

Projeto político da escola sem partido: interesses e valores ocultos

Telmo Marcon
Ivan Penteado Dourado

Resumo


O presente artigo de natureza bibliográfica e documental tem como objetivo discutir elementos que se ocultam nos discursos e em projetos de lei que defendem a Escola sem partido. Essa temática vem ganhando destaque desde 2014 com a aprovação de legislações municipais, estaduais e em tramitação na Câmara Federal, com o PL n. 867/2015, assim como no Senado, com o PL n. 193/2016. O objetivo é incluir, na Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), o conceito de neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. O artigo inicia com uma introdução, localizando a problemática, contextualiza a Escola sem partido no Brasil, a sua origem, intervenções políticas e propostas de lei que estão sendo encaminhadas, discutidas e aprovadas em câmaras de vereadores, em Assembleias legislativas estaduais, na Câmara Federal e no Senado Federal; problematiza o conceito de neutralidade científica, política e ideológica e conclui apontando alguns desafios que esse debate coloca aos educadores e à sociedade em geral em relação à pluralidade, à diversidade sociocultural e à democracia.

Palavras-chave: Escola sem partido. Políticas educacionais. Educação cidadã. Democracia. Diversidade sociocultural.

Telmo Marcon

Universidade de Passo Fundo – UPF

E-mail: telmomarcon@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9110-3210>

Ivan Penteado Dourado

Universidade de Passo Fundo – UPF

E-mail: ivan.dourado@acad.pucrs.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4529-831X>

Recebido em: 22/01/2020

Aprovado em: 12/04/2021



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e71114>

Abstract**Keywords:**

School without Party. Educational policies. Citizen education. Democracy. Sociocultural diversity.

Political project of the school without party: interests and hidden values

This bibliographical and document article aims to discuss elements that hide in the speeches and bills that defend School without Party. This theme has been gaining prominence since 2014 with the approval of municipal and state legislation, as well as in the Federal Chamber, with the PL n. 867/2015, and in the Senate, with the PL n. 193/2016. The aim is to include, in Law n. 9.394/1996 (Brazil, 1996), the concept of the political, ideological, and religious neutrality of the State. The article begins with an introduction, locating the problem, contextualizes the School without Party in Brazil, its origin, political interventions, and proposed laws that are being forwarded, discussed, and approved in city councils, state legislative assemblies, the Federal Chamber, and the Federal Senate; problematizes the concept of scientific, political and ideological neutrality and concludes by pointing out some challenges that this debate poses to educators and society in relation to plurality, sociocultural diversity, and democracy.

Resumen**Palabras clave:**

Escuela sin partido. Políticas educativas. Educación para la ciudadanía. La democracia. Diversidad sociocultural.

Proyecto político de la escuela sin partido: intereses y valores ocultos

Este artículo bibliográfico y documental pretende discutir los elementos que se esconden en los discursos y proyectos de ley que defienden la Escuela sin partido. Este asunto viene ganando protagonismo desde 2014 con la aprobación de legislaciones municipales y estatales, así como en la Cámara Federal, con el PL n. 867/2015, y en el Senado, con el PL n. 193/2016. El objetivo es incluir, en la Ley n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), el concepto de neutralidad política, ideológica y religiosa del Estado. El artículo comienza con una introducción, situando la problemática, contextualiza la Escuela sin partido en Brasil, su origen, las intervenciones políticas y las propuestas de ley que se están remitiendo, discutiendo y aprobando en los ayuntamientos, en las asambleas legislativas de los estados, en la Cámara Federal y en el Senado Federal; problematiza el concepto de neutralidad científica, política e ideológica y concluye señalando algunos desafíos que este debate plantea a los educadores y a la sociedad en general en relación con la pluralidad, la diversidad sociocultural y la democracia.

Considerações introdutórias

Em alguma passagem de suas obras, Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa.

(Marx, 2011, p. 25)

As experiências democráticas que vivenciamos no Brasil desde a segunda metade da década de 1980 têm permitido avançar nas discussões de questões relevantes em todas as dimensões da sociedade, entre as quais, as educacionais. A pluralidade de posições, projetos, valores e interesses vêm assumindo múltiplas configurações na sociedade brasileira atual. No bojo dessa abertura política e da liberdade de expressão, alguns setores vêm revelando certos desconfortos e inconformidades com mudanças sociais e buscam, de várias formas, criar situações para legitimar intervenções autoritárias e conservadoras. Utilizam os espaços democraticamente construídos para negar a própria democracia, ou seja, usam o direito de expressão para negar esse mesmo princípio. Como afirma Casara (2017, p. 31), “na pós-democracia o significativo democracia não desaparece, mas perde seu conteúdo. A democracia persiste como uma farsa, uma desculpa que justifica o arbítrio. Em nome da democracia, rompe-se com os princípios democráticos”. O problema é que esses discursos, em geral, não explicitam os interesses e valores subjacentes às suas propostas.

Propostas favoráveis à redução da maioria penal, à intervenção pedagógica autoritária na escola, à aplicação de castigos a alunos, à ampliação do uso de armas, entre outros, são apresentadas como alternativas para resolver problemas educacionais e sociais extremamente complexos. Nesses processos, faz-se uma defesa radical da família, com base num modelo patriarcal idealizado, proliferam-se fundamentalismos religiosos, culturais, étnicos e contestam-se políticas socioeducacionais que favoreceram setores populares, historicamente marginalizados. Dessas posturas resultam propostas que justificam intervenções autoritárias de órgãos repressivos do Estado ou de instituições da sociedade civil na defesa de projetos conservadores.

Nesse contexto, é perceptível que setores conservadores, por vezes com posturas homofóbicas, estão reagindo de diversas formas às mudanças em curso, criando estratégias para freá-las ou impedi-las. São movimentos e organizações que lutam para cristalizar práticas baseadas em valores e comportamentos conservadores e dogmáticos que negam e excluem a pluralidade. Muitos desses discursos utilizam retóricas aparentemente modernizantes e moralizadoras em defesa da tradição e da família.

As relações socioculturais, políticas e econômicas complexificaram-se muito nas últimas décadas com a intervenção de instituições com novas funções sociais, aceleradas pelas tecnologias que encurtam tempos e espaços, conforme Giddens (2002), e produzem efeitos profundos tanto na vida social quanto

pessoal. O contexto atual, segundo Giddens, é de extremo dinamismo: “não só o *ritmo* da mudança social é muito mais rápido que em qualquer outro sistema anterior; também a *amplitude* e *profundidade* com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento preexistentes são maiores” (2002, p. 22, grifos do autor). É possível questionar se, de fato, todas as mudanças que ocorrem são profundas, mas é indiscutível que os recursos tecnológicos que dispomos colocam-nos diante de um conjunto muito amplo de possibilidades de informações, de novas ideias, valores e projetos. Como afirma Han (2017), vivemos num contexto em que há excesso de informações, muitas das quais não são refletidas criticamente. Nesse contexto de muitas possibilidades, mas limitado em relação a uma reflexão qualitativa, movimentos com ideias e valores antidemocráticos ganham espaço, como é o caso da Escola sem partido. A ausência de uma reflexão crítica e dialética acaba resultando em posturas dogmáticas e binárias, nas quais o bem e o mal rivalizam constantemente, sendo necessário optar por um deles. A negação do diálogo e a exclusão do outro colocam-se, aqui, como alternativa única, transvestida de uma roupagem modernizante e inovadora.

O binarismo ofusca elementos subjacentes aos embates. Por conseguinte, leva à simplificação dos processos socioculturais, políticos e pedagógicos que são complexos. A contribuição do presente artigo é de problematizar a ideia de neutralidade defendida pela Escola sem partido e chamar a atenção para a banalização de valores fundamentais construídos nos últimos séculos, entre os quais, o da igualdade, liberdade e solidariedade, ou seja, de valores republicanos. Na ausência de análises qualificadas, reproduzem-se conceitos e posicionamentos, em diferentes espaços, especialmente em redes sociais, como o de ideologia, escola sem partido, neutralidade, entre outros, como se fossem consensuais e reconhecidos naturalmente por todos com os mesmos significados. Esses conceitos são polissêmicos e exigem esforços para explicitar os seus significados e implicações políticas e pedagógicas. Nesse contexto, um dos principais desafios é o de desvelar o sentido do que se entende por partido e por ideologia. O movimento da Escola sem partido parte do pressuposto que há uma escola partidária e ideológica e, com base nesse pressuposto, propõe a neutralidade.

No âmbito desse debate, é imprescindível aprofundar o que se entende por neutralidade tanto no âmbito da ciência (pressupostos epistêmicos) quanto das práticas sociais e educativas, caso contrário, continuam sendo reproduzidos discursos anacrônicos e vazios de conteúdo que são compartilhados por milhares de pessoas como se tivessem efetivamente fundamentos. Ainda na década de 1980, Japiassu na obra *O mito da neutralidade científica* (1981) desenvolveu argumentos suficientes para evidenciar que, no âmbito das ciências sociais, é necessário fazer escolhas que, obrigatoriamente, excluem ou secundarizam outras. Certos argumentos do Movimento Escola sem partido são apresentados como originais quando, na realidade, já foram discutidos em outros contextos e superados. O problema é que determinadas representações mesmo não tendo uma base empírica real quando formuladas, ganham força política e simbólica como se tivessem realidade própria. Problematizar as representações produzidas pelo movimento

Escola sem partido em relação à neutralidade, ao partidarismo e à ideologia é uma tarefa necessária e urgente. É preciso desmitificar o discurso da escola sem partido porque seus defensores assumem concretamente posicionamentos políticos autoritários e conservadores

Buscando dar conta desse conjunto de questões, o artigo contextualiza a emergência do movimento Escola sem partido, as suas proposições básicas e algumas frentes de atuação política e os vínculos com instâncias legislativas. Na sequência, é feita uma reflexão epistêmica sobre o conceito de neutralidade e conclui com algumas reflexões sobre a democracia e os riscos do não reconhecimento da pluralidade sociocultural e da diversidade.

Movimento¹ Escola sem partido no cenário brasileiro

As informações relativas à constituição do Movimento Escola sem partido dão conta que ele inicia no Brasil, em 2004, embora somente ganhou expressão midiática posteriormente, na medida em que ocorreu a transformação dos seus pressupostos em projetos de lei que foram sendo apresentados em todas as instâncias legislativas: Câmaras municipais, Assembleias legislativas estaduais, Câmara dos Deputados e Senado. No site constava um modelo de texto que deveria servir de base para os projetos a serem apresentados nas diferentes casas legislativas.

A visão que foi sendo construída demonstrava um movimento original. No entanto, consta, na página do próprio Movimento² a informação que ele foi inspirado em outras experiências, conforme o seu fundador, Miguel Nagib: “Quando começávamos a pôr mãos à obra, tomamos conhecimento de que um grupo de pais e estudantes, nos EUA, movido por idêntica preocupação, já havia percorrido nosso caminho e atingido nossa meta: NoIndoctrination.org”. Com base nessa experiência, continua Nagib, foi criada a *EscolasemPartido.org*, “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”.

Conforme a reconstrução histórica feita por Espinosa e Queiroz (2017, p. 49-62), a fundadora do site *noindoctrination.org*, Luann Wright, reagiu à postura de um professor de literatura que dava aula para o seu filho e “orientava a leitura de artigos qualificados por ela como “tendenciosos” sobre o racismo dos brancos contra os negros” (2017, p. 50. Grifo dos autores). Ainda, segundo os autores, “O *noindoctrination.org* age da mesma forma que outra organização também norte-americana, a *Campus Watch*, que publica informes e incentiva estudantes universitários a denunciarem professores que possam

¹ Existem diferentes denominações para a escola sem partido. Não estamos tomando esse conjunto de ações articuladas como um movimento social, academicamente conceituado, mas usamos a nomenclatura do próprio grupo que, conforme consta no site, é Movimento Escola sem Partido. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/movimento>>. Acesso em 10 de jan. 2018.

² As informações foram obtidas no site do Movimento disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/movimento>>. Acesso em 17 de out. de 2017.

ter posições ideológicas anti-israelenses ou que simplesmente sejam simpáticos à causa palestina” (2017, p. 50). Além dessas organizações, existem outras como o *Creation Studies Institute*, ligado a grupos cristãos norte-americanos que atacam o ensino sobre teoria da evolução, “a perspectiva de gênero ou temas relacionados com o multiculturalismo” (2017, p. 50). O ingrediente novo, no Brasil, parece estar nas iniciativas do Movimento com base no Código do Consumidor. Segundo Penna (2017, p. 35-48), “Nagib afirma, explicitamente, que o projeto é baseado no Código de Defesa do Consumidor, uma tentativa evidente de pensar a educação como uma relação de consumo” (2017, p. 39). Esses dados evidenciam que o Movimento Escola sem partido criado no Brasil não é tão original como, às vezes, pretende ser.

Conforme observado anteriormente, o Movimento inicia no Brasil em 2004 por iniciativa de Miguel Nagib. Segundo Espinosa e Queiroz (2017, p. 49-62): “Trata-se de um advogado e procurador do Estado de São Paulo, que atua também como porta-voz da organização. Em suas redes, Nagib já esteve vinculado ao Instituto Millenium (Imil), um dos think-tank mais representativos do pensamento liberal brasileiro” (p. 54). Chama atenção que, de 2004 até 2014, as ideias e proposições apresentadas pelo Movimento praticamente não tiveram repercussão. No entanto, com as mobilizações de rua em 2013, as eleições de 2014 e as reações aos seus resultados, especialmente do PSDB, as mobilizações de 2015 favoráveis ao impeachment da presidente Dilma Rousseff e o desfecho do processo de impeachment em 2016, as manifestações favoráveis à volta dos militares ao poder, entre outros fatos, favoreceram muito a expansão e a adesão ao ideário do Movimento Escola sem partido.

No bojo dessas crises e mobilizações, ocorre uma articulação entre o líder do Movimento (Nagib) com parlamentares da família Bolsonaro. Segundo Ciavatta (2017, p. 12),

Em 2014, o Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (RJ) solicitou ao criador do projeto, o Procurador Miguel Nagib, que desenvolvesse um projeto de lei para por em prática as propostas de seu movimento. Apresentado à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), o Projeto de Lei nº 2.974/2014 é proposto no âmbito do sistema de ensino do estado. Ato a seguir, o Vereador Carlos Bolsonaro apresentou à Câmara dos Vereadores “um projeto quase idêntico, o PL nº 867/2014”. Em seguida, Miguel Nagib disponibilizou ambos no site do programa, para deputados e vereadores de qualquer parte do Brasil.

Os empreendedores dessas iniciativas legislativas são pessoas que atuaram fortemente nas manifestações desde 2013, mas de modo mais intenso no processo de impeachment na Câmara dos Deputados e no Senado. Conforme análise de Algebaile (2017, p. 60), no Senado, o projeto de Lei 193/2016 foi encaminhado pelo senador Magno Malta, “do Partido da República (PR/ES), que também é pastor evangélico da Igreja do Evangelho Quadrangular”. Esse projeto, ao que consta na página do Senado, foi retirado pelo autor em 21 de novembro de 2017. No ano anterior, o deputado pelo Distrito Federal pelo PSDB, Izalci Lucas Ferreira, protocolou, na Câmara Federal, o projeto de Lei nº 867/2015 (Brasil, 2015) que: “Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o ‘Programa Escola sem Partido’”. O artigo

3º resume o conteúdo em questão: “São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes”. O projeto de lei n. 193/2016 protocolado no Senado vai além. No art. 3º, estabelece que as: “As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas”. A primeira justificativa a constar, nesse cartaz, deixa clara a razão básica de tal iniciativa:

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

Não pretendemos aqui fazer uma análise interna dos projetos apresentados em diferentes instâncias legislativas, nem os processos em tramitação, mas destacar o apoio que essas ideias vêm ganhando. O teor desse discurso tem sido constantemente reproduzido desde o segundo semestre de 2018 por membros do governo Bolsonaro, de modo particular, pelo ministro da Educação, Abraham Weintraub. O argumento é sempre o mesmo: há professores que usam dos espaços em sala de aula para doutrinar e difundir ideias esquerdistas ou comunistas. No site do Senado, há uma consulta popular ao projeto do Senador Magno Malta, em 2020 encerrada, com um placar muito parecido. Conforme dados disponíveis na página do Senado Federal³, o resultado aponta para 199.873 (48,66%) votos favoráveis e 210.819 (51,33%) contrários ao projeto. Esses indicadores, mesmo não sendo tão representativos em relação à população brasileira, revelam que existe uma grande aceitação pela iniciativa.

Conforme consta no site do Movimento Escola sem Partido⁴ em 17 de outubro de 2017 estavam tramitando projetos da Escola sem partido em oito assembleias Legislativas (Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo, Espírito Santo, Ceará, Distrito Federal, Rio Grande do Sul e Alagoas). Informa, também, as dez Câmaras de Vereadores que possuíam projetos tramitando (São Paulo/SP, Rio de Janeiro/RJ, Curitiba/PR, Palmas/TO, Joinville/SC, Santa Cruz do Monte Castelo/PR, Toledo/PR, Vitória da Conquista/BA, Cachoeiro do Itapemirim/ES e Foz do Iguaçu/PR). Certamente, o número de Câmaras municipais é superior, além dos projetos que tramitam na Câmara Federal e no Senado. No mesmo site, consta o texto básico que deveria servir de modelo para ser protocolado nas Câmaras municipais e nas Assembleias Legislativas. Há, portanto, uma forte articulação entre os militantes do Movimento Escola sem partido com

³ Dados disponíveis no site: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 08 de jan. de 2020.

⁴ Dados disponíveis no site: <<https://www.programaescolasesempartido.org/faca-sua-parte>>. Acesso em: 17 de out. 2017.

parlamentares e partidos visando à transformação dos princípios defendidos em legislações. Conforme reflexões de Souza e Oliveira (2017, p. 121-131), pode-se concluir que nessas discussões e nos projetos de lei existem inúmeros elementos de irracionalidade. No entanto, é preciso observar que os seus militantes têm uma forte articulação política e midiática, com estratégias bem delineadas em diferentes espaços.

Quais as implicações políticas e pedagógicas dessas iniciativas? Frigotto (2017, p. 17-34) destaca vários elementos que consideramos fundamentais para o entendimento do alcance do que está sendo proposto. Para o autor, está presente um sentido autoritário

que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e Transgêneros (2017, p. 18).

Essas considerações apontam para uma dimensão muito mais profunda do que se evidencia na aparência. Em nome da neutralidade escondem-se as contradições estruturais da sociedade brasileira, os conflitos de classe, a intolerância não apenas cultural, mas também social e de gênero, postura que se estende, conforme citação anterior, aos movimentos sociais populares. Esconde-se, também, a contradição fundamental do Movimento da Escola sem partido que é ser apoiada por um conjunto de partidos, alinhados às tradições autoritárias e reacionárias. São mais do que conservadores, no sentido clássico. São reacionários porque afrontam as conquistas obtidas nos últimos anos por setores populares. Os ideais defendidos pelos signatários do Movimento reproduzem na contemporaneidade as relações tradicionais que marcaram a formação histórica brasileira, expressa nas imagens da casa grande e da senzala. A superação formal das relações escravocratas não foi acompanhada de uma superação efetiva nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, conforme reflexões de Souza (2012, 2016, 2017) e Fernandes (1978a; 1978b), entre outros.

O discurso do Movimento Escola sem Partido é sedutor por apresentar soluções simplórias para problemas complexos como é a educação e isso acaba atraindo pessoas da *senzala* para a *casa grande*, pelo menos na forma de pensar, mas que ficam impedidas de adentrarem nela e usufruírem das suas benesses. Como assinala Frigotto (2017, p. 30): “É neste processo e neste tecido social, sob a ditadura do capital e do mercado, na particularidade da classe burguesa brasileira, colonizada e colonizadora, escravocrata, egoísta, elitista, violenta e cínica, que se organizou, desenvolveu e consumou o golpe contra soberania do voto popular e a institucionalidade democrática”. Nesse contexto, proliferam propostas pautadas em ideários autoritários e xenofóbicos. Ainda, conforme Frigotto, a “Escola sem Partido avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde” (2017,

p. 31). Tudo isso afronta a frágil democracia brasileira que vive constantemente ameaçada, mesmo que discursos dominantes oriundos dos três poderes da República insistam em afirmar que as instituições estão funcionando normalmente mesmo com as crises em curso. Esse diagnóstico vem sendo contestado em diferentes espaços. As reflexões de Casara (2017), Tiburi (2017), Dardot e Laval (2016), Levitsky e Ziblatt (2017), Abranches [et al.] (2019), entre outros, contribuem para qualificar essa discussão. Casara, por exemplo, defende que o discurso reacionário envolve setores dos diferentes poderes visando destituir o Estado democrático de Direito, assegurado na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), no artigo primeiro. Nesse contexto, há uma forte tendência a superar o Estado democrático de Direito caracterizado não pela “violação dos limites ao exercício do poder, mas o desaparecimento de qualquer pretensão de fazer valer esses limites” (2017, p. 21).

A filósofa brasileira Márcia Tiburi também traz importantes contribuições a respeito do avanço de ideias autoritárias, que ela define como pensamento fascista. Em seu livro, *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro* (2017), de caráter mais ensaístico, composto por um amplo conjunto de temas e discussões que pautam problematizações do pensamento do brasileiro, radicaliza a sua crítica sobre o pensamento autoritário. Tiburi contextualiza a contribuição de intelectuais que serviram para a mentalidade vigente, bem como a ausência de um pensamento crítico.

Se perguntarmos a nós mesmos, que somos brasileiros, o que sabemos sobre o Brasil, certamente teremos problemas em nos expressar. Usaremos os livros que ajudaram a construir o pensamento sobre o próprio Brasil: *Casa grande & senzala*, de Gilberto Freyre, publicado em 1933, ou *Raízes do Brasil*, com seu homem cordial, ou *O povo brasileiro*, de Darcy Ribeiro, de 1995, e seu Brasil caboclo, sulino, caipira. Estes são exemplos de obras que fazem parte de um esforço de alguns intelectuais em situar a questão da formação da sociedade de um ponto de vista que, por mais que tenha tido sua poesia e sua luz, já não nos diz respeito (2017, p. 156).

Os princípios do Movimento Escola sem partido que fundamentam os projetos de lei em tramitação ou já aprovados em diferentes níveis legislativos afrontam princípios constitucionais e também as legislações educacionais. De modo claro e inequívoco desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a gestão democrática da educação é reafirmada em inúmeros documentos. A gestão democrática pressupõe a capacidade de trabalhar com a diversidade e a pluralidade de posicionamentos e não a sua negação. Nesse sentido, reproduzem-se inúmeros equívocos, além de negar a Constituição que afirma, no artigo 205, ser a educação “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser “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”. O enunciado é claro: o Estado tem o dever com a educação, assim como a família. Sem adentrar para o conteúdo dessa tensão entre família e Estado, cabe destacar que não compete somente à família educar. Mais do que isso, ela é desenvolvida em colaboração com a sociedade que é fundamentalmente plural, contraditória e diversa. Penna (2017, p. 47) discute como o

Movimento Escola sem partido apropria-se de modo equivocado e descontextualizado de ideias discutidas, por exemplo, na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, visando legitimar o predomínio do privado sobre o público: “É quando você pega algo que foi pensado para proteger o espaço privado contra a intervenção do poder público e habilita uma invasão do espaço público, da escola pública, pelas vontades privadas. Este é o equívoco, aqui está o erro”.

Essa problemática remete a outra extremamente complexa, mas fundamental: a dimensão pública da educação. O Movimento Escola sem partido centra a sua intervenção no espaço privado, desqualificando o espaço público. A afirmação de que o professor não pode questionar os valores repassados pela família é expressão de uma visão tosca e dogmática. Aliás, toda a doutrina do movimento é permeada por chavões e conceitos dogmatically postos, postura que nega os avanços nas várias áreas do conhecimento. Há um conjunto de ideias políticas que não se sustentam quando colocadas à prova de argumentos minimamente racionais. Para Penna (2017, p. 36), o discurso do Movimento Escola sem partido “não foi devidamente enfrentado, a meu ver, desde o momento em que ele surgiu, em 2004, justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional, e também porque ele se espalha com muita força, não em debates acadêmicos, mas nas redes sociais”.

Outro ponto importante dessa discussão diz respeito à proposta de controle de quem se manifestar contrário aos princípios do Movimento e a consequente formalização das denúncias. Corre-se o risco de cair num denunciismo e gerar um clima de terrorismo no âmbito das escolas e das escolas com os pais e as comunidades, próprio de regimes ditatoriais. A desconfiança no outro nega qualquer possibilidade de transparência, portanto, de democracia. Como na maioria das salas de aula há uma grande pluralidade de posturas políticas, religiosas, esportivas, econômicas, de gênero e socioculturais, não há qualquer possibilidade de neutralidade. Qualquer manifestação ou comentário pessoal de parte do professor ou dos próprios alunos não terá aceitação de outros. Imagina-se que essas contrariedades possam ser denunciadas através de registros, como propõe o manual de instrução do Movimento, qual o clima instaurado nas escolas? Segundo Algebaile (2017, p. 71), o projeto contém muitas generalizações e incongruências, mas pode, se for aprovado, “mobilizar as mais desvairadas 'denúncias', não é plausível acreditar que seus formuladores esperem efetivamente criminalizar e punir um grande número de pessoas” (grifo da autora).

Outro problema do Movimento Escola sem Partido está relacionado ao uso de conceitos complexos e polissêmicos com doutrinação e ideologia. Como observa Penna (2017, p. 37): “Em nenhum momento do projeto, eles definem o que seria essa tal *doutrinação política e ideológica*, o que já é um elemento de inconstitucionalidade: como proibir uma prática sem defini-la claramente?” (Grifos do autor). As reflexões de Bárbara, Cunha e Bicalho (2017, p. 129) reforçam os riscos da criminalização de docentes.

Além do que foi dito, faz-se mister sinalizar para o risco da criminalização do docente. O artigo 7º do PL estimula o patrulhamento ideológico dos professores e o denunciamento vazio, pois prevê que 'as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta lei, assegurado o anonimato'. O resultado desta proposição é a paranoia social tal e qual vivenciada pela Alemanha nazista e pela União Soviética stalinista.

A proposta do Movimento afronta questões pedagógicas, políticas, curriculares, mas, acima de tudo, afronta o professor. Como afirma Ramos (2017, p. 84),

Por mais que estudiosos do direito constitucional já tenham se manifestado sobre a inconstitucionalidade do Projeto Escola sem Partido, o que mais nos preocupa é a obtenção do consentimento ativo dos cidadãos sobre a suposta pertinência e neutralidade dos seus princípios. Isto já seria suficiente para se gerar um clima de assédio moral no interior da escola e de toda a sociedade. Na verdade, como vimos, isto é plenamente convergente com uma conjuntura do Estado de exceção. O sentido do trabalho do professor é totalmente desfigurado, tentando reduzi-lo à instrução.

Nessa percepção fica clara a concepção pedagógica autoritária, além da desfiguração do papel do educador e do reforço do instrutor. Esse diagnóstico desconsidera praticamente todos os elementos que complexificam os contextos atuais, dentro e fora da escola. Não existem respostas simples para problemas complexos. As propostas simplistas que são muito cativantes resultam de diagnósticos parciais, fragmentados e superficiais. A análise feita por Mattos, Magaldi, Costa [et. al.], (2017, p. 89) ajuda a problematizar a compreensão precária de educação presente nas propostas do Movimento:

O próprio nome Escola sem Partido é bastante enganador, pois apresenta uma falsa dicotomia entre escolas 'com' e 'sem' partido. Para os incautos, pode até parecer uma boa opção: 'não queremos influências partidárias nas escolas'. Mas não é isso que está em jogo. Esse movimento parte da premissa de que professores e professoras não devem ser educadores, devendo limitar-se a transmitir a matéria, sem tratar de assuntos atuais ou discutir valores.

Essas ideias vão desembocar na mudança curricular. As reflexões de Orso (2017, p. 133-144) sobre a reestruturação curricular no contexto do Movimento da Escola sem partido ajudam a compreender os riscos em relação aos avanços conquistados nas últimas décadas no âmbito das políticas educacionais. Como afirma o autor, "o que pretendem efetivamente é desviar a atenção, transformar a escola numa jaula para trancafiar docentes e alunos e isolá-los do mundo, de acordo com a concepção positivista, na tentativa de impedir que vejam o que ocorre à sua volta e, conseqüentemente, defendam a paz dos cemitérios e a ordem e o progresso do capital" (p. 138). A mudança curricular, nessa perspectiva, implica despolitizar o conhecimento e a prática pedagógica, bem como ressaltar o papel do docente como mero transmissor de informações, visto que qualquer análise implicará contrapor ideias, projetos e interesses, ou seja, implica posicionamentos políticos e pedagógicos.

O Movimento Escola sem partido desenvolve um conjunto de práticas que afrontam os próprios princípios que defende. Destaca-se, aqui, a título de ilustração, a farsa de identificar-se como não ideológico e apartidário. Conforme dados obtidos na página do Movimento em primeiro de novembro de 2016, candidatos a vereador em vários municípios de diferentes estados assumiram publicamente a defesa da proposta da Escola sem partido. Constava, nessa lista além do estado e do partido, uma foto do candidato. Ao todo foram 72 candidatos a vereador⁵ e dois candidatos a prefeito. De um modo geral, os partidos apoiadores do Movimento Escola sem partido apresentam um perfil conservador, destacando-se os principais: PSC com 20 candidatos; PSDB com 9; Democratas com 7; Solidariedade com 5; PSD e PP com 4; PMN, PPS, PRB, PROS, PSB, PTB, PTN e PV com 2. Os demais partidos: Novo, Pátria Livre, PHS, PMB (Partido da Mulher Brasileira), PMDB, PRTB e PTdB tinham apenas um candidato cada. Com base em que pressupostos o Movimento Escola sem partido continua dizendo ser apartidário e não ideológico?

O mito da neutralidade científica, política e ideológica

Quando pensamos estar dando passos adiante em termos de democratização e ampliando os espaços públicos na discussão de temas e questões fundamentais para o futuro do país, vemo-nos retornando ao passado, não como possibilidade de reconstruir e aprender com as situações vividas, mas para reavivar pressupostos que já foram largamente refutados e superados tanto pelas reflexões epistêmicas quanto pelas dramáticas experiências vividas. Nessa discussão, entra em pauta o conceito de neutralidade, de partidário e de ideologia. Na ausência de criticidade e com a proliferação de dogmatismos e fundamentalismos que se autoreferenciam, fica difícil sustentar perspectivas democráticas que abordem de modo propositivo a pluralidade sociocultural e política inerente à sociedade brasileira, tanto na escola quanto nos demais espaços sociais.

É imprescindível aprofundar as discussões sobre o Movimento Escola sem partido de modo mais amplo e levando em consideração discussões já pontuadas na década de 1980. Trata-se das reflexões feitas por Japiassu numa obra que se tornou clássica: *O mito da neutralidade científica* (1981). Nela, o autor formula um conjunto de questões às quais argumenta com profundidade em defesa da impossibilidade da

⁵A lista abaixo identifica o estado (com destaque em negrito), o partido e, entre parêntese, o número de candidatos por sigla: **Alagoas** – PSC (1); **Bahia** – DEM (1); PSC (2); **Ceará** – PSDB (2); **Espírito Santo** –PSC (1); **Goiás** – DEM (1); **Mato Grosso do Sul** PSC (1); Solidariedade (2); Partido Republicano Brasileiro – PRB (1); PSDB (2); PTB (1); Partido da mulher Brasileira – PMB (1); PMDB (1); Partido Trabalhista Nacional – PTN (1); Partido da Mobilização Nacional – PMN (1); **Minas Gerais** – Partido Trabalhista do Brasil – PtdoB (1); PSC (2); Partido Social Democrático – PSD (2); Partido da Mobilização Nacional – PMN (1); PSDB (2); PV (1); DEM (1); **Pará** – PSC (2); Partido renovador trabalhista brasileiro – PRTB (1); **Paraná** – PSC (2); Partido Republicano Brasileiro – PRB (1); Solidariedade (2); **Pernambuco**– DEM (1); **Piauí** – PSC (2); **Rio de Janeiro** – PSC (3); Partido Humanista da Solidariedade – PHS (1); Partido Social Democrata Cristão – PSDC (1); Partido social democrata – PSD (1); **Rio Grande do Sul** – DEM (2); PP (3); Partido Republicano da Ordem Social – PROS (2); PSC (1); SC – PROS (1); **São Paulo** – PSDB (3); Partido Novo (1); PSB (1); PSC (3); Partido Pátria Livre – PPL (1); DEM (1); Partido Trabalhista Nacional – PTN (1); PTB (1); PV (1); Partido Social Democrático – PSD (1); PP (1) PPS (2); **Sergipe** – Solidariedade (1). Além desses candidatos a vereador constavam duas candidaturas a prefeito: **Mato Grosso do Sul** - PTN (1); PMB (1).

neutralidade científica, política e ideológica. Dada a atualidade dessas reflexões, elas serão aqui retomadas visando fundamentar uma crítica, especialmente, à noção de neutralidade. O autor trata na referida obra de questões epistemológicas e científicas que são fundamentais para uma crítica que pretenda desconstruir a ideia de neutralidade, pressuposto do Movimento Escola sem partido.

De onde partem as considerações de Japiassu? O ponto de partida está no reconhecimento de que a ciência é uma construção humano-social. Essa perspectiva antropológica é fundamental para questionar a noção de uma objetividade absoluta que é o pressuposto da neutralidade. O problema é que a ciência desde os primórdios foi se constituindo através de enfrentamentos ou mesmo de negação com o conhecimento comum dominante, também ancorado numa ideia de objetividade. Esse esforço pode ser remetido a Descartes, especialmente na obra *Discurso sobre o Método* (1987, p. 29-71), na qual se esforça para suprimir as motivações subjetivas que comprometem a apreensão da verdade. A razão coloca-se, então, como parâmetro da verdade e do saber seguro. A ciência, de um modo geral, aprofunda essa compreensão ao primar pela busca das regularidades visando à formulação de leis objetivas. Essa compreensão de ciência foi se consolidando em várias áreas do conhecimento como a física, matemática, biologia e, no século XIX, adentrou de modo intenso nas ciências sociais. Augusto Comte (1978, p. 3-39) e, posteriormente, Durkheim (1987), mesmo que com diferenças importantes, foram os grandes impulsionadores dessa concepção de ciência que se torna hegemônica na segunda metade do século XIX e em boa parte do século XX.

Para Durkheim, a sociologia é ciência porque tem como objeto o fato social que, por sua vez, tem regras próprias. Para assegurar a objetividade da pesquisa, os fatos sociais precisam ser entendidos como “coisas” sociais, para isso, ele propõe três grandes regras: a) afastar sistematicamente todas as prenoções que são, segundo suas próprias palavras, a aplicação da dúvida metódica cartesiana (1987, p. 27); b) não tomar por objeto de pesquisa senão um grupo de fenômenos previamente definidos por certos caracteres exteriores que lhes são comuns, e compreender, na mesma pesquisa, todos aqueles que correspondem a essa definição (1987, p. 30-31), ou seja, a ciência não pode se ater a um fenômeno isolado, particular, nem ao que é subjetivo; c) afastar os dados sensíveis que podem estar muito ligados ao observador, para reter exclusivamente aqueles que apresentem um grau suficiente de objetividade (1987, p. 38-39). Essa concepção de ciência quando aplicada aos fenômenos socioculturais atuais, ou seja, às ciências humanas e sociais, pode criar problemas na medida em que desembocar numa pretensão de neutralidade. Reviver essa crença na atualidade constitui uma retórica anacrônica e vazia. Como assegura Japiassu (1981, p. 38), “o cientificismo pretende, pois, submeter a totalidade dos valores à jurisdição da verdade científica, confundir a experiência humana em geral com a experiência humana em particular”. Mais do que isso, essa é uma compreensão dogmática de ciência, ou seja, “a racionalização científica transforma-se em ideologia a partir do momento em que tenta impor-se como única forma possível de racionalidade” (1981, p. 37). Nesse ponto, ocorre uma inversão: ao assumir essa postura cientificista como verdade absoluta, assentada numa

pretensa objetividade, produz-se um discurso de neutralidade que acusa os demais discursos de ideológicos. Uma prática dissimulada que pode ser questionada no espaço acadêmico, mas que, na mentalidade social dominante, continua sendo de fácil aceitação.

Não existe ciência pura, neutra e totalmente objetiva, insiste Japiassu, assim como reafirmam outros autores que serão referidos a seguir. “Também o cientista jamais pode dizer-se neutro, a não ser por ingenuidade ou por uma concepção mítica do que seja a ciência” (JAPIASSU, 1981, p. 45). E por que a ciência não é neutra, pergunta-se Japiassu? Porque, assinala, “ela é sempre uma interpretação”. Mais do que isso, “a produção científica se faz numa sociedade determinada que condiciona seus objetivos, seus agentes e seu modo de funcionamento. É profundamente marcada pela cultura em que se insere” (1981, p. 45).

Dentro desse horizonte hermenêutico, a atividade científica não está descolada dos contextos socioculturais e históricos e nem das relações políticas, econômicas e educacionais concretas. É uma atividade “humana e social como qualquer outra. Está impregnada de ideologias, de juízos de valor, de argumentos de autoridade, de dogmatismos ingênuos, chegando mesmo a ser desenvolvida em instituições fechadas, verdadeiras *seitas* científicas, com suas linguagens próprias, para não dizer *dialetos*” (1981, p. 59). Japiassu introduz o conceito de “processualidade epistemológica das ciências” para questionar as pretensões objetivistas e de neutralidade da própria ciência. Dessa forma, afirma, “uma das tarefas essenciais da epistemologia é a de revelar a *processualidade das ciências*. Em outros termos, a função da epistemologia consiste, entre outras atribuições, em mostrar que a atividade científica é um produto humano e, por isso, uma realidade sócio-histórica” (1981, p. 60). Desses pressupostos decorrem várias implicações e consequências, entre as quais, a ideia de que a ciência é histórica, portanto, contingente e não absoluta; que não existe ciência isenta de valores e ideologias; que há intervenção de controles intersubjetivos na produção do conhecimento; que é fundamental a superação de posturas dogmáticas e o reconhecimento pedagógico do erro e, por fim, a necessidade de reconhecer que “tudo é objeto de discussão” (1981, p. 60-61).

Esses argumentos são suficientes, nesse momento, para fundamentar uma crítica epistemológica à pretensão objetivista e neutra da ciência. Concluindo com Japiassu (1981, p. 80-81), pode-se afirmar que

O dogma da racionalidade científica e o da neutralidade axiológica não passam de miragens a serviço de escolhas políticas ou ideológicas. Numa palavra, não passam de mistificações, pois hipnotizam o olhar crítico, como se os conflitos reais e as contingências do conhecimento racional e objetivo pudessem adquirir um estatuto apenas *residual* da natureza. Donde a importância de analisarmos o caráter praxeológico das ciências humanas, pois, ao se converterem em técnicas de intervenção, em estratégias de ação, desmascara-se o mito da *neutralidade* de seus agentes e da pureza objetiva de seus resultados.

Vários autores questionam os limites de pretensão objetivista de ciência, entre os quais, como referimos Japiassu (1982), mas também Boaventura de Souza Santos (1989; 2004; 2009; 2010a) e Wallerstein (2006; 2013). Qual é a crítica central formulada por esses autores ao positivismo, do qual derivam alguns pressupostos epistêmicos que são usados pelo Movimento Escola sem partido? Mesmo seguindo caminhos próprios, esses autores questionam a pretensão da ciência positivista em alcançar a objetividade dos fatos, especialmente quando se trata das ciências humanas e sociais, resultando em conclusões problemáticas em termos de apreensão dos fenômenos sociais, bem como das implicações relativas à neutralidade da ciência. Questionam os dogmatismos da ciência positivista e propõem pensar a verdade como processo de desvelamento dos fenômenos. Nessa perspectiva, pode-se trazer ao debate as contribuições de Heidegger no livro *A caminho da verdade* (1970). Nessa obra, o autor questiona a concepção tradicional de conhecimento concebido como “adequação da coisa ao conhecimento” (*veritas est adaequantio rei et intellectus*), ou seja, critica a ideia de que há uma realidade passiva que está à disposição do intelecto humano para apreendê-la. Após fundamentar uma crítica a essa concepção, Heidegger conclui: “Assim, cai por terra a atribuição tradicional e exclusiva da verdade à enunciação, tida como o único lugar essencial da verdade. A verdade originária não tem sua morada original na proposição” (1970, p. 29). Em contrapartida, recupera o sentido de verdade como *aletheia*, ou seja, como desvelamento do ser. A verdade, assim compreendida, implica um processo contínuo de desvelamento e de busca.

Na obra “Las incertidumbres del saber”, Wallerstein dá um sugestivo título ao capítulo primeiro que expressa a sua grande crítica: “a favor da ciência, contra o cientificismo: os dilemas da produção contemporânea do saber”. Nele, fundamenta uma crítica ao cientificismo por conceber que a “ciência é desinteressada e extra-social, que seus enunciados de verdade se sustentam por si mesmos sem apoiar-se em afirmações filosóficas mais gerais e que a ciência representa a única forma legítima de saber” (2013, p. 19). Essa crítica incide sobre a pretensa neutralidade científica. “Se a realidade é incerta, não tem como evitar escolhas. E se as escolhas não podem ser evitadas, é também impossível pretender que os valores, as preferências e os pressupostos do analista não afetam o processo de análise (...). Em definitivo, toda busca do verdadeiro implica pontos de vista sobre o bom e o belo” (2013, p. 53).

Nesse horizonte de compreensão, Santos (1989) defende a necessidade de romper com o dogmatismo epistemológico que reconheceu apenas alguns conhecimentos como válidos. No estabelecimento de parâmetros do que é considerado válido ou não como conhecimento, uma dada epistemologia pode abrir-se à pluralidade ou tornar-se instrumento político e ideológico na defesa dos interesses dominantes.

De meados do século XIX até hoje a ciência adquiriu total hegemonia no pensamento ocidental e passou a ser socialmente reconhecida pelas virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível. A partir desse momento, o conhecimento

científico pode dispensar a investigação de suas causas como meio de justificação. Socialmente passou a justificar-se, não pelas suas causas, mas pelas suas consequências (Santos, 1989, p. 28).

As reflexões de Santos e Meneses (2010b, p. 15-27) reforçam a tese de que a epistemologia pode ampliar ou limitar a apreensão da realidade. Ao definirem epistemologia, destacam que ela “é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por meio do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais” (p. 15). Dessa definição, destacam-se três ideias: a) que a constituição de pressupostos epistêmicos pode reconhecer, ou não, determinadas experiências; b) que o conhecimento resulta de escolhas que necessitam ser fundamentadas e tornadas inteligíveis; c) que o conhecimento é produzido por atores sociais que tem seus lugares sociais, posicionamentos políticos e valores. Dessa forma, não existe qualquer possibilidade de neutralidade científica.

O discurso da neutralidade política reproduzido pelo Movimento Escola sem Partido resulta de uma apropriação profundamente descontextualizada das discussões relativas à objetividade. Há uma apropriação descontextualizada de pressupostos epistêmicos que são aplicados em contextos distintos daqueles sobre os quais a própria ciência debruça-se. O esforço da racionalidade da ciência não pode ser confundido com as pretensões do Movimento Escola sem partido de estender alguns de seus pressupostos para o campo das humanidades, ou seja, da educação.

As opções de seus militantes levam-nos a pensar nas reflexões realizadas por Santos (2009, p. 95) sobre a indolência da razão que, para ele, expressa-se de quatro formas: razão impotente, arrogante, metonímica e proléptica. Destaca-se, aqui, a razão arrogante que, segundo o autor, “não sente a necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade”. A postura arrogante não abre qualquer possibilidade para a existência e o reconhecimento da diversidade e do outro. Ela exclui os interlocutores sob o pretexto de não estarem capacitados para dialogar. O discurso do Movimento Escola sem partido vai nessa direção: há uma verdade e tudo o que colidir com ela tem de ser excluído. Essa postura intolerante tende a acentuar os conflitos e as disputas por reconhecimento. Nesse sentido, pode-se dizer que há um uso instrumental de conceitos, especialmente de ideologia e partidário, para atacar projetos de uma sociabilidade democrática e plural. Certamente muitos dos seus militantes acreditam piamente no que defendem, mas outros tem consciência de que a produção e reprodução de discursos que atacam a escola, professores e alunos, está articulada com um projeto de sociedade assentado em valores reacionários, discriminadores e xenofóbicos.

Considerações finais

Ao concluir essas reflexões fica evidente que os pressupostos e propostas sustentados pelo Movimento Escola sem partido não se sustentam do ponto de vista argumentativo. No espaço científico e

acadêmico, já está superada a crença de neutralidade científica. Insistir nessa tese e estendê-la para o espaço educativo expressa irracionalidade. Não há qualquer possibilidade de produção do conhecimento isento de escolhas, ou seja, as opções são condicionadas por valores e opções políticas e a ação educativa defronta-se permanentemente com essas escolhas. A delimitação de certos conteúdos, a construção curricular, as metodologias de trabalho, as concepções pedagógicas, tudo depende de opções. Diante disso, a defesa da neutralidade pelo Movimento Escola sem partido nega o que eles mesmos tentam negar, ou seja, a crítica feita à ação pedagógica partidária e ideológica baseia-se numa pretensa neutralidade que não se sustenta e que é desvelada pelas práticas do próprio movimento que são políticas e partidárias.

Negar a pluralidade de interpretações históricas, geográficas, sociais, culturais, linguísticas, entre outras, significa negar os elementos fundamentais e estruturantes da própria produção do conhecimento acadêmico e científico e o papel da própria escola. No exato momento em que grupos autoritários colocam em pauta temas e questões anacrônicas, em grande medida superados pela produção de conhecimento científico, ganha força política posturas meramente opinativas com profundas implicações formativas para as novas gerações. Assumir discursos e lógicas simplificadoras e superficiais impactam profundamente na educação, na formação democrática e no reconhecimento da diversidade, condição para o reconhecimento do outro e da convivência social em contextos complexos e plurais. Os valores republicanos como a liberdade, a igualdade, a solidariedade e a laicidade colocam-se como condição para uma crítica consistente aos pressupostos da Escola sem partido, bem como para desvelar as contradições e a distância entre os discursos e as práticas de seus defensores e militantes. Como explicar que os defensores da neutralidade política e da educação sem partido entrem nas escolas com folhetos de candidatos de partidos específicos, tomando posição política e defendendo ideias que afrontam os princípios constitucionais como sendo opiniões verdadeiras e neutras? No interior dessa lógica, como ficam os professores ao afirmarem uma ou outra ideia sobre temas sociais? Como ficam os professores e alunos ameaçados de enquadramento criminal e as possíveis consequências como as perseguições políticas? O que parece evidente é que o Movimento Escola sem partido está construindo as bases para um processo seletivo do que entende ser conteúdo neutro e verdadeiro e excluir os demais sob o pretexto de serem doutrinários e partidários. Essas iniciativas reforçam a tese que estamos avançando na destituição dos pressupostos de um Estado democrático de direito. Daí a necessidade de contrapor esse discurso e suas práticas com argumentos que assegurem efetivamente a democracia como forma de gestar os conflitos e as diferenças.

Referências

ABRANCHES, Sérgio [et al.]. **Democracia em risco**: 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALGEBAIL, E. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 63-74.

BÁRBARA, I. S. M. S.; CUNHA, F. L.; BICALHO, P. G. Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 105-120.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394/96. **Estabelece as Leis e Diretrizes e Bases da Educação brasileira**, 1996.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei n. 867/2015. Inclui entre as diretrizes e bases da educação o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 8 de jan. 2018.

CASARA, R. R. **Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2017.

CIAVATTA, M. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 7-15.

COMTE, A. Curso de Filosofia positiva. In: COMTE, Augusto. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 3-39.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESCARTES, R. Discurso sobre o método. In: DESCARTES, R. **Os pensadores**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 25-71.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 13.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

ESPINOSA, B. S.; QUEIROZ, F. B. C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 49-62.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. I. São Paulo: Ática, 1978a.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. II. São Paulo: Ática, 1978b.

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

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HEIDEGGER, M. **Sobre a essência da verdade**. São Paulo: livraria Duas Cidades, 1970.

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

- MATTOS, A. [et. al.]. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 87-104.
- ORSO, P. J. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 133-144.
- PENNA, F. A. A Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 35-48.
- RAMOS, M. N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 75-85.
- SANTOS, B. S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. São Paulo: Graal, 1989.
- SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010a.
- SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 15-27.
- SOUZA, J. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. 2.ed. Belo Horizonte: EdUFMG, 2012.
- SOUZA, J. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. 2.ed. Belo Horizonte: EdUFMG, 2016.
- SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. São Paulo, Leya, 2017.
- SOUZA, R.; OLIVEIRA, T. F. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 121-131.
- TIBURI, M. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. 10.ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- WALLERSTEIN, I. **Impensar a ciência social**: os limites dos paradigmas do século XIX. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.
- WALLERSTEIN, I. **Las incertidumbres del saber**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2013.