

Luiza Sanchez Ferreira

“Escola Sem Partido” e o Discurso sobre Educação

**Uberlândia
2020**

Luiza Sanchez Ferreira

“Escola Sem Partido” e o Discurso sobre a Educação

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. João Fernando Rech Wachelke

**Uberlândia
2020**

Luiza Sanchez Ferreira

“Escola Sem Partido” e o Discurso sobre Educação

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. João Fernando Rech Wachelke

Banca Examinadora

Uberlândia, 14 de Dezembro de 2020.

Prof. Dr. João Fernando Rech Wachelke
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia-MG

Prof. Dra. Paula Cristina Medeiros Rezende
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia-MG

Prof. Me. Alyssa Magalhães Prado
Universidade Estadual de Minas Gerais – Ituiutaba-MG

**Uberlândia
2020**

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia pelo compromisso responsável e ético. Através deste espaço gratuito, público e universal pude acessar reflexões, trocas, saberes, narrativas, afetos e materialidades. É neste encontro que pude realizar este trabalho.

Agradeço à minha família, em especial minha mãe Cida, meu pai Rui e minhas irmãs Lara e Letícia, por todo apoio, cuidado, força e movimento que me ofereceram tão generosamente. Eles foram essenciais para meus questionamentos, para a persistência e resistência ao longo de toda minha formação como sujeito. A presença, os olhares atentos, a escuta apurada e as partilhas genuínas e desafiadoras foram essenciais para esta trajetória.

Agradeço aos meus amigos que acompanharam as angústias, as conquistas e as dúvidas tão árduas ao longo de todo esse processo, dividindo espaços de cuidado e conforto. O companheirismo desmedido foi fundamental para que eu pudesse me lançar cada vez mais em lugares desconhecidos. A presença, a sensibilidade, o afago e o esperar que me ofereceram foram força e *reexistência* frente ao mundo.

Agradeço ao meu orientador e amigo João, por toda confiança, compreensão e parceria ao longo de grande parte da minha formação. Os espaços de escuta, acolhimento, de trocas e de sensibilidade me possibilitaram procurar novos jeitos, caminhos, questionamentos e tensionamentos tão necessários para minha formação.

Agradeço a minha supervisora, brinquedista e amiga Paula, por toda generosidade, oferta cuidadosa e por todos os ensinamentos potentes e afetuosos. A construção desta relação honesta e sensível me oportunizou ampliar repertórios, refinar sentidos, me abrir para o novo e para o desconhecido. Esse encontro se constituiu como achadouro para meus percursos.

Agradeço ao projeto “Parangolé”, às professoras, técnica, colegas, amigos, crianças, adolescentes, adultos e idosos que dividiram o espaço da Brinquedoteca ao longo de três anos e meio. Nossos encontros, risadas, choros, brincadeiras, presentes, artes e descobertas me presentearam com um reencontro mais sensível, atento, ético, estético e político comigo, com a Psicologia e com as múltiplas realidades.

Agradeço à Volupta e todos aqueles que passaram por ela por terem me ofertado ensinamentos, afetos e construções que só se fazem possível no coletivo. Em cada momento era um desafio e uma possibilidade de invenção imprescindível e inesperada.

Agradeço e admiro todos que foram presença e deixaram suas marcas, me dando a possibilidade de me lançar em novos caminhos de encontros e desencontros com a Psicologia e com a vida.

*“Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual
Suplicamos expressamente:
não aceitei o que é de hábito
como coisa natural.
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.
Nada deve parecer impossível de mudar.”*
(Bertolt Brecht)

RESUMO

Ao longo da história a educação tem ocupado lugar essencial para a formação de sujeitos, de comunidades e da sociedade, ainda que tenha sido compreendida de diferentes formas em diferentes momentos. A partir de 2004, o Escola Sem Partido (ESP), reivindicando uma suposta neutralidade e pluralismo de ideias, ganha reconhecimento nacional, levando à formulação de vários Projetos de Lei. Diante disso, este trabalho se propôs a analisar artigos do *blog* do Escola Sem Partido, buscando compreender o conceito de educação, a que modelos e interesses remetem e se sustentam. A Análise do Discurso Francesa foi utilizada como abordagem teórico-metodológica, de modo que ofereceu as técnicas para a formação dos conceitos-análise. Foram selecionados 06 artigos que datam entre 2014 e 2020, e a partir destes, foram elencados os conceitos-análise: educação/educar; ensino/ensinar; doutrinação/doutrinação ideológica. A análise possibilitou perceber que as formações discursivas em relação à educação produzem uma dicotomia entre educar e ensinar, que é sustentada pela crítica à doutrinação ideológica. Com isso, são retomadas discussões acerca da crise educacional, o fracasso escolar, o “esquerdismo” e a culpabilização das escolas e da docência a fim de legitimar essa compreensão de educação. Atravessada pelo discurso neoliberal, a educação se torna centro de disputa, pois é reconhecida como importante instituição mantenedora de lógicas conservadoras, autocráticas e homogêneas. O ESP se sustenta em um discurso falacioso de pluralidade e neutralidade, visto que privilegia determinados saberes e grupos sociais, ao mesmo tempo em que tenta despolitizar e esvaziar a educação brasileira.

Palavras-chave: educação; discurso; Escola Sem Partido; ensino; doutrinação

ABSTRACT

Throughout history, education has been occupying an essential role in the formation of subjects, communities and society, even though it has been understood in different ways at different times. As of 2004, Escola Sem Partido (ESP), claiming a supposed neutrality and pluralism of ideas, gains national recognition, leading to the formulation of several Law Projects. That said, this work proposed to analyze articles from the blog of Escola Sem Partido, seeking to understand the concept of education, to which models and interests refer and are sustained. The French Discourse Analysis was used as a theoretical-methodological approach, so that it offered the techniques for the formation of the analysis-concepts. Six articles were selected that date between 2014 and 2020, and from these, the concepts-analysis were listed: education/educating; teach/teaching; ideological indoctrination/indoctrination. The analysis made it possible to perceive that discursive formations in relation to education produce a dichotomy between educating and teaching, which is supported by criticism of ideological indoctrination. With this, discussions about the educational crisis, school failure, “leftism” and the blaming of schools and teaching are included to legitimize this understanding of education. Crossed by the neoliberal discourse, education becomes the center of dispute, as it is recognized as an important institution that maintains conservative, autocratic and homogeneous logic. ESP is based on a fallacious discourse of plurality and neutrality, since it privileges certain knowledge and social groups, while trying to depoliticize and empty Brazilian education.

Keywords: education; discourse; Escola Sem Partido; indoctrination

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Educação: a produção de sentidos e significados ao longo da história.....	9
1.2 Escola Sem Partido: de movimento à projeto de lei.....	15
1.2.1 Objetivos do Escola Sem Partido.....	16
1.2.2 Projeto Escola Sem Partido: Anteprojeto de Lei.....	17
2. MÉTODO.....	19
2.1 Análise do Discurso Francesa.....	19
2.1.1 Ideologia.....	21
2.1.2 Discurso.....	22
2.2 O Discurso Digital.....	23
2.3 Objeto de Análise: Escola Sem Partido.....	24
<i>Blog do Escola Sem Partido.....</i>	25
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	26
3.1 Os Conceitos-Análise.....	26
CA1: Educação e Educar.....	26
CA2: Ensino e Ensinar.....	28
CA3: Doutrinação e Doutrinação Ideológica.....	29
3.2: Formações Discursivas.....	32
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	44

1. INTRODUÇÃO

Antes de iniciar os escritos que aqui serão tecidos, anuncio que este trabalho almeja discutir a respeito do conceito de educação que permeia o movimento e projeto Escola Sem Partido (ESP). Para isso, inicialmente são apresentados os significados atribuídos ao conceito educação, assim como é mostrado o que é o Escola Sem Partido, seus objetivos e organização, destacando a temporalidade e a historicidade que demarcam ambos. Com base nisso, são expostas as análises sobre a compreensão de educação alegada pelo ESP, dialogando-as com o momento histórico, político, sociocultural a que remetem e que são produzidas.

1.1 Educação: a produção de sentidos e significados ao longo da história

A palavra educação apresenta distintos sentidos e significados. Para Vigotski (2009)

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e estável.[...] A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto [...]” (pp. 465-466)

Neste sentido, educação possuir diferentes entendimentos reflete a historicidade, a cultura e o momento no qual determinado significado é atribuído, produzindo diferentes sentidos para os sujeitos. Frente a isso, compreender a história desta palavra requer compreender sua etimologia. Romanelli (1960) traz que educação veio do verbo latim *educare*. Este verbo é composto pelo préverbo *e-* e pelos verbos *ducare* e *dúcere*. Este último verbo, formando *educere*, significa conduzir, levar, guiar, enquanto a formação *educare* significa criar, nutrir, fazer crescer. Martins (2005) indica que

“etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a idéia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade. Possivelmente, este vocábulo deu entrada na língua no século XVII.” (p. 33)

Barbosa-Lima, Castro e Araújo (2006) apresentam que o verbo educar é registrado em português e castelhano no século XVII, mas no francês já era utilizado pelo verbo *éduquer* desde o século XIV, ainda que de uso raro. A etimologia de educar também vem do latim, *educare*, e desta raiz surgiram distintos significados: produzir, seduzir, deduzir, induzir, traduzir etc. Assim, a palavra educar compreende uma práxis que focaliza a finalidade e os objetos do processo pedagógico. Esse entendimento ganhou reconhecimento e foi difundido

através da obra Emílio de Jean-Jacques Rousseau (1962), teórico notável do Iluminismo. Em consonância ao período histórico e cultural, o verbo educar condensou e traduziu, implicitamente, as ideias de progresso enfatizadas naquele momento.

Diferente de outras palavras associadas aos processos educativos, como ensinar, instruir, formar, a palavra educação não é derivada do verbo educar, e sim o verbo se origina nela. Essa diferença, indicada anteriormente pelas etimologias, demarca que os sentidos e significados atribuídos à educação são anteriores a um entendimento formativo, direcionado ao processo pedagógico, mas se constitui enquanto um processo de construção, experiência e constituição de sujeitos e comunidades (Sampaio, Santos & Mesquida, 2002).

A educação representa assim, em termos amplos, o desenvolvimento e a formação de sujeitos, utilizando a instrução e o desenvolvimento de habilidades e competências para que os mesmos possam se situar e atuar na própria realidade. Frente a isso, a educação tem uma dimensão maior do que a dos processos educacionais e pedagógicos previstos em legislações e restritos às instituições e aos atores escolares. Vianna (2006) relata que a educação está comprometida com a construção da realidade política, social, cultural, com a formação subjetiva e existencial dos sujeitos.

Pensar a educação, exige pensar na história que esse campo amplo tem ocupado, assim como foi necessário pensar sobre a etimologia da palavra. Atreladas, etimologia e história, remontam às antigas civilizações, chinesas, egípcias, gregas e romanas para poder traçar entendimentos, rupturas, revoluções e distintos modos de se pensar e construir uma educação. A educação vai sendo o modo pelo qual os sujeitos se constituem, se relacionam, se organizam. É através dela que passam a se conhecer, a conhecer suas próprias histórias, individuais e coletivas, do mesmo modo que passam a romper e produzir diferenças.

Tais diferenças surgem, por exemplo, na separação entre instrução e trabalho na Grécia. O trabalho como uma atividade para muitos e a instrução para poucos vai produzindo uma realidade em que há sujeitos que “fazem” e sujeitos que “dizem”, impedindo que os primeiros pudessem também se apropriar da “arte de governar” e da “arte da palavra”. As diferenças entre sujeitos vão arquitetando a diferenciação de espaços, em especial, o espaço de instrução que pouco a pouco vai se consolidando como o espaço escolar (Manacorda, 1989).

A origem desse espaço escolar irá se constituir na Grécia como *paidéia*, sendo esta a educação dos sujeitos livres, ao mesmo tempo em que a *duléia*¹ passará a ser a educação dos

¹ Saviani (2008) descreve que faz o contraponto entre as palavras *paidéia* e *duléia*, tendo em vista que a primeira significa infância e educação da infância, enquanto a segunda significa escravidão e, conseqüentemente, educação dos escravos.

escravos, fora das instituições escolares, e restritas ao trabalho. No período da Idade Média, com a ordem feudal, a escola irá se constituir como um outro tipo de *paidéia*, visto que a Igreja Católica assume e marca as relações educacionais, mas mantendo a mesma lógica de quem acessa essa educação - não mais os homens livres, mas, principalmente, os homens do clero e da alta nobreza. Com a consolidação do modo de produção capitalista e a ascensão da classe burguesa, o Estado retoma um lugar privilegiado na organização e entendimento sobre a educação, desenvolvendo uma ideia de escola pública, gratuita, universal e obrigatória (Saviani, 2008).

No Brasil, dando um salto temporal e territorial, a educação se organizou por meio das instituições escolares coordenadas e implementadas pelos jesuítas. O período colonial brasileiro reconstruiu um estilo feudal e patriarcal - uma autoridade desmedida aos donos de terra - baseada em uma sociedade latifundiária, escravista e aristocrática. A organização social do Brasil Colônia privilegiou uma educação espiritual, visando a catequização dos povos originários e dos povos africanos, que supostamente seria neutra. Ao mesmo tempo em que mantinham uma massa iletrada e submissa para que poucos pudessem acessar a uma educação escolar e, conseqüentemente, poucos pudessem governar (Ribeiro, 1993).

A educação priorizada e construída pelo governo português legitimou não somente a colonização e a exploração dela advindos, mas também perdurou ao longo dos períodos imperial e republicano. Ao longo desses períodos, ainda que tivessem sido feitas as primeiras tentativas descontinuadas de um projeto educacional público e estatal, influenciados pelo Iluminismo, a soberania jesuítica se mantinha como pilar fundamental da educação escolar, sendo utilizada como referência na posição social dos indivíduos. Ressalta-se que essa permanência de uma educação baseada nos jesuítas existiu porque possibilitou a manutenção do sistema sócio-político e econômico daquele momento (Ribeiro, 1993; Saviani, 2008).

A mudança mais significativa na educação escolar brasileira ocorre a partir de 1930, com a criação ampla de escolas para diferentes níveis de ensino e as influências da Escola Nova, além da criação do Ministério da Educação e Saúde. Com a Constituição de 1934 são criados conselhos de educação e a União se torna unicamente responsável pela elaboração de diretrizes nacionais de educação. Neste momento, junto às reformas em todos os níveis de ensino, são investidos esforços para que outras parcelas da população acessassem as instituições escolares, tendo em vista da garantia de um caráter público, laico e gratuito (Saviani, 2007). Destaca-se que, mesmo que fosse alegado um viés laico na educação, a Igreja Católica se fazia presente e era marcante nos decretos governamentais, inclusive, resultando na manutenção de um ensino religioso nas escolas.

Surge assim uma dicotomia entre uma escola nova e uma escola pautada pelos preceitos religiosos, levando a educação a entrar em um campo de disputa cada vez mais acirrado. Na década de 1950 essa disputa irá culminar em um conflito entre a escola particular e a escola pública. As primeiras, defendidas por donos de escola e pela Igreja Católica, alegavam que as escolas públicas se preocupavam somente com uma educação formal, sem a pretensão de educar e que apenas a escola confessional tinha condições de oferecer uma formação e educação integral para os sujeitos (Ribeiro, 1993). Todavia, a educação defendida por essas escolas particulares as colocava submissas ao entendimento de educação que as famílias defendiam, mas mais do que isso, se pautavam na doutrina do papa Pio XII, que compreendia “os defensores da escola pública como comunistas, e, portanto, inimigos de Deus, da família e da Pátria” (Ribeiro, 1993, p. 25).

Por outro lado, os defensores da escola pública se apoiavam em uma doutrina liberal, tendo em vista a educação como um modo de ajustamento do sujeito à sociedade. Mas, além disso, tornou-se também um projeto educacional provocando uma ruptura com a doutrina e monopólio da Igreja Católica, a qual investiu e promoveu a manutenção de uma educação elitista, exclusivista e conservadora dos seus próprios privilégios. Na via contrária, a escola pública seria o processo de democratização da educação (Ribeiro, 1981).

A disputa pela educação ganha contornos mais delimitados através da promulgação da Lei nº 4.024 em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atendendo a ambos os grupos. A LDB é considerada um marco para o sistema educacional brasileiro, mas é importante enfatizar que, apesar de garantir o ensino público, também garantiu o repasse de verbas públicas para as escolas particulares. O marco legal se constitui como um benefício para os dois lados da disputa, visto que também demarcou a possibilidade de um fortalecimento da democracia, principalmente pelas vias políticas e legais. Todavia, como Souza (2018) aponta, não é possível deixar de lado que esses avanços não causaram rupturas em uma educação elitista e excludente.

Nesta mesma década, ocorre o golpe militar que acarretou a implementação da Ditadura Militar. Neste período, a educação passa ser priorizada como sustento de um argumento para, ao mesmo tempo, reivindicar o Brasil como uma potência mundial e legitimar um governo autoritário (Ribeiro, 1993). A educação passa a ocupar o lugar da necessidade para o desenvolvimento, não só de sujeitos, mas principalmente de toda a nação brasileira. Diversas reformas nos níveis de ensino foram propostas, mas também se investiu na ampliação no número de escolas e de professores. Souza (2018) aponta que essas instituições foram massivamente construídas, sem planejamento e/ou investimento adequado, assim como os

professores passaram a ser cada vez mais precarizados. Bittar e Bittar (2012, p. 162) reforçam que “a expansão se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino”.

A educação escolar brasileira, como lugar de disputa entre diferentes grupos da sociedade, vai sendo cada vez mais desqualificada, principalmente o ensino público. Nesse sentido, ocorreu uma ideia de democratização da educação, mas sem manter a mesma qualidade (Souza, 2018). O planejamento da educação universal e gratuita se torna uma falácia, pois na prática vai promovendo e consolidando uma educação elitista e exclusiva. Poucos têm acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e os espaços escolares contam com pouca infraestrutura e com a desvalorização da docência (Ferreira, 2010).

Ao final da década de 1970, com a fragilização da Ditadura Militar e a abertura política, a educação passa a assumir um lugar político e fundamental para a construção da cidadania dos sujeitos. Este período se caracteriza pelo fortalecimento e reconhecimento dos movimentos sociais, especialmente no retorno à democracia brasileira, mas também para o desenvolvimento de discussões acerca das políticas públicas e sociais necessárias para a construção da democracia e cidadania brasileira (Sobral, 2000).

Frente a isso, a educação passa a ser um objetivo e um meio para a democratização brasileira. Partindo de um projeto de autonomia nacional, foi necessário o investimento na produção científica e tecnológica, tal qual na ampliação ao acesso à educação escolar. Através disso, a educação proporciona aos sujeitos, simultaneamente, a sua construção cidadã, auxiliando no acesso ao ensino e às diferentes esferas do poder, e também em um fortalecimento político, privilegiando uma pretensa democracia igualitária, universal e compromissada. Tais entendimentos são percebidos na Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, que em seu artigo 205 dispõe:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A seguinte década, a partir de 1990, consolida as políticas públicas brasileiras e durante o fortalecimento da globalização, compreende a educação como promotora de competitividade, visto que é através dela que os sujeitos se tornam profissionais e garantem seu trabalho, além de contribuírem com o desenvolvimento da sociedade. Em consonância ao período anterior, é necessária a garantia ao acesso à educação escolar, além do investimento em produção científica e tecnológica, a fim de garantir também a competitividade, seja a dos sujeitos, seja a dos países. Sobral (2002) traz que educação passa a ocupar um lugar de relevância: é importante para a nação por ser essencial para a garantia da competitividade nacional e internacional, do mesmo

modo que é destacada por possibilitar a diminuição das desigualdades sociais, promovendo a cidadania social.

Nesta mesma década ocorre a promulgação da LDB nº 9.394 de 1996, na qual os princípios e determinações da Constituição Federal são reafirmados e reiterados. Esta LDB, também considerada um marco legal para a educação brasileira, dispõe que a educação abrange os processos formativos que são desenvolvidos no âmbito familiar, no trabalho, nas relações sociais e comunitárias, nas instituições escolares, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade e nas manifestações culturais. Sendo assim, a educação seria o conjunto de instituições, espaços, territórios e relações que possibilitam a construção e compartilhamento de saberes. Além disso, a LDB também prioriza a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, a valorização do profissional da educação e a gestão democrática do ensino público.

A partir deste momento, as ambiguidades de um projeto educacional fortalecido por políticas públicas como a CF e a LDB, também se apoia em um entendimento mercantil da educação. A educação brasileira se sustenta em uma “sociedade do conhecimento”, pautada pela teoria do capital humano, que entende a educação como um bem de consumo (Sampaio, Santos & Mesquida, 2002). A instituição oferece um produto, o saber, que será adquirido pelo consumidor, que acredita que essa aquisição possibilitará acesso a outros espaços e produtos. A educação passa a ser vista como mercadoria e expressa a máxima de um Estado neoliberal (Guimarães & Gasparotto, 2015).

As ambiguidades que já despontavam na década de 1990 vão se fazer cada vez mais presentes a partir dos anos 2000. Neste período foram criadas universidades federais em diferentes regiões brasileiras, além da criação de projetos, como o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (Fundeb), o Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e a implementação de ações afirmativas para negros, pardos e indígenas, entre outras (Bittar & Bittar, 2012). Desse modo, ocorreu um processo de investimento estatal, visando o fortalecimento e garantia dos direitos constitucionais e das LDBs. Na mesma via, foram criadas parcerias privadas sustentadas pelo argumento de que o maior investimento na educação possibilitaria a redução dos índices de pobreza, garantindo maior acesso a diferentes espaços, uma maior produtividade e conduzindo a um melhor desenvolvimento do país (Ramos & Dri, 2012).

A ambivalência de uma educação brasileira compromissada com a democracia, mas imersa no neoliberalismo produziu consequências perigosas para os sujeitos, tendo em vista que não se trata apenas de um entendimento econômico, mas também da manutenção de uma “sociedade burguesa” que privilegia números, estatísticas e o desenvolvimento econômico, em detrimento da garantia de direitos e na execução de políticas públicas e sociais (Guimarães & Gasparotto, 2015). Sendo assim, a educação passa a ocupar um lugar de mantenedora das lógicas sociais, políticas e econômicas que legitimam e privilegiam alguns poucos grupos.

Por meio das marcas desta história da educação, são assinalados e produzidos os entendimentos sobre a educação em tempos atuais. Esta história não se encerra com a consolidação do neoliberalismo, mas ela articula compreensões, produções e atuações na realidade que vão ao encontro ou se distanciam do momento histórico, político, econômico e social que nos encontramos. Na contemporaneidade, os efeitos da história dessas concepções e entendimentos sobre a educação vão demarcando o território que constrói e implementa políticas educacionais, do mesmo modo que colabora com a construção de projetos que favorecem determinados conhecimentos, sujeitos e grupos sociais. Ela lança pistas e traços sobre os modos de entendimento sobre a realidade, os sujeitos e, principalmente, para que e para quem a educação tem pertencido e existido.

1.2 Escola Sem Partido: de movimento à projeto de Lei

O Movimento Escola Sem Partido (ESP) surge em 2004 a partir de uma organização formada por pais e alunos que levantaram e expressaram suas preocupações em relação à influência política e ideológica que as instituições de ensino representavam. Miguel Nagib, advogado brasileiro, considerado o idealizador e a liderança do movimento, se autointitula como o único a se dedicar profundamente “ao problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos e tem como propósito indicar e expor esses problemas ‘em praticamente todas as instituições de ensino no país’”.

O movimento, em um primeiro momento, é construído por meio de um site na internet, no qual esses pais e alunos preocupados se reuniam e construíam o projeto de educação que apoiam em contraposição ao que criticavam. O ESP se referenciou no movimento estadunidense “*No Indoctrination*”, o qual, através de um fórum online, possibilitava que pais e alunos realizassem denúncias anônimas sobre professores e instituições de ensino. Ambos os movimentos partiam de um suposto apartidarismo para realizarem as críticas, depoimentos e denúncias quanto aos posicionamentos dos professores em sala de aula (Espinosa & Queiroz, 2017).

Os apoiadores e coordenadores do ESP definem que ele se divide em duas vertentes. A primeira, mencionada anteriormente, é a do movimento que se refere à associação de pais, alunos e profissionais da educação preocupados com o projeto de educação brasileiro que, segundo eles, se traveste de política e ideologia. E a segunda que trabalha com o Projeto de Lei do Escola Sem Partido, que a partir de seus anteprojetos de leis - atuando em nível municipal, estadual e federal - se propõe a uma suposta garantia de liberdade de consciência do estudante, a uma neutralidade política e ideológica do Estado e à manutenção do regime democrático. Assim, através desse projeto buscam uma “lei contra o abuso da liberdade de ensinar”.

Apresentando-se com a imagem de um movimento independente, apartidário, consequentemente, sem vinculação política, ideológica e/ou partidária, o ESP se origina como esse espaço para depósito de indignações, reclamações e preocupações às formas de ensino e educação, principalmente em relação à doutrinação, em diferentes salas de aula por todo o país. Todavia, ainda que não recebendo atenção ou credibilidade por parte dos opositores, a partir de 2010 o ESP ganha destaque nas discussões sobre a educação no Brasil (Miguel, 2016).

A década de 2010 marca o fortalecimento do ESP, mas o seu crescimento e o aumento de apoiadores se deram por meio do enfrentamento enérgico ao que denominam como “ideologia de gênero”, frente aos materiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) de combate à homofobia. Conservadores religiosos aderem e dão corpo ao movimento, dando mais uma justificativa para sua manutenção, refletindo na exclusão de conceitos e teorias no Plano Nacional de Educação em 2014 (Penna, 2015).

Tendo em vista a consolidação do movimento ESP, é realizada a manutenção cada vez mais ativa dos sites (www.escolasempartido.org e www.projetoescolasempartido.org) e dos blogs, comprometidos com os objetivos e intervenções do ESP, isto é, na luta contra a doutrinação política e ideológica - que agora já ganha uma expansão a diferentes áreas do conhecimento com as quais os apoiadores se mostravam preocupados. Em consonância, em termos legislativos, são apresentados e tramitados os anteprojetos de lei nos três níveis federativos visando a inclusão do “Programa Escola Sem Partido” (PESP).

1.2.1 Objetivos do Movimento Escola Sem Partido (MESP)

O MESP traz como fundamentais as práticas em que as instituições escolares possam garantir a diversidade de perspectivas ideológicas em suas intervenções e nas atividades dos corpos docentes, assim como possibilitar o respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes e o respeito ao direito dos pais em definirem e darem a educação moral desejada,

tirando esse papel e função das instituições escolares. Para assegurar esses direitos, o movimento intenciona

“apoiar as iniciativas de estudantes e pais destinadas a combater a doutrinação ideológica, seja qual for a sua coloração; orientar o comportamento de estudantes e pais quanto à melhor maneira de enfrentar o problema; oferecer à comunidade escolar e ao público em geral análises críticas de bibliografias, livros didáticos e conteúdos programáticos; e promover o debate e ampliar o nível de conhecimento do público sobre o tema “doutrinação ideológica”, mediante a divulgação de atos normativos, códigos de ética, pareceres, estudos científicos, artigos e links dedicados ao assunto.”(ESP, s.d.)

1.2.2 Projeto Escola Sem Partido: Anteprojetos de Lei

O Movimento Escola Sem Partido, como dito anteriormente, trabalha em uma outra vertente que é a do Projeto Escola Sem Partido (PESP), no qual foram elaborados três Anteprojetos de Lei para os âmbitos federal, estadual e municipal e que estão disponibilizados no site do ESP². Na página inicial se encontra a frase “Por uma lei contra o abuso da liberdade ensinar”, seguida de uma explicação do MESP, com links diretos aos anteprojetos do movimento, à constitucionalidade do PESP e a um portal de perguntas frequentes com suas respectivas respostas.

Na página dedicada aos anteprojetos, encontram-se cada uma das leis para os âmbitos municipal, estadual e federal, além de decretos estaduais e municipais. O site destaca em quais níveis, estados e municípios os projetos de leis (PLs) estão em andamento, sendo a Câmara dos Deputados (federal); as Assembleias Legislativas dos estados de Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e o Distrito Federal; e as Câmaras de Vereadores das cidades de Cachoeiro do Itapemerim (ES), Curitiba (PR), Foz do Iguaçu (PR), Joinville (SC), Palmas (TO), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), Santa Cruz do Monte Castelo (PR), Toledo (PR) e Vitória da Conquista (BA)³.

O PESP abarca os projetos nos três níveis de debate e apresenta a mesma redação, com os mesmos artigos e princípios defendidos. Todavia, em cada um deles é defendida uma justificativa particular a fim de atender as demandas e especificidades de cada lugar. No nível federal, o primeiro o Projeto de Lei (PL) nº 7180/2014 foi proposto pelo Deputado Federal Erivelton Santana do Partido Social Cristão (PSC) na época, o qual retomava os princípios e objetivos do MESP. Apensado a este, o PL nº 7181/2014, também proposto pelo mesmo deputado, estabelece os parâmetros curriculares nacionais. Posteriormente, com maiores implicações legais, o PL nº 867/2015, de autoria do Deputado Federal Izalci Lucas do Partido

² Acesso para o site do Escola Sem Partido: www.programaescolasempartido.org.

³ Acesso em 17/02/2020 para a coleta desses dados.

da Social Democracia Brasileira (PSDB), e denominado como “Programa Escola Sem Partido”, se propõe a incluir o PESP nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) nacionais da educação brasileira. Apensado a este, inclui-se o PL nº 1859/2015, contendo 16 deputados de diferentes partidos, acrescentando alterações nas LDBs. No ano seguinte é também apensada o PL 5487/2016, proposta pelo Deputado Federal Professor Victório Galli do PSC, trazendo a proibição de materiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que trabalhem a diversidade sexual. No Senado, no mesmo ano, é apresentado o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 193/2016, de autoria do Senador Federal Magno Malta do Partido Liberal (PL) o qual se junta ao projeto anterior na tentativa de incluir o PESP na LDB.

Após um processo de arquivamento do PL 7180/2014 em 2018, no início de 2019, a Deputada Federal Bia Kicis, do Partido Social Liberal (PSL), apresenta o PL nº 246/2019. Neste novo PL, além de reafirmar o que trazia o primeiro, é acrescentado que o PESP será aplicado somente às escolas públicas do Brasil, além de ser retirado o termo “ideologia de gênero”, trazendo que não serão permitidos “dogmatismos e proselitismos na abordagem das questões de gênero”. Também foram incluídas permissões aos alunos de gravarem as aulas e a vedação dos grêmios estudantis desenvolverem atividades político-partidárias.

Conforme dito anteriormente, os anteprojetos de lei apresentam a mesma redação, todavia, o nacional é mais extenso visto que destaca os princípios da educação nacional, a inclusão do PL na LDB e algumas questões relativas aos direitos e deveres de alunos e professores, além das denúncias. O PL Federal traz que a escola deve apresentar os conteúdos de acordo com os enfoques e prioridades estabelecidos pelos pais e que eles devem, junto aos estudantes e professores, ter consciência quanto aos limites éticos e jurídicos relativos à atividade docente. Em relação às denúncias, seria criado um canal para a comunicação entre o MEC e as Secretarias de Educação para poderem receber as reclamações relativas ao descumprimento da lei. Acrescenta também que essas reclamações devem ser direcionadas ao Ministério Público a fim de garantir e defender os direitos e interesses das crianças e adolescentes.

Além disso, o PL Federal inclui a elaboração de políticas públicas e de planos educacionais, as diretrizes e conteúdos curriculares, do mesmo modo que os projetos políticos pedagógicos de cada instituição escolar, os materiais didáticos, as avaliações para o ingresso no ensino superior e para os concursos relacionados à prática docente.

Os anteprojetos, ainda que trazendo as características e especificidades de sua região, possuem como base o material “Deveres do Professor” divulgado pelo MESP, o qual deve, obrigatoriamente, estar afixado nas instituições escolares, nos espaços de compartilhamento

comum e nas salas de aula de ensino fundamental e médio, assim como nas salas dos professores da educação infantil. Esse material contempla 8 deveres do professor, de modo a retomarem os princípios e objetivos defendidos pelo MESP e trazendo a figura do professor como essencial para a garantia desses.

2. MÉTODO

As marcas históricas, políticas, sociais, culturais e subjetivas que marcam os entendimentos sobre a educação e que anunciam a consolidação do Escola Sem Partido se organizam e se legitimam através de enunciados produzidos e socializados. Essas mesmas marcas só são evidenciadas, à medida em que uma análise é convocada. Deste modo, a Análise do Discurso (AD) surge como possibilidade de compreender como os entendimentos sobre a educação têm se construído, produzido e sido validados.

2.1 Análise do Discurso Francesa (AD)

A Análise de Discurso (AD) surge na França, em meados de 1960, tendo Michel Pêcheux como seu principal articulador. A emergência dessa perspectiva teórico-metodológica se origina a partir de uma tentativa de construção de uma intervenção transformadora que se propunha a se opor e combater o formalismo e o estruturalismo linguístico específico e dominante daquela época (Ferreira, 2010). Esse estruturalismo característico daquele momento histórico era demarcado por uma padronização e estabelecimento de critérios enrijecidos dentro do campo científico e, em contrapartida, a AD se preocupava em valorizar e evidenciar a língua em suas especificidades, suas marcas, sua historicidade e seus atravessamentos socioculturais e subjetivos. Para Pêcheux (1997) a língua não é somente estrutura, rígida e objetivada, mas sim um acontecimento.

A AD se propõe a entender e estudar a linguagem enquanto ação e como uma atividade desenvolvida e originada no sujeito e não meramente uma estrutura composta por regras e pré-determinações. Orlandi (2001a) coloca que existem diferentes maneiras de significar uma palavra, visto que essa é produto de uma enunciação do sujeito e este constrói, constitui e significa a palavra a partir de sua própria história. Nesse sentido, a AD é a forma pelo qual o sujeito estabelece uma relação entre sua realidade natural e social (Orlandi, 2001a).

A partir disso, ao analisar os artigos do Escola Sem Partido em relação ao que defendem e/ou criticam sobre Educação, é fundamental considerar a sustentação histórica, social, ideológica e subjetiva da linguagem. Essas considerações são essenciais à medida em que a AD preconiza o campo sócio-histórico para o processo de significação da linguagem, ou seja, se as

condições sociais e históricas são fundamentais para a determinação do sentido, é preciso dar ênfase a essas condições em que o discurso foi produzido.

As condições de produção do discurso, para além da materialidade da linguagem mencionada anteriormente, também abarcam a relação dialógica que determinado discurso estabelece com outros discursos. Neste sentido, “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (Orlandi, 2001a, p. 21). Frente a isso, para a AD compreende-se que não existe um sujeito determinado e singular que confere uma interpretação e dá significado ao enunciado. Pelo contrário, a AD entende que um mesmo enunciado é construído a partir de uma representação de significados dados por um conjunto de sujeitos. Através dessas individualidades da linguagem, o enunciado não é dito livremente e, conseqüentemente, o sujeito não é livre em seu próprio discurso, de modo que quem produz e onde é produzido são pontos centrais para a compreensão da linguagem. A relação estabelecida entre o lugar em que se fala e produz o discurso é chamado na AD como posição-sujeito (Souza, 2014).

Em função da posição-sujeito o discurso surge como a possibilidade do sujeito se inscrever na linguagem e na história (Orlandi, 2001). Todavia, a construção de enunciados sobre um objeto não se dá de forma autônoma, pois o sujeito está atravessado e impregnado pela ideologia e pela ausência de liberdade discursiva. A AD compreende que nada na língua é aleatório, pois a escolha de palavras e frases não são oriundas de uma liberdade do sujeito, mas sim resultado das possibilidades de enunciar que são marcadas profundamente pelas condições sócio-históricas. Ainda que exista uma liberdade em poder falar, pelo conhecimento da língua, nem tudo pode ser dito devido à posição de sujeito do discurso, visto que existem limitações éticas, políticas, sociais, econômicas, afetivas, etc. que cerceiam o sujeito, de modo que o enunciar se faz contingenciado (Souza, 2014).

A noção de um sujeito inscrito na linguagem e na história só se faz possível à medida em que esta é perpassada por uma memória do dizer, de modo que essa memória retoma as práticas discursivas do sujeito. Assim, o enunciado do sujeito é constituído e construído pelos enunciados de outros, isto é, todo discurso é determinado pelo interdiscurso. Nessa perspectiva, o sujeito inscrito na linguagem é aquele que está perpassado por circunstâncias ideológicas e históricas que o situam em uma determinada formação, a qual é denominada como Formação Discursiva (FD) na AD (Souza, 2014). Segundo Orlandi (2001a), a formação discursiva é aquilo que, numa formação ideológica, determina os dizeres permitidos.

Frente a isso, Pêcheux (1993) compreende que a análise de um discurso não corresponde a uma análise de um texto, com uma concordância e coerência fechadas em si mesmas, pois o

discurso está perpassado por um conjunto de outros discursos produzidos e permitidos, assim como pelas condições de produção destes. Assim, a análise da linguagem estabelecida em um determinado enunciado só se faz possível a partir da compreensão dos discursos e ideologias que o sustentam.

2.1.1 Ideologia

A compreensão do discurso como uma prática do pensamento que está imbuída pelas condições sócio-históricas do contexto de quem o produz e de como é produzido implica entender, conseqüentemente, que a linguagem é uma prática social. Isto posto, faz-se necessário entender e trabalhar com o caráter constitutivo e primordial da ideologia (Souza, 2014). Althusser (1985, p. 39) traz que “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas reais condições de existência”. Assim, para o autor, a ideologia existe e, enquanto sujeitos, estamos atravessados e impregnados por ela, sendo a ideologia que transforma o indivíduo em sujeito.

A ideologia, para Chauí (1981), revisitando o conceito de ideologia de Marx e Engels, funciona como um instrumento de dominação, isto é, através dela a classe dominante estabelece seu poder sobre a classe dominada, possibilitando que suas ideias sejam mantidas e perpetuadas como parte e fundamental a todos. Em consonância, Althusser (1985) apresenta que a ideologia tem existência material, visto que “a ideologia interpela (convoca) o indivíduo, ele se reconhece na ideologia e se sujeita a ela” (Souza, 2014)

Pêcheux parte do conceito de ideologia trazido por Althusser para compreender a sua relação com a linguagem, ou seja, se não existe sujeito sem linguagem e não existe linguagem sem ideologia, por conseguinte, não existe sujeito sem ideologia (Souza, 2014). O autor amplia a compreensão do conceito de ideologia, trazendo que ela não é homogênea em si mesma, mas é produzida por um conjunto de contradições internas (Pêcheux, 1997).

A relação estabelecida entre a linguagem e ideologia é assim o foco da AD. A partir dessa compreensão, faz-se possível pensar em uma concepção de sujeito, o qual é assujeitado ideologicamente e produto de determinações sociais, culturais e históricas (Ferreira, 2010). A ideologia seria a condição necessária para a constituição dos sujeitos e assim, para a constituição dos sentidos produzidos pela interpretação desses (Orlandi, 2001a). Neste sentido, o discurso é a relação da linguagem com a ideologia e ele determina os sujeitos e os sentidos produzidos.

2.1.2 Discurso

O discurso é comumente entendido como um conjunto de ideias, que se dirigem a alguém e que tem como intuito o estabelecimento de uma comunicação clara e informativa, como os discursos políticos ou comemorativos. Um discurso, no senso comum, seria então um texto elaborado com uma intenção bem definida, mas claro em si mesmo. Todavia, o discurso para a AD seria um conjunto de enunciados que estão atravessados e marcados pelas condições sócio-históricas e pela ideologia (Orlandi, 2006).

Devido a essas marcas, Orlandi (2001a) apresenta que uma determinada palavra só apresenta um significado, pois a interpretação desta é referente a um discurso, isto é, ao se preocupar com o entendimento de um determinado texto é percebida sua relação com o interdiscurso. Neste sentido, a palavra discurso é definida por Orlandi (2001a, p. 15) como “etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr, de pôr em movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Para Pêcheux (1997) o discurso se refere à relação entre a linguagem e a ideologia, de modo que passa a determinar os sentidos, significados e os sujeitos. O discurso só existe devido à existência das circunstâncias em que ele é produzido, pelo sujeito que o produz e por outros discursos já produzidos. Neste sentido, não existe um discurso isolado e tampouco descolado de uma realidade. Em consonância a isso, Foucault (1997) apresenta que os discursos são práticas de pensamento. Neste sentido, o discurso só existe visto que ao longo de nossas vidas nos é exigido, enquanto sujeitos de uma realidade, que pensemos sobre as coisas, mas, especialmente, que pensemos de uma determinada maneira.

O discurso seria então a “realização da ideologia na língua”, pois a linguagem é uma prática social de sujeitos ideológicos que utilizam práticas de pensamento (os discursos) com o propósito de fazerem prevalecer seus sentidos (Souza, 2014). Desta forma, através do processo de socialização (interação e produção) que a linguagem se apresenta marcada de ideologias e oferece espaço que essa linguagem constitua discursos e sujeitos. Para Orlandi (2006), o discurso seria então “efeitos de sentidos entre locutores”, pois é nas relações estabelecidas entre sujeitos (socialização) que eles são estabelecidos. Por conseguinte, é na socialização que os discursos circulam e possibilita a criação, a transformação e o prevalecimento de determinados sentidos.

2.2 O Discurso Digital

O discurso é constituído na e pela socialização, todavia, nas últimas décadas essa socialização passou a ganhar outros espaços, agora mais ampliados, disponíveis a todo momento e de maneira inesgotável. O discurso passa a ser constituinte e constituído pelo digital. O digital realizou mudanças na forma com que o discurso se apresentasse e circulasse no mundo, produzindo também transformações nas relações sociais, históricas, ideológicas e na constituição de sentidos e dos sujeitos. Essas transformações da discursividade circunscritas pela digitalização do mundo proporciona um deslocamento do modo de significação visto que produz

“uma forma material outra, porque inscreve o dizer, o fazer, as práticas dos sujeitos, em outras condições de produção, afetada por outras instituições como as corporações do tipo Google ou Microsoft, garantindo o funcionamento da máquina ideológica por meio das relações de poder e de produção-reprodução do trabalho.” (Dias, 2016a, p.11).

Nesse sentido, o digital se coloca como uma questão à medida em que produz efeitos na forma em que os sujeitos e os sentidos vão sendo transformados e impregnados com uma historicidade marcada por uma suposta neutralidade e transparência que os recursos tecnológicos oferecem, uma suposta memória infalível. Frente a isso, Orlandi (1996) propõe a noção de memória metálica para questionar sobre a infalibilidade e inesgotabilidade que as tecnologias apresentam - como as nuvens de armazenamento -, mas sendo apenas um conjunto de informações que não transparecem nenhuma ideologia.

Através desses recursos que a tecnologia permite, os sujeitos do meio digital passam a ter um “dizer repetidamente re-atualizado”, isto é, o que é dito é sempre repetido (Dias, 2016a). Essa repetição é denominada pela autora como sendo uma memória digital, que se ancora na memória metálica, pois entende a possibilidade infinita de armazenamento e processamento de dados, mas vai além desta já que compreende que os sujeitos se constituem por meio do interdiscurso que está alocado em um funcionamento digital. A memória digital então é uma atualização e re-atualização discursiva que ocorre e considera o acontecimento digital.

Orlandi (2001b) acrescenta que a textualidade também sofre um deslocamento devido às tecnologias, ou seja, a textualidade enquanto estrutura de elementos que compõem um texto passa a operar sob a forma de digitalidade, pois as palavras, imagens, ícones, sons, etc. que são instrumentos e ferramentas da textualidade atuam no campo do digital. A digitalidade seria então o conjunto de processos de significação e de construção de sentidos que têm como matéria significante o digital. Para Dias (2016b, p. 173), a “materialidade digital é o processo de significação que se dá pela emergência da discursividade digital na forma material do discurso

(texto, imagem, cena urbana, etc.), e em certo meio material (aplicativo, outdoor, rede social, cidade etc.)”.

Neste sentido, a digitalidade está perpassada pela memória metálica e pela memória digital, produzindo então um acúmulo de discursos que são atualizados e repetidos constantemente. A AD, em vista disso, traz o acontecimento digital como fundamental para a interpretação, porque o meio digital é a circunstância essencial de produção do discurso digital. Com isso, as relações entre ideologia, sujeito e produção de significados e sentidos se dá através da materialidade digital e, conseqüentemente, difere da materialidade material. Ainda que ocorra essa diferença, a AD nunca se restringiu a uma linguagem material ou à escritas como únicas possibilidades de constituição de discursos e de sentidos (Dias, 2016b). Assim, a AD se faz possível à medida em que os processos de significação pelo e no digital produzem efeitos nos sujeitos, nas relações e na constituição de sentidos.

2.3 Objeto de Análise: Escola Sem Partido

Ao longo dos anos, as LDBs da educação brasileira se preocuparam em agregar conteúdos diversos e trazendo diferentes perspectivas, de forma a respeitar e promover a dignidade, a igualdade e a integralidade do ser humano, assim como promover a liberdade de pensamento e desenvolver uma atuação crítica e responsável. Nesse sentido, respeitando a Constituição Federal Brasileira (CF), as LDBs se propuseram a incentivar e a investir em um projeto de educação de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes e professores, além da liberdade e o pluralismo de ideias.

O Escola Sem Partido, ainda que defendendo um projeto de educação que se diz concordante à Constituição Federal e acrescido às LDBs, manifesta-se como um movimento, que culminou em um projeto de lei que retoma valores conservadores e se propõe a uma educação que mantém e garante a manutenção desses valores. Isto é, o PESP se compromete ao estabelecimento de uma educação limitada, privada e direcionada a determinadas teorias que se revestem de uma neutralidade teórico-política, mas que na prática são exclusórias e censuram as possibilidades de diversidade.

O ESP que se apresenta em um embate político-social, tendo apoiadores e opositores, se coloca à disposição e coerente a uma conjuntura sócio-histórica brasileira que é também polarizada, mas que, principalmente, tem se ordenado a um movimento de precarização e sucateamento das instâncias públicas, incluindo-se aqui a Educação. Nesse sentido, ainda que tenha suas origens em 2004, a realidade social e política do Brasil forneceu condições para a ascensão e defesa do movimento e da construção de diferentes projetos de leis.

A proposta defendida pelo ESP se diz preocupada com alunos e professores e o futuro de uma “pátria educadora”, colocando sujeitos como responsáveis e culpados e se distanciando de políticas públicas de qualidade e implicadas na e com realidade brasileira. A Educação, que é carro-chefe dessa discussão, é apresentada em artigos e publicações no site oficial do ESP e nas redes sociais dele, trazendo a população para dentro do debate e para a defesa dessa proposta. Simultaneamente, as discussões trazidas pelo ESP se preocupam em eleger personagens, como os professores e alunos, como atores responsáveis pelo projeto educacional.

O movimento que angariou adeptos e defensores e alcançou o patamar de uma proposta legislativa se direciona a temáticas, teorias e fundamentações específicas, com as quais ele discorda e é apontado em seus diferentes materiais. Do mesmo modo, ele incentiva que diferentes sujeitos no país que também discordem denunciem e apresentem às autoridades. A neutralidade e pluralidade de ideias, fundantes ao movimento, só respondem a um determinado posicionamento político, ideológico, econômico e social. A defesa por uma Educação com dignidade, respeito e ética aos educandos, docentes e às práticas pedagógicas leva à reflexão de qual a perspectiva e posicionamento com que realmente se deverá contar.

Blog do Escola Sem Partido⁴

O Blog do Escola Sem Partido é um canal de comunicação dedicado pela página eletrônica do MESP, no qual diferentes pessoas e a administração da mesma disponibilizam e expõem textos e opiniões acerca de diferentes temáticas que são atravessadas pela educação e pelo ESP em alguma medida. As publicações têm sido datadas desde 2016⁵ e ainda que sejam apresentadas numa plataforma com a possibilidade de serem adicionados comentários, não tinham menções ou participação de outras pessoas. De acordo com o ano e autoria, foram encontrados ao todo 26 artigos, sendo: 08 em 2016; 06 em 2017; 05 em 2018; 06 em 2019; e 06 em 2020.

A partir da leitura flutuante dos artigos disponíveis no blog e pautando-se nos conceitos-análise *educação, educar, ensino, ensinar* e *doutrinação e doutrinação ideológica* foram selecionados os seguintes artigos:

- “A ideologização na escola?”, de autoria de Osvino Toiller. Publicado em 20 de setembro de 2014;

⁴ Acesso para o *Blog do Escola Sem Partido*: www.escolasempartido.org/blog.

⁵ A seleção dos artigos do *Blog* aconteceu em dois momentos: novembro de 2019 e fevereiro de 2020. Na primeira coleta, artigos datados em 2014 e 2015 estavam disponíveis e por isso puderam ser selecionados.

- “Ensino, educação e doutrinação”, de autoria de Odiombar Rodrigues. Publicado em 16 de julho de 2015;
- “Totalitarismo através da educação”, de autoria de Percival Puggina. Publicado em 19 de janeiro de 2016;
- “Ensinar × Doutrinar”, de autoria de Fabio Florence. Publicado em 23 de julho de 2016;
- “Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?”, de autoria de Jonas da Silva Azevedo. Publicado em 05 de julho de 2019;
- “Liberdade de expressão × Liberdade de ensinar: o conflito por trás da chamada “doutrinação ideológica””, de autoria de Heryck Costa. Publicado em 21 de dezembro de 2018 e republicado em 12 de fevereiro de 2020⁶.

3. ANÁLISE DOS ARTIGOS DO BLOG DO ESCOLA SEM PARTIDO

A apresentação da análise dos artigos do ESP será disposta em duas seções. A primeira se refere à identificação e exposição dos conceitos-análise (CA) que compõem os discursos dos artigos, sendo eles: CA1: Educação e Educar; CA2: Ensino e Ensinar; CA3: Doutrinação ou Doutrinação Ideológica. E a segunda se refere às formações discursivas (FDs) que constituem e sustentam tais CAs.

3.1 Os Conceitos-Análise (CA)

CA1: Educação e Educar

A identificação desse conceito-análise parte do modo pelo qual os artigos do *blog* abordam a questão da educação. Esse conceito é apresentado por meio de duas óticas, a primeira, próxima ao entendimento do senso comum, é a de que a educação é apenas uma relação de ensino-aprendizagem para socialização de valores e saberes que são fundamentais para a manutenção da sociedade:

“A educação é um processo entre ensinar e aprender, tem finalidade social, serve para a manutenção da sociedade.” (Ensino, Educação e Doutrinação, 2015)

“A educação não cessa aí, o trabalho é um novo ambiente de aprendizagem e assim a educação se desenvolve ao longo da vida, fornecendo habilidades para um perfeito ajuste social do indivíduo.” (Ensino, Educação e Doutrinação, 2015)

⁶ No artigo de Heryck Costa, como outros do *blog*, havia mais de uma data de publicação, devido a uma republicação do mesmo, sem nenhuma alteração no corpo do texto.

A segunda seria a ideia que remete a um entendimento da educação como totalitária, isto é, produtora de uma homogeneização de sujeitos e de formas de pensar, levando à hegemonia e ao fortalecimento de saberes ao mesmo tempo em que outros são delegados ao segundo plano ou mesmo não são abordados. Neste sentido, a educação seria o processo de unicidade de saberes e valores, em detrimento de uma relação de ensino-aprendizagem plural. Essa perspectiva abordada pelos artigos está expressa a partir de uma crítica e não de uma defesa desse modelo. Todavia, é apresentada como sendo a realidade educacional brasileira atual:

“Aquilo que, na perspectiva do constituinte de 1988, deveria ser um conjunto de conteúdos, se converteu num manual para homogeneizar cabeças e tornar hegemônica, no ambiente escolar, a ideologia que, há tempos, grassa e desgraça a educação brasileira.” (Totalitarismo através da educação, 2016)

“Educa quem mostra opções de caminhos e não quem indica uma direção.”(Ensino, Educação e Doutrinação, 2015)

“Com efeito, o militante político e o fanático vivem aquilo que ensinam com grande fervor, mas não cumprem sua função de educadores, que consiste, sobretudo, em abrir as portas do pensamento responsável e nunca em fechá-las.” (Ensinar × Doutrinar, 2016)

Junto a essa perspectiva, ressalta-se que a crítica desenvolvida em diferentes artigos do ESP perpassa o entendimento de que a educação brasileira é uma responsabilidade estatal, mas, que a partir disso ela passa a ser institucionalizada e enfoca o caráter social, coletivo e ideológico em detrimento ao caráter individual e socializador. Destaca-se que a problemática desse ponto de vista é o fato de que esse projeto educacional, sustentado em Paulo Freire, Karl Marx e Antonio Gramsci, estaria construindo um sistema educacional esquerdista, militante, comunista e ideológico:

“A tentativa esquerdista é de transferir a educação dos jovens para o controle do Estado [...]” (Ensino, Educação e Doutrinação, 2015)

“Esta visão de institucionalização da educação é originada nos ensinamentos de Paulo Freire (1921-1997) e continuados por Moacir Gadotti (1921 –), porém a origem desta militância está em Karl Marx (1818-1865) e Gramsci (1891-1937). É a visão marxista que domina soberana em nossas escolas e que se revolta quando confrontada com posturas mais conservadoras.” (Ensino, Educação e Doutrinação, 2015)

“Deixo claro que, em minha opinião, pode-se e deve-se falar de política nas escolas, pois é na escola que se aprende sobre as ideologias e teorias políticas. Mas o que ocorre atualmente é a hegemonia de uma orientação político-ideológica de viés marxista dentro dos institutos educacionais.” (Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?, 2019)

AC2: Ensino e Ensinar

Ao longo dos artigos do *blog* foram observadas diferentes maneiras de abordar a concepção e entendimento em relação ao ensino e à ação de ensinar. Primeiramente, salienta-se que o ensino é compreendido como a transmissão sistemática de conhecimentos culturalmente necessários para a socialização e a inserção dos sujeitos na sociedade. Neste sentido, é por meio da escola que oferece uma organização sistemática e progressiva de conteúdos são obtidos novos conhecimentos, para além daqueles que previamente os sujeitos já tinham acesso em suas famílias e comunidades:

“O ensino é uma atividade sistemática de transmissão de conhecimentos. É o ambiente primordial da escola e sua função específica. A escola ensina e, de forma complementar, educa.” (Ensino, Educação e Doutrinação, 2015)

Nesta perspectiva, os artigos apresentam que é justamente no ensino que se encontra a controvérsia do sistema educacional brasileiro, visto que é a escola que tem assumido a função de educar e esquecido da sua principal responsabilidade: o ensino. Isso acontece à medida em que as relações sociais, a emancipação e o empoderamento passaram a ser priorizados, ao mesmo tempo em que os novos conteúdos e a ampliação de conhecimentos são preteridos ou mesmo não são apresentados:

“Aqui está o problema maior do nosso sistema educacional. A escola assumiu o papel de educar e abandonou o de ensinar, por esta razão as crianças deixam de aprender conteúdos importantes para se dedicarem, por longo tempo, a atividades de socialização. O equilíbrio entre educar e ensinar é o que as nossas escolas perderam. Por outro lado, as famílias estão relegando a função educativa para a escola.” (Ensino, Educação e Doutrinação, 2015)

“A falta de equilíbrio entre educar e ensinar é o maior problema da educação brasileira. A criança quando vem para a escola, não vem para aprender o que já conhece, ela necessita de conhecimentos novos. A reprodução simplória da cultura do educando não é capaz de construir conhecimento e, muito menos, educação. Hip hop e funk ela exercita diariamente no seu ambiente social, ela não precisa das “poesias” da Tati Quebra-Barraco, para desenvolver seu gosto literário.” (Ensino, Educação e Doutrinação, 2015)

Além desses aspectos, os artigos vão apresentar o ato de ensinar como sendo fundamentalmente a função do professor. Nesse sentido, é destacada a expressão “liberdade de ensinar” como sendo exclusiva ao professor, em suas atividades sistemáticas de transmissão de conhecimentos, na qual ele deve abordar os conteúdos relevantes e essenciais para a formação acadêmica dos educandos. Todavia, evidencia-se que a liberdade de ensinar não pode ser compreendida como sendo o mesmo que liberdade de expressão, pois esta se refere a um direito de todos os cidadãos brasileiros e não está restrita aos espaços educacionais:

“Por outro lado, a liberdade de ensinar é aquele direito conferido ao professor no exercício da profissão, garantindo-lhe poderes para lecionar sem limitação doutrinária ou ideológica (Art. 206, II, CF/88). Evidentemente que o profissional do ensino deverá seguir uma grade pré-estabelecida para a disciplina pela qual se encontra responsável.” (Liberdade de expressão X Liberdade de ensinar: o conflito por trás da chamada “doutrinação ideológica”, 2018)

“Ora, a liberdade de ensinar não pode ser confundida com a liberdade de expressão, muito menos ser sucumbida por ela. Isto porque a sala de aula não é um local onde o professor pode falar aquilo que bem entender, ele deve ter prudência ao abordar os temas relevantes ao conteúdo programático. Se assim não fosse, poderia dedicar todo o tempo para conversar sobre qualquer assunto de sua preferência e emitir juízo de valor acerca daquilo que lhe for mais conveniente.” (Liberdade de expressão × Liberdade de ensinar: o conflito por trás da chamada “doutrinação ideológica”, 2018)

“Por fim, pode-se concluir que o professor não goza de liberdade de expressão durante o exercício de seu trabalho, na verdade ele está munido de liberdade de ensinar, ou seja, não pode nem deve impor seus próprios pensamentos sobre determinados temas, uma vez que tais comentários podem ofender ou ir de encontro aos princípios particulares que cada aluno adquire através de sua família, principalmente no âmbito religioso, ideológico e moral, devendo ainda evitar externar qualquer manifestação pessoal de cunho político e partidário.” (Liberdade de expressão × Liberdade de ensinar: o conflito por trás da chamada “doutrinação ideológica”, 2018)

De modo semelhante à discussão sobre educação ao abordar o ensino e o ensinar, os artigos trazem o que o Paulo Freire e a sua Pedagogia compreendem em relação a esses conceitos. Essa abordagem é adotada conforme Freire defende que o ensino não é somente a transmissão de conhecimentos sistemáticos, como argumentado pelos artigos do ESP, e compreendê-lo apenas nessa ótica é lastimável e faz parte de um processo de alienação. O autor parte da ideia de que o ensino seria as múltiplas possibilidades de produzir relações de ensino-aprendizagem:

“Mas para Paulo Freire, programar aulas a partir de conteúdos sistematizados e gradativos é lamentável.” (Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?, 2019)

““Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996)” (Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?, 2019)

AC3: Doutrinação e Doutrinação Ideológica

A identificação da doutrinação e/ou doutrinação ideológica nos artigos do *blog* do ESP se faz mediante à repetição e ao entrelaçamento entre esses termos e a discussão apresentada sobre educação e ensino. Ou seja, ao se apresentar a educação e o ensino como conceitos-chave, a doutrinação será apresentada como argumento para legitimar a perspectiva que o movimento defende. Neste sentido, ao trabalharem a doutrinação ao longo dos artigos, ela é exposta a partir

de diferentes perspectivas. Uma delas se refere ao que seria doutrinação, sendo esta a imposição de saberes ou de um único entendimento sobre os diferentes fenômenos e a realidade aos estudantes, produzindo sujeitos doutrinados e empobrecidos por partirem apenas de um referencial, chamado pelos autores, de crítico e ideológico:

“[...] Não se pode confundir “formação crítica” com doutrinação. O aluno não pode ser avaliado pela concordância à ideologia do professor. O professor pode ter o posicionamento que julgar melhor, mas não pode impor ao aluno os seus pontos de vista, muito menos deixar de mostrar alternativas à sua visão.” (Ensino, Educação e Doutrinação, 2015)

“Pertence ao senso comum a ideia segundo a qual um ensino intelectualmente honesto deve fomentar nos alunos a aptidão para o pensamento independente dos vícios e das ideologias, ao passo que a chamada “doutrinação” consiste na imposição, pelo professor, de uma doutrina na qual ele acredita e para a qual deseja ganhar a adesão dos alunos.” (Ensinar × Doutrinar, 2016)

Em continuidade a essa perspectiva, os artigos defendem que a educação, o ensino e, conseqüentemente, a escola, não podem ser espaços que permitam a doutrinação ocorra, pois ela fere os princípios constitucionais e estatais, ferindo a liberdade e a neutralidade do Estado. Destaca-se que essa “neutralidade” que enfatizada remete a uma ideia de democracia que não possui alguma ideologia que sustenta o projeto político:

“Escola é espaço de liberdade, e o Estado não pode incorrer em proselitismo ideológico. O aluno não pode ser doutrinado pelo seu professor. E ele precisa saber disto. O aparelhamento ideológico do Estado afronta a democracia.” (A ideologização na escola, 2014)

A doutrinação na educação ofende a neutralidade político-ideológica do Estado e desrespeita a liberdade de consciência, um dos princípios do regime democrático. (A ideologização na escola, 2014)

Além disso, é importante ressaltar que os artigos vão a todo momento responsabilizar os professores por uma prática doutrinária, tendo eles e a escola como cerne deste cenário produtor de estudantes alienados e manipulados. A sala de aula é o espaço em que os professores utilizam de suas posições de poder para transmitir ideias e concepções ideológicas. É evidenciado que o professor que se propõe a uma reflexão crítica e consciente da realidade é identificado como um “doutrinador”:

“Admitamos que o limite é delicado, mas não assiste à escola e ao professor o direito da conversão ideológica. Isto seria inadmissível, porque estamos diante de criaturas indefesas, vulneráveis e que não podem ser transformadas em massa de manobra.” (A ideologização na escola, 2014)

“As nossas escolas estão vazias de professores e repletas de doutrinadores, há um exército militando nas salas de aula, num afã constante para “mudar a realidade” e

para formar “alunos conscientes” e tantos outros chavões que ouvimos da boca dos pedagogos [...]” (Ensino, Educação e Doutrinação, 2015)

“Essa falsa sensação de liberdade extrema é responsável por inúmeros e lamentáveis fatos ocorridos em salas de aula, onde alguns professores utilizam daquele espaço e tempo para pregar suas próprias convicções religiosas, ideológicas, políticas e partidárias.” (Liberdade de expressão × Liberdade de ensinar: o conflito por trás da chamada “doutrinação ideológica”, 2018)

Frente a isso, os artigos trazem como alternativa o enfrentamento à doutrinação o pluralismo de perspectivas e abordagens. O professor ainda é a figura que deve ocupar o protagonismo nessa resposta plural, devendo ter uma prática de constante estudo e ampliação de repertório para que nas salas de aula se coloque aberto à transmissão de diferentes pontos de vista. Associada a essa postura, o professor deve assumir a imparcialidade e/ou a neutralidade para que no processo educacional o estudante tenha autonomia para escolher a abordagem com que mais se identifica:

“A resposta que proponho pode parecer um truísmo, mas, em tempos de recrudescimento ideológico e partidário como os nossos, se faz necessária: o educador deve ter a prática contínua e disciplinada do estudo, associada sempre à honestidade intelectual de expor o maior número de pontos de vista que um assunto comporta e as possíveis conseqüências que a adoção de cada um deles pode acarretar.” (Ensinar × Doutrinar, 2016)

“Ademais, quando se trata de instituições públicas, o professor é, sobretudo, um servidor público, e como tal deve se submeter às regras que delimitam a prestação de serviços da administração pública, destacando-se aqui a impessoalidade (Art. 37 da CF/88) que o obriga a manter uma posição de neutralidade, ficando absolutamente proibido estabelecer discriminações gratuitas.” (Liberdade de expressão × Liberdade de ensinar: o conflito por trás da chamada “doutrinação ideológica”, 2018)

“Na realidade, o que deve ser feito é uma abordagem imparcial que forneça ao estudante mais do que uma única corrente doutrinária, e este, por sua vez, decidirá por si só qual delas irá aderir.” (Liberdade de expressão × Liberdade de ensinar: o conflito por trás da chamada “doutrinação ideológica”, 2018)

Por fim, assim como a discussão sobre doutrinação está relacionada à educação e ao ensino, um dos artigos se destaca por trazer Paulo Freire e sua pedagogia como doutrinação ideológica. Igualmente ao processo de responsabilização feito aos professores e às escolas, Freire ganha lugar notório no debate sobre a doutrinação, por partir de uma educação libertadora e crítica que é compreendida como manipulação ideológica e partidária, destacando o marxismo e a ideologia de esquerda como seus aportes:

“Importa indagar, desde já, se e em que medida Paulo Freire propõe uma educação realmente libertadora ou antes um método de manipulação ideológica e partidária.”

(Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?, 2019)

“[...] Porém, o que a pedagogia de Paulo Freire propõe, pelo menos em relação ao ensino e aprendizado entre o professor e o aluno, é fazer do professor um propagador e doutrinador do ideário neomarxista e fazer dos alunos militantes dessas mesmas causas.” (Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?, 2019)

“O que acontece é que esses indivíduos serão usados para serem peões de ideologia de esquerda, ou de qualquer outra ideologia, pois, quando o professor utiliza esse pensamento pedagógico, ele quer que o aluno milite pela causa dos seus ideais ideológicos e políticos. Não houve realmente conscientização.” (Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?, 2019)

3.2 As Formações Discursivas

Os conceitos-análise descritos acima situam a análise que aqui será desenvolvida. Os artigos presentes no *Blog* do ESP apresentam esses conceitos de forma transversal, não se ocupando apenas de um ou outro. Neste sentido, a ideia defendida pelo ESP articula suas concepções de educação, ensino e de doutrinação. Todavia, a articulação estabelecida não se pauta em uma construção entre esses entendimentos, mas sim em uma polarização e dicotomização entre eles. Coloca-se de um lado “o que deve ser feito” e de outro “o que deve ser evitado”.

O MESP, e conseqüentemente, o PESP, se diz preocupado com a educação brasileira e os rumos que ela tem tomado, mas ao se debruçar em seus objetivos e propostas, assim como nos artigos elaborados por seus apoiadores, encontra-se uma divisão entre educação e ensino. Segundo eles, a problemática brasileira está em seu projeto educacional, mas a ideia de educação entendida por eles é dever e responsabilidade da família e não do Estado ou das instituições escolares. Frente a isso, é importante questionar: o problema educacional brasileiro seria então responsabilidade das famílias?

Os artigos respondem essa pergunta ao trazerem sua concepção de “ensino”. O ensino seria a transmissão de saberes e conhecimentos necessários para a vida em sociedade, sendo de responsabilidade e função dos docentes e das instituições escolares. Através dessa separação entre educação e ensino encontramos um dos primeiros pontos questionáveis dessa proposta educacional. Se a grande questão a ser solucionada é a educação brasileira, por que então a sua função exclusiva é chamada de ensino? É necessário destacar que essa distinção entre ambos os conceitos não se faz equivocadamente.

A dissociação entre educação e ensino se sustenta, majoritariamente, a partir do livro *Professor não é educador*, de Armindo Moreira (2012). De modo quase idêntico ao encontrado

nos artigos, o livro traz que o ato de educar é restrito à família e à religião, enquanto o ato de ensinar (ou instruir) seria a transmissão de conhecimento neutro, plural, sem a possibilidade de discussão da realidade e produção de valores e afetos, sendo responsabilidade do docente. Destaca-se este livro tendo em vista que ele é apresentado como uma referência bibliográfica no site do ESP. Mas, indo além desta referência, a cisão no processo educacional se faz necessária para o ESP devido ao momento histórico, político, cultural e econômico que nos encontramos.

Em tempos de neoliberalismo, a educação tem sido compreendida como um bem de consumo, uma mercadoria. A instituição escolar oferece um produto que é adquirido e consumido, visando um investimento individual, isto é, as instituições oferecem os conhecimentos necessários para a socialização e, conseqüentemente, para a ascensão social de cada sujeito (Sampaio, Santos & Mesquida, 2002). Com isso, a educação não pode e nem deve servir como possibilidade de diálogo, crítica e construção de novos entendimentos, pelo contrário, deve se manter restrita à possibilidade de manutenção das relações sociais e de desenvolvimento de um sistema cada vez mais produtivo.

A separação entre os termos vem então como medida para fortalecer e consolidar a compreensão de que o projeto educacional deve estar ancorado em uma transmissão criteriosa de conteúdos, tecnicista, que visam a manutenção das estruturas sócio-políticas. A partir do momento em que as instituições escolares e seus atores são responsabilizados unicamente com a função de “ensinar” e são distanciados das múltiplas realidades, com um discurso neutro e plural, sem adentrar nas adversidades socioculturais e nas particularidades subjetivas, por conseguinte, são dispensadas as multiplicidades, a criticidade, a emancipação e a transformação dos sujeitos e da sociedade. Esse tecnicismo, de acordo com Maia (1998), é a principal face da ideologia no processo educativo, pois ele parte de uma percepção sobre o conhecimento apenas técnica e desprovido de outras possibilidades, ocupando um lugar coisificado.

É importante ressaltar que essa compreensão mercantil da educação que estrutura as relações educacionais apenas por meio de conteúdos, remonta ao projeto educacional brasileiro nas décadas de 1960 e 1970, durante o período da Ditadura Militar (Frigotto, 2017). Os sujeitos ensinavam e aprendiam visando a qualificação profissional e, simultaneamente, a ascensão social, mantendo as estruturas políticas e socioeconômicas. Em um período de censura às liberdades individuais, de controle estatal autoritário e do uso de violência como medida de repressão às diferentes perspectivas sociopolíticas e econômicas, o projeto educacional estava articulado a uma estrutura de poder que governava e legitimava apenas aquelas teorias,

instituições e atores sociais que também defendiam as mesmas concepções, investindo apenas para a formação de sujeitos que também se alinhem a esses valores.

Dessa forma, na atualidade encontramos um projeto educacional defendido pelo ESP que preconiza uma cisão entre educação e ensino, tendo em vista que o tecnicismo das relações educacionais, pautadas somente por conteúdos e conhecimentos neutros, reproduz os mesmos pensamentos e teorias, além de legitimar que determinada classe, raça e gênero ocupem lugares de poder. Assim, o suposto equívoco dessa cisão existe à medida em que ele confere a criticidade, ao diálogo e à formação de sujeitos e coletividade ao âmbito da família e da religião, enquanto as instituições e atores escolares seriam apenas máquinas reprodutoras de conteúdo.

Arelada a essa separação fundamental, está a compreensão sobre as instituições escolares, em especial a escola pública, como espaços que estão apenas a serviço da transmissão de conhecimentos. Ou seja, a responsabilidade da escola é possibilitar o ensino para estudantes. As instituições escolares deveriam assumir seu compromisso social, mantendo os princípios democráticos e constitucionais, e oferecer uma formação ampla, plural, apresentando os conhecimentos culturalmente necessários e sem a prevalência de um posicionamento sob outro. Mais uma vez são desenvolvidos e indicados quais espaços e relações estão direcionados para uma educação e para um ensino. Todavia, não se explicita nessa compreensão o potencial que as escolas têm para um projeto educacional e para a formação cidadã dos sujeitos.

As escolas são espaços de formação de sujeitos, para além de um processo de escolarização. Através de experiências, de encontros, de construção de sentidos, de refinamento de habilidades e de afetos, os sujeitos se humanizam e se socializam, apreendendo a realidade sociocultural complexa em que se situam. Ao acessarem o conhecimento cultural, ao se depararem com diferentes perspectivas, realidades e territórios e ao transitarem entre grupos e lugares dentro das instituições escolares, os sujeitos adquirem subsídios para o seu desenvolvimento pessoal e sociocultural, assim como se fortalecem e afinam seus sentidos para a vida em sociedade (Dayrell, 1996). Neste sentido, a escola é responsável por mais do que meramente uma relação de ensino, mas compõe um espaço educativo que possibilita a criação e reflexão de valores e percepções sobre a realidade.

Com base nesse entendimento limitado sobre as escolas, o ESP legitima cada vez mais a construção de espaços genéricos, amplos e idênticos em si mesmos, visto que os conhecimentos devem ser transmitidos categoricamente e sequencialmente para que todos os estudantes tenham acesso igualmente a eles. A escola tem seu potencial formador de sujeitos desqualificado e assume uma posição reprodutora e mantenedora de saberes e relações sociais.

Através desse desapareço e limitação da função das escolas, ocorre uma supervalorização dos conhecimentos e saberes educacionais em detrimento das relações sociais, do diálogo, da construção coletiva e subjetiva. Se a escola não tem essa função, cabe às famílias e à religião a se ocuparem dessa formação dos sujeitos. Neste sentido, a família - particular/privada - é responsável integralmente pelos sujeitos, seus princípios e valores, enquanto a escola - coletiva/pública - deve se atentar somente a um conjunto de práticas e saberes que visam um bem comum - bem comum já definido previamente. Nicolazzi (2016) aponta que esse movimento tenta produzir um esvaziamento da dimensão pública da educação e das práticas educativas, conduzindo-as a um lugar despolitizado.

A defesa e a argumentação para a separação entre educação e ensino se faz mediante também ao passo em que se reafirma a necessidade de transformação do projeto educacional brasileiro, que se sustenta em apontamentos de uma suposta crise e um fracasso escolar. Destaca-se que esse fracasso escolar aparece frequentemente como uma caracterização da educação brasileira, como se em si mesmo esses termos falassem sobre algo amplamente difundido e compreendido. Para elucidar a questão do fracasso escolar é preciso retomar que ele acompanha a história da educação brasileira, já que ao longo do tempo foi compreendido em uma ótica individualista que responsabiliza os sujeitos e suas famílias pela evasão escolar, pela repetência, pelas dificuldades de aprendizagem, entre outros fenômenos (Oliveira-Menegotto & Fontoura, 2015)

A partir da década de 1980 ocorre um deslocamento entre o âmbito individual que produz o fracasso escolar e se volta a uma produção que é complexa e implicada com a realidade histórica e cultural, do território e das relações que são produzidas nas e pelas instituições escolares, o que é destacado pelo trabalho de Patto (1991). Sendo assim, ao invés de culpabilizar estudantes e suas famílias, entende-se que o fracasso ocorre devido às condições sociais, incluindo relações de poder, o trabalho pedagógico burocratizado, o baixo incentivo e investimento estatal etc. (Collares, 1996).

Ainda que ocorra esse deslocamento, o entendimento do fracasso escolar perpassa diferentes concepções, podendo transitar entre lógicas individualizantes e coletivas (Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004). Em tempos atuais, ainda encontramos argumentações que defendem a problemática escolar como reduzidas às relações entre estudantes, famílias e professores, desconsiderando toda a realidade complexa e atravessada por questões políticas, históricas e sociais. Os artigos do *blog*, como mencionado anteriormente, não especificam o que seria o fracasso escolar, mas fazem menções ao baixo rendimento dos estudantes, às baixas notas em avaliações governamentais, ao “não aprender” e, em especial, aos professores que não

cumprem sua responsabilidade e função de ensinar, reproduzindo assim, uma lógica individualista dentro das relações educacionais.

Mais uma vez, problemáticas como a infraestrutura das escolas, os baixos salários dos professores, que frequentemente sofrem atrasos, a falta de recursos materiais para o desenvolvimento das atividades, a formação docente afastada da realidade brasileira, a fragilidade na gestão municipal, estadual e federal, assim como na implementação efetiva de políticas públicas educacionais, sequer são mencionadas e consideradas como fatores essenciais para se pensar a realidade e o projeto educacional brasileiro. É retirado o âmbito político, cultural e social do fracasso e da crise escolar, reduzindo-os às relações interpessoais.

A legitimidade dessa redução parte da compreensão de que as relações de ensino, restritas e específicas aos docentes e estudantes, não são cumpridas de forma devida e, conseqüentemente, produzem o fracasso escolar. É utilizado um conceito amplamente discutido e estudado, mas ele é esvaziado ou é apresentado somente a partir de um referencial - o individual. Com isso, são apontadas as problemáticas de interesse que giram ao redor do fracasso escolar e ele é escolhido como um “mal a ser vencido”. Por meio desta construção superficial e despolitizada, é indicado um projeto educacional que se conjectura como uma solução fácil: a separação da educação e do ensino. Se o fracasso escolar é produzido no âmbito das relações entre docente e estudante, definir que o ensino é a principal relação entre esses, demarcando o que cada um deve fazer, levaria à resolução desse problema.

Frente a isso, um dos pontos principais que alicerça a cisão entre educação e ensino são os papéis e funções atribuídos aos docentes e aos estudantes. Os primeiros seriam os detentores de todo o conhecimento e que irão “depositar” conteúdos e conhecimentos nas cabeças dos estudantes, enquanto os segundos seriam aqueles que escutam e passivamente recebem e internalizam esses mesmos conteúdos. A relação estabelecida entre docente e estudante se dá por via do conhecimento, inquestionável e não dialogado. Diga-se de passagem, que esse entendimento sobre a relação de ensino apresenta explicitamente a educação bancária criticada por Paulo Freire (2005). Nesta compreensão de educação não existem brechas para o diálogo, para a construção e possibilidade de discordância, a regra é que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68).

A educação centrada nessa relação de transmissão de saberes se reporta a um modelo de educação focalizada no professor consolidada pela pedagogia jesuítica, pois ali o docente ocupa o lugar da autoridade máxima no processo pedagógico (Mesquida, 2013). A prática pedagógica, desde o período da colonização, submete todos aos saberes e conhecimentos e o

professor, articulado em um discurso inquestionável, deve transmiti-los aos estudantes que estão em um processo formativo. Sendo assim, o ensino assume um lugar de reprodução de conhecimentos e não possibilita a autonomia e participação de seus interlocutores (Sampaio, Santos & Mesquida, 2002).

A compreensão do ESP sobre o ser docente e ser estudante os colocam em posições enrijecidas e sem possibilidade de interlocução. A ausência do diálogo entre educador e educando impede a construção do conhecimento, das relações de ensino-aprendizagem, da formação de sujeitos e cidadãos. Para que isso pudesse acontecer, seria fundamental a liberdade de ensinar atrelada à liberdade de aprender (Gabatz, 2018). Todavia, a reivindicação do ESP e de seus apoiadores é que essas liberdades sejam cerceadas e definidas explícita e unicamente por uma relação unidirecional, permeadas somente pelos conhecimentos e saberes.

Ao definir nitidamente o que é responsabilidade da docência e dos estudantes, a aposta seria em uma possível supressão da “doutrinação ideológica”. A princípio, enfrentar um partidarismo político ou posicionamentos que influenciam crianças e adolescentes parece ser uma premissa considerável. Porém, ao enunciar esse enfrentamento se expõe uma percepção de estudantes enquanto sujeitos vulneráveis e suscetíveis a quaisquer influências, ao mesmo tempo em que se vilaniza a docência, colocando-a como doutrinadora, disruptiva e antidemocrática.

Antes de tudo, compreender a infância e a adolescência a partir da vulnerabilidade e da fraqueza, é compreender os mesmos como idades e estágios inflexíveis, sem a possibilidade de transformação, de reflexão crítica, de autonomia e protagonismo na sua formação subjetiva e sociocultural. Simultaneamente, compreender os docentes como agentes máximos e detentores de todos os saberes, utilizando-os como ferramentas de manipulação, partindo somente do que seria de seus interesses individuais, é compreender a docência como uma prática individual, irresponsável e descompromissada com a educação e democracia brasileira.

Neste sentido, em uma tentativa de controle sobre a educação e a formação dos sujeitos, os professores e a “doutrinação ideológica” são lançados como os grandes problemas que sondam as escolas brasileiras. Mesmo que seja reforçado sobre esse enfrentamento à “doutrinação ideológica”, a definição desse conceito não é apresentada, sendo necessário questionar: a qual ideologia é referida? As palavras em questão, ainda que substantivos na linguagem, adquirem caráter de adjetivação e, conseqüentemente, escondem uma possível explicação e/ou esclarecimento do que seria uma prática não doutrinária (Daltoé & Ferreira, 2019).

A doutrinação ideológica então surge como um outro pilar que sustenta e reafirma a necessidade de uma distinção entre educação e ensino. As escolas e as relações de ensino têm

sido atravessadas por uma influência e manipulação ideológica. Nos artigos são elencados o “esquerdismo”, o “marxismo”, as teorias de Antonio Gramsci e o “comunismo” como sendo os grandes direcionamentos ideológicos que permeiam a realidade escolar. Simultaneamente, a discussão sobre a diversidade sexual, étnico-racial, implementação de ações afirmativas, a inclusão de pessoas com deficiência e a abordagem de outras temáticas que visam a reflexão crítica sobre a realidade foram colocados dentro do mesmo barco, como sendo parte de uma proposta doutrinária.

A defesa dessa doutrinação comunista parte de uma leitura equivocada e unilateral das obras de Karl Marx e de Gramsci. A discussão se pauta em uma percepção de que os ditos “comunistas” visam um ataque e destruição dos valores historicamente consolidados, por meio do fomento de discussões e da implementação de leis que rompam com eles, como o casamento homoafetivo e o abortamento legal, ao mesmo tempo em que defendem o controle de terras, propriedades e a economia passar ao controle estatal. Todavia, aqui não são incluídas a revolução proletária, que é fundamental para que qualquer mudança ocorresse, do mesmo modo que o enfrentamento a essa hegemonia - como a dos valores - está associada a uma disputa por representação e transformação em diferentes espaços da sociedade, como defendidos por Gramsci (2000). Frente a isso, Marx, Gramsci, Paulo Freire e outros teóricos compreendidos como ameaçadores são apresentados como sujeitos que construíram saberes e elaboraram planos de tomada do controle da sociedade, rompendo com a democracia e visando a dominação comunista, evocando um pressuposto “marxismo cultural” (Gabatx, 2018).

É importante destacar que dentro da história do MESP a “doutrinação ideológica” surge como o argumento que sustenta toda a ideia de uma “escola sem partido”. Por meio do enfrentamento desta ideologia, que vai se revelando cada vez mais unilateral aos preceitos teóricos de Marx e Gramsci, seria possível construir uma escola plural e democrática. Nos primeiros artigos do *blog*, a doutrinação aparece genérica, sendo usada apenas como forma de sustentar a apresentação do projeto. Com o passar dos anos, a “doutrinação ideológica” vai perdendo espaço para a “ideologia de gênero”, a qual vai assumindo o lugar de protagonismo nessa luta. Ainda que não seja mencionada em nenhum dos artigos separados, essa ênfase é necessária devido ao fato de que é com a “ideologia de gênero” que o MESP vai adquirindo apoiadores e reconhecimento.

Através do destaque da “ideologia de gênero” é construída uma narrativa que arquiteta um argumento de que existe doutrinação no âmbito da escola, assim como uma necessidade de distinção entre o que deve ou não ser ensinado, de que maneira e por quem (Miguel, 2016). A doutrinação passa a ser compreendida automaticamente, sem a necessidade de um

complemento, pois doutrinar tem uma carga negativa e que remete diretamente à “ideologia de gênero” e à ameaça comunista. Assim, as escolas seriam o centro que aglomeram toda essa doutrinação e fazem “lavagens cerebrais” nos estudantes dóceis e vulneráveis e, por isso, precisavam de uma reformulação, desde às políticas públicas - como a implementação do PL do Escola Sem Partido - até à compreensão das escolas, docentes e estudantes, definindo suas funções e responsabilidades.

O ESP se tornou fonte e meio de difundir a ideia de que as escolas e seus professores foram tomados por uma sustentação esquerdista, ainda que esse termo fosse bastante ambíguo e pouco compreensível. Contudo, além de a “esquerda” estar em um *continuum* e estar implicada e costurada a uma realidade material, os professores e escolas também eram generalizados dentro desse mesmo *continuum*. Com isso, passou a ser construída e fomentada uma percepção sobre a prática docente e sobre a realidade das escolas brasileiras que é pouco realista e que, frequentemente, não é desenvolvida por atores escolares e sim por pessoas distantes ao espaço e à realidade escolar, produzindo estereótipos desconectados e infundados (Castilho, 2019).

A premissa então seria uma escola que fosse plural, neutra e que conduzisse seus profissionais a uma prática com “liberdade para ensinar”, mas que não esbarrasse na “liberdade de expressão”. Os professores, como agentes principais na relação de ensino, seriam aqueles que deveriam se responsabilizar por apresentar uma multiplicidade de perspectivas, sem exibir opiniões favoráveis ou desfavoráveis - neutros -, mas que fossem de acordo com um conjunto de conteúdos compreendidos e estabelecidos como possíveis para o âmbito da escola, sem invadir o espaço da realidade individual, familiar e moral. Entretanto, ao mesmo tempo em que se prega uma pluralidade de conhecimentos, ela é também é cerceada pela limitação entre o educar e o ensinar, entre o que é ideológico ou não.

Em consonância, o docente passa então a ser centralizado e responsabilizado por tudo o que ocorre em sala. Os estudantes são convocados a ocupar um lugar de vigilância e de controle deste docente e de suas aulas. Sustentados em uma “não doutrinação”, na “liberdade de ensinar e de aprender” de forma distorcida, a relação educativa de confiança, honestidade, de troca e interlocução para a reflexão e construção de uma realidade mais crítica e consciente, é perdida. No lugar é colocada uma relação estática, rígida e bem definida sobre o que cada um deve fazer: de um lado, os docentes devem somente ensinar e serem vigiados, e de outro, surgindo como novidade, é atribuída a função de “dedo-duro” aos estudantes e famílias (Frigotto, 2016).

Assim, a neutralidade passa a ocupar a defesa de um projeto educacional, sendo ela a definidora da práxis docente e também sendo o medidor do que os alunos podem ou não

aprender. No entanto, a formação política dos sujeitos não se dá somente no campo do partidarismo, ela está imbricada em nosso cotidiano e em nossos posicionamentos, visto que partimos de um entendimento de realidade, de sujeitos, de relações, de crenças e valores. Marx e Engels (1965) anunciam que a política está presente em nosso cotidiano, assim como a ideologia também está, e as duas são indissociáveis, do mesmo modo que nossa vida também é indissociada a uma materialidade. Desta forma, ainda que um docente, ou mesmo um estudante, não se posicionem partidária ou ideologicamente, esse posicionamento não deixa de ser político, pelo contrário, ele também demarca entendimentos e percepções acerca da realidade, colocando em xeque uma ideia de neutralidade (Castilho, 2019).

A reivindicação acerca de uma neutralidade em favor de um pluralismo de ideias pressupõe também que é possível a existência de uma neutralidade humana e científica. Sujeitos e suas produções seriam passíveis de uma neutralidade e descolamento da materialidade, produzindo apenas conteúdos imparciais e que se destacam por um distanciamento entre sujeitos e objetos - são apenas coisas. Entretanto, os seres humanos são sujeitos constituídos na e pela história, na materialidade cultural, social, econômica e política, e suas produções também revelam o momento em que se situam (Vigotski, 1993; Smolka; De Góes & Pino, 1998). Ainda que sabido sobre as marcas do tempo em nossas formações, o ESP se lança em uma hipotética e possível neutralidade a ser alcançada.

A neutralidade e o pluralismo caem por terra à medida em que apenas o “outro”, compreendido como a esquerda, o comunismo e a discussão sobre diversidades e rupturas com lógicas opressoras, são alvos de ataques. O ESP parte de um padrão de família e de crenças religiosas, sustentando-se na moral cristã, assim como de um mito da democracia racial e da não existência de desigualdades socioeconômicas. Essa indiferença, ou mesmo negação, às diversidades socioculturais e às desigualdades se apoia em uma não permissão (ou não desejo) para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, democrática e justa em prol de interesses pessoais (Cunha & Lopes, 2013).

Além disso, ressalta-se que a ideia pretensa de uma escola apartidária, do enfrentamento e do controle ideológico, de uma unicidade de perspectiva e conhecimentos, sem a possibilidade de contradição e de se deparar com a diferença tem sido o mesmo entendimento e objetivo de grupos empresariais que percebem a educação como aparato estatal - e ideológico - dominante, nos moldes apresentados por Althusser (1985). Neste ângulo, os sujeitos são sufocados e desconsiderados, junto às suas experiências particulares, territoriais, comunitárias e desejos para o futuro em favor de uma padronização dos mesmos e das relações, tornando-os técnicas e dados ao invés de agentes de transformação (Gabatz, 2018).

A sintonia entre esse projeto educacional com grupos empresariais só desvela as marcas do neoliberalismo na educação brasileira, visto que a intervenção do Estado deve ser cada vez mais reduzida, se limitando a conteúdos que não se comprometem com política e com o social (Katz & Mutz, 2017). Ao mesmo tempo, a escola se assenta cada vez mais enquanto uma instituição total, reduzindo - até mesmo massacrando - subjetividades, identidades e realidades complexas em benefício da manutenção do *status quo* (Vieira, 2014). Além disso, as relações educacionais mantêm e promovem uma lógica meritocrática e competitiva, desde a disputa por currículos até as práticas cotidianas que privilegiam saberes, sujeitos e realidades sociopolíticas (Roman, 1999).

Assim, a demarcação e divisão entre educação e ensino são atravessadas pela “doutrinação ideológica” como o mal a ser enfrentado, legitimando e construindo uma narrativa falaciosa sobre o que a formação educacional brasileira hipoteticamente tem privilegiado, ao mesmo tempo em que desvaloriza outros saberes. Os docentes, estudantes e escolas são colocados em arenas de disputa, ocupando lugares de protagonista para uma suposta transformação desta mesma educação brasileira. Entretanto, as compreensões rasas e despolitizadas sobre a educação e sua realidade produzem um esvaziamento da prática educacional e, conseqüentemente, da garantia de direitos e da democracia brasileira. A narrativa, também compreendida como Projeto de Lei, se coloca a serviço de grupos e de uma construção política opressora, homogênea e conservadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui apresentada é tecida e escrita a partir de posicionamentos históricos, temporais e culturais que também são construídos, afetados e produzidos através desses. Nesse sentido, tal qual o conceito de educação e os significados atribuídos a ele são produtos de uma conjuntura política, histórica e cultural, o Escola Sem Partido, ainda que surja no início dos anos 2000 e perdure por quase duas décadas, também se sustenta e reflete essas mesmas tessituras que o produzem.

Ao longo deste período, junto ao avanço neoliberal na educação brasileira, tem-se o pressuposto do fracasso escolar, atrelado à crise da educação brasileira como fatores essenciais para fomentar debates e reflexões sobre o projeto educacional. Ao centro, encontra-se a escola como protagonista dessa disputa, ocupando lugar importante para a formação de sujeitos. Seja em uma possibilidade de escola que se propõe a uma formação crítica, implicada política e comunitariamente, visando uma ação transformadora da realidade, como a educação libertadora de Freire (2005) ou a educação engajada de Bell Hooks (2017), seja em uma tentativa de uma

possibilidade de escola esvaziada, conteudista e tecnicista, como a educação proposta pelo ESP.

Ainda que visando uma transformação da escola e da educação, o ESP não consegue se desvencilhar do lugar notório que ambas ocupam na sociedade, por isso, as desqualifica em favor da apresentação de sua proposta como a única possibilidade. Todavia, é preciso cuidado quanto às produções de histórias únicas (Adichie 2019), como se houvesse apenas um jeito de percebermos e compreendermos a realidade. A proposta educacional defendida pelo ESP se articula priorizando e arquitetando um entendimento simplista de que educação equivale a ensino e, conseqüentemente, a uma formação técnica e conteudista. Assim, é produzida uma história única sobre a educação e para que ela serve.

Para legitimar essa mesma história são utilizadas histórias únicas, consideradas problemáticas, acerca da crise educacional brasileira, da pretensa doutrinação ideológica, da prática docente e da realidade das escolas brasileiras. Estas histórias únicas são escritas e percebidas pela mesma ótica e se estruturam como argumentos para uma educação que supostamente iria romper com essas problemáticas. Entretanto, o perigo dessa proposta se revela justamente na unicidade dela mesma. Assim como ela parte de uma única perspectiva para compreender a realidade educacional, ela objetiva a produção de conhecimentos, saberes e sujeitos também únicos, isto é, coerentes, uniformes e assujeitados.

Frente a isso, é preciso se questionar: qual escola nós queremos? Qual educação, não somente em termos conceituais, é de nosso interesse para a construção de um país democrático? A educação que reconhece a diversidade, a diferença e que compreende a complexidade sociocultural, não negando o privilégio de certos grupos, com raças, gênero e classe demarcados, é a educação que deve ser foco para um projeto democrático, crítico e reflexivo acerca a própria realidade. O político, rejeitado pelo ESP, é fundamental para a percepção e compreensão das múltiplas realidades, das mais singulares às mais universais.

Em tempos de pandemia da COVID-19, deflagrada no Brasil em 2020, esses questionamentos se tornaram presentes no cotidiano de todos. Devido à necessidade do distanciamento social e da suspensão das atividades escolares, a educação brasileira passou a ocupar lugar de preocupação e de diálogos. Dentro das distintas realidades escolares, o ensino remoto foi tomado como a alternativa contra uma paralisação da educação, em todos os níveis de ensino. A tecnologia - ou a ausência dela - se tornou carro-chefe na mediação entre docentes e estudantes. Governos federal, estadual e municipal se articularam para a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos, os Programas de Ensino Tutorado, nos quais determinados

conteúdos e perspectivas foram priorizados, sem realizar uma discussão com os atores escolares - gestores, supervisores, docentes, estudantes e famílias (Martins & Almeida, 2020).

Através da pandemia e da implementação do ensino remoto tem se desvelado cada vez mais os entendimentos atuais sobre a educação brasileira: não há tempo a ser perdido e as escolas transmitem conhecimento e saberes, os professores perdem sua autonomia e liberdade de ensinar, os estudantes também perdem sua autonomia e liberdade de aprender, questionar, discordar, e as relações de aprendizagem são marcadas meramente por conteúdos e as relações são distanciadas e preteridas. Esses últimos pontos são destacados, visto que remetem ao entendimento de educação que o ESP tem defendido. E com isso a pergunta que tem sido feita ao longo deste ano e que aqui complemento é: quais as marcas que essa compreensão de educação deixará para o projeto educacional - e projeto político - brasileiro?

O entendimento de uma crise e fracasso educacional, com soluções simplistas e desconectadas das realidades, aliados a um momento de emergência se tornam terreno fértil para a implementação de um projeto de educação tecnicista e conteudista despreocupado com a formação dos sujeitos e com as diferentes e complexas realidades existentes. Simultaneamente, coloca-se a serviço da legitimação de privilégios, preceitos meritocráticos, lógicas conversadoras e autocráticas. Face ao projeto educacional do ESP, tem-se uma compreensão da educação com potencial transformador, crítico, reflexivo, afetivo e revolucionário. Quando isso é posto, somam-se às questões: por que ainda é necessário questionar qual escola e educação desejamos?

O trabalho aqui tecido se propôs a compreender os discursos produzidos sobre a educação pelos artigos do *Blog* do ESP e essa proposta foi alcançada, sem relegar as condições históricas, políticas, ideológicas, culturais e sociais que foram produzidas. Ao se tratar de uma análise de discurso, como dito anteriormente, esta análise também é produzida a partir de um lugar situado e da percepção de um sujeito. Com isso, entende-se que as limitações deste trabalho estão atreladas ao não alcance nas percepções, posicionamentos e análises de outros sujeitos. Perante isso, é esperado que este trabalho possa suscitar questionamentos, reflexões e explorações destes discursos e de outros associados à educação e ao Escola Sem Partido, assim como, possam ser construídas enfrentamentos e proposições coletivas que não apenas aparentam ser soluções rápidas e simplistas, mas coerentes e comprometidas social, política e democraticamente.

REFERÊNCIAS

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Althusser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos do estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*, 2 ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Angelucci, C. B.; Kalmus, J.; Paparelli, R. & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004.
- Barbosa-Lima, M. C.; Castro, G. F. & Araújo, R. M. X. (2006). Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. *Ciência e Educação*, 12(2), 235-245. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000200009.
- Bittar, M & Bittar, M. (2012). História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum Education*, 34(2), 157-168. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>.
- Castilho, D. (2019). Escola Sem Partido: do controle à espoliação. *Boletim Goiano de Geografia*, 39, 1-24. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/58099/33008>.
- Chauí, M. (1981). *O que é ideologia?*. São Paulo: Brasiliense.
- Collares, C. A. L. (1996). Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. (Orgs.) pp. 24-28. *Preconceito no cotidiano escolar - ensino e medicalização*. São Paulo/Campinas: Cortez/Edunicamp.
- Constituição Federal Brasileira de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.
- Cunha, C. V. da & Lopes, P. V. L. (2013). *Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll.
- Daltoé, A. S. & Ferreira, C. M. (2019). Ideologia e filiações de sentido no *Escola Sem Partido*. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, 19(1), 209-227. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322019000100209.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sociocultural. In: Dayrell, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Dias, C. (2016a). A Análise do Discurso Digital: Um Campo de Questões. *REDISCO*, 10(2), 8-20. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/redisco/article/view/2515>.
- Dias, C. (2016b). A Materialidade Digital da Mobilidade Urbana: Espaço, Tecnologia e Discurso. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 37, 157-175. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao37/artigo7.pdf>.

- Espinosa, B. R. S. & Queiroz, F. B. C. (2017). Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: Frigotto, G. (Orgs.), pp. 17-34. *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Ferreira, A. (2010). *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar.
- Ferreira, M. C. L. (2010). Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. *Organon*, 24(48), 17-34. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636>.
- Foucault, M. (1997). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2016). “Escola Sem Partido”: imposição da mordada aos educadores. *e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura*, 5(9), 11-13. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>.
- Frigotto, G. (2017). A gênese das teses do Escola Sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: Frigotto, G. (Orgs.), pp. 49-62. *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Gabatz, C. (2018). O Movimento Escola sem Partido e a Criminalização Ideológica na Educação Brasileira Contemporânea. *Contexto e Educação*, 33(104), 323-345. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7110>.
- Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere. Notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guimarães, G. T. D. & Gasparatto, G. P. (2015). Política de Educação Mercantilizada: quais os seus rumos?. *Textos & Contextos*, 14(1), 132-144. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/20172/13314>.
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Katz, E. P. & Mutz, A. S. C. (2017). Escola sem Partido - produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. *ETD - Educação Temática Digital*, 19, 184-205. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647835>.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.

- Maia, A. F. (1998). Notas sobre ideologia e educação. *Interface Comunicação, Saúde, Educação*, 2(3), 7-19. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000200003.
- Manacorda, M. A. (1989). *A História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Martins, E. S. (2005). A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. *Olhares e Trilhas*, 6(6), 31-36.
- Martins, V. & Almeida, J. (2020). Educação em tempos de pandemia no Brasil: *saberes/fazer*es escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. *Revista Docência e CiberCultura*, 4(2), 215-224. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>
- Marx, K. & Engels, F. (1965). *A ideologia alemã e outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Mesquida, P. (2013). Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do *Ratio Studiorum*. *Educar em Revista*, 48, 235-249. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000200014&script=sci_arttext.
- Miguel, L. F. (2016). Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, 07(15), 590-621. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>.
- Nicolazzi, F. (2016). Qual o partido da escola sem partido?. *Revista do Lhiste*, 5(3), 82-85. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/79154>.
- Oliveira-Menegotto, L. M. de, & Fontoura, G. P. da. (2015). Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 377-386. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572015000200377&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, 2 ed. Petrópolis: Vozes.
- Orlandi, E. P. (2001a). *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*, 4 ed. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2001b). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2006). Análise de Discurso. In: Orlandi, E. P.; Lagazzi-Rodrigues, S. (Orgs.), pp-11-31. *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes.
- Patto, M. H. S. (1991). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pêcheux, M. (1993). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, 2 ed. Campinas: UNICAMP.

- Pêcheux, M. (1997). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Penna, F. (2015). Entrevista com Fernando Penna. *Movimento, Revista de Educação*, 3, 294-301, Niterói.
- Ramos, M. D. & Dri, W. I. O. (2012). O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercantilização da educação. *Acta Scientiarum Education*, 34(1), 71-80.
- Ribeiro, M. L. S. (1981). *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*, 3ed. São Paulo: Editora Moraes.
- Ribeiro, P. R. M. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, 4, 15-30. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1993000100003&script=sci_arttext.
- Roman, M. D. (1999). Neoliberalismo, Política Educacional e Ideologia: as Ilusões da Neutralidade da Pedagogia como Técnica. *Psicologia USP*, 10(2), 153-187. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641999000200011&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Romanelli, R. C. (1960). *O vocabulário indo-europeu e o seu desenvolvimento semântico*. Belo Horizonte: Kriterion.
- Sampaio, C. M. A.; Santos, M. S. & Mesquida, P. (2002). Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. *Revista Diálogo Educacional*, 3(7), 165-178. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4921/4885>.
- Saviani, D. (2007). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS Revista Científica*, 10, 147-167.
- Smolka, A. K.; De Goés M. C. R. & Pino, A. A. (1998). A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: Wertsch, J. V., pp. 153-159. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sobral, F. A. F. (2000). Educação para a competitividade ou para a cidadania social?. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 3-11. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100002.
- Souza, S. A. F. D. (2014). *Análise de discurso: procedimentos metodológicos*. Manaus: Instituto Census.
- Souza, E. A. M. de (2018). História da Educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. *Cadernos da Pedagogia*, 23(12), 15-33. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175/416>.
- Vianna, C. E. S. (2006). Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. *Janus*, 3(4), 129-138.
- Vieira, K. A. L. (2014). Autoridade e poder na escola: um estudo do movimento de internalização da normatização da estrutura autoritária, segundo Michel Foucault, Tomaz

Tadeu da Silva e Erving Goffman. *Revista Pedagogia em Foco*, 9(1), Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/29>.

Vigotski, L. S. (1993). *Obras Escogidas - Tomo II - Problemas de Psicología General*. Madrid: Visor Distribuciones.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem, 2ed.* São Paulo: Martins Fontes