único dentre os animais que é e não é determinado pela natureza, pois horas pode se recusar as determinações dela e horas não pode se livrar dos factos, é o que representa a dialética entre o objetivo - *objeto* e o subjetivo - *sujeito*. É nessa dialética que se corre o risco da cisão entre o sujeito e a natureza e isso, segundo Adorno, já se deu nas sociedades modernas contemporâneas, fortemente marcadas pela crise da subjetividade, pela criação do homem máquina.

O colapso da formação cultural, notadamente visível em todo o mundo contemporâneo, até mesmo entre a classe mais rica economicamente, pois se subtende que ela tenha mais facilidade de acesso a cultura, é perceptível a crise cultural que está mergulhada, pois quase sempre abre mão da crítica à meras convicções. Tais convicções desaguam no desejo de se afirmar que o problema cultural é pura e exclusivamente um problema educacional. Como se fosse ele unicamente problema da pedagogia, que até certa medida, tem lá suas responsabilidades. De modo que ao longo da história se tem posto infinitas reformas nos sistemas pedagógicos a nível mundial. Algumas, sobre o discurso de neutralidade e em defesa do racional, do bom e do justo, acabam, mesmo que inconscientemente, fazendo o oposto da razoabilidade: Defendendo um único e acabado fim.

A história da formação da burguesia é o momento em que se tem a separação da cultura como tal da semicultura. A revolução francesa é precisamente o momento em que se dá a contradição entre o material e o espiritual. A cultura se desliga da vida material e se torna algo puramente espiritual e desconsidera a realidade do mundo material concreto. Quando isso se realiza a cultura pode se dar para quaisquer fins, se torna muito mais estética. A semicultura é a característica central da classe burguesa. A burguesia tem uma boa formação cultural e por isso pode, quando no poder, desenvolver seus interesses, seus projetos. Diferentemente, o proletariado tem desde logo a possibilidade de formação cultural negada. De modo que segundo Marx (2003) o papel do proletariado na história não é determinado pela formação cultural e sim pela situação econômica objetiva.

O que na prática acontece é que a cultura se deixa esmaecer, ou se perde na nebulosa e alienante coisificação da vida objetiva. A semiformação tomou conta da consciência cultural coletiva e realizou uma espécie de captura da subjetividade enquanto tal. “A semiformação obscurece, mas, ao mesmo tempo, convence”. (ADORNO, 2020, p. 23). Nesse sentido, seja por meio da educação formal ou através da indústria cultural, a tentativa de *integração* acaba por si só em apuros. Apesar de se colocar o homem comum diante da cultura propriamente dita, este não consegue captar aquilo que lhe é ensinado. E assim acontece nos sistemas de ensino reformados e ditos democráticos. No fundo, o homem comum se aliena a dadas ideologias e acaba se convencendo de que faz parte da cultura, onde na verdade, está preso na semicultura.

De um lado, a burguesia passou por um processo de formação cultural e, do outro, o proletariado que não teve acesso à cultura. Nesse sentido, por causa da presença da democracia e dos discursos cada vez mais inclusivos que se presenciaram no mundo pós-iluminismo, há a tentativa de inclusão de todos na cultura, talvez isso se dê com base no sentimento de igualdade defendido pela revolução francesa. Todavia, o grande problema é que essa tentativa de integração é feita através da reprodução em massa da cultura, ou seja, se quer colocar no mundo cultural aqueles que dele foram excluídos desde sempre. Essa tentativa é falha, pois as condições materiais do proletariado não permitem sua integração, pois não tem condições subjetivas de se apropriar daquele bem cultural. Assim, consumindo a semicultura, o ser humano não consegue realizar uma análise crítica do mundo. Desse modo, ele fica preso à minoridade. Aliás, é muito mais que isso, se vive a criação de uma realidade aparente. As pessoas se sentem integradas na cultura, mas, na verdade, não estão. Parafraseando Adorno, a semiformação é inimiga da formação.

Talvez esse seja o motivo pelo qual muitos movimentos revolucionários que tomaram conta do mundo no século XX e que tiveram por base lemas como liberdade, igualdade, fraternidade, tornaram-se obscuros e truculentos, pois se prenderam nos seus próprios conceitos, em interpretações daquilo que tomaram como bons nas suas lutas. Além de que os próprios movimentos se voltaram contra si mesmos, na tentativa de solidificação política, a discussão se tornou uma espécie de tabu, pois tentar associar cultura e liberdade é perigoso demais em um momento no qual as pessoas se encontram alienadas.

A indústria cultural é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. (ADORNO, 2020, p. 23-24).

A linguagem dos movimentos culturais, sejam eles filosóficos ou puramente educacionais, se bastaram de si mesmas. Se criou uma espécie de “cultura do espírito” que muito privilegia o subjetivo e reprova violentamente o mundo da vida. Nesse sentido, presencia-se pessoas cultas, intelectuais notórios, inclusive que deixaram suas contribuições à história do pensamento Ocidental, que ao mesmo tempo aceitaram e viveram absurdos como o nazismo. É bom que se deixe claro que pessoas como essas continuam existindo em no nosso tempo histórico, pois continuam com suas consciências distorcidas e com seus bens culturais. Essa formação que se põe como única e se absolutiza, o que pode ser, senão, semiformação? “A semiformação é o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria” diria Adorno (2020, p. 27) no ensaio *Teoria da semiformação*.

Assim, se tornando estrutura da vida real, a cultura passa ao estado de adaptação (*aufpassung*), ou melhor, alienação, exigindo, desse modo, um nivelamento entre os homens, com objetivos precisos, conforme corrobora Adorno:

Isso se fez necessário para reforçar a unidade sempre precária da socialização e para represar aquelas irrupções que levam ao caos, que, obviamente, se produzem às vezes justamente onde já está estabelecida uma tradição de cultura espiritual autônoma. (ADORNO, 1996, p. 3)

A formação, por conseguinte, tem a finalidade de proteger as condições naturais do ser humano, de modo a domesticá-lo e, concomitantemente, imputar sua adaptação entre grupos. Essa preservação do natural se dá como resistência a decadência da ordem imposta pelo homem:

A filosofia de Schiller, um kantiano e crítico de Kant, foi a expressão mais fiel da tensão entre esses dois momentos, enquanto na teoria hegeliana da formação — e na do Goethe tardio — triunfou, dentro do mesmo humanismo, sob o nome de alienação, o desiderato da adaptação. Mas se esta tensão se desfaz, então a adaptação se torna onipotente e seu critério, o dado factual. Ela proíbe que se eleve acima do dado factual, positivo, a partir de uma determinação individual. Pela pressão que exerce sobre os homens, perpetua neles o não-formado que se pensava ter-se formado: a agressão. (ADORNO, 1996, p. 4)

Nesse sentido, tomando a adaptação como alienação, fica fácil entender que quem prevalece nesse sistema capitalista contemporâneo é aquele que naturalmente está mais adaptado. É nesse momento que a formação perde o sentido, pois abre mão da multiplicidade,

logo, constrói suas verdades fixas que, por fim, acabam se chocando com elas mesmas. Por sua vez, se cria a formação regressiva. Numa linguagem kantiana, por preguiça e covardia, os homens ficam presos a menoridade.

Preguiça e covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens, mesmo depois de a natureza há muito os ter libertado da tutela alheia permanece de bom grado menor por toda a vida; elas também explicam porque se torna tão fácil para os outros entregarem-se a seus tutores. (KANT, 2005, p. 63).

No sistema capitalista a adaptação se torna fetiche e, nesse sentido, se toma por liberdade. Isso é possível graças ao pseudo racionalismo consequente da naturalização da subcultura. A adaptação é, por sua vez, uma artimanha ideológica, pois se torna mais fácil a dominação. Os sujeitos capturados e objetivamente controlados são levados a crer que da dialética entre o espírito e o corpo, o trabalho material, por exemplo, é menos importante do que o trabalho intelectual, e que o domínio sobre a natureza e o uso irrestrito da ciência na produção das verdades acaba sendo de responsabilidade dos intelectuais. Percebe-se que a formação acaba sendo *formação para ou a serviço de*, em suma, na práxis se torna muito mais um meio de angariar vantagens de uma conflitante *bellum omnium contra omnes* (guerra de todos contra todos). Adorno pensa que:

Se na ideia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. No modelo liberal, isso seria tanto melhor atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo. E quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem esta promessa, tanto mais energicamente se estará proibido de pensar no sentido e na finalidade da formação cultural. (ADORNO, 1996, p. 5-6)

A isso ainda se pode problematizar a ideia, inclusive defendida até hoje, de que a formação cultural, seja por meio das escolas formais ou dos ensinamentos domésticos, possa dar aos homens, por si mesma, o que a realidade lhes recusa. A libertação da vida coisificada, do mundo aparente, tido como real, é pensada pelo ideal de formação que a cultura oferece. Desse próprio ideal de formação insinua-se o caráter duvidoso da própria cultura, pois o tão sonhado progresso prometido, a formação cultural pela burguesia em resposta ao feudalismo, não vigorou, ou se o fez, tão logo, fracassou.

Quando em pleno século XVII os burgueses tomaram o poder na Inglaterra e logo no século XVIII o mesmo acontece na França, se propunham mais preparados e muito mais capazes do ponto de vista econômico do que o feudalismo, que até então deteve o poder político. Destarte, sob a convicção de que os burgueses possuíam formação cultural mais arrojada que seus opositores, as cidades citadas começaram a desenvolver, cada uma dentro do seu contexto, seus ideais de sociedade. Em outras palavras, novos sistemas políticos. Desta vez, o pano de fundo se trataria dos princípios basilares postulados pelo movimento iluminista e, portanto, do pensamento racional moderno.

Um fato notório e que merece atenção nessa discussão é que realmente a burguesia ou essa a nova classe conseguiu se desenvolver muito bem do ponto de vista econômico e, certamente, evoluir consideravelmente do ponto de vista cultural. Todavia, ligado a esse fato tem-se que o proletariado, por mais que tenha compartilhado também de ideais como igualdade, não se alocou nessa ascensão cultural da nova classe nascedoura. Dado que quando os movimentos socialistas despertaram a consciência dos trabalhadores para uma consciência de si mesmos, estes não se encontravam capazes subjetivamente de refletir criticamente sobre o momento dado, pois já tinham perdido a capacidade de experiências formativas.

A perda da capacidade de fazer experiência formativa, não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se dela. (ADORNO, 2020, p. 27)

O socialismo científico definiu o proletariado não por seu arcabouço intelectual, mas por sua condição econômico-objetiva, como já fora mencionado.

Percebe-se que o sistema capitalista é por ele mesmo dono não só dos meios de produção do capital, como assinalou Marx, mas, além disso, tem também o monopólio sobre a formação cultural, como pensa Adorno (2020). Dado que mesmo numa sociedade de iguais, como se deu no momento em que a burguesia surge, o capitalismo tinha todos os pressupostos necessários a uma boa formação cultural, mas negou, sobretudo, o descanso e, mais que isso, negou as condições fundamentais mínimas à vida. Mesmo que sua existência seja possível apenas em uma estrutura democrática, o capitalismo também nega a democracia. O capitalismo só existe porque sua condição de existência é, por um lado, a manutenção de mentes alienadas: a subcultura, e de outro lado, o monopólio sobre os meios de produzir o capital.

A desumanização legada pelo sistema capitalista com a qual o ócio do trabalhador é ceifado, se lhes apresenta como humanização. Demonstra-se preocupado com a vida e, às vezes, até com a formação intelectual do trabalhador. No fundo, não é verdade. Sabe-se que até mesmo na educação se traçou meios para integração dos trabalhadores à cultura, como já dito, e que essa ideia de “educação popular”, quase sempre apadrinhada por grandes corporações econômicas e quase nunca efetivada pelo Estado, é, na maioria das vezes, um caminho para o fracasso, pois o Estado e a iniciativa privada nunca fomentaram a autonomia das classes populares. Na prática, algumas vezes acontece, mas a falibilidade já estava prevista. Nesse sentido, a crise na educação popular não é uma fatalidade a que não se possa recorrer e sim um projeto mercadológico financiado pelo grande capital.

O que se cria com esse processo de desumanização da vida não é apenas uma sociedade inculta e pretensamente dada ao trabalho braçal, esse mundo inculto e ao mesmo tempo inocente é destruído violentamente e sobre seus escombros se forma um novo mundo. Este é regido pela semicultura e determinado pela indústria cultural. Aliás, a semicultura e a indústria cultural fazem parte do mesmo ideário. Esta, responsável pela formação daquela, posto que ambas se sustentam na deformação da crítica e ausência de autonomia entre as sociedades industrializadas. Nas sociedades modernas, capitalistas, os meios de comunicação em massa como a televisão e o rádio (e as redes sociais nos dias atuais) fazem o papel de disseminação das ideias dominantes. Vale a pena frisar que no caso das redes sociais, como todas as massas têm acesso, pois são livres, as ideologias, sobretudo, os movimentos violentos, têm ganhado destaque, especialmente no século XXI. Portanto, hoje, graças ao advento da tecnologia que o século XX legou ao mundo, as informações são quase que processadas instantaneamente, inclusive, agora que as redes sociais são tão determinantes nas vidas tanto do campo quanto da cidade. O grande problema é que os meios de comunicação, longe de oferecerem formação cultural, como se tinha pensado na sua origem, promovem muito mais desinformação e deliberadamente inculcam ódio àqueles que pensam e/ou vivem diferente dos padrões considerados normais. É o ápice da não-autonomia.

[...] O a-priori do conceito de formação propriamente burguês, a autonomia, não teve tempo algum de constituir-se e a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra. No lugar da autoridade da Bíblia, se instaura a do domínio dos esportes, da televisão e das “histórias reais”, que se apoiam na pretensão de literalidade e de facticidade aquém da imaginação produtiva. O ameaçador nesse cenário, que no Reich de Hitler se mostrou muito mais drástico do que julgado por uma mera sociologia da formação, permaneceu até hoje muito pouco reconhecido. (ADORNO, 1996, p. 7).

Adorno (2020) nos diz que para enfrentar esse cenário de heteronomia seria necessária e urgente uma política cultural socialmente reflexiva. Todavia, o próprio conceito de política cultural se encontra tão aburguesado quanto a própria formação o é. Assim, a formação cultural ainda se mantém como semiformação, tudo pelo interesse daqueles que, semiformados, se acham culturalmente superiores aos demais, ou melhor, se querem formados, menosprezando aqueles, dentre eles, que não participaram dos privilégios da formação. Um homem comum: pintor, ferreiro, artesão etc., dentro dos critérios tradicionais, é tido como incivilizado, ou melhor, sem cultura. No entanto, no seu manual, precisa lançar mão de todos os conhecimentos matemáticos e científicos para alcançar seus objetivos. Conhecimentos muito mais acessíveis a eles do que aos detentores da cultura real.

Os primeiros proletários não nasceram proletários, pois pertenciam à pequena burguesia (ADORNO, 2020). E por motivos e condições de trabalho muito duros, uma vida muito pesada, às vezes trabalhavam até 20 horas por dia, ou mais, e junto a isso o salário que não garantia o suprir das necessidades básicas, nem mesmo de alimentação digna, esses homens se perpetuaram ainda mais isolados das novas mudanças sociais. E apesar de não terem tido nenhuma mudança substancialmente no tocante ao fundamento econômico das relações - o antagonismo entre o poder e a impotência econômica - segundo Adorno, nem mesmo nos limites objetivamente fixados da formação cultural, a ideologia dominante se transmutou drástica e radicalmente.

A ideologia com todas suas artimanhas tem um objetivo precípua: esconder a ruptura que aconteceu entre a burguesia e o proletariado, de modo que, por sua vez, consegue vender a ideia de *integração*, ou seja, de que os proletários também fazem parte do capital. Os trabalhadores que fazem uso das ferramentas de produzir o capital são de tal modo embriagados pelas pretensas maneiras ideológicas com as quais se ofertam os bens de formação cultural. Tais bens são, como posto, disponíveis pela indústria cultural, sobretudo pelos meios de comunicação em massa que concretizados acabam por manter no devido lugar aqueles os quais tiveram por séculos seus direitos, sobretudo a formação real, negados e censurados por uma máquina desumana que sob o discurso de integração muito mais desintegra do que integra. Ainda por ser ideológica, acaba inculcando no homem sem instrução, compreensões forçosamente robustas, mas fundamentalmente excludentes, apesar de eles mesmos não perceberem: a ideia de que todos têm os mesmos direitos e deles fazem os mesmos usos, ou a falsa afirmativa de que o livre mercado existe e de que é dele e por ele que consegue-se ascensão de uma classe a outra. A própria definição de classe já deveria ser

suficientemente explicativa, pois se existem classes diferenciadas e divididas, a certeza de subordinação de umas às outras fica clara. Nesse sentido, uma sociedade dividida em classes estampa o fato de que nem todos vivem igualmente.

As classes sociais marcam profundamente o distanciamento entre aqueles que possuem formação cultural e aqueles os quais tiveram tal acesso roubado ao longo de suas histórias. Assim como crava um muro, embora imaginário, mas com efeitos puramente objetivos entre a burguesia e os proletariados, ou em termos mais modernos, entre os donos do mercado e trabalhadores que vendem sua força física para manutenção de suas vidas. A existência das classes sociais está tão imbricada no sistema capitalista que o mundo da vida acaba a reproduzindo. Até mesmo o sistema educacional, consciente ou inconscientemente contribui para essa perpetuação.

A educação ideológica e, por isso mesmo, pensada para reproduzir o poder, a cultura e, portanto, a moral dos grupos dominantes é perpetuada pelo Estado. Este está, fundamentalmente, a serviço do mercado, se encarrega, por meio de suas instituições, em reproduzir as ideias que fazem parte da ideologia dominante, de modo que a escola, uma das instituições sociais mais eficiente e a serviço do Estado, se encarrega de ajustar seus currículos à luz dos mecanismos estatais e mercadológicos, à consciência daqueles que tiveram negados o privilégio da formação cultural real, e que na verdade, a escola deveria fazer ao contrário, ou seja, oferecer a formação cultural real em detrimento da pseudoformação.

A sociedade é traçada de tal modo que todo esse processo acontece sistematicamente. Os bens necessários à formação cultural são negados e pouco se percebe tal fato. E se sabem e agora recebem tais bens culturais, não se encontram preparados para eles, pois suas condições materiais precárias determinam de tal modo suas subjetividades que as torna objetivas. Assim, as condições econômicas violentamente precárias conseguem incutir no trabalhador assalariado que se ele se esforçar mais ainda, um dia, irá conseguir se livrar dessa realidade tão árdua que ora se encontra. Sabemos que não é verdade.

Ainda assim, se o trabalhador conseguir adquirir consciência de classe, nos caminhos pensados por Marx, mesmo com essa consciência enfraquecida, pois a sociedade meio ao entrelaçamento de poderes acaba fortalecendo e reproduzindo o enfraquecimento desta e dificultando sua compreensão ao homem comum, é previsível que muitos trabalhadores não caiam na categoria da semiformação. Adorno (1996, p. 11) adverte:

Da formação só participam, para sua felicidade ou infelicidade, indivíduos singulares que não caíram inteiramente neste crisol e grupos profissionalmente qualificados, que se caracterizam a si mesmos, com muita boa vontade, como elites. Contudo a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla — tudo o que o jargão específico classifica como meios de comunicação em massa —, perpetua essa situação, explorando-a, e se assumindo como cultura para aqueles rejeitados pela cultura; integração dos que, apesar de tudo, não são integrados. Seu espírito é a semicultura, o da identificação fracassada.

Em outras palavras, se diz que a ideologia basilar da indústria cultural utiliza os meios de comunicação de massa para perpetuar-se, e ainda com eles, afirma aos rejeitados pela subcultura, que esta é de fato a cultura real. No entanto isso é um falso discurso, pois jamais se quis que o trabalhador conquistasse formação crítica. Este seria o estopim para a derrocada do sistema explorador. O homem capaz de refletir criticamente sobre a realidade social que está inserido, logo será capaz de apontar razões que questionem o poder ideologicamente estabelecido e, certamente, irá sugerir caminhos pelos quais todos os homens, independentemente de suas condições econômicas, possam conviver igualmente. Isso representa um dos caminhos postos pelos movimentos socialistas que a modernidade conheceu e deles pouco aprendeu, pois a ideologia por detrás do capitalismo é de tal modo tão forte que em poucas décadas conseguiu, senão destruir, mudar de lugar e pôr em dúvida as bandeiras defendidas pelo socialismo, desde o socialismo utópico ao socialismo real na URSS.

Nesse sentido, o poder da totalidade sobre o indivíduo, sobre as identidades particulares, logrou com tamanha força que o indivíduo particular tem que reproduzir nele mesmo tais sentimentos. Segundo Adorno (1996), eles são de tal modo tão destituídos de liberdade que suas vidas conjuntas não se articulam como verdadeiras, pois não existe necessário apoio em si mesmas. O resultado desse estado de menoridade é a produção e reprodução de modelos ideais. A educação básica está cheia desses modelos, sobretudo nos países subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento, como o Brasil. Essa presença é factualmente comprovável quando, no caso do Brasil e alguns países da América Latina, se entrega os princípios da educação à iniciativa privada.

No Brasil as grandes corporações educacionais da iniciativa privada e a serviço dela como o Instituto Aliança, o Instituto Ayrton Senna, entre outros, prometem, sobre modelos prontos, caminhos a serem seguidos. Apresentam projetos educacionais de cunho social e garantem o desenvolvimento do que se convencionou chamar nas últimas décadas de *competências socioemocionais* necessárias à educação do século XXI. Em análises críticas, é

possível identificar que o que se pretende de fato, para além do véu de um suposto projeto de inclusão social e desenvolvimento educacional humanizado, é a reprodução ideológica dominante que jamais permitiu liberdade de expressão, pois seu projeto educacional já traz em si os caminhos, os meios e os fins, de modo que o sentido de formação por si só já é deformado, se se tem como condições a autonomia e a liberdade não é isso que acontece na prática. Ao acontecer já traz em si a semente da sua ruína: Nobre e Silva Filho (2017, p. 107), enfatizam que segundo

Adorno, a sociedade cientifizada e tecnológica levou as pessoas a um estado de alienação e barbárie requerendo o resgate da humanização do homem e do pensamento esclarecido, crítico e reflexivo capaz de recuperar o ser digno do homem, uma vez que essa sociedade reprimiu a razão filosófica substituindo-a por uma razão científica e instrumental. Apesar de não negar os benefícios das ciências Adorno destaca que na sociedade desenvolvida ainda permanece a miséria, a desigualdade e a injustiça. Tudo isso conduziu ao empobrecimento da cultura, prevalecendo a disseminação da semicultura e, portanto, da semiformação cuja expressão mais alta é a alienação, o conformismo e a manipulação dos sentidos das pessoas.

Nesse viés, a formação é deformada por si mesma. Assim, como poderia a classe trabalhadora, principalmente a que sobrevive de salário mínimo, romper com o projeto imputado pelo sistema capitalista e adentrar ao esclarecimento e livrar-se da alienação? A educação popular seria a solução? Mas como, se o próprio termo “educação popular” já tende a reprodução por si só da perpetuação da antiformação, da produção dos anti-intelectuais?

A educação popular e todo o sistema educacional carcomido prepara a juventude para seu próprio projeto e nunca para o projeto de vida dela mesma, pois quando se rema contra as ideias dominantes tão pouco se terá êxito. O sistema capitalista é tão poderoso e violentamente forte que até a educação se submete a ele.

Na nossa sociedade não se formam pessoas para refletirem esteticamente ou poeticamente sobre o interior e o exterior humano: sobre a poesia, a arte e a beleza. O que a sociedade ajuda a reproduzir são pessoas técnicas, ou melhor, homens-máquinas. A escola como instituição social secundária apenas outorga esse desejo inconsciente da sociedade. Desejo que, inclusive, é também psicologicamente defendido pela família: A formação técnica, ou seja, o desejo de se integrar o quanto antes no mercado de trabalho. Em suma, é a formação de uma sociedade tecnificada, onde as relações entre as pessoas são profundamente marcadas pelo domínio técnico da vida, pelo imediatismo. O resultado disso é o que se vive na contemporaneidade: a divisão da vida em várias especialidades. O que se encontra é uma

infinidade de subdivisões. Assim é na educação e em quase todas as atividades da vida humana. A vida resultante de um processo superficial é nada mais que o projeto do mundo moderno, do rompimento entre o homem e a natureza.

As divisões, especialmente no campo profissional, geram o conceito de meritocracia, como mais uma forma de estratificação. Quanto a essa questão, para além da confusão conceitual, se trata da tentativa de fazer prosperar as ideias dominantes. É muito mais cômodo convencer o pobre de que ele poderá “vencer na vida” através do esforço pessoal do que *entregar em suas mãos* as condições de romper com o sistema que os encarcera. O que o trabalhador deseja uma vida digna com salários dignos e a garantia de que poderá desenvolver sua prole sem nenhuma dificuldade. Veja que a ideologia dominante conseguiu capturar até o desejo de liberdade e autonomia presente na subjetividade individual. E para substituí-lo conseguiu vender e tornar subjetividade coletiva a certeza de que o pobre depende única e exclusivamente dele e de seus esforços pessoais para romper com o cerco de subalternidade⁴, no qual suas condições econômicas objetivas o coloca. E a autonomia será alcançada exatamente quando este se livrar da vida mesquinha que leva e, por mérito próprio, alcançar seus sonhos.

A meritocracia não é apenas mais um dos tentáculos com que o capitalismo consegue usufruir as forças de produção das pessoas, é também junto a alienação o terreno fértil reprodutor dele mesmo, o qual consegue convencer o pobre de que sua condição econômica precária é culpa dele mesmo e mais que isso, o conhecimento científico não é para todo mundo, pois alguns precisam se conformar com aquilo que “Deus concedeu-lhes”. Todavia, se se esforçar e “Deus abençoar”, um dia, quem sabe, irá fazer parte do cânone cultural e, desse modo, deterá o mundo científico como prenda.

Talvez a tão sonhada autonomia, o tão esperado sumo bem da contribuição filosófica kantiana sobre os caminhos que a moral tomaria não tenha acontecido ainda. Pode ser que a história tenha tomado outros caminhos e que mais próximo do impossível se encontre a ideia de que o homem um dia chegará a se tornar esclarecido. O esclarecimento, ou a saída da menoridade proposta por Kant no pequeno texto: *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?* ainda não aconteceu. A razão científica que aboliu a forma escolástica de ver o mundo e fazer ciência, que tão bem imperava sobre o senso comum e dominava a técnica e o método científico, tinha por objetivo perpetuar uma ética Universal na qual o imperativo

⁴ A esse ponto pode-se dizer que Kant ao apontar que o homem está preso a menoridade por preguiça e covardia, reconhece a falta de esforço do próprio indivíduo. Por outro lado, Adorno compreende o processo cultural determinante em cada ser em particular, pois a subcultura é determinante nas relações objetivas. (Notas do autor).

categorico seria a base para se determinar as relações humanas. Mas não foi assim que o mundo pós-iluminismo procedeu, pelo menos desde o início do século XX.

As duas guerras mundiais vividas em pleno século XX: século das grandes conquistas na história da humanidade, ou pelo menos da perpetuação do avanço em torno de temas fundamentais à existência humana, foi também o século das maiores atrocidades que a razão iluminista pôde realizar. O nazismo foi, sem dúvidas, o topo do aperfeiçoamento de tal razão.

A coisificação da subjetividade e a objetivação das relações práticas é marca registrada de uma sociedade parcialmente esclarecida. Parcialmente por não ter mergulhado na subjetividade mesma, pois não teve acesso aos meios culturais necessários para compreender e sentir as manifestações espirituais produzidas pela humanidade. Disso surgem os indivíduos perdem a forma e se conformam com o superficial, o determinado, o dado. É esta a sociedade que está aqui e agora tomando conta dos espaços públicos e disseminando suas visões de mundo.

Assim, o que se está a criticar é a superficialidade das verdades produzidas contemporaneamente. Hoje, o que impera são visões de mundo limitadas pela experiência reificada. Aliás, é somente da experiência que se fala e se toma como base quando a discussão é sobre a política, por exemplo. Na realidade brasileira atual, essa afirmação é tão clara e facilmente perceptível, pois aqueles que tomam a palavra e dizem o mundo que se lhes apresenta, só conseguem falar do dado, da empiria imediata, e nunca aprofundar um debate sobre pressupostos teóricos, por exemplo. De modo que, não somente anunciam as verdades sobre o mundo da forma que lhes convém, para além disso, tentam as impor à sociedade e às vezes se valem dos aparatos do Estado para isso ou pelo menos é o que movimentos como o MESP tem tentado fazer ao longo de sua existência.

Nesse sentido se deve perguntar até que ponto a escola é responsável no que se está sendo dito e como se está fazendo. Quais os desafios dela no sentido de tentar superar essas condições aparentes e construir uma realidade esclarecida? Para início, o esclarecimento (ilustração) posto por Kant enfraqueceu. Não se sabe se o lado sensível do homem se sobrepôs ao lado racional, ou se simplesmente houve uma cisão, como posta nas palavras de Adorno. O que sabemos é que há um fortalecimento do autoritarismo, do conservadorismo, dos pensamentos ultranacionalistas. Neles, como a história universal já demonstrou, o que há é a predominância do ego sobre a alteridade; a inteira antipatia, não aceitação às condições diversas de se viver a vida. Em suma, neles só se apresenta o fundamentalismo, a violência e por vezes, a ideia de superioridade e perfeição. Mas sabemos que são sentenças

deliberadamente fantasiosas e conscientemente maquiadas, pois tem um objetivo supremo comum: o de manter o *status quo* da pequena parcela dona dos meios de produção do capital. A fim de não dar, nem deixar ao pobre, a possibilidades de usar as abundantes riquezas que aí estão. Para além dessa tentativa de mascarar a realidade e convencer os mais pobres de que as coisas são assim - visão fatalista da história - de que “Deus quis assim”.

Em suma, o projeto iluminista, o caminho rumo à autonomia proposto por Kant e defendido por boa parte dos iluministas, fracassou. Segundo Adorno, o grande projeto moderno do século XVIII trouxe uma nova heteronomia.

Atualmente a ciência se converteu para seus adeptos em uma nova forma de heteronomia, de um modo que chega a provocar arrepios. As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência. A aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do fátual, de que a ciência deveria se constituir. A couraça oculta a ferida. A consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva. Quanto mais se imagina ter esquecido o que é mais importante, tanto mais procura-se refúgio no consolo de se dispor do procedimento adequado. (ADORNO, 2020, p. 75-76)

O que o iluminismo sempre combateu agora se torna uma realidade. O homem se tornou paciente dele próprio, ou melhor, do próprio sistema que ele mesmo criou. Mesmo assim, tanto Adorno quanto Kant apontavam a solução na educação, pois ela seria responsável pelo desabrochar da criticidade que está no homem. Para isso deveria ser a educação por valores, no sentido de propor a crítica, a autorreflexão. É o que será desenvolvido no tópico posterior.

2.2. Educação para autonomia e resistência.

Após apresentar-se o caráter alienante da semiformação, tratar-se-á, neste tópico, da educação para a autonomia e resistência. Primeiramente será apresentado o pensamento de Kant sobre a educação como formação do homem para a autonomia. Em seguida se valerá de Adorno para pensar a educação como resistência. Essa reflexão embasará a crítica ao Movimento Escola sem Partido, o qual será abordado no segundo capítulo.

Kant reflete mais a fundo sobre o homem e sua educação. “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução como formação” (KANT, 1999, p. 11). Na introdução da obra *Sobre a Pedagogia*, o filósofo alemão nos ensina que o homem é o único

animal que precisa ser educado. E assim é por possuir predisposições a tal educação, isso porque ele é o único, dentre todos os animais, envenenado pelo germe do logos. Por isso mesmo, unicamente o homem, precisa para de educação no sentido de proteção e de instrução. Desde logo, vale ressaltar que a instrução aqui proposta por Kant (1999) não tem semelhanças diretas com o ato de tecnificação da vida: a produção do homem fabril.

Diferentemente dos outros animais que não precisam de cuidados, no máximo precisam ser alimentados e aquecidos, os homens precisam da educação para domar os instintos animais presentes nas suas disposições naturais. Ao passo que, é pela educação que o homem se torna homem, pois é dela e nela que se pode desenvolver a moral e, nesse sentido, se tornar um ser ético. Adorno (2020) irá propor essa mesma educação para desbarbarizar a humanidade e atribuir a ela a função política pela qual o homem se diz no mundo, assim como apresentar sua compreensão sobre o conceito de barbárie, conforme o que segue:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação sua própria civilização- e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomados por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição que contribui ainda mais para aumentar o perigo de que toda essa civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isso que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por essa prioridade. (ADORNO, 2020, p. 169).

Todavia, as instituições de ensino precisam levar em consideração algumas questões fundamentais e determinantes no desenvolvimento da razão, para que desse modo, se possa romper com o projeto autoritário e violento que a própria ilustração criou de si mesma.

A priori é preciso considerar a disciplina⁵ como fundamental no recorte das arestas da animalidade pré-dispostas no homem. Os outros animais, ou melhor, os animais incapazes do logos são dotados única e exclusivamente de instintos, de modo que agem puramente por natureza e são incapazes de diferenciar o certo do errado, o justo do injusto. Com o homem isso é diferente. Para este, segundo Kant, agir é unicamente uma questão ética, e por isso, é o homem que precisa criar seu projeto. Desse modo, se formado numa cultura sob o domínio da reflexão e da criticidade, pode desenvolver o conceito de dever e, por isso, caminhar rumo a uma ética Universal.

⁵A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação. (KANT, 1999, p. 12-13).

Aqui reside a importância da educação. Uma geração forma a outra e assim sucessivamente. Os valores, os próprios conhecimentos, os conceitos mais abstratos, as compreensões políticas, de modo geral, tendem a ser repassadas às gerações futuras, seja por meio da educação formal, seja por meio da educação informal. Esta última é incumbência da família e a primeira, dever da escola, ou em alguns casos, um preceptor que pode cuidar da educação dos menores. Porém, em ambas há a presença indispensável do que Kant chamou de disciplina. É ela que impede o homem de voltar ao estado de selvageria. Sobre a disciplina Kant (1999, p. 12), afirma: “A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido”. A disciplina faz parte da educação e é através dela que se pode mitigar a selvageria presente no homem.

A selvageria, ou animalidade, em outras palavras, significa o desejo de não se submeter às leis criadas. Então o poder da disciplina tolhe do homem certas vontades e apetites que insistem em sua personalidade apesar de viver em uma sociedade regida pela moral. Assim, segundo Kant, as crianças devem ser mandadas à escola logo na primeira infância não para aprender coisas úteis à vida prática, mas para se acostumar a obedecer tranquilamente aquilo que seja mandado. Desse modo, no futuro, não se tornará alguém rebelde que faz tudo segundo suas próprias visões.

É claro que, é preciso questionar essa visão sistêmica com que Kant entende o desenvolvimento da criança a fim de construir uma razão mais clara, certa ilustração, ou a saída da menoridade no futuro. Pois sabemos que para além da cultura que forma um homem em um ser bom, há também outros pontos determinantes na formação do intelecto, da razão.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração o contexto no qual a criança se encontra subordinada e a sua relação com os homens e com a natureza. Assim, é possível entender que nem tudo o que é bárbaro para um grupo poderá sê-lo para outros.

A liberdade é um dos conceitos universais que está presente em todos os homens e em todos os tempos. Não o conceito de liberdade no sentido moderno, mas certa rudeza que torna o homem resistente às determinações socialmente estabelecidas. Essa rudeza pode ser manifestada por pura desobediência à norma estabelecida. Dito nas palavras de Kant (1999, p. 13). “O homem é naturalmente inclinado à liberdade, que se acostuma a ela por longo tempo e ela tudo sacrifica”. Sendo assim, se não for vigiado pela disciplina poderá se acostumar nesse estado de profunda desobediência e, desse modo, a educação será ineficiente para convertê-lo depois. Ou por mais que fosse eficiente, teria de passar por uma série de desalentos que se

antevistos não importunariam os educadores. Aqui, a importância de enviar as crianças logo cedo à escola.

Não há nenhum outro animal, que necessite de formação e, nesta, como já dito, está presente a instrução, ou que necessite concomitantemente de cuidados. Somente o homem necessita de ambos. E, como já apontado, sob a ótica da filosofia kantiana, o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Aqui há um ponto crucial que necessita de maior atenção: sendo a educação uma construção cultural e mesmo todos os homens possuindo verossímeis disposições naturais, se ensinados por tutores que dispensam a disciplina e a instrução nos seus ensinamentos, se tornarão pessoas pouco capazes de fazer uso da razão. Nesse ponto, a escola pouco ensinaria e tampouco desenvolveria certas qualidades. Sobre a ausência de disciplina na educação, Kant corrobora:

A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. (KANT, 1999, p. 16)

Então, é na educação que está o ponto crucial para formação Política tão necessária ao mundo atual. É por meio de um Sistema de Ensino acessível, nas palavras de Adorno, uma educação por valores, que será possível caminhar rumo à futura felicidade tão almejada pela humanidade. Na visão de Kant, este projeto é muito difícil, penso que por vezes é complexo, mas não é impossível. A ideia de uma educação que desenvolva todas as disposições naturais, e que tende ao bem, é possível, embora seja preciso criticar o conceito de racionalidade inaugurado na modernidade, que levou a humanidade a calamidades. Isso nos leva a questionar a legitimidade da racionalidade e se ainda faz sentido acreditar nela, posto que, as duas grandes guerras mundiais que dizimaram milhões de pessoas da face da terra nos põem a questioná-lo. As guerras mesmas, por outro lado, representam um momento da razão moderna. Essa razão é mesmo esclarecida? Essa questão deliberada à luz do pensamento de Adorno e Horkheimer é submetida a críticas. Os autores fazem tais ponderações ao esclarecimento posto pela razão iluminista asseverando:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o

signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. Bacon, “o pai da filosofia experimental”, já reunira seus diferentes temas. Ele desprezava os adeptos da tradição, que “primeiro acreditam que os outros sabem o que eles não sabem; e depois que eles próprios sabem o que não sabem. Contudo, a credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais: isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalaram, em vez disso, a conceitos vãos e experimentos erráticos; o fruto e a posteridade de tão gloriosa união pode-se facilmente imaginar. (ADORNO; HORKHEIMER, 1995, p. 5)

O que nasce dessa união é a sociedade contemporânea com todas as catástrofes e erros conhecíveis. Nesse momento, por mais que seja difícil, ainda se pretende apresentar caminhos que, se seguidos sob o tribunal da razão, não da razão instrumentalizada pela técnica e a serviço do capital, mas pela razão crítico-reflexiva, segundo Kant, a humanidade chegará a uma ética Universal, de certa feita, o homem será mais feliz e a vida se tornará mais justa. É fato que todos os homens possuem o germe que tende ao bem universal, por isso, como não seguir caminhos que permitem tal feita? Kant nos explica:

A providência quis que o homem extraísse de se mesmo o bem e, por assim dizer, assim lhe falou: “entra no mundo. Coloquei em ti toda espécie de disposição para o bem. Agora compete somente a ti desenvolvê-las e a tua felicidade ou a tua infelicidade depende de ti” O homem deve antes de tudo desenvolver as suas disposições para o bem; A providência não as colocou nele prontas são simples disposições sem a marca distintiva da moral. (KANT, 1999. p. 19).

Ser alguém melhor, construir a moral, determinar um projeto enquanto homem, o aprimoramento da cultura, são, sem dúvidas, os maiores desafios dados aos homens. Estando a solução na educação, é ela, segundo Kant, o maior problema que pode ser posto aos indivíduos. Por educação, Kant (1999, p. 19) entende:

A educação é uma arte, cuja prática precisa ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino.

Na sua visão, a educação está dividida em *cuidado* e *formação*. A formação se encontra dividida em disciplina e instrução. E as mesmas são, segundo ele, indispensáveis na formação de um ser autônomo. Um homem que se libertara da menoridade precisa, antes de tudo, de uma boa educação, pois é a partir dela que se consegue sufocar os instintos animais e conseqüentemente, desenvolver a civilidade, como já posto.

Sendo “a educação o maior e mais árduo problema que pode ser proposto pelo homem”, Kant (1999, p. 20) questiona se a educação deve imitar a cultura que as gerações anteriores receberam. Disso se cria uma série de reflexões. Todavia, antes de partir para essas reflexões é preciso abrir um parêntese para entender de qual, ou quais pontos se inicia e até onde se desenvolvem as disposições naturais dos homens.

Se fossemos partir das primeiras organizações, das primeiras famílias e, portanto, do primeiro indivíduo, certamente perceberíamos que a formação cultural é resultante da inter-relação entre os homens e a natureza, dos homens entre si e, mais intrínseco, o indivíduo consigo mesmo. Como não há nas disposições naturais da espécie nenhum germe que tenda ao mal, portanto, tudo o que há a ser desenvolvido no homem visa um bem universal, logo, a ausência de cultura não o faz definitivamente uma fera, mas, temporariamente um rude. Por rude se entende alguém que não aceita as imposições culturais, pois é avesso a elas, o que levar o homem ao agir puramente por circunstâncias e nunca por razão.

Nesse sentido, a arte da educação não pode ser mecânica⁶, pois não pode desconsiderar o raciocinar como tem feito a subcultura. O raciocinar faz parte de uma educação que para além do ato de cuidado também cuida da instrução. A instrução deve se dar com base na cultura, mas a lupa que determina até que ponto é boa é exatamente a razão. Aqui, o pano de fundo e também objetivo finalístico desse desenvolvimento da autonomia é exatamente o desenvolvimento de uma razão universal, como já refletido. Nesse sentido, confiar aos pais e, de modo geral, a família, o ensino das crianças se imputa a elas o risco de uma educação deficiente, pois o sentimento impera muito mais na família do que a razão. E adiciona-se a isto o fato de a família indispor de preparação científica ou dispor de da técnica a serviço do grande capital, em outras palavras, a família pode possuir ciência que já é resultado da subcultura, por isso mesmo, a educação científica deve competir à escola e a escola, como pensou Adorno, precisa se pautar em uma educação para resistência no sentido

⁶A arte da educação não é mecânica senão em certas oportunidades, em que aprendemos por experiência se uma coisa é prejudicial ou útil ao homem. Toda arte desse tipo a qual fosse puramente mecânica, conteria muitos erros e lacunas, pois que não obedeceria a plano algum. (KANT, 1999, p. 21).

de prover o sujeito a autonomia. É na escola que, envolto as várias culturas e pensamentos diversos, os professores conseguem mediar o desenvolvimento das crianças.

É nesse ponto que as ideias de Kant sobre a educação e os sistemas de ensino, de modo geral, começam a se aproximar daquilo que mais tarde Adorno irá chamar de educação para a emancipação (mesmo que Adorno tenha feito duras críticas ao conceito de esclarecimento desenvolvido pelo iluminismo).

Os pais cuidam da casa, os príncipes, do Estado. Uns e outros deixam de se propor como fim último o bem geral e a perfeição que esta destinada a humanidade e para a qual ela tem as disposições. O estabelecimento de um projeto educativo deve ser executado de modo cosmopolita. Mas o bem geral é a ideia que pode tornar-se prejudicial ao nosso bem particular? Nunca! (KANT, 1999, p. 23).

Vejamus que o fim último proposto por Kant é exatamente o que culmina com o momento democrático (livre) no qual o homem se diz no mundo, ou melhor, se faz na ação política. É o nódulo sobre o qual a educação para o esclarecimento deve acontecer. Longe das particularidades familiares, ou seja, longe da moral familiar, mas respeitando-a, pois é dela que se tem parte da formação cultural dos alunos, a escola precisa se abrir ao múltiplo e se livrar das verdades acabadas e particulares que desconsideram até mesmo a lógica.

Em linhas gerais, a escola precisa rever seus fundamentos e compreender que para além da disciplina, segundo Kant, o homem também precisa tornar-se culto, prudente, enfim, moral. Ser moral significa, em última instância, saber escolher os fins bons em si mesmos. E só é bom em si mesmo aquilo que é ao mesmo tempo fins de cada um (Imperativo Categórico).

A questão da autonomia, do esclarecimento, em Kant, desemboca, portanto, na emancipação intelectual. Contudo, salienta o filósofo, cada homem se encontra, por um lado, preso a preguiça de pensar por si só e por outro, submetido às orientações de um tutor. Em outras palavras, o indivíduo é incapaz de fazer uso do seu entendimento, e por isso, fica preso a menoridade. “A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro” (KANT, 2005, p. 63). Por ser preguiçoso e covarde o indivíduo prefere buscar outrem que lhe diga o que fazer, o que pensar e como agir.

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens, libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia (*naturaliter majorenes*), comprazem-se em permanecer por toda sua vida menores; e é por isso que é tão fácil a outros instituírem-se seus tutores. É tão cômodo ser

menor. Se possuo um livro que possui entendimento por mim, um diretor espiritual que possui consciência em meu lugar, um médico que decida acerca de meu regime, etc., não preciso eu mesmo esforçar-me. Não sou obrigado a refletir, se é suficiente pagar; outros se encarregarão por mim da aborrecida tarefa. (KANT, 2005, p. 63).

Kant está anunciando que o indivíduo prefere permanecer preso à tutela de outrem mesmo liberto há muito pela natureza de toda tutela alheia (*naturaliter majorenes*). Sente-se completo e esclarecido ao permanecer menor. Menor e certo de que o caminho até a maioria é penoso e até perigoso, o indivíduo segue cegamente o que os tutores apontam como caminho. Não reconhece que tais tutores também se encontram presos a minoridade.

Segundo Kant, “é portanto difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa minoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza. Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que ele o experimente jamais”. As determinações, os modelos prontos e acabados são as ferramentas de instrumentalização da razão. Fazem dos indivíduos seres mecânicos e, por isso, incapazes de ascender à tão necessária autonomia.

A autonomia equivale à emancipação do indivíduo, ao uso do seu próprio entendimento, ou seja, o pensar por si. Todavia, os instrumentos que capturam as possibilidades de autonomia e fazem dos homens meras coisas instrumentalizadas são mais cômodos, pois pensar e agir com base nos modelos pré-estabelecidos é mais fácil. Parafraseando Kant: “é cômodo ser menor”.

Segundo o pensador alemão, se o indivíduo resolvesse, por si só, livrar-se de seus tutores, das ferramentas por eles oferecidas (que significam empecilhos a maioria), estaria realizando um salto incerto, pois poucos conseguem por conta própria, livrar-se da minoridade e concomitantemente andar seguro é muito difícil.

É, portanto difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa minoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza. Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que ele o experimente jamais. Preceitos e fórmulas, esses instrumentos mecânicos destinados ao uso racional, ou antes ao mau uso de seus dons naturais, são os entraves desse estado de minoridade que se perpetua. Quem o rejeitasse, no entanto, não efetuará mais do que um salto incerto por cima do fosso mais estreito que seja, pois ele não tem o hábito de uma tal liberdade de movimento. Assim, são poucos os que conseguiram, pelo exercitar de seu próprio espírito, libertar-se dessa minoridade tendo ao mesmo tempo um andar seguro. (KANT, 2005, p. 64).

Assim, o caminho até a autonomia não deve ser percorrido tão rapidamente. É preciso certa paciência, pois construir a maioria significa mais que evoluir enquanto indivíduo, é preciso evoluir com os demais. Essa evolução não pode acontecer por meio de uma revolução, pois uma revolução poderá até mudar o indivíduo enquanto ser particular, mas não será capaz de construir uma maneira de pensar reflexiva, crítica e esclarecida.

Por um lado, a construção do esclarecimento, posto por Kant, seria possível através da educação. Seja a educação familiar ou a escolar, todas têm seu papel na construção da moral de cada homem. Todavia, a educação escolar permite ao indivíduo as reflexões necessárias a superação da menoridade, já que o esclarecimento não exige nada mais que a liberdade. Assim, a escola seria o lugar propício ao desabrochar da liberdade de cada homem, ou pelo menos o local no qual se desenvolvem as sementes naturais presentes em cada homem. Tais sementes, se desabrochadas, tendem sempre ao bem Universal.

Por outro lado, a escola é o local no qual os indivíduos podem fazer uso público, e às vezes, o uso privado da razão. Embora o uso privado da razão possa significar um entrave ao esclarecimento é possível que, no exercício de sua função, um professor possa fazer algumas reflexões sobre o que é pago para fazer. Todavia, para além do ofício, o professor pode fazer o uso público da razão, ou seja, enquanto intelectual, desenvolver reflexões sobre o que for pertinente, sobre o que considera. Segundo Kant, esse uso deve ser livre, pois é ele que leva o homem ao esclarecimento.

Kant explica,

[...] O uso público de nossa razão deve a todo momento ser livre, e somente ele pode difundir o Esclarecimento entre os homens; o uso privado da razão, por sua vez, deve com bastante frequência ser estreitamente limitado, sem que isso constitua um entrave particular o progresso do Esclarecimento. Mas entendo por uso público de nossa razão o que fazemos enquanto sábios para o conjunto do público que lê. Denomino de uso privado aquele que se é autorizado a fazer de sua razão em um certo posto civil ou em uma função da qual somos encarregados. (KANT, 2005, p. 64).

Nesse sentido, o uso público da razão, que é aquele feito pelos sábios, ou seja, pelos homens que atuam fora de um ofício, é, de certa forma, responsável pelo esclarecimento. O esclarecimento aqui significa a autonomia, ou estado de emancipação do indivíduo. Nessa perspectiva, o indivíduo só será autônomo quando for capaz de fazer uso do seu próprio entendimento sem a tutela de outrem, quando for capaz de, por si só, refletir criticamente sobre si e sobre o mundo.

Adorno, mais de um século após as reflexões de Kant, tentara, em um texto intitulado *Educação Após Auschwitz*, despertar reflexões sobre o processo de formação humana, sobre a educação, a partir da problematização pedagógica de que *Auschwitz* não pode se repetir. A educação é, para Adorno, a tentativa de suscitar no sujeito emancipado valores, princípios, criticidade, orientando-o, no sentido de viver melhor e evitar a barbárie.

Qual o papel de *Auschwitz* na formação do pensamento de Adorno? A exigência pela não repetição de *Auschwitz* representa uma espécie de imperativo categórico na filosofia adorniana. É nesse sentido que se deve pensar a educação: como promotora de uma subjetividade autônoma e livre do mal. “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que *Auschwitz* não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação.” (ADORNO, 2020, p. 129).

Milhões de seres humanos foram cruelmente assassinados de forma premeditada, tudo em nome do mais grotesco e desumano projeto.

A nível mundial a barbárie se transfigura em diversas cores e apresenta-se em várias formas. O que todo tipo de barbárie tem em comum é o fato de se considerarem civilizadas, mas que não passam de manifestações embrutecidas e que anulam toda e qualquer possibilidade política. Ainda há quem considere as atrocidades promovidas e banalizadas na segunda guerra mundial como algo superficial. Às vezes, até se tenta corrigir os números e deixar claro que não foram tantos milhões, mas sim tais milhões de pessoas que foram mortas.

A barbárie presente na condição civilizatória é naturalizada pela semiformação. Nas palavras de Adorno, a ausência de compromisso das pessoas seria responsável por toda a barbárie ocorrida no capitalismo moderno. “Isso efetivamente tem a ver com a perda de autoridade, uma das condições do pavor sadomasoquista” (ADORNO, 2020, p. 134). O compromisso é em outras vias a definição de um cidadão confiável, que, segundo Adorno, nada mais representa do que uma heteronomia, um tornar-se dependente do que outro orienta. Na prática, a moral é dominada por determinações exteriores que não são assumidas pelo interior do sujeito, de modo que essa ideia de compromisso é, para Adorno, mais uma forma de perpetuar o lado do poder, como ele nos diz: “O único poder efetivo contra o princípio de *Auschwitz* seria a autonomia, para usar a expressão kantiana: o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação” (ADORNO, 2020, p. 135). Percebe-se que só a autonomia, o esclarecimento, obtido por meio da educação para a ilustração seria incapaz de impedir a repetição de sistemas cruéis como os que a humanidade lamentavelmente viveu em pleno século XX, em tempo de ciência avançada. Esta não conseguiu cumprir com o seu

projeto de felicidade tão defensável no auge do iluminismo e, agora, é posto em dúvida pela subcultura.

Todavia, a prática não reflete o que se cria no mundo dos discursos, como muito se defendeu na modernidade iluminista. Parafraseando Adorno (2020), o que se tem é uma barbarização generalizada que tomou conta tanto do campo quanto dos grandes centros urbanos. As consciências são mutiladas e as pessoas levadas à violência. As pessoas incultas não conseguem, quando criticadas, resolver a situação através do discurso, ou seja, eliminam a condição de existência da Política e se tornam ameaçadoras relacionando-se de um modo ou de outro ao autoritarismo ora presente na consciência coletiva.

Além do exposto autoritarismo há nos incultos o caráter de manipulação, o que Adorno declarou na obra *Educação e emancipação* (ADORNO, 2020, p. 141): “o eu denominaria de um tipo de consciência, coisificada” E o autor continua Adorno (2020, p. 141):

No começo, as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais as outras. Em seguida, na medida em que conseguem, tornam os outros iguais a coisas. Isto é bem traduzido pela expressão *aprontar*, que goza de igual popularidade entre os valentões juvenis e entre os nazistas.

O *aprontar* se dá pela tortura e esta deve ser entendida, segundo Adorno, como adaptação controlada. Muitas vezes a manipulação é a forma mais fácil e viável para se conduzir as pessoas ao coletivo. O *aprontar* é apenas o desenvolver da barbarização que cada um possui no seu ser. Nesse sentido, vale relembrar o que Paul Valéry disse sobre a desumanidade: “teria ela grande futuro” (VALÉRY apud ADORNO, 2020, p. 141).

Enfrentar a barbarização é muito difícil. Os manipuladores são violentamente incomunicáveis, não conseguem praticar a experiência, o viver. Por isso mesmo são duros, difíceis e frios. Profundamente frios e quase sempre incomunicáveis.

É particularmente difícil confrontar essa questão, porque aquelas pessoas manipuladoras, no fundo incapazes de fazer experiências, por isso mesmo revelam traços de incomunicabilidade, no que se identificam com certos doentes mentais ou personalidades psicóticas. (ADORNO, 2020, p. 141).

Adorno, na tentativa de entender o que passa na cabeça dessas pessoas, propõe um estudo sociológico e psicológico aplicados e que se use todas as ferramentas disponíveis e conhecidas pela ciência, para, a partir daí, tentar entender o que faz uma pessoa, muitas vezes até carismática, se livrar dessa personalidade e trabalhar, por exemplo, a serviço da

construção de linhas férreas para com isso acelerar o transporte dos judeus para as câmaras de gás. Como elas conseguem continuar, mesmo sabendo o que estão fazendo, e cada vez mais se tornarem eficientes naquela empreitada tão desumana? O que há na psique que permite um homem ser um ótimo irmão, esposo, “pai de família”, um cidadão de bem, e ao mesmo tempo ser tão cruel com os animais não humanos e com as pessoas que pensam e vivem de modo diferente ao seu? Nesse sentido, onde nasce a barbárie? Ou será ela criada ao longo da vida? O fato é que os ‘bárbaros’ são radicais, fundamentalistas e se consideram a única opção a ser seguida. Mas não sabem que são personalidades psicóticas.

Suas consciências coisificadas têm ligações imediatas com a técnica. É possível até encontrar alguém que consegue esconder sua barbárie em nome de algo que gosta e tem facilidade de fazer. Por isso, a técnica e a barbárie têm muito em comum. Caminham lado a lado, de modo que quase sempre um bárbaro tem domínios técnicos surpreendentes. Sobre a técnica, Adorno (2020, p. 143) pondera:

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica (...) os homens tendem a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é extensão do braço do homem.

Assim, o domínio técnico é positivo, pois torna as pessoas mais focadas e isso quando levado ao geral cria efeitos mais substanciais; por outro lado, é destrutivo, pois acaba se tornando fim em si mesmo, criando ou simplesmente desenvolvendo a frieza. Sobre essa questão, Adorno propõe a seguinte reflexão.

Aqui vem algumas palavras acerca da frieza. Se ela não fosse um traço básico da antropologia, e, portanto da constituição humana como ela realmente é em nossa sociedade; se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, salvo o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceitado. (ADORNO, 2020, p. 145)

Para ele, antes de se discutir sobre uma educação que formará a autonomia é preciso entender a frieza, logo, a ausência do amor presente nas pessoas. São frias por desejarem a todo custo a realização daquilo que tem para si mesmas como fundamental. Indiferentes ao sonho coletivo e ao sentimento de outrem, salvo casos particulares de grupos bem ligados ou quando se trata de uma aproximação parental, as pessoas tendem à frieza. Por

se sentirem mal-amadas, segundo Adorno, as pessoas se tornam incapazes de amar o que é do outro. “A sociedade não repousa em simpatia, em atração, como se supôs ideologicamente desde Aristóteles, mas na persecução dos próprios interesses frente aos interesses dos demais” (ADORNO, 2020, p. 145).

O que acontece na verdade é o desejo particular de participar a serviço dos seus próprios interesses. É isso que está escondido nas entrelinhas de tantos discursos, sobretudo, daqueles alimentados por ideologias ou mesmo um desejo subjetivo como as religiões. O desejo de participar oportunamente, ou como disse o Frankfurtiano: “participação oportunista” para atender tão somente vaidades próprias, suas próprias vantagens. A indiferença, a incapacidade de identificação, é a *incapacidade de identificação*.

O que se chama de “participação oportunista” era antes de mais nada interesse prático: perceber antes de tudo a sua própria vantagem e não dar com a língua nos dentes para não se prejudicar. Essa é a lei geral do existente. (ADORNO, 2020, p. 145).

Para que *Auschwitz* não se repita, para que a humanidade, de modo geral, se livre da barbarização da vida, há, segundo Adorno, portanto, três soluções, a saber: uma delas é puramente educacional e, inclusive, já posta por Kant no texto *resposta à pergunta o que é o Esclarecimento?* As demais fazem parte da existência em si. São elas: não reprimir os sentidos; ajudar a frieza adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada e desenvolver uma educação para o esclarecimento.

Não reprimir os sentidos significa deixar que a sensibilidade se desenvolva sem as amarras da sociedade, sem o subjugo das verdades estabelecidas por um pensamento considerado correto e finalístico. Reprimir os sentidos significa castrar o homem de apreciar a arte, de conhecer o corpo, de viver a verdadeira cultura que é a base de alimento do espírito.

Sobre o combate à frieza, o cristianismo até tentou fazê-lo. A duras penas e ao longo de séculos acabou por fracassar também, pois desconsiderou que as pessoas são singulares, possuem suas particularidades e que cada época traz consigo diferenças específicas que jogam a história não necessariamente a frente, pois esta não é vertical, mas para outro rumo, cria outros sentidos. Por isso, no combate à frieza é preciso que se considere a história, não só a história particular de cada momento, mas ela em sua completude. O amor sempre foi a arma mais usual do cristianismo e, por isso mesmo, falhou, pois, segundo Adorno (2020), o tão sonhado calor humano nunca foi vivido. No fundo as pessoas se sentem desamadas.

Já o conceito de educação para a emancipação, inclusive, já deliberado nesta dissertação à luz do pensamento filosófico kantiano, se pode entender como uma das *soluções*, aquela que é fundamental no processo de esclarecimento e de combate ao embrutecimento, libertar-se para dar continuidade ao projeto de emancipação humana. A verdadeira emancipação, e não mais o que a cultura dominante entende por emancipação.

O que a cultura dominante entende por emancipação está mais próximo de instrução, que na perspectiva do capitalismo, é o ato de impregnar-se de técnicas, domínios matemáticos, no intuito de superar a si mesmo, de bater metas, de ser eficiente, capaz de aplicação, muitas vezes puramente mecânicas. Longe de emancipado, o homem-máquina está, de uma vez por todas, preso ao mero comando. Isso denuncia a semiformação em massa que tem levado milhões de pessoas à incapacidade de autorreflexão.

Aqui vale a pena lembrar que a educação possui duas funções fundamentais: *adaptação* e *resistência*. A primeira, seriamente pensada por Adorno, é atribuída à educação, ou seja, a de formar pessoas para o mercado, em outras palavras, atender aos anseios do grande projeto capitalista. Por outro lado, é preciso que o homem, por mais que não consiga se libertar da educação enquanto promotora da adaptação, por ela fazer parte do mundo real⁷, é preciso que a educação supere essa peça a ela posta e se torne resistência. Para isso, precisa reconhecer que é pela crítica de si mesma, ou seja, pela autorreflexão, que poderá, embora promovendo adaptação, eleger a resistência e, por conseguinte, a emancipação do sujeito.

A educação sozinha não possui armas para vencer o sistema ideológico perverso e a serviço do capitalismo, do grande capital, que tomou conta da contemporaneidade. Todavia, é partindo dela que se pode criar soluções às mazelas que assolam a humanidade, sobretudo, as sociedades que foram tomadas pelas armas perniciosas do fascismo. Nesse sentido, uma reforma educacional urgente poderá prevenir a retomada dos movimentos extremistas, de modo a impedir a possibilidade de apropriação do Estado grupos radicais que tentam efetivar sua ideologia pelas vias legais. É isso que acontece quando a educação perde o sentido: os intelectuais se calam e a sociedade celebra o silêncio frio e sombrio da maldade.

Nesse sentido, a educação por valores seria a solução mais racional e crítica que se poderia lançar mão. Andrade (2010, p. 121), diz que “a educação por valores, ou educação moral, pode ajudar a superar situações de violência e intolerância presentes no cotidiano, que ocorrem como ‘coisas naturais’ sem que de fato, o sejam”. Desse modo, a educação pode

⁷ Ao utilizar “o mundo real” o autor se refere ao mundo da vida. Este, fortemente marcado pelas contradições que permeiam as relações humanas e definitivamente dominado pela tecnologia que quase sempre está a serviço da grande capital. Por isso, os sistemas educacionais existentes nesses contextos não estão livres do poder de coerção das estruturas dominantes. (Notas do autor)

trazer para si a denúncia à banalidade do mal e, principalmente, anunciar as responsabilidades morais que cada indivíduo deve ter diante do mundo. (BIESTA, 2013). Na esteira desse raciocínio, podemos asseverar que Adorno aposta na consciência individual.

Na concepção adorniana, o conceito de emancipação está assentado na ideia de combate a frieza humana, na luta necessária a educação e aos sistemas de ensino no sentido de impedir a repetição de *Auschwitz*. O problema identificado por Adorno e por ele denunciado na obra *Educação e Emancipação* é o fato de o sistema educacional ter sido capturado pela razão instrumental e, nesse sentido, levado o homem a agir como mera máquina, ou melhor, ter feito do indivíduo um mero reprodutor do saber científico, este a serviço do capitalismo. O homem técnico-científico se tornou nada mais que uma coisa, uma máquina que age mecanicamente.

Segundo Adorno, a educação tem duas dimensões, à saber: 1) a função de adaptação e 2) a de resistência. Enquanto adaptação, a educação tende a inserir o indivíduo no coletivo, adaptando-o aos interesses dominantes. Essa adaptação prepara o homem para viver no mundo, pois seria impotente e ideológica se assim não fosse. Como corrobora Adorno,

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 2020, p. 156).

Seria igualmente questionável se não fosse capaz de superar seu estado de adaptação e se efetivar enquanto resistência, ou se tornar adaptação para a própria resistência. Como pensa Becker [...] “eu diria que a permanente mudança nessas funções torna necessária uma espécie de educação para a resistência e para o controle das mudanças” (ADORNO, 2020, p. 165).

Quase sempre os interesses predominantes e norteadores da sociedade representam os desejos dos donos das máquinas de fazer o capital, ou seja, a educação enquanto adaptação ao sistema, está a serviço da grande burguesia que por sua vez detém o poder do Estado. Assim, a educação promovida pelas escolas não consegue levar os indivíduos à consciência crítica, à emancipação. “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. (ADORNO, 2020, p. 156).

Como a educação não acontece fora do mundo, ou seja, ela se efetiva nos indivíduos em sociedade, nesse sentido, acaba privilegiando a dimensão de adaptação em

detrimento da dimensão de resistência. A adaptação, sobretudo ao sistema educacional já estabelecido, aos valores dos grupos detentores do poder, acaba por perpetuar o homem como um ser meramente técnico, ou seja, incapaz de refletir criticamente sobre o mundo e sobre si mesmo. A autonomia acaba a serviço da alienação, a própria função de desenvolver a resistência acaba sendo sufocada pela própria educação.

Todavia, nas palavras de Adorno, para a produção de uma consciência verdadeira, que seria o equivalente a uma consciência esclarecida e emancipada, a educação não pode deixar de adaptar o indivíduo à sociedade na qual está inserido, todavia, precisa fazer uso de certa criticidade, de um saber esclarecido, para assim sobrepor a resistência a adaptação. Essa resistência, que é possível pela politização da escola e de um saber crítico, visa desenvolver em cada homem uma consciência individual para fins de resistir a dominação técnico-científica e a todos os tentáculos de poder do capitalismo. Nesse sentido, resistir ao sistema dominante tem que ser a função primordial da educação, e resistir a ele é lutar contra a frieza e a indiferença humana, é impedir a repetição de *Auschwitz*, mas isso só é possível se a educação para a resistência conseguir ir além da educação como adaptação.

Da incapacidade de “renascer no mundo”, o homem máquina, reificado, dominado pela razão instrumental, vivencia a experiência apolítica e cria os mais bizarros e autoritários projetos. O Movimento Escola sem Partido, sobre o qual nos debruçaremos a seguir, pode ser considerado como um desses projetos.

3 MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SUA PROPOSTA EDUCACIONAL.

3.1 Contexto e reflexões sobre o Movimento Escola sem Partido.

No Brasil, o surgimento do Movimento Escola Sem Partido (MESP) se deu em 2004 com o seu fundador e um dos mais fervorosos defensores, o advogado Miguel Nagib, paulista, católico fervoroso e crítico das várias concepções de família que pairam sobre os contextos sociais contemporâneos, conseqüentemente, defensor da “família tradicional brasileira”. Nagib se descontenta quando um professor de sua filha faz analogias entre Che Guevara e São Francisco de Assis. Indignado com a atitude do professor, o velho defensor da família tradicional brasileira encabeça um movimento de repúdio, por meio de carta aberta, ao professor e à escola. Porém, sua tentativa foi frustrada e sem nenhum tipo de apoio por parte da escola, dos alunos e dos demais pais. Mas, não conformado, Nagib tenta outras vias: cria uma série de movimentos online como sites, canais e outros, para que, desse modo, se pudesse, segundo ele, lutar contra os abusos que as crianças e jovens passam nas escolas, a fim de combater o comunismo ou outras pretensões de esquerda e, sobretudo, aqueles professores que possuem ideias alinhadas com as defendidas supostamente pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e movimentos de esquerda. Em poucas semanas o movimento online já possuía vários adeptos, seguidores, apoiadores e até defensores.

É importante destacar algumas características comuns aos apoiadores e seguidores do MESP. Quase sempre são defensores do conceito único e acabado de família: aquele que considera ser uma família somente onde há a união entre homem e mulher, esta reconhecida pela Igreja e confirmada pelo Estado. Cabe enfatizar que os defensores do movimento se apresentam completamente incomodados com os avanços sociais e nos direitos humanos conquistados durante governos do Partido dos Trabalhadores (governos Lula e Dilma). Aqui se podem citar avanços como o combate ao racismo e os debates sobre a identidade de gênero. Por exemplo, lastimavelmente, só depois de mais de meio século da libertação dos escravos no Brasil, houve-se reconhecimento, por força de lei, o combate ao racismo. No ano de 1951, com a Lei 1.390/51, de 03 de julho de 1951, também conhecida como Lei Afonso Arinos, se deram os primeiros passos rumo a inclusão do negro na sociedade. Nesse sentido Gilberto Freire Chegou a apontar na obra *Casa Grande & Senzala*⁸ (1933) que não havia racismo no

⁸ Como um todo - veio para ficar. De alguma forma Gilberto Freyre nos faz fazer as pazes com o que somos. Valorizou o negro. Chamou atenção para a região. Reinterpretou a raça pela cultura e até pelo meio físico. Mostrou, com mais força de que todos, que a mestiçagem, o hibridismo, e mesmo (mistificação à parte) a

Brasil, e sim um conflito natural entre as classes, o que ele denominou de democracia racial⁹. Décadas depois, com os governos progressistas, a inserção da cultura afro à sociedade brasileira foi fortalecida diretamente na Educação Básica com Lei 10.639/03, que tornou o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana obrigatório em todas as escolas públicas e privadas do País.

Esse reconhecimento e, portanto, promoção de cidadania às classes minoritárias, especificamente dos negros e, especialmente, no campo educacional, foi celebrada em 2012 com a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) que obrigou as instituições públicas de Ensino Superior de todo o Brasil a reservarem até 30 de agosto de 2016, 25% de reservas previstas ou 12,5% do total de vagas para pessoas negras. A política de cotas, no entanto, é tida pelo grupo conservador citado acima como promotoras da desigualdade e do próprio preconceito. Segundo seus membros, ao se afirmar que alguém precisa de uma conta para “vencer na vida”, já se está menosprezando aquele indivíduo. Ideia esta que além de presa ao senso comum, demonstra o total desconhecimento do que seja Cota Social, ou quaisquer políticas de inclusão social, pois a educação é um direito social como bem determina a Constituição Federal de 1988, no artigo 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Todo esse movimento de oposição às Cotas Sociais, ainda antes de 2012, levantaram várias ações, inclusive algumas foram até às cortes superiores. O que há de comum em quase todos seus opositores é o fato de questionarem a constitucionalidade das Cotas. Sob o princípio da igualdade, alegam que as cotas ferem tal princípio e atentam contra tal concepção. Uma ação bem conhecida a nível de Brasil foi impetrada bem antes da lei das cotas se tornar nacional. Em 2009 o Partido Democratas (DEM) entrou com uma ação de inconstitucionalidade contra a Universidade Nacional de Brasília (UNB). Esta, naquele momento, reservava 20% das vagas para pessoas negras ou pardas. Essa ação, mais tarde, seria declarada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

plasticidade cultural da convivência entre contrários, não são apenas uma característica, mas uma vantagem do Brasil. E, acaso não é esta a carta de entrada do Brasil em um mundo globalizado no qual, em vez da homogeneidade, do tudo igual, o que mais conta é a diferença, que não impede a integração nem se dissolve nela? (FERNANDO HENRIQUE CARDOSO São Paulo, julho de 2003).

⁹ Não preciso referir-me aos aspectos vulneráveis já salientados por muitos comentaristas de Gilberto Freyre: suas confusões entre raça e cultura, seu ecletismo metodológico, o quase embuste do mito da democracia racial, a ausência de conflitos entre as classes, ou mesmo a "ideologia da cultura brasileira" baseada na plasticidade e no hibridismo inato que teríamos herdado dos ibéricos. Todos esses aspectos foram justamente apontados por muitos críticos. (FERNANDO HENRIQUE CARDOSO São Paulo, julho de 2003).

A intenção de Nagib com toda essa discussão em torno de temas morais e sociais seria, segundo ele, criar uma escola *neutra*. Em análise, o MESP propõe a ausência de discussões gerais, a eliminação do pluralismo de ideias e se limita a discutir um modelo sobre o qual se deseja a escola, a família, a sociedade. É como se se quisesse criar uma norma geral que regesse todos os grupos em todas as escolas e com uma única e mesma finalidade: combater o comunismo, a possível ditadura gay, os “militantes do PT” (termo que o próprio Nagib atribui aos professores que tem inclinações à esquerda). Ele próprio disse, ao referir-se aos professores:

Refiro-me ao trabalho de formiguinha gramsciana realizado todos os dias, ano após ano, à margem da lei, pelo exército de professores militantes ou simpatizantes dos partidos de esquerda – PT à frente – em milhares de salas de aula em todo o país. Para esses professores, não existe calendário eleitoral: toda hora é hora, todo dia é dia de falar de política e de enxovalhar os adversários do PT. No ambiente fechado das salas de aula, com o terreno devidamente preparado pela doutrinação ideológica, a propaganda eleitoral corre solta. (ANPUH, 2018, on-line).

O termo *Escola sem Partido* é uma sugestiva à sociedade, um tipo de comando, de modo que já está implícito neste que a escola não precisa tomar um partido, uma decisão política partidária mesma. Ponto que captura muitas opiniões e angaria muitos pais e até professores que se enquadram nesta ideia, pois sob essa visão, embora tentadora, mas pouco esclarecedora, a escola não pode nem deve seguir uma orientação partidária, como se educação e política fossem possíveis separadamente ou como se fossem opostas. Assim, para inculcar sua mensagem, o MESP se vale de várias estratégias imediatas e de acesso às massas, principalmente por meio das mídias sociais. Estas são, sem dúvidas, as ferramentas mais letais quando seus usuários não se preocupam com a origem das informações, o que se quer são dados, informações que corroborem crenças pré-estabelecidas. Não se questionam os fundamentos e a veracidade.

As frases elaboradas (chavões), as imagens (linguagem visual) e tipo de criação têm um objetivo comum: desinformar aqueles que estão na frente das telas. Nas entrelinhas do processo, como já visto no capítulo anterior, a perpetuação da subcultura é projeto do próprio capitalismo. É nessa esteira que os idealizadores conseguem, por meio de *slogan* e outras artimanhas, alcançar e inculcar certas ideias nas pessoas. A técnica foi tão bem sucedida que até intelectuais, pesquisadores, jornalistas, professores entre outros, se deixaram, e ainda se deixam, levar pelas mensagens presentes nos anúncios do movimento, com informações falsas, disseminação do ódio e da intolerância, que é uma das marcas do movimento.

Essa forma simplista e superficial de informar é bem aceitável àqueles que têm preguiça, medo e covardia, não se preocupam com a criticidade. Parafraseando Kant, corrobora ao entendimento de como as pessoas presas a menoridade se encontram, sem um esforço intelectual que as leve à autonomia. Não há a necessidade de refletir, quando se pode simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis.

Dentre as questões morais postas pelo MESP está a questão da “ideologia de gênero”. O MESP, juntamente com boa parte dos religiosos, defensores da liberdade, da família e da pátria, rechaçam com veemência as discussões sobre gênero nas escolas. Segundo seus idealizadores, essas discussões podem atentar contra a formação moral dos jovens, estes, segundo o movimento, são cadeiras cativas na sala de aula, por isso o professor poderá se aproveitar da situação para inculcar a ideologia homossexual. Ocorre, portanto, uma “demonização” dos homossexuais quando o movimento em meados de 2017 apontava a existência de um kit gay¹⁰ nas escolas e atribuía tal criação aos partidos de esquerda. O Projeto de Lei n.º 867, de 2015 expõe: “No exercício de suas funções, o professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, on-line).

Assim, o MESP cria uma série de “receitas” de como ser um bom professor e ao recorrer ao artigo 206, VII, da Constituição Federal Brasileira da “garantia de padrão de qualidade” e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que reconhece aos pais o direito de ter ciência do processo pedagógico – incita-se pais e alunos a denunciarem atitudes que “fogem das atribuições do professor”. Inclusive, cria-se um quadro com as atribuições do professor, como se o professor tivesse um limite na exposição dos conteúdos, certo teto que dita até onde ele pode ir e como deve se portar quando discute determinados assuntos.

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, on-line).

O MESP defende a ideia de que o professor deve apenas instruir seus alunos, lecionar conteúdos que não ataquem a moral da família e não provoquem dúvidas sobre

¹⁰ O kit gay foi uma ideia criada pelos defensores do atual presidente da República no intuito de difamar seus adversários políticos. Na prática, não se provou a existência de tal kit.

questões de cunho pessoal, questões íntimas que dizem respeito somente ao âmbito familiar ou pessoal. No fundo, o que se quer é uma sala de aula que trave o debate, limite as reflexões e apenas se prenda a transferir conteúdos. Em suma, a escola seria uma espécie de mentora que desconsideraria as várias concepções de poder, política e Estado que sempre permearam todos os campos da vida humana, sobretudo o educacional. Essa visão de educação está distante do que Adorno põe como solução para superar a instrumentalização da razão no mundo moderno.

Vale citar, ainda, a título de recordação, a legislação brasileira que reconhece a legitimidade do caráter político da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2011, estabelecem que a escola é permeada por várias concepções pedagógicas, que atendem aos diversos públicos, por isso, precisa promover um debate amplo, livre de qualquer pensamento único. Por isso mesmo, toda escola, embora não deva ter um partido político, precisa de um Projeto Político Pedagógico, ou seja, é fundamental que a escola promova discussões gerais que integram todas as concepções possíveis num debate amplo e democrático.

Quando o MESP propõe que o professor seja limitado em suas exposições, que tais não sejam conflitantes à moral que orienta e serve de base às famílias dos alunos, é perceptível a total inclinação político-ideológica do movimento, pois, no fundo, o que se quer é que seja discutido aquilo que interessa a moral de um grupo e não a todos os grupos. Do mesmo modo não se pretende refletir, questionar, as bases, fundamentos e legitimidades de questões sociais, políticas e culturais. Essas questões são inúteis e sem sentido a uma escola que se preocupa com a formação integral dos alunos, que desenvolve a criticidade do sujeito.

3.2 Os deveres dos professores segundo o Movimento Escola sem Partido.

No site oficial do MESP (<http://escolasempartido.org>), bem como nos demais que estão associados e diretamente ligados ao movimento, encontram-se todos os pontos, as propostas, defendidas pelo movimento, as quais embasaram alguns Projetos de Lei na Câmara Federal e em algumas Câmaras estaduais.

No referido site, na aba *‘conheça o programa escola sem partido’* é possível encontrar o lema: *‘Por uma Lei Contra o Abuso da Liberdade de Ensinar’*. Em seguida um *link* que apresenta o movimento como proposta de lei Federal, Estadual e Municipal. E na parte inferior da página se encontram *‘os deveres do professor’*, a saber:

1. O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
2. O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
3. O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
4. Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
5. O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
6. O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (ESP, 2020, on-line).

Percebe-se que o primeiro tópico dos referidos deveres considera a presença do aluno como audiência cativa, que, de certo ponto de vista, é aceitável, pois a presença dos alunos em sala de aula não é opcional, mas obrigatória. Contudo, em seguida, sugere que o professor não deve se valer da aula para exposição de seus próprios interesses. Quais seriam esses supostos interesses do professor? Dentre tantos, um deles não seria promover um debate amplo e reflexivo? Para que esse debate ocorra e para que os alunos consigam construir seus próprios pontos de vista, não seria necessária a opinião do professor? É claro que sim. Por isso, é bem claro que a pretensão do dever aqui apontado pelo MESP tem um objetivo oculto, mascarado em uma possível neutralidade, pois visa abrir espaços para o não debate, para a não reflexão e, acima de tudo, a construção e reprodução de um pensamento único.

O segundo tópico dos referidos deveres é um dos mais torpes. Como pode o professor favorecer ou prejudicar um aluno se os alunos são livres para formação de suas opiniões? O professor como alguém que estudou e, certamente, tem uma preparação mais profunda sobre os temas trabalhados nas aulas, apenas faz provocações; leva o aluno a tomar suas decisões. Mas que tais decisões não desconsiderem a história oficial e a história que também não foi contada. A sala de aula é o lugar que permite o debate, a abertura aos conceitos e à problematização de tudo o que se possa imaginar, até mesmo da própria existência. Então, se o professor é apenas um reproduzidor de valores ditos corretos e deliberadamente aceitos como definitivos por um grupo, como ficam as várias concepções pedagógicas que permeiam o currículo e que, inclusive, são garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? A mesma lei determina os princípios educacionais sobre os

quais o ensino deve ser ministrado. O Art. 206 da LDB estabelece que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 2021, on-line)

Portanto, o segundo proposto dever do professor, na visão do MESP, é ante formação autônoma e não tolera o livre debate entre o sujeito que ensina e aprende ao ensinar: o professor, e o sujeito que aprende e questiona a realidade sobre a qual está envolto: o aluno. Aliás, o aluno precisa aprender que existem várias ideologias¹¹ que geram relações de poder e conflitos, várias concepções sobre o mundo, várias construções morais etc., e que as pessoas são livres para aderir a elas ou não, dentro dos limites da legalidade e moralidade, o que também deve ser ensinado e debatido na escola.

O dever de número três se vale de uma artimanha muito comum nos argumentos unilaterais: os conceitos de generalização e comparação, utilizados para comparar duas coisas que estão completamente distantes. Isso ocorre no que diz respeito a posições políticas dos professores. O fato de o professor debater sobre política na sala de aula não tem relação com incitação a participação em manifestações contra determinados governos. Percebe-se que, na tentativa de criminalizar o professor, por supor-se que possa se valer da aula para promoção política partidária, se tenta subtrair um direito político e inerente à democracia: o direito de livre manifestação e debate de ideias.

O dever de número quatro é violentamente cínico e imoral, pois além de desconsiderar as várias atrocidades que aconteceram ao longo da história por certos agentes políticos, religiosos etc., tenta usar o conceito de justiça para obscurecer a real intenção escamoteada na proposta do MESP. Como poderia um professor, ao refletir sobre a liberdade, por exemplo, defender ou justificar teoricamente as ações desumanas promovidas por regimes autoritários como o Fascismo, o Nazismo e outros? Como refletir sobre religião sem dizer aos

¹¹ É um meio utilizado pela classe dominante para manter seu domínio sobre as demais classes por meio da imposição de suas ideias. Uma consciência falsa existente entre quem é dominado e que mascara e inverte a realidade social em que se encontram para os ideais da classe dominante (MARX; ENGELS, 1997).

alunos que a Igreja Católica é uma das instituições sociais particulares mais ricas e mais violentas de todos os tempos e que sua riqueza foi construída sobre a miséria e dizimação de vários povos e várias culturas? Considerando, em uma aula de história do Brasil, o período da ditadura militar (1964 - 1985) que este País viveu, seria possível apresentá-lo de forma a considerar com a mesma intensidade os movimentos que a defendem como legítima e os que a denunciam como ilegítima? Como não dizer aos alunos que os movimentos que defendem a intervenção militar são próximo daqueles que germinaram o Fascismo e se desenvolveram com o Nazismo no século XX?

Na sucessão, o dever de número cinco pretende que o professor realize suas aulas levando em consideração a moral da família. Vejamos que só nessa introdução já se percebe o quão unilateral é a proposta. De qual moral se está falando? Quais os valores e de qual família se quer falar? A tradicional família patriarcal e branca e que representa muito bem os defensores do MESP? Por outro lado, mesmo que se considerasse a proposta, esta seria inviável, pois os alunos não são *todos iguais em sua origem familiar*, eles são diversos. A escola é e precisa ser o lugar da diversidade, pois é nela que é possível o debate sobre o mundo, o eu e o outro, e o como acontecem nossas relações e porquê elas acontecem assim.

Fazer o professor restringir suas aulas à moral da “família tradicional brasileira”, por mais que fosse possível, seria atacar e desconsiderar a formação intelectual do próprio professor, assim como destruir suas concepções sobre o mundo, e torná-lo transmissor do fato dado. Além de tudo, se trata de ensinar sem educar. Isso é impossível, pois esses dois conceitos não são desligados. Pretender transmitir certos conhecimentos sobre o mundo sem educar, e educar além do ato de instruir, é desejar formar um cidadão incapaz de refletir, de criticar, de tomar posições divergentes das predominantes. É contribuir para sua minoridade.

O ato educacional é um ato Político, toda educação é política. Por isso mesmo, toda escola é assentada sobre um Projeto Político Pedagógico. É um projeto, pois é um processo a se realizar, é algo que pertence ao futuro, ao que ainda vai acontecer. É político porque o currículo é permeado de várias concepções, aspirações de mundo, de modos de vida, de culturas, de maneiras diferentes de se viver. É pedagógico por ser assunto da didática, da escola, da pedagogia. É claro que a família também educa e deve educar, sobretudo no que tange a educação informal, a moral, os valores etc. Mas não pode competir à escola esse ensino familiar. A escola é por essência o lugar no qual se ensina e ao mesmo tempo se educa sobre aquilo que a família não teria competência.

O sexto tópico dos deveres, além de redundante, traz em si a ideia de que o professor deve vigiar para que aquele projeto proposto pelos demais deveres não seja violado.

Assim, percebe-se que são alguns deveres que estão envoltos de um ideário central: a ideia de que o professor será mero instrutor. Um promotor de pontos e saberes já determinados e irremediavelmente tidos como eficazes, os melhores, por assim dizer.

Em seguida, ainda no site oficial do MESP, se encontra uma parte *linkada* que encaminhará o usuário às propostas de lei do Movimento em nível Federal, Estadual e Municipal, inclusive, delas se sucederam vários Projetos de Lei que tramitaram por todo o país e até fizeram parte de discussões internacionais, já que as ideias geradoras do movimento no Brasil também estão galgadas em movimentos internacionais, sobretudo, estadunidenses. No próximo tópico do nosso trabalho se apresentará alguns dos referidos Projetos que foram criados no Brasil.

3.3 A ideologia presente na “neutralidade” do Movimento Escola sem Partido.

O primeiro Estado brasileiro a conhecer o MESP e suas propostas na forma de Projeto de Lei foi o Rio de Janeiro. No dia 15 de maio de 2014, o então deputado estadual Flávio Bolsonaro, apresentou à Câmara Legislativa do Rio de Janeiro o projeto de Lei 2974/14. Este havia sido solicitado pelo mesmo deputado ao então idealizador do movimento, Miguel Nagib.

Passados dois meses, o irmão do deputado Flávio, Carlos Bolsonaro, fez uma adaptação no projeto apresentado pelo irmão e, desta vez, apresentou-o na Câmara Municipal da Cidade do Rio de Janeiro na forma do Projeto de Lei 867/14.

Ambos projetos apresentados, tanto no município quanto no Estado do Rio, fundamentalmente têm alguns pontos em comum. Outro ponto importante e que vale a pena ser citado, são os seus objetivos. Segundo seus idealizadores, o deputado e o vereador, respectivamente, nada mais querem do que estabelecer uma escola sem partido, sem ideologia e impedir o abuso de liberdade que alguns professores possam ter em sala de aula. Abuso esse que, segundo o MESP, pode fazer com que o professor se torne um militante partidário e provenha uma revolução contra as ideias tradicionais de modo a permitir o comunismo nas escolas e, por conseguinte, no Brasil, além de outras ideias estapafúrdias.

O site oficial do MESP funciona como uma espécie de guardião do modelo de projeto a ser seguido por todos aqueles Estados e Municípios que tenham interesse em, segundo Miguel Nagib, “descontaminar as escolas”. Em outras palavras, combater as ideologias perversas que estão sendo desenvolvidas na sala de aula.

No final de 2015, Projetos de Lei que propunham a criação Nacional do Programa Escola Sem Partido já estavam definidos em sete Estados da Federação e em vários municípios, de modo que no Distrito Federal o deputado Izalci (PSDB-DF) apresentou o PL 867/15 que propunha a inclusão da ideologia da Escola Sem Partido na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em outros Estados, como por exemplo Alagoas, o projeto recebera outro nome: “Escola Livre”. Assim, vale lembrar que ainda em 2014 tramitou no Congresso Nacional o PL 867/2014 com os mesmos fins, mas aqui a ideia seria uma mudança radical na LDB, de modo que, se aprovado, todas as escolas brasileiras básicas, fossem públicas ou privadas, assim como as Universidades, deveriam executar na prática o que propunha o Projeto.

É bom que se recorde que de 2004, ano em que os primeiros movimentos começaram no Brasil, até os dias atuais, somente em 2014 que se criaram PL’s, o que significa dizer que antes disso o MESP não passava de um Movimento. Porém, o Movimento se politizou e agora existem discussões que propõem que seus princípios se tornem Leis. Em forma de PL’s hoje são mais de 12 Estados e 23 cidades¹² que fazem tramitaram PL’s associados ao MESP, no sentido de coibir, segundo os PL’s, a contaminação político-ideológica presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

No final de 2016, o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Luís Roberto Barroso, estabeleceu que os Projetos de Leis criados com base nos princípios do MESP eram inconstitucionais. Dentre outros argumentos, o Ministro asseverou que as Leis aprovadas e desenvolvidas a partir do MESP atentavam contra a liberdade de ensinar e aprender, divulgar a arte e o saber que são garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Mesmo sendo decretado inconstitucional, o MESP ganhou, sobretudo até a eleição do atual presidente da República, fortes apoios e influência significativa na sociedade brasileira, inclusive no tocante ao combate à “ideologia de gênero” nas escolas, que, segundo aqueles que defendem o MESP, não pode ser trabalhada em sala de aula, pois ao tomar esses assuntos, o professor poderia levar o aluno à “perversão”.

Assim, é possível perceber que o cerne da questão não é uma preocupação com o que de fato se ensina em sala de aula, mas, talvez, com a criticidade que os alunos possam desenvolver, se tornarem pessoas mais esclarecidas e resistentes. Ao que parece, a questão

¹² Manaus (AM); Vitória da Conquista (BA); Cachoeiro do Itapemirim (ES); Campo Grande (MS); Belo Horizonte (MG); Varginha (MG); Benevides (PA); João Pessoa (PB); Picuí (PB); Teresina (PI); Curitiba, Foz do Iguaçu, Londrina, Santa Cruz do Monte Castelo e Toledo (PR); Recife (PE); Rio de Janeiro e Nova Iguaçu (RJ), Uruguaiana (RS), Joinville (SC), São Paulo e Limeira (SP) e Palmas (TO). (Disponível em: <https://www.deolhonosplanos.org.br/projetos-lei-escola-sem-partido>. Acesso em: 20 dez. 2020.

central que preocupa os defensores da “escola sem partido” é o fato de que não há e nem pode haver um pensamento único, uma ideia acabada, um único modelo. E por isso mesmo, preocupados com a possibilidade de os alunos aprenderem isso, para assim promoverem mudanças sociais no sentido de liberdade, convivência mútua de várias ideias, vários tipos de organizações familiares, vários partidos etc., que se quer submeter a escola e, por isso, a educação de um modo geral, ao serviço da moral da família tradicional.

De uma maneira geral, sabe-se que a origem da escola é classista e assim continua nos dias atuais. Ela não é uma instituição neutra, isenta de valores e imparcial (PONCE, 2010). A escola assimila, incorpora ideologias que estão presentes na sua concepção de educação, de ensino-aprendizagem, que chegam até ela pelo contexto cultural, social e político do seu entorno e que tudo isso se reflete no Projeto Político Pedagógico. Desse modo, fica claro que a escola não pode ser neutra, pois é política em sua constituição. Todavia, devido a correlação de poderes presentes na sociedade, lastimavelmente ela acaba por reproduzir a ideologia dominante. Assim, quando o MESP põe, de modo geral, que o Estado deve cuidar da educação sob certos preceitos e não influenciar nem deixar que alguém influencie a moral dos alunos, portanto, de suas famílias. Tal posição não deixa de ser uma ideologia, a qual é escamoteada pela proposta que se encontram na neutralidade do movimento.

Na verdade, nada é isento e totalmente factual, tudo está permeado de ideologias. Deste modo, o poder dominante dissemina seus interesses no sistema social, distorcendo-o, naturalizando-o, tornando-o o mais imparcial possível, pelo menos aparentemente, usando e abusando abertamente dos recursos da linguagem, sem que muitas vezes percebamos tais mecanismos; em outras palavras, a subcultura imperando sobre as consciências.

O discurso ideológico [...] domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia por caminhos alternativos bem fundamentados (MÉSZÁROS, 2004, p. 58).

No entanto, “a ideologia não é uma ilusão, nem uma superstição religiosa de pessoas fanáticas, mas é uma forma de consciência social, materialmente ancorada, sustentada” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65), reconstituída constantemente pelo conjunto de valores que controlam o metabolismo social e impossível de ser suprimida na sociedade de classes, pois esta sociedade, sobretudo nos países capitalistas subdesenvolvidos como o Brasil, que foi construído da usurpação de uma classe dominante sobre todas as demais, está

fadada ao soterramento cultural. A consequência disso é o que se presencia todos os dias nos jornais e redes sociais: O Brasil, de modo geral, em apuros, economicamente comprometido. A crise cultural, econômica, educacional, moral e política que se está vivendo é a prova cabal do que a ideologia, quando ideologia do Estado, é capaz de fazer.

Para além da Política, o projeto em questão impregna no social a racionalidade conservadora ancorada em diversos preceitos de cunho moral, religiosos, cultural, entre outros. Nesse sentido que questões como a de “gênero” são tão polêmicas e problematizadoras de um embate ideológico. Amorim e Salej (2016) colocam que gênero não é ideologia, mas teoria. Nas Ciências Sociais gênero é tido como conceito analítico. Simone Beauvoir, em "O segundo sexo", contesta todo determinismo biológico e afirma que ninguém nasce mulher ou homem, na verdade, constrói-se culturalmente e socialmente. Louro (2000) observa que a sexualidade sempre foi alvo de controle, e continua sendo, por instituições diversas como o Estado, a família, a igreja, por isso mesmo que em vários Estados e Municípios deputados e vereadores criaram Projetos de Lei que proíbem o ensino de gênero nas escolas públicas. No entanto, isso reflete, do mesmo modo, um projeto ideológico.

O MESP, portanto, demonstra que tem pretensões de não só estabelecer uma lei antipedagógica como também reproduzir as ideias neoliberais responsáveis pela censura das liberdades artísticas, filosóficas e, por isso, humanas. Leis dessa natureza são problemáticas em suas origens conceituais. Isso se reflete fortemente quando tratamos, por exemplo, do ensino de filosofia na educação básica. Se se acredita ser a filosofia capaz de formar pessoas críticas e capazes de irem contra o sistema estabelecido, penso que o Movimento Escola sem Partido tem receio de que os docentes possam “abrir a mente dos alunos” para o sistema carcomido que a política nacional vive nos últimos anos. Por isso, tanto defende um projeto, seu projeto ideológico, que limite o professor e/ou prive-o de ser realmente o mestre que os alunos e a sociedade esperam. O filósofo Silvio Gallo (2000, p. 204), assinala que

A prática do ensino de filosofia como possibilitadora do pensamento crítico através do trabalho de conceito, trabalho este que não negue a dimensão afetivo emocional do sujeito, e que leve a crítica radical, e uma crítica radical mantém a recusa por uma situação complacente com o status quo; uma crítica radical exercita uma razão coerente e emancipadora; uma crítica radical não fecha sua análise reduzindo o particular em si mesmo; uma crítica radical mantém vivo o compromisso do engajamento.

Desse modo, a proposta educacional do MESP não se sustenta de um ponto de vista pedagógico-educacional, jurídico e político-social, pois está assentada numa ideologia

que desrespeita a atividade profissional do professor em seus fundamentos de liberdade de ensino. O MESP tem suas próprias intenções e estas não condizem com o ato livre de pesquisar e ensinar. Por isso mesmo as propostas do Movimento foram declaradas inconstitucionais pelo STF e, recentemente, seu idealizador e defensor fervoroso, Miguel Nagib, resolveu abandonar a causa. Segundo ele, esperava uma adesão maior da sociedade, dos meios de comunicação, dos intelectuais e dos movimentos políticos partidários. Felizmente, a sociedade brasileira não deu créditos a ponto de tornar o MESP uma Lei Nacional, mas suas sementes continuam germinando em vários Estados e Municípios. Uma boa quantidade de pais, mergulhados na semiformação ainda clamam por mudanças dessa natureza nas escolas públicas brasileiras.

No capítulo seguinte, refletiremos e problematizaremos alguns aspectos referentes ao ensino de filosofia na educação básica no contexto da disputa ideológica aberto pelo Movimento Escola sem Partido e como a reflexão teórica de Adorno sobre a educação pode nos dar elementos para defender a necessidade do ensino de filosofia hoje nas escolas do país.

4 OS POSSÍVEIS IMPACTOS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

4.1 O ensino de filosofia no Brasil

Ainda com referências completamente europeias, o ensino de filosofia no Brasil trouxe consigo, além das ideias e sistemas filosóficos de professores franceses, aqueles, sobretudo, que haviam fundado, em meados dos anos 1940, o ensino de filosofia na Universidade de São Paulo (USP) que, inclusive, também alicerçada na filosofia europeia, todo o cabedal iluminista-humanístico das grandes narrativas filosóficas modernas. Além disso, foi disseminada a fatídica verdade de que a filosofia é “coisa da elite”.

Certamente, a ideia de que a filosofia só é acessível aos que possuem o gozo do ócio, como bem nos disse Aristóteles no mundo antigo, está galgada nessa concepção grega que perdurara por séculos e, como se sabe, serviu de base à formação de todos os sistemas posteriores, afinal, a filosofia é filha da Grécia, por isso, não poderia legar algo diferente, por mais que o fizesse seria minimamente estranho. Todavia, no Brasil, para alegria de uns e tristeza de tantos outros, a concepção de que a filosofia só seria acessível aos que possuem tempo livre para tal atividade tem sido superada, sobretudo a partir da massificação da escola pública, ou seja, da universalização do ensino, embora se tenham algumas concepções que se opõem ao ensino de filosofia às massas, como será exposto adiante.

Antes, porém, de adentrar propriamente na questão do Ensino de Filosofia no Brasil, especificamente a partir da segunda metade do século XX, faz-se necessário recorrer a alguns fatos marcantes que determinaram a vida política brasileira e, portanto, condicionaram os rumos da educação formal no país. Ações que aconteceram ainda no Governo Vargas, na década de 1940, com a criação do Ministério da Educação (MEC), por exemplo. Ainda é importante frisar que, no momento, o Brasil passava por sérias e profundas transformações sociais, em todos os níveis civis e em boa parte da máquina pública. Na educação se viviam os resultados dos movimentos liderados por grupos educacionais, dentre eles o Movimento *Escola Nova*, que lançou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, que defendia uma escola *laica, pública e universal*.

Todavia, lastimavelmente, mesmo com a movimentação por uma educação universal, mais uma vez se manteve a separação entre as elites e a massa da população, de modo que a maioria das pessoas teve acesso somente ao Ensino Primário. Já as elites, por sua vez, além do Ensino Secundário, puderam ter acesso ao Ensino Superior. Vale lembrar que os

conhecimentos humanísticos só estavam presentes na formação secundária em diante. Assim, a classe trabalhadora, a “ralé da sociedade”, nas palavras do Sociólogo Jessé Souza (2009), não teve acesso aos conhecimentos filosóficos necessários ao desenvolvimento de visões críticas sobre ela e o mundo.

A década de 1950 foi marcada por um processo de industrialização em larga escala, que levou a economia brasileira aos patamares de industrialização dos países em desenvolvimento naquele momento. Para se ter uma ideia da grandeza econômica do momento, o Brasil, finalmente, conseguia construir a identidade de uma Indústria Nacional, apesar de depender quase que integralmente de tecnologia estrangeira, ou seja, tinha-se os espaços e a mão de obra (embora desqualificada), por isso seria o lugar propício ao desenvolvimento de atividades industriais como a indústria automobilística, entre outras.

Além do contexto interno favorável, o mundo passava por crescentes avanços econômicos e políticos, sobretudo por viver experiências do final da Guerra Fria, que embora não tenha significado tanto dispêndio econômico diretamente brasileiro, atrasava as grandes economias mundiais e, por isso, as economias emergentes, inclusive as sul-americanas, acabaram sendo prejudicadas pela escassez econômica-política presente nas décadas de Guerra Fria, atrasando, assim, reformas de base, fundamentais ao desenvolvimento de planos educacionais, econômicos e sociais construídos nas “democracias nascentes”, como o Brasil.

A situação da educação brasileira tornou-se drástica em meados da década de 1960, quando o país passou a viver a mais desastrosa experiência autoritária da história recente: O Golpe Militar (1964- 1985). Golpe que mais tarde traria mudanças significativas ao plano educacional brasileiro. As conquistas alcançadas, embora ainda de cunho elitista, já com aberturas a democratização e universalização da educação pública, viveram graves e definidores retrocessos. O ensino das humanidades e, por conseguinte, o ensino da filosofia, passaram por mudanças mais radicais. Assim, na década de 1961, a lei nº 4.024/61 apontou a filosofia como disciplina optativa, de modo que em 1968 as questões sobre filosofia foram retiradas de todos os vestibulares brasileiros.

De tal feita se deixou que as escolas escolhessem se a filosofia faria ou não parte do currículo escolar secundário. A situação foi deflagrada definitivamente com a reforma educacional posta pela lei 5.692 de 1971. Conforme corrobora Rodrigo, “nessa reforma, que se deixavam de lado as humanidades para priorizar disciplinas que propiciassem formação técnico-profissionalizante, a filosofia foi incluída definitivamente no rol das disciplinas optativas” (RODRIGO, 2009, p. 08).

Assim, a filosofia enquanto disciplina, embora limitada a um pequeno público, caminhava para sua extinção, pois o momento Político que o Brasil vivia não se permitia espaços para questionamentos, sendo estes uma característica fundamental da filosofia. Desse modo, não se permitia fazer filosofia!

De acordo com a Lei 5.692/71, em curto prazo todas as escolas médias brasileiras, fossem públicas ou privadas, deveriam tornar-se profissionalizantes. A demanda por mão de obra técnica era tão urgente que a educação brasileira deveria se voltar para essa formação. Outra questão que não se considerou é que boa parte da população brasileira ainda era de analfabetos, o que dificultava mais ainda a compressão crítica da realidade e, por outro lado, favorecia o projeto educacional da ditadura.

Por motivos específicos, dentre eles, o de que a própria classe média se recusava a colocar seus filhos em escolas profissionalizantes, assim como o fracasso político da ditadura militar, junto a isso a crise administrativa e econômica que a administração pública passava em meados da segunda metade de 1970, o projeto educacional para formação de profissionais técnicos encontrou sua derrocada no final de 1970. De tal acontecimento, no início da década de 1980, foi promulgada a lei 7.044/82 que revogou boa parte da lei 5.692/71 e, por conseguinte, deu ao Ensino Secundário a possibilidade da não obrigatoriedade do curso profissionalizante. Assim nascia, de modo geral, as condições para o retorno à formação humanística no ensino secundário.

Quanto a filosofia, sua presença ainda era optativa. As escolas decidiam, quase sempre “entre muros”. Ou seja, o diretor decidia, unilateralmente, a importância ou não da permanência da filosofia. Disso resultou a precariedade e quase ausência total da filosofia nos currículos secundários.

Para avaliar a que ponto sua presença no currículo se tornou precária, basta considerar os dados apresentados pela professora Marilena Chauí em uma comunicação feita na 29ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1977: de um total de 250 colégios de São Paulo, apenas 17 mantiveram a filosofia. A situação atingiu seu ponto mais crítico em 1978, quando foi pura e simplesmente eliminada do ensino secundário. (RODRIGO, 2009, p. 08)

Ao se retirar a filosofia do Ensino Secundário se colocou em seu lugar a disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Segundo seus idealizadores, esta teria o mesmo sentido na formação humana e teria um maior proveito para se pensar a realidade social brasileira. Vale lembrar que a disciplina substituiu não somente filosofia, mas sociologia também. Era uma espécie de “estudos sociais”, na prática não teve os mesmos

efeitos que teriam filosofia e sociologia se bem trabalhadas por professores especialistas nas disciplinas.

Uma outra questão que sempre permeou o Ensino de Filosofia no Brasil foi a ausência de profissionais formados e capacitados para a docência em filosofia. Isso acarretou grandes prejuízos à sua permanência enquanto disciplina curricular obrigatória. Ainda hoje temos sérias dificuldades no ensino, pois a carência de profissionais formadas na disciplina ainda é uma dessas dificuldades.

Depois de anos de lutas durante a ditadura militar, os professores e alunos conseguiram, mediante as reformas educacionais do final dos anos de 1970, a reinserção da filosofia no Ensino Médio, mais uma vez como disciplina optativa e desta vez com um agravante: as Secretarias de Educação Estaduais tinham a incumbência de decidir sua permanência ou não. O que parecia ser significativo diante da total ausência, ainda não garantia que os alunos tivessem acesso a filosofia, pois quase sempre as decisões das secretarias àquele momento aconteciam sem consultas às escolas. O que talvez não tivesse muito efeito, pois depois de anos longe das escolas, pouco se conhecia sobre sua importância.

Mesmo com a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) a filosofia não obteve o estatuto de obrigatoriedade no currículo médio. O que a LDB, de forma bem singela, trouxe no Art. 36 foi tão somente a recomendação de que ao concluir o Ensino Médio o aluno precisa sair com conhecimentos de filosofia e sociologia necessários a garantia do desenvolvimento da cidadania. Aqui a filosofia ainda não estava garantida como disciplina curricular obrigatória. Nesse sentido, boa parte das escolas optou por desenvolver um estudo geral, às vezes até paralelo ao curso normal, de filosofia e sociologia. Na prática, a carga horária das disciplinas, quando existentes, era reduzida e quase sempre como complemento de carga horária de professores da área.

Em meados da década de 1990 tentou-se tornar o ensino de filosofia e sociologia obrigatórios nos currículos secundários. Com o Projeto de Lei Complementar n. 9/00, o deputado padre Roque Zimmermann tentou garantir a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia nos currículos do ensino médio, o que logo foi vetado pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Segundo o Governo, o PL não poderia ser aprovado por não se ter, em nível de Brasil, profissionais qualificados para exercerem o ensino das referidas disciplinas, assim como alegou-se que àquele momento o Brasil não possui condições econômicas para garantir o implemento e manutenção de uma mudança tão radical na educação brasileira. Tal decisão é até hoje criticada por parte dos intelectuais brasileiros, pois se não tinha professores formados, a solução seria oferecer formação e não vetar a volta

das disciplinas. O fato é que o argumento econômico, de que o País estava sem recursos, eliminou essa possibilidade.

Outro fator que significativamente representou um empecilho ao retorno da obrigatoriedade da filosofia como disciplina no currículo médio foi o fato de o Brasil está vivendo, em meados da década de 1990, o cume da massificação do ensino. A escola de massas, em uma sociedade com anseios neoliberais e desejos profundos de reestruturação democrática, se viu repleta de várias perspectivas educacionais, o que para o momento foi muito conturbado.

A LDB promulgada em 1996 e embaída de sentimentos igualitários, inclusive previstos na Constituição Federal de 1988, propunha, como já exposto, conhecimentos de filosofia, todavia, não especificou quais conhecimentos. E, de modo geral, a Constituição não tinha previsto a universalização do Ensino Médio, fator que dificultou ainda mais o compromisso do Estado na sua garantia. A Constituição de 1988 determinou, no Art. 208, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2015). Em seguida põe progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, não sua garantia e obrigatoriedade efetiva.

Com a promulgação da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), se traçou caminhos mais objetivos rumo à retomada da filosofia como disciplina. Todavia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ainda trataram a filosofia de forma geral, ou melhor, ainda se falava em Ciências Humanas no sentido de ser dentro da área de Humanidades que as escolas deveriam estabelecer os currículos de modo a atender, no caso da filosofia, o que estava previsto na LDB. Veja que: O Art. 10 da Base Nacional Comum dos Currículos do Ensino Médio determina àquele momento a organização dos currículos por áreas do conhecimento. As disciplinas que possuíam presença obrigatória nos currículos poderiam preparar um plano de trabalho anual, uma por vez, de modo a contemplar tais habilidades e competências. Na área de Ciências Humanas, com a ausência da obrigatoriedade da filosofia e da sociologia, caberiam as demais disciplinas das Ciências Humanas desenvolver seus planos de ensino de modo a garantir que,

objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros.

- b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- c) Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.
- d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- f) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.
- g) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- h) Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe.
- i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida (BRASIL, 1998, on-line).

No ano seguinte se esperava que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentassem a filosofia como disciplina obrigatória nos currículos secundários e, certamente, norteasse sua grade, pois se criaram muitas expectativas com a ideia de que os parâmetros poderiam balizar o ensino de modo geral, e, em particular, garantir a cada disciplina sua autonomia. O que foi decepcionante para todos, pois quando os PCNs foram lançados em 1999, sugeriam a filosofia apenas como conteúdos, uma espécie de organização por temas transversais. Corroborava Fávero (2004, p. 259),

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 3/98), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, e os PCNEM (de 1999), os responsáveis oficiais pela política educacional do período – ministro, membros da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e pareceristas do Conselho Nacional de Educação (CNE) – procuraram caracterizar os conhecimentos filosóficos a serem trabalhados nas escolas como temas transversais. Embora os documentos não excluam o ensino disciplinar, a presença transversal nos currículos garantiria, em tese, o cumprimento da LDB quanto à necessidade de domínio de conhecimentos de filosofia, sem a necessidade de uma disciplina específica.

Alguns argumentos foram defendidos no sentido de se manter o ensino de filosofia não como disciplina curricular obrigatória e sim apenas como temas transversais. Lamentavelmente tais argumentos venceram;

O primeiro diz respeito à precariedade da formação de professores de filosofia para o ensino médio em âmbito nacional. Embora existam cursos de licenciatura em filosofia na grande maioria dos estados, ainda há, de fato, muito o que aprimorar na busca de uma formação qualificada dos professores, mesmo nos estados com melhores índices econômicos e educacionais. [...] Outro argumento, fortemente vinculado ao primeiro, diz respeito aos problemas que a obrigatoriedade da disciplina em nível nacional poderia trazer aos estados e seus sistemas de ensino, em especial em termos de investimentos. Por fim, há os que se posicionam contrariamente à inserção da disciplina por criticarem o modelo disciplinar de escola. Estes defendem que a inserção de mais uma disciplina escolar é uma medida infeliz, particularmente no caso da filosofia (FÁVERO et al, 2004, p. 259).

Ficou clara a imensa resistência em se colocar a filosofia como disciplina curricular obrigatória, pois as mentes instrumentalizadas não poderiam compreender a sua importância na educação básica do país. Por outro lado, a responsabilidade entregue às Ciências Humanas minou o caráter específico da filosofia como componente curricular autônomo. Seria preciso um planejamento bem estruturado para conseguir abarcar, para além dos aspectos históricos da filosofia, os problemas filosóficos propriamente ditos.

Se considerarmos o argumento sobre a precariedade da formação de professores de filosofia, ou a não formação necessária, certamente ficaria mais fácil compreender que a filosofia é uma ciência e que por isso deve ser tratada por especialistas, assim, o ideal seria um investimento imediato na formação de professores de filosofia, pois sabemos que um profissional não formado em filosofia e que a leciona em sala de aula na educação básica não terá condições de desenvolver um profícuo ensino de filosofia que leve os estudantes ao ato de filosofar. Se o professor especialista em filosofia tem dificuldade de ensinar a filosofar, sabe-se lá o que enfrenta um professor de história, por exemplo, que ensina filosofia. Pode ser que faça do ensino de filosofia um mero ensino de história da filosofia. Até aqui ainda é admissível, pois ao menos se tem contato com a história da filosofia, logo, com os pensadores da filosofia e, conseqüentemente, com seus sistemas e suas ideias. Por outro lado, pode se levar o ensino de filosofia ao mero didatismo de se ensinar coisa alguma. Uma espécie de ensino que só faz perguntas, questionamentos sobre tudo e todos e que não consegue estruturar um pensamento lógico.

Assim, o profissional de filosofia, por conseguinte, conhecedor da filosofia em si, só seria possível, ou pelo menos só teria interesse na formação se tivesse um mercado de trabalho garantido. Até porque não se vai buscar uma formação que não se tenha pelo menos garantias mínimas de sobrevivência com a realização daquilo que se aprendeu, salvos alguns espíritos livres que buscam a filosofia por pura contemplação. Em outras palavras, a não obrigatoriedade da filosofia enquanto ciência no ensino médio levou-a a certa descredibilidade e, por isso, pouco interesse dos jovens que almejavam o Ensino Superior.

Somente em 2008 o Presidente Lula assinou a Lei 11.684/08 que tornou as disciplinas de filosofia e sociologia obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Um avanço significativo no que se refere a legislação. Assim, a filosofia voltaria aos currículos do Ensino Médio e teria, portanto, as possibilidades de traçar seu próprio currículo. Isso abriu espaço para a filosofia se firmar como disciplina, e como toda disciplina ela possui em currículo real a ser estudado, logo, digna de espaço, assim como todas as outras. Agora, como disciplina curricular obrigatória, a filosofia teria sérios desafios, pois ser obrigatória, embora necessária, não é suficiente para garantir sua aplicabilidade.

4.2 A filosofia como disciplina curricular obrigatória no Ensino Médio e os novos ataques com a Base Nacional Comum Curricular

A filosofia, tornada componente curricular obrigatório no Ensino Médio nacional enfrentou desafios importantes à sua consolidação. É primordial citar as mudanças radicais que a sociedade brasileira passou nas últimas décadas do século XX, mudanças estruturais nos planos econômico, político e social e, por conseguinte, no plano educacional. No retorno da filosofia se encontrou uma escola massificada, graças a democratização do ensino, até certo ponto positiva, pois garantiu-se maior acesso aos filhos das classes menos abastardas. Por outro lado, sérias dificuldades. Além da ausência de profissionais formados em filosofia, as escolas se encontraram com o seguinte dilema: como transformar conteúdos filosóficos e complexos e fazê-los simples para que os jovens dessa nova era massificada possam assimilá-los?

A professora Maria Lídia Rodrigo (2009, p. 9) critica tais questionamentos, pois não vê contextualização nas perguntas e diz,

Na época, muitos atribuíram a queda da qualidade ao ingresso das classes populares, como se houvesse inevitável contradição entre quantidade e qualidade e o preço a pagar pela expansão quantitativa fosse o rebaixamento da qualidade de ensino. Até hoje, muitos professores lamentam a qualidade perdida pelo nosso sistema público de ensino e sonham em recuperá-la. Esse saudosismo é inútil, porque aquela qualidade era inerente a uma escola elitista que não existe mais. Hoje o que existe é outra escola e qualquer melhoria de sua qualidade deve ser pensada com base nessa nova realidade, constituída por uma massa de estudantes com um perfil bem distinto do anterior.

A autora continua no sentido de esclarecer que para se conseguir solucionar tal problema é preciso assumir postura política comprometida com o projeto de democratização do acesso ao saber. De modo que, precisamos criar condições pedagógicas capazes de viabilizar, dentro dos limites inevitáveis, uma educação de qualidade para todos. Em outras palavras, o que se pretende é assumir a realidade da massificação do ensino de modo a não reproduzir as visões de mundo presentes no ideário educacional elitista que, lastimavelmente, permeia a educação pública brasileira desde sua origem.

A presença da filosofia nos currículos do Ensino Médio gerou questões sobre o fato de não se ter professores formados na disciplina, ou melhor, a quantidade de formados era inferior à demanda, argumento outrora utilizado pelo Governo FHC para vetar sua retomada, como já exposto. Por outro lado, o ensino de filosofia requer, nas palavras de Gallo (2006, p. 18): “Atenção ao filosofar como ato/processo, atenção à história da filosofia e atenção à criatividade”, como definidos, à saber, o sucesso do ensino de filosofia também está atrelado a boa formação do professor”. E continua:

Quando nos dedicamos ao ensino da filosofia, em especial na educação média, precisamos ter em mente que tratamos com um tipo de saber que possui uma história de mais de dois mil e quinhentos anos e que continua vivo e ativo. Seu ensino precisa, pois, estar atento a esta vitalidade e a esta história. Traduziria isso na forma de três “alertas” ao professor de filosofia:

1. Atenção ao filosofar como ato/processo: não podemos tomar a filosofia apenas como um conjunto de conteúdos historicamente construídos para serem transmitidos, passados de geração a geração.

2. Atenção à história da filosofia: por outro lado, não podemos desprezar dois mil e quinhentos anos de história. Não temos o direito de querer que nossos alunos “reinventem a roda” em filosofia. Para que eles possam aprender o ato de filosofar, é preciso que conheçam a história da filosofia.

3. Atenção à criatividade: se precisamos estar atentos à história, é necessária, porém uma recusa da tradição para a emergência do novo (GALLO, 2006, p. 18-19).

Com base no exposto é possível inferir que a filosofia passa, em boa parte das escolas, a servir de complemento de carga horária de outras disciplinas, pois poucos são os formados na disciplina. Quando se trata de história e geografia é até compreensível, pois se subentende que tais professores tiveram uma larga formação na área. Todavia, a filosofia servia e, ainda hoje serve, para completar carga horaria de professores de outras áreas do conhecimento, o que é lamentável.

Nos últimos Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), a Educação Básica ganhou ênfase e não foi menosprezada. Disto, a obrigatoriedade do ensino médio prevista pela emenda constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, assim como uma série de políticas públicas voltadas para o acesso e a permanência do aluno na escola básica e, tão logo sua ida ao ensino superior, significaram o impulso para a garantia e reconhecimento do prestígio do magistério.

Ações concretas como reparação do antigo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF) e seu aprimoramento para o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) garantiram aos Estados e Municípios condições favoráveis ao desenvolvimento de educação pública de qualidade e a inserção massiva de minorias que até então não tinham acesso à educação pública, seja com a criação das cotas universitárias, seja por meio dos projetos de financiamento de bolsas de estudos a alunos da educação básica e do ensino superior.

A filosofia como disciplina curricular obrigatória teve seu espaço garantido em lei, e por isso, esteve efetivamente presente nas políticas públicas que permeiam a escola, pelo mesmo sem ameaças graves até 2016. Políticas que garantiram inclusive programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), previsto pelo Decreto n° 7.219/10, que tem a finalidade de fomentar a iniciação à docência, ou seja, de garantir o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade para os alunos de ensino superior que têm a oportunidade, ainda na graduação, de conhecer a realidade das escolas brasileira e aos alunos das escolas que são atendidas pelo Programa, pois compreendem a ligação entre a educação básica e a superior. Assim como o PIBID, a educação pública brasileira conquistou muitos outros programas e até políticas governamentais de garantia a educação pública de qualidade.

Todavia, tudo recomeçou a mudar em meados de 2017. A filosofia mais uma vez foi uma das disciplinas mais perseguidas, pois as últimas mudanças que aconteceram na Educação Nacional tiraram das escolas a obrigatoriedade da filosofia enquanto disciplina. A

Lei Nº 13.41513, de 16 de fevereiro de 2017 alterou a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e mudou o Art. 35 de modo que estabeleceu no § 2º “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio, retirando, novamente na história educacional do país, o caráter de obrigatoriedade da filosofia. A disciplina de filosofia deixa de ser disciplina obrigatória para ser “estudos e práticas”, o que na prática escolar e, como determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses conhecimentos serão trabalhados como uma espécie de itinerário formativo e não como componente curricular. Todavia, as Secretarias Estaduais de Educação podem decidir a permanência ou não da filosofia enquanto disciplina curricular obrigatória. O Estado do Ceará, por exemplo, sinalizou que mesmo com as novas reformas do ensino médio, a obrigatoriedade da disciplina de filosofia (bem como sociologia e educação física) será garantida, mas sabemos que se não está determinado em força de lei nacional, logo perderá seu espaço como disciplina.

Embora o cenário nacional com relação à formação de professores de filosofia e a organização de associações que defendem o ensino obrigatório da mesma como componente curricular tenha melhorado nos últimos anos, a situação ainda é preocupante. Hoje já temos uma boa quantidade de cursos superiores, muitos professores formados nas disciplinas, alguns programas de mestrado¹⁴ voltados para o ensino de filosofia e outros pontos que favorecem e dão forças à permanência dessa ciência, por outro lado, é sempre bom ficar ativo, afinal, as manobras políticas que permeiam o poder do Estado sempre aconteceram e, como tantas outras vezes, acontecem em defesa do interesse daqueles que fazem da coisa pública sua coisa própria, o que para a educação é um perigo. O Movimento Escola Sem Partido é a prova cabal de que uma vez tomado por um poder fascista, logo as instituições serão cooptadas e tendem a mudar a serviço da ideologia dominante.

¹³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em: 10 abr. 2021.

¹⁴ A atual realidade da área de Filosofia é tão impressionante quanto promissora, tendo sido observado um crescimento contínuo e acelerado desde o reconhecimento pela CAPES do primeiro programa de mestrado em 1971. Após uma expansão qualificada nas duas últimas décadas, hoje atingimos a marca de 50 programas em 2019, com um protagonismo amadurecido da área na comunidade científica brasileira, confirmando que a excelência acadêmica não exclui as tendências cada vez mais inclusivas da área, notadamente com a abertura de novos cursos em regiões com menor representatividade na área (como a Região Norte) ou com grandes demandas regionais fora dos centros metropolitanos (interior não apenas do Sul e Sudeste, mas também do Nordeste) Disponível em: <file:///C:/Users/tatia/Downloads/filosofia.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

4.3 Educação e instrução: o debate sobre a neutralidade docente.

Os PLs n. 867/15 e n. 193/2016 estão assentados na ideia de que a escola deve se limitar ao ato de instruir, transmitir conhecimento, onde o professor é apenas um orientador que pouco ou quase nada pode influenciar na construção das verdades que servirão de base à posteridade. Nesse caminho, a educação, de maneira finalística, seria de cunho puramente familiar, já que é nela e dela que se ensina e aprende os valores. Desse modo, uma educação sem a ato de aprender é vaga, sem sentido e desligada do mundo e facilmente destruída pelas artimanhas da retórica ou a ação dos sentimentos. Por outro lado, é bem simples e até fácil o ensinar sem educar. Nesse sentido, é possível aprender a vida toda. É bem verdade que o ato de instruir sem educar é até mais prático, todavia superficial, pois não leva o aprendiz à reflexão, ao questionamento, ao perguntar. É uma maneira de transmitir ao educando a realidade tal qual como se lhe apresenta. Dizer o que aí está e de não questionar o mundo, pois o fato dado já traz em si o suficiente para esse tipo de educação, por isso, já possui imbricado o tipo de homem e de sociedade desejados. Parafraseando Apple (1993), esse tipo de transmissão de conteúdos, no qual não se considera a necessidade de criticar o porquê de o mundo ser assim, até possui um conteúdo educacional importante, e é exatamente por isso que se tem espaço e defensores na sociedade. Alguns até bem determinados a tornarem certas ideias em modelo nacional a ser seguido.

Na obra *A pedagogia do oprimido*, Freire reflete sobre a educação passiva, a escola passiva. É nela que o mundo é dito como processo; que as coisas são ditas como fatalidades e não há nada que possamos fazer para mudá-las. As escolas e os projetos pedagógicos ensinam que a história é determinada, que sempre foi assim e que pouco ou quase nada se pode fazer para mudar. O homem seria, portanto, alguém que, mesmo fazendo parte do mundo da vida, das decisões políticas etc., pouco pode no tocante ao curso que a história segue. Aqui se está a falar da educação bancária definida por Freire. Na educação bancária o aluno não passa de um ser passivo que recebe as verdades prontas, em outras palavras, apenas as instruções, os comandos dados pelo mediador e, desse modo, organiza tudo para depois testar seus conhecimentos acumulados em um exame externo que dirá se ele é ou não capaz de seguir na formação, se terá ou não sucesso na vida. Essa forma de ensinar é terrível e violentamente perigosa, pois, por mais que não esteja explícito, há nas entrelinhas um projeto ideológico bem pensado e robustamente maléfico. Às vezes até consegue negar o óbvio e camuflar a realidade, tornando, por exemplo, o ato de instruir versus educar como se

estes fossem oposições e estivessem em campos diferentes. Separar as duas dimensões é muito mais que indesejável, é impossível.

Essa reflexão é definidora e fundamental, pois o MESP, se tomado a fundo, visa além da simples castração da liberdade de cátedra, ao propor o professor como mero instrutor, determina também a captura da política, da ação política que é inerente a todo e qualquer processo educacional, sobretudo, aquele que as escolas realizam. O ato de ensinar possui em si a ação política, pois é nessa ação que o homem se faz no mundo, e é dela que a humanidade pode seguir rumo a caminhos mais justos, mais felizes e, de certo modo, mais esclarecedores. Por outro lado, além do ato político em si, a escola também vive as emoções, os sentidos e sentimentos de uma comunidade, de um modelo de sociedade, de visões de mundo. Assim, a escola que se limita ao mero ato de instruir, sob o argumento de ser neutra, desconstrói uma sociedade, ou pelo menos, retarda as esperanças de uma ordem mais justa, na qual os filhos dos pobres, das classes menos favorecidas, possam ter acesso a uma educação de qualidade que lhes deem plenas condições equitativas de ascensão social.

É esse ato de agir igualmente sobre o mundo e poder modificá-lo para melhor, é essa ação do pensamento, do ato de refletir, que faz do homem alguém capaz de intervir substancialmente sobre o outro e sobre sua própria subjetividade. É nesse sentido que a filosofia pensa o agir na ação política. E o lugar do pensamento está exatamente nesse ponto. Não se trata de pensar por pensar. Todos os homens, em condições fisiologicamente normais, têm capacidade de pensar sobre quaisquer coisas e partir do seu pensamento, agir sobre a realidade. A questão central aqui é o pensamento que se faz criticamente, que é capaz de desvelar o que é justo, bom e que possa se tornar uma regra geral. Assim, a escola precisa ser o lugar em que para além dos debates corriqueiros do dia a dia se debatam criticamente as mazelas que assolam nossa sociedade.

A questão de gênero e raça, as preferências religiosas ou a ausência delas, as diferenças econômicas e geográficas, as lutas, conquistas e derrotas das minorias etc., são questões fundamentais e que se fazem necessárias nas escolas, pois são discussões políticas, ou seja, questões que dizem respeito à ordem social. Nenhuma questão educacional pode se pretender neutra, como já se afirmou repetidas vezes. Desse modo, o pensamento não é neutro. Nessa direção o pensar não pode se limitar à compreensão apenas das grandes verdades que foram legadas ao presente por culturas passadas. O pensar precisa problematizar até mesmo a cultura, os valores morais, as verdades definidas e tidas como perfeitas.

Nietzsche nos propõe que sejamos espíritos livres. O espírito livre é aquele que pensa além do seu tempo, que é capaz de pensar para além das coisas que lhes são apresentadas. Para isso precisa-se de uma educação que seja capaz de ensinar para além de fórmulas prontas, de verdades estabelecidas. É preciso ir além da mera instrução. A educação emancipadora se em uma escola que seja comprometida com a ação política e que não faça separação entre o ato de educar e instruir, pois as coisas não estão separadas, elas fazem parte do mesmo espaço. Nesse sentido, o espírito livre é aquele que dentro das dicotomias presentes na realidade é capaz de fazer o exercício criterioso, ou, pelo menos, desenvolver o pensamento como atividade essencial e necessária a uma vida emancipada.

Todavia, desde logo bem cedo, ainda na educação básica, o estudante precisa saber que a educação não é um processo fácil nem tão simples e que quase sempre exigirá dele a aprendizagem daquilo que ele não concorda, nem tampouco gosta e que não se identifica, pois o ato de desenvolver o pensamento crítico não se trata de apreender somente o mundo que nos interessa e que nos apraz. O verdadeiro pensamento crítico só é objetivado e, por conseguinte, realizado, quando o sujeito se dispõe a abrir mão de si mesmo. Ou melhor, é preciso sair de si, vivenciar o desassossego que é a conflitante relação entre o eu, o mundo e o outro. Nas palavras de Biesta (2013) “superar a si mesmo não é uma atividade agradável”.

Na longa caminhada de educação é preciso recordar que esta se divide basicamente em Educação formal, aquela que cuida da formação do espírito, da construção do intelecto, do pensamento crítico etc. É dela que se incubem as escolas e todos os institutos educacionais. E a educação informal, onde se desenvolve a transmissão de valores pessoais, a construção da moral etc. Esta é atribuição da família, por mais que as instituições de ensino também façam direta ou indiretamente parte dessa formação. Assim como as famílias, pelo menos aquelas mais instruídas, também ajudam na formação da criticidade. É claro que não é regra, mas na vida humana, sobretudo na construção da subjetividade, as regras morais particulares são submetidas às regras mais gerais. Nesse sentido, a escola, que lida diretamente com a diversidade não pode substituir o papel educacional da família, assim como a família não deve submeter à escola aos seus valores pessoais.

A família lida e transmite aos seus membros mais sentimentos do que a escola. Os sentimentos, sobretudo aqueles que fazem parte dos afetos, como o carinho, atenção, respeito aos mais velhos, observância aos deveres domésticos, entre outros, são intrínsecos a família. É claro que o estudante ao conviver com outras pessoas na sociedade receberá delas outros valores, sejam particulares ou até mesmo universais. Já a escola lida com a construção da subjetividade, no final das contas isso é o que mais pesa no processo educacional. Além dessa

construção tem a instrução. Não se pode negar que a escola deve, e é inerente a ela, o ato de instruir. Todavia, a instrução promovida pela escola não pode se abastecer nos ensinamentos da família. Se fosse assim, a escola, no sentido moderno, perderia seu compromisso de transmitir e concomitante construir os valores superiores. Tais valores são aqueles que independem das inclinações particulares de certos grupos. O bem, a justiça, a tolerância, o respeito a diversidade e outros, são valores superiores que independem da cor, da raça, da orientação sexual, da prática religiosa etc.

Os Projetos de Lei proposto pelo MESP põem a escola como lugar neutro e o professor, com já aduzido, o sujeito neutro que versará sobre os conteúdos de modo a dar a mesma ênfase independentemente do assunto debatido. Isso é impossível e traga da escola a função de formar o pensamento crítico. Na verdade, a transforma em não-escola. Como seria em uma aula sobre os regimes autoritários que solaparam as liberdades dos indivíduos se o professor desse a mesma atenção às ideias básicas do Nazismo, por exemplo, que as democracias nascentes que o mundo também tem vivenciado? Como seria se reportar a ditadura militar brasileira com a mesma intensidade com que se fala sobre o processo de redemocratização? Seria, portanto, reduzir a escola à mera função reprodutora de uma ideologia, e por detrás disso incutir nos alunos hábitos violentos, autoritários e desumanos presentes nas ditaduras. Assim como ofertar, sob o discurso de neutralidade, a possibilidade de convivência e aceitação de comportamentos violentos, totalitários, segregadores?

Não conseguimos impedir que as pessoas vejam e pensem a partir de pressupostos intolerantes, racistas, ou simplesmente vejam nas práticas do outro o abominável, o diabólico. Cada pessoa deve ser respeitada naquilo que pensa e ter suas visões de mundo consideradas. Todavia, quando essas visões ultrapassam o limite do respeito à vida, à dignidade da pessoa, precisam ser debatidas e reconsideradas. A escola é um espaço para tanto. O mesmo ocorre com a religiosidade. A fé é um acaso de manifestação pessoal. Quando se fala em fé, se exige respeito por se tratar de uma crença pessoal, de um deus particular. Mas, quando a crença discrimina, ela precisa ser discutida, pois aí não se está a tratar de manifestação individual, pois se ataca um valor universal, se ataca a vida e a dignidade. É digno de respeito acreditar que o modelo de família tradicional que é composto pela união de um homem com uma mulher, e o nascimento dos filhos como complemento dessa família, serve de modelo e base àqueles que aceitam livremente tal definição. O que é inaceitável é se tentar impor, seja de forma indireta ou não, esse modelo como o único, o superior e o melhor. E o que é mais inaceitável é querer que o Estado reproduza tal modelo como o exemplar.

Sob o pretexto de neutralidade, o Projeto de Lei n. 193/2016, do senador Magno Malta, afirma,

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 da sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação de postulados da teoria ou ‘ideologia de gênero’ (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015).

O texto do projeto, e todos os projetos criados no Brasil sobre o assunto, contradizem-se. Por um lado, afirmam que o Poder Público não deverá se envolver na opção sexual dos alunos e, por outro lado, combate toda e qualquer prática que possa provocar reflexões mais profundas e gerar uma discussão ampla sobre sexo, gênero e outras questões biológicas ou sociais ligadas à sexualidade. Portanto, confunde a natureza biológica do sexo: o fato de uma pessoa nascer masculina ou feminina com orientação sexual ou mesmo escolhas sexuais. As pessoas nascem machos ou fêmeas e não existe a possibilidade dessa construção social. O que se constrói ao longo da vida é o ser homem ou mulher. É nesse sentido que nos construirmos enquanto existimos.

Não há, segundo os idealizadores do MESP e suas ideologias, a construção social dos conceitos de homem e de mulher. O menino é menino porque Deus quis assim. A menina é menina porque Deus também decidiu assim.

Vejam que para além dessas construções teóricas problemáticas, as ideias do MESP se valem de um discurso muito bem desenhado de que existe um modelo de vida correto e melhor para todos, para atribuir ao Poder Público a função de cercear a liberdade de cátedra, garantida, sobretudo na CF e na LDB, em nome de um projeto neutro e que garante formar pessoas melhores e livres de ideologias cruéis. Atenta contra a liberdade de cátedra e, mais que isso, contra a liberdade enquanto tal, quando põe que é vedada a aplicação de postulados da ‘ideologia de gênero’, pois como já dito, os professores poderiam influenciar a opção sexual dos alunos.

Ideias assim, se não fossem deliberadamente proferidas e reproduzidas pelos radicais que se põem como ápice da moralidade, como modelo de família honesta e justa, e diariamente gravadas nos jornais, revistas e mídias sociais, seriam risíveis e até fantasmagóricas se contadas esporadicamente em uma roda de amigos. Todavia, não é bem

assim. Elas são reais e, como já aduzido nesta dissertação, tem tomado espaço em vários âmbitos da vida pública.

O totalitarismo, seja ele manifesto no fascismo, no nazismo ou em quaisquer outros regimes autoritários, tem uma característica fundamental e que define suas ações: ele se supõe a única e melhor opção de regime social e político. Desses projetos se tem promessas de uma vida mais justa e digna, onde todos terão justiça social, serão livres, tratados igualmente e terão segurança e independência econômica. Quase sempre e, em todos os tempos, seja na Europa ou nas Américas, todos os movimentos absolutamente autoritários são profundamente unilaterais.

São próprias do totalitarismo ideias prontas, baseada em frases feitas, é assim que alguns desses movimentos se tornam tão fortes e conseguem tantos adeptos ao longo dos séculos. No Brasil, essas ideias, que além de totalitárias são segregacionistas, intolerantes, violentas e por isso, desumanas, são quase sempre alcunhadas em movimentos internacionais. No caso do MESP suas bases estão em movimentos norte-americanos. De modo geral, os movimentos que se apresentam como salvação para uma nação rechaçam aqueles que pensam diferente e fazem deles inimigos.

Ainda há outro ponto que define as ideias bases intolerantes e violentas presentes nos movimentos em questão. É que eles perceberam que para acessar as massas é imprescindível que se faça uso de duas ferramentas, a saber: a religião e as redes sociais. Em relação a primeira, todo movimento totalitário tem por detrás um pano de fundo ligado ao misticismo, a uma religiosidade tradicionalista. Com relação a segunda, ela permitiu que boa parte das massas tivessem acesso à informação. E quase sempre o excesso de informação mais desinforma do que informa.

A rede mundial de computadores permitiu que boa parte dos povos, Estados e Governos tivessem acesso ao mesmo tempo às mesmas informações e problemas. É como se todo mundo tivesse no mesmo momento em uma grande reunião que acontece em uma imensa plataforma digital. Assim, quem tem domínio da linguagem, seja ela falada ou escrita, e certa artimanha para usar as ferramentas tecnológicas, pode colocar nas redes o que bem entender. Dizer de tudo um pouco e da forma que achar melhor. E quem, mesmo não tendo essas características, mas estando ali *logado*, acaba recebendo o que ora foi dito. Nesse sentido, se tira suas próprias conclusões sobre quaisquer assuntos. E quando a questão são as dúvidas que poderão existir, é muito fácil, basta recorrer aos *Youtuberes* de plantão e tudo será ‘esclarecido’.

Vejam os quão grave é a situação que o mundo, sobretudo os países ainda obscurecidos e presos a uma educação meramente instrutiva, como é o caso do Brasil, estão vulneráveis a certos feitos do submundo, ou mesmo do mundo online. Esse cenário favoreceu e favorece a disseminação de informações falsas, argumentos desumanos, ideias autoritárias, pensamentos únicos, modelos e sistemas políticos ditos perfeitos, entre outras ideias. A internet que outrora servira para grandes organizações sociais, no sentido de combater as injustiças e o autoritarismo contemporâneo (boa parte da organização da primavera árabe em 2010 foi idealizada pelo Facebook) agora é base de organizações criminosas que atentam contra as liberdades individuais e promovem o ódio.

O caso mais preciso e bem contemporâneo de que se possa citar sobre o uso maléfico da internet são as *Fake News* (notícias falsas). Junto a elas, uma série de atitudes que almejam ataques a harmonia dos poderes constituintes do Estado, desconstrução das liberdades individuais, divulgação de pensamentos retrógrados, em poucas palavras, ataques a democracia.

A internet (e as falsas informações que nela veiculam) está presente em quase todas as instituições, sobretudo, na escola. Todavia, há um ponto específico que separa a escola das demais instituições: a escola lida com a formação de pessoas críticas. E se as informações falsas encontram-se presentes no meio escolar, se terá sérios danos à formação intelectual dos alunos, principalmente quando estes estão submetidos a uma formação limitada, meramente instrutiva, sem um viés crítico-emancipatório.

Sabe-se que a escola é profundamente marcada pela família. Assim, quando as informações falsas permeiam as famílias, sendo esta a célula mãe da sociedade, como bem definira Durkheim ao categorizar as instituições sociais básicas, o resultado direto disso será na escola e, por conseguinte, na sociedade.

Nesse momento da história, as mídias sociais acabam reproduzindo a desinformação. Esta tem como pano de fundo a promoção e manutenção do *status quo* de uma elite tradicional e detentora do poder. É atendendo a tais pressupostos que as mídias digitais, por meio das redes sociais, distribuem, repetidas vezes e deliberadamente, conteúdos que mais põe dúvidas às massas do que as esclarece. Nesse sentido, como já apontado, a escola de massas acaba sendo vítima, tantas vezes, desse mundo de desinformação e mentiras promovido pelo lado informal e negacionista que jaz no poder. Assim, fica bem mais fácil inculcar na cabeça das pessoas, sobretudo daquelas que são incapazes de uma reflexão mais profunda acerca da realidade, ideias como a de que as escolas brasileiras estavam reproduzindo conteúdos pornográficos, que os alunos estavam sendo incitados ao sexo ou que

o comunismo estava tomando conta da educação pública foi aludido, segundo boa parte dos defensores do MESP.

Com isso, os idealizadores do MESP, que são filhos e ao mesmo tempo propagadores das ideias aduzidas nos parágrafos anteriores, propunham uma “escola livre”, longe de todas as supostas ideologias perniciosas que, na visão deles, estaria destruindo a moral apontada como correta para uma sociedade mais justa. Assim, como já citado, no caso do Brasil, o Movimento Escola Sem Partido seria a solução arrebatadora e definitiva para que os pais e os próprios alunos se livrassem do comunismo crescente nas escolas. Não só nas escolas de educação básica, também nas Universidades e em todos os lugares propícios ao debate amplo, à promoção da democracia.

Por conseguinte, uma escola que ocasionalmente venha a ser capturada por supostas ideias neutras, como propunha o MESP, estará incorrendo em caminhos perigos e profundamente antidemocráticos, pois sob o pretexto de neutralidade e combate às ideologias possivelmente defendidas nos ambientes escolares há uma ideologia maior e bem mais articulada, qual seja, o desejo da sobreposição da moral, da instrumentalização da educação. Em outras palavras, seria tornar a escola em um local onde o professor é um mero mediador, transmissor de conteúdos, devendo fazê-lo de tal modo que seja “justo” (como bem estabelece o MESP nos deveres do professor ao transmitir as ideias). Ao agir assim, não estará agindo sobre a consciência individual do aluno e estará conservando os valores das famílias.

Contudo, a escola formal não deve, simplesmente, reproduzir a moral da família. A ideia de escola está associada à ideia de formação científica de promoção de debates, de construção de cidadania e pessoas mais críticas e que sejam capazes de intervenção social razoáveis. Não é próprio de uma escola limitar-se a defender, reproduzir e propagar os valores de um determinado grupo social, os conceitos criados e defendidos por um pensamento único. As escolas modernas romperam com a ideia obsoleta de que a família determina o que os filhos devem aprender, o caminho que devem seguir. As escolas estão formando pessoas críticas, como prevê a LDB, ou apenas criaturas alienadas e passivas à sua própria realidade? E como fica o próprio professor que estudou várias concepções pedagógicas, que buscou conhecer mais a fundo as mazelas que permeiam a realidade para que possa levar o aluno ao conhecimento seguro? Esses sujeitos não tem espaço numa escola embebida no MESP, pois sequer serão sujeitos de sua própria formação.

Por outro lado, é didaticamente impossível um professor ser apenas instrutor de seus alunos, ou seja, não há como transmitir conhecimentos sem se dizer neles, sem juntar a eles algo seu, algo da sua cultura, do seu ímpeto. Por isso, além de autoritário, intolerante e

violentamente galgado no senso comum, o MESP demonstra desconhecer o caráter pedagógico do trabalho docente. Já se sabe que não é possível uma escola neutra, um professor neutro, que de forma “neutra” transmita uma verdade sobre o mundo. Até mesmo por que o mundo não é neutro e as verdades que são construídas e transmitidas em forma de conhecimentos não são e nem podem ser neutras, pois a vida não é neutra. Toda escola só existe dentro de um contexto social e todo contexto social é permeado de várias interfaces que ora se aglutinam ora se repelem e, por isso mesmo, precisa-se construir uma identidade escolar na qual se respeite os sujeitos como eles são, sem modelos pré-definidos.

4.4 Alguns impactos da ideologia do Movimento Escola sem Partido sobre o ensino de filosofia na Educação Básica e como a filosofia pode se tornar resistência.

O ensino de filosofia na educação básica brasileira vem sofrendo, no contexto polêmico aberto pelo Movimento Escola sem Partido, diversos ataques, tendo em vista que a filosofia propõe a produção de um saber crítico, aberto, não ortodoxo e não conservador. Desse modo, o professor de filosofia tem encontrado diversos obstáculos ao desenvolvimento da reflexão crítica no ambiente escolar.

É comum haver diversos questionamentos acerca da importância da filosofia na vida humana. Isso não é diferente no contexto da educação, especialmente na educação básica. Uma das primeiras questões a se levantar é a importância que os alunos atribuem a filosofia em sala de aula. Para que serve essa disciplina? Perguntam eles. Em qual momento da vida poderá ser usado o que Platão, Agostinho, Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche e outros pensaram sobre o mundo? São questões assim, dentre outras, que levam os jovens do Ensino Médio brasileiro a questionar o significado da filosofia em sala de aula. Junto a essa visão periférica, por parte dos alunos, do que seja a filosofia, ainda há a compreensão limitada do senso comum predominante em boa parte das visões de mundo de várias famílias, sobretudo aquelas que não tiveram acesso à cultura.

É imprescindível que compreendamos o que há por detrás das consciências pré-formadas dos alunos da Educação Básica brasileira. Assim, a filosofia, mesmo que não seja somente sua a função de formar o pensamento crítico, é ela quem tem carregado essa responsabilidade.

A filosofia é a ciência que questiona o passado, o presente e o futuro, que põe em discussão a estrutura social vigente. Ela pergunta, portanto, o como, o porquê e o para quê das

coisas. Essas questões causam desconforto ao poder estabelecido, pois ele só se sustenta se as pessoas não compreenderem que suas pretensões são profundamente injustas.

Nesse sentido, dentro do sistema violentamente, politicamente estruturado a serviço do mercado que só visa o lucro, é difícil convencer o aluno de que as coisas não são assim, mas que elas foram planejadas para serem como são, mas que é possível transformá-las. A filosofia é a disciplina no Ensino Médio que, fundamentalmente, coloca em questão a inter-relação entre o sujeito e objeto na construção das verdades que dizemos aos outros e a nós mesmos. Ainda se pergunta se não há influências de uma razão natural, deus ou coisa do tipo que possa nos colocar tais verdades.

Então, o caráter questionador da filosofia, junto a visão radial sobre os conceitos, faz dela uma ciência complexa, a ponto de causar desestímulo nos alunos. Por outro lado, cabe ao professor, especialista em filosofia, simplificar os conceitos para que os alunos consigam acompanhar e, por conseguinte, significar suas vidas, já que a filosofia no ensino médio não visa formar especialistas em filosofia, mas apenas desenvolver habilidades de leitura, escrita, debate e argumentação dos alunos e, daí, ajuda-los a significar sua existência. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as competências e habilidades a serem desenvolvidas pela filosofia no Ensino Médio são:

Representação e comunicação: ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

Investigação e compreensão: articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Contextualização sociocultural: contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (Brasil, 1999, p. 125)

Desse modo, se o ensino de filosofia, seja por temas, campos filosóficos, problemas ou critérios cronológicos, conseguir desenvolver no aluno boa parte dessas habilidades citadas anteriormente já se terá cumprido com sua função no nível médio.

Todavia, mesmo tendo uma importância ímpar no contexto da educação básica, a filosofia vem sofrendo inúmeros e graves ataques por parte dos defensores do MESP, arautos do conservadorismo. Esses ataques são em nome de uma educação reprodutivista, com conhecimentos engessados, reforçando o que Paulo Freire denominava de educação bancária,

onde o professor é o detentor do conhecimento e deve depositá-lo na cabeça do aluno, rompendo, desse modo, com o caráter crítico, reflexivo, autônomo, criativo que marca a formação filosófica. A educação, por conseguinte, tem sido reduzida ao saber técnica, voltado aos interesses do mercado, que exige dos indivíduos o desempenho, a resolução imediata de problemas, habilidades e competências que sejam úteis ao aumento da produtividade.

Com relação aos professores, a lógica do MESP castra o educador que pretende ser crítico e reflexivo, o educador que não apenas deposita conhecimento, mas medeia a construção desse junto aos educandos, os quais são os verdadeiros produtores do conhecimento na escola. No contexto do Movimento Escola sem Partido, essa castração ocorre com a proposta do professor neutro.

Com relação aos alunos, a lógica do MESP entende estes como meros receptores, incapazes de produzir conhecimento de modo autônomo. Isso é típico de um pensamento conservador que teme a autonomia e a reflexão, pois sabe que estas podem pôr em dúvida certas verdades cristalizadas e legitimadas pela ordem vigente. Portanto, os diferentes projetos do Escola Sem Partido são, essencialmente, projetos que trazem uma concepção ideológica, conservadora, de escola, entendendo a finalidade desta como sendo a da mera transmissão de conhecimentos previamente selecionados, sem a necessidades de um debate, de uma problematização sobre seus pressupostos legitimadores. Conformem asseveram Oliveira e Santos (2020, p. 207):

Nessas circunstâncias, cresce o sinal de autoritarismo a partir das proposições do movimento Escola Sem Partido, que, através do “pensamento único”, torna-se indiferente à capacidade crítica dos educadores, traduzindo-se na descrença em relação ao potencial insurgente dos educandos, e na tentativa de esvaziamento do poder de contestação das minorias no espaço escolar.

Desse modo, o movimento ESP deixa clara a sua concepção de aprendizagem, o que produz no atual contexto um equívoco gnosiológico da “extensão educativa”, resultando em uma prática domesticadora e na falsa concepção de que é função do professor transferir conteúdos programáticos; por isso, é preciso “saber que ensinar não é memorizar ou arquivar conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Portanto, o MESP produz ataques contra a educação de uma maneira geral e, em especial, ao ensino de filosofia, por entender que esta componente curricular na escola traz sérios riscos intelectuais e morais à juventude. Isso, no entanto, impede a construção de um currículo crítico, que dê aos alunos as condições necessárias à sua autonomia intelectual. Mas isso tem sua intencionalidade ideológica, pois “o pensamento ingênuo é facilmente

manipulável, tornando a ação diretiva da educação em narrativas autoritárias, mantendo-se os conflitos escolares pela subalternização hierárquica do saber” (OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 209).

O ensino de filosofia, quando este componente é trabalhado de maneira livre, reflexiva, permite aos alunos a ampliação do seu horizonte intelectual e a criação de um espírito capaz de resistir aos ditames mercadológicos, conservadores, patriarcais, enfim, contribui para uma educação à resistência, conforme pensada por Adorno e abordada anteriormente neste trabalho. Desse modo, a filosofia nas escolas, transforma a percepção dos alunos sobre suas existências pessoais, sociais, políticas e culturais.

Os professores devem reconhecer a filosofia como fundamental nos currículos escolares da Educação Básica. Mesmo reconhecendo certas limitações seja por parte dos alunos, seja da escola em si ou do conjunto formado pela família-escola-sociedade, a filosofia é a única disciplina do currículo escolar básico que pergunta mais que responde. Questiona os *porquês* do mundo e provoca tais *porquês*. É da filosofia a reponsabilidade pela formação crítica do ser humano.

Assim, pensar certo exige respeito ao conhecimento dos educandos, mas também estímulo à sua capacidade criadora. O principal desafio dos(as) professores(as) diante da prática educativa filosófica é o de estimular as curiosidades epistemológicas, abrindo novos horizontes na relação de educadores e educandos, projetando dúvidas acerca dos saberes dados, contra a postura intransitiva e dogmática do educador bancário que termina por produzir uma concepção pedagógica fatalista, transformando o educando em um corpo domesticado, negando a condição de sujeito ativo na construção do conhecimento, reduzindo, enfim, o ensino de filosofia a prescrições normativas e superficiais (OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 210).

Nesse sentido, reforça-se a contribuição do pensamento kantiano sobre a emancipação do indivíduo. O desejo de emancipação, como refletido no decorrer dessa dissertação, assim como o próprio conceito kantiano, no sentido de sair da menoridade e alcançar a maioridade moral, estão presentes na proposta de se ensinar filosofia nas escolas. Também é possível que se encontre aqui a luta permanente que deve ser a educação na perspectiva adorniana. A luta para que a barbárie seja contida e que cada um reconheça em si mesmo a humanidade presente no seu interior é o início da experiência, do viver o mundo, do sentir o amor e do romper a frieza humana, a indiferença. Os professores reconhecem na educação essa função fundamental: impedir, que a animalidade prevaleça sobre a humanidade.

Nesse sentido, também se configura no pensamento adorniano que a solução ao mundo capitalista no qual vivemos está na educação para a resistência, que seja ela capaz de romper com as barreiras impostas pela técnica a serviço da ciência coisificada e sob o comando do capital. Que seja ela capaz de esclarecer as mentes dos presentes e dos futuros, dos alunos e professores, pois o conhecimento precisa romper os laços pelos quais se encontra amarrado e levar a sociedade ao permanente estado de resistência. A filosofia e a educação são em uma só palavra, resistência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se concluir a presente pesquisa, se entendeu que a desumanidade presente no capitalismo tem intenções muito claras, a saber, a autorreprodução do sistema. Para tanto, é preciso dominar não apenas o tempo de trabalho dos indivíduos, como ocorria no capitalismo industrial, mas é preciso dominar também suas mentes e isso é feito por meio de uma formação, de uma educação deficitária, bancária, limitada à semiformação. A educação, portanto, é mais uma ferramenta, eficaz ferramenta, de se reproduzir a subcultura como cultura autêntica e, por isso, convencer o povo de que ele faz parte do processo capitalista. Desse modo, o capitalismo usa a educação, sob uma estrutura democrática, para perpetuar suas ideologias conservadoras e profundamente segregacionistas.

Se abordou a necessária crítica à educação contemporânea, o sentido de educação para emancipação sob as perspectivas de Kant e Adorno. Kant na obra *Sobre a Pedagogia* legou à pesquisa a certeza de que a escola possui um papel fundamental no processo de formação do intelecto e se concluiu que, de fato, é preciso, desde cedo, enviar as crianças à escola, pois por ser o homem o único ser que precisa de cuidados e instrução, é a escola a instituição que cuidará da formação intelectual e será de grande monta na sua formação moral. Deixou-se claro que é por meio da educação que se freia os instintos animais presentes nos homens, mas é dela também que se lança a criticidade sobre si e os outros. E que é a disciplina que tolhe os instintos naturais de cada homem, mas seu objetivo é levá-lo à emancipação. Desse modo, a educação formal é o caminho que leva o homem ao encontro da maioria. Nesse sentido, o projeto iluminista de uma ética Universal realmente falhou, pois ou a educação não caminhou como Kant desejara ou se caminhou, não alcançou o supremo bem, pelo menos não ainda, já que o bem seria o ápice do desenvolvimento das sementes da razão presentes em cada homem.

Adorno, por sua vez, para além do que pensou Kant, nos legou críticas à razão iluminista, que, segundo ele, foi instrumentalizada e posta a serviço do grande capital. Com trajes de ‘educação popular’ e sob o discurso democrático de que a educação é direito de todos, se oferece a semiformação. A indústria cultural usa todos os meios para disseminar a ideia de que absolutamente todos estão inseridos no processo cultural, de tal modo que a subcultura é passada como sendo cultura. E assim se naturaliza a barbárie. Eis o que vivemos no mundo moderno e que é agudizado pelo conservadorismo atual. Onde a direita ascendeu ao poder do Estado, e com ela seu projeto violento e marcado por profundas contradições, a semiformação tem sido a tônica da educação.

Foi destacado que apenas uma educação para a emancipação, na forma de educação como resistência, é capaz de superar o *status* atual. Desse modo, tem-se um sistema educacional que não apenas reprove a barbarização, mas que lute contra ela e ofereça aos filhos das futuras gerações uma formação integral, omnilateral.

Ao trazer à tona as origens do movimento Escola Sem Partido, se deixou claras suas reais intenções quando posto em Projeto de Lei no intuito de mudar a LDB. O MESP, sob os discursos de neutralidade, igualdade, justiça e em defesa dos valores do modelo de família a ser seguido por todos os brasileiros, valeu-se da escola para projetar tais ideologias. Ele, sob o discurso de não-ideológico, colocou a educação sob o ditame fatalista: a família tradicional brasileira seria o único e acabado modelo a ser aceito e reproduzido pela sociedade, de modo que foi às instâncias superiores da justiça brasileira para tentar incumbir ao Estado o dever de garantir suas malfeitas e perniciosas inclinações ao fascismo, pois impor uma visão única e perseguir quem pensa diferente dela é característica dos movimentos fascistas que lastimavelmente solaparam as liberdades individuais das democracias nascentes ao longo do século XX.

A filosofia como componente curricular na educação básica tornou-se um dos alvos preferidos do fascismo do MESP. Ainda hoje, em meio às discussões do Novo Ensino Médio, a filosofia tem sido relegada a um plano secundário na formação dos alunos. Mas, como pôde ser discutido neste trabalho, a filosofia resiste, pois tem na sua essência essa característica de ser crítica, reflexiva, de lutar contra conceitos, valores e comportamentos inumanos que são naturalizados na vida social. Assim como Adorno, que creditou a educação como resistência, a educação como busca pela autonomia e, por isso, ser ela emancipadora dos homens, a filosofia assume este papel no cenário educacional contemporâneo. Mesmo considerando os percalços e dificuldades, precisa superar as visões fatalistas da realidade,

superar a ideia de adaptação alocada a ela e, tantas vezes naturalizada, e caminhar rumo à promoção de uma sociedade mais crítica, mais esclarecida.

Desde meados de 2017 o STF vem declarando inconstitucional os projetos de Lei ligados ao MESP, sejam com propostas de emendas à LDB ou às leis Estaduais. Finalmente, mais uma vez, o MESP foi considerado inconstitucional e sua existência se tornou mais difícil, pois até seu principal idealizador, o advogado Miguel Nagib, se desligou do movimento, “abandonou a causa”, segundo ele, por falta de apoio da sociedade e dos movimentos políticos partidários.

O Ensino de filosofia no Brasil ao longo da segunda metade do século XX até os dias atuais, como se viu, teve suas idas e vindas aos currículos escolares da Educação Básica. Durante a ditadura militar foi retirada dos currículos em prol de uma tentativa de tecnificação da Educação Básica sob a “inspirada” ideia de necessidade de mão-de-obra qualificada ao mercado de trabalho. Por outro lado, os movimentos estudantis ao longo de anos em defesa do retorno da filosofia como disciplina curricular obrigatória e as resistências do ministério da educação em torná-la mais uma vez presente e obrigatória na educação básica de todas as escolas básicas brasileiras, o que ocorre somente em 2008 e, junto a essa retomada, a certeza de que a filosofia tem papel importante na formação crítica dos alunos. Desse modo, contribui com deslindamento das pretensões arraigadas de tecnificação presentes na consciência dos últimos governantes, pois em meados de 2017, mais uma vez colocaram a disciplina de filosofia, como tantas outras, em situação subalterna nos currículos escolares da Educação Básica. É o que a LDB chamou de “disciplinas optativas”, apesar de alguns Estados, como o Ceará, manterem a obrigatoriedade do componente como disciplina nos currículos básicos. Tal posição entende que a filosofia possui um papel definidor na formação dos jovens estudantes da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, Theodor W.; Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

AMORIM, Marina Alves.; SALEJ, Ana Paula. O conservadorismo saiu do armário: a luta contra a ideologia de gênero do Movimento Escola sem Partido. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 22, n. 1, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº. 4024/61**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº. 5692/71**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp.leis/leis_texto.asp. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Federal Nº. 9394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.in.gov.br/mp>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Vol. IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei n.º 867**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola Sem Partido. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 02 jan. 2021.

DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. **Religião e política: ideologia e ação da bancada evangélica na Câmara Federal**. 2011. 350 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Objetivos**. Disponível em: <http://wwwEscolaSemPartido.org/objetivos>. Acesso em: 20 set. 2020.

- FREUD, S. **O mal estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e senzala**. 45. ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 2005.
- GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *In*: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (org.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2006.
- GALLO, Silvio. A filosofia no ensino médio. **Ethica**, Florianópolis, v.13, n.1, p .17-35, 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/37439467>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- GALLO, S.; KOHAN, W. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? *In*: VIER, Raimundo; FERNANDES, Floriano de Souza. **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 63-71.
- KANT, Immanuel. **Sobre pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200012>. Acesso em 15 fev. 2021.
- MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, F. **A sagrada família**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.
- MARX, Karl; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MOREIRA, Armindo. **Professor não é educador**. 3 ed. Cascavel: Armindo Moreira, 2012.
- MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-ciencias-humanase-sociais-aplicadas>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Ecce Homo**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- NOBRE LOPES, F. M.; SILVA FILHO, A. L. Formação e semiformação: notas sobre a docência de Filosofia no nível médio. **Sofia**, Vitória, v.6, n.3, p. 106-122, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Webert Ribeiro de; SANTOS, Luciano Costa. Ensino de filosofia frente aos desafios da escola sem partido. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 201-215, abr./jun. 2020. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/342682809_Ensino_de_filosofia_frente_aos_desafios_da_Escola_Sem_Partido. Acesso em: 20 dez. 2021.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino de filosofia**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SALLES, Diogo da Costa. As bases do conceito de “doutrinação ideológica” do Movimento Escola sem Partido na obra de Nelson Lehmann da Silva. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 2017, São Paulo. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia**. Julho 2017. Disponível em: https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529289480_ARQUIVO_Artigo_anpuh-rio-2018.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

SILVA FILHO, Adauto Lopes. A indústria cultural: regressão do esclarecimento e mistificação da consciência. In: CARVALHO, Marcelo; FIGUEREDO, Vinicius (Org.). **Filosofia contemporânea: ética e política contemporânea**. São Paulo: ANPOF, 2013. pp. 11-18.

THOREAU, Henry David. **A desobediência civil**. Tradução de Sérgio Karam. Porto Alegre: L&PM, 1997.