

Educação e política: uma análise dialética da educação em tempos de “neutralidade” política

Education and politics: a dialectical analysis of education in time of political "neutrality"

Educación y política: una análisis dialéctica de la educación en tiempos de "neutralidad" política

João Mendes da Rocha Junior - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR | Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná | Curitiba | PR | Brasil. E-mail: joaojunior.rocha@gmail.com | 

Adair Ângelo Dalarosa - UNICENTRO | Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO-PR | Guarapuava | PR | Brasil. E-mail: adairdalarosa@hotmail.com | 

Resumo: Uma das discussões de maior visibilidade no momento atual na educação brasileira é a proposta de separação, ou defesa da “neutralidade” na relação entre educação e política, levada adiante pelo movimento Escola Sem Partido. Esse artigo se insere nessa discussão com o objetivo principal de problematizar as contradições inerentes a esse debate. Para tanto, utilizamos como metodologia de análise os princípios do materialismo histórico dialético, que nos permitirá explicitar que educação e política como entes separados mostra-se como algo impossível. A educação escolar é política em sua essência, ao ser o espaço de introjeção de normas, conhecimentos e, no modo de produção vigente, é um espaço de lutas. Com isso, vemos que a defesa de uma escola “apolítica” é de interesse de uma política que busca a domesticação de um povo, que, mais do que conseguir criar uma lei específica sobre esse tema, busca inibir qualquer foco de resistência que possa surgir num espaço como a escola.

Palavras-chave: Política. Dialética. Educação.

Abstract: One of the most visible discussions at the moment in Brazilian education is the proposal of separation, or defense of "neutrality" in the relation between education and politics, carried out by the movement School Without Party. This paper is inserted in this discussion with the main objective of problematizing the contradictions inherent to this debate. To do so, we use as methodology of analysis the principles of dialectical historical materialism that will allow us to make explicit that education and politics as separate entities shows itself to be impossible. School education is political in its essence, being the space of introjection of norms, knowledge and, in the current mode of production, it is a space of social struggles. With this we see that the defense of an "apolitical" school is of interest in a policy that seeks to domesticate a people, which, rather than being able to create a specific law on this subject, seeks to inhibit any source of resistance that may arise in a space like school.

Keywords: Politics. Dialectic. Education.

Resumen: Una de las discusiones de mayor visibilidad en el momento actual en la educación brasileña es la propuesta de separación, o defensa de la "neutralidad" en la relación entre educación y política, llevada adelante por el movimiento Escuela Sin Partido. Este artículo se inserta en esta discusión con el objetivo principal de problematizar las contradicciones inherentes a ese debate. Para ello, utilizamos como metodología de análisis los principios del materialismo histórico dialéctico que nos permitirá explicitar qué educación y política como entes separados se muestra como algo imposible. La educación escolar es política en su esencia, al ser el espacio de introyección de normas, conocimientos y, en el modo de producción vigente, es un espacio de luchas sociales. Con eso, vemos que la defensa de una escuela "apolítica" es de interés de una política que busca la domesticación de un pueblo, que, más que conseguir crear una ley específica sobre ese tema, busca inhibir cualquier foco de resistencia que pueda surgir en un espacio como la escuela.

Palabras clave: Política. Dialéctica. Educación.

Introdução

O presente texto é oriundo da dissertação de mestrado intitulada “*A relação dialética entre educação e política: uma análise da atuação política dos jovens estudantes secundaristas*”, defendida no ano de 2018. Por meio dessa pesquisa, averiguou-se que a educação escolar é um elemento constitutivo da formação humana, e dentre algumas de suas contribuições está a formação política dos educandos. Formação esta que tem sido alvo de inúmeras críticas, principalmente por parte de setores da sociedade que anunciam que a escola deve ser “neutra” e, com isso, que ela não pode abordar questões dessa ordem.

A educação enquanto “problema” a ser resolvido em nosso país tem sido o palco para várias produções de cunho jornalístico e acadêmico. Ultimamente, um desses “problemas” da educação no Brasil seria decorrente de uma politização da educação, em que professores estariam atuando para a formação de quadros militantes em detrimento da função escolar na socialização do conhecimento científico.

Salientamos que a forma como se desenvolvem as discussões em torno dessa problemática carecem de maiores comprovações científicas, principalmente por parte daqueles que querem nos convencer de que a escola não é política, que ela deve ser “neutra” a essas questões. A escola não é um espaço uniforme, por isso acreditamos na importância de uma análise que busque colocar, diante desse debate, as contradições, permitindo-nos ver as múltiplas determinações que atuam para a realidade concreta.

O objetivo desse artigo é problematizar as discussões sobre educação e política, tendo como princípio metodológico o materialismo histórico dialético. Desse modo, educação e política, como entes separados, mostram-se como algo impossível. A educação escolar é política em sua essência, por ser o espaço de introjeção de normas, conhecimentos e ideologias que expressam as contradições sociais, a produção e reprodução da vida e, por isso, ela é também espaço de lutas. Com isso, levantamos questionamentos em torno desse tema, como a quem interessa uma educação “neutra”? Por que não é possível uma educação desvinculada da política? Quais as dimensões desse debate na sociedade civil? Pretende-se ao longo desse texto abordar essas inquietações.

Para isso, coloca-se inicialmente uma discussão em torno da proposta metodológica a qual nos inserimos, dando ênfase a dialética materialista, por ser a forma que nos conduz às

contradições do real. Em seguida é abordada a relação entre educação e o modo de produção capitalista, buscando desmistificar a suposta “neutralidade” política da educação, nesse momento é dado ênfase a alguns elementos que compõem a conjuntura política atual o que nos auxiliará na problematização das questões levantadas.

A dialética materialista

Diante da especificidade desse artigo, convém-nos abordar o processo metodológico e, de maneira específica, tratar a questão da dialética na perspectiva materialista. Destacamos que o uso desse termo, ao longo da história, não se deu de maneira unívoca, recebendo diferentes significados. Konder (1985) aponta que a dialética surge na Grécia Antiga como sendo a arte do diálogo e que, no decorrer dos tempos, passa a ser a capacidade de demonstrar uma tese por meio de uma discussão, distinguindo os conceitos envolvidos nesse processo.

O caminho que esse termo percorreu na história filosófica passa desde autores pré-socráticos, como Heráclito, indo até a modernidade, passando por Kant, Hegel e Marx. Sanfelice (2005) utiliza a distinção entre dialética antiga, que seria composta pelo grupo que defende que a contradição não pode existir sobre uma mesma coisa, ou seja, o pensamento teria como base de construção e interpretação a lógica formal. A nova dialética seria aquela que compreende o real pelo seu princípio da contradição. Dessa análise, temos dois autores principais: Hegel e Marx. Konder (1985, p. 8) apresenta que o conceito de dialética na modernidade “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Uma das questões centrais na distinção entre Hegel e Marx diz respeito à concepção de dialética adotada por esses pensadores. O princípio da contradição no entendimento do real é algo que pode ser encontrado em ambos, mas Hegel tem como fundamento a abstração absoluta, o idealismo. Nesse autor, a dialética é objeto do intelecto, sendo algo que faz parte da natureza do pensamento humano.

Para o pensamento idealista, a formação da consciência é algo autônomo em relação ao mundo material. Segundo os idealistas, é a consciência que determinará a materialidade das relações sociais. Nesse sentido, a dialética hegeliana atua no desenvolvimento da “ideia”. Marx e Engels (2005), ao realizar a crítica aos filósofos alemães hegelianos, salienta que eles, em

momento algum, indagam sobre a relação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, uma vez que esse processo só poderia dar-se tendo como pressuposto a condição material da realidade:

A produção de ideias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio espiritual entre os homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc., de um povo. São os homens os produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e atuantes tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações a eles correspondentes, até chegar às suas mais amplas formações. A consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo da vida real (MARX; ENGELS 2005, p. 51).

A distinção entre o idealismo hegeliano e a materialidade no pensamento de Marx mostra-se como necessária para a identificação e distinção da dialética em ambos. Bottomore (2001) apresenta que a dialética marxista aparece mais comumente de três maneiras, uma dessas seria como um método científico (dialética epistemológica). Outra forma seria como princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade (dialética ontológica). E, por fim, como movimento da história (dialética relacional). Essa afirmação nos aponta a abrangência da dialética em Marx, uma vez que não podemos reduzi-la a um método investigativo, ou somente à construção de categorias. Sanfelice (2005) diz que a dialética marxista é uma postura, um método e uma práxis

Ao fazer uma análise que tenha como fundamento esse princípio, não desvinculamos o que possa ocorrer em uma escola da sua relação com o todo. Trata-se de um processo que nos permite compreender a realidade como uma totalidade concreta, na qual se busca verificar as conexões entre as partes e o todo por meio de uma relação dialética que possibilita a identificação das contradições e mediações que permeiam o fenômeno estudado. Nesse sentido, Kosik (2002, p. 49) relata:

Princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de fazer dele efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondem adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio.

A busca por respostas aos questionamentos levantados nesta pesquisa leva-nos a traçar um caminho que proporcione uma compressão fidedigna ao movimento do objeto de pesquisa. Não existe ciência sem método, assim como a pesquisa exige um processo de abstração em que se busca extrair elementos para a compreensão do objeto, traçados segundo uma conduta na qual o pesquisador põe-se diante do conjunto de informações disponíveis.

Em Marx, o real é contraditório e mutável, além de ser permeado por uma complexidade de mediações, algumas mais difíceis, outras mais simples. A dialética, nesse caso, destaca-se como a forma mais adequada para a apreensão de uma determinada realidade material. Nessa perspectiva, podemos identificar os elementos contraditórios em torno das discussões entre educação e política. Na sequência desse trabalho buscamos trazer respostas aos questionamentos já apontados no texto, para tal apoia-se em autores do campo educacional que adotam a proposta materialista, além de trazer abordagens que nos auxiliam para a compreensão da conjuntura política e educacional no momento atual.

Educação e Política: uma análise dialética

Para alguns, escola e política devem ser instituições autônomas. Com isso, a escola jamais poderia atuar para a formação política, ainda mais em períodos de Escola Sem Partido (ESP). Segundo o site Escola sem Partido (2019a), o movimento é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis, sendo apresentado como uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária. Enfatizamos que na proposta teórica desse artigo, política pode ser entendida como a esfera da produção social, como um ato de criação e recriação da sociedade. E isso nos leva a um entendimento de que o ato educativo não é despolitizado ou neutro em relação a questões dessa ordem. Portanto, a educação escolar, numa sociedade de classes, contribui para a conservação ou para a construção de uma nova ordem social.

A sociologia da educação inaugurada por Durkheim (2011) entende a educação como a ação que uma geração exerce sobre a outra, sobretudo com a intenção de reproduzir os valores de uma sociedade sobre a geração futura, constituindo-se num ato contínuo de socialização. O sociólogo francês atribuía à educação o papel da reprodução, podendo ser, inclusive, de forma

múltipla, pois, na divisão social do trabalho, os indivíduos não exerceriam os mesmos papéis sociais. Ou seja, para o autor, a educação é um meio para manter a coesão social mediante um processo de reprodução de valores e normas sociais.

Não nos parece condizente com o objetivo deste trabalho um entendimento da educação escolar somente como reprodução ou conservação dos valores de uma sociedade, pois a negação da correlação de forças, das contradições, seria dissonante com a análise dialética. Frigotto (1993) argumenta que a prática educativa é mediada e contraditória, uma vez que, numa sociedade assentada num antagonismo de classe, ela tende a reproduzir as relações de conflito, tornando-se um espaço de disputa que compreende desde o saber que se vincula à escola, até o direcionamento das políticas educacionais.

Pensar na prática educativa é buscar compreendê-la na sua relação com o modo de produção vigente, identificando as mediações que fazem parte do processo de composição dessa totalidade. A esse respeito, Cury (2000, p. 13) salienta:

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista. E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de reprodução. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia.

Diante disso, inserimos a análise da educação escolar num processo mais amplo, que não é resultante exclusivo de determinações individuais dos agentes que compõem a escola. De acordo com Marx (2008), a formação da consciência e a ação do indivíduo são resultantes das relações de produção material na sociedade. Assim, a escola não é um *locus* autônomo, por isso a identificação das relações que se desenvolvem no ambiente escolar não pode deixar de levar em consideração o papel da escola no modo de produção capitalista. Se a análise política não se desvincula do Estado, a educação estatal-pública segue o mesmo processo. Sobre isso, Gramsci aponta o caráter “educador” do Estado:

Para Gramsci, o Estado é o “educador”, isto é, o veículo por meio do qual se implanta um projeto econômico e político e se realiza também a formação e a adaptação dos homens ao processo de consolidação de tais objetivos. O “educador” é também o ambiente, de modo que ao retomar a terceira tese de Marx contra Feuerbach, que afirma basicamente: a “doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado”, Gramsci refere-se ao ambiente e não diretamente ao professor em sala de aula (SCHLESENER, 2009, p. 178).

Dessa maneira, fica evidente que a educação absorve a organização cultural e social de um determinado período histórico e a sua finalidade também é moldada segundo esses princípios que fazem parte da política hegemônica, a qual dita a direção das políticas educacionais, a teoria pedagógica dominante, os acordos com organismos internacionais, entre outros.

Ponce (2000) menciona que o caráter de classe diante da educação não é algo que surge com o desenvolvimento da sociedade burguesa. Uma educação de certa maneira diferenciada a um grupo de indivíduos pode ser encontrada desde o rompimento com a comunidade primitiva, período em que a educação era uma prática coletiva sem distinção. Numa sociedade na qual não existia propriedade privada e produção visando ao excedente, a educação também era reflexo dessa organização. Com a divisão em classes da sociedade primitiva, passamos a ter, na educação, uma maneira de preservação e perpetuação de uma minoria privilegiada. Isso levaria a três finalidades que o grupo dominante tende a realizar por meio da educação em todas as épocas:

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. *No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas*, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca (PONCE, 2000 p. 36).

Como forma de estabelecer conexões entre a citação acima com algumas discussões presentes no processo educacional atualmente, observamos as ofensivas que a “nova direita” brasileira vem empenhando contra a pedagogia de Paulo Freire, ataques que são realizadas a materiais didáticos que supostamente tenha uma abordagem mais crítica enfim, a tudo que de alguma forma na educação possa trazer um propósito mais reflexivo e crítico tende a ser visto como inútil, para uma nação que precisa formar profissionais de áreas técnicas.

Frigotto (1993), ao analisar a teoria do capital humano, que buscava desenvolver, ou inculcar, que o desenvolvimento de uma nação, ou o seu progresso, só seria possível com vasto crescimento de um sistema educacional que desenvolvesse as habilidades para o trabalho necessário a um país sair da sua condição de subdesenvolvido, expõe que uma proposta tida como a solução para o problema da desigualdade entre as nações está articulada aos interesses da classe burguesa. E aquilo que, para muitos, representa a improdutividade da educação, como “a desqualificação da escola e, ao mesmo tempo, o aumento da escolaridade desqualificada são amplamente funcionais aos interesses da burguesia nacional associada ao capital internacional” (FRIGOTTO, 1993, p. 27-28).

Podemos destacar que a educação que interessa ao capital é aquela necessária ao seu funcionamento. Na segunda metade do século XX, as nações tidas como subdesenvolvidas passaram por um processo maciço de industrialização e de investimentos do capital estrangeiro, trazendo outras formas de produção e consumo. Naquele contexto, era necessária uma educação que se adequasse a essas alterações e, por isso, a teoria do capital humano estava atrelada à teoria do desenvolvimento, sendo a educação vista como:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimento que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 1993, p. 40-41).

Em Melo *et al.* (2015), encontramos que a formação escolar no capital assume como finalidade principal a formação para o trabalho simples. Esse conceito é derivado de Marx, que realiza a distinção de trabalho complexo, cuja característica seria uma ação mais elaborada sobre a natureza; e trabalho simples, advindo de processos de ação prática que podem ser vistos na formação escolar precarizada, que se volta para fornecer o necessário à manutenção do capital. Sobre esse processo na educação neoliberal:

[...] identificam-se facilmente os pilares centrais para a formação para o trabalho simples na primeira conjuntura do neoliberalismo da Terceira Via: a adequação dos patamares mínimos de preparação cognitiva escolar da força de trabalho para o desempenho das tarefas simples no mercado de trabalho do início do século XXI; a prevalência da atenção voltada para as condições da aprendizagem em detrimento do conteúdo da

aprendizagem propriamente dita; o estímulo à diluição da relação entre o público e o privado na execução das políticas governamentais; a descentralização técnica e financeira da organização educacional com a participação de múltiplos organismos da sociedade civil; e a forte dependência técnica e financeira dos organismos internacionais (FALLEIROS; NEVES, 2015, p. 106).

É nessa relação entre os interesses do capital e a educação que nos questionamos: a quem interessaria uma educação “despolitizada”? A burguesia não pode concordar com uma escola política, que desvende a luta de classes. Essa escola poderia representar uma ameaça à sua hegemonia. A defesa da escola “apolítica”, nesse sentido, mantém relações diretas com a estrutura de classes da sociedade.

Nos últimos anos, discussões sobre educação e política passaram a tomar proporções delineadoras no debate educacional. A ascensão que o grupo ESP passou a ter na sociedade civil, ao enunciar que muitos docentes atuam como doutrinadores ideológicos no espaço da sala de aula, passou a ganhar cada vez mais espaço no campo político, o que levou a várias tentativas de implementação do projeto de lei “Escola Sem Partido”.

No *site* do ESP (2019b), apresenta-se que o seu objetivo é criar um Projeto de Lei com o intuito de normatizar a atuação docente, com fixação de cartazes nas escolas da educação básica, tanto públicas e privadas, sobre os deveres do professor, esses encontram-se no art. 4º do projeto:

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

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

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

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

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

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

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, 2015).

A proposta de normatização da atuação docente nos últimos cinco anos está num constante movimento, entre arquivamentos e alterações que buscam colocar o projeto novamente em votação. Isso pode ser observado no fato que, em dezembro de 2018, o Projeto de Lei “Escola

Sem Partido” é arquivado na Câmara dos Deputados. O PL é desarquivado em fevereiro de 2019, agora conhecido como PL 246/19 de autoria de Bia Kicis (PSL-DF). Dentre as modificações em relação ao projeto original destaca-se o Art. 7º - “É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola”, outra modificação seria a inclusão de proibições aos Grêmios estudantis - “É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária (BRASIL, 2019).

O debate em torno da ESP tem ocupado cada vez mais espaços em produções na área das Ciências Humanas, destacamos o livro organizado por Frigotto (2017), que conta com um série de artigos que tratam da origem e das implicações desse projeto na educação e o artigo de Miguel (2016), que busca esclarecer qual a relação entre a “ideologia de gênero” e a tal temida doutrinação marxista nas escolas.

Importante destacar que Penna (2017) menciona que o debate em torno do ESP não foi encarado de forma mais efusiva no seu surgimento, talvez em relação ao aspecto surrealista dessa proposta, mas, atualmente, o debate tomou proporções que seriam inimagináveis em 2004, quando iniciou o movimento. Alguns elementos da conjuntura nacional que afloraram com as manifestações de 2013 e vieram com mais vigor a partir da reeleição de Dilma Rousseff (PT), em 2014, ocasionaram a união de setores da burguesia nacional em prol do *impeachment* da então presidenta reeleita. Grupos das vertentes mais reacionárias da política institucional, como ruralistas, bancada evangélica e setores empresariais, apoiados pelas mídias de massas, levam adiante esse projeto que busca colocar o país na rota hegemônica do neoliberalismo.

Segundo Boito Jr. (2016, p. 25), o que ocorreu no Brasil deve ser analisado pelo entendimento de conflito de classes: “o que temos aqui é um conflito distributivo, pela apropriação da riqueza, e ele envolve diversas classes e frações”. Em torno desse conflito, as alianças contrárias à política petista trazem consigo um conjunto de medidas que favorecem a essa fração de classe descontente, que vão desde aspectos econômicos, como privatizações, desonerações empresariais, um conjunto de reformas do Estado, e também pautas conservadoras encabeçadas pela bancada evangélica e ruralista. Nessa conjuntura, o projeto ESP passa a ganhar “vozes” no Congresso Nacional. E, mais do que um projeto de lei, Penna (2017) alerta que esse

projeto possa atuar e ganhar maior capilaridade na sociedade civil, passando a formar a opinião pública em torno desse tema.

Outro elemento fundamental para a compreensão do alcance do ESP nos últimos anos é a incorporação das questões de gênero ao projeto. Miguel (2016) destaca que o debate sobre gênero ocorria de forma independente ao ESP, fato esse verificado quando em 2015 os municípios brasileiros deveriam aprovar o seu Plano Municipal de Educação. A aprovação desses planos contou com a participação significativa de grupos contrários às questões sobre gênero e sexualidade. O resultado foi que, em boa parte dos planos, essas metas tiveram que ser suprimidas, ou seja, o ESP parte inicialmente da suposta “doutrinação” marxista nas escolas e passa agora a incorporar a “ideologia de gênero”, sobre isso, verifica-se:

No momento em que a “ideologia de gênero” se sobrepõe à “doutrinação marxista”, o discurso do MESP dá outra guinada. A defesa de uma educação “neutra”, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola. A reivindicação é impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo. Se as escolas privadas poderiam incluir cláusulas contratuais que garantissem a possibilidade de apresentação de determinados temas em sala de aula, as públicas teriam que se curvar aos vetos de tantos pais de alunos quantos quisessem se aproveitar da prerrogativa (MIGUEL, 2016, p. 601-602).

Com base em Penna (2017), podemos elencar quatro características presentes na proposta ESP:

- Concepções de escolarização: baseiam-se no entendimento de que na escola o aluno deva receber instrução e não educação. A educação ficaria a cargo da família. Outro princípio é sobre a compreensão da realidade como conteúdo escolar, ou seja, não caberia ao professor tratar de temas fora do conteúdo programático da disciplina.
- Desqualificação do professor: nesse item coloca-se que aos pais sempre caberia desconfiar dos professores. Portanto, o professor deveria ser privado da sua liberdade de cátedra e estar condicionado a uma série de atribuições que possam ser controladas por pais e alunos, caso contrário a denúncia contra esse docente se faria necessária. Sobre as restrições ao exercício docente, citamos:

O segundo princípio proposto pelo programa Escola sem Partido é o “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico”. Como aparece na nossa Constituição? Na Constituição Federal, artigo 206, inciso III: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistências de instituições públicas e privadas de ensino”. Então, perceba, eles excluíram intencionalmente algo que foi unido de maneira não casual nesse princípio constitucional, que é o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Mas eles cortam o pluralismo de concepções pedagógicas. E se nós continuarmos nesse exercício,

vamos perceber claramente qual é o critério de exclusão. O terceiro princípio estabelecido no projeto de lei: “a liberdade de aprender como projeção específica no campo da educação da liberdade de consciência”. Como aparece na nossa Constituição? Inciso II, do artigo 206: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Então eles excluíram o quê? A liberdade de ensinar. E aí começa a ficar claro qual o critério de exclusão: eles estão excluindo todas as atribuições vinculadas ao ofício do professor, à sua atividade profissional, ou, melhor dizendo, à docência. Excluíram o pluralismo de concepções pedagógicas, excluíram a liberdade de ensinar, e eles vão mais longe e propõem a exclusão da liberdade de expressão. Então, na sua justificação, no item 5, eles afirmam literalmente que “não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e crença dos estudantes, que formam em sala de aula uma audiência cativa”. São nossos prisioneiros. Segundo essa interpretação, o professor seria a única categoria profissional no Brasil que não teria liberdade de expressão no exercício da sua atividade profissional (PENNA, 2017, p. 41).

- Estratégias de discursos fascistas: vinculado ao fato de incentivar denúncias contra professores, estimulando um discurso de ódio. A estratégia do discurso fascista é explicada segundo as analogias desumanizadoras praticadas ao professor, sendo exposto sem seu consentimento em redes sociais e tratado como um monstro pelos simpatizantes do ESP.
- Defesa do poder total dos pais sobre os filhos: um dos itens do projeto de lei já anunciado nesse trabalho menciona que deverá ser respeitado o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções. Com o lema “meu filho minhas regras”, os apoiadores dessa proposta acreditam que os professores estão usurpando a moralidade de seus filhos e tirando dos pais a autoridade moral na criação das crianças e jovens. Esse, ao nosso entender, é um dos itens mais contraditórios, uma vez que o ESP supostamente visaria a garantir a pluralidade de ensino. Como assegurar isso quando alguém poderá recusar-se em uma sala de aula a estudar sobre as diferentes matrizes religiosas, como o Candomblé e Umbanda? Possivelmente, numa situação como essa, se evitará tratar de temáticas tidas como controversas ao *status quo*, e fortalecerá a escola do pensamento único.

Essas problematizações em torno da defesa da “neutralidade” escolar nos levam a compreender que a educação não está dissociada das contradições e conflitos de classe contidos no modo de produção capitalista. O ambiente escolar, além de local de transmissão dos conhecimentos acumulados, é um espaço para perpetuação, de introjeção, normas, valores que correspondem, de maneira hegemônica, aos anseios de uma classe. Talvez a normatização da atuação docente tenha o intuito de combater as formas de manifestações que interagem com as verdadeiras necessidades da maior parte da população.

Quando observamos que o programa ESP ganha mais visibilidade após as ocupações de escolas em São Paulo, em 2015, e no restante do Brasil, em 2016, identificamos que esse local não deve ser espaço para a formação humana de maneira integral, mas ser o espaço que

corresponda às necessidades do trabalho ao capital num determinado período histórico. Parece-nos que uma das necessidades recorrentes seja elaborar o consenso em torno de que a escola não é política, que a política diz respeito ao privado, à moral, não cabendo à esfera pública interferir nesse processo.

Poderíamos apontar que cientificamente o princípio da neutralidade tem suas raízes na abordagem positivista da sociedade, o que na realidade educacional tornaria a escola como “escola do silêncio” (SNYDERS, 1977). Ao não poder tratar de temáticas sobre a realidade social em que estão inseridos os alunos, a função do docente é ser um fiel seguidor de um conteúdo programático com objetivo de instruir e domesticar o aluno. Sobre a quem interessa esse ensino, Snyders aponta:

[...] A proclamação de uma escola apolítica, acima de classes, alheia à luta de classes, que estaria ao serviço da sociedade no seu conjunto e visaria em relação a qualquer criança o desenvolvimento, o desabrochamento da sua personalidade, não passa de uma “hipocrisia burguesa destinada a iludir as massas”. É precisamente por causa da extrema importância da instituição escolar nos Estados modernos que “a ligação entre o aparelho político e o ensino é imensamente forte”. Uma das contribuições da burguesia é não poder “concordar abertamente com isso” (SNYDERS, 1977, p. 31).

Uma das contradições que podemos extrair desse processo é o caráter político em se atuar para instituir a “escola do silêncio”, uma vez que os benefícios que podem ser obtidos de uma educação desprovida de criticidade só atende aos interesses daqueles que precisam conservar a sua posição de classe.

Saviani (1984), em suas 11 teses sobre educação e política, refere-se a elas como inseparáveis, mas com especificidades diferentes. Apesar das distinções, ambas fazem parte de uma totalidade na prática social. Em suas teses 2 e 3, destaca a relação dialética entre política e educação, na qual toda educação tem uma dimensão política e toda prática política contém uma dimensão educativa:

A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não-antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos (SAVIANI, 1984, p. 88).

As dimensões citadas acima fazem parte da relação que se desenvolve no espaço escolar, mas há, também, uma característica externa, que seriam as relações que determinam as questões orçamentárias, o direcionamento das políticas educacionais, etc. A tese 11 é apresentada como conclusão das anteriores e especifica a função política da educação na prática pedagógica:

De tudo o que foi dito, conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 1984, p. 92).

A função da escola passa a ser a socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, sendo contida, nesse processo, a importância política da escola. A crítica de Saviani (1984) às chamadas teorias não críticas da educação é no sentido de que elas anulavam esse processo ao dar maior ênfase aos procedimentos de aprendizagem, como no movimento da Escola Nova. Ou seja, a educação não é política porque um currículo tem o tema “política”. Essa relação é dialética e se faz naquilo que é a especificidade da escola, ou seja, a socialização do conhecimento científico que possa levar o aluno a um processo de criticidade sobre a visão de mundo que lhe é imposta.

Educação e política, como elementos indissociáveis, dão-nos a ideia de que, seja de maneira consciente ou não, todos os agentes envolvidos no processo educacional estão inseridos e contribuem de alguma forma para a política vigente na escola. Como já destacado, o caráter político da educação está relacionado com a articulação do conhecimento produzido. Talvez sobre esse processo residam as maiores disputas e contradições no sistema educacional atual.

Conforme Neves (2013), os professores, pelo seu contingente e capacidade de influência sobre as novas gerações, no capitalismo neoliberal, assumem a função de intelectual estratégico para a disseminação de valores correspondentes a essa fase do capital. A atuação dos organismos internacionais, de ONGs empresariais na educação, coloca uma centralidade para o problema/solução da questão educacional no professor. Num caderno do Banco Mundial, publicado em 2014, sobre a situação da educação nos países latino-americanos, são indicados seis pontos que influenciam para a atual situação educacional desses países, todos relacionados aos docentes nessa região:

- A baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos é o fator limitante sobre o progresso da educação na região e, por conseguinte, sobre a contribuição da despesa nacional com educação para a redução da pobreza e prosperidade compartilhada.
- A qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula: nos países pesquisados os professores utilizam 65% ou menos do tempo de aula em instrução (em comparação com um padrão de referência de boas práticas de 85%), o que implica a perda de um dia inteiro de instrução por semana; fazem uso limitado dos materiais

didáticos disponíveis, especialmente da tecnologia da informação e comunicação (TIC) não conseguem manter os estudantes interessados.

- Nenhum corpo docente na região hoje (talvez com exceção de Cuba) pode ser considerado de alta qualidade quando comparado globalmente, mas vários países fizeram progresso na última década no sentido de elevar a qualidade dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos, sobretudo o Chile.
- Há três passos fundamentais para um corpo docente de alta qualidade — recrutamento, capacitação, e motivação de melhores professores — e a substancial experiência em reformas dentro e fora da América Latina e do Caribe em todas as três áreas pode orientar a formulação de melhores políticas.
- Na próxima década a redução da população em idade escolar em cerca da metade dos países da região, notavelmente no Cone Sul, poderia tornar substancialmente mais fácil elevar a qualidade dos professores; na outra metade da região, especialmente na América Central, a necessidade de mais professores complicará o desafio.
- O maior desafio para elevar a qualidade dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos; entretanto, um número crescente de casos bem-sucedidos de reformas está produzindo lições que podem ajudar outros países (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 2-3).

Segundo as informações acima, o diagnóstico que temos é que a baixa qualidade do corpo docente latino-americano é resultado da existência de sindicatos politicamente ativos, que atuam como freios na implementação das políticas supranacionais. O contexto de reformas do Estado que o Brasil enfrenta, entre elas as trabalhistas, levou adiante o projeto de enfraquecimento dos sindicatos. Com o lema o “negociado sobre o legislado” criou-se a falsa ilusão que o trabalhador liberto da corporação sindical teria liberdade para negociar direto com o empregador as condições às quais estão submetidas sua função. Talvez, esse enfraquecimento sindical possa ou já está em curso na educação, o que seria de bom grado para efetivação da política do facilitador da aprendizagem, com um contrato de trabalho precarizado, além de possíveis normatizações sobre as funções do professor. Não achamos que o ESP seja uma recomendação do Banco Mundial, mas o esfacelamento dos sindicatos tende a contribuir com aqueles que queiram levar adiante esse projeto.

Segundo Rodrigues (1987, p. 31), “a educação é política quando é capaz de conduzir o educando a uma visão ampliada do real vivido e das formas adequadas para sua transformação”. Dessa forma, educação não é política por tratar de temas como democracia, formas de governo, etc, pois dialeticamente a educação sempre será política. O que problematizamos é que a defesa de uma educação desprovida de uma suposta política é um ato político, e essa ação tem lado, tem ideologia, tem visão de mundo.

A educação estatal é resultado de um processo dialético entre estrutura e superestrutura na sociedade. O modo de produção capitalista busca impor uma visão do que vem a ser política, ou qual a política que tem espaço na sociedade.

Esperamos ter deixado claro que a política possível numa escola nos ditames desse grupo é aquela que tende à defesa da democracia burguesa, por isso a neutralidade como um princípio educacional não nos serve quando analisamos a disposição dos recursos numa sociedade de classes.

Conclusões finais

A ideia de educação e política como entes separados mostra-se como algo impossível. A educação escolar é política em sua essência, ao ser o espaço de introjeção de normas, conhecimentos e, no modo de produção vigente, é um espaço de lutas. Esse espaço tornou-se nos últimos anos, talvez, motivo de preocupação para a classe dominante, ao ver a insurreição de várias manifestações estudantis contrárias aos rumos da educação formal proposta. Com isso, vemos que a defesa de uma escola “apolítica” é de interesse de uma política que busca a domesticação de um povo, que, mais do que conseguir criar uma lei específica sobre esse tema, busca inibir qualquer foco de resistência que possa surgir num espaço como a escola.

O contexto de reestruturação do Estado nacional evidencia o caráter inconciliável das classes e, na educação, vivemos um momento de várias manifestações de caráter contestatório à política hegemônica. Nisso vemos que atos como as ocupações de escolas nos anos de 2015 e 2016 são dotados de uma contradição inerente à luta de classes, uma vez que as mediações atuantes para esses processos carregam uma visão política, ideológica e de formação do ser. Dialeticamente nessa conjuntura, grupos também irão atuar no fortalecimento da proposta de educação “neutra”. Por isso, atuações como da ESP, ao enfatizar a negação da política no espaço escolar, é uma forma de política, que propõe uma visão de mundo, o que tornaria falsa a suposta separação entre educação e política.

Ressaltamos que pensar a escola assentada sobre a sociedade de classes e vinculada às determinações do Estado é compreendê-la nos limites que uma educação estatal possa se dar. No capital, sua funcionalidade é atuar para o funcionamento desse sistema. Quando se observa movimentos contestatórios, como o de ocupação e o fortalecimento de disciplinas escolares, que

proporcionam o questionamento de certas visões de mundo, temos contraofensivas a essas insurreições.

O combate à política na escola levada adiante pelo grupo ESP representa a política tão desejada pela classe dominante no espaço escolar. Uma política da manutenção, da “neutralidade” e naturalização das condições socioeconômicas nas quais os sujeitos estão inseridos, privando as classes populares do processo de criticidade do conhecimento que recebem na educação formal.

Concluimos, portanto, que o ato de afirmar que a escola deva ser neutra, que educação e política são aspectos distintos, que o docente deve ensinar conteúdos científicos e não políticos, expressa, antes de mais nada, a centralidade da política implícita no ato de educar.

Referências

BOITO JUNIOR, A. Os atores e o enredo da crise política. *In*: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política ano Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 23-30.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Projeto de lei nº 867, de 23 de março de 2015**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015 - Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. **Projeto de lei nº 246, de 04 de fevereiro de 2019**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington: Grupo Banco Mundial, 2014. Disponível em: <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 3 maio 2016.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ESCOLA SEM PARTIDO. Brasil. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 27 mar. 2019a.

ESCOLA SEM PARTIDO. Brasil. Disponível em: <http://escolasempartido.org/anteprojeto-lei-estadual/>. Acesso em: 27 mar. 2019b.

FALLEIROS, I.; NEVES, L. M. W. Mudanças na natureza da educação básica. *In*: MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (orgs.). **Educação básica**: tragédia anunciada. São Paulo: Xamã, 2015. p. 103-158.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MARX, K. Prefácio à contribuição à crítica da economia política. *In*: CONTRIBUIÇÃO à crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 45-52.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões Materialista e Idealista. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MELO, A. A. A. *et al.* Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de terceira via no Brasil. *In*: MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (org.). **Educação básica**: tragédia anunciada. São Paulo: Xamã, 2015. p. 23-44.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, GO: ANPEd, 2013. p. 6-15. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf. Acesso em: 2 set. 2017.

PENNA, F. de. A. A Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1987.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-94.

SAVIANI, D. **Educação e democracia**. 3. ed. São Paulo: Cortez editora/Autores associados, 1984.

SCHLESENER, A. H. **A escola de Leonardo**: política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber livro, 2009.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Rio de Janeiro: Moraes Editora, 1977.