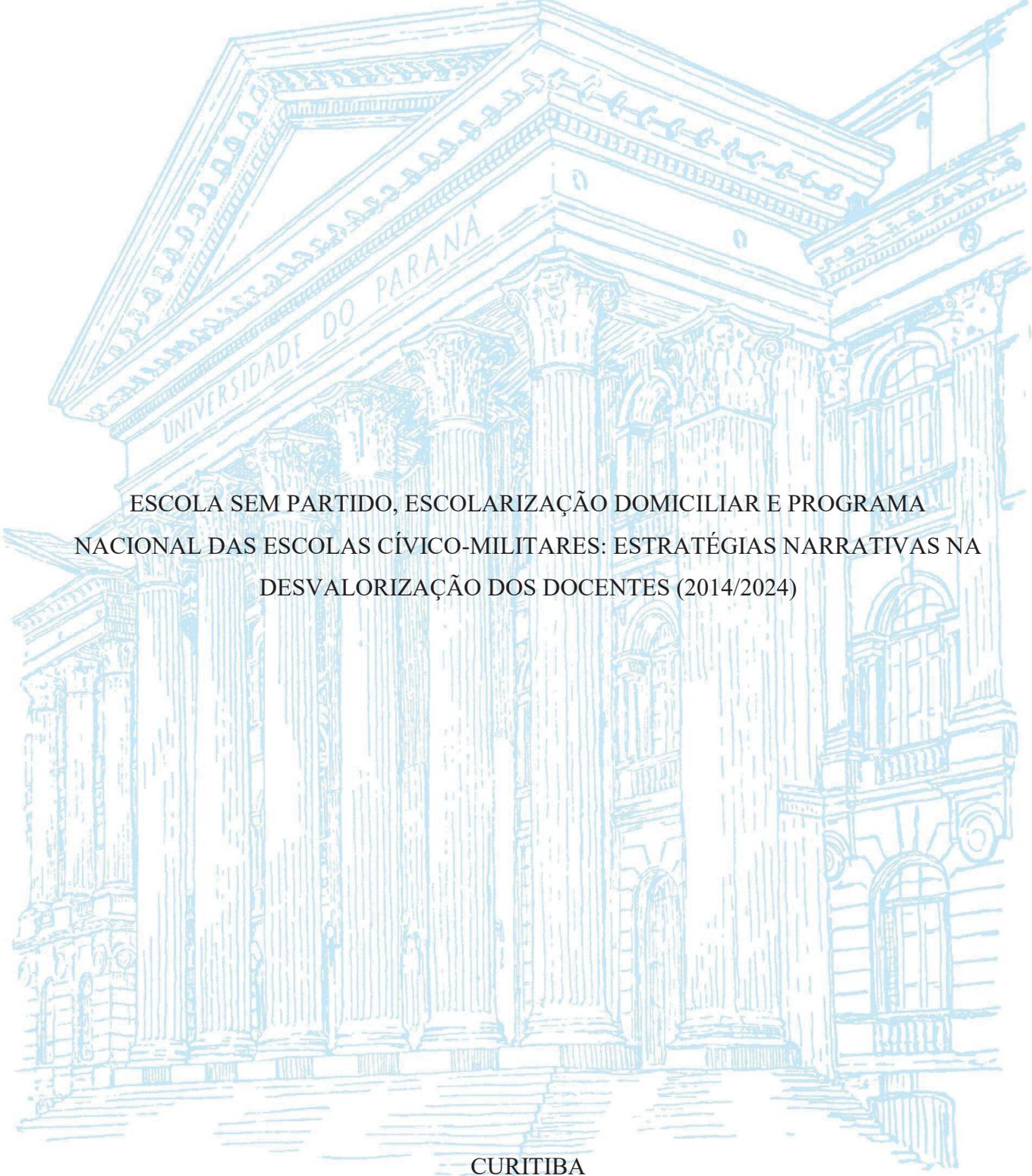


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VANESSA NOVAES TODA



ESCOLA SEM PARTIDO, ESCOLARIZAÇÃO DOMICILIAR E PROGRAMA
NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: ESTRATÉGIAS NARRATIVAS NA
DESVALORIZAÇÃO DOS DOCENTES (2014/2024)

CURITIBA

2025

VANESSA NOVAES TODA

ESCOLA SEM PARTIDO, ESCOLARIZAÇÃO DOMICILIAR E PROGRAMA
NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: ESTRATÉGIAS NARRATIVAS NA
DESVALORIZAÇÃO DOS DOCENTES (2014/2024)

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em
Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela de Oliveira Pires.

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Toda, Vanessa Novaes Toda.

Escola Sem Partido, Escolarização Domiciliar e Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares : estratégias narrativas na desvalorização dos docentes (2014/2024) / Vanessa Novaes Toda – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Daniela de Oliveira Pires

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado. 3. Educação – História. 4. Militarização. 5. Escolas – Organização e administração. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº1789

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO

No dia vinte e cinco de março de dois mil e vinte e cinco às 14:00 horas, na sala 137, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, Rua Rockefeller, 57, bairro Rebouças, Curitiba/Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **VANESSA NOVAES TODA**, intitulada: **O ESCOLA SEM PARTIDO E A VIOLÊNCIA CONTRA OS PROFESSORES E PROFESSORAS: DA ESCOLARIZAÇÃO DOMÉSTICA E DO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (2014-2024)**, sob orientação da Profa. Dra. **DANIELA DE OLIVEIRA PIRES**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: **DANIELA DE OLIVEIRA PIRES (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)**, **IVAN PENTEADO DOURADO (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA)**, **RENATA PERES BARBOSA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)**, **MONICA RIBEIRO DA SILVA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)**. A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **DANIELA DE OLIVEIRA PIRES**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 25 de Março de 2025.

OBSERVAÇÃO: A BANCA EXAMINADORA SUGERIU A MUDANÇA DO TÍTULO DO TRABALHO PARA: ESCOLA SEM PARTIDO, ESCOLARIZAÇÃO DOMICILIAR E PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: ESTRATÉGIAS NATIVAS NA DESVALORIZAÇÃO DOS DOCENTES (2014-2024)

Assinatura Eletrônica

09/04/2025 16:04:31.0

DANIELA DE OLIVEIRA PIRES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

09/04/2025 16:53:15.0

IVAN PENTEADO DOURADO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica

10/04/2025 19:52:47.0

RENATA PERES BARBOSA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

09/04/2025 13:15:01.0

MONICA RIBEIRO DA SILVA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 441339

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 441339



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **VANESSA NOVAES TODA**, intitulada: **O ESCOLA SEM PARTIDO E A VIOLÊNCIA CONTRA OS PROFESSORES E PROFESSORAS: DA ESCOLARIZAÇÃO DOMÉSTICA E DO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (2014-2024)**, sob orientação da Profa. Dra. DANIELA DE OLIVEIRA PIRES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

09/04/2025 16:04:31.0

DANIELA DE OLIVEIRA PIRES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

09/04/2025 16:53:15.0

IVAN PENTEADO DOURADO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica

10/04/2025 19:52:47.0

RENATA PERES BARBOSA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

09/04/2025 13:15:01.0

MONICA RIBEIRO DA SILVA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 441339

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 441339

Aos meus pais,
por uma vida de amparo, amor e dedicação.

À minha filha e netos,
por despertarem o meu melhor todos os dias.

Ao meu companheiro Italo,
por todo incentivo, apoio e companheirismo. Sem você
essa jornada não teria se completado (e quiçá iniciado).
Aos meus pequenos de quatro patas, fonte de amor infinito.

É por vocês e para vocês, sempre.

AGRADECIMENTOS

A presente pesquisa não se fez sozinha, assim como eu, é produto de uma complexa relação social, composta de trocas e vivências que só se efetivam na colaboração com o outro.

Então, essa pesquisa apenas se fez possível por causa dessa troca. Por causa de várias pessoas que vieram antes de mim, que abriram o caminho. E por causa de pessoas que passaram, participaram ou fazem parte da minha vida e da minha formação. Pessoas que, de algum modo, contribuíram para me forjar em quem sou hoje.

Pessoas com as quais, algumas delas, nunca falei, não sabem meu nome e sequer me viram ou conhecem, mas que ainda assim me mostraram algo, me curaram da cegueira social ou chamaram minha atenção para ela, e por isso também participaram para o desenvolvimento de quem eu sou e dessa pesquisa, tal como se deu. Nessa perspectiva, se faz impossível nominar cada uma dessas pessoas sem cometer exclusões.

Por isso, agradeço simbolicamente a todos que, de algum modo, participaram para o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora e enquanto ser social (se assim for possível separá-las). E, de igual modo, agradeço a todos que depois de mim darão materialidade a pesquisas que, assim como essa, visam compreender e superar esse mal que aflige a todos nós e que engole nossos poucos dias.

RESUMO

O presente trabalho analisa a relação entre o Escola Sem Partido, a Escolarização domiciliar e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares com o uso de estratégias narrativas voltadas à desvalorização da atuação de docentes, entre 2014/2024. Possui como objetivos específicos conhecer o Escola Sem Partido, a Escolarização Domiciliar e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares com fins de compreender o que cada um propôs para a educação brasileira; identificar as estratégias narrativas, em comum, mais utilizadas ao longo dos movimentos autoritários italiano, alemão e brasileiro; analisar os movimentos educacionais com base nas estratégias narrativas empregadas ao longo de movimentos autoritários mencionados acima, para compreender os impactos no presente. Tem por hipótese o Escola Sem Partido como precursor dos demais, e de que todos guardam relação com estratégias narrativas similares àquelas utilizadas para conquistar e manter o poder ao longo dos movimentos fascistas italiano e alemão, e o golpe civil-militar de 1964 até 1985 no Brasil, contudo, voltadas para uma lógica persecutória cujo fim é desvalorizar a atuação de docentes. Pela revisão de literatura, objetivou conhecer os movimentos educacionais investigados e identificar seus fins para a educação, sua ideologia e apoiadores. Donde compreendeu se tratar de um projeto oriundo da aliança estabelecida entre frações das classes dominantes, unidas em prol de objetivos compartilhados. Embasado nisso, construiu-se o referencial teórico, de base marxista, com amparo nas seguintes categorias de análise: o singular, o particular e o universal, hegemonia, contradição e totalidade. E pôs-se a compreender os movimentos autoritários mencionados, detidamente, suas estratégias narrativas, identificando três principais: vitimização, irrealidade/anti-ciência e mito da nação, caracterizadas pela ausência de materialidade histórica, lançados para manipular o senso comum da sociedade, desagregar e desmobilizar as massas, colocando uns contra os outros, construindo a figura de um inimigo comum. Realizou-se as análises, cujo referencial teórico adotado foi o Materialismo Histórico-dialético, pela intenção de identificar o movimento real do objeto pesquisado, imerso numa totalidade histórica, marcada por incessantes movimentações e contradições. Operando-se amparada nas categorias analíticas mencionadas, compreendeu-se que a narrativa dos movimentos educacionais analisados se amolda às estratégias utilizadas no passado, desvelando em suas narrativas a repetição de um aspecto narrativo fascistizante que despreza a verdade histórica e conduz à uma educação conservadorista. Também, pôde-se identificar como ponto em comum entre os três movimentos educacionais a percepção da educação como instrumento pujante de formação social, utilizado para manipular o senso comum, com fins à reorganização do poder e consolidação da hegemonia burguesa. Disto, urge a desvalorização de docentes, tidos como inimigos aqueles que se encontram na linha de frente da disputa ideológica travada no campo educacional, cujo ímpeto é superar o aspecto conservador que os movimentos analisados buscam dar à educação. Profissionais que visam fornecer aos estudantes as ferramentas necessárias para buscar superar as contradições sociais, o conservadorismo e a estrutura produtiva vigente, com suporte no conhecimento histórico, o que ameaça a dominação burguesa e por isso precisam ser silenciados.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Escola sem Partido. Militarização de Escolas Públicas. Escolarização Domiciliar. Materialismo histórico-dialético. Desvalorização de Docentes.

ABSTRACT

This paper analyzes the relationship between Escola Sem Partido, Home Schooling and the National Program of Civic-Military Schools with the use of narrative strategies aimed at devaluing the performance of teachers, between 2014/2024. Its specific objectives are to know Escola Sem Partido, Home Schooling and the National Program of Civic-Military Schools in order to understand what each one proposed for Brazilian education; to identify the narrative strategies, in common, most used throughout the Italian, German and Brazilian authoritarian movements; to analyze the educational movements based on the narrative strategies employed throughout the authoritarian movements mentioned above, in order to understand the impacts in the present. The hypothesis is that Escola Sem Partido is a precursor to the others, and that all of them are related to narrative strategies like those used to conquer and maintain power throughout the Italian and German fascist movements, and the civil-military coup from 1964 to 1985 in Brazil, however, focused on a persecutory logic whose purpose is to devalue the performance of teachers. Through a literature review, the aim was to understand the educational movements investigated and identify their aims for education, their ideology and supporters. It was understood that this was a project that arose from an alliance between factions of the ruling classes, united in pursuit of shared goals. Based on this, a theoretical framework was constructed, based on Marxism, supported by the following categories of analysis: the singular, the particular and the universal, hegemony, contradiction and totality. The authoritarian movements mentioned above were carefully understood, as well as their narrative strategies, identifying three main ones: victimization, unreality/anti-science and the myth of the nation, characterized by the absence of historical materiality, launched to manipulate the common sense of society, disaggregate and demobilize the masses, pitting some against each other, and constructing the figure of a common enemy. The analyses were carried out using Historical-Dialectical Materialism as the theoretical framework adopted, with the intention of identifying the real movement of the object under study, immersed in a historical totality, marked by incessant movements and contradictions. Operating based on the aforementioned analytical categories, it was understood that the narrative of the educational movements analyzed conforms to the strategies used in the past, revealing in their narratives the repetition of a fascistizing narrative aspect that disregards historical truth and leads to a conservative education. Furthermore, it was possible to identify as a common point between the three educational movements the perception of education as a powerful instrument of social formation, used to manipulate common sense, with the aim of reorganizing power and consolidating bourgeois hegemony. From this, it is urgent to devalue teachers, who are considered enemies those who are on the front line of the ideological dispute waged in the educational field, whose impetus is to overcome the conservative aspect that the analyzed movements seek to give to education. Professionals who aim to provide students with the necessary tools to seek to overcome social contradictions, conservatism and the current productive structure, supported by historical knowledge, which threatens bourgeois domination and therefore needs to be silenced.

Keywords: Educational Policies. School without Party. Militarization of Public Schools. Home Schooling. Historical-dialectical materialism. Devaluation of Teachers.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Capas de publicações editadas/distribuídas pelo GPE-IPÊS sobre a infiltração comunista (1962-1964)	124
FIGURA 2 – Ordem de comando das Forças Armadas	127

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estratégia: Mito da nação	142
QUADRO 2 – Estratégia: Vitimização	143
QUADRO 3 - Estratégia: Irrealidade/Anti-intelectualismo	144
QUADRO 4 – Síntese das temáticas recorrentes no ESP	158
QUADRO 5 – Projetos de lei pela regulamentação da ED	160

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APH	- Aparelhos Privados de Hegemonia
APHE	-Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
DL	- Decreto Lei
ED	- Escolarização Domiciliar
ESG	- Escola Superior de Guerra do Brasil
ESP	- Escola Sem Partido
FURG	- Universidade Federal do Rio Grande
IBAD	- Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IPES	- Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
MEC	- Ministério da Educação
MHD	- Materialismo Histórico-dialético
PECIM	- Programa Nacional das Escolas Cívico Militares
PESP	- Programa Escola Sem Partido
PL	- Projeto de Lei
PPP	- Projeto Político-pedagógico
PT	- Partido dos Trabalhadores
STF	- Supremo Tribunal Federal
UNB	- Universidade de Brasília
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ESCOLA SEM PARTIDO, ESCOLARIZAÇÃO DOMICILIAR E MILITARIZAÇÃO ESCOLAR: O USO DA EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA BURGUESA DE DOMINAÇÃO	22
2.1	ESCOLA SEM PARTIDO (ESP): o que é, como se apresentou à sociedade e o que propôs?	22
2.1.1	Da rede de atores que gravitam em torno do ESP e seus intelectuais orgânicos: ideologicamente neutro e apartidário, será?	28
2.1.2	O ESP e a estratégia de criminalização e desqualificação dos professores e professoras: o que aponta a literatura?	31
2.2	ESCOLARIZAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL	44
2.2.1	Quem pratica ou busca poder praticar a ED no Brasil?	48
2.2.2	A busca pela regulamentação da ED no Brasil: o que motiva e quem apoia?	51
2.3	PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM)	56
2.3.1	PECIM: quem apoiou o projeto pela militarização das escolas públicas no Brasil?	61
3	REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA UMA ANÁLISE FUNDADA NA TOTALIDADE HISTÓRICA	66
3.1	ESTADO: PRODUTO DO ANTAGONISMO DE CLASSES, ENTE ORIUNDO E REGULADOR DAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO	66
3.1.1	Estado integral: sociedade civil e sociedade política	70
2.2	HEGEMONIA: DOMINANTES E SUBALTERNOS	73
3.2.1	Aparelhos Privados de Hegemonia (APH)	76
3.3	IDEOLOGIA	80
3.3.1	Ideologia Capitalista na pós-modernidade: o capitalismo tardio	83
3.3.2	A alienação pelo capital	87
3.4	EDUCAÇÃO	93

4	DIALÉTICA DA MENTIRA: O FASCISMO COMO UMA ESTRATÉGIA NARRATIVA E O USO DA DESINFORMAÇÃO COMO FERRAMENTA BURGUESA DE DOMINAÇÃO	101
4.1	IDEOLOGIA E DOMINAÇÃO DE CLASSES	102
4.2	ASPECTOS GERAIS DO FASCISMO	104
4.2.2	Alguns aspectos da educação no fascismo italiano e alemão	115
4.2.3	Dialética da mentira: o uso da desinformação na ditadura civil-militar no Brasil	119
4.2.4	Repressão contra os intelectuais da educação na ditadura civil-militar	130
4.2.5	A privatização da educação na ditadura civil-militar	136
5	ESP, ED E PECIM: UM PROJETO CONSERVADOR PARA A EDUCAÇÃO	139
5.1	ESCOLA SEM PARTIDO	145
5.2	ESCOLARIZAÇÃO DOMICILIAR	159
5.3	PECIM	166
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
	REFERÊNCIAS	183

1 INTRODUÇÃO

[...] tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

(Jacques Le Goff, 1990, p.426).

A presente pesquisa é fruto da experiência desta pesquisadora como advogada e socióloga, que a levou a perceber a existência de muitas pessoas em situação de vulnerabilidade e hipossuficiência, perante o Estado, em decorrência da falta de conhecimento acerca de seus direitos e das normas que regulam a sociedade. Intrigada, ingressou no Programa Especial de Formação Pedagógica, com habilitação em Sociologia, a fim de buscar as ferramentas necessárias para compreender melhor essa situação e toda a movimentação que acontecia naquele atual cenário social e político brasileiro que conduziu ao golpe jurídico-parlamentar de 2016, com a escalada da extrema direita no Brasil. Tais situações acenderam um alerta sobre a importância de ter nas escolas o estudo da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a fim de dar aos sujeitos alguma clareza acerca da origem e do conteúdo das regras que regulam e estruturam a sociedade. O que foi tema do trabalho de conclusão do curso, identificando que não o ter contribui para forjar uma sociedade suscetível a manobras ideológicas e de mercado.

Essas experiências mostraram a necessidade de conhecer a intencionalidade presente na elaboração das políticas educacionais, pois interferem na organização desse campo, na elaboração dos currículos escolares e, conseqüentemente, no tipo de sujeitos que se busca formar para a sociedade. Refletindo, ainda, no exercício da docência, eis que, em sala de aula, o professor atua como promotor do conhecimento objetivado pela estrutura social dominante.

A posição do docente ganha ainda mais relevância quando se considera que a educação foi inserida no rol constitucional de 1988 como um direito de todos, dever do Estado e da família, tendo entre seus princípios a liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 1988), sendo o professor uma espécie de guardião desses valores, a quem compete atuar como mediador do conhecimento histórico (Saviani, 2011). Importante fato ocorrido após duas décadas de ditadura civil-militar responsável por vitimizar vários professores que foram, ao longo desse regime, considerados subversivos ou inimigos da nação, por resistirem a ele.

Contudo, poucas décadas depois, observa-se uma movimentação que parece estar gerando uma nova onda de perseguição dos docentes, voltada a desvalorizar professores acusados de praticar ‘doutrinação escolar’, prática que seria realizada com intenção de exercer

o controle ideológico ‘esquerdista’ sobre a educação no país. Movimentação que, para atingir seus fins, parece atuar em prol da limitação da autonomia docente e da desqualificação da atividade do professor, expropriando-lhe dos seus meios de trabalho, do caráter crítico e criativo típicos da sua atividade, rotinizando-o, roteirizando-o, precarizando-o (Contreras, 2011), submetendo-o assim, ao controle e à censura. Compondo um cenário em que o trabalho docente se torna alvo de constante controle, delação e criminalização. E qualquer intenção de nortear o trabalho a partir de abordagens e práticas pedagógicas potencialmente emancipadoras pode resultar em acusação de doutrinação escolar. Disto, face ao atropelamento de direcionamentos e cerceamentos que se busca promover sobre a atividade docente, professores parecem estar sofrendo uma perseguição que resulta na desvalorização e precarização da atividade, um novo capítulo do que se viu acontecer à época da ditadura civil-militar.

Com o fim de entender esse fenômeno atual, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação entre o Escola Sem Partido (ESP), a Escolarização Domiciliar (ED) e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) com o uso de estratégias narrativas voltadas à desvalorização da atuação de docentes, entre 2014/2024. O objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos de pesquisa:

- Conhecer o Escola Sem Partido, a Escolarização Domiciliar e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares com fins de compreender o que cada um propôs para a educação brasileira;
- Identificar as estratégias narrativas, em comum, mais utilizadas ao longo dos movimentos autoritários italiano, alemão e brasileiro;
- Analisar os movimentos educacionais, com base nas estratégias narrativas empregadas ao longo dos movimentos autoritários mencionados no objetivo anterior, para compreender seus impactos no presente.

A investigação buscou responder a seguinte pergunta de pesquisa: qual a relação entre o Escola Sem Partido, a Escolarização domiciliar e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares com o uso de estratégias narrativas voltadas à desvalorização da atuação de docentes, entre 2014/2024? Tomando-se por hipótese o ESP como percussor dos demais, e de que todos guardam relação com a utilização de estratégias narrativas voltadas à desvalorização do docente. Em razão disso, julga-se necessário retroceder ao passado para compreender o presente. Trata-se, então, de uma pesquisa cujo objeto se desenvolve no tempo presente, e cujos efeitos encontram-se em plena expansão no Brasil, impondo o desafio de analisá-lo e compreendê-lo enquanto se materializa na realidade, pois parte de uma expressão da sociedade ainda em curso, da qual buscou extrair seu movimento efetivo.

Os dados desta pesquisa foram coletados e sistematizados em estudos de outros autores sobre o tema, além das narrativas dos movimentos sob análise, extraídas de conteúdos disseminados pelo ESP em seu site oficial; do PL 246/2019¹ submetido ao legislativo federal, com fins de converter em lei o Programa Escola Sem Partido (PESP); do PL 2401/2019 e o PL 3179/2012, submetidos ao legislativo federal, com fins de regularizar a ED; além do Decreto Lei 10.004/2019, que instituiu o PECIM, e documentos desenvolvidos pelo MEC acerca desta política educacional. A escolha por tais fontes se justifica pela intenção de ler os documentos estabelecidos a nível federal, por isso, não serão analisados projetos estaduais ou municipais que seguem na mesma toada, embora não se desconheça sua existência.

Quanto à abordagem, a pesquisa possui natureza qualitativa, cujo escopo é “obter uma compreensão particular do objeto que investiga [...]. Seu interesse não é explicar, mas compreender os fenômenos que estuda dentro do contexto em que aparecem” (Lakatos; Marconi, 2019, p. 300). Trata-se a pesquisa qualitativa da possibilidade de realizar uma investigação científica com base no enfoque analítico histórico-cultural, na qual se investigará não apenas as implicações decorrentes das narrativas do ESP e demais movimentos que visaram implicar nas políticas educacionais, mas também, observam Bogdan e Sari (1994, p. 16), “a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, tendo como premissa fatos concretos da história humana para entender o presente.

A técnica de pesquisa utilizada foi a qualitativa descritiva e documental, amparando-se em fontes secundárias e terciárias, como livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, já elaborados sobre o tema, e cuja autoria é conhecida (Lakatos; Marconi, 2019), além de fontes primárias, ou seja, dados e informações ainda não tratadas analiticamente, a partir da ótica proposta na pesquisa (Silveira; Cordova; Fonseca, 2009, p.31), quais sejam, os dados contidos no site do ESP, as ações judiciais e projetos de lei apresentados por defensores da ED, e a legislação acerca do PECIM, com seus respectivos desdobramentos.

O recorte temporal (2014-2024) foi estabelecido com base no período da ascensão do ESP no Brasil, e, ao mesmo tempo, de uma articulação crescente entre os liberais e conservadores que integram a extrema-direita brasileira, atuantes em prol de atos que, ao cabo, culminaram no golpe jurídico-parlamentar que derrubou Dilma Rousseff da presidência em 2016, expondo uma nova ruptura na democracia brasileira e a força da extrema direita que se

¹ Ao fim da 55ª legislatura do Congresso Nacional todos os projetos que haviam sido propostos com vinculação ao ESP foram arquivados. Contudo, na 56ª legislatura, iniciada em 2019, foi apresentado um novo projeto, o PL 246/2019, apensado aos demais (posteriormente desarquivados). Por manter em seu bojo a mesma estrutura e conteúdo básico, amparado pelo anteprojeto de lei disponibilizado no site do ESP, selecionou-se este mencionado PL como documento de análise.

articulou e se organizou naquele período que, também, abarcou a movimentação em prol da conversão do PESP em lei, da regularização da ED, e a instituição do PECIM.

Adotou-se como método de análise o materialismo histórico-dialético (MHD) a partir das seguintes categorias: o singular, o particular e o universal, contradição, totalidade, mediação e hegemonia. Destinando-se a compreender as relações sociais, ao longo da história humana (e não como um objeto estanque ou acabado), por via de uma análise profunda para a interpretação e transformação da realidade vivida pela humanidade, em todos os seus âmbitos. Pois compreende-se que as leis fundamentais de regulação e organização das sociedades são produtos de um movimento histórico, resultado do embate travado entre forças e entre sujeitos sociais, no interior do Estado, ao longo da história humana, reflexo da relação dialética existente nas relações produtivas das quais se origina toda a estrutura social.

Portanto, estabeleceu-se o MHD como metodologia de pesquisa por considerar que o desenvolvimento das forças produtivas e, assim, da sociedade e todas as suas relações, ocorrem dentro um sistema determinado de relações de produção (escravismo, feudalismo, capitalismo, por exemplo), e que essas mesmas relações se tornam, em um determinado momento, limitadoras do contínuo desenvolvimento das forças produtivas. De tal modo, nota-se uma incessante mutabilidade do capital, no sentido de manutenção do poder político e jurídico, em que as classes dominantes se reorganizam incessantemente em diversas formas de poder, ora mais democrática ora mais ditatorial, no sentido de conter a organização das massas proletárias que buscam a revolução do sistema produtivo, o que outrora já foi nominado por Gramsci (1975) de revolução passiva. Bem como, pela ambição de, nesta investigação, captar o movimento do real acerca do objeto de pesquisa, e desvelá-lo por meio de estruturas categoriais do pensamento que levam à análise da materialidade histórica na experiência humana: compreende-se o movimento do real como elemento necessário para a construção do conhecimento, o qual está em constante transformação – e nunca estanque – como movimento contínuo provocado por todas as suas inerentes contradições.

Não prescinde, então, dispensar especial atenção ao conceito de contradição, de acordo com o qual o ser ontologicamente social move a sua existência pela transformação da natureza para o seu desenvolvimento (Lukács, 1979), ou seja, pela produção social da própria existência. Assim, o ser humano cria novas maneiras para gestar a sua vida: uma vez que essas novas maneiras se tornam circulantes na sociedade, abrem caminho para a sua própria superação, mediante novas necessidades e objetivos que surgem para a manutenção da existência humana. Disto, compreende-se que a contradição se torna o princípio explicativo do real (Cury, 1987), a coisa criada traz em si a sua própria superação enquanto potência (Iasi, 1999). Não se trata de

um processo evolutivo linear em que o ser descobre contingências naturais, mas sim de um processo dialético, em que pesam rupturas de antigas formas de viver com novas formas, incessantemente. Logo, desprezar a contradição mascara a compreensão da materialidade da experiência humana.

O MHD afasta-se, portanto, observa Iasi (1999), de concepções positivistas, tendenciosas à caracterização da compreensão da sociedade de maneira rígida, como verdades estáticas, o que se mostra um idealismo que corrompe a materialidade. Exercício que impõe ao pesquisador a compreensão de conceitos e categorias como realidades vivas, mutáveis, bem como, impõe buscar, diante dos desafios de nosso tempo, novas sínteses "mais elevadas", por reflexões críticas com amparo em categorias do próprio pensamento, a fim de, por outro lado, não cair num relativismo conceitual. Opera-se, para tanto, com importantes categorias imprescindíveis para a análise que será empreendida na pesquisa proposta, as quais se destinam à reflexão dos aspectos gerais e da essência do real, da coisa em si: a contradição e, conseqüentemente, a totalidade histórica, a mediação e a hegemonia.

Se torna imprescindível observar que a captação do real se orienta pela distinção entre fenômeno e essência, ou seja: essência como o objeto em si em estudo, que necessita de um processo de conceitualização para ser revelado. Entenda-se esse processo, de conceitualização, pela busca de historicizar os movimentos que constituem tal objeto, a busca pela verdade histórica; ao seu turno, os fenômenos tratam daquilo que é corrente na sociedade atual, das representações que forjam o consenso e se distanciam da carga histórica. Neste sentido, as categorias, expostas no parágrafo anterior, se tornam indispensáveis para uma compreensão do movimento histórico, na medida de uma investigação pela conceitualização do que é vivido em meio a considerar as projeções entre épocas do conhecimento que permeia certo objeto. Então, de acordo com Cury (1987), é possível observar uma maneira analítica com fundo no MHD, e disto é preciso elaborar conceitos preliminares, aos quais se debruçam os próximos parágrafos.

Resta necessário ainda observar uma movimentação indispensável que compõe o real: a intrínseca relação entre singular, universal e particular. Por universal compreende-se a totalidade histórica que impacta na compreensão de certo objeto, ou seja, a totalidade que se mostra um complexo econômico, político e jurídico que percorre épocas entre continuidades e rupturas materiais e seus enunciados sustentadores, cujo resultado tem a contradição como o motor inerente da movimentação histórica. Singular, trata do objeto sob investigação do qual se busca compreender as projeções históricas que o permeiam. E, por fim, a particularidade se mostra como o campo de interação das forças sociais que circundam o objeto posto sob análise, ou seja, a mediação entre o universal e o particular.

Optou-se por confrontar a estratégia narrativa dos movimentos analisados com as estratégias de movimentos fascistas e da ditadura civil militar por terem em comum a intenção de controlar ideologicamente a sociedade. E para identificar se há aproximação entre elas, foram utilizadas, como categoria de análise, as estratégias narrativas que apareceram com maior reincidência na literatura adotada sobre o assunto: vitimização, da irrealidade/anti-ciência e do mito da nação, observadas da leitura dos estudos de Paxton (2007), bem como dos estudos de Konder (2009), empregados com foco na manipulação do senso comum, dividir a sociedade em grupos que podem ser compreendidos entre ‘amigos’ (os hegemônicos) e ‘inimigos’ (os contra-hegemônicos) da pátria ou da nação para, com isso, desagregar as massas proletárias que se opõem ao sistema vigente, desarticulando e desmobilizando organizações de resistência.

Tal concepção parte da ideia de que, por meio desse método da divisão da sociedade em grupos – ‘nós’ e ‘eles’ – o que coloca uns contra os outros, cria-se a figura de um inimigo comum a ser combatido, de modo a facilitar a dominação e permitir naturalizar e converter uma prática extrema (realizada em detrimento ‘deles’) em algo benigno e normal, de modo a não despertar alardes. Ou seja, naturaliza-se a violência contra grupos de resistência (a exemplo de genocídios historicamente vividos, como a escravização dos povos africanos, do extermínio contra judeus e de outras reprováveis e conhecidas práticas operadas ao longo da história humana), num processo operado via narrativas voltadas à manipulação do senso comum, o estrito convencimento em detrimento de uma reflexão crítica acerca da realidade vivida.

Assim, o fascismo - enquanto estratégia narrativa – guarda relação com o que se pretende investigar nessa pesquisa, detidamente no que tange aos objetivos e estratégias narrativas utilizadas pelos movimentos educacionais objeto da pesquisa. Disto, urge destacar – a fim de evitar anacronismos - que não se pretende comparar os movimentos educacionais em tela com os regimes fascistas enquanto sistema político, mas sim conhecer aspectos das suas estratégias narrativas que se voltavam ao convencimento das massas. Cumpre também destacar que, por tomar o ESP como o movimento precursor da lógica narrativa persecutória voltada a uma nova onda de desvalorização dos docentes, é sobre ele que se debruça a revisão da literatura. Feitos estes esclarecimentos, com vistas a sistematizar as produções realizadas sobre o tema desta dissertação e, deste modo, compreender as pesquisas existentes relacionadas à temática, o que também possibilita a compreensão da realidade atual pelo olhar científico de outros pesquisadores.

Para a revisão da literatura, foi realizada consulta no (i) Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, limitada às produções na área de conhecimento da educação; (ii) no Portal de Periódicos da Capes, limitada às produções revisadas por pares, ambas com filtro para

produções realizadas a partir de 2015 (por ser o primeiro ano após a ascensão do ESP), utilizando os seguintes descritores: (1) educação e escola sem partido; (2) políticas educacionais e escola sem partido. A definição dos descritores utilizados se deu com fins a encontrar, nas plataformas da Capes, produções acadêmicas que tratem do ESP dentro do campo da educação e, mais delimitadamente, no campo das políticas educacionais, por isso os descritores utilizados são amplos, sem termos que restrinjam a busca. Das produções encontradas, o critério de seleção para leitura do resumo se deu a partir do título, reservando-se àquelas com o termo “Escola Sem partido” e, após, deu-se a leitura do resumo das pesquisas. Encontrando-se produções que se relacionam indiretamente com o tema de pesquisa proposto.

Verificou-se que grande parte das pesquisas se voltou à compreensão de alguns nichos específicos sobre o ESP e a sua relação com a educação e com as políticas educacionais: sua narrativa; sua ideologia; sua propagação pelas redes sociais; questões de gênero e sexualidade nas escolas; suas relações com a sociedade e suas redes firmadas com o neoliberalismo, com a extrema direita e com o conservadorismo; seu caráter autoritário; sua concepção de escola e de educação; seu caráter anticientífico; implicações ‘nas’ e ‘para’ as políticas educacionais, nacionais e municipais, contudo, sem apego à questão particular em análise.

Ainda, a busca direcionou para dois dossiês, intitulados “Escola Sem Partido ou a escola da mordça e do partido único a serviço do capital” e “Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”, nos quais estão contidos vinte artigos, dos quais, nove produções estão diretamente relacionadas ao tema desta dissertação, servindo de aporte teórico para a pesquisa, exploradas no capítulo dedicado a conhecer o ESP.

Visando evitar conflitos metodológicos, se esclarece que a revisão da literatura se destinou a observar o que os autores têm tratado sobre o tema em debate, sem se apegar, neste momento, ao referencial teórico ou às questões teórico-metodológicas que cada pesquisador adotou em suas produções: o que se pretendeu na revisão da literatura acerca do relacional (1) educação e escola sem partido; (2) políticas educacionais e escola sem partido, bem como ao revisar produções acadêmicas acerca dos demais movimentos, foi observar as produções sobre cada um deles, a fim de ilustrar o contexto do objeto trabalhado nas análises. Disto, reservou-se os termos e ideias que apareceram de forma central nas discussões sobre o tema, como Estado, capitalismo, neoliberalismo, luta de classes, ideologia e autoritarismo – os quais serviram de baliza para a construção do referencial teórico da pesquisa, objeto do terceiro capítulo.

Optou-se por construir o referencial teórico com guarida nos conceitos de autores do MHD, como Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci, pois compreende-se que as leis fundamentais de regulação e organização das sociedades são produtos de um movimento

histórico, resultado do embate travado entre forças e entre sujeitos sociais, no interior de uma estrutura social produtiva, reflexo da relação dialética existente nas relações produtivas das quais se origina toda a estrutura social. Apoiando-se, também, na lição de comentadores desses autores. Objetivando erigir, o que já afirmou Saviani (2011), uma pesquisa que, de alguma forma, contribua para uma educação voltada à transmissão do conhecimento elaborado, científico, para os filhos da classe trabalhadora.

Assim, a pesquisa buscou se desenvolver em consonância com a concepção de mundo e de sociedade próprias do MHD, compromissada com uma educação voltada à superação da estrutura produtiva vigente e das suas contradições. Especificamente, ao estudo da educação, o referencial teórico adotado contou também com autores dedicados ao estudo do tema sob a perspectiva desses autores e do MHD. Com fins de cumprir o desafio proposto, a dissertação foi organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo destinou-se à revisão de literatura, com fins de identificar o que pesquisas apontam sobre o relacional ESP e a desvalorização de docentes, e conhecer os demais movimentos educacionais que integram o objeto de pesquisa, ED e PECIM, com fins de identificar o que ambos propuseram para a educação.

O segundo capítulo destinou-se à apresentação do referencial teórico que embasa a investigação proposta, cujos conceitos, alicerçados no MHD e no marxismo, restam estabelecidos sobre quatro grandes categorias teóricas, resgatadas da revisão da literatura: Estado, Ideologia, Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) e Educação, fundamentais para a compreensão da investigação proposta.

O terceiro capítulo destinou-se a tratar de dois, dos grandes movimentos autoritários que marcaram a história humana e, em particularidade, um caso de contexto brasileiro: o fascismo italiano, o fascismo alemão, e a ditadura civil-militar, ocorrida no Brasil entre 1964 e 1985, observando como se deu o uso da desinformação como ferramenta de dominação, amparando-se em estratégias narrativas para a desarticulação das massas proletárias de resistência e em prol do consenso e hegemonia burguesa.

O quarto capítulo destinou-se à análise, capítulo em que, também, constam as concepções metodológicas fundamentais. Nele, investigou-se as estratégias narrativas propagadas pelo ESP, ED e PECIM, a fim de compreender se compartilham de objetivos em comum para a educação no Brasil, bem como, se suas narrativas possuem similaridades com as estratégias utilizadas pelos movimentos autoritários mencionados. Além disso, visou compreender como tais narrativas se voltam à desvalorização do docente ao longo do período

abarcado na pesquisa (2014/2024), o que se mostra o objeto singular apresentado por esta pesquisa.

Ao fim, constam as considerações finais, com as conclusões da pesquisa, apresentando-se de que maneira os movimentos abordados se relacionam com a onda de desvalorização dos docentes no Brasil, ao longo da última década, imersos num contexto de avanço das ideias conservadoras da extrema direita brasileira, entre os anos de 2014-2024, e o que – por meio da análise do objeto dentro de uma totalidade histórica - pretenderam por meio dela.

A estruturação e organização da pesquisa se deu na forma citada com intenção de estabelecer uma reflexão amparada em conceitos historicamente construídos no interior do MHD, ressalta-se, contradição, totalidade, mediação e hegemonia, categorias que apresentam a possibilidade de compreender a existência de uma superestrutura política e jurídica alinhada a uma estrutura produtiva opressora. Considerando, então, as estratégias narrativas fascizantes no âmbito superestrutural que intencionam uma educação que não emancipa e gera um consenso destinado à manutenção do sistema opressor, lançando uns contra os outros, em um processo de criminalização dos movimentos de resistência contra- hegemônicos, em aspectos já mencionados, dos quais, novamente salienta-se, mito da nação, irrealidade/anticiência e vitimização.

2 ESCOLA SEM PARTIDO, ESCOLARIZAÇÃO DOMICILIAR E MILITARIZAÇÃO ESCOLAR: O USO DA EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA BURGUESA DE DOMINAÇÃO

O presente capítulo se destina a conhecer o ESP e suas reverberações: a ED e o PECIM. Encontrando-se dividido em três subcapítulos, nos quais pretende-se compreender o que cada um deles propôs para a educação. Assim, aborda-se a origem do ESP, identificando seu fundador e o que, segundo ele, motivou sua criação; a forma como ele se apresentou à sociedade, o que propôs, por meio do seu programa para a educação brasileira, o PESP; bem como, a rede de atores que gravitaram em torno do ESP e a sua estratégia de criminalização e desqualificação do professor, além do que a literatura aponta sobre o tema. Após, dedica-se à ED no Brasil, quem são as famílias que praticam a ED e visam regulamentá-la, a fim de identificar um perfil geral delas; as motivações que levam à busca da ED, e a rede de atores que participam ou colaboram para sua prática e regulamentação. Na sequência, trata-se do PECIM, com fins de observar suas propostas e quem apoiou o projeto de expansão da pedagogia militar no Brasil. Ao cabo, elencam-se os pontos em comum entre os três movimentos.

2.1 ESCOLA SEM PARTIDO (ESP): O QUE É, COMO SE APRESENTOU À SOCIEDADE E O QUE PROPÔS?

O ESP corresponde a um movimento fundado por Miguel Nagib em 2004, que se define como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESP), e que pretende promover nas escolas brasileiras uma educação ideologicamente neutra e politicamente apartidária. Calcado nesse suposto fim, desenvolveu todo um aparato, via site, onde viabiliza a realização de denúncias contra professores que praticariam “doutrinação escolar”. Denúncias estas que se dão sob a forma de “depoimentos”².

A chamada doutrinação escolar ocorreria pela atuação de professores que, na concepção do ESP, por desconhecerem ou ignorarem os limites da liberdade de ensinar, se utilizam da autoridade em sala para impor aos alunos sua própria visão de mundo, em violação ao direito de aprender dos alunos e ao direito dos pais de escolherem pelos valores morais e religiosos de seus filhos. Para a identificação desses supostos professores doutrinadores, o ESP coloca “à disposição da sociedade um acervo permanente de informações sobre o tema, e um espaço no

² <https://www.escolasempartido.org/?s=depoimento>

qual estudantes, ex-estudantes e pais podem expressar suas opiniões sobre professores, livros e programas curriculares que ignoram a radical diferença entre educação e doutrinação” (ESP).

E encoraja a comunidade escolar a enviar-lhes “mensagem relatando sua experiência (acompanhada, se possível, de elementos que possam comprová-la)” caso sintam seus professores: “comprometidos com uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais”, em cujo enfoque “se percebe que outros enfoques são por eles desqualificados ou ridicularizados e que suas atitudes, em sala de aula, propiciam a formação de uma atmosfera de intimidação incompatível com a busca do conhecimento”, e cujo engajamento se dá para “a execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores” (ESP). Do material exposto, denota-se que tal doutrinação trata da abordagem de conteúdos voltados a uma visão crítica da sociedade, o que violaria os limites perseguidos pelo ESP para a educação.

Frente a isso, definiu como solução para esse “problema” a efetivação daquilo que se tornou seu principal objetivo: converter em lei os seis princípios básicos que integram o PESP, com fins de “informar e educar o estudante sobre o direito que ele tem de não ser doutrinado por seus professores e, ao mesmo tempo, informar e educar os professores sobre os limites éticos e jurídicos da sua liberdade de ensinar” (ESP), o que se daria por meio da fixação de um cartaz em sala de aula com os seguintes deveres do professor: 1) O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; 2) O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; 3) O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; 4) Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; 5) O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; 6) O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (ESP).

E justifica sua pretensão afirmando que a doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, isso na medida em que se “instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores”. Pois, a exposição de estudantes a tais abordagens poderia violar suas

convicções morais e éticas, o que, na visão do ESP, seria inconstitucional e com fins de “fazer a cabeça” dos alunos sobre questões de ordem político-partidária, ideológica e moral (ESP).

O ESP defende que o mesmo entendimento se aplica “ao campo da sexualidade humana, onde praticamente tudo é objeto de regulação estrita por parte da moral”, citando, como exemplo, a abordagem de temas relacionados à sexualidade, como: “masturbação, homossexualidade, hermafroditismo, transexualismo, aborto, prostituição, erotismo, pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e questões de gênero” (ESP). A fim de coibir “esse abuso intolerável da liberdade de ensinar”, o qual “se desenvolve no segredo das salas de aula, e tem como vítimas indivíduos vulneráveis em processo de formação”. E que, para sanar esse problema, “basta informar e educar os alunos sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores; basta informar e educar os professores sobre os limites éticos e jurídicos da sua liberdade de ensinar” (ESP).

Para incentivar a denúncia contra professores, em artigo intitulado “Planeje sua Denúncia”³, há um passo a passo de como identificar um professor doutrinador e de como agir para denunciá-lo. Ao passo que num outro artigo, intitulado “Flagrando o Doutrinador”⁴, ensina quais são os “procedimentos utilizados por esses mestres da militância”, e ensina ao aluno como se aperceber em situação de doutrinação escolar. Um aparato pensado para a censura e controle do professor que ultrapasse os limites que o ESP considera aceitáveis.

Nessa mesma linha de aparatos voltados à sua pretensão, o ESP também disponibiliza modelos de notificação extrajudicial, aos quais chama de “arma das famílias contra a doutrinação nas escolas”. Uma das “formas mais eficientes de inibir a prática covarde da doutrinação” (ESP), e que devem ser propostas contra “professores do seu filho e a escola onde ele estuda, para que se abstenham de adotar certas condutas abusivas em sala de aula, sob pena de responder judicialmente pelos danos que vierem a causar”. E recomenda aos pais que, por meio delas, invoquem o respeito à sua autoridade parental. Alegando ser cabível, para tanto, também, o acionamento judicial de professores dedicados a “fazer a cabeça” dos alunos a respeito de questões políticas ou ideológicas, religiosas ou morais (ESP).

Em complemento, ainda disponibiliza no site centenas de itens voltados a questões religiosas, sexualidade, gênero e luta de classes, com abordagem vitimizadora em relação ao aluno, submetido à autoridade abusiva do docente. E afirma que, em sala de aula, o aluno se encontra “numa situação especialíssima”, obrigado a escutar e aprender o conteúdo transmitido

³ <http://escolasempartido.org/blog/planeje-sua-denuncia/>. Acessado em: 3 out. 2024.

⁴ <http://escolasempartido.org/blog/flagrando-o-doutrinador/>. Acessado em: 3 out. 2024.

por seu professor e reproduzi-lo, para obter boas notas e ser aprovado. E “o professor militante abusa dessa situação”, para “fazer a cabeça” dos alunos, o que até pode se dar “de boa consciência”, por acreditar que está “colaborando para produzir uma realidade mais justa”, mas na verdade está produzindo “mais um ignorante cheio de certezas, pronto para entregar os destinos da nação a políticos que pensam (ou fingem que pensam) como ele” (ESP).

No site do ESP, para a indagação sobre a possibilidade de existir “doutrinação de direita” nas escolas, afirma-se que professores de direita voltados a fazer a cabeça dos alunos são “franco atiradores”, quase não há, enquanto a esquerda o faz “de forma sistemática e organizada”, com “apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani, etc.), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático)”. Ainda, afirma o site do ESP não defender ou promover “nenhum tópico da agenda liberal, conservadora ou tradicionalista. Logo, não é de direita”. Embora conste de maneira inconteste a promoção de ataques e críticas apenas a questões e pontos de vista contra-hegemônicos, acerca de diversos temas.

Do conteúdo disponível no site do ESP, foi possível compreender que o debate promovido pelo movimento parte da concepção de ser função das escolas atuar como centros neutros de produção e difusão do conhecimento, sem espaço para a ressonância de doutrinas, agendas de grupos, correntes políticas ou ideológicas com pretensões majoritariamente esquerdistas, problemas que estariam presentes, segundo eles, em praticamente todas as instituições de ensino do país, definindo, com isso, o que chama de doutrinação escolar.

Ainda, importa destacar que, da leitura do conteúdo contido no site do ESP, em especial os artigos disponibilizados, foi possível perceber que, inicialmente, a luta do ESP foi travada em face de professores que levantavam em sala de aula temáticas relacionadas ao comunismo, ao marxismo, a visões não eurocêtricas da história e de abordagens a pensadores como Paulo Freire e Antonio Gramsci. Contudo, num segundo momento do ESP, seus ataques passaram a se voltar, também, contra a abordagem relacionada a questões de gênero e sexualidade. Essa segunda agenda de oposição ao debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, encampada pelo ESP, foi ponto nodal para articulá-lo a setores fundamentalistas da Igreja Católica, pentecostal e neopentecostal, por meio de bancadas conservadoras e de seus representantes vinculados à igreja, como será abordado a seguir, com fins de positivar seus ideários e limitar a liberdade docente, para combater o “abuso” dos professores que, segundo o ESP, praticavam a doutrinação escolar em prejuízo de estudantes, suas “vítimas cativas” (ESP).

Ampliar o foco dos seus ataques para a temática relacionada à sexualidade e gênero fez o ESP ganhar relevância no cenário político e o alavancou para a sociedade em 2010, ao se ligar

aos setores conservadores e religiosos desse campo, encampando ataques à “ideologia de gênero”, termo utilizado pelos conservadores para tratar do conjunto de ações governamentais relacionadas à promoção e debate acerca de direitos sexuais e reprodutivos nas escolas.

Sua atuação teve ápice em 2014, a partir da solicitação do Deputado Estadual Flávio Bolsonaro, para que Nagib elaborasse uma proposta de lei que viabilizasse pôr em prática os pressupostos do ESP, o PESP, apresentado à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Neste mesmo ano, o Vereador Carlos Bolsonaro apresentou, a nível municipal no Rio de Janeiro, um projeto com o mesmo teor, evidenciando que a ascensão do ESP é atrelada a movimentações da extrema direita no campo político brasileiro. A partir do impacto causado por essas duas iniciativas, Nagib disponibilizou no site do ESP modelos dos anteprojetos de lei para serem consultados e copiados pelos legisladores que quisessem apresentá-los em suas câmaras (Severo; Gonçalves; Estrada, 2019, p. 12).

O alcance dessa iniciativa foi grande. De acordo com o relatório intitulado “tenho medo, esse era o objetivo deles: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil”, disponibilizado pela Organização Não Governamental *Human Rights Watch*⁵, os anteprojetos de lei disponibilizados pelo ESP serviram de modelo para mais de duzentos PL apresentados ao legislativo, em várias localidades brasileiras. E de acordo com Espinosa e Queiroz (2017), até julho de 2016, onze estados brasileiros tinham PL contendo os postulados do PESP, além de vários municípios⁶ que também tramitaram PL sobre o tema. Todos com teor muito semelhante, dedicados à proibição do ensino e da divulgação de conteúdo, entre outros, sobre relações de classe, gênero e sexualidade, e banir a chamada ideologia de gênero ou doutrinação escolar, das escolas municipais e estaduais brasileiras.

Contudo, todos foram atingidos pelos efeitos da repercussão geral da decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2020, ao entender pela inconstitucionalidade do PESP, objeto da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 461⁷, que analisou a Lei Municipal 3.468/2015, de Paranaguá/PR: inconstitucional porque municípios não têm competência para legislar sobre educação, e porque vedar políticas que tratem de

⁵ Uma organização internacional de direitos humanos, não-governamental, sem fins lucrativos, fundada em 1978, que conta com aproximadamente 400 membros atuantes em diversas localidades ao redor do mundo, composta por profissionais de direitos humanos como advogados, jornalistas, especialistas e acadêmicos de diversas origens e nacionalidades - <https://www.hrw.org/pt/about/about-us> - acessado em: 11 ago. 2024.

⁶ Curitiba (PR), Joinville (SC), Rio de Janeiro (RJ), Santa Cruz do Monte Castelo (PR), Picuí (PB), São Paulo (SP), Toledo (PR), Vitória da Conquista (BA), Cachoeiro de Itapemirim (ES) e Foz do Iguaçu (PR) (Espinosa e Queiroz, 2019).

⁷ Anexo XII.

gênero e sexualidade significa impedir as escolas de abordarem a diversidade, o que é um fato da vida, presente na sociedade que integram e com o qual os alunos terão de lidar (STF, 2020).

Ao seu turno, sobre a proibição de abordar em aula conteúdos escolares que o ESP entende por “doutrinação política e ideológica”, restou consignado na decisão emanada que “não se deve recusar aos alunos acesso a temas com os quais inevitavelmente trarão contato na vida em sociedade”, pois “a educação tem o propósito de prepará-los para ela”, havendo “evidente relação de causa e efeito entre a exposição dos alunos aos mais diversos conteúdos e a aptidão da educação para promover o seu pleno desenvolvimento” (STF, 2020, p.17). E, “quanto maior é o contato do aluno com visões de mundo diferentes, mais amplo tende a ser o universo de ideias a partir do qual pode desenvolver uma visão crítica, e mais confortável tende a ser o trânsito em ambientes diferentes dos seus” (STF, 2020, p.17), restando evidente o silenciamento pretendido pelo ESP e seu programa, o PESP, nas escolas brasileiras.

Para o STF, as proibições pretendidas pelo ESP, via PESP, violam a educação em si e o direito à educação dos brasileiros em vários aspectos, pois almejam a supressão de domínio do saber, do universo escolar, e ceifar dos alunos o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a CF/1988, por entender que a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias são princípios do sistema educacional brasileiro. Ainda constou na decisão que as leis voltadas à proibição dos temas em sala de aula caminham na contramão dos valores perseguidos pela educação no Brasil, pois “não tratar de gênero e de orientação sexual no âmbito do ensino não suprime o gênero e a orientação sexual da experiência humana”. E “apenas contribui para a desinformação das crianças e dos jovens a respeito de tais temas e para a perpetuação de estigmas e do sofrimento que deles decorre” (STF, 2020, p.14).

Então, da leitura do conteúdo disponibilizado no site do ESP, observou-se seu ímpeto por fazer prevalecer uma visão de mundo específica, hegemônica, com o intento de coibir a abordagem de temas e questões que violem aquela, o que buscou fazer por meio da estimulação da censura, da repreensão e da criminalização de professores, a fim de desencorajar, nos professores, a promoção de debates e abordagens voltadas à construção de um conhecimento crítico da realidade e a combater as opressões do capital. Para tanto, desenvolveu todo um aparato contra os professores, que opera via internet e sistema legislativo, com anseio de converter sua pretensão em lei, o PESP, no que restou exitoso em certa medida. Contudo, percebe-se que o ESP não agiu sozinho para ganhar tamanha proporção junto à sociedade, pelo que se faz necessário conhecer a rede de atores e de apoio político com a qual contou para sua ascensão, a fim de perceber, também por meio dessa rede, se é efetivo o caráter ideologicamente neutro e apertado que afirma buscar para a educação.

2.1.1 Da rede de atores que gravitam em torno do ESP e seus intelectuais orgânicos: ideologicamente neutro e apartidário, será?

Sobre a rede política do ESP, Espinosa e Queiroz (2017), em análise sobre o tema, mapearam as conexões dos membros do ESP com grupos políticos, “aí incluindo partidos políticos, líderes políticos, *think-tank* e organizações religiosas, dentre elas igrejas e plataformas de mobilização”, e identificaram que grande parte dos apoiadores do movimento se declara conservadora, ou cristã, defensora dos valores tradicionais da sociedade. Além disso, “outra conexão que salta aos olhos é a ligação dos autores dos PL com setores evangélicos, notadamente as igrejas neopentecostais”⁸ (Espinosa; Queiroz, 2017, p.59). Não obstante, essa mesma maioria, sem exceção, afirmam os autores, defendeu o afastamento da Presidente Dilma Rousseff em 2016 (que havia concorrido pelo Partido dos Trabalhadores - PT).

Lima e Hipólito (2019), ao seu turno, identificaram laços que vinculam o ESP (e seu fundador, Miguel Nagib) a vários partidos políticos da bancada evangélica, assim como Espinosa e Queiroz também perceberam. Mas não só, pois perceberam relação do ESP com partidos de direita que atuam, também, pelo liberalismo econômico. Além disso, igualmente à Espinosa e Queiroz, identificaram que vários apoiadores do movimento também apoiaram o impeachment de Dilma Rousseff.

Já no âmbito da sociedade civil, Lima e Hypólito (2019) identificaram a aproximação do ESP com diversos APHs: jornais e revistas de grande circulação no país, como a Revista Veja, Revista IstoÉ, os jornais “Valor Econômico”, “Gazeta do Povo” e “O Globo”; e a institutos liberais-conservadores, como o Instituto Millenium, Instituto Liberal, Instituto Resgata Brasil e outros. Além do ex-presidente Bolsonaro, a quem o ESP prestou apoio, publicamente, saudando-o como o único candidato a Presidente comprometido publicamente com a aprovação do Escola Sem Partido e o combate à ideologia de gênero (Lima; Hypólito, 2019). Disto, verifica-se que, ao aliar-se a tais representatividades políticas, para combater a

⁸ Carlos Bolsonaro, [...], filho de Jair Bolsonaro e irmão de Flávio Bolsonaro. Carlos apresentou o PL nº 867/201438 para incluir o Escola sem Partido na educação municipal carioca. Seu irmão, Flávio Bolsonaro, [...] também apresentou PL com o mesmo intuito [...]. Deputado Izalci (PSDB/DF) é um outro exemplo que nos permite ligar o Escola sem Partido aos evangélicos. Izalci é autor do PL nº 867/2015, que busca incluir o Escola sem Partido nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além dele, o Deputado Federal Erivelton Santana [...], que propôs o PL nº 7.180/2014, [...] igualmente pertence à chamada bancada evangélica. [...] o Deputado Federal Antônio Carlos Martins de Bulhões, [...] bispo da Igreja Universal do Reino de Deus, também manifestou através de estratégias narrativas na bancada do plenário da Câmara dos Deputados, apoio ao projeto apresentado pelo Deputado Izalci. Outro apoiador do PL é o Deputado Federal Marcos Feliciano (PSC/SP), pastor da Catedral do Avivamento [...]. Outro ator desta rede de apoio do Escola sem Partido e muito ativo no processo de afastamento da Presidente Dilma Rousseff é o Senador Magno Malta, do Partido da República (PR/ES), que também é pastor evangélico [...] e autor do PL nº 193/2016, que tramita no Senado Federal, e também deseja incluir, entre as Diretrizes e Bases da Educação, o Programa Escola sem Partido (Espinosa; Queiroz, 2017, p.59).

chamada “ideologia de gênero” e o temor da “doutrinação marxista”, algo presente desde o período ditatorial, o ESP oportunamente os fundiu, como afirma Miguel (2016, p. 595-596):

O crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura civil-militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças.

Para Lima e Hypólito (2019, p.11), “a questão da ideologia de gênero não era a bandeira inicial do ESP, mas tal movimento viu nesta defesa uma oportunidade, o que lhe rendeu “aliados de peso, uma capilaridade com a qual nem poderia sonhar e um discurso com ressonância popular muito mais imediata”. Essa confluência, observa Miguel (2016, p.601), “foi facilitada graças ao trabalho de propagandistas da extrema-direita, em particular os alinhados a Olavo de Carvalho⁹, para quem a dissolução da moral sexual convencional é um passo da estratégia comunista”, pauta inicial do ESP.

Então, ratificando o afirmado no tópico anterior, pode-se inferir que o ESP atuou, centralmente, por intermédio de duas correntes: o fundamentalismo religioso, que toca a questão da sexualidade e gênero, e o anticomunismo. Não podendo esquecer, ressaltam Lima e Hypólito (2019), “que o ESP também faz uso da corrente do libertarianismo quando traz como principal lema “meus filhos, minhas regras”, defendendo que “os responsáveis pela educação dos filhos são os pais e que, portanto, o Estado – e, logo, as escolas – não devem educar, mas, sim, ensinar conteúdo”, o que o vincula à “ideia de um menor Estado possível, que não interfira na vida privada” (Lima; Hypólito, 2019, p. 11), concluem.

⁹ Olavo de Carvalho, aliado e defensor veemente do Escola Sem Partido, foi um filósofo brasileiro que se estabeleceu como porta-voz e propagandista da extrema direita nas mídias sociais, especialmente a partir da eleição de Jair Bolsonaro para presidente, contribuindo ativamente para o avanço ideológico e político da extrema-direita no país. Para Calil (2021, p.14), o governo Bolsonaro, por exemplo, “é a resultante de um conjunto de processos, e a construção política e ideológica estruturada em torno de Carvalho é parte indissociável deste processo”. Um processo de convencimento e dominação, por meio do qual buscou-se erigir um projeto societário ultraconservador no Brasil. Católico fundamentalista, se apoiava na ideia de que a dissolução da moral sexual convencional seria um passo da estratégia comunista, pelo que se empenhou em disseminar desinformações acerca do comunismo, do marxismo e da esquerda política, cujo cerne de suas críticas se dedicava a autores como Antonio Gramsci, citado mais de trezentas vezes ao longo de quatro livros que escreveu. Para tanto, estabeleceu uma rede de operações, organizada sob a forma de aparelhos privados de hegemonia, voltadas a convencer as massas acerca dos supostos perigos oriundos do pensamento comunista. Por meio desse aparelhamento, atuou e contribuiu, efetivamente, reforçando o avanço ideológico e político da extrema-direita no país.

Logo, o ESP é um movimento operacionalizado em rede: com importantes relações junto a partidos políticos de direita e extrema direita, com figuras públicas da sociedade, com igrejas cristãs, com professores universitários, com veículos de comunicação (como jornais e revistas de grande circulação), com *think tanks*¹⁰ liberais e, inclusive, com o então candidato a Presidente da República, Jair Bolsonaro e seus filhos, e com o conspiracionista Olavo de Carvalho, disponibilizando um site pelo qual dissemina conteúdos e estabelece um canal de comunicação com a parcela da sociedade que o apoia. Logo, sua atuação empreendeu uma operação conjunta, executada por frações das classes dominantes, organizadas e estruturadas para atuar em todas as esferas da sociedade, sob a forma de APHs que passaram a influenciar as decisões educacionais e inserir a lógica de mercado no campo educacional, corroborando a lógica neoliberal trazida ao Brasil com a Reforma do Estado, ao longo dos anos de 1990, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, a qual abriu campo para a privatização de serviços essenciais, como a educação, que, paulatinamente, se transformou num produto de mercado.

Compreende-se, assim, que a Reforma do Estado teve “como objetivo a reestruturação do aparelho de Estado visando à privatização de uma série de serviços públicos que passariam a ser vistos como ‘não-estatais (Tavares, 2018, p.40)”, com fins à modernidade e eficiência, medida que inaugurou parcerias público-privadas e ensejou o fortalecimento dos APH, cujo papel desempenhado possui importante participação na concretização desse processo. Operando por meio do convencimento das massas, apegam-se, por vezes, às questões morais e religiosas cujos ditames são pregados como verdade inquestionável e as utilizam como ferramenta de dominação. A atuação dos intelectuais orgânicos na educação, por meio dos APH aliados ao Estado, se dá em dimensões articuladas, como observa Cariello (2019, p.2): “na influência direta dos empresários nas decisões educacionais e na inserção da lógica empresarial na educação, através, primordialmente, da Teoria do Capital Humano, da pedagogia das competências e das políticas de avaliação”.

A articulação entre setor público e privado, que coopta intelectuais orgânicos do capital e os insere nos campos de poder da educação, gera consequências drásticas para a educação básica, e são percebidas em vários níveis: na busca pelo controle do conteúdo ensinado em sala de aula; no controle da atuação dos professores; no controle dos materiais didáticos; pela interferência no processo de formulação de políticas educacionais e na formação de professores da educação básica, por exemplo.

¹⁰ Compreende-se por *Think tank*, “um grupo de interesse ou uma instituição que investe em divulgação e propagação de conhecimento com viés político-ideológico definido e ligado a interesses particulares deste grupo, visando transformações na sociedade”, como explica Fernanda P. de Moura (2018, p.90).

Do exposto, foi possível perceber que, para combater o que chama de “doutrinação escolar”, e alcançar a sociedade, o *modus operandi* do ESP se apoiou em, pelo menos, oito pilares principais identificados ao longo da pesquisa: (i) criar um site e nele se apresentar como uma associação que busca a neutralidade ideológica e partidária nas escolas, nem de direita e nem de esquerda; (ii) viabilizar um canal de comunicação, por onde pais e estudantes podem fazer denúncia sobre “doutrinação escolar”; (iii) publicizar, via site oficial, depoimento de alunos, pais ou professores que se sintam vitimados; (iv) disponibilizar conteúdos como artigos, vídeos, depoimentos e críticas a materiais didáticos que, na concepção do ESP e de seus apoiadores, seriam abusivos; (v) disseminar a ideia de que os estudantes são vítimas dos professores, suscetíveis e vulneráveis à doutrinação escolar, sendo os “professores doutrinadores” os responsáveis por inculcar ideais de esquerda em suas mentes; (vi) estimular a propositura de leis e decretos, contra o abuso da liberdade de ensinar; (vii) estimular a denúncia, e a apresentação de notificação extrajudicial, contra escolas e professores que se enquadrem no que, considera o ESP, abuso do direito de ensinar do professor e uma violação ao direito de aprender dos alunos; (viii) se ligar a setores e atores liberal-conservadores, do cenário político, para encampar ataques à “ideologia de gênero” nas escolas.

Esse *modus operandi* facilitou o acesso que teve a integrantes de bancada congressista conservadora e vinculada a instituições religiosas, bem como, possibilitou alcançar a sociedade civil, almejando encontrar campo fértil para positivar seus ideários, em que pese se declarem desvinculados de qualquer questão político-partidária ou ideológica. Contudo, seus pontos de contato e estratégias lançadas para alcançar a sociedade brasileira e propagar seus ideários não pararam por aí, conforme pretende-se abordar adiante, com necessária abordagem dos principais atores que integraram o ESP ou que participaram ativamente para sua ascensão e a rede de apoio na qual se amparou, tentando-se compreendê-lo do ponto de vista político-ideológico, com fins de problematizar a neutralidade que afirma, em seu site, perseguir para a educação brasileira.

2.1.2 O ESP e a estratégia de criminalização e desqualificação dos professores e professoras: o que aponta a literatura?

Com fins de legitimar suas intenções para a educação, o ESP lança mão de alguns “procedimentos discursivos”, ensina Penna (2015, [s/p]), dedicado estudioso do movimento. Dentre eles, alguns intrinsecamente articulados e utilizados em ataque aos professores. Exemplo disso consta no próprio site do ESP, aba “quem somos”, onde declara que sua oposição se dá em face de “professores, livros e programas curriculares que ignoram a radical

diferença entre educação e doutrinação, o “exército organizado de militantes travestidos de professores” (ESP). Declarações que coadunam à sua concepção de escolarização, já que, para o ESP, ao professor cabe apenas instruir, transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno (Penna, 2017). Dessas narrativas, parece ter eclodido uma onda de desvalorização dos docentes, relacional que se propõe analisar nesta pesquisa.

Ramos (2017), acerca do PL n° 867/2015, de autoria do Deputado Federal Izalci Lucas (Partido da Social Democracia Brasileira/DF), por meio do qual visou incluir o PESP entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, analisou aspectos das práticas pedagógicas, do ato de educar e o papel do professor no processo de aprendizagem, sob a ótica do conceito de estado de exceção, de Giorgio Agamben. Para ela, o ESP e seus apoiadores pretendem a criminalização do trabalho pedagógico. Emitem à sociedade uma mensagem de certeza e proposição de ideias supostamente neutras, mas escondem seu teor persecutório, repressor e violento: “uma estratégia para obtenção do consenso na sociedade”, a qual poderia “legitimar a coerção como caminho aberto para a violência em direção àqueles que não conjugam da mesma afiliação ideológica conservadora como eles” (Ramos, 2017, p.76). E, a título de “impedir a doutrinação ideológica na escola – contrário ao princípio constitucional do pluralismo de ideias – aprova-se um projeto inconstitucional”, com fins de partir a escola entre educação e política, o que não é possível. Para a autora, citando importante conceito de Gramsci, é o ESP:

[..] uma estratégia dessa classe dominante que não se inibe de se apoiar no medo e na coerção para defender seus interesses. Diferentemente do conceito clássico de hegemonia em Gramsci (1991) – “coerção revestida de consenso” – em que a coerção, ainda que não deixe de existir, é implícita, aqui ela se manifesta na criminalização do trabalho docente, enquanto se obtém o consenso da sociedade com a bandeira da neutralidade da instrução (supostamente a vertente exclusivamente técnica da formação), e esta não se confundiria com educação (supostamente a vertente moral da formação), reservada exclusivamente à família. O Escola sem Partido é, assim, a antítese do sentido da escola a qual, por sua vez, se transformaria num tribunal ideológico que legitimaria e naturalizaria a violência (Ramos, 2017, p.85).

A finalidade de tudo seria pela manutenção da desigualdade da educação no Brasil, fator que interessa à hegemonia, porquanto “se o conhecimento não é político em si, sem dúvidas o são as relações que o produzem e que dele fazem uso, seja na educação, seja na produção”, fato que explica ainda existir escolas pobres feitas para pobres, e também, “porque o Escola sem Partido quer controlar particularmente as políticas curriculares e a prática pedagógica da escola pública”. Nessa ótica, professores oriundos dos segmentos populares ou os “intelectuais de esquerda” são “ameaçadores”, pois podem trazer à lume conhecimentos e esclarecimentos que vão contra as pretensões hegemônicas (Ramos, 2017, p. 82).

Assim, não sem razão, há uma disputa pelo currículo escolar, que é o processo de seleção cultural e ideológica (Ramos,2017)). Para ela, o ESP foi a solução encontrada para operar o consenso acerca de seus ideários, a fim de legitimar a perseguição e controle que pretendeu exercer sobre os professores, pois no processo de aprendizagem o professor que atua a serviço dos educandos contribui para a discussão de ideias e para a elaboração do pensamento autônomo dos sujeitos, o que gera consequências na sociedade.

Para Souza e Oliveira (2017), debruçados sobre o mesmo PL, “a escola é a instituição social para quem o Estado delega a função de desenvolver tanto o conhecimento filosófico quanto o científico; ou, em outras palavras, a escola é o lugar do *logos*, da razão”, contudo, o projeto busca introduzir a *doxa* nas escolas, ou seja, o projeto dissemina a confusão entre o que é religião e o que é ciência, visa suprimir a reflexão em prol da opinião e comprometer a distinção entre o que é a educação escolar e a educação informal, que acontece de forma espontânea e não estruturada. Com isso, o ESP busca inserir nas escolas sua ideologia religiosa e impedir discussões sobre questões de gênero, cujo objetivo e desdobramentos ultrapassam o mero comportamento sexual dos indivíduos, alcançando direitos como o casamento e a adoção de crianças por casais homoafetivos, “direitos que não constam no Decálogo de Moisés”, afirmam os autores. “A direita saiu do armário, literalmente” (Souza; Oliveira, 2017, p.129), e presenciemos o avanço do irracionalismo na educação brasileira. Disto, tem-se a tentativa de limitar a atuação do professor e o próprio acesso ao conhecimento, “algo perigoso por ser libertador”, capaz de libertar o sujeito dos grilhões da ignorância. Por isso, busca “criminalizar o acesso ao conhecimento”, o que “traz prejuízo grave à formação cidadã dos estudantes brasileiros: a criminalização da política” (Souza; Oliveira, 2017, p.130).

Para Silveira (2019), o ESP é um processo cíclico de crise econômica que atinge os países latino-americanos, emergindo da “onda conservadora que se manifesta na temporalidade neoliberal tem como especificidade o movimento político-econômico que buscar manter a ordem social vigente sob a ética burguesa do “bem-estar”, baseando-se no “princípio de liberdade individual e na existência de uma moral infinita e transcendental na qual se apoia a religião de doutrina cristã” (Silveira, 2019, p.20), com emergência de “movimentos nacionalistas, muitos herdeiros do nazismo e do fascismo, bem como os pânticos de identidade”, que leva à “necessidade de certos grupos sociais procurarem suas raízes culturais, levando-os ao chauvinismo, à xenofobia, à exacerbação do racismo, aos conflitos étnicos e confessionais, a gênerofobia e, ainda, ao anticomunismo”. Nisto, “os movimentos e partidos políticos de extrema-direita são favoráveis à repressão policial e militar para assegurar formas autoritárias de impor seus valores, mas também para garantir o que entendem por “segurança”, em

detrimento dos direitos sociais e subjetivos da classe trabalhadora, particularmente das camadas mais pobres, dos imigrantes, dos diferentes credos” (Silveira, 2019, p.21).

O ESP integra um rol de movimentos de extrema direita que compreendem “educar” como responsabilidade da família e da religião, e ao professor caberia “instruir, transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade social do aluno”. Com amparo nisso, promovem “a desqualificação do professor-educador, não de forma intuitiva, mas sim concretamente posicionada” (Silveira, 2019, p.25), para intervir “na organização e direção do espaço-tempo escolar e, sobretudo, na formação e no papel do intelectual-professor”, pois, “não interessa à classe dominante que o conhecimento produzido sócio, histórica e culturalmente seja adquirido pela classe trabalhadora e seus filhos (Silveira, 2019, p.40-41).

Para Júnior e Fargoni (2019, p.69), o PESP (e os deveres do professor), sob alegação de defesa da neutralidade e de uma estética imparcial, se trata, na verdade, de censura e repreensão, com o estímulo do embate e de preconceito contra o exercício docente. Produto da parceria entre grupos tendenciosos com políticos da pauta conservadora de direita, cujo teor propagou pelas redes sociais por meio de “sofismos e informações manipuladas publicadas nas páginas dos grupos de apoio do ESP, despertando a falsa ira nas pessoas sobre a realidade pedagógica in loco”, o que causou um efeito dominó, facilitado pela “baixa noção da realidade em que vivem [os brasileiros]” (Junior; Fargoni, 2019, p.73). Nessa onda, narrativas criminalizadoras do trabalho do professor avultaram.

Trata-se o PESP, afirmam os autores, da inquisição da educação Brasileira. Com fins de deturpar a pluralidade, tal qual ocorreu em 2015, com o PL 867/2015, que propôs pena de prisão para o professor que falasse sobre ideologia de gênero, “assunto fundamental que afeta a saúde física e mental de milhares de cidadãos Brasileiros, pelo fato, por exemplo, do Brasil ser o país que mais mata LBGTs no planeta”. E o silêncio buscado pelo projeto sobre o tema, não contribui para reduzir a estatística. “A ideologia de gênero passou a ser usada como forma política de manipulação do medo com base em informações falsas e distorções das práticas que acontecem nas escolas” (Junior; Fargoni, 2019, p.73). E chamam atenção para o que consideram ter sido o estopim do levante conservador do ESP: a doutrinação marxista, oportunamente combinada com a oposição à ‘ideologia de gênero’. Paralelamente aos trâmites do senado e no congresso para colocar como PL o PESP, observam os autores, ocorriam as manifestações pelo impeachment de Dilma, com apoio de grupos atrelados ao ESP, que resultou em sua derrocada e na ascensão de Temer, com aprovação de leis e reformas retrógradas, tendenciosas, para a educação e para os direitos trabalhistas, uma corroborando com a outra.

Neste cenário, professores são engrenagens dentro de um sistema muito maior que eles, facilmente substituíveis quando inaptos para a lógica do mercado. E a função social da escola é alterada, “habilitando-se cada vez mais ao mercado de trabalho, vazada por movimentos, como o Escola Sem Partido, no intento de privatizar a educação de forma servil” (Junior; Fargoni, 2019, p.83), com evidentes intencionalidades do mercado para com a educação.

Orso (2019) destaca que o ESP, ao contrário do que alega, não tem nada de neutro ou apartidário: pretende impor a direção e ocupar o lugar dos próprios professores. Para compreendê-lo, faz um breve retrospecto no qual recorda que a escola foi criada pela classe dominante, durante o escravismo, e permaneceu como privilégio exclusivo das classes dominantes por quase dois mil anos, não havendo dúvidas acerca de quem a deveria servir, nem sobre quais interesses, valores e ideologias deveria reproduzir e perpetuar. Contudo, com sensíveis mudanças na produção e organização social, na passagem do feudalismo para o capitalismo, a nova classe dominante que surgia, a burguesia, para poder se desenvolver, foi forçada a, paulatinamente, abrir mão de sua exclusividade e começar a socializá-la, originando a escola pública, um problema para as classes dominantes.

Como difundir a escola sem correr o risco de perder o controle sobre ela? “Afinal, se a escola havia sido criada para reproduzir os conhecimentos da classe dominante para perpetuar a sua dominação, a apropriação dos mesmos pelos integrantes da classe que lhe era oposta, os trabalhadores, poderia se tornar perigoso” (Orso, 2019, p. 130-131). Daí surge a escola dualista - uma escola rica para ricos e uma escola pobre para pobres, nesta, com acesso do conhecimento aos trabalhadores, todavia, em doses homeopáticas, a fim de não comprometer sua finalidade. Uma escolarização adequada para cada condição social, como fator de conformismo e de estabilidade social, “A educação geral do povo”, como “o primeiro elemento da ordem”. Essa lógica operou na educação por muito tempo, pois: [...] se a ignorância dos trabalhadores era condição para a manutenção tanto da escravidão quanto da servidão, e a modernidade exigia que tivessem um mínimo de conhecimentos, era necessário controlá-los, dosá-los e redirecioná-los para os fins e interesses das elites” (Orso, 2019, p.134-135), sem ameaçar o *status quo*.

Nessa esteira, sob falso pretexto de combater a ideologia de gênero, foi criado o ESP, pois, “o que existe é gênero e não a ideologia de gênero. Todavia, se se cria um movimento de caráter moralista para combater algo que não existe, de um lado, significa que não dá para levá-lo a sério e, de outro, que sua finalidade não é esta”. Resultado “de uma encomenda, por telefone, a Miguel Nagib, feita pelo empresário, advogado e político Brasileiro Flávio Bolsonaro”, filho do “político reacionário e conservador, o capitão da reserva do exército Jair Bolsonaro”, presidente entre 2018 e 2022, “que nem se quer defende os valores militares, o

contrário, defende pura e simplesmente a violência e o autoritarismo como princípio, meio e fim. Ou seja, além dessas pessoas não fazerem parte da escola e demonstrarem total ignorância sobre seu funcionamento, adotam o despotismo como método” (Orso, 2019, p.137). Na visão de Orso, todo o rebuliço causado na mídia por apoiadores do ESP, serviu para catapultar Bolsonaro ao cargo de presidente:

Sim, em uma sociedade em que a escola tem sido cada vez mais atacada e destruída, pauperizando a educação, a mídia, controlada por megacorporações nacionais e internacionais, assumiu o papel de “grande educadora”. É ela, como porta-voz da classe dominante, ou então, é a própria classe dominante que define o que, como, quando, de que forma devem ser veiculadas as informações e os fatos ou deixadas de veicular. Noutras palavras, manipula as massas e “conduz os rebanhos” de acordo com seus interesses. E o faz de tal modo que os manipulados pensem que os interesses que defendem são os seus, definidos por elas mesmas (Orso, 2019, p. 139).

Isso demonstra “que tipo de “pessoa” a burguesia e a mídia chegam a lançar mão quando se trata de atacar os trabalhadores”, pois, “ao contrário do que propaga, a classe dominante nunca conseguiu, nem consegue conviver com pensamentos e vozes divergentes, e muito menos, com interesses que se opõem aos dela” (Orso, 2019, p. 140). O objetivo, seja da reforma da educação, seja do ESP e seu projeto, nunca foi melhorar a educação. E para atingir seu objetivo, operacionalizou-se uma “caça às bruxas”, em que professores que não acatassem ou se submetessem aos deveres que visou implementar, seriam acionados judicialmente. E assim, “sob pânico e terror, querem impor uma viseira aos professores e alunos e submetê-los a uma intensa, constante e ininterrupta coação, pressão, violência e tortura política, ideológica e mental com a finalidade de “lobotomizá-los” (Orso, 2019, p. 155). Pois,

[...] a escola foi criada pela e para a classe dominante. Entretanto, no momento em que passa a ser disputada pelos trabalhadores, entram em ação os partidários do atraso, da ignorância e da defesa de seu controle exclusivo por parte da classe que a criou. Enquanto era um privilégio exclusivo das elites, ninguém batia panela, nem afirmava que a escola era “ideológica”, que “os alunos eram cativos dos professores”, nem reclamavam que se discutia sobre “ideologias de gênero” ou que os “professores doutrinavam os alunos” e que “os pais tinham direito à educação de acordo com suas crenças”. Enquanto falava apenas a língua dos dominantes, nada disso era problema. No entanto, na medida em que os trabalhadores vão adentrando nela, utiliza-se desse estratagema para combatê-la e impedir que, por meios do acesso aos conhecimentos científicos, os alunos possam ler e interpretar o mundo; decifrar a realidade e se apropriar da verdade; conhecer a História e a sua história; conquistar sua consciência de classe e deixar de repetir e fazer somente aquilo que é do interesse da classe dominante. Daí os professores e as escolas passam a ser atacados e chamados de doutrinadores (Orso, 2019, p. 158).

Assim, para Orso (2019), trata-se o ESP de um remédio burguês contra o acesso da classe trabalhadora à educação, daí a imposição da mordacha contra professores de resistência.

Para Taffarel *et al.* (2019, p.163), o ESP se desenvolve num cenário de estado de exceção, decorrente do golpe de 2016, uma iniciativa para controlar ideologicamente os

professores e para manter a exploração de classe e o imperialismo, pelo que busca dominar os rumos da formação dos sujeitos, algo que não é recente no Brasil.

As propostas [do ESP] buscam determinar os conteúdos que integrarão e aqueles que serão excluídos dos currículos, da educação básica ao ensino superior; incentivar a desconfiança na relação entre professor e aluno, visando exercer pressão e controle sobre o professor; disseminar práticas que expõem professores ao constrangimento e medo; alimentar discursos de combate a “doutrinação de esquerda”. Essas práticas, em menor ou maior alcance, promovem a censura e o controle ideológico, que nesse caso concorrem para a manutenção do estado das coisas, inclusive a desigualdade de acesso ao conhecimento (Taffarel *et al.*, 2019, p.167).

Para tanto, incentiva a “criminalização do trabalho docente e tenta separar educação e política. [...] uma estratégia da classe dominante que não se inibe de se apoiar no medo e na coerção para defender seus interesses”. E tem como finalidade última o “controle ideológico, a submissão do trabalho do professor a determinados interesses [...] uma necessidade que emerge das contradições da fase imperialista do capitalismo, assim como surgiram movimentos semelhantes em outros períodos”. Uma movimentação de controle ideológico que se soma a “formas de controle econômico dos sistemas de educação, os quais implicam diretamente no trabalho docente. Isto para recompor um modo de produção da vida em franca decomposição, caracterizado por barbaramente destruir forças produtivas” (Taffarel *et al.*, 2019, p.167).

Para Batista, Gonçalves e Teixeira (2019, p.207), movimentações como o ESP são agitações da burguesia com fins de “inviabilizar que a educação básica para os filhos da classe trabalhadora fosse destituída da transmissão do saber científico”. Uma movimentação que visa “secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista”, em prol da manutenção da dominação. É a tradução do “receio da classe dominante de que essas crianças e jovens [das classes subalternas] tenham acesso ao conhecimento que possibilitará tomar consciência de sua condição de classe” (Batista; Gonçalves; Teixeira, 2019, p.206). Assim, observam os autores, urge compreender como a sociedade funciona para entender a escola e como ela se manifesta no presente:

O processo de socialização do conhecimento científico se dá pela escola, portanto, a mesma é fundamental neste processo de transmissão do saber. Compreender esta escola e o seu papel no processo de educação de milhões de filhos das classes subalternas é fundamental para continuarmos na luta para a manutenção desta escola, lutando também para que a mesma tenha qualidade nos conteúdos. Não se trata meramente da valorização dos conteúdos, ou da qualidade do ensino, mas, de um processo de transformação cujo objetivo a ser alcançado é o fim da divisão do trabalho que caracteriza o modo de produção capitalista. Movimento que ganha maior potência ao expressar-se através de uma concepção pedagógica revolucionária, fundamentada não somente no conteúdo técnico-científico, mas na prática social transformadora,

cujo norte é a superação da unilateralidade dos subalternos, elevados à capacidade dirigente (Batista; Gonçalves; Teixeira, 2019, p.209-210).

Para os autores, é necessária uma educação crítica, que prime por características consideradas essenciais pela pedagogia histórico-crítica, com a qual a escola pode contribuir, em prol do processo de transformação da sociedade, sendo o trabalho do educador fundamental para a formação de um ser social crítico. O que remete os autores diretamente “ao ponto de maior inflexão do ideário da Escola sem Partido”, que é a desqualificação do professor e do seu trabalho, o qual se resumiria a uma suposta doutrinação marxista, argumento que usa o ESP para “a defesa da exclusão de determinadas disciplinas do currículo escolar e, por outro, o fenômeno dos denunciamentos em favor do conservadorismo de determinados grupos empresariais, parlamentares e religiosos” (Batista; Gonçalves; Teixeira, 2019, p.217).

Contudo, na opinião dos autores, o ESP “promove uma cultura de desconfiança do professor, de seu trabalho, de seu posicionamento como profissional da educação, retirando-lhe a liberdade de se expressar e de ensinar”, a fim de sobrepô-la “determinados conteúdos escolares, supostamente isentos de valores ou de ideologias”, ao mesmo tempo visa aproximá-la “de forma declarada e intencional, a uma lógica de mercado, convertendo a relação professor-aluno, em prestador de serviço versus consumidor, fundamentando-se, declaradamente, no Código de Defesa do Consumidor” (Batista; Gonçalves; Teixeira, 2019, p.219).

Impedir que a escola socialize conhecimento é antidemocrático! Impedir que o professor exerça, de modo consciente e deliberado, as atividades inerentes ao trabalho educativo é autoritário! Criminalizar e promover o denunciamento, rotular o professor como doutrinador por contextualizar suas aulas com a prática social dos estudantes ou porque “adota ou indica livros e publicações de autores identificados com determinada corrente ideológica”, para além de promover sua desqualificação, como elucidado por Penna (2017), também corrobora com práticas e discursos que o desmoralizam socialmente e que lhes arrancam violentamente possibilidades de compreender e agir sobre o mundo. Trata-se de um movimento de ataque à escola pública estatal (Batista; Gonçalves; Teixeira, 2019, p.221).

Trata-se o ESP de uma tentativa de interferir no “papel estratégico da escola pública no processo de formação dos filhos da classe trabalhadora, pois é nesta escola que milhões de crianças pobres se dirigem todo dia para estudar”, processo no qual “o professor tem papel relevante, [...] pois o seu compromisso com a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade é que contribuirá para a formação de seres sociais críticos nesta sociedade de classes”. Ao fim do processo educativo, “[...] o professor tem papel estratégico na escola, pois o seu posicionamento como educador no processo de transmissão do conhecimento é que contribuirá para avançarmos na construção de uma escola crítica e emancipadora” (Batista; Gonçalves; Teixeira, 2019, p.223), pelo que se faz necessário resistir.

Ao seu turno, circulam na sociedade projetos de lei inspirados no ESP, que se dizem combater “aquilo que denominam de ideologia de gênero e defendem o direito de os pais escolherem o tipo de educação que querem para os filhos, filtrada por suas ideologias e moralidades que acreditam” (Silveira; Orso, 2019, p.255). E na busca de seus objetivos, o ESP incentivou a denúncia de professores “doutrinadores” e granjeou apoio “principalmente de membros de partidos liberais e com teor conservador”, além de conseguir reunir ainda “mais adeptos após o impeachment de Dilma Rousseff, demonstrando que a política Brasileira assumiu um caráter claramente antidemocrático e até mesmo antiliberal, conservador” (Silveira; Orso, 2019, p.245-246). Isso, somado ao fato de que “o aparelho estatal tem sido apropriado por uma elite que defende aberta e exclusivamente o interesse de grupos privilegiados que pressionam o Congresso com a finalidade de alcançar seus objetivos sob a justificativa de que são interesses gerais da população”, com a ressuscitação de projetos anacrônicos em prol do desmonte da escola pública. Para tanto, o ESP “interfere diretamente na educação controlando e reprimindo as ações dos docentes em sala de aula, mediante práticas de censura só comparáveis com os implementados nos períodos dos regimes ditatoriais” (Silveira; Orso, 2019, p.246).

Assim, “há uma relação imediata [do ESP] com o que ocorre em âmbito maior, no estado e na sociedade, constituindo-se como um instrumento da burguesia para defesa de seus interesses, desafiando tanto a capacidade de crítica quanto de organização dos trabalhadores em geral, como da escola em particular (Silveira; Orso, 2019, p.246). Pois, “diante de uma crise econômica mundial e com conquistas mesmo que pequenas por parte da classe trabalhadora, a classe dominante não admitiu perder privilégios e lucros, nem o espaço conquistado pelos movimentos sociais e culturais lutando por seus direitos (Silveira; Orso, 2019, p.251). Neste sentido,

Há um claro projeto de aniquilar as forças contra-hegemônicas emergentes durante o processo de redemocratização tutelada da sociedade Brasileira: os partidos políticos historicamente identificados com as camadas populares, como o PT, ainda que o fenômeno do transformismo característico das transformações pelo alto o tenha delas afastado, sindicatos e movimentos sociais populares etc., que se tornaram sujeitos no cenário da luta de classes durante a Nova República, conquistando de maneira contraditória os direitos sociais e políticos expressos na Carta Constitucional de 1988, que agora estão sendo eliminados (Lombardi; Lima, 2018, p. 26).

Então, afirmam os autores, sob a narrativa da neutralidade, escondem a “privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital” (Silveira; Orso, 2019, p.252). Não se trata o ESP de uma escola sem

partido, mas de uma escola com partido único, o da classe dominante, para a qual apenas é válido o que se dá conforme seus critérios e interesses:

Dentre os alvos de ataques do ESP encontram-se teóricos como Marx, Gramsci, Guevara, Mao e Paulo Freire, os quais, afirmam ser “ideologizadores” do pensamento de esquerda. Entretanto, por não entender o que chamam de doutrina e de ideologia, acabam por atribuir estas nomenclaturas a tudo aquilo que não querem que seja discutido e ou debatido no espaço escolar (Silveira; Orso, 2019, p.253).

Disto, concluem que nada de neutro há no ESP, um movimento que ocupou um vácuo aberto pela fragilidade do Estado, agindo em consonância com a lógica do mercado, em oposição aos trabalhadores, com fins a fazer da escola um instrumento para servir à legitimação da classe dominante: suas intenções se voltam a criar um clima de tensão nas escolas, ao “reprimir e sufocar os debates nos espaços educacionais e defender a judicialização dos educadores e das instituições” (Silveira; Orso, 2019, p.254) que se oponham ao projeto. Além disso, usam “estratégias discursivas fascistas, com analogias que desumanizam o docente, agridem e criam um ambiente de denunciamento na escola e tentam incorporar a discussão sobre a educação dentro da polarização que recentemente tem adquirido força no país” (Penna, 2017).

Lucena *et al.* (2019, p.228) chamam a atenção para os seis deveres do professor, do PESP, e destacam que “um olhar apressado infere que o projeto em si visa transformar a escola em um espaço de multiplicidade de concepções e abordagens científicas”, contudo, “apesar de o projeto em si não fazer referência a qualquer partido político ou movimento social, fica implícita a forte resistência a qualquer ação dos professores voltada à participação dos alunos em processos de manifestações de massas”. Assim, sua “afirmação na multiplicidade de ideias omite a intenção de retirar dos currículos escolares concepções críticas à sociedade, negando a luta de classes, a discussão de gênero, o debate sobre o racismo, entre outros” (Lucena *et al.*, 2019, p.225). Um modelo educacional que nega o conhecimento histórico.

Já acerca da vitimização dos alunos, os autores confessam não compreenderem a concepção que o ESP faz dos alunos como “tábula rasa facilmente influenciável por opiniões dos docentes”, pois os estudantes são “seres humanos históricos”, “ativos em uma sociedade em movimento e contradição”, logo, não representa a realidade “a crítica feita às escolas como espaço de doutrinação política”. Disto, tem-se que “a apologia à neutralidade científica e negação às ideologias elucidam os elementos conservadores que o compõem” (Lucena *et al.*, 2019, p.225), e a estrutura sobre a qual se edifica o ESP é a mesma das ditaduras militares e do Nacional Socialismo Alemão: o positivismo. Assim, amparados em Durkheim, compreendem que o ESP objetiva uma sociabilidade conservadora por meio da escola e, em essência, “materializa a instauração de princípios conservadores voltados à exclusão de todo e qualquer

pensamento crítico nas escolas”. Assim, “a negação da política é uma posição política”, e a “Escola sem Partido” é uma “Escola com Partido” (Lucena *et al.*, 2019, p.225).

Neste sentido, o “uso da educação para materializar a passividade dos seres humanos perante a sociedade não é novo”, e “os fundamentos epistêmicos que sustentam a “Escola sem Partido” são similares àqueles dos regimes totalitários e ditaduras em que em nome da harmonia e do consenso social calaram e calam milhares de seres humanos” (Lucena *et al.*, 2019, p.230-231). Tal qual se deu com o Nacional Socialismo alemão, para quem a “formação educacional no Reich deveria se basear no rígido controle social”, sob o qual “a rigidez disciplinar suprimiria a capacidade de emancipação do povo, submetendo-os ao controle e disciplina social imposta”, e os discordantes “eram entendidos como doentes sociais a serem execrados da sociedade”, busca agora fazer o ESP no Brasil: “o controle curricular do ensino e do trabalho dos professores tem seus fundamentos em experiências similares utilizadas pelo Nacional Socialismo na Alemanha (Lucena *et al.*, 2019, p.236).”

Buscam que o acesso ao “conhecimento seja fragmentado”, numa “perversa relação que nega o saber construído pela humanidade à própria humanidade”. Este é o sentido do controle do trabalho dos professores e dos currículos propostos nas escolas brasileiras por meio do ESP, com “um amplo processo de intimidação dos profissionais da educação” que foi introduzido no país, algo similar ao modelo da pedagogia da educação nacional socialista na Alemanha, que se “centrou na negação do liberalismo e, principalmente, das concepções materialistas da história” (Lucena *et al.*, 2019, p.236).

Aduzem que “a negação do acesso social à ciência e seus resultados demonstra que, independentemente das exigências postas, os seres humanos se mantêm no universo do trabalho alienado”, sendo o ESP em prol dessa movimentação, sustentando-se em “pressupostos que acentuam a alienação, a divisão do trabalho e a concentração do saber. Ela objetiva instaurar pedagogias do consenso expressa na divisão social do trabalho”. Um “neocriticismo conservador” (Lucena *et al.*, 2019, p.241), o qual “se manifesta na formação dos trabalhadores voltada ao oferecimento de sugestões para a continuidade reprodutiva do capital, não distinguindo o tempo de trabalho nas empresas ou em seu próprio lar”, e que “nega a sociedade como uma totalidade em contradição, concebendo-a como um universo empresarial em torno de si próprio” (Lucena *et al.*, 2019, p.239).

Conforme visto, é possível depreender que para os nove autores nada há de neutro, desideologizado ou apartidário no ESP, mas ao contrário: alguns compreenderam pela presença de um caráter neoliberal e conservador nas movimentações do ESP, relacionado às pautas políticas e valores morais da extrema direita brasileira, identificando, inclusive, algumas

similitudes com movimentos ditatoriais e autoritários. Bem como, perceberam se tratar de uma movimentação que atende aos interesses do mercado e da burguesia, operada com fins de enfraquecer e desorganizar a classe trabalhadora, para manter a dominação sobre ela. Por isso, almejam a fragmentação do ensino, afastando da educação básica e gratuita o acesso a conteúdos críticos. Para tanto, se faz necessária essa tendência de desqualificar e intimidar os professores, como meio para operar o consenso na população, e enfraquecer os pilares da educação básica, com fins de legitimar seu projeto de implementação do controle ideológico burguês sobre a escola. Sobre o tema, Penna (2015, [s/p]) destaca dois procedimentos narrativos intrinsecamente articulados e utilizados neste ataque aos professores:

Um primeiro procedimento é a utilização de termos que não possuem uma definição precisa, de maneira que uma ampla gama de casos possa ser enquadrada usando estas expressões. Cito, como exemplo, os termos: “doutrinação ideológica”, “ideologia de gênero” e “marxismo cultural”. Em todos os casos, termos cunhados para desqualificar uma prática deturpando a sua concepção original. O segundo procedimento, diretamente associado ao primeiro, é desqualificar os professores (especialmente aqueles que se opõem ao projeto), a escola e algumas das referências teóricas utilizadas no campo da educação. Esta desqualificação não se dá através de uma argumentação racional, mas através de ataques pessoais e imagens que representam o professor, a escola e seus pensadores como ameaças a crianças inocentes, e citando casos particulares considerados assustadores e insinuando que uma parcela significativa dos professores age da mesma maneira, mesmo que não tenham nenhum dado estatístico para apoiar esta generalização indevida. O primeiro e o segundo procedimentos se articulam: o uso de termos que não têm uma definição precisa para apontar uma ameaça abstrata que coloca em suspeição todos os professores e todo o sistema escolar.

Esse fato observado por Penna (2015) se materializa, por exemplo, na reiterada afirmação de que o perigo de doutrinação é real, e que alunos são vítimas cativas de professores durante as aulas, como presente no site do ESP. Bem como, numa fala de Nagib durante um debate realizado pela Globo News, sob o nome de “Entre Aspas (Mônica Waldvogel) Debate sobre sexualidade na grade de ensino escolar”¹¹, em que se afirma que “nenhum pai é obrigado a confiar no professor, ele fecha a porta da sala de aula e ele faz o que ele bem entender” (Youtube, 21:08). Ao que parece, é calcado nesse posicionamento que o conteúdo intitulado “Escola sem Partido disponibiliza modelo de petição para garantir direito de gravar aulas”¹², disposto no site do ESP, oferta aos interessados um modelo de petição que versa sobre o “direito de estudantes e pais de gravar as aulas ministradas nas escolas públicas e particulares”, pois, “já que o Ministério Público não faz nada, o ESP decidiu fazer alguma coisa pelas vítimas dos abusos praticados por militantes disfarçados de professores” (ESP).

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=iNSC1rNOz74>. Acessado em: 3 out. 2024.

¹² <http://escolasempartido.org/blog/escola-sem-partido-disponibiliza-modelo-de-peticao-para-garantir-direito-de-gravar-aulas/>. Acessado em: 3 out. 2024.

A busca da desqualificação do professor, pelo qual o ESP sente antipatia, continua, em sua página de apresentação no site, quando afirma categoricamente que sua luta é travada contra “um exército organizado de militantes travestidos de professores”. Fato que se repete em um depoimento disponibilizado no site para leitura, em que um estudante afirma ser “motivo de chacota de “militantes travestidos” de professores” (ESP). Bem como, nos momentos em que os alunos são apresentados como “vítimas dessa prática”, enquanto “jovens inexperientes e imaturos, incapazes de reagir, intelectual e emocionalmente, a um professor que esteja determinado a “fazer a cabeça” dos alunos (ESP). Vítimas de professores mentirosos, grupo que “só enxerga — quando não inventa — os pecados dos adversários políticos e ideológicos da esquerda; nunca ou rarissimamente os da própria esquerda”, dando aos alunos “uma visão distorcida da realidade”, dessa “fraude que tomou conta do sistema de ensino”; cuja “dose de má-fé embutida [...] é extraordinária”; professores produtores de “mais um ignorante cheio de certezas, pronto para entregar os destinos da nação a políticos que pensam (ou fingem que pensam) como ele”.

Com isso, defendem estratégias de desmoralização dos profissionais da educação, balizadas com discursos fascistas (visível no discurso apartidário, mas com relações pragmáticas, sem exceção, com partidos de direita e organizações neopentecostais, além do tom agressivo e difamatório dos oponentes, sempre ligados a propostas progressistas), e, por fim, postulam uma visão sobre família baseada na posse ou poder absoluto sobre os filhos. Tal discurso tem tido aceitação inclusive entre professores(as), onde a noção de neutralidade e dissociação da educação são vistas unicamente como instrução da política (Severo; Gonçalves; Estrada, 2019, p. 13).

Nessa linha, Penna (2017) verifica que a atuação do ESP se dá “desqualificando o trabalho complexo de pensadores importantes através do recurso não da crítica, mas da calúnia e da difamação de cunho pessoal”, o que se opera frente a pensadores como Paulo Freire, ao MEC, a professores voltados à construção de um conhecimento crítico e à organização da classe trabalhadora, por exemplo. Novamente, chama atenção a vinculação das críticas do ESP àquilo que chama de doutrinação escolar, ao governo petista, à sexualidade, e às organizações do proletariado, evidenciando o que a revisão da literatura afirmou: o ESP não é neutro, apartidário ou desideologizado.

É possível perceber que a criação do ESP e do seu programa, PESP, decorrem de um movimento composto por integrantes conservadores, com fins de estabelecer controle sobre a atividade docente, a fim de limitar os temas e abordagens em sala de aula para, desta forma, evitar temas e discussões que possam ferir os valores e costumes conservadores, hegemônicos.

Para tanto, por meio uma narrativa desapegada da realidade e da verdade histórica, visa colocar alunos como “vítimas cativas de professores doutrinadores”, algozes que abusariam da

sua liberdade de cátedra para “contaminar” (ESP) as crianças e as escolas com questões sobre política e gênero, ultrapassando o limite da escola que, na visão do ESP, é o de instruir e escolarizar, e não educar, pois este se reserva à família; disponibilizou modelo de documentos a serem utilizados por quem pretendesse responsabilizar o professor juridicamente (como se os professores tivessem praticado alguma ilicitude), além de disponibilizar, também, uma série de critérios para identificação do professor doutrinador, e modelos de anteprojeto de lei e de decretos a serem adotados por membros do legislativo e governadores.

Não obstante, contou com apoio tanto no campo político quanto no campo religioso, além de ter conquistado apoiadores, também, dentro do próprio campo educacional, que ajudaram a promover seu ideário. Os objetivos do ESP para a educação brasileira se baseavam na intenção de, por meio do PESP, exercer controle sobre o professor, ao estabelecer deveres a serem observados - o que denota a imposição de limite à sua atuação em sala de aula - ceifando-os em sua liberdade profissional. Logo, eventual sucesso do ESP acabaria por criminalizar e legitimar a mecanização da atividade docente, voltando-a à mera transmissão de assuntos pré-definidos, com uso de material didático pré-selecionado, sem autonomia para adentrar em questões e debates que ferem aquilo que o movimento considera como direito dos pais de educarem seus filhos de acordo com seus próprios valores e convicções.

Embora derrotado juridicamente, de acordo com o que apontou a literatura, a onda persecutória suscitada pelo ESP se desdobrou para movimentos como a ED e o PECIM, assim, mesmo após o anúncio de encerramento de suas atividades via site oficial (o que se deu em 2021), tem-se que o site continua no ar (embora inativo) e com a disponibilização de diversos conteúdos que operam pela lógica de fomentar a criminalização e o controle da atividade docente. Elementos que ainda se encontram presentes no cotidiano de muitas escolas, mesmo que sob outras roupagens, com o fim de submeter espaços públicos – como a escola - aos valores particulares familiares (ou de classe). Disto, estabelece-se o ESP como precursor da ED e do PECIM, abordados nos subcapítulos seguintes, com fins a perceber se, por meio de seus objetivos e narrativas, possuem relação com a onda persecutória lançada por ele.

2.2 ESCOLARIZAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL

A ED é uma modalidade de ensino na qual “os pais ou responsáveis assumem responsabilidade direta sobre a educação das crianças em idade escolar, ensinando-as em casa

em vez de enviá-las ao sistema educacional” (Edmonson apud Barbosa, 2013, p. 17). Nela, a família se responsabiliza pelo ensino e formação da criança, na qual se privilegia a prática individual do ensino em detrimento do coletivo, centrando-se nos direitos e interesses individuais do aluno e nos benefícios privados da educação (Barbosa, 2013).

No Brasil, conforme lição de Vasconcelos (2004), é uma modalidade educativa cuja origem remonta à educação inspirada naquela dada aos príncipes e nobres do Brasil imperial, com a presença de professores particulares (os preceptores, familiares ou padres). Um sistema amplamente reconhecido e aceito entre as, pela autora chamadas, elites da época, considerado um distintivo de posição social e praticado pelos filhos da nobreza, dos ricos comerciantes, de altos funcionários e de famílias da elite que se espelhavam nos hábitos da aristocracia. E competia à família optar por dar instrução ou não aos seus filhos, e utilizá-la para prover a educação deles não apenas para a educação elementar, mas também para a continuidade da formação dos jovens, com a seleção de conhecimentos específicos e posterior envio a colégios religiosos (internatos). Dessa forma, a educação era dirigida pelo poder privado, a família, e a educação dos filhos estava sob seu estrito controle e responsabilidade.

Na metade do século XIX, observa a autora, por influência dos modelos europeus, o Estado iniciou a sistematização da escolarização na esfera pública, contrapondo-se à ED que permaneceu sendo praticada nas elites “como forma de resistência à interferência do Estado na educação e como diferencial ao projeto de escolarização das classes populares, evidenciando a divergência entre as expectativas de educação desses segmentos”. Contudo, havia “restrições às ideias de democratização do ensino e elas confrontavam os limites políticos e culturais típicos de uma sociedade escravista, autoritária e baseada nas desigualdades sociais”, além de “obstáculos culturais, políticos e sociais relacionados à sociedade escravista e desigual” os quais “se somavam à falta de orçamento nas províncias para um investimento que demandava amplos recursos para a concretização da universalização da instrução e que, ainda, teria de acarretar profundas mudanças nos hábitos na população”. Então, a presença do Estado era “muito pequena no que tange à instrução”, já que “a própria escola não havia se firmado detentora de um lugar social legítimo” (Vasconcelos, 2017, p. 25-26), assim, contestava-se a sua existência, bem como, a sua necessidade.

Para as classes dominantes, à época, “a escola estatal não era vista como um lugar apropriado, seja por suas instalações deficientes seja pela diversidade de crianças e jovens que a frequentavam ou, ainda, pelo temor dos efeitos à moralidade que poderia ocasionar tal reunião de meninos e, principalmente, de meninas”. E mesmo com algumas províncias estabelecendo leis para obrigar a frequência escolar, “eram muitos os limites enfrentados para a

concretização”. Ao mesmo tempo, a ED já não mais atendia às novas aspirações do Estado, ensejando a apropriação da educação escolar pelo Estado. O rompimento desse monopólio e do isolamento das famílias em relação à formação de seus filhos exigiu do Estado Imperial fundamentação e demonstração da sua legitimidade para a condução do seu projeto em prol da escolarização. Para tanto, alegava que a instrução pública era o único meio capaz de colocar o Brasil em condição de igualdade com outros países. E, assim, o projeto educacional do Estado conquistou adeptos, convictos de que o ideal da instrução pública se destinava, de fato, ao progresso e à distribuição do conhecimento a toda a população (Vasconcelos, 2017, p.36).

Para avançar em seu projeto de escolarização, ensina Vasconcelos (2017), foi necessário ao Estado destituir todos os espaços, que não a escola, da qualidade de ambientes educacionais, e conciliar a instrução pública e as aspirações das elites acerca do Estado. Assim, paulatinamente, “a instrução pública passa a ser demonstrada como uma dimensão exclusiva das escolas, caracterizadas como instituições educativas do Estado ou subordinadas a ele em suas licenças, autorizações e certificações” (Vasconcelos, 2017, p. 37). Já, para lidar com a resistência à escolarização, cuja motivação principal era a reunião de “classes sociais diferentes, perspectivas de cidadania distintas e formações que se pretendiam diferenciadas”, o Estado lançou mão da obrigatoriedade de frequência, via legal. Muito embora, não tenha proibido a ED, que permaneceu ativa, mas, com o tempo, teve sua continuidade inviabilizada “à medida que a escola estatal vai afirmando seu papel”, passando a ser questionada “em sua legitimidade, limitando-se, no primeiro momento dessa fase de transição, à esfera da educação primária e, posteriormente, rendendo-se à educação estatal” (Vasconcelos, 2017, p. 39).

Disto, infere-se que, por muito tempo, a educação foi limitada às classes dominantes, inacessível para a maior parte da população. O que desvela a “histórica negligência das nossas elites para com o acesso de todos a uma escolarização institucionalizada, dada a ausência de uma rede escolar pública e sistemática durante muito tempo” (Cury, 2006, p.679), e ressalta que a efetiva criação e disponibilidade de um sistema oficial de ensino público primário, para todos, apenas se deu muito tardiamente no Brasil.

No que tange à possibilidade legal da ED no Brasil, observa Cury que desde a CF/1934 até a CF/1988 houve legalidade líquida e certa dessa modalidade, para o ensino primário. Contudo, a partir da CF/1988 essa legalidade deixou de constar, carecendo, agora, de “um entendimento desejável da norma por parte de determinados agentes interessados na manutenção da tradicional educação doméstica” (Cury, 2006, p. 682). Isso porque, a partir da CF/1988, a efetivação da matrícula de seus filhos em instituição escolar passa a ser obrigatória para todos os pais. E, uma vez entabulado como um direito público subjetivo, seu não-

oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

A educação escolar, afirma Cury, é o caminho para que as luzes (universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de conferir maior igualdade de oportunidades. E é função do Estado evitar que um direito individual não disciplinado se torne privilégio de poucos. Esclarece que na educação escolar há “uma dimensão fundante da cidadania”, “indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional” (Cury, 2002, p. 246). Contudo, no Brasil, “com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social” (Cury, 2002, p. 259), a educação por muito tempo esteve concentrada a uma pequena parcela da população, sendo negada aos demais a possibilidade de acesso ao conhecimento via sistema educacional e, conseqüentemente, a possibilidade de participar ativamente da vida política. Neste sentido, também elucida o autor que “a pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza” (Cury, 2002, p.258).

A escolarização, em instituição oficial, não trata apenas do valor da instituição escolar “como lócus de transmissão de conhecimentos e de zelo pela aprendizagem dos estudantes”, mas também da “socialização institucional voltada para a superação do egocentrismo pela aquisição do respeito mútuo e da reciprocidade”, do “amadurecimento da cidadania”, que só se dá quando a pessoa se vê confrontada, quando o respeito de seus direitos se põe perante o respeito pelo direito dos outros. Logo, a escola “é lugar de expressão de emoções e constituição de conhecimentos, valores e competências”, em contraposição à ED, na qual, limitada ao âmbito familiar, “corre o risco de reduzir o campo de um pertencimento social mais amplo e de petrificar a interiorização de normas” (Cury, 2006, p.685).

Ainda de acordo com Cury (2002), denota-se haver uma relevante ligação entre o direito à educação escolar e a democracia, em que a legislação é o suporte e o Estado, o provedor. Para garantir igualdade de oportunidades, em um contexto de desigualdades advindas da distribuição capitalista da riqueza, para “progressivamente reduzir as desigualdades”, cabe ao Estado intervir para a manutenção desse fim. Para tanto, a obrigatoriedade da educação escolar é “um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil” (Cury, 2002, p.249). Apesar disso, ocorre no Brasil o levante de uma parcela da sociedade que busca tirar da mão do Estado o poder decisório acerca da forma da educação e do conteúdo programático da educação, o que se materializa em projetos de lei a favor da legalização da ED e de movimentações sociais que se lançam em defesa dela.

Essa escalada, na visão de Barbosa (2016, p.154), é uma “nova problemática” no campo da educação brasileira, em defesa do “direito, reivindicado por algumas famílias, de que os filhos não frequentem a escola e estudem em casa”, situação que coloca em xeque a “legitimidade do Estado ao estabelecer a compulsoriedade da educação escolar, bem como o papel da escola diante dos objetivos constitucionais para a educação”. A fim de compreender essa nova problemática, o presente subcapítulo se dedica a identificar quem pratica ou busca poder praticar a ED no Brasil, a fim de perceber o perfil geral dessas famílias; a identificar as motivações que levam à busca da ED; e a rede de atores que participam ou colaboram para sua prática e regulamentação.

2.2.1 Quem pratica ou busca poder praticar a ED no Brasil?

A universalização do acesso e da obrigatoriedade da educação escolar básica, como se tem hoje, são importantes conquistas em prol de uma sociedade mais igualitária e democrática no Brasil. Porém, como observam Rosa e Camargo (2020), nos últimos anos parte da sociedade aderiu ao movimento pela regulamentação da ED, que “produziu um discurso para dar sustentação à ideia de sua efetividade” (Rosa; Camargo, 2020, p.1). Assim, ressurgem temas que pareciam já estar superados. Temas que “reverberam para o obscurantismo ao criticar e mesmo negar a ciência, a escolarização, a diversidade cultural e a história produzida ao longo do desenvolvimento da humanidade” (Rosa; Camargo, 2020, p.2), imbuídos por uma narrativa impositiva voltada à desregulamentação da escolarização, com propagação de ideias acerca do tema que, nas palavras de Boto (2018, [s/p]), “corresponde a uma prática que supõe que a formação letrada será ministrada pelos pais ou por especialistas por eles escolhidos, retomando aquilo que, tempos atrás, era chamado de preceptorial”.

Um retrocesso, para Rosa e Camargo (2020, p. 2), resultante da reação da classe social privilegiada contra a abertura democrática dos anos de 1980. Abertura que também refletiu na escola para alterar “os quadros do público atendido em quantidade e diversidade o que provocou mudanças no interior da instituição”, para impor-lhe desafios como “alterações nas condições do trabalho dos professores; reestruturação do ambiente escolar; convivência entre sujeitos de diferentes classes sociais; e a possibilidade de compartilhamento de valores diversos”. Fatores que afetaram as “elites que, em período anterior à mencionada abertura, compunham hegemonicamente o público da instituição escolar atingindo os mais altos níveis da educação, blindados em grande parte do compartilhamento do espaço institucional com outros segmentos sociais”, motivando movimentos sociais em favor da regulamentação da ED.

Todas essas transformações, afirmam as autoras, foram rechaçadas pelas classes dominantes, que “reativaram o neoliberalismo para, ao mesmo tempo, negar e se apropriar do Estado, das instituições e das subjetividades, moldando suas atuações em regime de concorrência” (Rosa; Camargo, 2020, p.2), no sentido de convencer a sociedade de que “o Estado deve ser mínimo, que a crise enfrentada pelo capitalismo decorre da falência do público e de que o privado seria a solução para a crise que a sociedade capitalista está imersa”, o que leva a “concorrências aparentemente inusitadas como a que se firmou entre Estado e instituição familiar com a prática do *homeschooling*”, com a transferência de “problemas estruturais do capital, como as crises, para o âmbito da educação” (Rosa; Camargo, 2020, p.3).

Trata-se de parte de uma movimentação amparada em estratégias narrativas que “vem ganhando força com a emergência da nova direita em todo o mundo, e que, no Brasil, contribuiu para o impeachment” de Dilma Rousseff. Fração de todo um “movimento político de reorganização das classes dominantes, cujas ações político-ideológicas estão associadas, em muitos casos, ao apego neoconservador dos valores tradicionais”, por meio do qual se reestabelece “um discurso de ódio sobre minorias, movimentos sociais e sindicatos”, por exemplo. E que impacta em “setores como as ciências, as artes, a literatura e a escola” e, ao cabo, leva ao questionamento sobre “a importância da escola, considerada contaminada por valores ideológicos, o que sustenta o discurso de defesa do ensino domiciliar aliado à visão neoliberal da sociedade e suas instituições” (Rosa; Camargo 2020, p.3). Com o que concordam Oliveira e Barbosa (2017), para quem “a fundamentação da educação domiciliar é originária de uma vasta gama de posições antiestatistas, que passam por anarquistas, liberais individualistas e posições religiosas fundamentalistas, entre outras. Uma das correntes teóricas que também dá suporte a essa visão de educação é o neoliberalismo” (Oliveira; Barbosa, 2017, p.194).

Ao seu turno, para Vieira (2012), que entrevistou setenta pais praticantes da ED, restou evidenciado alguns padrões deste público: maioria cristã, buscam na ED uma formação que se relacione com as Sagradas Escrituras e com Deus; a maior motivação é religiosa e moral; consideram o ambiente de socialização escolar nocivo, bem como, o ensino regular ou o ambiente de aprendizado convencional pobre e ineficaz. Não obstante, verificou que a grande maioria dessas famílias é de classe média, casada e possui elevado capital cultural, com grau de escolaridade superior à média nacional. E, ainda, identificou que são as mães, em setenta por cento dos casos, quem abdicam da carreira profissional para estarem à frente do processo educativo e dos cuidados com a família, cuja maioria defende a existência da escola pública e do ensino privado regulamentado pelo governo, contudo, deve o Estado se abster de regulamentar a ED, a fim de garantir o direito natural ou divino de educar os filhos de modo

consistente com sua fé religiosa e, em complemento, contestam sua capacidade de supervisionar e julgar eticamente as famílias praticantes da ED.

O que vai de encontro ao afirmado por Vasconcelos (2017), para quem a ED tem a predileção das classes mais favorecidas e de grupos conservadores religiosos e antifeministas, que rejeitam as concepções evolucionistas da vida e conteúdo que questionem suas tradições e seus modos de vida, tais como o papel tradicional da mulher e de filhos e filhas.

Grupos que “não aceitariam que o professorado se preocupasse em socializar os alunos e as alunas para dotá-los de maior sensibilidade para a diversidade e utilizassem nas aulas metodologias mais cooperativas”, que sofreriam de um “pânico moral” (Vasconcelos, 2017, p.130-131). Grupos sociais que, de acordo com Cecchetti e Tedesco (2020), ameaçados em seus valores tradicionais e conservadores, se organizaram e passaram a propagar, pela mídia e redes sociais, enunciados carregados de teores em defesa da família, da moral e bons costumes. Configurando-se, o aumento da busca pela prática e pela regularização da ED, uma resposta tanto ao perigo advindo da diversidade, já que os estudantes na escola são obrigados a conviver com os diferentes, quanto à ideia de que os responsáveis pela educação das novas gerações são os pais, já que o Estado - logo as escolas - não devem educar, mas, sim, apenas ensinar conteúdos (coincidindo com a concepção do ESP acerca de escola e educação).

Para Mendonça (2020), a ED é parte de uma agenda moralizadora que se tem buscado implementar via projetos e políticas educacionais, que se orienta e se organiza a partir de grupos religiosos a fim de impor seus dogmas, valores e moral, censurando, interditando e contendo ação de grupos sociais opostos. Tendo como objetivo a defesa da ED, a perseguição à “ideologia de gênero” e aos professores “doutrinadores”. Em oposição a uma educação democrática e laica, “entendida como um espaço estratégico para o diálogo e para o combate a preconceitos oriundos, especialmente, de “discursos religiosos e deterministas”. E sua forma de atuação se dá em rede, “para divulgar seus argumentos, convocar o apoio dos fiéis, difamar e acompanhar as ações dos opositores” (Mendonça, 2020, p.35-37).

Então, a busca pela ED se dá, majoritariamente, entre fundamentalistas religiosos e integrantes das classes mais altas da sociedade (Vieira, 2012), justamente as classes que, historicamente, são privilegiadas pelo acesso à educação no Brasil (Cury, 2016). Classes que praticavam a ED quando essa era a prática corrente ao longo do Brasil imperialista, e a educação estava disponível, predominantemente, apenas às classes dominantes. Ao que parece, é esse mesmo grupo que, em maior parte, pretende sua regulamentação, o que se daria mediante o necessário enfraquecimento do poder do Estado, no que tange ao controle que este detém sobre o campo educacional e suas políticas para, com isso, flexibilizar a entrada do conservadorismo

e fundamentalismo religioso (já avolumado com a expansão da bancada evangélica no Congresso Nacional), em alinhamento com questões religiosas, de classe, sexualidade e gênero.

2.2.2 A busca pela regulamentação da ED no Brasil: o que motiva e quem apoia?

Muito embora a ED não se trate de uma modalidade educacional regularizada no Brasil, ao longo dos últimos anos muitas famílias passaram a perseguir o direito de fazê-lo, especialmente a partir de 2010, quando o Ministério da Educação (MEC) possibilitou utilizar o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como parâmetro para a certificação de conclusão do Ensino Médio (Portaria n.º 807 de 2010), bastando, aos interessados, preencher o critério de idade e obter o desempenho mínimo necessário para receber o certificado.

Neste mesmo ano fundou-se “por iniciativa de um grupo de famílias”, a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)¹³, tendo como “principal causa defendida” a “autonomia educacional da família”, por entender que “assim como os pais têm o dever de educar, têm também o direito de fazer a escolha pela modalidade de educação dos filhos”. Uma associação “orientada por uma cosmovisão Cristã, ordenada por valores, crenças, concepções, fé e práticas bíblicas que afirmam, dentre outras premissas, que vivemos num mundo criado por Deus em perfeição” e considera que “os problemas são consequentes do afastamento do homem de Deus e cuja esperança está na redenção em Jesus Cristo”¹⁴ (ANED, 2024).

Declara defender “a liberdade e a prioridade da família na escolha do gênero de instrução a ser ministrado aos seus filhos”, atuando por meio “da representação coletiva dos seus associados junto às autoridades, órgãos e entidades pertinentes”, além de promover “ações de divulgação da Educação Domiciliar, por meio de artigos, estudos, cursos, palestras, simpósios, workshops, seminários, debates, audiências públicas e privadas, e outros meios de comunicação”. E, ainda, oferece “consultoria jurídica às famílias educadoras, principalmente àquelas que foram denunciadas e processadas”, e cursos de “formação de advogados para defesa da educação domiciliar”, com abordagem de “teses, jurisprudências e estratégias processuais”, com fins a superar os obstáculos legais impostas à prática da ED. E afirma manter “contato direto com o Poder Executivo - através do Ministério da Educação e do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos - bem como, com o Poder Legislativo” (ANED, 2024).

Afirma que, desde a sua criação, de acordo com um levantamento realizado pela própria ANED, a prática da ED no Brasil seguiu crescente, dando um salto a partir de 2014 (ANED, 2024), ano em que o MEC pretendeu incluir no Plano Nacional de Educação 2014-

¹³ <https://aned.digital/sobre/> Acessado em: 16 out. 2024.

¹⁴ <https://aned.org.br/quem-somos-aned/> Acessado em: 16 out. 2024.

2024 (Lei 13.005/2014) temas relacionados à educação e orientação sexual, com fins de combater as discriminações e de promover a diversidade de gênero. O que causou descontentamento entre parcelas conservadoras da sociedade, levou o debate para o campo político e ensejou a instauração de debates acalorados sobre o tema.

O mote, de acordo com Almeida e Luz (2017), foi a inserção do termo gênero e orientação sexual no texto da lei. Fato que, de acordo com a narrativa conservadora, se trata da introdução da ideologia de gênero na educação, tema que encampou muitas discussões com grupos ligados à igreja católica e evangélica, com fins de barrar a discussão que, para eles, é uma ameaça à família tradicional e à sua religião, fato que aproximou católicos e evangélicos, no campo político, em prol de suas pautas conservadoras.

A busca pelo direito de praticar a ED também alcançou o poder judiciário, via demandas propostas por aqueles que a defendem ou desejam sua prática. Como exemplo, menciona-se o Mandado de Segurança nº 7.407/2001, no qual o Superior Tribunal de Justiça consolidou entendimento de que “os filhos não são dos pais”, como pensam os demandantes. São pessoas com direitos e deveres, cujas personalidades devem se forjar “em meio a iguais, no convívio social formador de cidadania”, competindo aos pais “as obrigações de manter e educar os filhos”, contudo, assegurado ao menor o direito à escola (Brasil, 2005, p. 8). Bem como, o Recurso Extraordinário nº 888.815, julgado pelo STF, que reconheceu a repercussão geral do tema e decidiu que inexistia direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar na legislação brasileira¹⁵. Contudo, esse entendimento, de acordo com Penna (2018), permitiu aos interessados compreender que o óbice poderia ser superado com a edição de aludida legislação. E, a partir dela, seguir com a regularização da matéria.

A partir desse entendimento, passados alguns meses desde o julgamento do RE, com Bolsonaro – declaradamente conservador e defensor da família tradicional brasileira - eleito para presidente em 2018, o assunto voltou à pauta: logo que assumiu a presidência, anunciou como uma das prioridades dos cem primeiros dias de seu governo a regulamentação da ED. Para tanto, afirmou que mudanças legais necessárias seriam feitas, via proposta a ser elaborada pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. E, de fato, um PL para este fim foi apresentado ao congresso, o PL 2401/2019, sob autoria de Damares Alves, à época ministra da pasta, além de pastora evangélica fundamentalista, e Abraham Weintraub, à época ministro da educação.

¹⁵ https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?base=acordaos&sinonimo=true&plural=true&page=1&pageSize=10&sort=_score&sortBy=desc&isAdvanced=true&origem=AP&classeNumeroIncidente=RE%20888815

Contudo, o PL foi arquivado em razão da aprovação de um outro, o PL 3179/2012, já aprovado no congresso e que aguarda apreciação pelo Senado Federal, ainda sem data fixada para votação (Brasil, 2024). Neste, consta a intenção de acrescentar um parágrafo ao art. 23 da LDB, para dispor sobre a possibilidade da ED na Educação Básica, o que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com texto da autoria do Deputado Lincoln Portela que, além de parlamentar, é pastor evangélico e presidente da Igreja Batista Solidária.

Cabe ainda observar que, na sociedade civil, os defensores da ED contam, também, com apoio via “aparelhos privados de hegemonia de cunho liberal-ultraconservador como Institutos Liberal, Milenium, Mises Brasil e Estudantes pela Liberdade” e de “seus intelectuais, dentre eles Olavo de Carvalho”, para quem, uma das saídas defendidas para o cenário “doutrinário e diabólico”, tido nas escolas, seria a implementação da escolarização domiciliar (Paiva, 2021, p.229-230). Além do movimento Brasil Paralelo¹⁶, todos defensores da liberdade de ensino em razão dos “problemas” enfrentados pela educação pública (Paiva, 2021, p.229).

A análise da rede de apoio que sustenta a movimentação em favor da ED, configura seu caráter conservador. Cabendo, ainda, observar como o neoliberalismo colabora para o movimento: para tanto, compete compreender que a intenção de retirar o “poder absoluto” do Estado sobre a educação e transferir parte desse controle para o privado (às famílias) é a definição do que é o liberalismo, posicionamento que pode ser definido, de acordo com Fukuyama, “simplesmente como uma norma jurídica que reconhece certos direitos ou liberdades individuais que escapam ao controle do Estado” (1992, p.73). Concepção que, contudo, despreza as totalidades históricas, as desigualdades e opressão geradas pelo modelo.

Nessa linha, a movimentação pela regulamentação da ED é um ideário que desde o seu surgimento integra esse modelo, o qual, ensina Laski, “almejou limitar o âmbito da autoridade política, confinar os negócios do governo aos quadros dos princípios constitucionais e, portanto, tentou sistematicamente descobrir um sistema de direitos fundamentais que o Estado não fosse autorizado a violar” (1973, p. 11). Na ótica do liberalismo, trazido para a educação, significa dizer que seu posicionamento é contrário à existência de um único sistema nacional de educação, por levarem em conta que as famílias são diferentes em sua moral, crença e valores, não cabendo ao Estado cercear a liberdade das famílias de educar seus filhos de acordo com suas próprias convicções. E, a partir disso, os apoiadores da ED se apegam à negação do ensino ofertado compulsoriamente pelo Estado, pois são contrários à interferência deste na liberdade dos cidadãos (Oliveira; Barbosa, 2017).

¹⁶ <https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/o-que-e-homeschooling>

Para Rothbard (2013, p.26), seguidor de Ludwig von Mises, um dos principais representantes do neoliberalismo e defensor da liberdade econômica como suporte básico da liberdade individual, a única forma de proteger-se da influência nefasta do Estado seria a ED, pois, para ele, nem mesmo as escolas privadas estariam livres das regulamentações do Estado, pois “ao impor a certificação de padrões mínimos, o estado efetivamente, embora de forma sutil, domina as escolas privadas e as torna, na verdade, extensões do sistema de escolas públicas”. Assim, defende a remoção do ensino obrigatório e seus padrões legais, para que escolas privadas sejam livres e independentes.

Além disso, a expansão e modernização do movimento poderia se tornar um rentável negócio, como em países da América do Norte, como observam Oliveira e Barbosa (2017), “com um forte mercado que mobiliza editoras, empresas que atuam em congressos (que atendem milhares de pessoas), venda de materiais na internet, entre outros, proporcionando-lhes grandes lucros, além do financiamento público das escolas virtuais”. Disto, cabe perceber como “a ideia de negação da compulsoriedade escolar, associada a um Estado mínimo, que deve intervir minimamente nas questões educacionais” influenciou a história do movimento em prol da regularização da ED, desembaraçada do controle estatal (Oliveira; Barbosa, 2017, p.204).

Ou seja, a ED integra “uma agenda reacionária e conservadora de interesse de agências e agentes cristãos, tanto católicos quanto evangélicos, quanto do setor empresarial, também responsável pela produção de materiais didáticos” (Paiva, 2021, p.230). E o grupo social que integra essa agenda e que defende a neutralidade escolar tem como um dos elementos fulcrais de sua narrativa a preservação da família, em seu modelo tradicional, ponto fundante de seu posicionamento, e se somou “de forma combinada e constituindo uma agenda em comum” às falas e à atuação do Movimento Escola Sem Partido (Mendonça, 2020, p.40).

Seus objetivos para a educação mantiveram o cenário de censura contra professores e a temáticas relacionadas a gênero e sexualidade na educação, agendas que ganharam “notoriedade a partir da aliança de diversos setores caracterizados como conservadores e de grupos religiosos fundamentalistas, que passaram a atuar de modo a gerar pânico moral entre a população do país” (Mendonça, 2020, p. 35), evidenciando a intenção de ingerência na ação pedagógica dos docentes, objeto das recentes disputas ideológicas do campo educacional.

Para Cechetti e Tedesco (2020), justificativas de cunho religioso dão corpo à busca pela regularização da ED e trazem a lume a discussão sobre a quem compete a educação básica, atualizando “um conflito histórico entre Igreja x Estado, público x privado, ensino confessional x ensino laico”. Fenômeno que “se alastra como um câncer, à medida que líderes religiosos de

perspectiva fundamentalista vêm assumindo papéis importantes na política brasileira”. Tema que chama atenção pela recente ruptura da democracia no Brasil, com intensa disputa pela hegemonia, travada tanto no campo político quanto no campo social, fomentando narrativas de ódio e de combate à pluralidade, em prol da manutenção dos valores tradicionais burgueses, como destacam os autores. Não por acaso, salientam, movimentos como o ESP e contrários à “ideologia de gênero” também defendem a ED como o modelo ideal de educação, pois, “ambos se fundamentam no mesmo princípio, qual seja: de que a formação dada pela escola não deve interferir nos princípios e nos valores adotados pela família”. Concluindo autoras que, “para os setores fundamentalistas e neoconservadores, a educação escolar não deve tratar de temas religiosos, políticos, sexuais e morais, e, caso insista em fazê-lo, a “solução” é educar os filhos em casa” (Cechetti; Tedesco, 2020, p.4), sugerindo a aproximação entre a ED e o ESP pela concepção de que à escola compete instruir, e à família educar.

Similaridades entre as motivações alegadas por apoiadores do ESP e da ED também são apontadas por Marcon, Dourado e Bordignon (2022, p.805), para quem “os grupos que defendem a Educação Domiciliar estão alinhados política e ideologicamente a grupos conservadores e reacionários de direita ou de extrema-direita que possuem pautas como o combate à ideologia de gênero e Escola Sem Partido”. Bem como por Paiva (2021, p.230), que entende como ponto de contato a “difusão da Teologia da Prosperidade”, na “fusão da ideologia neoliberal à doutrina religiosa evangélica que atribui o poder da cura e da prosperidade financeira através da fé” e a “exacerbação da guerra espiritual contra o Diabo”. Sendo “através da marca ideológica do Escola Sem Partido”, observa o autor, “que o Homeschooling ganhou popularidade, já que a prática seria uma forma de combater o monopólio do Estado na educação e evitar a denominada doutrinação ideológica”. Observado que, quando o ESP “ampliou seu ataque às questões envolvendo a “ideologia de gênero”, entre 2019 e 2020, ambos os movimentos se tornaram prioridade para a frente liberal-ultraconservadora brasileira (Paiva, 2021, p.229).

Disto, denota-se que a derrota do ESP, ao não conseguir converter seu programa em lei e ao perder apoio no campo político, levou a uma redefinição das estratégias: a saída de Nagib do ESP, e a manutenção do engajamento em torno da existência da ideologia de gênero e pelo fortalecimento de campanhas em defesa da militarização das escolas e da legalização da escolarização domiciliar. Para Mendonça (2020, p. 46), “o acúmulo de capital político, econômico e social ao longo de casos como o de aprovação do PNE sem gênero ou orientação sexual aliado a fatores como o quadro de pânico moral e de fortalecimento de setores religiosos extremistas contribuíram para que os projetos [...] se encontrassem” e, dessa forma,

desenvolvessem “atuações conjuntas e um discurso unitário para camadas da sociedade brasileira”. Prova desse acúmulo é o congresso eleito em 2014, o mais conservador desde 1964, com grande número de militares, ruralistas e religiosos (DIAP, 2018)¹⁷, o que contribui para o conservadorismo, para a aprovação de projetos legislativos e políticas que integram sua agenda.

Disto, pode-se perceber nas narrativas lançadas por apoiadores da ED que se trata de uma gama de discursos conservadores disfarçados de boas intenções, visando convencer a sociedade acerca de suas supostas vantagens, por meio de argumentações dissimuladas e sem qualquer embasamento crítico, ocultando a real intenção de promover na educação um processo de exclusão social, no qual crianças são interditadas e, por vontade dos pais, mantidas em casa para uma escolarização que atenda aos interesses familiares.

Parece se tratar de um movimento reflexo à compulsoriedade da educação escolar, pois rejeitam o poder do Estado como único ente legítimo para balizar a educação, e reivindicam, para si, o direito de educar os filhos em casa, pautados, principalmente, em questões éticas, morais e religiosas, o que permite aproximar a ED do ESP, em razão do alegado objetivo de proteger seus filhos da (inadequadamente chamada) doutrinação ideológica nas escolas. Disto, resta possível perceber que tende à volta, ou regulamentação, da ED, aquela mesma parcela da sociedade descrita no começo deste subcapítulo: integrantes de classes dominantes que visam, por meio da educação, manter sua hegemonia, em detrimento das classes oprimidas e da educação que é direcionada a elas. Ainda, partindo-se da hipótese adotada para a pesquisa, aborda-se a seguir o PECIM, com fins de conhecer suas propostas e objetivos para a educação.

2.3 PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM)

A presença de colégios militares no Brasil não é algo novo, remonta a 1889, data em que o primeiro colégio militar surgiu no país, mais especificamente no Rio de Janeiro, à época, capital do Brasil. Contudo, é ao longo da última década que o tema tem ganhado destaque, em razão da expansão da militarização das escolas públicas em periferias urbanas no país, movimentação cujos fins são diversos daqueles pretendidos para os colégios militares.

De acordo com Veiga e Souza (2019), a militarização das escolas públicas tem se dado mediante parcerias entre as secretarias de educação com corporações militares para compartilhar ou delegar a gestão das escolas públicas à polícia militar. Desde logo, importa chamar atenção para a explicação de Santos *et al.* (2019), para diferenciar colégio militar do militarizado, de modo a evitar confusão conceitual: escolas e colégios militares são das

¹⁷<https://www.diap.org.br/index.php/noticias/agencia-diap/88266-diap-congresso-sera-mais-conservador-e-renovacao-pequena>

corporações, como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros, criadas como militares e, geralmente, vinculadas a órgãos específicos, como as Forças Armadas e as Secretarias de Segurança e não a Secretarias de Educação. Já quando se trata de escolas militarizadas, são “instituições escolares civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, que por meio de convênio com as secretarias de segurança ou polícia militar, passaram a ser geridas em conjunto com as polícias ou passam a contar com a presença de monitores cívico-militares” (Santos *et al.*, 2019, p.584).

A militarização das escolas públicas, para Veiga e Souza (2019, p.2), está relacionada aos “propósitos de contrarreforma educacional formulada no cerne da recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital vivenciada desde os anos 1970”, com fins na manutenção ou renovação do *status quo* do sistema social vigente, da dominação dos oprimidos, processo no qual a educação tem papel determinado e determinante. Neste sentido, sendo o militarismo “uma filosofia para organização institucional pautada na hierarquia e na disciplina”, inseri-lo nas escolas públicas, como modelo de processo formativo dos sujeitos, denota uma importante estratégia para forjar o perfil ideal, a formação de “homens-máquinas”, “ferozes com os inimigos e submissos aos seus senhores, uma modalidade que “quando aplicada à Educação Básica, [...] só faz sentido para as camadas subalternas, especialmente aquelas pauperizadas, residentes das periferias urbanas, precarizadas” (Veiga; Souza, 2019, p.11).

Evidencia-se que o militarismo nas escolas não se trata de uma questão organizacional, mas de uma ideologia. A fim de compreender melhor esse processo de modo a contribuir para a investigação em curso, aborda-se o PECIM, quem apoiou o recente projeto de expansão da pedagogia militar no Brasil; bem como, aborda-se a pauta desse processo, a fim de compreender o que se pretende para a educação, por meio da militarização das escolas públicas.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) faz parte desse processo de militarização das escolas públicas brasileiras, o qual visa um projeto societário para a educação a nível federal, oriundo do governo Bolsonaro. Ganhou força no Brasil a partir da aprovação de dois decretos: o DL 9665/2019, que alterava a estrutura organizacional do MEC para criar a “Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares”; e o DL 10.004/2019 (ambos revogados em 2023), que instituiu o “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares” (PECIM) atrelado à meta¹⁸ estipulada pelo governo federal de implementar duzentas e dezesseis escolas cívico-militares no país até 2023.

¹⁸<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/01/meta-de-implementar-216-escolas-civico-militares-ate-2023-sera-antecipada-para-este-ano>

Disto, cabe observar que, no Brasil, embora a presença de colégios militares não seja novidade, no que tange à política nacional de militarização de escolas públicas, esta sim é relativamente recente. Seu projeto de expansão se dá a partir da tomada do poder pela extrema direita, via golpe jurídico-parlamentar de 2016, observam Horn e Machado (2020), e em 2019 se tornou prioridade. Tanto que os DLs em questão, observam os autores, foram assinados no segundo dia do governo de Bolsonaro, para viabilizar a criação das escolas militarizadas.

O PECIM é “um conjunto de ações direcionadas ao fomento e ao fortalecimento das Ecim [Escolas Cívico-Militares] a partir de modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa” (Brasil, 2019), destacando-se a: finalidade de “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio”, tendo como um de seus princípios “a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares”, e parte de suas diretrizes a “utilização de modelo para as Ecim baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares”, com respeito à “autonomia das Secretarias de Educação dos entes federativos e as atribuições conferidas exclusivamente aos docentes”, ressaltando que “não haverá vinculação ou subordinação técnico-administrativa das escolas participantes do Pecim ao Ministério da Defesa, que permanecerão subordinadas às respectivas Secretarias de Educação estaduais, municipais e distrital” (Brasil, 2019).

Ainda, pretendeu implementar as “Ecim de forma gradual, nas modalidades fomento e fortalecimento, nos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal”, via acordos e parcerias com a administração pública, em todas as esferas da federação, tendo foco nas “escolas públicas [...] em situação de vulnerabilidade social”, e como “público-alvo [...] os alunos, os gestores, os professores e os demais profissionais das escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social” (Brasil, 2019). Pretendia viabilizar a contratação de “militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa”, e empregar “oficiais e praças das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares, para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa” (Brasil, 2019).

Os pontos citados, todos extraídos do DL que instituiu o PECIM, evidenciam como a militarização escolar se tratava de um processo de transferência da gestão, das responsabilidades e dos recursos, para a corporação militar, com adoção da disciplina e prática pedagógica dos quartéis, com fins de expandir essa transferência de forma progressiva pela rede pública de ensino a nível municipal, estadual e distrital. Pois, muito embora o PECIM afirmasse em seu bojo o respeito à autonomia das Secretarias de Educação e às atribuições conferidas

exclusivamente aos docentes, bem como, afirmasse que não haveria vinculação ou subordinação técnico-administrativa das escolas ao Ministério da Defesa, tipo de narrativa que, de acordo com Alves e Toschi (2019), era utilizada para justificar a militarização das escolas, tem-se que inexistem comprovações da possibilidade de separar gestão e prática pedagógica.

Assim, uma vez ocorrida a transferência da gestão escolar à polícia militar, tem-se a implementação de “novas práticas educativas, que interferem no aspecto organizacional e pedagógico. Ou seja, não é possível isolar a gestão, o modo de organização escolar, sem causar impactos no projeto formativo da escola pública” (Alves; Toschi, 2019, p.638). E essa impossibilidade impacta diretamente no princípio da gestão escolar democrática. Já que haveria a contratação de militares para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa e a adoção de modelo de gestão baseado nos colégios militares, nos quais vige a imposição da hierarquia e da disciplina militar, com obediência ao superior sem questionamentos. Esse tipo de obediência, observam os autores, pode fazer sentido na vida militar, numa situação de conflito. Contudo, inaplicável à sociedade civil (Alves; Toschi, 2019) e um modelo educacional contraposto à educação emancipadora (Lima, 2018).

Então, embora o modelo apresentado pelo PECIM sugira diferenciar-se de um típico colégio militar, já que no militarizado apenas a gestão institucional da escola (relativa à parte financeira, tomada de decisões e definições da rotina escolar) seria feita por militares, e haveria a presença de civis no corpo escolar, como professores, coordenadores pedagógicos e pessoal de apoio - porém submetidos ao regulamento militar - na prática não ocorreria tal diferenciação, pois subsistiria a manutenção da hierarquia e normativas militares a serem seguidas pelos atores da comunidade escolar. Para Alves e Toschi (2019, p. 634), “a assunção desse modelo por parte do MEC representa um salto no processo de militarização das escolas públicas, uma vez que, de experiência isolada em alguns estados, passa a ser apresentado como política a ser adotada em todo o país”, o que concorda com Martins (2019), para quem “a proposta de adoção por adesão soa um eufemismo, pois, dados os benefícios materiais ou financeiros disponibilizados para a adesão, estados e municípios, favoráveis ou não à proposta, se veem obrigados a aderir, face às suas exíguas possibilidades de investimento”.

Apesar de, o programa criado a nível federal ser objeto da pesquisa, cabe destacar interessante pesquisa feita por Lima (2018, p.162) que, ao pesquisar o tema para a realidade goiana (que possui um programa próprio de militarização), indicou importantes aspectos desse modelo educacional: para ela, a gestão das escolas militares se dá com a “predominância do autoritarismo” como forma de administrar as instituições, representando “retrocesso e uma estagnação para a luta e conquista de uma educação mais democrática”. Utilizam o “simbolismo

da farda e valores militares como legalismo, uniformidade, centralidade e hierarquia para homogeneizar e manipular o comportamento de sua comunidade”, o que reforça a hegemonia da classe dominante, a passividade da sociedade e a naturalização das desigualdades.

O cerne da educação militar, afirma Lima (2018), reside na formação de sujeitos subordinados aos valores militares, servis, patriotas, obedientes à ordem instituída, incapazes de se oporem à política dominante. E que durante seu período escolar não desenvolveram consciência política ou habilidade para as práticas coletivas essenciais para o exercício ativo da cidadania. Um modelo que Veiga e Souza (2019, p.12) afirmam se tratar da “pedagogia militar”, ciência das práxis educativas fundamentadas no militarismo, com “a conformação psicofísica, ética e moral dos sujeitos, a fim de que sejam úteis à reprodução de um determinado status quo [...], pautada na coerção como principal instrumento de controle social”, tendo como estratégia de “obtenção do consentimento ativo dos educandos o fomento ao medo e a apologia de superioridade do militar. Assim, busca alcançar a legitimidade da ação pedagógica que, enfim, funciona como mecanismo de controle dos comandados, um “instrumento eficaz para conformação psicofísica, ética e moral do trabalhador” (Veiga; Souza 2019, p.16) que tem se propagado no Brasil, parte de um “conjunto de bandeiras de caráter reacionário”.

Veiga e Souza (2019, p.15-16), ao aplicarem um questionário a centenas de sujeitos submetidos à educação militar, concluíram que “a banalização da vida é fundamental à pedagogia militar”, por isso se faz “recorrente o uso da violência física e psicológica nas atividades formativas” a fim de moldar “um perfil de subjuço, mesmo diante do desrespeito aos próprios direitos, o que caracteriza o estado de servidão e obediência irrestrita à autoridade”. Amoldando-se ao que afirma Muniz (2001), que vê essa política como produto de uma “avalanche neoconservadora” que tem se alastrado pelo mundo capitalista, materializando por meio de arranjos e parcerias público-privadas, o que abrange a “gestão compartilhada de escolas públicas por corporações militares diversas ou mesmo delegação da gestão para estas instituições” (Veiga; Souza, 2019, p.10). Portanto, um condicionamento e adestramento (Muniz, 2001, p.186) do comportamento dos sujeitos.

Cabe compreender que se tratou de uma política voltada ao “desenvolvimento de uma concepção pragmática, imediatista e interessada de formação humana que se confunde com treinamento. Sua linha epistêmica é orientada pelo fetiche da prática, na medida em que não só separa a teoria da prática, como também considera a prática como validadora da teoria”. Nesse sentido, ainda de acordo com Veiga e Souza, cabe observar que “sua orientação pedagógica é voltada para o desenvolvimento de competências, o que dá materialidade a seu caráter imediatamente interessado na formação e qualificação do trabalhador para atividades

produtivas em detrimento da formação autônoma do sujeito histórico” (Veiga; Souza, 2019, p.17), sujeitos ética e moralmente conformados para se submeterem à concepção de mundo imposta pela burguesia, prontos para acatar e reproduzir a ideologia que lhes é imposta.

2.3.1 PECIM: quem apoiou o projeto pela militarização das escolas públicas no Brasil?

Chama atenção que mesmo após a revogação do decreto que instituiu o PECIM, via DL 11.611/2023, a implementação de escolas cívico-militares ainda avança pelos estados brasileiros por meio de projetos estaduais, graças ao apoio encontrado junto a governos locais e a aliados de Bolsonaro, que fez do projeto uma de suas bandeiras políticas. Por exemplo: no estado de São Paulo, o governador Tarcísio de Freitas afirma que implementará ao menos cem escolas cívico-militares até 2026¹⁹; ao passo que, no Paraná, a expansão do modelo cívico-militar de ensino já é uma realidade e conta com mais de trezentas unidades, segundo a Secretaria de Educação do Paraná²⁰. Além disso, Minas Gerais, Goiás, Santa Catarina e Rio Grande do Sul são alguns outros Estados que seguem com seus programas ativos, apesar da descontinuidade do PECIM pelo governo federal, o que denota a força que o movimento ainda sustenta. E salta aos olhos que Estados com maior aderência são aqueles que, nos últimos anos, massivamente, apoiaram (ou ainda apoiam) o Bolsonarismo e suas pautas conservadoras.

Lima e Hypólito (2019), Miguel (2016), Ceccheti e Tedesco (2020), Vasconcelos (2007) e outros autores, já abordados no capítulo anterior, em seus estudos, identificaram o avanço de políticas conservadoras no Brasil, tendo como foco de atuação o campo educacional e as suas políticas, asseverando não se tratar de uma coincidência. Assim como em outros movimentos abordados nesta pesquisa, no processo de militarização das escolas é possível identificar sua relação com grupos integrantes da onda conservadora que ocorre no país. Por meio dele busca-se implementar um modelo educacional que consolide a formação de sujeitos adequados à lógica do capital e aos interesses do mercado, defensores de uma lógica meritocrática e alinhados com os valores de uma sociedade conservadora.

Por isso, “o Bloco no Poder aciona como instrumento a educação formal e a educação não formal, em escala global, infundindo sua pedagogia política” (Veiga; Souza, 2019, p.17), com amparo tanto do campo político quanto fora dele, especialmente junto às suas alas conservadoras, pois, como afirma Tiellet (2019, p. 822), “as escolas militares materializam e alimentam, com diferentes argumentos, o pensamento conservador e a personalidade autoritária que repousam na sociedade”. Assim, ao longo dos últimos anos, muitos candidatos em disputa

¹⁹<https://www.educacao.sp.gov.br/programa-escola-civico-militar-proposto-pelo-governo-e-aprovado-pela-alesp/>

²⁰ https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares

de diferentes cargos de poder no Brasil incluíram em suas propostas a defesa da implementação de escolas militares, com intuito de conseguir apoio do segmento conservador e autoritário da sociedade, e com algum êxito, diga-se de passagem. O que confirma a ocorrência do levante neoconservador no Brasil. E resta ratificado como a educação se configura condição necessária para a recomposição burguesa, pós-crise orgânica do capital evidenciada a partir da década de 1970, que dependem da força produtiva dos sujeitos para recompor suas bases de acumulação. Sujeitos que melhor atendem aos seus interesses quando docilizados via processo educativo.

A militarização das escolas também compartilha de características ou objetivos em comum com o ESP. A exemplo, tem-se suas justificativas, quase sempre vinculadas ao combate à violência no interior das escolas, com afirmação de que este modelo educativo gira em torno da segurança e dos resultados. Contudo, como se vê no próprio DL que instituiu o PECIM, o modelo foi adotado – prioritariamente - em escolas situadas em regiões de vulnerabilidade social, ou seja, em regiões com altos índices de violência dentro e fora das instituições de ensino, e que, por isso, também têm, geralmente, baixo rendimento nas avaliações institucionais. Logo, o convênio com a secretaria de segurança promete melhorar o cotidiano dessas escolas, com a diminuição dos conflitos e redirecionando os jovens para o caminho da retidão. E calcados na extrema disciplina, adotam uso de fardas, limitam o acesso a acessórios, cortes de cabelo, e uso de maquiagem dentro das escolas, além de regular a postura e o comportamento dos alunos. Porém, da leitura do DL que institui o PECIM, vê-se ignorada que a causa da violência é justamente a contradição gerada pelo sistema produtivo vigente.

Toda essa visão deturpada da realidade, alimentada por políticas como o ESP e o PECIM, pregada por conservadores, coaduna com o afirmado por Apple (2003, p.34), para quem os movimentos conservadores se conectam à ideia de que “somente por meio dos mercados e de um retorno a um passado edênico as escolas, nossos filhos e nossa própria nação podem ser salvos”. E explica por que é que o modelo cívico-militar, cuja ênfase está nos valores sociais, éticos e morais e tem, entre suas premissas, o respeito ao professor, a disciplina e maior apoio aos alunos como solução para os problemas educacionais, desde os relativos a resultados até os que dizem respeito ao ambiente de ensino e aprendizagem e à estrutura material, buscou atuar, com prioridade, justamente nessas regiões, com fins de reparar a desordem e a violência.

Acerca disto, Santos e Pereira (2018, p.255) observam que “ambos fazem parte de um projeto hegemônico e conservador que coloca em risco direitos fundamentais e preceitos constitucionais, dentre eles, os direitos sociais e, mais especificamente, o direito à educação e seus princípios”. Duas faces de um mesmo projeto, que busca “um novo tipo de intelectual, que consente com a estrutura econômico-social desumana e desigual e com a ideologia da coesão

social de caráter autoritário e conciliatório” (Santos; Pereira, 2018, p.265), intencionalidades ocultas sob narrativas de defesa da educação e dos interesses dos alunos. Políticas que ameaçam direitos constitucionais fundamentais, como é a educação, e que colocam em risco a formação dos sujeitos em sua plenitude, ao mesmo tempo em que impactam no exercício da docência, ao submeter professores ao rigor e à hierarquia militar, essencialmente desconexas uma da outra.

Não obstante, coube inferir que ambas as políticas tiveram como ponto de contato o objetivo de definir uma função social para a escola que não é aquela apregoada pela CF/1988, bem como, interferir na seleção e controle do saber considerado legítimo e aceitável nas escolas, sob a ótica de grupos conservadores, nos objetivos de ensino e aprendizagem e na relação entre professor e aluno, elementos que fragilizam o trabalho na escola que, por natureza, tende a ser colaborativo, e escamoteia a autonomia da escola para elaborar, implementar e avaliar seu (Projeto Político-pedagógico (PPP), inobservando-se a diversidade de sujeitos, suas experiências e seus valores.

No caso do PECIM, vê-se, ainda, uma tendência privatista, tanto da direção, quanto da execução do ensino, pois muito embora as forças militares integrem o poder público, vê-se “sustentado no reiterado discurso da ineficiência da gestão pública, na necessidade de otimização dos gastos e de melhora no desempenho dos alunos e das alunas nos testes padronizados” (Santos, 2020, p. 8). Fator que o aproxima da ED, outra política que integra essa onda conservadora que alcança a educação no Brasil.

Assim, evidencia o conservadorismo que tem varrido a educação no Brasil. Indo ao encontro do que afirmou Apple (2019), em entrevista concedida a Severo e Estrada, em 2019, ao observar a presença de quatro grupos que pretendem interferir nos rumos da educação, integrantes de uma aliança conservadora que visa a um “processo de modernização conservadora, isto é, olhando para o futuro, uma economia capitalista inconteste, olhando para trás, um tempo em que todos acreditavam exatamente na mesma coisa e eram cristãos” (Apple, 2019, p.1).

Trata-se, na concepção de Apple, dos neoliberais, que “com suas tendências destrutivas, [...] querem a privatização, a competição”, para eles, “as escolas estatais são ineficientes, os professores são maldosos ou não trabalham suficientemente; dos neoconservadores, arraigados na ideia de “um passado imaginado, onde todos aceitavam exatamente a mesma cultura e história. Então, para eles, há ênfase demasiada no currículo sobre minorias, mulheres, pessoas trans, portanto, estes são os “outros” que não estão a bordo nessa visão bastante conservadora [...]; dos populistas autoritários, “conservadores religiosos que creem que o problema é que as pessoas se desviaram de Jesus, com uma interpretação conservadora a respeito do que

consideram o único livro que possui toda a verdade: a bíblia cristã” e, por fim, uma fração específica da classe média, que conseguiu “cavar uma esfera de autoridade dentro do Estado”, na concepção deles, “os professores devem prestar contas e serem responsabilizados. Esse é o grupo que pensa: sabemos dizer quão bom é o professor apenas olhando suas pontuações” (Severo; Estrada, 2019, p.3).

Não se trata de apenas um grupo em ação, mas de uma aliança entre quatro grupos distintos com interesses em comum, que residem na manutenção da hegemonia, na dominação sobre a classe subalternizada. Uma correlação de forças políticas, culturais e econômicas, articuladas entre si em prol da retomada e manutenção da dinâmica da sociedade de classe. E desta correlação de forças, com grupos que buscam um Estado fraco formando aliança com pessoas que buscam um Estado forte, que controle a história e a cultura, bem como, com grupos que “demonizam quaisquer ganhos realizados para as mulheres, grupos minoritários, grupos de deficientes”, rechaçando demais grupos que, para eles, são os “outros”, resulta nessa onda conservadora na educação brasileira, promotora de uma contrarreforma educacional.

Onda esta que, para os fins desta pesquisa, é composta por movimentos que, em comum, lançam mão de uma estratégia narrativa e um léxico voltados muito semelhantes, para os mesmos alvos, conforme visto ao longo do presente capítulo. Um projeto educacional no qual o ESP, ED e PECIM, por diferentes abordagens, se voltam para um mesmo fim, promovendo a desvalorização de professores e desqualificação da sua atuação, uma operação conjunta onde o ESP propagou enunciados desqualificadores do professor e da sua atuação, a fim de promover nele a autocensura e o medo, o que alcançou grande parte da sociedade brasileira; ao passo que a ED, se valendo dessa suposta realidade das escolas, buscou legitimar uma forma de exclusão por meio da educação, deixando herméticos os filhos das classes dominantes que, em regime domiciliar, seriam escolarizados de acordo com os conteúdos de interesse da família; e o PECIM, ao cabo, alcançando as escolas e professores atuantes da periferia, com intenção de fomentar a separação de classes por meio da educação, para reforçar o processo de subalternização do proletariado.

Logo, não resta estranho perceber que o ESP, a ED e o PECIM têm pontos em comum, no que tange à intenção de conformar os sujeitos em prol de um projeto societário que visa à manutenção da hegemonia burguesa e da estrutura produtiva vigente. Neste sentido, sendo toda relação de hegemonia uma relação pedagógica, como ensina Gramsci, ao afirmar que o consenso também se educa, essa relação será desenvolvida pelos grupos dominantes na direção do Estado, imputando aos dominados uma condição educadora voltada à obtenção de falsos consensos, favoráveis aos interesses de classe ao qual encontram-se submetidos.

Em prol dos seus fins, a classe dominante coopta intelectuais orgânicos e aciona seus APH, que atuam em prol da propagação dos seus ideários, com fins de manipular o senso comum e operar o consenso. Para tanto, buscam o apagamento ou a criminalização das resistências. Estabelecendo a educação, que pretenda a investigação histórica, a reflexão, e a compreensão das transformações vividas pela humanidade, com a construção de um conhecimento amparado sobre as contradições e a totalidade histórica, como frente a ser combatida. Nisso, os professores, atuantes à frente da condução do processo educativo, representam uma das bases da resistência contra essa movimentação, uma perspectiva de atuação que é, em si própria, revolucionária, agindo pela emancipação, mesmo diante do atual cenário político-social.

3 REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA UMA ANÁLISE FUNDADA NA TOTALIDADE HISTÓRICA

O referencial teórico construído neste capítulo visa apresentar a base conceitual marxista adotada para a construção da pesquisa e para a compreensão das dimensões teóricas que serão apresentadas nas seções seguintes, com seleção dos conceitos que serão abordados nos próximos tópicos a partir do inferido na revisão da literatura, da qual foi possível verificar que a discussão proposta tangencia importantes dimensões como Estado, ideologia, dominação, luta de classes, autoritarismo, fascismo, comunismo, marxismo, neoliberalismo, conservadorismo, democracia e autonomia docente, cujo enfoque é a relação destes com a educação. Tais conceitos foram englobados sob quatro grandes dimensões: Estado; Hegemonia; Ideologia; e Educação, com os devidos desdobramentos, quando necessário, por se mostrarem centrais e indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa.

3.1 ESTADO: PRODUTO DO ANTAGONISMO DE CLASSES, ENTE ORIUNDO E REGULADOR DAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO

Da perspectiva marxista, o desenvolvimento do comércio acirrou a divisão social do trabalho, ampliando a exploração de uns pelos outros. Antagonismo que, de acordo com Engels (1977, p. 190), já não era comportado pelo “regime gentílico”, “um agrupamento espontâneo, capaz de dirimir todos os conflitos que possam nascer no seio da sociedade a que corresponde”, em cujo regime a divisão social do trabalho se tratava de “um prolongamento da divisão natural do trabalho existente na família” (Marx; Engels, 1998, p. 27), onde se produzia o necessário para ser consumido e não havia espaço para “a dominação e a servidão” (Engels, 1977, p. 178). Assim, tais antagonismos forçaram alterações estruturais na sociedade, com fins de conter os conflitos e manter a ordem, dando origem à figura do Estado.

Acerca dessa dualidade que passou a se tornar cada vez mais intensa e mais presente nas relações sociais – dominantes e dominados - asseverou Engels: “para que essas frações de classe, com interesses colidentes, não se destruam e não arrastem a sociedade em uma luta estéril, faz-se necessária a presença do poder do Estado” (1981, p. 192-193). Ou seja, a ampliação desses antagonismos, com a reorganização da divisão do trabalho entre dominantes e dominados, com todos os seus conflitos, forçou o surgimento de um modelo de sociedade que pudesse comportá-los, com fins de garantir a sua sobrevivência.

Acabava de surgir, no entanto, uma sociedade que, por força das condições econômicas gerais de sua existência, tivera que se dividir em homens livres e escravos, em exploradores ricos e explorados pobres; uma sociedade em que os referidos

antagonismos não só não podiam ser conciliados como ainda tinham que ser levados a seus limites extremos. Uma sociedade desse gênero não podia subsistir senão em meio a uma luta aberta e incessante das classes entre si, ou sob o domínio de um terceiro poder que, situado aparentemente por cima das classes em luta, suprimisse os conflitos abertos destas e só permitisse a luta de classes no campo econômico, numa forma dita legal. O regime gentilício já estava caduco. Foi destruído pela divisão do trabalho que dividiu a sociedade em classes, e substituído pelo Estado (Engels, 1977, p. 190).

Disto, para Marx e Engels (1998), o Estado não se volta à representatividade da sociedade em geral, com fins à promoção do bem comum e ao respeito dos interesses gerais da sociedade, mas ao contrário. Como observa Iasi: “o interesse particular que na sociedade existe, e que no Estado se apresenta como interesse universal, é da burguesia” (Iasi, 2019, p.14). Surge o Estado, então, como um instrumento de dominação da classe dominante que centraliza em si o uso legítimo da violência, mas não se coloca acima dos antagonismos e das lutas de classe, apenas operando como um mediador dos conflitos, por meio de função legislativa e repressiva, com vistas a manter a ordem e o Estado burguês, num cenário cuja sociedade se mostra cada vez mais dividida em polos diametralmente opostos: o proletariado e a burguesia.

Esta última composta pelos capitalistas, os proprietários dos meios de produção que empregam o trabalho assalariado, prestado pelo proletariado (não detentor dos meios de produção), que vendem sua força de trabalho em troca dos meios para sua subsistência. Opera o Estado, então, como uma expressão dos interesses da classe dominante e funciona a serviço destes. Para Marx e Engels, “o Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios da classe burguesa como um todo” (1998, p. 10), e possui suas raízes nas condições materiais da vida. Acerca disto, assevera Engels que o funcionamento do Estado em prol das classes dominantes não seria uma novidade das sociedades burguesas:

O Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado (Engels, 1977, p. 193).

São as relações de produção, citadas acima, entre capitalistas e proletariados, que forjam as estruturas das sociedades burguesas, ancoradas na produção de bens indispensáveis às relações sociais e a preservação da vida, como moradia, medicamentos, transporte, comunicação, entre outros, ocorrendo para o ser humano a produção social da sua própria existência. Acerca disto, Marx e Engels elaboraram interessante raciocínio sobre uma condição humana inviolável, da produção social da própria existência, de tal ponto que o ser humano produz, coletiva e incessantemente, maneiras de superar a estrita sobrevivência e alcançar a segurança à vida:

Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. A forma como os homens produzem esses meios depende em primeiro lugar da natureza, isto é, dos meios de existência já elaborados e que lhes é necessário reproduzir; mas não deveremos considerar esse modo de produção deste único ponto de vista, isto é, enquanto mera reprodução da existência física dos indivíduos. Pelo contrário, já constitui um modo determinado de atividade de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida, um modo de vida determinado. A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide, portanto, com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são dependentes, portanto, das condições materiais da sua produção (Marx; Engels, 1998, p.18-19).

Neste sentido, funciona o Estado como um ente regulador dessas relações produtivas. Relações estas que, com o advento das grandes indústrias e do mercado mundial, permitiram à burguesia ascender à conquista da soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. E como fenômeno dialético que é, para sua subsistência, a burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os meios de produção, o que acaba por alterar todas as relações de produção e as relações sociais.

Essa subversão contínua de todo o sistema, com sua falta de segurança e agitação constante são a marca dessa época vivida (Marx; Engels, 1998), com a presença de uma burguesia que, cada vez mais, tem operado em prol da acumulação de capital e de poder, num afã desenfreado que se dá pela exploração, cada vez maior, da força produtiva vendida pelo proletariado, com o aumento abissal das desigualdades sociais. Disto, cabe resgatar também o que ensina Marx (1985), quando acentua que o corpo social resta organicamente disposto em estrutura produtiva e superestrutura política e jurídica: O conjunto das relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a sua base real onde se desenrolam as relações sociais e a transformação da existência humana, sobre a qual se ergue uma superestrutura - jurídica e política - a qual corresponde a determinadas formas sociais de consciência, traduzidas de acordo com o modo de produção da vida material que os condiciona.

Sobre o tema, Leontiev (1978) explica haver uma tríplice relação para a produção humana, formada pelo laço entre necessidade, objeto e objetivo por meio do qual o corpo social atua na medida de transformar a realidade perante a produção de instrumentos que satisfaçam as necessidades materiais humanas, tais como: ferramentas, moradia, alimentação, comunicação, transporte, entre outros, como explicam Tiago M. Calve *et al.*: “o indivíduo ao se apropriar do objeto, em sua atividade, transforma suas necessidades em motivos. A necessidade é apenas uma tendência, contudo, ocorrendo seu encontro (ligação) com o objeto, a necessidade é objetivada, transformando-se em motivo da atividade”. (Calve *et al.*, 2015, p.437). Estes instrumentos, conforme são produzidos pela humanidade, se tornam objetos do

saber humano que trazem melhoria às condições de vida, ou seja, cumprem o objetivo de livrar a condição humana de mazelas que motivaram a sua idealização e objetivação como bem da humanidade.

Pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (Leontiev, 1978, p. 265).

Disto, tem-se que as relações humanas se fundam perante a libertação das necessidades materiais, restando, então, a significação de liberdade como a capacidade de produzir tais instrumentos que transformam os laços sociais pela transformação de como o ser sustenta a sua existência. Então, como observa Motta (2011), a concepção de Estado, em Marx e Engels, tem sua fundação na estrutura produtiva regente do corpo social, ou seja, deste estrutural surgem normas de convivência para manutenção da força produtiva estabelecida.

Logo, não foi o Estado quem deu origem às relações sociais, mas o contrário: as relações produtivas forçaram o surgimento do Estado, como aspecto material da vida em sociedade, baseada na divisão do trabalho e na propriedade privada, determinando as estruturas sociais e políticas, modulando-as conforme a vontade dominante (Marx; Engels, 1998), por meio de preceitos que preveem direitos, deveres e sanções, produzidos pelo Estado e impostos a toda a sociedade. Não prescinde citar, ainda, Nico Poulantzas, para quem também, de acordo com Motta (2011), as normas regentes do corpo social advém das relações produtivas vividas:

Para Poulantzas, “o direito moderno corresponde à exploração de classe e à dominação política de classe. [...] O desvendamento da relação constitutiva do direito e da luta de classes só pode ser cientificamente estabelecida por sua localização prévia no conjunto complexo das estruturas de um modo de produção e de uma formação. Precisamente esta localização é a que nos dá as chaves para a investigação de sua relação com o campo da luta de classes”. (Motta, 2011, p.16).

O entendimento de Lenin (2011) também ratifica a compreensão dada por Marx e Engels, ao definir o Estado como um produto do antagonismo inconciliável das classes: “o Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis”. Lenin (2011) identifica o caráter opressivo do Estado, que age em detrimento dos oprimidos e em prol dos dominantes:

Como o Estado nasceu da necessidade de refrear os antagonismos de classes, no próprio conflito dessas classes, resulta, em princípio, que o Estado é sempre o Estado

da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante que, também graças a ele, se torna a classe politicamente dominante e adquire, assim, novos meios de oprimir e explorar a classe dominada.

Não só o Estado antigo e o Estado feudal eram órgãos de exploração dos escravos e dos servos, como também: O Estado representativo moderno é um instrumento de exploração do trabalho assalariado pelo capital. Há, no entanto, períodos excepcionais em que as classes em luta atingem tal equilíbrio de forças, que o poder público adquire momentaneamente certa independência em relação às mesmas e se torna uma espécie de árbitro entre elas (Lenin, 2011, p.44).

Neste sentido, como frisou Marx (1996), a sociedade moderna é historicamente caracterizada por sua estruturação em classes: opressores e oprimidos, burguesia e proletariado, sujeitos de uma relação desequilibrada cujo resultado é a dominação de uma (que vende sua força de trabalho) pela outra (detentora dos meios de produção que compra a força de trabalho). Ou seja, historicamente, as lutas de classes e a dominação de uma classe pela outra marcam todas as sociedades modernas, na medida de sociedades capitalistas dominantes e ascendentes para a contemporaneidade, produtos do colonialismo histórico, elucida Basso (2023).

E em todos os tempos a estrutura do Estado se dá de acordo com os interesses dos detentores do maior poderio econômico, moldando-se de acordo com as necessidades de cada época e contexto. E, aliada à questão econômica, está presente também a questão ideológica, a qual colabora para a efetivação e manutenção da dominação, pois, como ensina, Ganem (2012), ao se amparar em Adorno e Horkheimer, a classe operária está limitada por um capitalismo que reproduz a sua dominação cultural e ideológica de forma eficiente e devastadora. Assim, como afirmou Iasi (2019), o interesse particular existente na sociedade, e que no Estado se apresenta como interesse universal, é o interesse da burguesia.

Partir da concepção de Marx para a compreensão do que é Estado, reside no fato da elaboração do seu pensamento ter inovado ao considerar as relações produtivas como a base da sociedade, das quais decorrem as regras que a organizam e regulam. Contudo, por adotar-se, como categorias de análise, as conceituações de Gramsci, dada a relevância que estas possuem para a investigação proposta, faz-se imprescindível abordar também a concepção Gramsciana de Estado.

3.1.1 Estado integral: sociedade civil e sociedade política

Ao falar de Estado, não prescinde observar a concepção de Gramsci sobre o tema, autor que via no Estado não um sujeito ou agente monolítico, mas um ente formado, e a todo tempo transformado, pelos permanentes conflitos entre diferentes classes e interesses que se encontram representados, com maior ou menor poder de alcance. Gramsci, observa Coutinho (1981, p. 88), concorda com a concepção de Marx e Engels, pois considera "que a produção e

a reprodução da vida material, implicando a produção e a reprodução das relações sociais globais, é o fator ontologicamente primário na explicação da história”, contudo, expande a concepção anterior ao conceber o Estado como ente composto por esferas indissociáveis, que não podem ser pensadas abstrata ou isoladamente, e sim como parte de uma totalidade: a sociedade civil e a sociedade política, esferas indissociáveis que o compõem. Essa perspectiva de Estado, segundo Aliaga (2021, p.108), foi sintetizada por Gramsci da seguinte forma: “Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia encorajada de coerção”, definindo, portanto, um Estado integral. Nessa concepção de Estado, elucidada a autora:

[...] a sociedade política e a sociedade civil estão em relação de unidade-distinção, isto é, elas possuem aparatos próprios, separados institucionalmente, contudo, participam das mesmas relações de forças sociais sobre as quais se assenta a hegemonia de classe. O Estado, desse modo, não se resume ao aparelho governamental encarregado da administração direta e do exercício legal da coerção, ele inclui também a esfera civil, onde os aparelhos privados de hegemonia possuem sua sede. Dito de outro modo, cada uma das esferas possui características próprias e não se confundem entre si, contudo, a distinção entre elas só poderá ser metodológica porquanto estão organicamente ligadas. Enquanto a sociedade política é conformada pelos aparelhos de administração pública, de representação, de justiça e de direito e de repressão, como as polícias e o Exército, a sociedade civil é composta pelo “conjunto de organismos vulgarmente chamados ‘privados’ (Aliaga, 2021, p.108).

Então, acerca das esferas que integram o Estado Integral, chama-se por sociedade civil “o conjunto dos organismos vulgarmente chamados privados [...] que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (Gramsci, 1982, p. 10). Nela situam-se as atividades econômicas propriamente ditas, o terreno dos interesses materiais imediatos, da propriedade privada, da sociedade econômica burguesa ou, em linguagem corrente, o mundo dos negócios (Aliaga, 2021). É o espaço do Estado onde se encontra atuante a estrutura produtiva da sociedade, em que grupos ideológicos procuram estabelecer alianças, no sentido de encontrar um caráter hegemônico. Nele, por meio de suas organizações privadas, a classe hegemônica impõe sua ideologia e concepção de mundo, as quais permeiam a economia, o direito, a educação, a religião, as ciências, as artes e o senso comum, por exemplo, e, assim, se ligam a diferentes grupos da sociedade, com fins de causar convencimento na sociedade acerca da sua visão de mundo (constituída por um sistema de valores e de normas ligados às necessidades econômicas, sociais e políticas da sociedade) e operar o consenso, legitimando-se e definindo a direção ideológica da sociedade.

Logo, evidencia-se ser na sociedade civil o espaço no qual se encontra atuante a força produtiva e a estrutura organizacional do Estado, e se assentam as lutas entre classes, os interesses e as ideologias em conflito entre si. Espaço onde, por meio de suas organizações, a classe dominante exerce seu poder ao “disseminar normas políticas, culturais e sociais através

das instituições “privadas” da sociedade civil” (Acanda, 2006, p. 179), e, assim define os comportamentos, culturas, epistemes e valores aceitáveis na sociedade, e criam o consenso em prol da aceitação da ordem vigente. E chama-se por sociedade política o espaço do Estado onde se encontram os aparatos de coação física, como o poder de polícia: “os aparelhos repressivos do Estado” que existem para “manter a ordem capitalista e são empregados sobre aqueles que não consentem nem ativa e nem passivamente à dominação de classe” (Aliaga, 2021, p.107-108), bem como, onde se formam e se materializam as alianças estabelecidas para a dominação de um grupo sobre outro, cuja expressão se dá por meio do governo jurídico, trata-se do espaço composto pelos “órgãos das superestruturas encarregados de implementar a função de coerção e domínio” (Acanda, 2006, p. 175), consubstanciando-se na figura típica do Estado, ou seja, a parcela do Estado que assume a possibilidade de exercer a organização e o uso da força.

Essas duas esferas formam o Estado Integral, espaço onde o Estado, como fonte única de coerção e repressão, atua em um processo de correlação de forças sociais, na disputa por mecanismos e estratégias de coerção e de consenso, dominação e hegemonia, desvelando uma “robusta estrutura da sociedade civil” (Gramsci, 2002, p.262). Estrutura essa, como explicam Adams e Pfeifer (2006), robustamente composta por instituições de caráter privado, mas com atuação política (como partidos políticos, sindicatos, igrejas, etc.), às quais ocorre a aderência voluntária dos sujeitos, e configura a socialização da política nas sociedades de capitalismo desenvolvido. Acerca dessas instituições, observa Jacomini (2020):

Nas chamadas sociedades ocidentais, incluindo a Itália, país que Gramsci analisou com mais profundidade, as organizações denominadas privadas, escola, imprensa, igreja, partido, sindicato, associações etc., formam uma rede de sustentação ou de contestação da atuação da sociedade política, ou Estado em sentido restrito, e que as disputas ideológicas e políticas ocorrem principalmente nesses espaços que Gramsci chamou de sociedade civil e que, juntamente com a sociedade política, compõe o Estado integral (Jacomini, 2020, p. 5).

Dentro dessa estrutura, historicamente, é possível afirmar que a burguesia atualiza suas estratégias e se reorganiza para conseguir a manipulação do senso comum (o domínio consentido dos trabalhadores assalariados, o proletariado), para manter vigente a sua atuação político-ideológica dentro do Estado, sempre de acordo com as finalidades pretendidas, com fins de manter-se hegemônica e como a classe detentora dos meios de produção. Então, na concepção gramsciana, a ideia de Estado se trata de uma necessária integração dialética entre a sociedade civil e a sociedade política, estando a primeira na estrutura da sociedade e a segunda na superestrutura (Gramsci, 2002), o que amplia seu alcance sobre toda a sociedade e todas as suas relações, com fins de produzir consenso, fortalecer ou combater uma determinada

ideologia, em prol da dominação e da hegemonia, voltada à sustentação da força produtiva corrente, e dominar as normas de conduta circulantes e aceitas.

A compreensão acerca da definição de Estado se faz necessária tendo em vista que é o cenário no qual se desenrolam todas as relações sociais, dentre as quais, as relações produtivas e educacionais, as quais tocam o objeto de pesquisa em debate. Logo, faz-se compreender, também, seus desdobramentos. Frisa-se que todos os conceitos seguintes são indissociáveis, contudo, foram organizados separadamente, na medida do possível, a fim de explicitar como cada elemento participa para a dominação de uma classe pela outra, movimento do qual a educação é parte integrante na busca pela hegemonia.

3.2 HEGEMONIA: DOMINANTES E SUBALTERNOS

Por meio da concepção de hegemonia, Gramsci buscou compreender e explicar o processo de dominação que um grupo ou classe social exerce sobre os demais. E identificou que, com fins à construção ou manutenção da hegemonia, como visto anteriormente, as classes sociais estabelecem alianças entre aliados para conquistar o consenso das demais, na sociedade civil. Hegemonia, para Gramsci, elucida Aliaga (2021, p.95), se trata dos processos que se referem tanto às “relações de forças no âmbito das concepções de mundo e, portanto, implicados na formação subjetiva dos consensos e dos conformismos, quanto no âmbito das relações objetivas entre as classes, que sustentam o poder político por meio da reprodução da dominação capitalista”. Trata-se de “uma racionalidade de classe que se faz história e que obriga as demais classes a pensar-se nessa história que não é a delas” Aliaga (2021, p.93).

Elucida Coutinho (1988), também de acordo com Gramsci, se tratar da vontade coletiva, estreitamente ligada à reforma intelectual e moral operada pela classe dominante em detrimento de toda a sociedade por ela dirigida. Produto decorrente dos contatos entre os homens e que ocupa posição central na formulação do Estado, de uma ordem social e política. Ou seja, trata-se a hegemonia do meio de manipulação no estado capitalista, e sua construção se dá com amparo no consenso, processo pelo qual grupos e classes sociais subalternizadas são convencidas e, voluntariamente (sem coerção), passam a defender os interesses e as visões de mundo da classe hegemônica, mesmo quando estes se oponham aos seus próprios.

Como observa Aliaga (2021), o consenso possibilita que uma classe se habilite para conquistar o aparelho de Estado (seja por meios institucionais, como os eleitorais, seja por via da sublevação da ordem, como nas revoluções). Conquistando, junto com ele, os seus aparelhos repressivos, para fazer o uso da força. Tornando-se, assim, dirigente e dominante, equilibrando-

se no uso do consenso e da força: “o consenso permite que a classe seja dirigente, enquanto a força a torna dominante, e, assim, hegemônica” (Aliaga, 2021, p. 105). Acerca destes momentos entre a construção da hegemonia e do poder, elucida Gramsci (2002):

A supremacia de um grupo social manifesta-se de duas maneiras: como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a ‘liquidar’ ou a submeter também com a força armada; e é dirigente dos grupos afins e aliados. Um grupo social pode e deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governativo (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder, e mesmo se o tem fortemente na mão, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também ‘dirigente’ (Gramsci, 2002, p. 62-63).

Disto, compreende-se que para permanecer hegemônica, a classe no poder do Estado deve conseguir manter a sua condição de dirigente, junto à sociedade civil, mantendo-a sob consenso por meio de ações no campo ideológico, cultural, e político, extraindo dela seu consentimento voluntário. Para tanto, faz-se necessário estabelecer articulações entre aliados, e lançar mão de APHs que operem na sociedade em favor da manutenção do seu poder diretivo, sob risco de perder a sua hegemonia. E caso ocorra, vindo a se manter no poder unicamente pelo uso da força tratar-se-á apenas de uma classe dominante, e não mais dirigente, como afirmou Gramsci: “se a classe dominante perde o consenso ela não é mais dirigente, mas exclusivamente dominante, detentora de coerção pura” (Gramsci, 2002, 184). Assim, são dirigentes as classes detentoras do consenso junto à sociedade, e são dominantes as classes que exercem seu poder apenas pelo uso da força. E serão hegemônicas enquanto detiverem ambas.

Uma vez no poder, a classe hegemônica faz uso de sua posição para criar, a partir da máquina do Estado, novas concepções de direito, política, economia, educação e, conseqüentemente, de ética, visando estabelecer uma unidade não apenas no plano jurídico-formal, mas ideologicamente projetada para toda a sociedade, adverte Simionatto (2009), por meio de projetos que visem à permanência da sua hegemonia. Neste sentido, a hegemonia, para Gramsci, observa Aliaga, “aparece apoiada pelo consenso da maioria expresso pelos assim ditos órgãos da opinião pública” - jornais, revistas, editoras e, atualmente, a televisão e a internet - sendo a opinião pública, para Gramsci, “estritamente ligado à hegemonia política, isto é, é o ponto de contato entre a ‘sociedade civil’ e a ‘sociedade política’, entre a força e o consenso”. Destacando que a opinião pública, embora de caráter iminentemente privado, “liga-se às classes sociais e aos grupos econômicos” para se tornar “instrumento do Estado para organizar e centralizar certos elementos da sociedade civil quando quer iniciar uma ação pouco popular” (Aliaga, 2021, p.109-110).

Por sua vez, o grupo subalterno, ensina Gramsci (2017), é aquele “que não adquiriu ainda consciência de sua força e de suas possibilidades e modos de desenvolvimento e, por isso, não sabe sair da fase de primitivismo” (Gramsci, 2017, p.48). Grupos que advém como consequência da construção da hegemonia de uma classe sobre outra, ambas integrantes de uma relação dialética entre Estado e classes sociais e que, por não conseguirem se organizar, em decorrência de razões históricas, tendem a permanecer nessa condição.

A subalternização que se abate sobre os sujeitos ultrapassa a questão da dominação meramente econômica, sendo também política e cultural, empregada pela classe que se encontra no poder e que ocupa postos de liderança em toda a sociedade, operando, articuladamente, entre a sociedade civil e a sociedade política, pelo apagamento ou marginalização da história e da cultura dos subalternos. Bem como, reforçando a naturalização da ordem social vigente, das regras sociais, dos valores e das condutas humanas tidas como adequadas para a sociedade.

Em momentos de crises na hegemonia, as classes dominantes tendem à revolução passiva, uma reorganização da dominação de classe, a fim de manter a subalternização e evitar convulsões sociais. Processo que conta com a atuação dos intelectuais para implementação de projetos societários que deem conta de sua manutenção e para a difusão da sua ideologia, o que se afigura como uma resposta da classe dominante a situações de crise orgânica (Aliaga, 2021), encontrando meios de dissuadir os subalternos, desorganizando-os, marginalizando-os e excluindo-os dos mecanismos de poder estatal, para que a classe hegemônica se recomponha e se restabeleça no poder, com o uso do consenso e da coerção, típica do Estado.

Nessa relação marcada pela correlação de forças e disputas ideológicas, a classe hegemônica se caracteriza “pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria” (Gramsci, 1975, p. 48).

Deste modo, por meio do consenso, uma classe alcança a hegemonia política e cultural de determinada sociedade, fazendo-se prevalecente sobre as demais, dominando-as. Logo, se ao decorrer da história humana a dominação e submissão se dava pelo uso da força e emprego da violência, nas sociedades burguesas elas tendem a ocorrer voluntariamente, via consenso massivamente produzido entre os subalternizados. Importa considerar, então, como funcionam os aparelhos APH, dentre os quais se encontra a educação, campo de pesquisa desta dissertação, empregados para causar o consenso, em prol da construção da hegemonia, e em detrimento da parcela social a ela submetida.

3.2.1 Aparelhos Privados de Hegemonia (APH)

A hegemonia versa acerca da supremacia de uma classe sobre outra. O que abrange tanto o domínio político quanto a direção cultural e moral da sociedade. Contudo, não sendo possível haver uma hegemonia total, já que tende a existir resistências e projetos societários antagônicos, contra hegemônicos, para articular o pensamento de classe que se pretende hegemônico, e reprimir possíveis convulsões sociais, são necessários os APH e seus intelectuais orgânicos, estes últimos serão abordados na sequência. De acordo com Liguori e Pasquali (2009, p.45), amparados em Gramsci, os APH são essenciais para o exercício e manutenção da hegemonia, e a sua quebra corresponde a uma crise. Trata-se de um “elo” entre a hegemonia e o Estado Integral, relacionado à modulação da opinião pública que, embora privada (individual de cada sujeito), se manifesta e contribui para o consenso. Deste modo, observa Aliaga (2021, p.108): o Estado “não se resume ao aparelho governamental encarregado da administração direta e do exercício legal da coerção, ele inclui também a esfera civil, onde os aparelhos privados de hegemonia possuem sua sede”.

Dessa feita, ensina Gramsci (1975), “as classes dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras, no sentido de que não tendiam a assimilar organicamente as outras classes, ou seja, a ampliar ‘técnica’ e ideologicamente sua esfera de classe: a concepção de casta fechada”. Com o desenvolvimento do capitalismo, no entanto, “a classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a, assim, a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se ‘educador’” (Gramsci, 1975, p. 1647). Desse modo, conforma-se o consenso e, ao mesmo tempo, mantém-se o equilíbrio entre este e o uso da força. Se, de um lado, “a sociedade política é conformada pelos aparelhos de administração pública, de representação, de justiça e direito e de repressão, como as polícias e o Exército”, de outro, “a sociedade civil é composta pelo conjunto de organismos vulgarmente chamados privados” (Aliaga, 2021, p.108), os APH. Estando, por meio deles, ligados às classes sociais e, assim, ao mundo da produção, materializando as lutas de classe, via embate entre diferentes concepções de mundo, dando corpo e sustentação à organização e difusão das suas ideologias.

Também, os APH, juntamente com os aparelhos públicos do Estado, se organizam para providenciar “a aceitação na sociedade civil para determinadas medidas impopulares, diminuindo o nível de insatisfação e contribuindo para desarmar os argumentos dos adversários do governo e desorganizar as classes subalternas” (Aliaga, 2021, p.111), cabendo afirmar que o Estado, antes de colocar em prática o uso da força, busca o consenso, por vezes manipulado

pelos APH. Logo, tratam-se, os APH, da sofisticação da organização burguesa para o seu contemporâneo cenário capital, atualizando-se e reorganizando-se para atravessar a luta de classes. Por meio deles, para o fim de criar consenso e construir ou manter hegemonia, dá-se um processo de alienação dos sujeitos que se conformam e se sujeitam à ideologia hegemônica, à ótica liberal, em prol dos interesses da classe dominante, configurando-se no imaginário coletivo a ordem capital como parte de um desenvolvimento inerente e inevitável das sociedades humanas. Ou seja, a classe burguesa, para se manter dominante na direção da sociedade e do Estado, utiliza-se dos aparelhos hegemônicos repressivos e de convencimento para a imposição dos seus interesses e valores como se estes fossem de toda a sociedade.

Voltando essa concepção para os tempos atuais, em que o pensamento neoliberal é o processo de naturalização da ordem capitalista e leis de mercado (Wood, 1996), com o propósito de criar o convencimento e a conformação das classes oprimidas (pelo regime capital) acerca da realidade social vivida, expressando-os como elementos universais e espontâneos do desenvolvimento das sociedades modernas, levando-as a manter a primazia dos interesses burgueses (individuais) em detrimento dos interesses da coletividade, a atuação dos APH é fundamental para o convencimento da sociedade acerca de tais ideários, em prol da manutenção da reprodução social, havendo íntima relação entre o controle desse aparato e o poder do Estado.

E voltando-a para a educação, de acordo com Fontes (2021, p.58), a movimentação via APH se dá pelos quais a autora chama de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHEs). Organismos de perfil ultraliberal, que têm conseguido penetrar na educação, em sentido amplo: “desde a educação escolar, pública e privada, até extensa rede formada por meios diversos de comunicação (mídia e think tanks, que também são nutridos pelo empresariado), incluindo a ação dos governos (e do Estado) enquanto educadores”. Uma enorme malha de perfil ultraliberal, atuante no forje de trabalhadores desprovidos de direitos desde a mais tenra idade, elucida a autora. Atuação que tem como alvo “a conformação psicofísica de massas populares para agirem em condições de concorrência brutal para a sobrevivência, nublando o caráter concreto de sua subordinação ao capital. A formação para os trabalhadores parece ser, na atualidade, a formação dos subalternos” (Fontes, 2021, p.58). Sujeitos componentes de uma massa que constitui, para as burguesias, a massa trabalhadora.

Com o que concordam Schneider e Rotirola (2021, p.8), para quem, na educação brasileira, a atuação dos APH burgueses em prol do cooptação de intelectuais se dá com foco na “produção e reprodução da ideologia dominante de modo a tornar hegemônicos valores sociais, culturais e econômicos da burguesia brasileira e produzir reformas estruturais”. O que corre alinhado à intensa precarização da mão de obra, mediante atuais novas formas de

subordinação dos trabalhadores ao capital, como a terceirização, pejotização e uberização, por exemplo, as quais compartilham do rebaixamento generalizado dos direitos trabalhistas. “Sem falar da redução do sindicalismo, do aumento das expropriações de direitos, da repressão e do ativismo das classes dominantes, que permanentemente indicam tais trabalhadores como “privilegiados”, no afã de reduzirem salários e de expropriar direitos”. O que contribui para “obstaculizar as organizações próprias dos inúmeros grupos de subalternos, para bloquear seu espírito de cisão através de “novos partidos” (Fontes, 2021, p.63), voltados especificamente para conter suas reivindicações, impondo um caráter restrito e parcial.

A movimentação dos APH no Brasil se iniciou com a reforma do Estado, nos anos de 1990, operando pelo “deslocamento de recursos das políticas universais para o setor privado, ao ocultar as lutas populares e ao favorecer a atuação empresarial” (Fontes, 2021, p.67). Para Tavares (2018), a Reforma do Estado tratou da reconfiguração do papel do Estado na promoção dos direitos sociais, como a educação, deixando de ser seu principal responsável para dar espaço ao mercado, configuração na qual o Estado passa a ser um mero regulador do serviço prestado. Cabendo compreender que a Reforma do Estado, sinteticamente, “tinha como objetivo a reestruturação do aparelho de Estado visando à privatização de uma série de serviços públicos que passariam a ser vistos como não-estatais” (Tavares, 2018, p.40).

Essa medida inaugurou os arranjos econômicos entre o público e o privado no país e ensejou o fortalecimento dos APH. No campo educacional, as APHs ganharam força a partir do contra petismo em 2015, organizando-se para cooptar intelectuais entre os subalternos, com fins de fazê-los se voltar a práticas definidas e ajustadas pelas classes dominantes, com fins de gradualmente alterar o teor da sua militância original, em prol dos interesses da classe dominante, e assim promovem uma “guerra de classes assentada numa pedagogia da hegemonia” (Fontes, 2021, p.68), travando uma batalha do convencimento e da persuasão sobre os subalternos cuja escalada alcançou um nível extremo, denotando-se os APHs como entidades ultraliberais ou de extrema-direita:

A exasperação do antipetismo, intensificada após 2015, que rapidamente se convertia num anticomunismo visceral, não dividiu o conjunto dos APHEs no Brasil, que pareciam confortáveis em sua posição dúplice – educador privado e público de massas de trabalhadores para a precarização com o uso de recursos públicos, defesa dura e branda das privatizações e do ultraliberalismo, e tranquila intimidade com diversos setores da extrema direita (Fontes, 2021, p. 75).

Assim, a categoria gramsciana dos APH evidencia o constante conflito entre atores ocupantes de posições antagônicas no campo ideológico, cujos interesses se chocam a todo tempo (com diferente força e alcance no âmbito civil e político), ambos contribuindo para a

formação e regulação da sociedade e das relações sociais. Situação que justifica o fato do Estado não se consubstanciar – estritamente – nos aparelhos governamentais, estendendo seu poder e alcance, também, sobre as organizações que se encontram na sociedade civil. Elemento este que se prende à pesquisa em curso tendo em vista que, conforme constou nos capítulos anteriores, entidades que se configuram como um APH (ESP e ANED) ou políticas educacionais que são apoiadas por eles (como a militarização escolar), tomaram força no Brasil com vistas a interferir nos rumos da educação e exercer controle sobre ela.

A atuação dos APH burgueses se materializa na sociedade por meio da atuação de atores da sociedade que promovem a organização da produção da cultura, do conhecimento e até mesmo da administração e das políticas públicas do Estado, figura que Gramsci chamou dos intelectuais orgânicos: “funcionários gestados pela própria classe em desenvolvimento que desenvolvem funções de direção e organização da hegemonia social de um grupo” (Cariello, 2019, p. 3). José S. da Silva observa que

Os intelectuais orgânicos, aos quais se refere Gramsci, surgem como produto do desenvolvimento capitalista, sendo, portanto, uma criação da burguesia, mas que não se limita a ela, estende-se a outras classes fundamentais da sociedade, com exceção do campesinato que, segundo ele, apesar de desenvolver “uma função essencial no mundo da produção”, como o proletariado, não cria “seus próprios intelectuais ‘orgânicos’” nem incorpora “nenhuma camada de intelectuais ‘tradicionais’”, como o faz a classe hegemônica. Quanto à necessidade histórica dos “intelectuais orgânicos” das classes fundamentais, Gramsci afirma: Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (Silva, 2011, p. 84).

Os intelectuais são sujeitos atuantes “pela conservação ou a construção de projetos hegemônicos de classe. [...] estão organicamente ligados à configuração do *Estado integral* [...] nos processos de manutenção da hegemonia dos interesses de classe que portam e representam”, em prol da conquista e manutenção da hegemonia de uma ideologia, na posição de dominação e na direção das relações sociais, explica Duriguetto (2014, p. 264). Compete-lhes as funções relacionadas à produção e reprodução ideológica, de modo a tornar hegemônica sua visão de mundo, ou seja, seus valores, princípios, cultura e assim por diante, atuando para criar, junto à sociedade, a consciência correspondente aos interesses das classes que representam.

Assim, a fim de conquistar uma opinião pública adequada aos interesses de classe, o grupo no poder mobiliza determinados elementos da sociedade civil, pois é nela que "ocorre a luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública: jornais, partidos, parlamento, de modo que só uma força modele a opinião e, portanto, a vontade pública nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica" (Gramsci, 2017, p. 265). Então, se

são os intelectuais quem possui a função de educar o consenso, ao atuar na sua construção entre os subalternizados, garantindo, por meio dos APH, a sua aceitação e aderência em favor da manutenção da hegemonia do grupo que representa (Silva, 2011), será a capacidade de cada grupo social cooptar intelectualidades que promoverá a sua ascensão e manutenção no poder.

A materialização desse processo de articulação entre setor público e privado, que coopta intelectuais orgânicos do capital e os insere nos campos de poder da educação, gera consequências drásticas para a educação básica, e pode ser percebida em diferentes níveis: na influência direta que o empresariado exerce nas decisões educacionais e na inserção da lógica mercadológica na educação, por exemplo. E possibilita compreender como a burguesia se organiza para fazer seus interesses de classe prevalecerem sobre os interesses de toda a sociedade, materializando as estratégias burguesas para alcançar a luta de classes dentro das salas de aula e impor a sua visão de mundo e ideologia. Disto, faz-se imperativo compreender que os APH e seus intelectuais também tiveram grande participação para a promoção dos movimentos educacionais sob análise, eis que se trata a educação, do que foi percebido até aqui, de um dos elementos de um projeto societário em curso.

3.3 IDEOLOGIA

A ideologia, para Gramsci, tem uma função organizativa na vida social e cotidiana das diversas frações de classes na sociedade e ganha materialidade ao alcançar a consciência ativa das massas, sendo algumas ideologias mais críticas e outras mais conservadoras. Acerca disto, ensina Aliaga (2021, p.60-61), que a ideologia se trata de “toda concepção particular dos grupos internos da classe que se propõem de ajudar a resolver problemas imediatos e restritos”, uma visão de mundo que expressa uma determinada forma concreta de vida, pela qual se expressa “a verdade das posições políticas das diversas forças, fazendo delas ‘classes’ possuidoras de diferentes graus de ‘potência’ de colocar-se em relação a todas as outras de modo historicamente ativo” e, ao tratar do tema, dividiu a ideologia, esse modo dissimile de dominação das massas, em dois tipos: religião e fanatismo.

O termo “religião” ou “fé” [...] é, o modo de proceder do homem comum da massa, seja ele das classes subalternas ou não, que age conforme uma concepção de mundo generalizada (pela classe hegemônica) e aceita como norma. Seria, assim, um elemento do senso comum (de qualquer classe) [...] Outra forma de procedimento é a que foi chamada de “fanatismo das massas passivas”. Diz o autor: “para as grandes massas da população governada e dirigida, a filosofia ou religião do grupo dirigente e dos seus intelectuais apresenta-se sempre como fanatismo e superstição, como motivo ideológico próprio de uma massa servil” [...] O termo fanatismo mencionado nessa nota parece apontar para o procedimento específico das classes subalternas, isto é, “das grandes massas da população governada e dirigida”, para as quais “a filosofia ou a religião do grupo dirigente e dos seus intelectuais apresenta-se sempre como fanatismo e superstição, como motivo ideológico de uma massa servil”. Em outros termos, a ideologia do grupo dominante – como concepção de mundo que se

universaliza – é imposta às classes subalternas, que a acolhem passivamente, acriticamente. Fanatismo aqui tem, portanto, a conotação de uma paixão irracional, irrefletida (Aliaga, 2021, p.62).

A ideologia, então, tende à dominação, e está implicada aos processos histórico-políticos de hegemonia cultural, cuja formulação se deve aos intelectuais das classes dominantes, incumbidos de universalizar sua visão de mundo:

Nesse sentido, as ideologias, como formas vulgarizadas da filosofia, da visão de mundo adequada à determinada classe, consistem não numa imagem invertida dos processos que se desenvolvem na estrutura, mas, pelo contrário, revelam as concepções e as crenças fundamentais das classes sociais inseridas nas relações sociais de forças na disputa pela hegemonia civil (Aliaga, 2021, p.62-63).

Parte integrante de um mecanismo de dominação capaz de movimentar os indivíduos, voltado ao automatismo de comportamentos engendrados no modo de vida capitalista. Levando-os a se comportarem, voluntariamente, de acordo com as intenções da classe dominante.

A ideologia consiste num processo social, assim como a consciência individual resulta dos processos sociais, dentre os quais se destacam a cultura, a política e a educação, que tendem (visto que as classes disputam pela hegemonia) a reproduzir os valores da classe hegemônica. Esse problema coincide diretamente com a questão da cultura política: há crenças diluídas no senso comum, inscritas nas práticas sociais e que conduzem subjetivamente os indivíduos (Aliaga, [s/d], p.2).

Silva (2015), também sobre o tema, complementa o exposto por Aliaga ao explicar que a ideologia, na concepção gramsciana, se trata de “algo inerente ao ser social, ao ser pensante, ao ser racional e se apresenta no âmbito da superestrutura”. Um fenômeno que se manifesta nas relações sociais por meio da arte, cultura, política, religião, alcançando e influenciando as visões de mundo, os valores e os princípios dos sujeitos sociais. Nesse relacional, cada sujeito carrega uma forma de ver e de interpretar o mundo, a qual dependerá de uma formação político-social crítica capaz de modificar a sociedade vivida.

Para Chauí (2016), na mesma linha, “a ideologia é um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Com o objetivo de impor os interesses particulares da classe dominante” (Chauí, 2016, p. 245). Ao seu turno, o alcance e eficácia da dominação pretendida por uma classe dependerá da capacidade que a sua ideologia tem de produzir no imaginário coletivo da sociedade a identificação, o autorreconhecimento e a legitimidade do ideário propagado. E sua interiorização se dá por meio de um mecanismo composto por dois elementos nucleares, a lacuna e a eternidade: por meio da ocupação de lacunas, causadas pelo silenciamento e apagamento operado pela própria lógica ideológica, oculta-se do conhecimento dos particulares

a gênese das suas relações sociais e da divisão de classes, o que leva seu ideário a prevalecer como realidade única e natural, a verdade já dada desde todo o sempre, e leva a transparecer seu caráter natural e eterno (Chauí, 2016), restando legitimada e aceita por todos.

Essa concepção vai de encontro ao que, também, ensina Marx, observa Löwi (1994), para quem a ideologia se trata de uma falsa consciência, pois configura-se um instrumento de ocultamento da realidade utilizado pela classe dirigente para sobrepor-se às demais classes com a aquiescência delas. Manipulando, ao seu favor e de acordo com seus interesses de classe, a valoração dos fatos de maneira sistemática, de modo a fazer com que suas ideias e visão de mundo prevaleçam e sejam interiorizadas. Funcionando a ideologia, portanto, como legitimadora das desigualdades e da dominação histórica de um pequeno grupo sobre grandes populações. Disto, tem-se que a ideologia, que visa manipular o senso comum, toma um pequeno recorte da realidade e o distorce, como se fosse – o recorte - a sua totalidade histórica.

Citando Vigotsky (2007), a hegemonia pratica a replicação de significados de seu interesse no corpo social a fim de projetar nos sujeitos sentidos que modulem a sua subjetividade. A propagação da ideologia se dá com a produção desse imaginário coletivo, para operar a interiorização, nos particulares, de determinados conhecimentos, ideias e valores. Logo, resta possível compreender a impossibilidade de se produzir uma narrativa neutra, por consequência da natureza ideológica dos signos que o constituem. Desta feita, não causa estranheza observar como o capitalismo se tornou o ideário circulante e dominante, amparado em narrativas relativamente estáveis produzidas por autores como Smith (1996) e Hayek (1990), que trouxeram o ideário capital para uma posição de centralidade na superestimação, ao operar e modelar as subjetividades dos sujeitos ouvintes a fim de homogeneizar o conhecimento e, assim, fazer com que os destinatários dos enunciados tenham uma mesma compreensão acerca do que é dito, o estrito individualismo. A ideologia serve aos interesses do capital, permeia todos os espaços e modula a compreensão dos ouvintes. Nas palavras de Bakhtin:

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala (Bakhtin, 2006, p. 27).

Se as relações humanas se concretizam por meio da linguística, relação na qual estão as palavras presentes em todos os seus aspectos, sendo faladas, recebidas e ressonadas em diferentes espaços e tempo, com fins de operar a transmissão de valores, pensamentos, vivências e conferir significados e sentidos a tudo que nos cerca, seja material ou imaterial,

tem-se como própria das relações sociais a propagação de uma ideologia. Ideologia esta que, independentemente do contexto ou momento de propagação, tem como objetivo “homogeneizar o conhecimento de uma determinada ideia, fazendo com que os receptores tenham uma mesma compreensão e/ou informação sobre os fatos” (Lopez; Dittrich, 2002, p. 5).

Contudo, como bem lembra Chauí (2016), a ideia da existência de uma unidade hegemônica é falsa, pois os dominantes manipulam narrativas ao reterem e ocultarem, para fins de manutenção da sua dominação, parcela da realidade social no qual se encontram inseridos, de modo a levar os dominados, alienados, a aceitarem como verdade as ideias e conceitos por eles apresentados, e, assim, acaba por mitigar a organização e o surgimento de uma possível ideologia contra-hegemônica com força o suficiente para se estabelecer. Cabe compreender que o apagamento de determinadas culturas, conhecimentos e argumentos, sempre com a intenção de manifestar e sobrepor uma determinada ideia dominante, é uma das estratégias narrativas da ideologia dominante (Gnerre, 1998).

Então, ensinam Filho e Andrade (2022, p.68), se “numa determinada sociedade dividida em classe, o poder político encontra-se nas mãos das classes dominantes, esta somente preserva esse poder na medida em que o mesmo se transforme em poder político”, poder que advém do consenso da sociedade: “resulta de uma transformação – do poder pela violência pelo poder político consentido -, objetivo alcançado na medida em que os seus súditos autorizam, consentem de modo livre e consuetudinário essa obediência, algo que não pode ser instituído apenas por meio da força”. Verifica-se, assim, como a ideologia recria constantemente a realidade, dos contextos e estratégias narrativas de convencimento em prol de sustentação e manutenção do que resta estabelecido como verdade perante a sociedade.

Para o contexto presente, o ideário neoliberal há de ser reconhecido como uma ideologia de forte poder de convencimento, secular, que projeta o egoísmo humano na produção de instrumentos e saberes para a vida humana, na medida da intenção de lucratividade, apresentando-se à sociedade como única via possível para o desenvolvimento da sociedade e satisfação das necessidades humanas. Tais elementos se fazem caros para a pesquisa a considerar, nos movimentos educacionais observados nos capítulos anteriores, uma aparente tendência à prática dessa movimentação em prol de fazer subsistir a sua ideologia, a sua visão de mundo, em relação às demais, buscando mecanismos legais para tal fim, impactando o campo educacional e gerando efeitos em suas políticas e práticas.

3.3.1 Ideologia Capitalista na pós-modernidade: o capitalismo tardio

A considerar o exposto anteriormente, se torna indispensável uma breve reflexão sobre o capitalismo operante nas sociedades atuais, nas quais as relações capitais materializadas no mercado estabelecem apropriação sobre as mais diversas áreas das relações humanas, inclusive sobre a educação. Ou seja, os avanços da humanidade se tornam retidos como uma evolução possível apenas sob a ótica da produção no mercado e as intenções de lucratividade: o capitalismo tardio, fase do capitalismo que eclode na pós-modernidade (meados da década de 1940).

Uma crise decorrente da superprodução que, ensina Mandel (1982), se caracteriza pelas dificuldades crescentes de valorização do capital (superacumulação), e cuja solução propiciada pelo Estado para a crise se dá por meio da possibilidade de investimentos lucrativos desse capital (com garantia ou subsídio do Estado) nas indústrias, na ajuda a países estrangeiros, e obras de infraestrutura. Caracteriza-se, também, pela “susceptibilidade crescente do sistema social a explosivas crises econômicas e políticas que ameaçavam diretamente todo o modo de produção capitalista” (Mandel, 1982, p. 341), e cuja resposta à crise se dá “por meio de um ataque sistemático à consciência de classe do proletariado” (Mandel, 1982, p. 342), com fins de pulverizar forças e ideologias contra-hegemônicas. Para tanto, “o Estado desenvolve uma vasta maquinaria de manipulação ideológica para integrar o trabalhador à sociedade capitalista tardia como consumidor, parceiro social ou cidadão” (Mandel, 1982, p. 342).

Acerca disso, Wood (1996) explica que, indissociável da pós-modernidade, insta a naturalização do capitalismo, face à ausência de investigação sobre um passado não capitalista e das transformações sociais que conduziram ao estabelecimento da ordem social mercadológica, resultado da manipulação ideológica hegemônica.

Disto, pode-se compreender como os tempos pós-modernos confundem-se com a introjeção nos sujeitos das relações capitais como natureza humana, ou seja, um processo de convencimento em prol de projetar no imaginário popular a ideia de que as necessidades do corpo social somente serão alcançadas pela satisfação dos objetivos de mercado, restando os objetos do saber humano moldados pelas intenções de ganhos atinentes a interesses particulares econômicos e políticos. Wood apresenta uma concepção indispensável: o capitalismo se coloca como uma predisposição natural para a ordem social. E essa concepção acaba por revelar como o arcabouço teórico liberal e neoliberal não representa uma produção humana histórica e social, mas, sim, uma predestinação da condição humana inviolável, ou seja, insistentemente se mostra como inevitável:

Assim, essa concepção de modernidade pertence a uma maneira de olhar a história que atropela a divisão que separa a sociedade capitalista e as sociedades não capitalistas. Ela trata leis especificamente capitalistas como se fossem leis universais

da história e mistura diversos desenvolvimentos históricos, capitalistas e não capitalistas. Não fosse bastante, essa visão de história torna o capitalismo historicamente invisível. E, pior, ela o naturaliza (Wood, 1996, p. 43).

Da mesma forma, de acordo com Chauí (2007), é possível perceber uma perspectiva enganosa e útil que concebe ideologia como um conjunto de ideias promovidas por aqueles que resistem à existência capitalista inevitável, não sendo nesta maneira errônea o capitalismo uma ideologia, mas um traço da natureza humana, sendo o mercado a última *ratio* que define o que é racional ou irracional para a humanidade. Perspectiva enganosa, pois se apega ao presente e despreza a materialidade histórica acerca de como ocorrem as transformações da humanidade, e despreza a investigação do relacional capital e mercado como cerne do aprofundamento de relacionais de opressão e de mitigação da potência humana para o bem comum como necessidade e objetivo maior para a produção humana. E útil, pois, orienta a capacidade humana produtiva ao estrito interesse particular da lucratividade, gestando uma matriz social estratificada em classes ricas, medianas, pobres e miseráveis, pulsando como útil à manutenção do anseio egoísta das classes hegemônicas, detentoras das riquezas da humanidade.

Porém, não prescinde pontuar que as sociedades são permeadas por uma dialética explícita na experiência humana, como tratado em Gramsci (2017) por sociedade civil e política, restando a sociedade civil pelo objetivo de edificar aliados que comunguem de certo ideário, e, sociedade política como aquele ideário dominante ao ponto de assumir o controle dos mecanismos de coerção do Estado e poder submeter os adversários. O corpo social se mostra um complexo forjado por relações humanas intergeracionais, nas quais ideias e ideais são transmitidos pelo convencimento dos sujeitos e pela organização da produção humana, instrumentos necessários à manutenção da dominação.

Contudo, como já visto, a sociedade se organiza em uma estrutura econômica, produtiva, e, uma superestrutura política jurídica (Marx; Engels, 1998), a sua totalidade histórica. Estando o universo das ideias e ideais atinentes à sustentação do estrutural produtivo, assim, o ser humano cria sua existência, distanciando-se de aspectos estritamente genéticos e naturais: ao produzir a sua existência o homem se torna dependente de saberes e instrumentos criados, e estabelece incessantemente novos meios de existir.

Tais saberes e instrumentos, ao modificarem as relações humanas, modificam o corpo social: trazem necessidades, objetivos e objetos do saber aos quais o ser dedicará sua existência. Cabe, então, observar o pormenorizado por Leontiev (1978), para quem a organização social da produção humana revela aos sujeitos quais as necessidades, objetivos e objetos do saber humano conduzirão à satisfação. Neste sentido, o capitalismo pode ser considerado um ideário

que alcançou propagação global, racionalizou a sociedade por ganhos individuais, inseriu uma dicotomia entre o coletivo e o indivíduo de acordo com a qual o bem-estar comum seria um elemento prejudicial ou ameaçador ao individual. Ora, não representa o capitalismo a natureza humana, pois, diante da experiência os saberes e instrumentos da humanidade foram alcançados por um complexo trabalho coletivo, explícito pela comunicação atemporal entre sujeitos, e saberes foram transmitidos entre gerações. Explícito pela organização social que permitiu a dedicação de uns a certas áreas para a descoberta, em uma troca social de produtos para a satisfação da vida, como explicita Leontiev:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (Leontiev, 1978, p. 301).

Se as produções humanas se mostram coletivas pelas trocas que culminam nas criações humanas, como podem se mostrar propriedade de um restrito grupo? Capitalismo. Ideologia regente para a organização social produtiva, ideário sustentado sobre o egoísmo de mercado, marcado pela propriedade privada dos bens da humanidade, e, intenção de ganho de uns em detrimento de outros. Então, com base no pensamento de Chauí (2016), quando a autora destaca que ideologia não se prende somente aos movimentos contra o capitalismo, mas, sim, se mostra como ideais e ideias que se propagam para a manutenção de certa estrutura produtiva, restando o capitalismo como ideologia que localiza fundamentos nos movimentos liberal e neoliberal.

Novamente recorrendo a Gramsci (2002), as relações capitais se tornam hegemônicas, após a eclosão de movimentos em prol da libertação dos ganhos econômicos individuais, e, assim, passam a incessantemente criar meios de sustentação e expansão do mercado que materializam o capitalismo. É possível observar que, do pensamento liberal, incipiente em Locke (1998), os anseios repousaram sobre a autopreservação e não submissão à vontade injusta de outrem, o que remete ao contexto das convulsões burguesas em prol da liberação do mercado e resistência à monarquia à época, estando ali o cerne capitalista como atinente à classe que enriquecia, mas, não alcançava projeção social política e jurídica.

Destes aspectos de autopreservação e não submissão, a teoria de Smith (1996) explica as bases sistemáticas do pensamento liberal em busca de sustentação e expansão: esse teórico denota apego às relações de mercado como racionalidade humana, e como caminho para o bem-estar social, naquilo que ficou conhecido como um corpo social regido pela “mão invisível” do mercado. Em sua concepção, os interesses particulares, em vez de se chocarem, produzem o bem-estar social e, assim, a sociedade resta representada pela movimentação de intenções

lucrativas dos indivíduos. Disto, urge o que Smith chamou de *Homo Economicus*, sujeito autocentrado e desapegado da preocupação com o outro, tendo o egoísmo e o individualismo como aspectos naturais do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, Smith (1996) denota que os interesses particulares são movimentados pelo amor-próprio, o egoísmo, remetendo ao caminho para a riqueza das nações à vontade individual de enriquecer. Assim, para Smith, ancorado em seu conceito de “mão invisível”, os indivíduos, ao agirem na busca de seus próprios interesses egoístas no mercado, promovem o bem-estar geral da sociedade, pois, ao buscarem a maximização dos seus próprios lucros, acabariam por promover bens e serviços atinentes às necessidades e demandas dos demais, raciocínio que colabora para a promoção da naturalização da economia egoísta. Dessa forma, o mercado seria uma ordem social natural, produto das complexas relações individuais (Ganem, 2012). Contudo, jaz aqui um possível início do abismo criado entre o coletivo e o individual, jazendo o mercado como único elo entre o individual e o coletivo.

Esse mesmo raciocínio atende ao ideário de Hayek (1990), para quem qualquer forma de coletivismo se mostra tendencioso ao totalitarismo e à servidão. O autor situa a sociedade como estritamente promovida por ações individuais realizadas no mercado. Para ele, a única forma de se garantir a liberdade é implementar o liberalismo econômico, e ignora a gravidade progressiva de todas as mazelas advindas desse sistema econômico. Para o autor, o ser humano possui uma existência ignorante quanto a materialidade histórica. Ser estritamente apegado a oportunidades do presente, este constantemente melhorado, e, que relega o histórico a justificar o presente capitalista, nunca o criticar e desconstruí-lo.

Assim, funda a popularização do que se propaga como neoliberalismo, e, situa o capitalismo como natureza humana racional para a sociedade. As relações capitais se tornam progressivamente propagadas pelos séculos, na medida do individualismo, e negam qualquer olhar para experiência humana que traga a potência humana para além do capital. O capitalismo se propaga pela introjeção ideológica liberal e neoliberal com apelos ao mercado, transformando a existência humana em mercadoria, desprezando as mazelas que tal ideologia produz, não combatendo a opressão histórica, mas, gestando uma forma de opressão que tenha maior poder de cooptação dos indivíduos, alcançando as mais diversas searas da vida em sociedade, inclusive a educação.

3.3.2 A alienação pelo capital

Sob o regime de produção capitalista, os trabalhadores não são proprietários dos meios de sua produção ou dos produtos que produzem, e dependem da venda da sua força laborativa para sobreviver, tornando-se, cada vez mais, propriedade alheia de terceiros, e, para a obtenção dos meios necessários a garantir a sua subsistência passam a depender do capitalista (Marx, 2011), o que agrava progressivamente a dominação e a opressão. Dentro desse cenário, em que o mercado funciona como ordem social vigente, e onde quase tudo é transformado em um produto passível de precificação, importa observar que os ganhos da humanidade, os saberes, as formas sociais de convívio, a ciência, a tecnologia não são bens particulares, propriedade de alguns, mas resultado da longa experiência humana pela descoberta de melhorias. Então, a promoção dos bens humanos enquanto propriedade individualista com cerne na lucratividade, se mostra um vício alienante para a sociedade (Leontiev, 1978). Faz-se, portanto, necessário compreender do que se trata a alienação, a qual adere à ordem capital, reduz a necessidade dos sujeitos às necessidades do mercado, e, por conseguinte reduz os objetivos da atividade humana aos objetivos da lucratividade das classes hegemônicas, desprezando qualquer motivação inútil ao capitalismo (Mészáros, 2005).

E sem perder de vista o diferencial do homem em relação aos demais animais, o trabalho – pois, “pelo trabalho, o ser humano cria as condições materiais de sua própria reprodução” (Marx, 2011, p. 26) - tem-se que ao tratar do desenvolvimento humano não se deve excluir a relação de trabalho como o fator definitivo para todas as transformações sociais, como já abordado, pois, é a partir dela que se estabelecem entre os homens os pactos pelos quais uns cedem seu tempo e força de trabalho em favor de outros. Acerca disto, Marx explicita o trabalho como a exteriorização do ser, a objetificação da essência humana por meio da qual os sujeitos transformam o mundo e satisfazem suas necessidades materiais. Contudo, sob a ordem do mercado, o trabalho também se tornou uma ferramenta de manipulação e dominação.

Sob a égide capitalista, o trabalho – embora ponto fundante da humanização e do ser social – se tornou um produto de mercado, alienado e despido de toda sua dimensão original e histórica, voltado à produção de bens que satisfaçam às necessidades do mercado e à acumulação do capital, e não mais aos bens úteis às necessidades humanas. Neste regime, “um dos envolvidos no processo de produção – no caso, o trabalhador – produz mais valor do que recebe sob a forma de salário” (Marx, 2011, p. 25). Na prática, trata-se de um regime no qual o trabalhador vende sua força de trabalho aos detentores dos meios de produção, em troca do salário, para dele sobreviver, e sua existência/utilidade é reduzida à condição de mais miserável mercadoria, na razão inversa da magnitude da sua produção:

O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral (Marx, 2004, p. 80).

Por meio da descaracterização do trabalho acerca de seus aspectos históricos, culturais e sociais, advém o estranhamento havido entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, que se traduz em alienação. Acerca disto, Marx expõe que nas relações capitalistas a vantagem econômica sempre será do capitalista, nunca do trabalhador, mesmo quando este puder extrair da situação algum benefício, pois o interesse do trabalhador nunca se sobreporá ao interesse da sociedade. Ao mesmo tempo, a sociedade se contrapõe, a todo instante, aos interesses do trabalhador. E, a considerar que vivemos numa sociedade regida e conformada pelo sistema capital, é ele, o capitalismo, como ordem social vigente, o obstáculo aos interesses do trabalhador, alienando-o e modulando-o conforme seus interesses.

Assim, num cenário contido pelo capital, no qual ele emana seu poder de compra e de governança sobre as relações sociais (Marx, 2011), o trabalhador precisa lutar não apenas por sua subsistência, mas também pelas ferramentas necessárias para provê-la, dentro de uma realidade em que “o trabalhador não precisa necessariamente ganhar com o ganho do capitalista, mas necessariamente perde quando ele perde” (Marx, 2011, p.25), o que o leva à alienação e à submissão aos caprichos capitalistas: a alienação do indivíduo pelo trabalho, dentro do regime capital, se dá em quatro aspectos inter-relacionados, de acordo com Marx: a alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho; a alienação do trabalhador em relação a si mesmo; a alienação do trabalhador em relação ao seu gênero (enquanto membro do gênero humano); e a alienação do trabalhador em relação aos outros indivíduos.

A alienação do sujeito em relação ao produto do trabalho, ao qual Marx chama de “estranhamento da coisa”, expressa a relação de estranhamento entre o trabalhador e o produto do seu trabalho. Isso porque, se trata de uma relação em que o trabalhador não detém propriedade ou identidade sobre o produto que produz, o qual pertence unicamente ao capitalista que compra sua força produtiva e, em troca, lhe passa uma mínima parte do lucro, na forma de salário.

Por certo, o trabalho humano produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Ele produz palácios, porém choupanas é o que toca ao trabalhador. Ele produz beleza, porém para o trabalhador só fealdade. Ele substitui o trabalho humano por máquinas, mas atira alguns dos trabalhadores a um gênero bárbaro de trabalho e converte outros em máquinas. Ele produz inteligência, porém também estupidez e cretinice para os trabalhadores (Marx, 2011, p. 491).

Assim, o trabalhador não se reconhece no resultado da sua produção, embora dedique horas do seu dia a fazê-lo, e tampouco enriquece com a sua produção, embora produza riquezas. O segundo aspecto é a alienação do trabalhador de si mesmo, ao qual Marx chama de “auto-estranhamento”: nele, o trabalhador não desempenha sua atividade espontaneamente, com fins próprios ou por se identificar com a atividade produtiva, mas sim em decorrência da necessidade de sobreviver, razão pela qual estabelece-se uma relação de trabalho com o detentor dos meios de produção, em que oferece a prestação de sua força produtiva em troca do salário.

Ou seja, inexistente identificação do trabalhador com a atividade desempenhada, eis que a atividade é uma simples fonte dos recursos necessários à sua subsistência, sendo esta a única satisfação que há. Neste sentido, “o trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele” (Marx, 2011, p. 82-83). Portanto, para a satisfação da sua sobrevivência, o indivíduo abre mão da sua liberdade e se submete a uma atividade regulada por um regime e jornada de trabalho que não atendem às suas ambições pessoais, voltadas às demandas do capitalista, negando a si mesmo e às suas vontades, apenas se contentando na realização de suas funções animais, como comer, beber e se reproduzir (Marx, 2011), proporcionadas pelo salário que recebe, embora nem sempre a contento.

O terceiro aspecto decorre da junção dos dois aspectos anteriores, e trata da alienação do trabalhador em relação ao seu ser genérico (enquanto pertencente ao gênero humano, do qual provém sua liberdade, capacidades e potencialidades), e decorre da execução maquinal do trabalho, na qual o sujeito desempenha sua função apartado da sua essência humana e social, individualizando-se a tal ponto de se transformar em um indivíduo unilateral, cuja vida se resume à realização de uma atividade mecânica e repetitiva.

Assim, o sujeito se reduz a um sujeito trabalhador, alienado de sua natureza humana, genérica e coletiva, apenas estruturalmente preocupado com a sua sobrevivência, apegado ao objetivo de atender apenas à sua felicidade e necessidades individuais. Esse aspecto da alienação produz uma estrutura social que afasta o homem da essência humana e o converte em mercadoria, destinado às satisfações do mercado. Numa sociedade estranhada, os sujeitos são movidos por necessidades egoístas, individuais, opondo-se ao desenvolvimento das potencialidades humanas.

O quarto aspecto trata da alienação do homem em relação aos outros homens, consequência direta da deformação que os três aspectos anteriores operam no sujeito. O vazio decorrente de sua insatisfação, de não se reconhecer no trabalho realizado e se afastar da sua humanidade, leva-o a se alienar, também, dos outros sujeitos, objetificando-os, ignorando o

desenvolvimento histórico que forja as relações sociais, com a padronização desse comportamento egoísta e que opera a instrumentalização da vida em sociedade (Marx, 2011).

Assim, tem-se que a alienação do trabalhador significa afastá-lo de sua humanidade e de seus aspectos histórico-culturais, convertendo-o em capital humano, uma mercadoria precificável, ferramenta que possibilita ser explorada para aumentar a produção, o lucro e a acumulação de capital em favor dos donos dos meios de produção. Movimento que se dá em detrimento do trabalhador, alienado, exposto a jornadas longas, sobrecarga de trabalho e salário achatado que apenas possibilita sua subsistência, suficiente para se manter vivo e ativo para integrar o mercado produtivo, impossibilitado de desenvolver suas potencialidades humanas ou de enriquecer com o seu trabalho, independente do quanto produza.

O que resulta desse perverso processo de alienação são sujeitos esvaziados de criticidade acerca da sua própria realidade e da sua própria humanidade, incapazes de reconhecerem em si e nos outros a exploração decorrente do sistema capital, apegando-se a objetivos e necessidades egoístas, dando azo à propriedade privada e para o desenvolvimento e manutenção do capitalismo.

Alheios de si, os trabalhadores tornam-se cada vez mais pobres e submetidos ao poder do mercado, presos nessa estrutura social organizada em classes, mantendo-se escravos de suas necessidades corpóreas, sem tempo para cultivar seu espírito e sua liberdade (Marx, 2011). Convertem-se em sujeitos voltados apenas para o trabalho e para dele tirar o necessário para a sua subsistência, abrem mão da sua liberdade e da sua natureza enquanto ser genérico, impedido de viver livre (Marx, 2011), movidos pela necessidade de satisfazer suas necessidades materiais voltadas às necessidades básicas para a sua existência. Deste modo, compreender a que se presta a alienação do trabalhador, bem como, compreender que se trata de um fenômeno que ocorre no interior do sistema produtivo, com fins à satisfação do atual regime produtivo, é essencial para a compreensão da ordem vigente.

A alienação opera para reforçar a dominação que uma classe exerce sobre as outras e impõe, também, necessariamente, uma abordagem do tema sob a ótica das relações sociais, que permeiam e estruturam toda a sociedade e contribuem para a valorização dos direitos individuais em detrimento do coletivo, afastando-se da democracia. Para tanto, funcionam ao seu favor as instituições e os aparelhos do Estado que, via produção de normas e do exercício da coerção, legitimam as desigualdades produzidas na sociedade, por meio do direito positivado, reforçando e naturalizando, para todas as relações sociais, o aspecto alienante advindo das relações produtivas, o que resulta na conformação massiva dos sujeitos.

Disto, consolida-se a dominação exercida pelo mercado que, como visto, interfere na subjetividade dos sujeitos que apenas existem para compor o mercado de mão de obra, vendedores de sua força de trabalho em troca de um salário minimamente capaz de suprir suas necessidades mais básicas, de modo a mantê-los ativos e disponíveis nessa roda viva.

A questão da alienação se torna ainda mais evidente dentro do neoliberalismo, no qual cada indivíduo é um capital humano em favor do mercado, estimulando o individualismo e a competição entre os sujeitos, introjetando a ideia do empreendedorismo e de que cada um é responsável pelas suas conquistas ou derrotas, tirando da balança as questões sociais que diferencia os sujeitos, destruindo o senso de coletividade e do bem comum (Chauí, 2007).

Cabe, do exposto até aqui, perceber uma aparente movimentação burguesa que se dá etapa a etapa, se reorganizando e se reestruturando para dominar todas as esferas da vida humana e da sociedade, a fim de se manter hegemônica, modulando o consenso em favor dos seus próprios interesses: para tanto, opera o Estado a seu favor, como ente regulador das relações sociais, e tem como parte de seus tentáculos os APH e os intelectuais orgânicos, que cooperam para os seus fins via atuação na sociedade civil, alcançando importantes instituições como a escola, por exemplo. Cujas definições dos currículos, metodologias pedagógicas, conteúdos e abordagens que serão, ou não, adotadas, podem contribuir para reforçar ou desfazer as contradições avindas do capital. Contudo, acerca do que se viu até aqui, percebe-se uma tendência a práticas que contribuem para reforçar as contradições. Uma tendência que parece entrelaçar-se com a alienação que o capital causa nos sujeitos, pois sujeitos que a todo tempo se veem oprimidos (e comprimidos), que precisam se preocupar todos os dias com a obtenção e manutenção dos meios – mais básicos - de sua sobrevivência, como alimentação, moradia e saúde, por exemplo, não conseguem se organizar para resistir à opressão.

Chama atenção que essa escalada burguesa, na contemporaneidade, tem se dado com o levante de uma forte frente liberal-conservadora, a extrema direita brasileira, que, aliançando ultraliberais e ultraconservadores, tem conseguido empreender sua visão de mundo. É o que se observa quando essa aliança conseguiu fazer constar em pauta no legislativo (a nível federal, estadual e municipal), com algum sucesso, projetos amparados no programa do ESP ou em favor da regulamentação da ED e da militarização escolar, bem como, quando conseguem fazer constar no texto das políticas educacionais – como foi o PECIN - uma estruturação tendenciosa ao controle da atividade docente e aos interesses mercadológicos, aparentemente voltando-se para a estrita formação de mão de obra, de subalternos, pelas escolas públicas, por isso, em detrimento dos saberes estruturados e do desenvolvimento humano.

Isso, ao mesmo tempo que conseguiu extirpar das salas de aula, ou ao menos fazer frear, a educação escolar baseada no conhecimento histórico e científico, no reconhecimento e na discussão de importantes temas como sexualidade, gênero e desigualdade social, o que implica um possível retrocesso para a educação. Tais práticas parecem violar os desígnios constitucionais estabelecidos para a educação no Brasil, pelo que se faz necessário analisar o tema com mais profundidade, conforme será feito na sequência.

3.4 EDUCAÇÃO

De acordo com Marx e Engels (2011), a emancipação do homem pressupõe libertar-se da consciência alienada, com a compreensão do funcionamento do sistema econômico e a tomada da sua consciência de classe com fins a superá-las, de modo a alcançar a liberdade plena, integral e livre das contradições oriundas do sistema produtivo, que segrega os indivíduos em classes e os neutraliza em suas potencialidades físicas ou espirituais. A emancipação, portanto, incide por todas as dimensões do sujeito, pelo que a educação escolar passou a ser um instrumento de revolução para as classes oprimidas superarem a alienação:

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (Marx, 2010, p. 30).

Ao analisar as concepções Gramscianas sobre o tema, Martins (2013) explica que a educação é “imaneente ao devir do processo histórico de produção do ser social” (Martins, 2013, p. 255) e cujo compromisso é “assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo”, concebendo-se a escola como o espaço criado para o exercício da educação, o qual se dá conforme o ideal humano do contexto que permeia (Martins, 2013).

Disto, compreende-se que, embora não seja a educação um meio para a emancipação, ela certamente pode contribuir para a criação das condições necessárias que encaminham até lá. Contudo, numa sociedade dominada pelo capital, e movida pelos interesses de classe burgueses, a busca que se dá por meio da educação não tem residido na emancipação dos sujeitos, mas ao contrário, como observa Torres (2017): no modo de produção capitalista (à contramão do pensamento marxista) a emancipação se expressa como a conquista de uma igualdade jurídica, o direito de propriedade, elementos que são fundamentais para a manutenção da ordem social vigente, dominada pelos interesses da burguesia.

Então, é possível disso inferir que se a educação tem um papel importante para o processo de emancipação e, por isso, revolucionário, no caso da educação pública, voltada à classe trabalhadora, tenderá ela a ser controlada pela classe dominante, com fins de impedir seu avanço em direção aos meios que levam à emancipação e libertação dos sujeitos das contradições impostas pela ordem vigente. Contradições estas que, como já visto, são parte fundamental da roda que move a sociedade burguesa e sustenta o seu sistema produtivo.

Neste sistema, sendo uma das suas características a divisão social do trabalho, ocorre uma diferenciação bem delimitada das funções a serem exercidas por cada classe, como afirmam Marx e Engels: “logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida” (Marx; Engels, 2007, p. 37-38). Ainda de acordo com os autores, observa-se que diferente dos demais animais, o homem necessita, por meio do trabalho, alterar a natureza e produzir a sua existência. Assim, por meio do trabalho humano, o sujeito produz seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. E ao produzir seus meios de vida, os sujeitos também produzem a sua própria vida material, o mundo humano, o mundo da cultura, diretamente relacionado à sua sobrevivência. Como esclarece Saviani:

[...] o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação, conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (Saviani, 2011b, p. 11).

Então, “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. [...] um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo”, um processo histórico (Saviani, 2007, p.154). Aliando isso ao que explanou Saviani, ao afirmar que o trabalho material (cuja execução transforma a natureza) é a prática resultante de uma ideação mental, por meio da qual se concebe a finalidade de uma ação, existindo, também, o trabalho não material, aquele que se antecipa a práxis, no qual o produto, o conhecimento, não se separa do ato de produção, o ato de pensar, cabe compreender a educação como um fenômeno que também é próprio dos seres humanos:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao

mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p.157).

Logo, a educação se tratava da transmissão de conhecimentos acerca da produção da própria realidade, passada de geração para geração, apropriando-se coletivamente dos meios de produção. Numa relação na qual se produzia a existência humana ao mesmo tempo em que se aprendia e educava nesse mesmo processo, sem divisão em classes, tudo era feito em comum.

A educação, afirma Saviani (Saviani, 2007), era a vida e não uma preparação para ela. Contudo, sob o desenvolvimento da produção e do surgimento da noção de propriedade privada, o que alterou a forma de organização das sociedades, conduzindo-a à divisão do trabalho e para a configuração da sociedade em classes, causou a divisão também na educação, sendo estabelecida uma para os dominantes (voltada ao estudo da palavra, da arte, etc.) e outra para os dominados (voltada ao trabalho a ser desempenhado). Logo, a educação é o processo formativo que se antecipa ao trabalho. E sendo a educação parte integrante do processo de forja dos sujeitos para o trabalho, ela não está alheia às contradições que advêm das relações de produção. O decorrer do tempo não alterou significativamente essa divisão, apesar das mudanças ocorridas na forma de produção e de organização da sociedade, ao menos para o caso brasileiro, ao qual se apega nesta pesquisa.

Já sob o advento do capitalismo, o trabalho deixa de estar relacionado apenas à produção da existência humana e passa a ser uma mercadoria, a força produtiva passa a ser vendida, explorada pelo mercado para a obtenção de lucratividade, a mais valia (Marx, 1996). E por meio da educação, assim como nas relações de trabalho, também ocorre a reprodução e manutenção das desigualdades sociais e da ideologia hegemônica, contribuindo para a continuidade da dominação de uns sobre outros, por meio de um movimento que Mézarós chama de internalização (Mézarós, 2005).

Pelo movimento de internalização, a escola, enquanto integrante dos aparelhos do Estado, é uma reprodutora e disseminadora da ideologia dominante, detentora do poder, e funciona para internalizar nos sujeitos, via educação escolar, a ideologia e a concepção de mundo que consolidem o sistema vigente capitalista: “ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais” (Mézarós, 2005, p.45) e, assim, os sujeitos conformam-se e legitimam sua posição dentro da hierarquia social capitalista, operando o consenso. Dessa concepção, verifica-se que a escola, por ser parte integrante dos aparelhos do Estado, não pode, sozinha, proporcionar ações educativas que irrompam com a lógica e as contradições do capital e passe a priorizar o conhecimento histórico e o

desenvolvimento humano, pois cabe a ela importante função dentro desse mecanismo ideológico de propagação e reprodução.

A divisão social do trabalho, típica do capitalismo, criou na sociedade uma extrema fragmentação do processo produtivo, com a diferenciação entre atividade intelectual e material. Dentro desse modelo, à época da revolução industrial, apenas cabia ao proletariado o acesso a um nível de cultura bastante baixo, o suficiente para o desempenho de atividades de forma mecanizada, bastante simples. Fragmentação que se espelha na educação. Replicação de um sistema onde o trabalhador não tem autonomia, é um “[...] mero acessório da máquina, do qual se exige apenas o mais simples e monótono movimento da mão, de aprendizado fácilimo” (Marx; Engels, 2005, p. 51). E cuja expansão do acesso só se deu em virtude das inovações tecnológicas, junto com as quais surgia a necessidade de uma força de trabalho qualificada, o que forçou a expansão da oferta de escolas para a classe trabalhadora. Contudo, essa expansão acabou por gerar uma nova contradição:

Ela torna uma questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma miserável população trabalhadora em disponibilidade, mantida em reserva para as mutáveis necessidades de exploração do capital, pela disponibilidade absoluta do homem para as exigências variáveis do trabalho; o indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam (Marx, 1996, p. 115-116).

Essa expansão da oferta escolar, advinda da necessidade de trabalhadores mais qualificados para assumir postos de trabalho, contribuiu, de acordo com Marx (1996), para o germe de uma educação voltada para o desenvolvimento das várias dimensões humanas. Pois o “[...] desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é, no entanto, o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação de uma nova”. (Marx, 1996, p. 116).

Para Dangeville (1978), a desigualdade social gera desigualdade de conhecimento e a burguesia utiliza-se de mecanismos como os meios de comunicação, o Estado e a escola para mistificar e conservar seu status quo, impedindo que a classe mais espoliada conheça profundamente a realidade para então modificá-la. O que é ratificado na concepção marxista, observa Torres (2017):

O trabalho é o fundamento do ser social, pois o homem como um ser social se (re)produz pelo trabalho, o que assinala a produção da sua vida material. É preciso esclarecer essa noção para entender que a educação é uma das mediações do trabalho, e que embora a educação tenha papel fundamental no processo revolucionário ela não é capaz de isoladamente revolucionar as estruturas sociais, conforme algumas publicidades ideológicas contemporâneas que colocam as reformas educacionais como prioritárias e nem sequer levantam outras questões sociais, como, por exemplo, as condições básicas de sobrevivência (Torres, 2017, p. 1272).

Disto, a considerar o afirmado por Lenin (1911), no sentido de que o Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados, um ente que surge com a função de conciliar classes antagônicas, com interesses também antagônicos, cabe desde logo ponderar que, a educação, enquanto fenômeno inerente à totalidade histórica, e parte integrante dos aparelhos das sociedades burguesas, tende a contribuir para o processo de organização e manutenção da ordem social vigente. E é de acordo com os ditames do sistema produtivo que também a educação brasileira opera. Elemento que é o mediador dentro de um processo dialético entre as aspirações hegemônicas e do proletariado, cujas contradições se evidenciam na precarização e no controle que tem se operado sobre a educação pública atualmente no Brasil, dentro de uma totalidade histórica atualmente ilustrada pelo forte levante liberal-conservador.

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 a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, e em nosso caso o capitalismo (Cury, 1987, p.13).

Ao mesmo tempo, como observa Cury (1987), a educação coopera para a incorporação de novos grupos e indivíduos, mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e pré-existente a eles. Ou seja, uma visão de mundo que já chega interpretada e que é passada adiante por meio dos costumes, ideias, valores e conhecimentos. Essa manifestação da educação, contudo, manifestada nas sociedades burguesas, se dá mediante as relações de classes, com todas as contradições a ela imanentes. Assim, acaba por ser transmitida sob a forma da visão hegemônica, contraditória com a realidade que a sustenta, pois reflete os valores dominantes da sociedade, mediante imposição da validação “cognoscitiva” da ordem vigente. E essa contradição é o que possibilita uma tematização diversa da justificação que já foi dada. Nesse sentido: “as relações de classe têm a ver com a reprodução das relações sociais e, no interior destas, o êxito da legitimação depende não só do poder coercitivo exercido, mas também de um *quantum satis*²¹ de consenso obtido” (Cury, 1987, p. 53).

Disto, importa observar uma tendência da educação, por meio de suas políticas educacionais e curriculares, atenderem a práticas formativas que permitem a conformação de trabalhadores aos interesses do mercado. Do que resta possível concordar com Cury quando afirma que a “Escola [...] ensina saberes práticos, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta”. Isso porque “a hegemonia, na sua relação

²¹ O quanto baste.

com a educação, ganha papel relevante, já que se trata de uma direção ideológica e política das classes dominantes sobre as demais” (Cury, 1987, p. 54).

Contudo, se da educação vem a possibilidade de criar os meios para a emancipação humana, não resta estranho notar que ela se traduz, como ensinam Marx e Engels, na transmissão dos valores burgueses, da sua visão de mundo, “uma vez que os pensamentos da classe dominante são os pensamentos dominantes. Pois, a classe que possui o poder material também possui o comando dos meios de produção intelectual e para manter seu poderio precisa representar seus interesses como sendo absolutos e legítimos” (Torres, 2017, p. 1273), meio de reprimir eventual agitação advinda do proletariado. Pois, enquanto possuidora de caráter dialético, eis que produto humano e integrante da estrutura social, ao mesmo tempo que expressa essa estrutura pode também operar para ocultá-la, o que ensejará expectativas na classe antagônica de quem a domina, contribuindo, assim, para determinar a educação que se operará no presente com vistas a projetar seu futuro, visando a construção da hegemonia. Ou seja, a realidade social percebida se dá pelo que resulta das relações de produção presentes na sociedade, bem como, pelos posicionamentos político-ideológicos de projeto societário que expressam, havendo grande contribuição da educação nesse sentido.

Para Gramsci (1980, p.96), ao seu turno, “se cada Estado tende a criar e a manter certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e hábitos e a difundir outros”, o que se pode realizar por meio da educação, da forma como é operada. Disto, Nosella e Azevedo (2012) afirmam que, para Gramsci, o mundo pode ser transformado, sendo que a educação e a cultura podem ser causa e efeito dessa mudança, enquanto espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade, ao passo que a escolarização é um meio de formação "massiva" de quadros dirigentes e de cidadãos em geral.

Nosella e Azevedo (2012) observam que o autor, ao pensar sobre o sentido da cultura e da escola, questiona a dualidade do sistema escolar, consubstanciada na existência de dois tipos de escola para dois tipos de classes: a escola desinteressada-do-trabalho, para as classes dominantes, com um programa humanista, de vasta e moderna cultura universal, destinada àqueles que não precisam se submeter ao imediatismo do mercado profissional; e a escola interessada-do-trabalho, precocemente profissionalizante, com um pragmático e pobre currículo, destinada à parcela majoritária da população, com o intuito de formar jovens para o imediatismo do mercado, sem preocupações com os valores universais. Defendendo que haja

uma escola unitária "desinteressada"²² do trabalho para todos, a qual Gramsci chamou de “escola unitária”, “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual”, a qual funcionaria como escola inicial, da qual, após, “através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo” (Gramsci, 1975b, p. 1531).

Contudo, afirmam Nosella e Azevedo (2012), com afincos em Gramsci, o Estado não se impõe somente pela força, mas também pela ideologia e pela cultura, fenômenos sociais que, em grande medida, têm a escola e a educação como vetores, com fins a operar o consenso. Logo, não resta estranho compreender que há muito tempo o que se observa é que segue perene a dualidade do sistema. Então, a considerar tudo que foi exposto até o presente momento da pesquisa, cujo percurso percorrido buscou-se evidenciar a estrutura do Estado burguês, com sua organização em classes sociais (burgueses e proletariados), seus caracteres (sociedade civil e política), seus aparelhos e como operam em prol do consenso e da construção da hegemonia, bem como, a forma como a ideologia é utilizada para a manutenção da hegemonia e, conseqüentemente, para a dominação, pode-se conceber que a educação, enquanto produto de todas essas interações sociais, também opera pela hegemonia, eis que dirigida pela classe dominante, pois integra os APH que, ao seu turno, é o elo entre a sociedade civil e a hegemonia.

Neste ponto, cabe o que afirma Mézarós (2005): por meio da educação institucionalizada, excludente e reprodutora de desigualdades, o que se pode é, maximamente, utilizando-se de reformas educacionais, remediar os piores efeitos decorrentes dessa perversa ordem reprodutiva capitalista, no que tange às suas contradições e desigualdades, contudo, sem jamais conseguir eliminar, de dentro do sistema, os fundamentos causais dessas contradições.

A educação institucionalizada, [...] serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capital, com também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mézarós, 2005, p.35).

Faz-se necessária, então, uma educação revolucionária, centrada na “contrainternalização”, com fins à criação dos meios para a emancipação dos sujeitos, uma

²² Uma escola 'desinteressada-do-trabalho' é aquela cujos conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas. Não se trata, obviamente, de uma escola de curta duração, precocemente profissionalizante, que objetiva treinar um operador de máquinas, preciso e submisso (Nosella; Azevedo, 2012, p. 27).

“contraconsciência descolonizada”, a fim de libertar-se das amarras da educação escolar, hoje atada à lógica do capital. Para tanto, requer-se educadores e práticas educacionais abrangentes, que extrapolem as barreiras impostas pela educação escolar, por meio da exitosa exploração de seus elementos revolucionários, “em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, [...] para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo” (Mészáros, 2005, p.59).

E rememorando a concepção de educação como parte integrante do processo de trabalho, visto acima, tem-se que ao implementar uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social (Mészáros, 2005) para quebrar o ciclo de violência simbólica e de dominação perpetrados por meio da educação, consegue-se também transcender o trabalho alienado, categorizado por Marx (2011), de modo a romper com a desumanizante alienação reificadora que nutre o capitalismo. Neste momento, importa compreender o que é política educacional, e observar como ela, enquanto uma mediadora entre a sociedade e o mercado, se desenvolveu no Brasil ao longo de sua história, a fim de identificar, em sua totalidade, as contradições que se tem buscado, por meio de políticas educacionais, estrangular, a fim de cooperar para o sistema produtivo vigente.

4 DIALÉTICA DA MENTIRA: O FASCISMO COMO UMA ESTRATÉGIA NARRATIVA E O USO DA DESINFORMAÇÃO COMO FERRAMENTA BURGUESA DE DOMINAÇÃO

Na visão marxista em geral, como acentua Boito Júnior (2020), o fascismo é uma forma-política do regime do estado capitalista, no qual a relação de dominação burguesa sobre a sociedade se dá pela suspensão das liberdades democráticas burguesas. Um modelo que emerge como a única alternativa da burguesia para manter-se na direção do Estado em momentos de crise orgânica de grande envergadura. Disto, indispensável desde logo destacar que há uma ligação orgânica entre o capitalismo, suas crises e o fascismo.

Acerca do fascismo, aborda-se nesta pesquisa o entendimento acentuado por Gramsci, nos comentários de Aliaga e Liguori, autor que viveu e experienciou o regime, que lhe custou dez anos de cárcere (1926-1937), e produziu vasta obra com importantes contribuições para a discussão do tema; bem como, por Poulantzas, Paxton e Konder, que empreendem uma análise *post factum* do fenômeno, apresentando estudo com considerável distanciamento histórico em relação às experiências concretas, mas emblemáticas do fascismo italiano e alemão. Além disso, por considerar que no fascismo, atrelado ao aspecto da opressão, resta também a questão ideológica, apresenta-se excertos de narrativas de líderes autoritários e de materiais, como panfletos e periódicos, por meio dos quais os APH se encarregavam de contribuir para a formação do consenso, o que se dá por meio de outros autores, além dos já citados, pois contribuem com importantes elementos para a ilustração do que se aborda, a fim de trazer a materialidade buscada nessa pesquisa.

De antemão, frisa-se que não é a pretensão dessa sessão se aprofundar no estudo do fascismo ou dos atos antidemocráticos que ruíram com a democracia no Brasil, mas perceber como a instauração de uma crise orgânica do capital e de hegemonia possibilitou lançar mão do uso da desinformação, por meio de estratégias narrativas voltadas à desarticulação da esquerda, contra-hegemônica. Uma ferramenta integrante de um projeto de reorganização do poder para a burguesia reconstruir sua hegemonia e restabelecer a sua dominação.

Como ponto de partida, faz-se um breve apanhado acerca de como a ideologia, historicamente, tem funcionado para a dominação e a submissão de uma classe ou grupo social por outro, o que se dá por meio de autores como Karl Marx, Friedrich Engels, Robert Filmer, Jacques Le Goff, John Locke e Anita L. Prestes.

4.1 IDEOLOGIA E DOMINAÇÃO DE CLASSES

Marx e Engels (1998), classicamente, explicitaram a história humana europeia (a qual nos serve de modelo) como marcada pela constante luta de classes e a relação entre opressores e oprimidos. E, numa breve digressão, é possível verificar na monarquia os relacionais opressivos entre os, ditos, nobres e os plebeus, um longo período marcado pela influência da Igreja sobre a organização do Estado pela projeção gerada por ela no corpo social fundado no patriarcado, operado sob uma narrativa bíblica, mais especificamente no velho testamento bíblico, como destacou Filmer (2011), pensador do século XVII, acerca da história inglesa. Acerca deste cenário, a figura do rei se mostrava como um guia natural para os povos, e figurava como um representante escolhido de deus e tradutor de suas vontades acerca do modo da existência humana, razão pela qual o poder deveria ser absoluto e hereditário.

Filmer (2011) criou uma linha do tempo para a história humana amparada numa cronologia criacionista, assim, compreendia a figura de Adão como o modelo primeiro de humanidade, a ser seguido por todas as gerações seguintes, e de tal modo ligava o início dos tempos, bíblico, com a monarquia inglesa de sua época, ignorando o intervalo temporal entre os dois períodos. Em sua concepção, ao reproduzir a ótica bíblica para compreender a origem e organização da sociedade inglesa, o autor considerou a genética como elemento legitimador da autoridade e do poder político (baseado no patriarcado e na hereditariedade), e estabeleceu a obediência como algo natural. E, amparado pela cronologia adâmica, considerou que as famílias do início dos tempos, após se tornarem muito numerosas, à época do grande dilúvio, já compondo povos e nações, dispersaram-se pelo planeta por meio dos três filhos de Noé, cujo resultado seriam as diferentes línguas e nações, e cujos descendentes seriam os legítimos detentores do poder sobre a Terra, nas nações civilizadas, espalhando a tradição patriarcal, o que, ao seu ver, justificaria a obediência e submissão de uns em favor de outros.

Sobre este cenário, ensina Le Goff (1990), a sociedade europeia pré-capitalista restava dividida em três classes: oratores, bellatores e laboratores (homens de oração, de guerra e de trabalho, respectivamente), estes últimos destinados ao trabalho braçal, os quais compunham o campesinato e que, posteriormente, viriam a ser os trabalhadores urbanos. Nessa forma de organização social, os oratores, enquanto representantes da igreja, eram os detentores da ideologia dominante, com grande influência sobre a política e sobre a sociedade, encontravam-se, hierarquicamente, acima dos bellatores, defensores da cidade e do povo contra invasões nos tempos de guerra, e dos campesinos, responsáveis pela produção dos bens necessários à

subsistência humana. A forma de produção era baseada na exploração da terra, em regime de subsistência. Os grupos familiares camponeses, realizadores do trabalho no campo eram submetidos à dominação do possuidor das terras, que detinham poderes e direitos sobre eles, e viviam da renda advinda deste trabalho (fosse em dinheiro, fosse em produtos), além de sofrerem taxações das operações comerciais realizadas dentro dessas propriedades.

Já os senhores destas terras eram, em maioria, bellatores que, após a prestação de serviços de proteção em favor do reino, recebiam como reconhecimento e agradecimento porções de terra e um título de nobreza. Ou seja, a nobreza destas cidades era composta, boa parte, por militares que receberam feudos e títulos de nobreza por seus serviços, e impunham aos camponeses taxas e impostos cada mais elevados, em razão das crises advindas de eventos como a peste bubônica e a guerra dos cem anos entre França e Inglaterra, o que gerava cada vez mais descontentamento e revolta por parte dos camponeses que se voltavam contra o governo e contra a exploração sofrida e eram combatidos com imensa brutalidade.

Acerca dessas relações, compreende-se que ao longo de toda a idade média, na maioria das sociedades europeias, encontravam-se os campesinatos, comunidades nas quais já se fazia presente a diferenciação entre classes e a desigualdade social, que cindiam a sociedade composta por grupos familiares responsáveis por lidar com a agricultura e com a terra, num regime de subsistência e de submissão aos proprietários dessas terras, sofrendo punições cotidianas e sistêmicas que estruturavam a existência material das classes dominantes da época.

Em todas as relações ora descritas, se mostra uma relação na qual uma gama de guerreiros, agora nobres, domina e oprime uma massa camponesa produtora de bens básicos para subsistência da época, como alimentação e armas (Le Goff, 1990). Disto, resta evidenciado como desde as sociedades pré-capitalistas é possível, na seara da opressão, observar os conflitos gerados pela dominação militar de Estados, aspecto que explicita o totalitarismo, tal seara advinda da impossibilidade de se contrapor aos ideais e ideias impostos, contra si, pelo uso da força e da coação física. Há de se observar nas relações medievais uma latência que ficou explícita na figura do burguês: embora detentor das terras (meio de produção à época), se percebia mitigado em sua possibilidade de alcance político. Disto, em Locke (1998), resta explícita uma luta entre as relações burguesas e o modelo de burguesia vivido, repousando a revolução proposta por Locke na liberação comercial almejada pela sociedade burguesa, o que resultou em um processo de adaptação à sociedade capitalista global.

Numa outra perspectiva da brutalidade explícita, com fins econômicos, cabe resgatar o período de escravização dos povos africanos, no qual a humanidade lhes foi negada e esses

sujeitos considerados mercadoria, subjugados e submetidos a barbáries em prol do desenvolvimento econômico das nações colonizadoras, que então absorveram o ideário liberal incipiente que pauta o Estado pelo mercado, as relações capitais. Acerca disto, cabe igualmente mencionar sua vertente ideológica: amparados na bíblia, os Calvinistas (no Brasil, a igreja presbiteriana) justificavam o racismo e a escravização pelo mito de Cam, de acordo com o qual Noé teve três filhos, responsáveis por povoar a terra, sendo que um deles, Cam, foi amaldiçoado pelo pai para servir aos servos de seus irmãos, destaca Munanga ([s.d]).

Em continuidade, se torna inevitável expor a experiência fascista, surgida pela primeira vez na Itália e reproduzida com o Nazismo alemão, que ao longo da Segunda Guerra Mundial subjugou os sujeitos judeus como inferiores e apresentou ao mundo umas das cenas mais recentes de um genocídio, um etnocídio, reconhecido pelas organizações mundiais econômicas e políticas, o holocausto. Ressalva-se que, para além do abordado nesta seção, existiram diversos regimes fascistas que eclodiram por todo o globo, bem como, muitos regimes totalitários que se utilizaram da mentira e da desinformação como ferramenta de dominação.

Contudo, serão abordados como referência teórica apenas os casos ocorridos na Itália e Alemanha, dada a relevância na história humana e para o tema debatido, bem como, por terem ascendido ao poder com o apoio das massas, e pelos seus indícios ideológicos serem até hoje perseguidos, em favor da hegemonia burguesa.

A necessidade de compreender o fascismo, em suas linhas gerais, se dá pelo fato de se tratar de um fenômeno que tem atrelado ao aspecto da opressão, a questão ideológica, pela qual um certo conjunto de ideias se torna propagado e domina massivamente a imaginação popular, ao atuar pelo consenso e alcançar o apoio das massas como motivação para a barbárie. Assim, faz-se de suma importância compreendê-lo para, após, observar como se deu o uso da desinformação nos momentos de ruptura democrática no Brasil, com fins de compreender os aspectos que guardam em comum.

4.2 ASPECTOS GERAIS DO FASCISMO

Aliaga (2021), ao estudar o fascismo pela ótica de Gramsci, assevera se tratar de uma forma política da revolução passiva, posta em ação em momentos de crise de hegemonia. Uma revolução que se dá do alto, sem a participação das massas e sem romper o tecido social, mas sim adaptando-o e modificando-o gradualmente. Ou seja, na revolução passiva ocorre a passagem da sociedade para o modelo de sociedade burguesa industrial sem uma revolução de

cunho democrático-burguês: um tipo de revolução em que as mudanças políticas e sociais são conduzidas pelo Estado, face à ausência de classes em condições de mobilizar o apoio das massas populares e se tornar dominante e dirigente, mas representando seus interesses.

Assim, nas modernizações capitalistas realizadas via revolução passiva, na perspectiva Gramsciana, o Estado assume a função de direção política da nação, expressando-se pelo aparelho estatal que extrapolaria suas atribuições típicas. Centralizado e fortalecido, esse Estado dirigente adquire certa autonomia face às frações e grupos dominantes que representa, sendo ele próprio quem vai, com sua lógica e métodos burocrático-militares, comandar a aliança estabelecida entre essas frações e grupos dominantes para proteger seus interesses contra os sujeitos sociais que, potencialmente, pode alcançar a superestrutura e ameaçar a ordem vigente.

Crise de hegemonia que, no caso italiano, adveio das mazelas decorrentes da Primeira Guerra Mundial, submetendo o povo italiano a uma grave crise econômica, construindo-se, a partir dela, o estopim de manifestações que ocorreram nos centros industriais italianos, ampliando-se em reivindicações pelo fim da guerra, politizando-se e aprofundando a cisão, no país, entre uma ala à direita, reformista, e outra à esquerda, revolucionária. Culminando numa revolta operária que acabou sufocada pelas forças repressivas do Estado, com organizações proletárias se tornando alvo dos capitalistas organizados, que se mobilizaram para desarticulá-la e refreá-la, e impedir que se tornassem organismos políticos: acordos estabelecidos entre classes, para a retomada da produção, trouxeram prejuízos aos trabalhadores e levaram a um iminente risco de revolta pela organização popular. A fim de evitá-los, amadurecia-se no seio da Itália condições para o fortalecimento do que veio a ser o fascismo, consolidado sob a liderança de Benito Mussolini, cujas soluções oferecidas, para tanto, atendiam às ambições do empresariado e do restabelecimento da burguesia.

Tratou-se o fascismo italiano, então, de um remédio para a crise, configurada pela perda da capacidade de direção do Estado, “de modo que o elemento de consenso se torna apenas um aspecto da coerção” (Aliaga, 2021, p.168), abrindo espaço para golpes de Estado que, de acordo com Gramsci, “ocorre quase sempre que um movimento ‘espontâneo’ das classes subalternas seja acompanhado por um movimento reacionário da ala direita da classe dominante, por motivos concomitantes”, tal qual quando “uma crise econômica determina, por um lado, descontentamento nas classes subalternas e movimentos espontâneos de massa, e, por outro, determina complôs de grupos reacionários que exploram o enfraquecimento objetivo do Governo para tentar golpes de Estado” (Gramsci apud Aliaga, 2021, p.169).

O que se dá como oportunismo de grupos reacionários que se aproveitam da crise para aprofundar sua influência na política, via líderes carismáticos e autoritários, “uma solução pelo alto para a resolução da crise de hegemonia” (Aliaga, 2021, p. 170). E cujo resultado buscado advém da “opressão da liberdade individual a fim de intensificar a exploração e a expropriação do trabalho para a acumulação intensiva do capital”, estabelecendo-se o fascismo como a “forma de revolução passiva própria do século XX”, configurando-se “uma solução conservadora no âmbito das classes dominantes que logrou manter a dominação das frações hegemônicas do capitalismo mundial, de caráter imperialista e colonialista” (Aliaga, 2021, p. 170), lançando mão do uso da força e da repressão para manter ativo o aparelho produtivo e, ao mesmo tempo, dominar as massas proletárias, para permanecerem na passividade e obediência.

Assim, o fascismo, para Gramsci, assevera o autor, é um caso típico de cesarismo: regime político adotado pelo Estado nessas formações sociais em que a passagem de uma sociedade agrária ao moderno capitalismo industrial não se teria processado por uma via revolucionária. Nas palavras de Liguori (2009, p.110), também se amparando em Gramsci, “o cesarismo, mais do que militar é policial, entendendo a “polícia em sentido ampliado”, no sentido “não apenas do serviço estatal destinado à repressão e à delinquência”, como se viu operar na ditadura civil-militar, “mas do conjunto das forças organizadas pelo Estado e privadamente para tutelar o domínio [político e econômico] da classe dirigente”. Um mecanismo apassivador da classe subalternizada amparado no terrorismo, que pode se tornar a mola propulsora do exercício da hegemonia, complementa Ribeiro (2019).

Ainda de acordo com o assinalado por Liguori (2009, p.564), “o fascismo resulta em uma forma autoritária de governo da transição para uma sociedade industrial de massa, na qual, na luta entre os grupos sociais, decaem as mediações precedentes”. Uma expressão da militarização do enfrentamento da crise ocorrida, no caso italiano, a partir de 1917. Um modo de conduzir a “guerra de posição” internacional contra a classe operária após a derrota da fase revolucionária. Configurando-se o fascismo, sob essa luz, como “o representante, além de prático, ideológico para a Europa, da guerra de posição”, asseverou Gramsci (apud Liguori, 2009, p.565), cujas bases ideológicas – tal qual a radicalização de tempos de guerra – assumem o ódio racial e o desprezo pelos valores liberais e humanistas, o que se reafirma nas matanças praticadas pelo fascismo: “a brutalidade das campanhas africanas de Mussolini [...] deve ser vista como aspecto central de seu regime”, e Hitler, da mesma forma, “utilizou-se de campos de concentração e de limpeza étnica” (Paxton, 2007, p.42), exemplificou.

Regime cuja ideologia atua no senso comum dos sujeitos, com a introjeção da sua visão de mundo. Tornando-se verdadeiro, observa Paxton (2007), na medida em que ajuda a realizar os desígnios de uma raça, povo, ou sangue eleito, afastando-se de qualquer razão: a verdade fascista “era tudo aquilo que permitisse ao novo homem (e a nova mulher) fascista dominar os demais, e tudo o que levasse o povo eleito ao triunfo”, repousando essa ‘verdade’ na união “mística do líder com o destino histórico de seu povo” (Paxton, 2007, p.39). Importando mais o “zelo dos fiéis” do que a sua “concordância intelectual”, um movimento que desprezava o pensamento, revelando seu aspecto de “brutal anti-intelectualismo”, operando com a “instrumentalização da verdade” (Paxton, 2007, p.41).

Na sua concepção fascista, qualquer valor universal é rejeitado em primazia dos valores perseguidos pelo povo eleito, vindo a comunidade antes da humanidade, e suplantando os direitos humanos aos interesses do Estado. Todos os fascismos, afirma Paxton (2007), se mobilizam contra algum inimigo, seja ele interno ou externo, sendo a cultura nacional que fornecerá sua identidade. Assim como foram os judeus na Alemanha, e os comunistas ou estrangeiros na Itália. Nesse sentido, cabe afirmar que o fascismo não é um “produto de exportação”, sendo configurado, para além dessas linhas gerais, de acordo com seu próprio particularismo cultural (Paxton, 2007, p.44). Nesse sentido, os intelectuais atuantes no princípio do fascismo, operavam com fins de enfraquecer o apego das classes dominantes aos valores do iluminismo, então amplamente aplicados, abrindo espaço para introjeção dos ideários fascistas (Paxton, 2007, p.43), o que incluía considerar a esquerda socialista como inimiga da nação. Nisto, tanto os liberais clássicos, em prol de igualdade, quanto os conservadores, em prol da manutenção de seus privilégios, a classe média da época, amedrontada e receosa com o avanço das revoltas trabalhistas, assentiram por cooperar com os fascistas.

Tanto no caso Italiano como no caso alemão, a consolidação do fascismo se deu com a aderência de militantes nacionalistas engajados, em eficaz cooperação com as classes dominantes, pregando-se o repúdio às liberdades democráticas com fins a promover a limpeza étnica e a expansão externa, por meio do uso da violência, sem submissão a restrições éticas ou legais de qualquer natureza (Paxton, 2007). E sobre seu modo de operar, adota-se a lição de Zektin (2019), que atuou como dirigente do Partido Comunista Alemão, para quem o fascismo pregava a necessidade da união de todas as classes com fins de agrupar-se em unidade, a nação, que deveria ser obediente em prol de interesses comuns a serem alcançados, acima de todos os interesses e contradições de classe: o fascismo reconhecia, como ferramenta necessária à

obediência e atingimento dos fins necessários, ter um Estado forte e autoritário. Por isso, pregava a união da nação, com fins de dominá-la e submetê-la ao seu jugo.

Assim, era imprescindível ao fascismo conquistar a adesão das massas populares e das camadas sociais intermediárias, o que fez enaltecendo o valor da nação e do Estado, elevando-os a um patamar de superioridade sobre todas as diferenças de classe e partido, desvelando-se o nacionalismo chauvinista para incitar o militarismo e a guerra imperialista, o que levou ao uso da violência organizada contra as forças trabalhadoras e contra seus opositores, com fins de esmagar toda atividade proletária independente, o que se deu com o apoio financeiro de importantes setores da classe capitalista. Disto, conclui-se que o fascismo, como salientou Dimitrov (1923, [s/p]), operou com “esforços sobre-humanos para [...] separar os operários e os camponeses que lutam em comum [...]. Sabendo perfeitamente que para dominar o povo é necessário primeiro dividi-lo, para melhor o vencer”.

E neste espeque, também se utilizou de distinções étnicas, religiosas ou raciais para justificar e modular sua ideologia, a qual se mecanizou pela geração do medo e do ódio, na sociedade, contra opositores de sua ideologia, contra o proletariado revolucionário (na Itália) e contra os judeus (na Alemanha). Portanto, no fascismo, a ideologia do racismo e do bode expiatório, com a criação da figura de um inimigo em comum a ser combatido, foram pontos centrais para a sua legitimação perante a sociedade que buscou dominar e sobre ela se impor, com fins de dividir a nação e desmobilizar as forças produtivas, com forte apego a estratégias narrativas nacionalistas e protecionistas da sua economia e dos valores tradicionais.

Acerca da ascensão e legitimação do fascismo perante a sociedade, Zetkin (2019) traz importante contribuição para o tema ao compreender que, por meio do fascismo, reconheceu-se a incapacidade burguesa de se defender da ameaça aos seus interesses por meios institucionais legais, recorrendo a métodos extralegais e extra estatais para fazê-lo – o fascismo: ideologia intimamente atrelada à crise do capitalismo e ao declínio de suas instituições, caracterizada pelos crescentes ataques à classe trabalhadora e ao rebaixamento das camadas sociais intermediárias (pequenos e médios burgueses) ao proletariado.

Sua ascensão, afirma a autora, se deveu à incapacidade de o proletariado resolver a crise social capitalista por meio da tomada do poder para a reorganização da sociedade, gerando a desmoralização da liderança da classe trabalhadora e das forças sociais nas quais o proletariado acreditou para a solução da crise. Assim, o fascismo se caracteriza, também, pela adesão das massas da sociedade, com apelo àquelas camadas sociais intermediárias, ameaçadas pelo declínio do capitalismo (Zetkin, 2019).

Gramsci, ao buscar compreensão sobre a questão burguesa e sua relação com a ascensão fascista, compreendeu que essa classe “revelou definitivamente sua verdadeira natureza de serva do capitalismo e da propriedade agrária, de agente da contrarrevolução” (Gramsci, 2004, p. 31). E, então, a burguesia uniu forças com quem pretendia restabelecer a ordem capitalista, subsumiu-se dentre aqueles que buscavam “resolver os problemas da produção e da troca através de rajadas de metralhadora e de tiros de pistola” (Gramsci, 2004, p.46) e substituir a autoridade da lei pela violência privada, a qual é exercida de modo caótico. Para o autor, o fascismo apenas pôde realizar suas atividades em razão de milhares de funcionários do Estado que se tornaram seus cúmplices morais e materiais, o que sugere uma corrosão da máquina do Estado, no fascismo.

Ao seu turno, ensina Prestes (2019), apoiando-se em Dimitrov, que o fascismo, uma vez no poder, se caracteriza por ser “a ditadura terrorista aberta dos elementos mais reacionários, mais chovinistas e mais imperialistas do capital financeiro”, e reserva para si a tarefa de “assegurar no sentido político o êxito da ofensiva do capital, da exploração e do saque das massas populares pela minoria capitalista e garantir a unidade da dominação dessa minoria sobre a maioria popular” (Prestes, 2019, p.109).

Do exposto, verifica-se que o fascismo foi uma resposta burguesa ao processo revolucionário intentado pela União Soviética, que causava agitação entre o proletariado em outros países da Europa, tendo como estopim a crise orgânica oriunda de crises econômicas, que fragmentou a hegemonia burguesa. Com a crise, estabeleceu-se uma disputa de forças entre classes antagônicas pela direção do Estado. Neste cenário, constando os dominantes como detentores de maior poderio econômico, cabia ao proletariado se unificar, contudo, utilizando-se das revoluções passivas, a burguesia se reorganizou para a retomada do consenso, desarticulando os trabalhadores que se encontravam em processo de sublevação social. Pregando o ódio contra inimigos, nacionalmente configurados, de acordo com a particularidade de cada Estado onde o movimento fascismo ocorreu.

Logo, tem-se que o fascismo não pode ser compreendido como algo determinístico ou mecânico, mas engenhosamente delineado, possui um objetivo e estratégias bem definidas, devendo, ainda, ser levada em conta a sua complexidade histórica, composta por elementos econômicos, políticos e culturais, que se traduzem numa relação de força, definindo a hegemonia burguesa que se busca preservar.

Apresentados os aspectos gerais do fascismo, a seguir, aborda-se como se deu o uso da desinformação e de estratégias narrativas típicas das políticas fascistas na condução de seus

objetivos na Itália e na Alemanha. Trata-se de uma compreensão necessária a fim de, desde já, identificar os pontos de contato que tais regimes possuem com as movimentações que antecederam a ruptura da democracia no Brasil em 1964, objeto de subitem seguinte; bem como, seus pontos de contato com estratégias narrativas que permeiam as políticas educacionais que visam, como visto antes, controlar ideologicamente a escola e a educação, conforme pretende-se demonstrar nas análises.

4.2.1 Dialética da mentira: o uso da desinformação nos movimentos fascistas italiano e alemão

O *fasci di Combattimento*, movimento que originou o fascismo, foi um grupo de composição mista, contava com trabalhadores, sindicatos que os representavam, a burguesia agrária e os pequenos burgueses. Um movimento de resistência, cujos apoiadores almejavam melhores condições de trabalho e de salários. Contudo, ao cooptar representantes dos sindicatos de trabalhadores, o movimento intencionava apenas atrair as massas e adquirir popularidade (Paxton, 2007). Mussolini enaltecia o partido fascista em suas falas como uma terceira via que dominou os principais setores do Estado: educação, economia, religião e a política. Mas que não se amoldava nem ao socialismo (representado pela pequena burguesia contrarrevolucionária) e nem ao capitalismo (representado pela democracia liberal burguesa). Uma característica marcante de sua narrativa capaz de agregar em si todas as classes sociais, alimentando o mito da nação unitária, guerreira e defensora do consenso. Contudo, ao ascender ao poder, trabalhou em prol dos interesses burgueses e do capital, como observa Zektin (2019).

Nesta senda, apropriando-se de importantes conceitos e teorias cunhadas por Marx, Mussolini lançou mão de estratégias narrativas permeadas de elementos que remetiam ao mítico e à vitimização, como forma de causar, na população insatisfeita e desorganizada, o convencimento por meio da paixão e da fé extremadas pela pátria. É o que se verifica quando, de acordo com Konder (2009), um nacionalista de direita italiano, Enrico Corradini, chamou-a de uma “nação proletária, explorada por outras nações, e acusou seus ex-companheiros socialistas de utilizarem o proletariado italiano para, com suas reivindicações, enfraquecerem internamente o país em proveito dos inimigos que a Itália tinha no exterior” (Konder, 2009, p.36), lançando mão da figura de um inimigo e pressupondo a vitimização da sua nação.

Mussolini fazia uso de tais estratégias mesmo ciente das inverdades contidas por trás delas, como observa Konder (2009): intencionalmente evocava a pátria como algo mítico, de um passado glorioso, a qual deveria ser defendida e conservada com paixão e fé,

incessantemente; e, ao mesmo tempo, pregava uma imagem desqualificadora da classe proletária, que buscava neutralizar, distorcendo os conceitos e ideais do regime socialista que os trabalhadores defendiam. Isso porque, Mussolini percebeu o valor supremo que a invocação da pátria teria para a população, como afirmou com franqueza em uma de suas falas: “Criamos o nosso mito. O mito é uma fé, é uma paixão. Não é preciso que seja uma realidade. [...] O nosso mito é a nação, o nosso mito é a grandeza da nação (Konder, 2009, p.35)”. Atribuindo-lhe, ficticiamente, esse valor supremo que é a pátria.

Se utilizando da construção da imagem de um inimigo da nação, Mussolini fortaleceu a ideia da mitificação da pátria e do sentimento exacerbado de nacionalismo. Construiu o sentimento de medo e ódio contra estrangeiros e proletariados que se opunham ao seu regime de governo, amparado no sentimento da vitimização, que leva à divisão da sociedade e à sua desorganização. Fato que contribui para refrear possíveis resistências. Ao mesmo tempo, por meio do socorro à ideia de um passado mítico, Mussolini deixou claro na fala citada que a adoção dessa estratégia é intencional, aproveitando-se da emoção de nostalgia que causa nos sujeitos. Essa fórmula da divisão da sociedade, observa Konder, “veio a se tornar um dos princípios básicos do fascismo e logo adquiriu notável influência em escala internacional” (Konder, 2009, p. 36). A partir dessa cisão, materializa-se o inimigo, legitimando-se perante a sociedade, e justificando a violência, a incitação do ódio e os meios de atuação violentos e repressivos no combate ao que possa vir de encontro aos seus interesses.

Calcado nessa estratégia política, o fascismo italiano conseguiu permear as brechas existentes em todas as classes sociais e, assim, criar uma estrutura que legitimava o uso da violência contra as reivindicações da classe trabalhadora, em nome da defesa e proteção de uma unidade nacional, com o consenso de todas as classes sociais que compravam essas concepções, e combatendo, veementemente, o proletariado revolucionário. Sobre essa forma de convencimento que se dá em detrimento da reflexão, Poulantzas recupera importante conceito de Gramsci, o consenso, e traz importante contribuição ao compreender que

A relação das massas com o poder e o Estado, no que se chama especialmente de consenso, possui sempre um substrato material. Entre outros motivos, porque o Estado, trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo de equilíbrio instável do compromisso entre as classes dominantes e dominadas. Assim, o Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas (Poulantzas, 1985, p. 36).

Assim, por meio do consenso, e lançando mão de estratégias como a vitimização, o fascismo espalhou em sua população a ideia conspiratória de uma Itália Proletária, que seria

vítima da exploração de outras nações e de inimigos internos da nação, o proletariado revolucionário, causando conflito entre os próprios oprimidos. Pelo que cabe compreender como a classe média, espremida na luta de classes travada entre os proletários e os capitalistas, acovardada pelo medo incutido via narrativas propagadas pelo fascismo, em relação ao risco de sua proletarização, se viu em desvantagem e adotou o projeto do fascismo, como uma promessa da sua recuperação econômica e do desenvolvimento do país (Konder, 2009).

Contudo, ao cabo, o fascismo italiano serviu para desfazer e reconfigurar o equilíbrio de forças que se formava entre as classes sociais no país, pois, “a dominação burguesa se assentava sob pilares democráticos e debaixo da pressão constante dos trabalhadores que reivindicavam seus direitos” (Santos, 2017, p. 110). E, nesse sentido, elucida Bastos (1974), o resultado foi a debilidade de ambas as classes, o que representa a vitória do fascismo que, atuando a serviço do capitalismo, as esmagou. No caso alemão, tal qual ocorrido na Itália, o agravamento da crise econômica em decorrência da guerra também contribuiu para a fragilização do Estado em vários aspectos: aumento dos movimentos revolucionários proletariados que se rebelavam contra o regime de produção, levante de partidos políticos, tanto dos que apoiavam quanto dos que se opunham ao governo e à forma de produção, de caráter mais ou menos extremista, o que intensificava a crise e os conflitos internos no país.

Em termos sociais, parte da população buscava meios de expressar seu descontentamento, concomitantemente, a insatisfação da população lançava dúvidas sobre os pressupostos liberais, pregados pelo governo incapaz de conter os conflitos e as tensões que tomavam conta da sociedade (Paxton, 2007). Ao mesmo tempo, o partido dos trabalhadores alemães era criado por pequenos burgueses que almejavam lutar pelas causas nacionalistas, ao qual se juntara Adolph Hitler, em 1919, responsável por sua expansão e seu novo nome, originando, assim, o Partido Nazista. Como informa Arendt (1989), o insucesso do governo em conter a crise econômica e os conflitos sociais que se espalhavam pelo país, junto à fome e ao desemprego que abatia os veteranos de guerra e a população, marcou - na Alemanha do período pós-guerra - o fim da guerra de expansão e o início de uma guerra ideológica, pelas mãos daqueles que perceberam na crise o espaço para plantar a disputa pela hegemonia. Era o início de uma movimentação em prol da manutenção do capitalismo e dos privilégios burgueses ameaçados pelos socialistas que buscavam um remédio para aquela calamidade.

O calamitoso cenário foi solo fértil para a disseminação de movimentos populares antissociais e para a cooptação, pelo Partido Nazista, de populares que se viam em meio ao caos causado pela fome e pela perda da confiança nos governantes, para reverter a situação. Disto,

num contexto de pós-guerra e de fome, não foi difícil introjetar a ideia de que a culpa por toda aquela situação era dos traidores da nação e dos inimigos da pátria. Argumento que já se difundia pela sociedade. Novamente ocorrendo o uso conspiratório para lançar mão da vitimização, como visto no caso italiano. Iniciava-se, então, a operação do convencimento em massa de toda uma população insatisfeita com o governo e devastada pela guerra.

E com amparo no apego a um passado mítico fascista, o Nazismo também fez uso dele para alcançar mais apoiadores, abrindo caminho na mente da população para introjetar seus ideários e abarcá-los. É o que se vê quando o Partido Nazista suscitou, como motivação da derrota da Alemanha na guerra, uma suposta traição de um grupo de “judeus apátridas”, que manipulavam tanto a “alta finança ocidental” quanto os “agitadores comunistas” que insuflavam a revolta no meio operário (Konder, 2009, p.82). Lançando mão, novamente, de um sentimento de vitimização e da figuração de um inimigo da nação. Contudo, o que se vê, na prática, é que os políticos nazistas pintam seus inimigos como sujeitos que agem da mesma forma que eles agem, contudo, distorce contextos e dissimula objetivos, vitimizando-se. Parte de toda uma estratégia lançada para dominar o imaginário coletivo e subir ao poder do Estado.

Em 1929, uma nova crise econômica fez aumentar ainda mais a adesão de apoiadores aos movimentos políticos de direita na Alemanha. E, embasado no caso italiano, prometeu o fascismo como a solução do capitalismo para o bem do desenvolvimento econômico, oferecendo o Partido Único Fascista como a ferramenta hábil para a concretização desse objetivo. Assim, observou-se na Alemanha um claro deslocamento político para a direita.

Os fascistas alemães empenhavam-se em desfazer equívocos e desconfianças em suas relações com os capitalistas. Hitler explicava que, a seu ver, o capitalismo estava “doente”, mas os fascistas não queriam “destruí-lo” e sim “curá-lo”. Fazia-se uma distinção entre os “bons” capitalistas (patrióticos) e os “maus” (acumpliciados com a conspiração judaica mundial) (Konder, 2009, p. 85-89).

A criação do sentimento nacionalista e de um inimigo comum, com a Alemanha já nas mãos do Partido Nazista e de Adolf Hitler, dominou boa parte das mentes alemãs que se voltaram a favor, ou permaneceram silentes, diante de todas as barbáries praticadas contra os povos judeus por meio das ações adotadas pelo partido. E estratégias fascistas de convencimento ganharam força no discurso nacionalista alemão. Ações que privilegiavam o bom capitalista (patrióticos) e visavam oprimir o mau capitalismo (operados pelo povo judeu) começaram a ser executadas e, conforme a ofensiva avançou, palavras de lei e ordem conservadoras passaram a permear e a dominar a ideologia do partido (Konder, 2009). Por isso, é caro, ao fascismo, dominar todos os setores do Estado, com fins de controlar as instituições

do Estado e mergulhar a população num estado de irrealidade. Situação que possibilita às teorias da conspiração e à desinformação assumir o lugar do debate fundamentado, na sociedade.

Não se olvide, contudo, que movimentos de esquerda, os quais se opunham ao regime fascista instaurado na Itália e Alemanha, se levantaram, instruídos pelos ideais comunistas, como os cunhados por Gramsci, Marx e Engels, para defender o proletariado e o fim da concentração dos meios de produção nas mãos da burguesia. Manipulavam, distorciam e deformavam conceitos e informações que pudessem ameaçá-los em sua manutenção no poder, como bem observa Konder (2009):

A essência do pensamento de Marx era naturalmente incompatível com os interesses vitais das classes conservadoras, mas a direita não estava iludida a esse respeito e não tinha a menor intenção de se converter ao marxismo: o que ela queria era “importar” do marxismo alguns conceitos, desligando-os do contexto em que tinham sido elaborados, mistificando-os e tornando-os úteis aos seus propósitos (Konder, 2009, p.31).

Assim, baseados na criação do medo de um inimigo comum e na estratégia da vitimização e mito da nação, o que se reforçava com uso de narrativas de lei e ordem, fortaleceu-se um sentimento de chauvinismo e conservadorismo extremo, ao tratar a nação como uma vítima dos atos, culturas e valores praticados por comunistas e por não nacionais. Nos dois movimentos analisados, observa-se a pregação do capitalismo como único remédio para as crises que abatiam o mundo ocidental: as crises causadas pela guerra (sociais, econômicas e políticas) necessitavam ser revertidas, ainda que para isso fosse necessário o uso da violência e do cerceamento de algumas liberdades individuais; bem como a crise ideológica que se abatia contra o liberalismo e privilégios históricos da burguesia.

Com fins de manter a ideologia de direita dominante, fazendo-a subsistir em meio à crise política, ideológica e econômica do pós-guerra, em ambos os casos, seus líderes (Benito Mussolini, na Itália, e Adolf Hitler, na Alemanha) apoiaram-se na ideia de uma história nacional gloriosa (o passado mítico fascista), sustentando uma ideologia autoritária e hierárquica, e em concepções nacionalistas conservadoras de direita para suscitar na população um chauvinismo com ímpeto de combate contra todos que fossem considerados “anti-nação”:

Assim como Mussolini utilizou a concepção da “Itália proletária” de Corradini, Hitler se apoiou nos escritos de um nacionalista de direita, Arthur Moeller van den Bruck, que, num livro publicado em 1923, O Terceiro Reich (livro que mais tarde viria a dar seu nome ao regime hitleriano), advertia a opinião pública de seu país para o fato de que as outras nações europeias, vencedoras da guerra de 1914-1918, estavam proletarizando a Alemanha. “Estamos nos tornando uma nação proletarizada”, dizia ele. O sentido social conservador dessa ideia era claro: tanto na Alemanha quanto na Itália, os trabalhadores eram convidados a ver em seus compatriotas capitalistas não

os beneficiários de um sistema social baseado na exploração interna, mas sim colegas proletarizados (ou em vias de proletarização), vítimas de um sistema de exploração internacional (Konder, 2009, p. 37).

Trazer para o momento presente situações e questões do passado como algo mítico que foi quebrado pela contemporaneidade, para encobrir as causas reais, históricas e profundas das crises vividas (advindas da exploração, escravização, da luta de classes e do regime de produção capitalista) também é, portanto, uma das estratégias utilizadas pelo fascismo. Acerca disto, atesta a história que nos dois movimentos citados seus líderes buscaram aporte ideológico na propagação de estratégias narrativas do mito da nação e da vitimização, com a criação da imagem de um inimigo nacional que surge para quebrar essa glória do passado e, por isso, precisa ser neutralizado: medo do proletariado que se rebelava contra o regime de produção, na Itália, e medo dos judeus que prosperavam economicamente, na Alemanha.

Como Paxton expõe, o fascismo é uma força de “um amálgama poderoso dos ingredientes distintos, mas combináveis, do conservadorismo, do nacional socialismo e da direita radical, unidos por inimigos em comum e pela mesma paixão pela regeneração, energização e purificação da nação” (Paxton, 2007, p. 336). Disto infere-se que a gênese do fascismo não é particular de um único país do mundo, seu espírito encontra-se presente em todas as sociedades e é capaz de se manifestar em qualquer uma delas em momentos de instabilidades e inseguranças. Compreende-se, deste cenário, que as raízes do fascismo e da sua ascensão ao poder, com apoio de parcela da sociedade, estão fincadas no medo da dissolução da economia capitalista e do estado burguês, abatidos pela crise econômica do pós-guerra.

E que tendo ascendido ao poder, o fascismo buscou se burocratizar, por meio da utilização dos aparatos típicos do Estado, em especial o uso da violência contra seus opositores, como forma de manter a ordem e alcançar seus objetivos. Se despe, assim, de todas as demagogias que levaram à sua ascensão, causando o ressurgimento das contradições e conflitos de classe (Zetkin, 2019), os quais, agora, eram combatidos com o uso da repressão e da violência organizada do Estado. Ou seja, uma vez estabelecido o fascismo no seio do Estado, a nação – como unidade – passou a se limitar à burguesia e aos seus interesses, para quem funciona e opera o Estado, tratando com repressão e violência todos os seus opositores, com fins de mantê-los amansados.

4.2.2 Alguns aspectos da educação no fascismo italiano e alemão

Toledo e Gomes (2013), ao analisarem o pensamento educacional de Antonio Gramsci (1891-1937), sobre a reforma e a organização escolar italiana ao longo do fascismo italiano, abarcado pelas Reformas Gentile (conjunto legislativo que reformulou a educação, apontando para a disciplina, a obediência e a submissão da escola ao Estado), compreenderam que se tratou de um movimento voltado à “manutenção dos privilégios culturais de um grupo sobre os demais, impedindo o acesso dos subalternos à universidade e à cultura humanista” (Toledo; Gomes, 2013, p.1105). Uma série de reformas que, na forma como se deu, possuía objetivos iminentemente políticos, modulada pelos interesses do Estado, para controlar a formação cultural da população, delineando os limites do acesso dos subalternos aos níveis mais elevados de conhecimento, cujo fim foi organizar o sistema educacional italiano para atender aos anseios do grupo hegemônico, a classe burguesa. Contudo, de forma demagógica, apresentou-se como democrática, para promover a ampliação da oferta e do acesso escolar, quando, na verdade, este acesso se limitava (quanto à massa proletariada) à educação profissionalizante, pelo qual ocorria o ingresso dos subalternos no mercado de trabalho, segregando dirigentes e dirigidos por meio do sistema educacional escolar (Toledo; Gomes, 2013).

Nas reformas Gentile, a educação voltada para a massa proletariada sofreu um rebaixamento do grau de instrução, impedindo o acesso dos subalternizados às universidades, que passaram a realizar exames de ingresso cujo grau de exigência dos candidatos era incompatível com aquele proporcionado nas escolas (Tognon, 1997). Acerca disto, de acordo com Toledo e Gomes (2021), para Gramsci, “a universidade é a escola da classe dirigente em sua essência e é o mecanismo pelo qual ela seleciona os elementos individuais das outras classes para incorporá-los ao pessoal sob seu comando, administrativo e dirigente [...]”, um mecanismo para a perpetuação do abismo cultural havido entre as classes, pois impedia o acesso dos subalternos a níveis mais elevados de educação, cujos aprendizados eram necessários para operar a crítica sobre a concepção de mundo hegemônica, o que acabava por dificultar a formação e organização de resistências políticas feita por opositores de esquerda, que perdiam seus militantes para o mercado de trabalho (Toledo; Gomes, 2013).

No que tange à docência, nas reformas Gentile, a escolha e a ação dos professores da escola elementar cabiam ao Estado, competindo aos professores formar pessoas capazes de garantir o progresso econômico e histórico da nação, com elevação do nível moral e cultural da massa, com a promoção dos melhores elementos de todas as classes para garantir a renovação contínua das camadas dirigentes (Horta, 2009). E num modelo onde o Estado busca se fazer totalitário, no espírito das reformas Gentile o professor deveria ser a “encarnação e o elo de

transmissão da autoridade universal do Estado”, a “imanente encarnação da consciência à nação” (Cariello, 2001, p. 37). Na mesma linha, explica Ambrosili (1980, p.205) que, naquele período, buscava-se para as escolas “professores que fossem executores fiéis das decisões tomadas pelo governo fascista e que fossem fiéis intérpretes da ideologia do regime”, donde se infere a impossibilidade, ao professor, de se manifestar ou expressar em sala de modo contrário ao regime e governo impostos sem, com isso, sofrer represálias:

Durante o ano de 1926, vários professores universitários antifascistas foram demitidos com base na lei de 24 de dezembro de 1925, que permitia a demissão de funcionário cujas opiniões não garantissem sua fidelidade ao regime e à política geral do governo. Em janeiro de 1927, uma nova lei permite a demissão de professores em caso de incompatibilidade com as diretrizes políticas do governo, manifestada dentro ou fora da escola. A mesma lei permite o fechamento de universidades ou institutos quando o ensino neles ministrados não estiver orientado pelos princípios que dirigem a ordem social do Estado. Em abril desse mesmo ano, essas disposições são estendidas aos professores de qualquer nível de ensino. [...] as tentativas de fascistização do corpo docente fazem parte de um processo mais amplo de fascistização da escola, que se iniciará em 1926 e atingirá seu ponto culminante em 1935 (Horta, 2009, 66-67).

Disto, tem-se que as reformas educacionais no fascismo italiano alcançaram também o setor da administração da educação e dos professores, com adoção de medidas que restringiam a liberdade de crítica do professor.

Além do risco da demissão, circulares eram dirigidas a “uma certa imprensa de classe, que deseja transformar toda organização de professores em instrumento de luta contra os plenos poderes”, em face de “velhos demagogos, agitadores do corpo de professores, que se apresentam ao Ministério debaixo do aspecto mentiroso de devotados colaboradores” (Horta, 2009, p.57), com ameaças de penalização aos chefes de setor que “serão considerados responsáveis por toda infração às presentes disposições”, advertindo que “todo ato capaz de perturbar o funcionamento normal das instituições de ensino e de insinuar nos espíritos a desconfiança e a indisciplina em relação à autoridade do Estado será severamente punido” (Horta, 2009, p. 58). Disto, tem-se que a desconfiança e insegurança estavam presentes dentro do próprio corpo docente, que, por medo de represálias, se autocensurava e censurava também o colega, reforçando o aspecto de não haver margem para o pensamento crítico nas escolas, o que se seguiu até a fascistização das associações de professores, forçando todos a aderirem ao regime e se voltarem contra colegas opositores, conclui o autor.

Já no caso da educação na Alemanha nazista do período compreendido entre 1933 e 1939, ensina Bleuel (1972, p. 153), a noção de que “o saber é poder foi estigmatizado como uma molesta fórmula de decadência burguesa”. Logo, o acesso universalizado à educação era

considerado uma ameaça à dominação estabelecida, e, por isso, o nazismo propagava, dissimuladamente, o analfabetismo como algo benéfico para a sociedade. Uma estratégia utilizada para conquistar o apoio das massas, já que quanto menos conhecimento a pessoa possuir, mais fácil será a sua doutrinação. Disto, havia uma educação elementar, para todos, e uma escola secundária, destinada às elites, bifurcada:

A National politischen Erziehungsanstalten (NPEA ou NAPOLA) e as Adolf Hitler Schulen (Escolas Adolf Hitler) [...] a primeira criada por Bernard Rust, ministro prussiano da Educação e Religião, e se destinava “a criar uma elite que pudesse preencher cargos em todas as esferas da vida alemã” [...] a segunda fundada pelo diretor do departamento da organização do partido Robert Ley e por Baldur Von Schirach que “destinavam-se explicitamente à criação de líderes partidários (Koch, 1973, p.102).

Portanto, na concepção nazista, o pleno acesso à educação deveria ser um privilégio da elite, e assim estabeleceu-se.

No nazismo, o objetivo da educação era o adestramento do corpo e do caráter, transformando-os em jovens heroicos, insensíveis e destemidos, até mesmo da morte. Para tanto, afirmava que esse adestramento deveria começar desde a mais tenra idade: “Em quem melhor inculcar esta posição e em condições de mais favoráveis perspectivas senão na entusiástica receptividade da juventude?” (Bleuel, 1972, p.153). Tem-se assim que a educação ao longo desse período foi transformada em uma ferramenta de doutrinação ideológica massiva, com a presença centralizadora do Estado, com a propagação de narrativas que disseminavam o ódio contra judeus, e que enalteciam a supremacia da raça ariana.

E com fins de garantir a não influência de grupos com ideais distintos (marxistas ou judaicos), Hitler defendia a necessidade do controle. Acerca disto, Lopez, Ortega e Mattos (2020) explicam que o controle exercido pelo Estado sobre a educação se dava desde a regulamentação do meio de acesso, dos conteúdos curriculares diferenciados por gênero e, principalmente, no material didático, onde os “enunciados textuais [...] caracterizados pelos temas, composições e estilos característicos e seus cruzamentos com relatos histórico biográficos” denunciavam “como a ideologia nazista estava expressa, assegurando uma prática social e institucional da escola, que visava à manutenção das relações de poder” (2020, p. 4), evidenciando a função da escola de transmissora ideológica e dispositivo de controle social.

Os autores observam que a primeira substituição dos livros didáticos, com a implementação de materiais alinhados com a estratégia e ideologia nazista se deu apenas alguns anos mais tarde à tomada do poder pelo nazismo. Mesmo período em que algumas escolas específicas foram fechadas, a fim de centralizar o ensino e impedir conflitos ideológicos entre

os estudantes (Pine, 2017), tudo voltado para a construção de um discurso homogeneizador e regulador das práticas sociais.

Para além disso, a fim de garantir uma educação fascista, fazia-se necessário também controlar os professores. E no que toca a eles, de acordo com Lopez, Ortega e Mattos (2020), a Liga dos Professores Nacionais Socialistas, composta por professores de ideais radicais e criada antes mesmo da tomada do poder pelos nazistas, veio a se tornar uma peça importante nesse mecanismo de controle ideológico. A Liga tinha por atribuição “fiscalizar a fidelidade dos professores com o partido, a fim de assegurar promoções e indicações, e a de doutrinar os professores” (Pine, 2017). Além disso,

Os professores tinham um papel central na formação das crianças e na disseminação da ideologia do partido. Assim, eram praticamente obrigados a participar da Liga dos Professores e apropriarem-se dos preceitos necessários para uma educação nazista de modo que pudessem ensiná-los aos seus alunos. Obrigatoriamente, deviam fazer parte de um grupo comandado por agentes do governo, caso contrário eram expulsos da escola ou não eram contratados.

Logo, a adesão dos professores à Liga, como indica Pine (2017), não se dava por afinidade política ou ideológica, mas pela necessidade de validação e prospecção profissional, as quais estavam diretamente relacionadas com a questão ideológica dos professores e eram facilitadas aos professores integrantes. Neste cenário de controle ideológico, por incentivo da Liga e demais aparelhos utilizados pelo nazismo, tem-se ainda a autocensura e a censura do outro, um mecanismo que gera insegurança e medo de represálias. Nas escolas da Alemanha nazista, os alunos eram constantemente vigiados pelos professores, como de padrão numa instituição de ensino. Contudo, sob a égide do nazismo, os professores também eram vigiados pelos alunos, incentivados a delatar aqueles que ensinassem de forma distinta dos preceitos nazistas (Evans, 2011), movimentação semelhante ao que se viu ser instigado pelo ESP, no Brasil, décadas mais tarde.

4.2.3 Dialética da mentira: o uso da desinformação na ditadura civil-militar no Brasil

Movimentos em prol da ruptura democrática também se deram no Brasil, ensejando o golpe militar-empresarial de 1964 e o golpe jurídico-parlamentar de 2016 (abordado no primeiro capítulo). Com fins de identificar se há similitudes entre o ocorrido na Europa e o ocorrido no Brasil, observa-se como ocorreu o uso da desinformação para o golpe de 1964, em prol do consenso e manipulação do senso comum. Tal qual se deu nos tópicos anteriores, não é

pretensão dessa seção se aprofundar nos atos antidemocráticos, nos golpes de Estado que ruíram com a democracia no Brasil ou nos contextos que levaram a eles, mas perceber como o uso da desinformação também se fez presente nos momentos que antecederam a ruptura democrática no Brasil para operar o consenso. Se apresenta, então, uma breve síntese com a menção de casos do contexto brasileiro que contribuíram, por meio de narrativas inverídicas, para a ruptura da democracia brasileira em 1964 e instauração da ditadura civil-militar.

Muito embora não se tenha convencionado chamar de fascismo a ditadura civil-militar, convém reconhecer em suas características mais gerais que se deu, *pari passu*, com a ideologia do regime fascista praticado na Itália e na Alemanha, guardando aspectos em comum, e ressaltadas as particularidades de cada um. A recorrência ao uso do autoritarismo, de acordo com Prestes (2019), é uma constante na História do Brasil, tendo ocorrido três vezes num intervalo de 80 anos, especialmente nos momentos em que a correlação das forças de classe travou conflitos na sociedade e definiu, para a burguesia, a necessidade de recorrer ao seu uso para assegurar sua sobrevivência e hegemonia em momentos de crise econômica ou social.

O intuito dessa aproximação é perceber, por meio das estratégias narrativas de propagação ideológica, se os casos ocorridos na Europa e no Brasil guardam semelhanças entre si. Para, na sequência, comparar as políticas educacionais sob a égide da ditadura civil-militar com os movimentos sob análise, especialmente no que tange aos mecanismos de convencimento e controle ideológico que visou estabelecer sobre a atividade docente, objetivando compreender se estas últimas buscaram se amoldar àquelas.

A propagação de narrativas anticomunistas e sobre a necessidade de proteger a pátria e os valores conservadores da família, dentro e fora da escola, como se viu acontecer no Brasil ao longo do período de ditadura civil-militar ocorre desde, pelo menos, o ano de 1930, como observa Sá Motta (2000), ideia enraizada, graças à disseminação da ideologia hegemônica estadunidense, que buscava influenciar a política e a economia brasileira. Essa situação simboliza a adesão do Brasil à “indústria do anticomunismo”, termo cunhado para designar a exploração vantajosa do “perigo vermelho”, se deu por diversos setores da sociedade, como “o próprio Estado, a imprensa, grupos e líderes políticos, órgãos de repressão e mesmo a Igreja” (Sá Motta, 2000, p. 203), os APH, que se utilizaram da manipulação oportunista e do medo do comunismo que foi causado no Brasil, para obter proveitos perante a sociedade. Movimentação que se deu por meio da operação do consenso da sociedade civil (Gramsci, 2007).

Coutinho (1981), inspirando-se em Gramsci, concebe a ditadura civil-militar como a revolução passiva brasileira, apontando como especificidade do caso brasileiro que “o

latifúndio e a dependência do imperialismo não precisaram ser superados para a instalação do capitalismo”, mas ao contrário, os estamentos e as relações tradicionais de poder foram absorvidos no interior do movimento de modernização presidido pelo Estado. Deste modo, “as opções concretas enfrentadas pelo Brasil, direta ou indiretamente ligadas à transição para o capitalismo [...] encontraram uma solução “pelo alto”, ou seja, elitista e antipopular” (Coutinho, 1988, p.106-107). Uma “modernização conservadora” que buscou a “conciliação entre as frações das classes dominantes, de medidas aplicadas de cima para baixo, com a conservação de traços essenciais das relações de produção atrasadas (o latifúndio) e com a reprodução (ampliada) da dependência ao capitalismo internacional (Coutinho, 1980, p.32).

Ainda, o autor chama atenção para um outro fato da revolução passiva que também se observa no caso brasileiro de 1964: “este fato é de máxima importância para conceito de revolução passiva: ou seja, que não um grupo social seja o dirigente de outros grupos, mas que um Estado [...] seja o dirigente do grupo que, ele sim, deveria ser dirigente [...]”, ou seja, na revolução passiva, tal qual ocorrido no Brasil, o Estado substituiu – na direção do país – os grupos dominantes que buscavam e impunham seus interesses de classe. Para Vianna, essa revolução “pelo alto” no Brasil:

[...] corresponderia à situação em que a modernização e o capitalismo transformam a economia feudal [...] tendo como agente decisivo a grande propriedade de renda da terra, [deste modo], a liquidação das antigas relações de propriedade no campo não se faz num só processo, mas por uma adaptação progressiva, mais lenta nuns casos do que noutros, ao capitalismo [...]. Mas se a modernização “pelo alto” consiste numa forma de induzir a modernização econômica através da intervenção política, implica de outro lado, numa “conservação” do sistema político [...]. Num certo sentido, toda revolução “pelo alto” assume a configuração particular de uma “revolução passiva”, como Gramsci descreveu no Risorgimento, isto é, de uma revolução sem revolução, se bem que a recíproca não seja verdadeira, como ilustra o caso inglês (Vianna, 1976, p. 128; 141).

Assim, conceitualmente, se tratou o golpe civil-militar de 1964 de uma revolução passiva destinada à conservação do poder político nas mãos da classe dominante, concretizada por meio de dois processos que ocorrem articuladamente: no âmbito econômico e no âmbito político brasileiro. Contudo, como chama atenção Coutinho, muito embora o caso brasileiro não se configure um regime fascista clássico, seus objetivos de política econômica guardam fortes semelhanças com os do fascismo italiano:

Seus objetivos de política econômica têm fortes semelhanças com os do fascismo italiano: as formas produtivas da indústria, através de uma intervenção maciça do Estado, desenvolveram-se intensamente, com o objetivo de favorecer a consolidação e a expansão do capitalismo monopolista. A estrutura agrária, por seu turno, mesmo conservando o latifúndio como eixo central, foi profundamente transformada, sendo

hoje predominantemente capitalista. A camada tecnocrático-militar, que se apoderou do aparelho estatal, certamente controlou e limitou a ação do capital privado, na medida em que submeteu os interesses dos múltiplos capitais ao capital em seu conjunto; mas adotou essa posição cesarista precisamente para manter e reforçar o princípio do lucro privado e para conservar o poder das classes dominantes tradicionais, quer da burguesia industrial e financeira (nacional e internacional), quer do setor latifundiário que ia se tonando cada vez mais capitalista. O regime militar-tecnocrático conseguiu conquistar, em alguns momentos, um significativo grau de consenso entre amplos setores das camadas médias. E conseguiu isso precisamente na medida em que se fez protagonista dessa obra de modernização, ainda que se tenha tratado de uma modernização que, ao mesmo tempo, conservou e reproduziu elementos de atraso. Ou seja: obteve consenso na medida em que assimilou e deu resposta a algumas das demandas dos grupos sociais derrotados em 1964. Sucedeu assim, no caso da ditadura brasileira, algo semelhante ao que Gramsci indicou como próprio do fascismo italiano: “o que importa política e ideologicamente – diz ele – é que [o modelo de modernização fascista] pôde e ter e realmente teve a virtude de criar um período de expectativas e de esperanças, especialmente em certos grupos sociais italianos, como a grande massa dos pequenos burgueses urbanos e rurais, e, por conseguinte, pôde manter o sistema econômico e as forças de coerção civil e militar à disposição das classes dirigentes tradicionais (Coutinho, 1980, p.124-125).

Disto, caberá, a seguir, verificar que, para tal fim, o golpe de 1964, também se amparou numa dialética mentirosa, como parte da operação do consenso, mediante o emprego de enunciados eivados por elementos já vistos nos casos italiano e alemão, especialmente contendo teorias da conspiração, do chauvinismo, do uso da vitimização, da irrealidade e do anti-intelectualismo. Seus conteúdos foram disseminados exitosamente sobre a população brasileira, via canais de comunicação da época, os APH.

Acerca disto, ensina Dreifuss (1981), que esses conteúdos eram produzidos, em grande parte, por órgãos como o complexo IPES/IBAD²³. Chamando atenção para que o IPES se definia como uma entidade dedicada a buscar soluções democráticas para os problemas do país, afirmando-se como um ente de caráter técnico-empresarial, supostamente neutro e apartidário, defensor da religiosidade cristã, e do anticomunismo²⁴. Contudo, dissimulava-se, pois, as “publicações produzidas pelo complexo IPES/IBAD tinham um caráter de propaganda “deturpadora” da realidade, eram basicamente fatuais e continham informação cuidadosamente selecionada à qual adicionava-se uma certa “torção” da realidade, enquanto outras publicações eram mentiras declaradas ou ficção, afirma Dreifuss (1981, p. 236).

²³ Trava-se o complexo IPES/IBAD - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961, e Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), criado em 1959 – da entidade mais importante e influente do período, responsável por operar think tanks em conjunto com a Escola Superior de Guerra do Brasil (ESG), e funcionava como um centro estratégico de ação política, produto da coalizão burguesa composta por empresários, associações de classe dominantes e militares ideologicamente congruentes, representando, assim, uma ação burguesa de classe que se unificaria sob a bandeira de um único partido de ordem, as Forças Armadas.

²⁴ Autodescrição muito semelhante com o contido na apresentação do Escola Sem Partido em seu site oficial, e pelo MPB (que apoiou a elaboração da versão homologada da Base Nacional Comum Curricular), guardadas as devidas proporções.

De acordo com Cunha e Góes (2002, p.9), o movimento operário no Brasil se mostrava vulnerável frente à intervenção do Estado nos sindicatos, trabalhadores do campo se organizavam em “Ligas camponesas” e “sindicatos rurais”; e as camadas médias da sociedade atravessavam a “indústria do anticomunismo”. Movimentação esta que contava com o suporte dos intelectuais orgânicos das classes dominantes atuantes no Congresso Nacional, conformando a opinião pública por meio de comunicação de massas nas escolas, igrejas, e organizações como o IPES/IBAD, para a instrumentalização de conceitos ideológicos de uma civilização ocidental e cristã.

Para tanto, contava com o patrocínio estadunidense, interessado na conservação da estrutura produtiva brasileira e visava escamotear a discussão sobre luta de classes no país, e rumou “em direção à Belíndia, [...] à construção de uma Bélgica (a minoria rica e industrializada) em cima de uma Índia (a massa de despossuídos e miseráveis)”, servindo de solução o uso da força, em 1964 (Cunha; Góes, 2002, p.9). Sobre a luta ideológica do período e o alcance do IPES, dentro da sociedade brasileira, Djurovic (2020) menciona que, “entre 1962 e 1963, o instituto disseminou cerca de dois milhões e meio de impressos”, enquanto “um livro intitulado ‘Nossos males e seus remédios’ (uma ardilosa crítica ao governo Goulart), teve um milhão de exemplares distribuídos pelo instituto” e “um folheto sobre a Aliança para o Progresso, chegou a dois milhões de exemplares em circulação”. Números excepcionais para a época. O material circulou, sobretudo, entre “a elite e as classes médias, uma vez que as taxas de analfabetismo se concentravam normalmente entre a população mais pobre” (Djurovic, 2020, [s/p]), e chama atenção para o seguinte fato, que não se deve perder de vista:

[...] em 1960 a parcela alfabetizada da população adulta brasileira girava em torno de 24 milhões de pessoas. Assim, vemos que uma publicação que teve dois milhões de cópias distribuídas atingiu, em tese, ao menos 8,3% da população leitora do país – isso sem levar em consideração a circulação de um exemplar por mais de um leitor. Esses dados revelam um alcance expressivo o suficiente para afirmarmos que a atividade editorial do IPÊS impactou de alguma forma a sociedade brasileira da época(Djurovic, 2020, [s/p]).

As publicações, conclui Djurovic (2020, [s/p]), voltavam-se para a desinformação acerca do comunismo, com fins de “convencer a opinião pública, e sobretudo as classes médias, da existência de uma infiltração comunista no Brasil, associando a imagem do presidente e de seus correligionários à “ameaça vermelha” que rondava o imaginário” da sociedade brasileira da época, um material de teor conspiratório. Para tanto, empregavam uma linguagem “pseudotécnica, que lhes conferia uma pretensa legitimidade e neutralidade política”.

FIGURA 1 - CAPAS DE PUBLICAÇÕES EDITADAS/DISTRIBUÍDAS PELO GPE-IPÊS SOBRE A INFILTRAÇÃO COMUNISTA (1962-1964)



FONTE: Djurovic (2020).

Suas publicações voltavam-se também à população que não acessava os materiais impressos: essa população, chama atenção a autora, “era alvo das ações de agitação e propaganda na televisão, cinema, e, principalmente, no rádio [...]”, canais pelos quais as publicações tinham uma linguagem acessível, voltada ao que chamavam de “grande público”, para quem “as informações eram apresentadas de modo ainda mais distorcido e tendencioso” (Djurovic, 2020, [s/p]).

A cooptação e aproximação de um núcleo civil da sociedade com grupos de extrema direita agravou a situação vivida no Brasil, e evidenciou o forte sentimento anticomunista instalado, que se disseminou largamente, também, pela imprensa da época, onde afirmava-se que a escolha a ser feita era “entre a tirania brutal do comunismo, o suicídio coletivo por meio da guerra atômica, ou o renascimento global por meio do Rearmamento Moral. O comunismo jamais vencerá. Nosso destino é unir nossa nação e dar ao mundo o Rearmamento Moral. Essa é a solução final” (O Globo, 1962 apud Sá Motta, 2000). E sobre a cooptação de intelectuais dentro da sociedade civil, com fins de conseguir apoio para a concretização de seus objetivos políticos, o IPES arranjava operações clandestinas, as quais:

[...] foram organizadas internamente a partir de grupos de trabalho, cujas funções e colaboradores variaram ao longo do tempo. De modo geral, tais facções se ocuparam em financiar entidades contrárias ao governo Goulart, monitorar movimentos sociais populares, mobilizar o meio militar, financiar campanhas eleitorais de candidatos da oposição, realizar articulações políticas no Congresso Nacional e manipular a opinião pública através do controle da mídia audiovisual e impressa (Djurovic, 2020, [s/p]).

Ou seja, os elementos integrantes da organização dessa campanha ideológica promovida pelo IPES, e que se derramou sobre toda a sociedade brasileira, na década de 1960, foi possível graças à utilização de uma complexa infraestrutura que lhe foi colocada à disposição,

permitindo-lhe alcançar a sociedade por diversos meios de comunicação da época. O golpe cívico-militar teve grande parte de sua estratégia, estruturação e aparelhamento calcado no apoio de parcela da sociedade civil e de instituições como a Escola Superior de Guerra (ESG), o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), financiadas pela sociedade civil (Dreifuss, 1981). Operação essa que contou com o apoio dos Estados Unidos da América que, insatisfeito com a política econômica de Jango, apoiou setores estratégicos da sociedade, que participavam da organização para o golpe de estado contra um presidente democraticamente eleito (Dreifuss, 1981), e com informativos produzidos e massivamente disseminados pelo IPES e IBAD, por meio de periódicos acessíveis à população, com teores carentes de materialidade daquilo que afirmam (Sá Motta, 2000).

Para Dreifuss, ensina Hoeveler (2014), a veiculação de informativos anticomunistas contribuiu para propagar o medo na população que, vitimada e conformada, restava amansada e pacificada a ponto de não se opor às medidas instauradas. Acerca da participação da sociedade civil para a implementação do golpe de 1964 e financiamento de órgãos como o IPES e o IBAD (Hoeveler, 2014, p.4) afirma que “existiu não apenas a participação de “civis” nos eventos do golpe propriamente, mas fundamentalmente que existia um projeto de classe inscrito no golpe e na ditadura”. Estes institutos possuíam a responsabilidade de modular a opinião pública, por meio de ações publicitárias e políticas, conformando-as aos fins do Estado.

Os civis aderentes e financiadores do golpe, “têm nome, endereço e interesse concreto: são empresários, tecnoempresários, ou “dublês” de empresários que representavam determinados projetos inscritos numa sociedade dividida em classes”, afirma Hoeveler (2014, p.4), todos alinhados à ideologia estadunidense, em defesa da manutenção do sistema capitalista (Dreifuss, 1981). Como resultado dessa organização complexa, com a dispersão em massa de desinformações acerca do avanço comunista, o qual foi relacionado ao governo de João Belchior Marques Goulart, popularmente conhecido como Jango, que governou o Brasil de 1961 a 1964, cresceu a polarização entre direita e esquerda, entre comunistas e anticomunistas.

E apesar de Jango ter a aprovação de boa parte dos eleitores brasileiros, uma outra parte da sociedade, composta por representantes do empresariado e de instituições sociais, alinhada aos propósitos políticos do IPES e detentora de elevado grau de concentração de capital, o acusou de tender ao comunismo e exigiu sua derrocada, no que restaram exitosos.

Jango, se não tivesse sido deposto na deflagração do golpe civil-militar de 1964, certamente ganharia novamente as eleições presidenciais, conforme noticiado pela Agência Câmara de notícias: “Levantamento do Ibope contradiz suposta fragilidade do governo de João

Goulart, um dos argumentos usados pelos militares para tomar o poder, há 50 anos. Reportagem especial retrata a opinião de deputados e especialistas sobre esse período da história brasileira”, ainda, de acordo com os números levantados, “Jango, como Goulart também era conhecido, ganharia as eleições do ano seguinte se elas tivessem ocorrido. Entrevistas realizadas na cidade de São Paulo na semana anterior ao golpe mostravam que quase 70% da população aprovavam as medidas do governo (Agência Câmara de Notícias, 2014).

Apesar de contar com o apoio de grande parte da população, e de promover reformas que encontravam a satisfação dos eleitores, seus opositores o figuraram como parte de uma ameaça comunista, o que intensificou a crise política no país, preparando campo para o que viria a seguir. Acerca disto, a Agência Câmara de Notícias (2014) informa que se criou “um quadro de crescente radicalização: a Igreja Católica, o empresariado, as Forças Armadas e a imprensa vão assumir uma posição contrária às reformas defendidas por Jango, identificadas como a ‘comunização’, a ‘esquerdização’, a ‘bolchevização’ do Brasil”, cuja movimentação culminou na deposição do presidente e na deflagração do golpe cívico-militar de 1964. E já às vésperas do golpe, preparando campo, “as forças conservadoras promovem, em São Paulo, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, manifestação que reúne cerca de 500 mil pessoas e simboliza a sustentação civil ao que estava por vir: a deposição do Presidente João Goulart pelos militares em 1º de abril de 1964” (Agência Câmara de Notícias, 2014).

A operação citada, com a utilização do perigo comunista e da subversão como justificativas para a deposição de um presidente, embora detentor do apoio popular, para a implementação de um novo regime autoritário no Brasil, com fins à manutenção dos valores e interesses da parcela dominante da sociedade, denota a adoção da desinformação como ferramenta de convencimento e conformação do consenso popular. Acerca disto, Cunha e Góes (2002, p.9) explicam que, na sociedade civil brasileira nos anos de 1960, as narrativas políticas, com frequência, remetiam às figurações de “povo e antipovo”, de “nação e anti-nação”, sem, contudo, tratar com maior clareza da divisão de classes que contribuía para a crise social existente e da necessária análise da “apropriação/expropriação do trabalho” para a discussão da questão. Discussão que, na visão dos autores, ficou restrita aos setores marxistas e não alcançou o palanque político dos comícios, restando latente a crise que não tinha um canal efetivo de comunicação com as massas. Fator que privilegiou a propagação da desinformação pelos APH das classes dominantes. A ordem de comando das forças armadas, para o dia primeiro de abril de 1964, outra vez demonstra o apego ao falacioso enunciado do perigo comunista para justificativa de medidas extremas:

FIGURA 2 - ORDEM DE COMANDO DAS FORÇAS ARMADAS, 1964

2ª PART.: - = INSTRUÇÃO =
 I - REVOLUÇÃO DE 31 DE MARÇO DE 1964 - MOVIMENTO REDENTOR:-
 1 - A partir do comício de 13 do corrente tornou-se patente que o ato da República tornou, afinal, em caráter definitivo, a decisão de mudar, pela violência, o sistema político brasileiro, consubstanciado na Constituição de 1946, levado por, ou organizando, um ambiente falso, em desacôrdo com as aspirações da quasi totalidade do povo e, particularmente, das Forças Armadas de nosso País. A situação nacional, de crise em crise, sempre forjadas do alto, vinha se agravando, sendo motivo de atenta observação a campanha sediciosa desencadeada, através da rádio Mayrink Veiga, pelo Deputado Leonel Brizolla, juntamente com organismos irregulares de agitadores infiltrados no meio sindical, os verdadeiros ministros de Sr João Goulart. Não é necessário por evidência o clima vivido pela população Brasileira, presa de verdadeiro pânico, nos últimos tempos, tão inequívocas as manifestações diárias desses elementos, já de tal forma seguros do sucesso, que nem mesmo buscavam mascarar seus desígnios. Entretanto, a ofensa aos textos legais gera, por si mesma, situações inesperadas, que modificam inteiramente os planos mais bem urdidos, e, quasi sempre, vão além dos objetivos iniciais e passam a conduzir os acontecimentos, superando suas origens e desnordeando seus criadores. Foi o que se deu. A campanha de subversão, visando dividir horizontalmente as F.A., buscando lançar os Sargentos contra os Oficiais, iria antecipar-se na Marinha, onde Cabos e Marinheiros, que por serem profissionais consti-

FONTE: Memorial da Democracia

A articulação entre os empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964, marcando o início de uma ditadura civil-militar que durou vinte e um anos.

Saíram vitoriosas, portanto, as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a adequação da ideologia política ao modelo econômico. Em consequência, o nacionalismo desenvolvimentista foi substituído pela doutrina da interdependência. Consumou-se, desse modo, uma ruptura política, considerada necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico (Saviani, 2008b, p. 294).

Um período triste da história brasileira, com inúmeras formas de violência praticadas em nome do Estado, que resultou no exílio, desaparecimento, tortura e morte de uma enorme quantidade de pessoas consideradas opositoras ao regime imposto. Trata-se do que Gramsci chamou de “manobra pelo alto”, elucidada Coutinho: “as opções concretas enfrentadas pelo Brasil, direta ou indiretamente ligadas à transição para o capitalismo [...] encontraram uma solução “pelo alto”, ou seja, elitista e antipopular (Coutinho, 1988, p.106-107). Alcançando uma formulação capaz de superar a dualidade estrutural entre o arcaico e o moderno, a qual

[...] corresponderia à situação em que a modernização e o capitalismo transformam a economia feudal [...] tendo como agente decisivo a grande propriedade de renda da terra, [deste modo], a liquidação das antigas relações de propriedade no campo não se faz num só processo, mas por uma adaptação progressiva, mais lenta nuns casos do que noutros, ao capitalismo [...]. Mas se a modernização “pelo alto” consiste numa forma de induzir a modernização econômica através da intervenção política, implica de outro lado, numa “conservação” do sistema político [...]. Num certo sentido, toda revolução “pelo alto” assume a configuração particular de uma “revolução passiva”, como Gramsci descreveu no Risorgimento, isto é, de uma revolução sem revolução (Vianna, 1976, p.128, 141).

Resta possível perceber que a utilização da desinformação, com fins à criação da figura de um inimigo da nação a ser combatido, se deu de forma consistente ao longo dos momentos de ruptura da democracia brasileira. O que se operou com fins a garantir a manutenção da ordem social vigente, desmontar as resistências oriundas da classe trabalhadora e perpetuar os privilégios da burguesia. Para Prestes (2019, p.127), a ditadura civil-militar tratou-se de um “um regime de exceção a serviço dos interesses do capital financeiro internacionalizado, que passou por um processo de fascistização e, a partir da decretação do AI-5 [...], assumiu o caráter de ditadura terrorista do capital financeiro internacionalizado”. Uma ditadura com aspectos fascizantes que durou tempo suficiente para esmagar resistências oriundas de diversificados setores populares e estabelecer, no país, um novo patamar do sistema capitalista, capaz de garantir lucros espetaculares ao capital financeiro internacionalizado. Essa abordagem acima se faz importante pois, como será demonstrado adiante, movimentação similar parece ter acontecido (e ainda estar reverberando) no contexto em que se deu o golpe jurídico-parlamentar de 2016, com a retomada do poder do Estado pela direita. Mesmo cenário político social onde ganharam força as políticas educacionais que integram o objeto dessa pesquisa.

Tratou-se, o fascismo, da grande inovação política do século XX (Paxton, 2007), uma forma de contra-ataque burguês. Uma coalizão entre os liberais (em defesa da liberdade individual, com limitação do poder do Estado) e os conservadores (em defesa da manutenção dos privilégios e hierarquias herdados do berço e da riqueza), contra os movimentos do proletariado que estava a adquirir força, legitimamente, o que levou a burguesia a procurar brechas na legalidade para a manutenção de seus privilégios: “uma ditadura antiesquerdista cercada de entusiasmo popular [...] que os fascistas conseguiriam criar no curto espaço de tempo de uma geração” (Paxton, 2007, p.13).

Uma ideologia voltada à conservação de privilégios e do sistema socioeconômico que lhe garanta a propriedade da força da qual são beneficiários (Konder, 2009), expondo sua relação com a lutas de classes e com a ideologia capital. Portanto, regimes fascistas são

representações do estado burguês capitalista (Poulantzas, 2019), que busca manter-se hegemônico. A análise sobre o fascismo mostrou que, nos regimes abordados nesta pesquisa, há a presença de elementos que se repetem na narrativa de seus líderes, nos discursos circulantes nas sociedades ocidentais durante a ocorrência desses grandes movimentos históricos marcados pela subjugação ou dominação de um grupo social sobre outro (Paxton, 2007; Konder, 2009).

Trata-se de elementos como vitimização; apego ao mítico; chauvinismo, ou nacionalismo exacerbado, afastando-se da realidade e da ciência, ensejando sentimentos de violência e de ódio contra grupos sociais, nações, culturas, epistemes e valores outros que representem, de alguma forma, ameaça ao tradicional hegemônico, sob suposto risco de atraso e desordem à ordem nacional vigente. Disto, tem-se que o uso da desinformação, como estratégia de dominação, por vezes amparada em argumentos mistificadores e desmoralizadores sobre aquilo ou aquele que se pretende combater é outro traço comum, evidenciando que o fascismo soube usar a seu favor a intrínseca relação que há entre o poder e o uso da linguagem.

Logo, “os discursos fascistas não são enunciados num campo fechado da ‘ideologia geral’, mas sim na articulação das diversas ideologias e subconjuntos ideológicos referentes às classes em luta” (Poulantzas, 2019, p.163), havendo, em sua construção, elementos que integram as relações sociais das quais, busca-se o enaltecimento de uma em detrimento de outra (da hegemônica em detrimento do subalterno). Amparados em elementos como os ora mencionados, o fascismo domina o imaginário da população, e apresenta o autoritarismo à sociedade como a única solução possível para a sua boa manutenção, além de vincular a um inimigo estrategicamente selecionado (Arendt, 1989), a culpa pelas mazelas da sociedade, por meio de discursos populistas permeados de elementos que promovem o medo do outro, do contra-hegemônico, e, conseqüentemente, fortalece o apego à pátria, à ideia de nação unitária, gerando o convencimento em massa na população.

Desta forma, ao tratar do tema, a questão da luta de classes deve ser considerada, sob pena de ignorar a motivação econômica, decorrente das relações de produção, que faz emergir a luta em nome de posições político-ideológicas, identificadas nos movimentos supramencionados.

Para o caso brasileiro, como adverte Coutinho (1988), em que pese o fenômeno ocorrido ao longo da ditadura civil-militar não ser chamado de fascismo, cabe observar que guarda semelhanças com os movimentos ocorridos na Itália e na Alemanha. Em todos eles a classe dominante, se aproveitando da crise de hegemonia que se encontrava instaurada na sociedade, se movimentou em prol de uma mesma intenção: uma revolução passiva para avançar numa

nova fase do capitalismo e restabelecer sua dominação, com o uso da força do Estado, operando pelo alto, por meio da burocracia estatal, com fins de privilegiar os interesses do capital e, em detrimento, solapar o proletariado. Para tanto, alianças estabelecidas na sociedade civil se utilizaram de similares estratégias, voltadas ao uso da desinformação e de outras táticas narrativas, como a vitimização, o apego ao nacionalismo e aos valores cristãos, para criar a figura de um inimigo comum e, a partir disso, espalhar o medo na sociedade e abrir campo para a operação perpetrada, com fins de, mostrando-se como figura salvadora e guardião da nação e dos valores tradicionais, de deus e da família, conquistar o consenso na sociedade.

Estratégias estas que resultam de uma reação da burguesia – reforçada pelos APH – para mobilizar os grupos de interesse que, ao se depararem com resistências contra-hegemônicas, constroem uma imagem distorcida da realidade, se afastando da reflexão e da crítica. E com mero apego ao julgamento do senso comum, dramatizam o problema, vitimizam-se, implicando condições para a polarização social, materializando-se, um desses polos, na figura dos inimigos comuns a serem combatidos, causando um agravamento do conflito social por meio da construção e confirmação dos estereótipos iniciais. Por meio desses movimentos, após operar o consenso e ascender ao governo, atua pela destruição sucessiva dos direitos sociais, das garantias e liberdades democráticas, caras ao proletariado, como meio de estabilização e manutenção da sua dominação.

Logo, considerando-se a importância que tem a educação nesse processo de reprodução ou combate de uma ideológica e de operação do consenso, não causa espanto perceber que ao longo de movimentos autoritários sempre há interferência no campo educacional, com fins de modular o limite e o formato de educação que se pretende, de acordo com o projeto societário visado. Assim, dado intento de observar similaridades entre os períodos de ruptura democrática observados, no tópico seguinte abordam-se aspectos da educação durante o fascismo italiano e alemão, além da ditadura civil-militar no Brasil, com fins de compreender se guardam alguma semelhança com o executado ou proposto pelos atuais movimentos educacionais pesquisados – o ESP, a ED e o PECIN, com fins de trazer elementos que contribuirão para alcançar o objetivo proposto na pesquisa.

4.2.4 Repressão contra os intelectuais da educação na ditadura civil-militar

A partir da definição dos objetivos para a educação, e a fim de manter forte os ideais que foram - e continuariam sendo - propagados pelo regime imposto, com fins à instalação e manutenção do seu modelo societário, se fazia urgente controlar o sistema educacional e

divulgar a nova ideologia, a ser consentida pela população. Uma ideologia alinhada aos interesses do capitalismo. O meio escolhido para tanto, no campo da educação, foi a repressão de intelectuais, amparando-se em acordos estabelecidos com os Estados Unidos da América, como observaram Cunha e Góes (2002). Ao longo de todo processo de reforma, de certo, houve resistência por parte dos professores. No campo da educação superior, para implementação do projeto, interventores foram nomeados para substituir o pessoal que foi cortado das universidades e contribuir para descaracterizar o aspecto ditatorial que se implementava no ambiente estudantil, como se deu na Universidade de Brasília (UNB).

De modo geral, acerca da repressão em prol da reestruturação, para Cunha e Góes (2002), a partir da decretação da ditadura de 1964, estruturalmente, funcionários de vários órgãos da educação foram demitidos, bem como, programas e sistemas educativos foram impactados, materiais educativos foram recolhidos, equipamentos oriundos de países tidos como comunistas foram descartados, o programa nacional de alfabetização que utilizava o método Paulo Freire, que o dirigia, foi liquidado, movimentos sociais pela educação foram contidos. No Rio Grande do Norte, por exemplo, chegou-se ao ponto de um oficial da Marinha de Guerra, ao assumir o ‘comando’ da Secretaria de Educação de Natal, ordenar a incineração dos acervos de bibliotecas locais. Nesse campo, a mera acusação de um indício comunista, como um livro, uma prática, ou uma inspiração que fosse, já seria motivo suficiente para a demissão, suspensão ou apreensão do suspeito pela polícia, destacam Cunha e Góes (2002).

Nesse contexto, observa Alves (1984), restava impossível estabelecer de antemão quem seria ou deveria ser tido como inimigo do Estado, e quais atividades seriam ou não toleradas. Com os direitos de defesa, liberdade de expressão e de associação já suprimidos, todos os cidadãos seriam considerados suspeitos e considerados culpados até que provassem sua inocência. Essa forte repressão se tratava da ‘Operação Limpeza’²⁵, medida empregada pelo governo ditatorial com fins de controlar ideológica e politicamente as instituições nacionais, alcançando também as instituições de ensino, cujo período de sua execução foi caracterizado pelo forte caráter repressivo, que se manifestava por meio de DL e AIs, com amparo nos quais eram promovidas comissões de inquérito nas universidades brasileiras. O que resultou em uma fase marcada pela realização de expurgos de alunos, professores e reitores das universidades públicas, desligados da instituição sem justo motivo. E era complementada pela chamada

²⁵ Nome pelo qual ficam conhecidas as primeiras medidas provocadas pelo primeiro ato institucional do governo ditatorial, o AI-1, que promoveram expurgos nas burocracias civil e militar, com realização de Inquéritos Policiais Militares (IPMs) para neutralizar possíveis opositores políticos (Alves, 1984, p.78).

‘Operação Gaiola’, que tinha por objetivo a prisão de todos os comunistas. A fim de ilustrar o exposto, citam-se alguns casos de expurgo de docentes ocorridos ao longo da ditadura civil-militar na USP, na UNB e na FURG.

Em sua pesquisa, Germano (1992, p.107-108) aponta que a UNB, fundada em 1962 sob a reitoria de Darcy Ribeiro, seu primeiro Reitor, e substituído por Anísio Teixeira, à frente da Reitoria até abril de 1964, quando foi destituído pelos militares, sofreu três ocupações por tropas militares da ditadura. A primeira invasão, ocorrida em 9 de abril de 1964, foi realizada por um contingente de quatrocentos homens da Polícia Militar, sendo efetuadas prisões de professores e de estudantes e instaurado um Inquérito Policial Militar contra eles. No mesmo episódio, o interventor demitiu, imediatamente, treze professores, mesmo sem qualquer tipo de acusação contra eles. O fato é corroborado por Clemente (2005):

No dia 9 de abril, o Campus da UnB foi invadido por tropas do Exército e da Polícia Militar de Minas Gerais, numa verdadeira operação de guerra constituída de quatorze ônibus e três ambulâncias. Procuravam armas, material “subversivo” e doze professores. Os professores foram presos e, conjuntamente com alguns estudantes e funcionários, levados para o quartel do Batalhão da Guarda Presidencial. As bibliotecas e os escritórios dos professores foram vasculhados e interditados por duas semanas. A lista de demitidos, logo após a invasão, incluía o reitor Anísio Teixeira e o vice Almir de Castro, além de todo o Conselho Diretor da Universidade formado por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Hermes Lima e Abgar Renault, membros do Conselho Federal de Educação; Oswaldo Trigueiro, procurador Geral da República; o frei Mateus Rocha e, como suplentes Alcides da Rocha Miranda e João Moojen de Oliveira, da Secretaria de Agricultura do Distrito Federal (Clemente, 2005, p.32).

Acerca da segunda invasão, ocorrida em 1965, de acordo com Kantorski (2011, p.51), o fato se deu com o objetivo de “reprimir uma greve de professores e de alunos contra os atos autoritários da Reitoria”. Nestes episódios, observa Germano (1992), a polícia militar ocupou o campus por mais de uma semana, prendendo e espancando professores e alunos, e mais de quinze professores foram demitidos pelo Reitor, ou devolvidos à repartição de origem. Em sinal de protesto, mais de duzentos professores se demitiram coletivamente, em 19 de outubro de 1965 (Germano, 1992). Na terceira vez, ocorrida em 1968, a colocação da força policial no campus da UnB não foi uma invasão, mas sim a execução de uma proposta do reitor, e em cumprimento ao habeas-corpus requerido por um grupo de estudantes, deferido liminarmente pela Justiça Federal. Acerca deste episódio, observa Kantorski (2011), o general que promoveu a entrada na universidade procurou o máximo de contato com os jornais e conseguiu a cooperação dos principais órgãos de divulgação de Brasília, do Rio de Janeiro e de São Paulo, no sentido de minimizarem os acontecimentos.

Já na USP, as invasões por tropas militares da ditadura aconteceram duas vezes. Especificamente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na lógica da “operação limpeza”, realizada em 1964, oportunidade em que forças policiais depredaram as instalações e destruíram máquinas e equipamentos, o que acarretou um imenso prejuízo para a Universidade (Germano, 1992, p.107-108). Nessa época, o Reitor Gama e Silva, que estava à frente da instituição, nomeou uma comissão especial – composta por professores da própria universidade - para investigar supostas atividades subversivas na instituição. Essa comissão perdurou em segredo, sem que o Conselho Universitário tivesse conhecimento acerca dela (Mansan, 2009).

Esse fato denota que, na USP, houve adesão de professores ao regime ditatorial e ao controle implantado na vida universitária, e colaboravam com ele, evidenciando no próprio corpo docente da universidade a presença de intelectuais orgânicos do regime. Observa Kantorski (2011, p.51), que, imediatamente após o golpe, uma publicação da “Congregação da Faculdade de Medicina” da USP se reuniu “em sessão extraordinária para apresentar um voto de confiança ao exército. Professores que nunca compareceram às sessões estavam lá nesse dia. [...] tal voto de confiança foi aprovado com a restrição de apenas duas pessoas”. Além disso, o autor chama atenção para o fato da USP, ao longo da ditadura, ter fornecido vários ministros e interventores que atuavam a favor do governo. Um deles, inclusive, participou para a elaboração do AI-5 e do DL 477 de 1964. Ao todo, vinte e oito professores foram expurgados ao longo do regime militar, ao passo que, durante os primeiros cinco anos da década de 1970, muitos professores e alunos da Universidade foram presos e torturados (Germano, 1992, p.113).

Importa observar que o controle político-ideológico dos ambientes universitários do país e a repressão aos oponentes da ditadura transformavam-se de 1964 para 1969, acompanhando as mudanças pelas quais passava o regime desde sua criação. Acerca disto, Clemente (2005, p.49) observa que o autoritarismo político passou das práticas arbitrárias para a lógica de varrer os “inimigos internos”. Nesse período, havia a implementação da intervenção ditatorial nas instituições onde acreditavam estar presente a “subversão” (Mansan, 2009, p.79).

É nesse segundo momento de controle positivo ideológico, observa Kantorki (2011), que a FURG é fundada, já dentro do regime ditatorial. Nela, entre 16 de novembro de 1972 e 15 agosto de 1979, de acordo com dados oficiais da universidade, ocorreram vinte e nove demissões de professores, sem justa causa. Mecanismo adotado pelo reitor da época para punir e manter o controle político sobre os docentes da instituição. O autor, ao entrevistar professores da instituição que viveram o período ditatorial, coletou relatos e dados que bem elucidam a atmosfera institucional daquela época, identificando que as práticas autoritárias faziam parte do

cotidiano dos professores, sendo o medo um dos instrumentos mais comuns para o domínio dentro da instituição. Uma cultura de medo estava instalada, disseminada por meio do novo regime, intrinsecamente ligada à lógica da “Operação Limpeza”. Nesse período, imperavam práticas repressivas, executadas pela administração institucional, com amparo do regime ditatorial, cujo objetivo era assegurar um ambiente em que não se encontravam posições contra-hegemônicas.

Uma das faces dessas práticas, [...] visava a garantir a obediência e a coibir qualquer tipo de contestação ao seu poder e a suas ações, bem como eliminar determinados comportamentos tidos como indesejáveis ou perigosos. O mecanismo por excelência era o medo, a intenção de incutir receio e preocupação nos docentes, pois eles não tinham quaisquer garantias sobre qual comportamento era aquele efetivamente esperado pela administração da FURG e qual ação (ou ausência de ação) poderia redundar em punição mais grave, como a demissão sumária. Logo, qualquer um poderia ser atingido, por isso todos deveriam obedecer sempre e estar permanentemente atentos aos riscos (Kantorski, 2011, p.77-78).

Já na UFRGS, também no Rio Grande do Sul, “o expurgo de professores e estudantes [...] em 1964 (e, posteriormente, em 1969) foi programado e executado tal como o foram as punições que atingiram cidadãos civis e militares em outras instituições nacionais” (ADUFRGS, apud Kantorski, 2011, p.64), alcançando professores, pesquisadores, funcionários e estudantes, em maior parte por questões ideológicas. Acerca desse tipo de repressão contra a comunidade escolar, Cunha e Góes (2002) elucidam que, sob o julgo da subversividade, alunos foram expulsos, professores e reitores universitários foram compulsoriamente aposentados, demitidos ou expulsos, monitores foram perseguidos, integrantes de campanhas pela educação foram presos e a verba para a educação foi cortada, na direção do sistema educacional, defensores do ensino público e gratuito foram substituídos por integrantes da aliança política que lutava pela hegemonia da escola particular subsidiada pelo Estado.

Tudo isso sob a vista de militares empenhados na repressão contra as atividades que julgassem subversivas, mantendo ativos, apenas, os mandatos de conselheiros escolares que concordassem com as novas orientações da política educacional. Sendo as políticas educacionais e o Conselho Federal de Educação, órgão colegiado que tem por fim garantir a participação da sociedade na educação nacional, neste período, submetidos aos ditames e interesses de agências internacionais (Cunha; Góes, 2002). Neste período de “caça às bruxas” (Cunha; Góes, 2002, p.37) dentro da educação brasileira, foi aberto um canal específico para denúncia de professores, a ser feita às comissões de investigação, o que passou a ser um

instrumento de política universitária da Universidade de São Paulo (a USP), por exemplo. Canal de denúncias também foi instituído na FURG, onde, de acordo com Kantorski (2011):

Os professores “dedo duro” que participaram efetivamente dos expurgos também são considerados intelectuais orgânicos. Esses, dentro deste processo, trabalhavam para defender e manter a ditadura interna e externa à instituição. Assim, colaborando com práticas de denúncia para a criação de um clima de medo, no qual a pressão objetivava eliminar a inexistência de opiniões divergentes (Kantorski, 2011, p.83-84).

Acerca disso, relatou um professor que a “pressão era direta, [...] todos tinham que concordar com o que era dito e exteriorizado pela administração [...]. Quem não concordava recebia uma repressão [...]” (Kantorski, 2011, p.84). Na mesma linha, também foram implementadas em universidades assessorias de segurança e informação ligadas ao MEC e às agências do Serviço Nacional de Informação, cujo parecer emitido por eles poderia vetar professores de irem a congressos, eventos técnicos e pedidos de bolsa de estudos (Kantorski, 2011). A perseguição contra docentes acontecia até mesmo nas disputas acadêmicas, como foi o caso de Florestan Fernandes que, à época sociólogo na USP, concorrendo na disputa por uma cátedra, foi preso às vésperas do evento, como modo de impedi-lo de fazê-lo por defender uma tese que tratava da integração do negro na sociedade de classes, o que o deixaria ‘vencido’ na disputa por um candidato amigo de um governador golpista. Contudo, foi solto a tempo e conseguiu a cátedra. Mas, nela pouco permaneceu, pois, a sobrevinda do AI-5, que tinha como um de seus pontos o “combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo” (Brasil, 1969) o retirou da USP e do meio universitário brasileiro.

Cunha e Góes (2002, p.39-40) chamam atenção para o DL 477 de 1969, afirmam que possuía um caráter “tenebroso”, forçava os professores, por medo das penalidades, a praticarem a autocensura, o “bom comportamento”, o que garantia seu sucesso. Nesse período, “todos os professores ou candidatos ao magistério eram considerados suspeitos de subversão, até que mostrassem o contrário. E a partir da criação desse mesmo DL, tinham de provar que sobre eles não recaía culpa de subversão”, e fazia-se necessário apresentar um “atestado de ideologia” emitido por autoridade policial das secretarias de segurança pública. Toda essa violência e repressão se amoldam à perfeita expressão da doutrina da Escola Superior de Guerra, por sua vez baseada na DSN, como destaca Padrós (2005):

Sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional desenvolvida nos bancos escolares da Escola Superior de Guerra, os militares assumiram o poder e passaram a ditar as ordens. A ESG foi responsável pela criação e difusão da Doutrina de Segurança Nacional, que tinha como alguns dos seus principais fundamentos a ideia da ameaça constante por parte dos países comunistas e a ideia da internalização do conceito de Segurança Nacional. A censura sobre meios de comunicação comprometidos com

posições críticas, a intervenção no ensino, o controle dos programas de conteúdo reflexivo e a perseguição de docentes e de estudantes que se opunham a lógica dos novos regimes marcaram a expansão autoritária (Padrós, 2005, p.43).

A seu turno, para sua legitimação, a Doutrina de Segurança Nacional sustenta a existência de um “estado de guerra permanente” contra um hipotético “inimigo interno”, que compreenderia todo sujeito ou organização política ou social de oposição aos interesses da ordem vigente (Padrós, 2005, p.46). E sob a perspectiva de uma Ditadura de Segurança Nacional “toda e qualquer manifestação política contra os atos praticados pelo regime militar era considerada uma forma de subverter a ordem” (Rezende, 2013, p.181). Fatos que, novamente, guardam semelhanças com o que se viu acerca dos movimentos fascistas. Apesar de toda a barbaridade e arbitrariedade perpetrada pelo regime militar contra a educação e contra a comunidade estudantil, compete observar que havia, por parte do governo, uma competente propaganda institucional, por meio da qual apresentava ao país uma realidade outra, um país em ritmo de franca expansão econômica. Figurando a censura como um instrumento eficaz e necessário com fins de controlar a parcela da população que buscasse se opor ao regime e, assim, prejudicar a segurança nacional.

4.2.5 A privatização da educação na ditadura civil-militar

Para além do aspecto repressivo político-ideológico, havia também o interesse econômico, logrando vitoriosos os defensores da privatização da educação que subiram ao poder por meio do golpe, cooperando para o desmonte da educação pública ou, pelo menos, para a desaceleração do seu crescimento, com fins de levar a verba pública da educação para as escolas privadas que se encarregariam da escolarização de crianças e jovens. Com este fim, a CF/1967 eliminou a vinculação orçamentária que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação, por meio da Emenda Constitucional nº 1 de 1969 – chamada de CF/1969. E progressivamente o governo federal diminuía o repasse de recursos: “desceu de 7,60% (em 1970), para 4,31% (em 1975), recuperando-se um pouco em 1978, com 5,20%” (Vieira, 1982, p. 215).

E seguindo este raciocínio, a CF/1969 compreendia que as escolas públicas deveriam alcançar apenas os espaços onde as escolas privadas não conseguissem operar: “respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (Brasil, 1969)”, contudo, relativizando a questão da gratuidade do ensino público, ao dispor que “o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo

aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos” – porém – “substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará (Brasil, 1969).

E como estratégia para fazer ser aceita a novidade, Cunha e Góes (2002) citam o salário-educação, criado pela Lei 4440 de 1964, uma política educacional voltada à contribuição das empresas para a escolarização de seus empregados e os filhos destes, espelhando-se em uma prática utilizada em diversos países. O que garantiria a continuidade das classes médias e da burguesa na educação em detrimento das camadas populares. Ao mesmo tempo, como a chegada do AI-5 impossibilitava qualquer possibilidade de debate, o que ensejava o recrudescimento do regime, calando toda organização professoral que se levantasse contra a ditadura, abria-se espaço cada vez maior na educação para a entrada do setor privado, que vai encontrar nela sua nova fonte de lucro. Dessa forma, o governo se aliou “ao empresariado privado, concordando com a implantação do ensino pago, por uma via diferente da prevista pelo projeto de reforma universitária” (Vieira, 1982, p. 117). Acerca disto, destaca Saviani (2008b):

De fato, ocorreu no período uma grande expansão do ensino superior. Entre 1964 e 1973, enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginásial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido no mesmo período 744,7%.¹ E o grande peso nessa expansão se deveu à iniciativa privada: entre 1968 e 1976, o número de instituições públicas de ensino superior passou de 129 para 222, enquanto as instituições privadas saltaram de 243 para 663 (Saviani, 2008b, p. 300).

Neste sentido, a intenção de privatização, com fins de transferir para a iniciativa privada a verba destinada à educação, permite, desde logo, apontar semelhanças com as políticas educacionais atuais em prol da privatização ‘da’ e ‘na’ educação, como sinalizam Domiciano e Adrião (2020). Para implementação da ideia, era necessária a ocupação de postos-chave dentro do MEC, o que foi facilitado via propaganda ideológica que pregava para a sociedade a associação da imagem dos defensores do ensino público com a imagem de um regime socialista, ideia que era abominada, afirmando que nesse regime o Estado passaria a ter o controle de toda a vida social dos sujeitos. Nesse espeque, longe de serem bem informados acerca do tema, defender a educação pública passou a ser sinônimo de defender a desapropriação de terras, estreitamento de laço com países comunistas, do ateísmo contra as crenças cristãs e a prática de pecados. Com a ideia em curso, progressivamente, aumentava-se o percentual da verba pública da educação que era transferida para a iniciativa privada (Cunha; Góes, 2002). Era a contenção do ensino privado versus a contenção do ensino público, medida que, como visto, se operava com apoio do governo.

Nessa toada, a literatura sobre o tema se mostrou robusta ao abordar o uso da desinformação como parte integrante de um conjunto de estratégias praticadas pelos grandes movimentos fascistas que marcaram a história humana e conseguiram ascender ao poder utilizando-se da desinformação como ferramenta de convencimento e dominação (o fascismo italiano e o alemão), a qual se alimentou do caos econômico, político e social que se abateu sobre uma população extremamente fragilizada pela primeira grande guerra.

Uma dialética da mentira empregada estrategicamente por movimentos autoritários que traduz-se numa relação dialética, na qual o agente falante despreza a totalidade histórica, apegando-se a um recorte da realidade, intencionalmente selecionado, traduzindo-o à sociedade como verdade, uma desinformação, amparado em estratégias narrativas carentes de materialidade, com objetivo fim de manipular o senso comum, para causar a alienação e a dominação do destinatário da fala que, desprovido das ferramentas necessárias à reflexão crítica, sucumbe ao convencimento e passa a legitimar e reproduzir a (des)informação recebida, contribuindo para os interesses ideológicos e de mercado da classe dominante.

Para os movimentos educacionais sob análise, a desinformação construída por meio de narrativas apoiadas nas estratégias fascistas foi uma eficiente ferramenta para criar o caos e, a partir dele, legitimar seu posicionamento ideológico, semeando campo fértil para o fortalecimento e manutenção da visão de mundo hegemônica, conforme se verá adiante.

5 ESP, ED E PECIM: UM PROJETO CONSERVADOR PARA A EDUCAÇÃO

Com a intenção de compreender as políticas e movimentos educacionais sob análise, dentro de uma totalidade histórica, do que foi visto até aqui coube inferir que estamos experienciando na história brasileira um momento no qual as conquistas sociais burguesas, como é a educação, têm sido alvos de ataques em prol da perpetuação do próprio modelo burguês de sociedade. Eis que a insustentabilidade do sistema capital se mostra insubsistente em si mesmo, em suas próprias contradições, cujos arcabouços revolucionários necessitam retroceder sob pena de fundamentarem os pilares de sua subversão. Nesse sentido, a ideia da emancipação humana, outrora perseguida dentro do contexto da burguesia revolucionária, precisa agora ser rechaçada, e passa a ser considerada nociva.

Nesse sentido, importa, então, resgatar o objetivo geral da pesquisa: analisar a relação entre os atuais movimentos educacionais promovidos por parte da sociedade civil - ESP, ED e PECIM – com a onda de desvalorização dos docentes, no período 2014/2024.

Embora seja notório que as classes dominantes detenham o poder sobre os meios de comunicação, utilizados para a disseminação de narrativas extremistas por frações da classe dominante, ainda assim é interessante compreender a movimentação histórica que impacta no presente, investigando essas narrativas e suas aderências às estratégias extremistas já empregadas, contudo, agora voltada à lógica persecutória de desvalorização de docentes.

Das categorias de análise já apresentadas, nesta pesquisa pontua-se a universalidade como os aspectos econômicos, políticos e jurídicos que sustentam o capitalismo como a estrutura social dominante, na medida dos extremismos narrativos que visam gerar o convencimento das massas, assim, a particularidade se torna a historicidade destes enunciados na educação, o que remete à singularidade do contemporâneo na existência das políticas analisadas, o ESP, a ED e o PECIM e sua contribuição para a onda de desvalorização dos docentes entre 2014 e 2024.

Portanto, há de ser observada a presença de uma hegemonia capitalista e, neste sentido, de uma dominação dos meios políticos e jurídicos que possibilita às camadas dominantes extremistas forjarem um consenso que não revela o real, mas sustenta as necessidades e objetivos do capitalismo contemporâneo, desprezando contradições e impondo uma deturpada ilusão sobre os movimentos contra-hegemônicos.

Compreende-se que o desprezo pelas contradições conduz ao estrito conservadorismo, ou seja, à manutenção inquestionável do regime opressor (Cury, 1987), guiado por um consenso

que não revela a totalidade histórica, mas apenas, gesta ilusões necessárias para o sucesso do capital. Estas ilusões compõem o objeto investigado, ou seja, narrativas de convencimento como estratégias que gestam o caos social, colocando oprimidos contra oprimidos, uma desagregação interessante às necessidades e objetivos da classe opressora.

A presente perspectiva se delinea a partir do que foi sintetizado por Mészáros (2011), que vê a grave crise social vivida como oriunda da atual crise estrutural do capital e sua destrutividade visível em todo o lado, e que não dá sinais de diminuir: uma crise do capital que não pode ser compreendida se não a remetermos para a estrutura social no seu todo, cada vez mais grave e duradoura, que afeta hoje o mundo inteiro, o sistema capitalista no seu todo, que tudo abrange e afeta todas as categorias de trabalhadores, com um aumento perigoso do desemprego, constituindo, assim, um dos limites absolutos do sistema do capital no seu todo. Situação que se alia ao peso, cada vez maior, dado a setores parasitários na economia, atuantes em contraste com os ramos produtivos da economia social, necessários à satisfação das necessidades humanas genuínas.

Nesse sentido, como observa Peroni (2013), as estratégias do capital para conter a crise, como, por exemplo, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, visam minimizar a queda na taxa de lucros, ou seja, proteger os interesses do capital. Para tanto, lutam para redefinir o papel do Estado e remodelar as fronteiras entre o público e o privado, tanto na alteração da propriedade como em relação ao que permanece na propriedade estatal, mas que passa a operar pela lógica do mercado, reorganizando - inclusive - os processos educacionais, cujas agendas são ditadas por um setor da sociedade, que detém poder financeiro e de mídia para falar em nome dela. Ao mesmo tempo, ou em consequência disto, afirmam Peroni e Lima (2020, p.2), intensifica-se a supressão de direitos sociais, o que contribui para reforçar o poder do capital, “sob o argumento de que a economia está em crise, o que torna os cortes sociais inevitáveis e justificáveis” e, nesse ínterim, “conquistas democráticas são perdidas por meio de um processo de naturalização do neoliberalismo sem precedentes”.

Como malograda solução para a crise do capital, cuja causa é o próprio sistema capitalista (Mészáros, 2011), a burguesia opera, também, por meio do conservadorismo. Pois, se, de um lado, a supressão de direitos provoca instabilidade e leva ao caos social, de outro lado, o neoconservadorismo apresenta-se como resposta ao problema, com setores do capital respondendo ao caos com maior repressão e censura, o que alcançou a educação, tornando-se, o neoconservadorismo, junto com o neoliberalismo, epicentro de todos os aspectos da vida em

sociedade no Brasil (Peroni; Lima, 2020), o que se dá por meio de seus APHs e intelectuais orgânicos que difundem para a sociedade a sua ideologia.

Esse aparato ideológico que aliançou neoliberais e conservadores em prol de um objetivo comum se mostra como uma reação dialética, pois, para o avanço do projeto neoliberal para a sociedade, exerce-se políticas que tendem a uma exploração cada vez maior do proletariado e da sua força produtiva, pregando a liberdade individual e a meritocracia como os meios hábeis para a libertação material dos sujeitos, em detrimento do bem-estar coletivo. O que cria abismos de desigualdades intransponíveis por meio do próprio neoliberalismo. Dessa abissal desigualdade, o neoconservadorismo recrudescer diante do caos social e da instabilidade decorrentes das políticas neoliberais para pregar a decadência moral como causa de todos esses males, acarretando na desagregação da comunidade, voltando oprimidos contra oprimidos, o que se dá em favor dos interesses burgueses, e cuja lacuna social, abordada pela ideologia burguesa de forma maniqueísta, justificaria a intervenção – novamente de ordem neoliberal – como remédio para controlar os comportamentos e combater os dissonantes e subversivos da sociedade, o que se mostra desejável para a retomada do poder pela burguesia, acionando a construção do senso comum e o convencimento dos sujeitos pela religião e pela moralidade.

Desse modo, a narrativa propagada pela extrema direita brasileira parte de uma reação ao desenvolvimento de grupos sociais tidos como minoritários ou opositores políticos e ideológicos, o mal a ser combatido em nome da recuperação da moralidade e da virtude da nação, cujo teor também envolve a perspectiva de restabelecer a solidariedade e a ordem por meio de bases que, contudo, não tendem ao comum, mas são dissimuladas por meio de suas estratégias de narrativas.

Assim, seus enunciados alcançam a sociedade e operam o consenso ao serem lançados envoltos em estratégias eivadas da ideologia das frações da classe dominante que integram a aliança da extrema direita brasileira, amparadas no senso comum, com a propagação de informações que, embora carentes de razoabilidade, por serem de simples compreensão e se apoiarem na religião e no medo, são legitimadas e reproduzidas no imaginário coletivo como verdades.

Acerca de mencionadas estratégias narrativas, a seguir, detalha-se como são descritas na obra de Paxton (2007) e de Konder (2009), que se dedicaram ao estudo do fascismo. Esclarece-se que as três estratégias apresentadas são reincidentes ao longo da obra dos autores, ao se debruçarem sobre o tema, e funcionam de forma inter-relacionadas para alcançar a sociedade e construir nela o consenso.

QUADRO 1 - ESTRATÉGIA: MITO DA NAÇÃO

Estratégia	Mito da nação
De acordo com Paxton	<ul style="list-style-type: none"> - “Os inimigos eram um componente central das angústias que contribuíram para inflamar a imaginação fascista. [...] viam inimigos tanto dentro quanto fora da nação [...], e aumentavam na medida em que o ideal de um Estado Nacional homogêneo tornava mais suspeitas as diferenças”, e a “cultura nacional teria que ser defendida contra eles”. - “Os fascistas necessitam de um inimigo demonizado contra o qual mobilizar seus seguidores [...]. Cada cultura especifica seu próprio inimigo nacional [...]”. - “Não são os temas específicos [...] que definem a natureza desse fenômeno, e sim a função a ele atribuída. Os fascismos procuram em cada cultura nacional os temas mais capazes de mobilizar um movimento de massas de regeneração, unificação e pureza, dirigido contra [...] a luta de classes de esquerda”. - “O fascismo [...] repousava [...] na união mística do líder com o destino histórico de seu povo”. Cabendo ao líder levá-lo a um campo mais elevado da política, a fim de experimentar o pertencimento a uma classe plenamente consciente de sua identidade, do seu destino histórico e poder.
De acordo com Konder	<ul style="list-style-type: none"> - Mussolini percebeu logo qual poderia ser o valor supremo para gerar o consenso, esse mito, a pátria: “Criamos o nosso mito. O mito é uma fé, é uma paixão. Não é preciso que seja uma realidade. [...] O nosso mito é a nação, o nosso mito é a grandeza da nação!” - “A valorização fascista da nação, [...] exatamente porque é inevitavelmente retórica, precisa ser agressiva, precisa recorrer a uma ênfase feroz para disfarçar o seu vazio e tende a menoscar os valores das outras nações e da humanidade em geral”. - o mito da nação, se configura por uma faceta “de conteúdo social conservador [...] guiado pela ideologia de um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionistas e conciliando-os com racionalistas-formais de tipo manipulatório”.
Características	<ul style="list-style-type: none"> - A ideia do mito da nação é o pilar da estratégia narrativa fascista; - Ataca minorias étnicas, refugiados, subversivos políticos e culturais que integrariam os inimigos da nação; - Prega: o pavor da decadência do grupo pelos efeitos do conflito de classes e de influências externas; a purificação da comunidade; que o ideal é a nação e a sua grandeza, estando a ela subordinado todo o resto; - Promove a extinção dos grupos considerados inimigos; - Nega a humanidade de grupos minoritários, como meio de justificar atrocidades praticadas contra eles; - Por meio dela, a nação se tornou um conceito excludente, uma hierarquia que dá às raças superiores o direito de dominar os considerados inferiores e subjugar os subversivos e os considerados não humanos; - Causa a polarização política; e a fragmentação da sociedade, desmantelando opositores.

FONTE: Elaborado pela autora, com base em Paxton (2007) e Konder (2009).

Nesse sentido, a narrativa disseminada “não se baseia [...] num sistema filosófico complexo, e sim no sentimento popular sobre as raças superiores, a injustiça de suas condições atuais e seu direito a predominar sobre os povos inferiores” (Paxton, 2007, p. 38). As falas são voltadas para causar o consenso dos sujeitos, com falas despregadas da realidade, sem embasamento científico ou histórico-dialético, manipuladas conforme a necessidade e objetivo.

A segunda categoria de análise, a vitimização, também se volta à desumanização de grupos minoritários ou opositores políticos e ideológicos, e colabora com a lógica da criação do inimigo comum, para cindir a sociedade entre amigos e inimigos, distinção que pode ser

étnica, religiosa, de gênero, de sexualidade, entre outros. Promovendo uma separação na sociedade que facilita a sua dominação, fragmentando possíveis resistências.

QUADRO 2 - ESTRATÉGIA: VITIMIZAÇÃO

ESTRATÉGIA	VITIMIZAÇÃO
De acordo com Paxton	<p>- “[...] uma visão conspiratória e maniqueísta da história como uma batalha ente os campos do bem e do mal, entre os puros e os corruptos, da qual a própria comunidade ou nação é sempre vítima. Nessa narrativa darwiniana, o povo eleito foi enfraquecido pelos partidos políticos, pelas classes sociais, pelas minorias inassimiláveis, pelos grupos que vivem de rendas, debilitados por uma vida excessivamente fácil [...]”.</p> <p>- “Um passo essencial [...] para a aceitação e o poder foi persuadir os conservadores e integrantes da classe média, defensores da lei e da ordem, a tolerar a violência como um mal necessário ante as provocações esquerdistas”.</p> <p>- “Preocupação obsessiva com a decadência e a humilhação da comunidade, vista como vítima, e por cultos compensatórios da unidade, da energia e da pureza”.</p> <p>- opera com repúdio às “liberdades democráticas e passa a perseguir objetivos de limpeza étnica e expansão externa por meio de uma violência redentora e sem estar submetido a restrições éticas ou legais de qualquer natureza”.</p>
De acordo com Konder	<p>- “A nação italiana era [...] uma sociedade marcada por conflitos internos profundos, dividida em classes sociais cujos interesses vitais se chocavam com violência. Mussolini fez dela um mito, atribuindo-lhe uma unidade fictícia, idealizada”. Uma “nação proletária”, explorada por outras nações, e acusou seus ex-companheiros socialistas de utilizarem o proletariado italiano para, com suas reivindicações, enfraquecerem internamente o país em proveito dos inimigos que a Itália tinha no exterior”.</p> <p>- “os trabalhadores eram convidados a ver em seus compatriotas capitalistas não os beneficiários de um sistema social baseado na exploração interna, mas sim colegas proletarizados (ou em vias de proletarização), vítimas de um sistema de exploração internacional”.</p>
Características	<p>- Prega a ascensão de grupos minoritários como ameaça aos valores, à moral e aos interesses da burguesia; logo, a perspectiva da igualdade de acesso ou de dividir cidadania e poder com grupos minoritários é repudiada e atacada;</p> <p>- Faz uso de falas sensacionalistas para figurar a angústia diante da perda de status perante grupos minoritários;</p> <p>- Usa da vitimização como justificativa para oprimir, dissimulando as contradições inevitáveis causadas pelo sistema produtivo vigente, e o enaltecimento da violência e da vontade quando voltadas ao êxito do grupo;</p> <p>- Sentimento de vitimização coletiva do grupo, para criar uma noção de identidade grupal que é opositora à ascensão das minorias.</p>

Elaborado pela autora, 2024. Fonte: Paxton (2007); Konder (2009).

Pela vitimização, coloca-se a nação, o povo eleito de Deus, numa posição de passividade perante os considerados inimigos, sugerindo que estariam submetidos às mazelas oriundas da diversidade, do diferente. E o diferente, o contra-hegemônico, o não cristão, seria responsável pela decadência moral da nação, e por este motivo seria justificável e aceitável serem silenciados, combatidos, purificados.

A terceira categoria de análise, a irrealidade/anti-intelectualidade, se trata da promoção da “confusão sistemática dos conceitos” (Konder, 2009, p.79), ao extirpar deles a sua materialidade histórica e dialética, mantendo-se apenas o aspecto moral, positivado. Disto, tem-se que o fascismo é muito movido pelo medo, da “desintegração social, do colapso da solidariedade comunitária, decadência das grandes nações, baixas taxas de natalidade,

diminuição da vitalidade” (Paxton, 2007, p. 68-70). E com amparo em enunciados despregados da realidade, disseminava-se como necessário, “virtuoso e nobre o uso da violência” para a proteção da “pátria”, com fins à sua “unificação e pureza” (Paxton, 2007, p. 74; 76).

QUADRO 3 - ESTRATÉGIA: IRREALIDADE/ANTI-INTELECTUALISMO

ESTRATÉGIA	IRREALIDADE/ANTI-INTELECTUALISMO
De acordo com Paxton	<ul style="list-style-type: none"> - O fascismo é muito movido pelo medo, da “desintegração social, do colapso da solidariedade comunitária, decadência das grandes nações, baixas taxas de natalidade, diminuição da vitalidade” (Paxton, p. 68-70). E com amparo em narrativas despregadas da realidade, disseminava-se como necessário, “virtuoso e nobre o uso da violência” para a proteção da “pátria”, com fins à sua “unificação e pureza”. - Funciona alimentado por “Paixões mobilizadoras”, em geral dadas como certas e nem sempre discutidas explicitamente como proposições intelectuais, constituem-se na lava emocional que lançou as fundações do fascismo. “O fascismo era uma questão mais visceral que cerebral”. - “A relação especial do fascismo com a doutrina teve [...] consequências. O que contava era o zelo incondicional dos fiéis”. - A “verdade” era ajustada na medida em que ajudava a realizar o destino do grupo, desapegada da razão. Era tudo aquilo que permitisse ao fascista dominar os demais, tudo que levasse o povo eleito ao triunfo. - Apelo às emoções, pelo uso de rituais, cerimônias e retórica carregada, não se baseando num sistema filosófico complexo, mas no sentimento popular sobre as raças superiores, a injustiça de suas condições atuais e seu direito predominar sobre povos inferiores.
De acordo com Konder	<ul style="list-style-type: none"> - Trata da promoção da “confusão sistemática dos conceitos”; - O fascismo aproveitou elementos das mais variadas linhas de pensamento reacionárias, reunindo-os de maneira eclética e em função de um uso muito claramente pragmático. - Citando Reich, observa que o autor “fez observações interessantes, por exemplo, sobre as tradições educacionais fortemente repressivas da sociedade burguesa e sobre o papel que essa educação desempenhava na formação de indivíduos dóceis, recalçados, sem espírito crítico, fáceis de recrutar para as fileiras das organizações fascistas, onde lhes era proporcionada a chance compensadora de se “identificarem” com a personalidade enérgica do “chefe”;
Características	<ul style="list-style-type: none"> - Gera um sentimento de crise catastrófica, além do alcance de qualquer solução tradicional, justificando medidas extremas; - Prega a primazia de um grupo (superior, dos eleitos) sobre outros que lhe deveriam subordinação, justificando assim qualquer ação, sem limites legais ou morais, contra os grupos inferiores ou inimigos; - Inverte, deturpa ou subverte aquilo que critica, mas não explica; - Afirma haver uma autoridade dos líderes naturais, geralmente do sexo masculino, único capaz de encarnar o destino do grupo e o conduzir ao ideal da nação; - Prega a superioridade dos instintos do líder sobre a razão; - É uma radical instrumentalização da verdade, para uma nação que necessitava mais da vontade e da liderança do que de doutrinas.

FONTE: Elaborado pela autora, 2024, com base em Paxton (2007) e Konder (2009).

Por meio da Irrealidade/Anti-intelectualismo substituem-se os conceitos ou debates fundamentados pela verdade histórica por verdades positivadas, carentes de sua dialética e materialidade histórica. Sendo suas ‘verdades’ justificadas no senso comum, com apego em narrativas amparadas no medo e na raiva em relação ao outro, de modo a gerar desconfiança e desestabilização na sociedade, com a repetição de mentiras que acabam sendo legitimadas por

aqueles que carecem das ferramentas necessárias à compreensão crítica dos temas, o que contribui para a criação de teorias conspiratórias, desacreditando a ciência e a história em prol da crença cega, do fanatismo e da fé.

Portanto, as estratégias adotadas como categoria analítica nesta pesquisa se dão com guarida em Paxton (2007) e Konder (2009), autores que se dedicaram ao estudo do fascismo e evidenciaram em suas obras a existência de uma estratégia narrativa usada por movimentos autoritários com fins a operar o consenso, fragmentar e desmobilizar resistências.

Com amparo nelas e na metodologia adotada, serão analisados (i) excertos de conteúdos disseminados pelo ESP em seu site oficial; (ii) o PL 246/2019²⁶ submetido ao Legislativo Federal, com fins de converter em lei o PESP, (iii) o PL 2401/2019 e o PL 3179/2012, submetidos ao Legislativo Federal, com fins de se regularizar a ED; (iv) além do Decreto 10.004/2019, que instituiu o PECIM, e de documentos desenvolvidos pelo MEC acerca desta política educacional, objetivando evidenciar como contribuíram para a onda de desvalorização dos docentes ao longo da última década, com fins de restabelecer a prevalência de valores que, segundo apoiadores dessas políticas educacionais, estariam sendo perdidos, por conta da influência do pensamento de esquerda, tais como a família, a meritocracia, o patriotismo, a moralidade e a tradição cristã.

Frise-se que a presença de tais estratégias nos enunciados dos movimentos citados não são uma regra para que sejam considerados movimentos fascistas, contudo, cabe compreender que, quanto mais elementos em comum possuem com os movimentos fascistas, mais próximos estão de serem, as políticas educacionais sob análise, fascistizantes.

5.1 ESCOLA SEM PARTIDO

O ESP foi um movimento educacional que visou aprovar o conservador PESP, com fins de constituí-lo uma política educacional voltada ao controle da atuação docente, cerceando-a em sua autonomia didático-científica, sua liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (Brasil, 1988), um princípio constitucional amparado na consciência do professor sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, sobre o sentido

²⁶ Ao fim da 55ª legislatura do Congresso Nacional todos os projetos que haviam sido propostos com vinculação ao ESP foram arquivados, a exemplo dos PLs 7180/2014 e 867/20115. Contudo, na 56ª legislatura, iniciada em 2019, foi apresentado um novo projeto, o PL 246/2019, apensado aos demais (posteriormente desarquivados). Por manter em seu bojo a mesma estrutura e conteúdo básico, amparado pelo anteprojeto de lei disponibilizado no site do ESP, selecionou-se este mencionado PL como documento de análise.

do ensino e da educação na sociedade. Perseguida limitação, de acordo com o ESP, adviria da necessidade de conter a, suposta, doutrinação escolar e militância de professores tendenciosos a introjetar nos alunos suas próprias concepções de mundo, em detrimento das convicções morais, políticas e religiosas dos alunos e do direito que os pais deles possuiriam sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos.

Com fins de convencer a sociedade acerca do que alegava, o ESP se utilizou de um massivo enunciado conservador, amparado na vitimização e no medo da decadência moral da sociedade, com especial apego a temas como ideologia de gênero, kit gay, doutrinação escolar, comunismo, marxismo, e de ataque à esquerda política brasileira, especialmente ao PT, e a professores que se posicionassem contrários à ideologia e valores conservadores. Termos que foram lançados à sociedade como tema-chave da construção dos seus enunciados voltados à manipulação do senso comum e construção do consenso da sociedade, em que pese o ESP se definir como um movimento política e ideologicamente neutro.

A disseminação desses enunciados se dava por meio do seu site oficial, de suas redes sociais, do apoio que conseguiu estabelecer dentro do cenário político brasileiro, APHS e intelectuais orgânicos. Neles, é possível observar a ausência de carga conceitual dos termos utilizados para desqualificar o professor, cuja postura seja de oposição à ideologia defendida pelo ESP (direita, cristã, patriarcal), como ocorre nos excertos extraídos do seu site, a seguir colacionados, sendo possível identificar neles as mesmas estratégias narrativas utilizadas pelo fascismo.

Além disso, estabeleceu um canal, no site, por onde recebia denúncias feitas por sujeitos que se considerassem vítimas de professores doutrinadores, ferramenta similar à adotada nas escolas da Alemanha nazista, bem como, nas universidades brasileiras (USP e FURG, por exemplo), ao longo da ditadura de 1964, conforme visto anteriormente, impondo aos professores um ambiente de trabalho no qual estão constantemente vigiados, levando-os a autocensurar-se e a repensar conteúdos a serem abordados. Contexto que o ESP pretendeu estabelecer, via PESP, com a proposta de positivação desse canal de denúncias, o que se daria em parceria com o poder público:

Anteprojeto de lei federal: Art. 11. O Poder Público contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Já a exacerbada abordagem de temas relacionados à sexualidade e orientação sexual pelos seus intelectuais e apoiadores restam evidenciadas nos excertos a seguir, os quais

permitem observar que o ESP utiliza um enfoque deturpador sobre os temas, de modo a fazê-los soar vulgar, destituídos das questões científicas e legais que estão por trás deles, bem como de sua importância e materialidade histórica para o reconhecimento de direitos em prol de determinados grupos sociais. Além disso, combinam os termos relacionados ao tema a palavras desabonadoras, com fins de gerar confusão, medo e ódio da sociedade, tal qual visto acontecer no movimento fascista italiano e alemão, onde, por questões políticas, levou-se a crer que comunistas e judeus eram os responsáveis pelas mazelas da sociedade, merecedores de toda opressão e violência que lhes foi infligida. Veja-se:

Você já parou para pensar sobre o motivo dessa farta produção de literatura voltada à educação sexual nas escolas? [...]. O famoso kit gay não foi o primeiro nem o último material pernicioso. [...]. Há publicações que, explicitamente, estimulam experiências auto eróticas, heterossexuais e homossexuais. Um desses livrinhos vem com a recomendação, aos pequenos leitores, de que devem conservar o referido “material escolar” fora do alcance dos pais... A questão que me interessa aqui é a existência de uma pedagogia da educação sexual que anda a braços com a pedofilia. É estarrecedor (ESP, 2016).

O recorte acima foi extraído do artigo intitulado “A pedofilia vai à escola”, disponível no site do ESP, cujo título fala por si só para tratar do pejorativamente chamado “kit gay”, descrito no artigo como algo que estimularia a sexualização ou a prática sexual dos estudantes, a homossexualidade e a promiscuidade. E ainda mais grave, define o material como “uma pedagogia da educação sexual que anda a braços com a pedofilia”, uma prática registrada na Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde como preferência sexual por crianças, e na Lei 8072/1990, como crime hediondo. Logo, o ESP compara a discussão da homofobia nas escolas a uma forma criminoso e doentia de satisfação sexual. Contudo, se tratou o "Escola sem Homofobia" – chamada pelo ESP de kit gay - de um programa do governo que visou contribuir para práticas afirmativas acerca do tema, de modo a contribuir para a criação de ambientes políticos e sociais saudáveis, favoráveis à garantia dos direitos humanos e do respeito à diversidade de orientação sexual e identidade de gênero no ambiente escolar. Contudo, o tema foi rechaçado e deturpado pelo ESP.

Viva o fim da família, prefeito Fernando Haddad! [...] **Em nota, afirma a Secretaria de Educação: “Hoje em dia, a família é composta por diferentes núcleos de convívio e, por isso, algumas escolas da Rede Municipal de Ensino decidiram transformar o tradicional Dia dos Pais e das Mães no Dia de quem cuida de mim”. Não dá! Você que me lê.** Pegue o registro de nascimento do seu filho. Ele tem pai? Ele tem mãe? Ou ele tem, agora, cuidadores? Qual é a função da escola? É aproximar os pais, não afastá-los. **O que é?** A escola pública vai agora decretar a extinção do pai? A extinção da mãe? **A democracia prevê o respeito às minorias. Querem integrar os pais homossexuais? Muito bem! Os avôs? Muito bem!** Extinguir, no entanto, a figura do pai e da mãe, transformando-os em cuidadores é uma ideia moralmente criminoso. **Nessas horas, sei bem o que dizem: “Ah, lá estão os conservadores...”.** Não se trata de conservadorismo ou de progressismo. Todo mundo sabe que boa parte das tragédias sociais e individuais tem origem em famílias desestruturadas. **Uma pergunta: declarar o fim da família tradicional é o novo objetivo da gestão de Fernando Haddad? (ESP, 2014).**

O recorte acima é do artigo intitulado “Escolas de SP acabam com “O Dia das Mães” e instituem o “Dia dos Cuidadores”. Viva o fim da família, prefeito Fernando Haddad!”, disponibilizado no site do ESP, afirma que as escolas públicas, sob o governo de Haddad, prefeito de São Paulo/SP, pelo PT, entre 2013 e 2016, visaram extinguir a figura do pai e da mãe, transformando-os em cuidadores, “uma ideia moralmente criminosa”, apesar de saberem, destaca o artigo disponibilizado pelo ESP, “que boa parte das tragédias sociais e individuais tem origem em famílias desestruturadas”, e sugere que “declarar o fim da família tradicional é o novo objetivo da gestão de Fernando Haddad”.

Dessa afirmativa, verifica-se um conservadorismo extremado, relacionado à estratégia do mito da nação, da qual deriva o expresso preconceito com as famílias que fogem ao formato tradicional do homem e mulher, formato bíblico, patriarcal, deturpando a intenção que teve a escola ao abranger como homenageada pelas crianças não apenas os pais ou mães, mas a pessoa que cuida deles, seja quem for. Além disso, vincula a ocorrência de tragédias sociais e individuais com as famílias que chamou de desestruturadas (as não tradicionais, ou cujas crianças não são cuidadas pelo pai ou pela mãe), silenciando-se acerca das contradições decorrentes do sistema produtivo vigente que contribuem para a geração e aumento das desigualdades sociais e todos os seus desdobramentos, os quais se manifestam de diversas formas na sociedade.

O mesmo se verifica nos três recortes a seguir, todos extraídos de um artigo intitulado “Prova de concurso público em Goiânia é mais um caso de estupro coletivo”, disponibilizado pelo ESP, no qual, ao discorrer sobre uma questão de concurso público, se comparam discussões sobre família, casamento, papel da mulher, feminilidade e masculinidade a um estupro, o “estupro das concepções e valores” sofrido por aqueles que não aceitam de bom tom esses reconhecimentos de diferentes formas de família e que sofrem um “ato de violência” ao precisarem se submeter a processos seletivos cujas provas adotam tais temáticas.

Ao ler a prova do Concurso Público [...] fiquei estarrecida com algumas questões das provas. Questões essas de explícita doutrinação ideológica [...]. Estupro das liberdades de pensamento e de consciência. Estupro das concepções e valores. **Não se trata de uma relação “consensual” em que o indivíduo se sinta livre para aceitar ou repudiar novos conceitos. Trata-se de um ato de violência em que para ser avaliado em um processo seletivo, o candidato é obrigado a responder de acordo com ideólogos sem escrúpulos [...]. Logo no primeiro texto “Objetivo de princesas da Disney não é mais o casamento, revela estudo” encontramos a Ideologia de Gênero em ação e sua tentativa de convencer a sociedade para o fato da Disney reconduzir sua abordagem sobre conceitos de família, casamento, papel da mulher, feminilidade e masculinidade.** Um texto indutivo para levar o leitor a aceitar essas mudanças como evolução social, que, na verdade, é doutrinação [...] (ESP, 2016).

"Os filmes mais recentes mostram evolução em algumas áreas. Em geral, as ideias estão sendo atualizadas. A ideia de ser salva por um homem parece ter mudado, e o casamento como meta única também. Um exemplo é Tiana, de 'A Princesa e o Sapo', cujo sonho é ter um restaurante", explica Carmen. "É possível argumentar que se esforçaram ao incluir duas princesas que salvam a si mesmas em 'Frozen'. Ao mesmo tempo, a maioria de seus personagens é masculina, e os homens ganham a maior parte do diálogo (59%)."

Trata-se da manipulação do enunciado pelo ESP, que faz uso, também, da irracionalidade/anti-intelectualidade, de modo a problematizar e diminuir a importância do programa, diante da ascensão histórica (apesar de pequena) que os grupos sociais alcançados por ela tiveram ao longo dos últimos anos, com a conquista de direito ao casamento civil, à união estável, à adoção, ao reconhecimento legal para fins previdenciários e sucessórios, por exemplo. De modo a fazer prevalecer os velhos dogmas cristãos, cuja interpretação sugere apenas ser natural, e por isso a única correta e aceitável, a relação entre homem e mulher. Ao mesmo tempo, ao comparar o programa a um crime, acaba por criminalizar o professor que adota aquele material pedagógico, bem como, coloca os alunos como vítimas de pedagogos pedófilos, o que configura a estratégia da vitimização.

No excerto, a comentarista do artigo chama-se de “Ideologia de Gênero em ação” e “doutrinação” a reflexão à qual o texto buscou conduzir acerca da noção de família, casamento, do papel da mulher, da feminilidade e da masculinidade, ao colocar a mulher numa posição de autonomia perante situações que retratam as típicas expectativas da sociedade para ela (o casamento como objetivo de vida e a dependência de um homem para lhe salvar).

E afirma, ainda, que para a teoria *queer*²⁷ os integrantes da comunidade LGBTQIAP+ nascem sem gênero definido, e que o sexo biológico não determinaria se é homem ou mulher, visto que são constituídos pela sociedade e a cultura. Uma confusão conceitual sobre a feminilidade, e uma maneira bastante esdrúxula de tratar o assunto, convertendo-o numa ideia destoada do real conteúdo do texto. O que denota o flerte desse tipo de abordagem com as

²⁷ A teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação (Louro, 2001, p.10).

estratégias da vitimização e da irrealidade/anti-intelectualismo, que juntas desembocam na negação do que vem sendo construído em prol dos direitos sociais e civis desses grupos.

No texto abaixo podemos identificar a defesa da “Teoria Queer” [...], com a afirmação de que as pessoas nascem sem gênero definido. Segundo essa teoria, o sexo biológico não é determinante para a definição de homem ou mulher, visto que são constituídos pela sociedade e a cultura (ESP, 2016).

“A feminilidade não vem do nascimento, é algo desenvolvido a partir de interações com a ideologia da nossa sociedade, e os filmes da Disney atuam como uma fonte de ideias sobre o que é ser mulher”, defende Carmen.

Um apego, novamente, ao mito da nação, que pressupõe como único aceitável o modelo bíblico de família, bem como, a irrealidade/anti-intelectualidade para reforçar os valores da família tradicional conservadora, espelhada no patriarcado, onde o homem ocupa posição central dentro da família e a mulher a posição de submissão perante ele. Rechaçando o posicionamento de mulheres que buscam sua independência e autonomia, com predileção por sua carreira do que pelo ideal patriarcal de casar e ter filhos, por exemplo. Bem como, vê-se novamente a vitimização, ao comparar a discussão de temas como feminilidade e posição da mulher na sociedade como um “estupro das concepções e valores”, outra vez fazendo alusão a um grave crime de natureza hedionda.

O próximo recorte fala por si mesmo. Quem usa de má fé? Será os que se utilizam da máquina estatal e de um instrumento legítimo de entrada democrática no mercado de trabalho para aprovar quem pensa igual a eles e excluir os contrários? Os prejudicados seriam os defensores dos valores tradicionais, do bom senso e da decência? (ESP, 2016).

Algo muito curioso acontece com o uso do termo ideologia quando se fala em “ideologia de gênero”. Algo, no mínimo, capcioso. Pois quem usa o termo “ideologia de gênero” para combater o que há de elucidativo no termo gênero procura ocultar por meio do termo ideologia não apenas o valor do termo gênero, como, por inversão, o próprio conceito de ideologia. É como se falar de ideologia de gênero servisse para ocultar a ideologia de gênero de quem professa o discurso contra a ideologia de gênero.

Não se trata apenas de uma manobra em que a autocontradição performativa é ocultada pela força da expressão, mas de um caso evidente de má fé. E quando a má fé vem de pessoas (homens, sobretudo) que se dizem de fé, então, estamos correndo perigo, porque a fé do povo tem sido usada de maneira demoníaca.

Da mesma forma como se deu no recorte acima, ao comparar a discussão de questões relacionadas a gênero e feminilidade a um crime, acaba por criminalizar o professor elaborador das questões de prova envolvendo tal temática. Além disso, novamente coloca os candidatos como vítimas dessas práticas. Ao mesmo tempo, ao afirmar que, desta prática estupidadora dos valores, saem prejudicados “os defensores dos valores tradicionais, do bom senso e da decência”, em favor daqueles que pensam como eles (os professores elaboradores de questões de prova), automaticamente coloca estes numa situação de reprovação e desqualificação moral perante a sociedade, o que configura a estratégia da vitimização e abre espaço para a ampliação

do machismo e do preconceito. Essa mesma fórmula foi aplicada ao longo do fascismo italiano e alemão, quando a crise de hegemonia causada pelas mazelas da guerra levou à criação de um inimigo comum, que seria o culpado pelas crises morais da sociedade. O que desperta o sentimento de ódio e de medo contra a diversidade, contra os outros, sendo aceitável apenas aqueles que compartilham de suas concepções morais, religiosas e ideológicas. Nesta linha de raciocínio, passa a se tornar aceitável criminalizar e repudiar professores e escolas que pregam por práticas afirmativas em prol da diversidade, com fins de quebrar preconceitos e ampliar a aceitação de visões de mundo que extrapolem aquela conservadora e idealista. Logo, a repressão é um mal que se faz necessário e se torna aceitável, com fins de purificar a sociedade e retomar seus valores tradicionais.

Já acerca do que chama o ESP de doutrinação escolar, a qual seria uma ferramenta “esquerdista” utilizada por “militantes travestidos de professores” nas escolas, com fins de “contaminar” os alunos com ideias comunistas e marxistas, utilizam-se de veemente ataque à esquerda política brasileira, conforme vê-se no excerto a seguir.

Mas o que há de errado em querer despertar a consciência crítica dos alunos? Não haveria nada de errado, se esse “despertar da consciência crítica” não consistisse apenas e tão somente em martelar ideias de esquerda na cabeça dos estudantes. Como se sabe, a visão crítica dos estudantes é direcionada sempre e invariavelmente para os mesmos alvos: a civilização ocidental, o cristianismo, os valores cristãos, a Igreja Católica, a “burguesia”, a família tradicional, a propriedade privada, o capitalismo, o livre-mercado, o agronegócio, o regime militar, os Estados Unidos, etc.

A doutrinação é um problema grave na educação brasileira? **Por quê? Sim, por três razões. Primeiro, porque consiste numa forma de cerceamento da liberdade de aprender do estudante, já que, numa de suas vertentes, essa liberdade – que é garantida expressamente pela Constituição Federal – compreende o direito do estudante de não ser doutrinado por seus professores. Trata-se, portanto, da violação a um direito fundamental. Segundo, porque as principais vítimas dessa prática são jovens inexperientes e imaturos, incapazes de reagir, intelectual e emocionalmente, a um professor que esteja determinado a “fazer a cabeça” dos alunos. E, terceiro, devido à extensão do fenômeno: segundo pesquisa realizada pelo Instituto Sensus [...], a imensa maioria dos professores (78%) acredita que a principal missão da escola é “despertar a consciência crítica dos alunos”.**

Em todos os excertos citados, o ESP se utiliza da alegoria da irrealidade/anti-intelectualismo e da vitimização ao distorcer a realidade percebida nas salas de aula. Ao afirmar que o “despertar da consciência crítica” na escola se trata de, “apenas e tão somente em martelar ideias de esquerda na cabeça dos estudantes”, com fins de direcionar a visão dos estudantes “sempre e invariavelmente para os mesmos alvos: a civilização ocidental, o cristianismo, os valores cristãos, a Igreja Católica, a burguesia”, o ESP tenta invalidar uma perspectiva da história e da sociedade que não se dê apenas pelo ponto de vista eurocêntrico, do opressor, que invadiu, saqueou, estuprou, subjogou e escravizou povos nativos na África e na América.

Sobre o tema, Veiga (2022) ensina que nas escolas falta problematizar a interpretação dos acontecimentos históricos que marcam a história da sociedade brasileira, a qual se faz e se

fez sempre pela perspectiva da experiência europeia – dos opressores - como uma história única. Essa perspectiva, de base eurocêntrica, se impôs pelo ocultamento da experiência de outros povos e culturas, eliminando-as e/ou submetendo-as, o que restou legitimado por meio de enunciados utilizados “como estratégia de dominação, os povos originários e africanos, foram estigmatizados como povos rudes, selvagens, bárbaros” (Veiga, 2022, p.4), desprovidos de humanidade, por isso subjugáveis. Fatos como esse colaboraram e ainda colaboram para o recrudescimento do racismo e da criminalização da resistência, pelos oprimidos. Consequência que alcançou nossa realidade devido à elaboração de um imaginário repleto de ausências e desfalques sobre a nossa própria história, o qual normaliza a interpretação da sociedade brasileira apenas pelo ponto de vista dos opressores.

Além disso, afirma, como se fosse um aspecto negativo ou indesejável que “devido à extensão do fenômeno [da doutrinação escolar]: segundo pesquisa realizada pelo Instituto Sensus (ver quadro a seguir), a imensa maioria dos professores (78%) acredita que a principal missão da escola é “despertar a consciência crítica dos alunos”. E omite de seus leitores que, de acordo com a legislação educacional, o despertar do pensamento crítico dos alunos é, de fato, uma das finalidades da educação (Brasil, 1996).

Ao que parece, o ESP pretende que essa visão única acerca da história permaneça, pois chama de “martelar ideias de esquerda na cabeça dos estudantes” o fato de ser abordada na escola uma versão da sociedade que não se dê pela vertente opressora. E, por isso, problematiza a abordagem do ponto de vista dos oprimidos acerca dos fatos, desvalorizando-a e deslegitimando-a ao chamá-la, por exemplo, de “questões de vestibular que forcem os alunos a assimilar e reproduzir teorias e ideologias afinadas com a esquerda intelectual e política para ter chances de ser aprovado” (ESP). Então, uma vez que a base da educação, no campo das ciências sociais, ainda se ampara na visão eurocentrista de mundo, com adoção e maior validação da cultura dominante em detrimento da cultura dos povos e sujeitos subalternizados, o que pretende o ESP é a manutenção desse silenciamento histórico e do prevaletimento do cultural e valores hegemônicos. Em suas ilações, invoca a primazia dos valores hegemônicos, que respaldam a classe dominante, em detrimento dos princípios e objetivos da educação enquanto um direito social, voltado à universalidade, o que não se pode admitir diante da constituição cidadã democrática de 1981.

Na sequência, quando afirma o ESP que também se busca nas escolas criticar “a família tradicional, a propriedade privada, o capitalismo, o livre-mercado, o agronegócio, o regime militar, os Estados Unidos, etc.” trata-se de proteger os valores morais hegemônicos e o sistema

produtivo vigente, o capitalismo, sendo recriminado e invalidado pelo ESP qualquer abordagem que se contraponha aos interesses da classe dominante e do mercado. Desta forma, o problema suscitado pelo ESP reside em silenciar as resistências e fazer uso do enunciado de cuidado para controlar e dominar o outro, para dizer ao outro como ele deve ser, viver, silenciar e morrer para não incomodar e atrapalhar o grande soberano da atualidade: o mercado (Barbara; Cunha; Bicalho, 2017). Assim, ao mesmo tempo em que invalida a visão da sociedade pelo ponto de vista dos oprimidos, também invalida, em sala de aula, exposições sobre as relações produtivas e de classe para classificá-las como ideias de esquerda, que seriam utilizadas para uma visão distorcida da realidade. Contudo, não há distorção ou inverdades, mas sim abordagem feita a temas que – explicitamente – integram a cultura hegemônica e sedimentam a dominação burguesa. Por essa razão se veem ameaçados em sua dominação e buscam o silenciamento e convencimento dos oprimidos por meio da educação.

O ataque à educação com apelo a argumentações conspiracionistas, desqualificando a escola, por meio de comparações absurdas, como no excerto citado, reforça a afirmativa de que o ESP tende ao uso da irrealidade como meio de causar medo nos sujeitos, novamente colocando os alunos como vítimas de uma situação de abuso, obrigados a frequentar uma escola que os corrompa moral e intelectualmente. E flerta com a estratégia da anti-intelectualidade ao afirmar que a escolarização seria a causa do aumento da criminalidade e do que chamou de vadiagem, conforme se vê a seguir:

A partir de agora, todos os pais estão obrigados a matricular seus filhos na escola a partir dos 4 anos de idade e eles devem permanecer matriculados até os 17 anos, custe o que custar [...]. É o Brasil megalomaniaco de sempre, empenhado em pôr o chapéu onde a mão não alcança. Essa medida não poderia ser mais insana. É como se um médico, diante da dor e febre de um doente, lhe receitasse uma forte dose de paracetamol e, mesmo notando os sintomas de uma hipersensibilidade ao medicamento, reforçasse a dose, levando o paciente à morte por insuficiência renal aguda. É o que faz o Estado brasileiro ao receitar ainda mais ensino obrigatório para crianças e adolescentes, como se não fosse justamente a escola – corrompida por droga, sexo e violência – a grande responsável pela falência moral e intelectual da juventude brasileira. Basta observar o catastrófico aumento da criminalidade no País – ele acompanha de perto o aumento da escolaridade e não é por mera coincidência. Escola só educa se for com disciplina, mas como a educação brasileira banuiu radicalmente qualquer forma de disciplina, as escolas públicas tornaram-se meros pontos de encontro de filhos devolutos, emancipados da autoridade paterna por um Estado ditador e prontos para ingressarem no mundo da vadiagem ou do crime.

Sobre o ataque que o ESP direciona aos professores, outra característica marcante do movimento, vê-se a utilização de uma teoria conspiracionista, uma vitimização, para distorcer a função e limites da atuação docente e dos processos educativos, projeto que pretende o “silenciamento” do professor da escola pública, colocando-o “no lugar do elemento perigoso, que precisa ser contido, calado e ‘amordaçado’ para não ameaçar e contrariar a liberdade de consciência e de crença dada pela educação familiar” (Barbara; Cunha; Bicalho, 2017, p. 107).

Se utiliza da irrealdade quando aponta a existência de doutrinação ideológica e de professores e autores militantes, contudo, deixa de conceituar tais termos ou de apontar como isso de fato ocorreria. Desta falta de conceituação, resta como pretensão do ESP usar a irrealdade com fins de convencer seus leitores ao insistir em uma “asseveração falsa, apesar dos desmentidos confiáveis; e a desqualificação de quem a contradiz” (Grijelmo, 2017, [s/p]):

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo (ESP, 2024).

Não existe doutrinação de direita? Existem professores de direita que usam a sala de aula para fazer a cabeça dos alunos. Mas são franco-atiradores, trabalham por conta própria. No Brasil, quem promove a doutrinação político-ideológica em sala de aula, de forma sistemática e organizada, com apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani, etc.), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical é a esquerda (ESP, 2024).

A prática da doutrinação expõe o professor a sanções de natureza civil (reparação dos danos eventualmente causados aos alunos), administrativa (punição disciplinar) e penal: abusar da audiência cativa dos alunos para promover, em sala de aula, suas próprias opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias, pode render ao professor uma condenação a até 6 meses de detenção, a perda do cargo e a inabilitação para o exercício de qualquer outra função pública por prazo de até três anos (Lei 4.898/65). (ESP, 2024).

Outro ponto acerca do ESP que cumpre destacar, também no que tange ao ataque ao professor, por meio da limitação da sua autonomia docente e liberdade de cátedra, se dá em relação ao PESP, sendo alegado em site oficial que foi este o seu principal objetivo, aprová-lo, convertê-lo em lei. Para tanto, contando com apoio dentro do poder legislativo, foi proposto o PL 246/2019, da autoria da deputada Bia Kicis e outros²⁸.

Projeto este que se ampara nos seguintes princípios: I – dignidade da pessoa humana; II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; V – liberdade de consciência e de crença; VI – direito à intimidade; VII – proteção integral da criança e do adolescente; VIII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania; IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Brasil, 2019), cuja base foi a CF/1988, a LDB e o ECA.

²⁸ Chris Tonietto, Carla Zambelli, Caroline de Toni, Gurgel, Carlos Jordy, Aline Sleutjes, Luiz Philippe de Orleans e Bragança, Léo Motta, Alê Silva, Coronel Armando, Alexis Fonteyne, Kim Kataguirí, Paulo Eduardo Martins, Sóstenes Cavalcante, Filipe Barros, Julian Lemos, Alan Rick, Pr. Marco Feliciano, Enéias Reis, Joice Hasselmann, Nelson Barbudo.

Chama atenção especialmente o inciso II, do rol aqui citado que, desde logo, prevê a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”, estabelecendo uma limitação à autonomia docente, ao explicitar até onde o professor, em sala de aula, pode ir em sua liberdade de cátedra e direito de ensinar, contudo, o PL se exime de incluir em seu rol previsões em prol da gestão democrática do ensino público e da carreira docente, constantes na CF/1988 e na LDB. Trata-se da materialização dos seis deveres do professor, desenvolvidos pelo ESP, com intenção de limitar a atuação docente e obrigar a fixação, em salas de aula e sala dos professores, de um cartaz contendo todos eles, como já mencionado em capítulo dedicado a conhecer o ESP:

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 da matéria;

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 de terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 5º 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, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput serão afixados somente nas salas dos professores.

Todas essas limitações são ratificadas por outros artigos do PL, que vedam ao professor interferir em temas relativos à sexualidade e gênero, uma das bandeiras do ESP, e veda a adoção de “técnicas de manipulação psicológica” com fins de obter adesão dos alunos, o que chama o ESP de doutrinação escolar.

Art. 2º O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

Art. 3º É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

Bem como, pretendeu vedar aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária, e afirma que seu teor se aplica: I – às políticas e planos educacionais; II – aos conteúdos curriculares; III – aos projetos pedagógicos das escolas; IV – aos materiais didáticos e paradidáticos; V – às avaliações para o ingresso no ensino superior; VI – às provas de concurso para ingresso na carreira docente; VII – às instituições de ensino superior, respeitado o disposto

no art. 207 da Constituição Federal (Brasil, 2019). Configurando-se como ato de improbidade administrativa a não fixação do cartaz com os deveres do professor, a não observância do disposto nele, a remoção ou destruição do cartaz.

Além disso, estabelece o direito dos alunos de gravar as aulas, sob justificativa de 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. Sobre o tema, no site do ESP, justifica-se o interesse em gravar as aulas tendo em vista que o aluno poderá ter um aproveitamento melhor das aulas, dada a possibilidade de ouvir o material diversas vezes sem risco de perder conteúdo por falta ou distração em aula, além de não ser proibido por lei a gravação, quando para fins educacionais. Por outro lado, novamente se voltando ao controle do professor, afirma que:

O estudante da educação básica não possui a experiência e a maturidade necessárias para avaliar se a “garantia de padrão de qualidade” prevista no art. 206, VII, da Constituição, está sendo respeitada pela escola. Pelo contrário: o estudante, quase sempre, é “cúmplice” do professor “camarada”, mas negligente, que desperdiça o tempo precioso das aulas com assuntos estranhos ao conteúdo programático, poupando-se do esforço de lecionar sua disciplina, e poupando os alunos do indispensável, mas, para a esmagadora maioria, nada prazeroso estudo da matéria. É o conhecido “pacto da malandragem”, no qual o professor finge que ensina, e o aluno finge que estuda. Desse modo, seja pela sua inexperiência, seja pela sua proverbial inclinação à “lei do menor esforço”, os alunos não são, definitivamente, bons juizes da qualidade dos serviços prestados pelas escolas. Esse julgamento deve ser feito por aqueles que têm o dever constitucional de assisti-los, criá-los e educá-los: seus pais ou responsáveis. Por isso, não há como deixar de reconhecer-lhes o direito de conhecer e avaliar a qualidade do serviço prestado pelos professores, e a única forma de garantir esse direito é por meio da gravação das aulas.

E, não obstante, assim como fazia o ESP em seu site oficial, previu a criação de um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento da lei, as quais deveriam ser encaminhadas ao Ministério Público para a devida responsabilização. Este fato último chama atenção por se tratar de providência semelhante à que foi tomada ao longo da ditadura de 1964, nas universidades, como já visto. Se naquela época, o inimigo a ser denunciado era o professor subversivo, relacionado ao comunismo, agora o inimigo é o professor ‘de esquerda’ cujo posicionamento político e ideológico se opõe, ao hegemônico, e por isso deve ser silenciado, com fins de não arranhar o projeto societário que se busca estabelecer, o qual depende do consenso dos sujeitos.

Declarações do ESP como a destacada acima, bem como as medidas propostas por meio do PL, despertam o sentimento de desconfiança nos pais e na sociedade. Sob esse julgo os professores passam a ser considerados sujeitos perigosos, que necessitam de vigia e controle permanentes, figurando-os como uma autoridade abusadora atuando sobre alunos cativos e indefesos, a estratégia da vitimização, cuja lógica acaba por gerar um ambiente de perseguição

para o professor, constantemente desempenhando sua função sob o medo e o risco de ser denunciado, censurado e criminalizado em razão do exercício da docência. Muito embora o PL não tenha se convertido em lei, seus efeitos ainda reverberam nas comunidades escolares, com efeitos deletérios para professores que se sentem, a todo tempo, coagidos e ameaçados, bem como, com casos onde professores foram perseguidos e expurgados do sistema público de ensino. Como exemplo, citam-se duas situações recentes, ocorridas em 2024.

O primeiro caso é de uma professora de São Paulo/SP, Veruschka de Sales Azevedo, que, acusada de infringir as obrigações de servidora pública unicamente por participar e atuar na organização de manifestações públicas, de caráter político e sindical, e por criticar abertamente a gestão escolar e a administração estadual da educação, dentro dos espaços escolares e perante a comunidade, foi demitida pelo Secretário de Estado da Educação de São Paulo, Renato Feder, em 23 de maio de 2024. Na nota de repúdio à sua demissão, apresentada pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU), consta que o Procedimento Administrativo Disciplinar (PAD) se configurou um evidente ato de perseguição à liberdade acadêmica e sindical no Estado. Sendo compreendido pelo secretário que as críticas reiteradas à gestão configurariam procedimento irregular de natureza grave, passível de punição com a pena mais grave no serviço público, pois, uma professora exercer o seu direito de cidadania e crítica pode ser mais grave que crimes de corrupção e atentados à integridade física de estudantes e colegas.

Outro caso recente é de um professor²⁹ de Santa Catarina que, após ser gravado ilegalmente durante as aulas e ter o conteúdo exposto nas redes sociais, por emitir sua opinião em sala de aula, contra o ex-presidente Bolsonaro, o governo do Estado, sob o comando de Jorginho Mello (do Partido Liberal), instaurou um PAD que resultou na exoneração do professor. Decisão que, em dezembro de 2014, foi revertida no judiciário³⁰.

Verifica-se que a pretensão do ESP para a educação brasileira sempre foi a de estabelecer mecanismos de controle sobre o campo, como constou no PL 246/2019, com propostas genéricas, carentes de maiores aprofundamentos técnicos ou conceituais, característica mesma que se observa ao longo de todo o site, onde volta seu ataque, especialmente, à atuação dos professores, linha de frente da guerra ideológica travada contra a educação pública, contra os professores que se debruçam sobre a discussão da política, de ideologias, de sexualidade e de gênero nas escolas, bem como, aqueles vinculados ao

²⁹ <https://revistaoeste.com/brasil/audio-professor-acusa-bolsonaro-de-nazista-e-diz-que-aluno-pode-ser-presopor-chamar-lula-de-ladrao/>

³⁰ <https://www.instagram.com/sinte.sc/reel/DDdAHBYxJRq/>

pensamento de esquerda. Ou seja: a “doutrinação” a ser combatida é aquela que visa à formação de sujeitos com capacidade crítica e de transformação social, muito relacionadas com autores repulsados pelo ESP, como Marx, Gramsci e Freire. Em oposição aos interesses pelos quais conservadores e neoliberais se aliançaram por partilharem objetivos comuns para o país, elementos que restaram apontadas nos capítulos anteriores.

Das narrativas do ESP é possível observar uma convergência pela neutralidade do sistema educativo, entenda-se essa neutralidade como o apagamento das contradições existentes na matriz do sistema produtivo capitalista, e entenda-se por apagamento não permitir um pensamento crítico reflexivo em relação à dominação que está posta, permeada de contradições históricas no relacional opressores e oprimidos.

A vitimização, a irreabilidade/anti-intelectualidade e o mito da nação gestam diante da mitigação das contradições um carácter estritamente conservadorista: o conservadorismo atua pela não reflexão sobre a totalidade histórica que projetou o presente, atua na promoção do presente como uma evolução inviolável, que adere a valores tradicionais da classe dominante que pretende se mostrar responsável por uma melhoria contínua, embora seja uma falácia. Pois o regime capitalista, historicamente, se mostra destrutivo, a exemplo da fome, falta de moradia, de saneamento básico, da destruição ambiental entre outras mazelas renitentes.

Assim, não é estranho conceber que esta movimentação extremista capitalista pretende a gestão de um caos social, evitando a agregação dos oprimidos em prol de uma possível revolução. Disto, faz-se possível elaborar sobre termos a figura de reincidentes inimigos comuns projetados, agora personificados na figura do docente. A seguir, citam-se os temas mais recorrentes no enunciado do ESP, identificados a partir do site do movimento:

QUADRO 4 - SÍNTESE DAS TEMÁTICAS RECORRENTES NO ESP

<u>Temas reincidentes utilizados pelo ESP</u>	<u>Categorias da verdade histórica mitigadas</u>	<u>Facetas do docente como inimigo</u>
kit gay	Há uma mitigação dos direitos sociais conquistados por uma minoria diante de um poder patriarcal que se alinha ao poder econômico capitalista – que é visto na figura do mito da nação no culto à personalidade do homem cristão tradicional, promotor do avanço da humanidade.	O professor que reconhece como necessária a discussão e reflexão de temáticas relacionadas ao direito de minorias, a exemplo de famílias e sujeitos homoafetivos, ou sobre o papel da mulher na sociedade enquanto não submissa ao homem, grupos que conquistaram jurídica e politicamente representatividade e direitos no corpo social.
ideologia de gênero		
sexualidade		
valores tradicionais		
bons costumes		
orientação sexual	Há uma mitigação da reflexão histórica acerca dos direitos sociais conquistados pelo proletariado ao longo da experiência	O professor que reconhece como necessária a discussão e reflexão de temáticas relacionadas às relações de
Esquerdismo		
marxismo		

<u>Temas reincidentes utilizados pelo ESP</u>	<u>Categorias da verdade histórica mitigadas</u>	<u>Facetas do docente como inimigo</u>
comunismo	brasileira, no sentido de preservar condições mínimas de existência, tais como, os direitos sociais, trabalhistas, previdenciários em prol de uma desregulamentação para o mercado de trabalho.	opressão advindas do regime capital, em que os meios de produção são privados, no qual muitos vendem sua força de trabalho em troca de um mínimo necessário para a manutenção da sua subsistência.
Doutrinação esquerdista		
PT		
família	Apagamento das experiências e criminalização das culturas não eurocêntricas, em que pesa muito a matriz africana que permeia a sociedade brasileira, se tornando como único valor a ser propagado o cristianismo e ideologias aderentes aos interesses do mercado	Professor que traga reflexão sobre a opressão colonial, de mercado, sobre o capitalismo dependente e todas as mazelas geradas por esse regime.
Deus		
pátria		

FONTE: Elaborado pela autora, 2025, com base no ESP.

O quadro apresentado permite confirmar o que se evidenciou nas análises: a insistência na utilização de termos que ensejam uma vitimização dos estudantes sob a égide de professores tidos como doutrinadores.

Porém, há de ser reconhecido que o ESP não se mostra a única movimentação extremista da sociedade brasileira na educação, do que vale aprofundamentos sobre outros movimentos que convergem com os enunciados propagados pelo ESP.

5.2 ESCOLARIZAÇÃO DOMICILIAR

A revisão de literatura feita acerca da escolarização domiciliar (ED) demonstrou que a busca pela sua regularização se dá por duas vias: por meio de PLs submetidos ao legislativo federal, a fim de ser aprovada uma lei que autorize sua prática e a regule, ou pelo direito de fazê-lo, por meio de ações judiciais. Bem como, demonstrou não se tratar de uma prática educacional nova no Brasil, em que pese o aumento de praticantes tenha se dado – com maior amplitude – a partir de 2011, de acordo com a ANED. Ainda, evidenciou se tratar de uma busca que se dá, majoritariamente, por grupos familiares que possuem inclinação religiosa cristã e cujos pais detêm bom grau de escolaridade. Ao mesmo tempo, fatores como vontade de ficar mais próximo dos filhos, maior flexibilidade quanto ao horário de estudos, desenvolvimento da autonomia nas crianças, maior controle do que é ensinado, de forma a conciliar o currículo com valores morais, religiosos e políticos fazem parte da motivação alegada pelos defensores e adeptos da ED.

Disto, faz-se de suma importância observar como seus argumentos se amoldam às estratégias narrativas fascistas, como meio de convencimento e consenso em prol de seus objetivos, o que, ao cabo, significaria uma cisão na educação, para ricos e para pobres, assim como já o foi no passado.

Com fins de compreender como o conteúdo dos PLs submetidos à apreciação do Congresso Nacional, bem como, as justificativas de quem defende a ED, se amoldam às estratégias de retórica fascista, define-se como objeto de análise o PL 3179/2012 e o PL 1338/2022, que tramitam em apenso, e o PL 3262/2019.

QUADRO 5 - PROJETOS DE LEI PELA REGULAMENTAÇÃO DA ED

Projeto	Autoria	Ementa
3179/2012 e 1338/2022 (apensados)	Lincoln Portela - PR/MG	Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.
		Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.
3262/2019	Chris Tonietto - PSL/RJ, Bia Kicis - PSL/DF, Caroline de Toni - PSL/SC e outros	Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (homeschooling) não configura crime de abandono intelectual.

FONTE: Elaborado pela autora, 2024, com base em Câmara dos Deputados; Senado federal.

Nesse interim, cumpre esclarecer que vários projetos relacionados à ED foram apresentados na esfera legislativa estadual e municipal, contudo, não serão discutidos, tendo em vista o foco da pesquisa na investigação de políticas educacionais que se dão a nível federal. De igual modo, cabe esclarecer que diversos outros projetos já tramitaram no legislativo federal com fins de regulamentar a ED, porém, sua maior parte já se encontra arquivada³¹, por isso também não serão analisados.

Dos excertos a seguir, extraídos de PLs voltados à regulamentação da ED, é possível verificar que todas as propostas compartilham do aspecto de serem um movimento reflexo de pais ou responsáveis legais à compulsoriedade da educação escolar: rejeitam o poder do Estado como único ente legítimo para balizar a educação e reivindicam, para si, o direito de educar os filhos em casa, pautados, principalmente, em questões éticas, morais e religiosas, com intento de manter a estrutura social dominante com todas as suas desigualdades e injustiças. Assim, a regulamentação da ED busca anular o direito subjetivo de crianças e adolescentes à educação escolar, em benefício de um suposto direito dos pais ou responsáveis legais de escolherem o tipo de instrução que será ministrada aos educandos, o que violaria o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a liberdade de aprender e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, legal e constitucionalmente estabelecidos.

³¹ A saber: PL 4657/1994, proposto por João Teixeira (PL/MT); PL 3261/ 2015, proposto por Eduardo Bolsonaro (PSL); PL 10185/ 2018, proposto por Alan Rick (DEM); PL 2401/ 2019, proposto pelo Poder Executivo Federal; PL 5852/ 2019, proposto por Pastor Eurico (PATRIOTA); PL 6188/2019, proposto por Geninho Zuliani (DEM).

PL 3262/2019: A finalidade da educação é desenvolver a sabedoria. Assim, ela deve ser ordenada, portanto, ao fim último do homem, que é a contemplação da Verdade. Dessa forma, observando tal finalidade, as famílias têm retomado as rédeas do ensino de seus filhos, trabalhando com afinco para a formação integral de cada um deles numa educação personalizada, humanizada e voltada para o desenvolvimento do intelecto e das virtudes. Exposto isso, sabemos que a educação domiciliar, o homeschooling, é um direito dos pais, por Lei Natural; assim, são eles a escolherem qual ambiente é mais compatível com a realidade de seus filhos, tendo como critério o maior bem-estar das crianças no sentido de seu pleno desenvolvimento.

PL 3262/2019: O ser humano não é feito para o trabalho, mas para a sabedoria, a contemplação da Verdade. Esse representante deve, inclusive, formar todos os associados, promovendo cursos e palestras para que todos estejam muito bem informados e atentos aos mencionados aspectos da atualidade. O objeto da educação é a elevação da criança a se tornar um adulto maduro, responsável e virtuoso. Em francês, educar é elevê, elevar. Educação deve ser algo muito bem pensado e estudado, muito bem trabalhado. Não pode ter como fim o trabalho, a especialização. Talvez este seja o pior dos enganos que vivemos. Ainda mais, o poder público precisa estar limitado a ajudar, apoiar, incentivar as famílias que se associam nessas comunidades em busca do bem, da Verdade e da beleza - só assim elevaremos nossas famílias, nossas cidades.

Aplicando-se as estratégias retóricas fascistas da vitimização, irreabilidade/anti-intelectualidade e do mito da nação aos excertos, resta possível identificar no excerto acima ausência de fundamentação científica para o que chama de “sabedoria”, termo polissêmico que impede compreender, assertivamente, o que pretendem ao afirmar que “a finalidade da educação é desenvolver a sabedoria” e a “contemplação da verdade”, uma argumentação idealista, que ignora a ciência e a materialidade-histórica, amoldando-se à estratégia da irreabilidade que, como visto, se trata de utilizar conteúdos que apontam para a conquista dos objetivos de quem o dissemina, mas que não precisa, necessariamente, ser uma verdade amparada na ciência.

O uso da vitimização e da irreabilidade, com fins de distorcer os fatos, com fins de alterar as emoções dos sujeitos e, assim, operar o consenso é tão extremada que, Dr. Jaziel, um dos autores do PL 3262/2019, afirmou em entrevista que o projeto em prol da regularização da ED se faz relevante, pois as “escolas tendem à doutrinação, aborto e erotização das crianças”³², uma menção às questões sobre gênero e sexualidade nas escolas, novamente, sem qualquer embasamento material daquilo que alega, um explícito ataque à comunidade escolar, o qual vai de encontro aos enunciados de outra frente ideológica de ataque à educação regular, o ESP, ambas com fins de achincalhar uma educação que vise desenvolver o pensamento crítico e democrático dos alunos.

Ambas fazendo uso da vitimização e da irreabilidade, ao sugerir o ambiente escolar como um local na qual as crianças seriam expostas àquelas situações, o que enseja na sociedade o

³² <https://ce.cut.org.br/noticias/cut-ceara-repudia-declaracoes-do-deputado-dr-jaziel-pl-991f>

medo do que estaria acontecendo nessas instituições e, assim, implementar a desconfiança e o medo das escolas e dos professores.

O mesmo se verifica quando o PL afirma que os pais buscam, com a regulamentação da ED, uma “educação personalizada, humanizada e voltada para o desenvolvimento do intelecto e das virtudes”, novamente sem qualquer elucidação do que seriam tais valores, na concepção dos autores do projeto. Contudo, a considerar que todos os autores do PL são cristãos, resta possível conceber que tais valores – a sabedoria, a verdade, e as virtudes – seriam aquelas do entendimento bíblico, um apego conservador que visa estabelecer como prevalecente a visão de mundo hegemônica.

PL 3262/2019: A família tem a primazia na educação das crianças. A educação dada pelos pais é um direito natural garantido aos genitores, aliás, um dever gravíssimo a que estão obrigados pela Lei Natural. Tal lei antecede os Direitos Humanos.

No excerto acima também está presente a vitimização quando sugere que o Estado usurpa o “direito natural” detido pelos pais em relação à educação de seus filhos, ignorando o fato de que a educação não é um direito dos pais, mas sim das crianças, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente³³ (ECA), ao passo que aos pais resta previsto o dever de possibilitar esse direito aos filhos (Brasil, 1988) e o direito de ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990).

Seria a ED uma pauta de oposição à educação básica escolar, cuja função social “é de assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, por meio de currículos que mobilizem conhecimentos científicos e desenvolvam atitudes e valores necessários à vida coletiva” (Cecchetti; Tedesco, 2020, p. 12). O ressurgimento, ou retomada, de “um embate histórico, acerca de quem deve imprimir as finalidades sobre a educação dos menores: a Religião ou o Estado” (Cecchetti; Tedesco, 2020, p. 4).

Contudo, deve-se levar em conta que a educação escolar não exclui da vida dos sujeitos e do seu processo de desenvolvimento a educação que acontece no seio das famílias, onde se

³³ Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

dá a transmissão de culturas e tradições familiares, contudo, é na escola que as crianças socializam e se deparam com diferentes visões de mundo, fundamentais para o seu pleno desenvolvimento enquanto integrante da sociedade. Trata-se, assim, de uma irrealdade, com fins de causar o convencimento dos sujeitos, por meio de fundamentos desarrazoados, carentes de fundamentação científica, com fins de desqualificar a educação escolar e o Estado, enquanto agente promotor desse direito. Um embate travado com os setores fundamentalistas e conservadores da sociedade, para quem a educação escolar não deve tratar de temas religiosos, políticos, sexuais e morais, tal qual se vê entre os apoiadores do ESP, sendo a solução, para isso, educar os filhos em casa (Cechetti; Tedesco, 2020).

PL 3179/2012: É fato que, na realidade brasileira, a oferta desse nível de ensino se faz tradicionalmente pela via da educação escolar. Não há, porém, impedimento para que a mesma formação, se assegurada a sua qualidade e o devido acompanhamento pelo Poder Público certificador, seja oferecida no ambiente domiciliar, caso esta seja a opção da família do estudante. Garantir na legislação ordinária essa alternativa é reconhecer o direito de opção das famílias com relação ao exercício da responsabilidade educacional para com seus filhos. Mesmo que a matéria de que trata a solicitação já tenha sido objeto de proposições apresentadas em legislaturas anteriores e tais projetos foram recorrentemente rejeitados, o respeito à liberdade inspira a reapresentação do presente projeto de lei, sem descuidar do imperativo em dar acesso, a cada criança e jovem, à formação educacional indispensável para sua vida e para a cidadania.

PL 1338/2022: Art. 23. [...]§ 3º **É admitida a educação básica domiciliar**, por livre escolha e sob a responsabilidade dos pais ou responsáveis legais pelos estudantes, ressalvado o disposto no art. 81 - “A” desta Lei e **observadas as seguintes disposições**: I – formalização de opção pela educação domiciliar, pelos pais ou responsáveis legais, perante a instituição de ensino referida no inciso II deste parágrafo, ocasião em que deverão ser apresentadas: a) **comprovação de escolaridade de nível superior ou em educação profissional tecnológica, em curso reconhecido nos termos da legislação, por pelo menos um dos pais ou responsáveis legais pelo estudante ou por preceptor**; [...].

PL 13/38/2022: “Art. 89-A. Para o cumprimento do disposto na alínea a do inciso I do § 3º do art. 23 desta Lei **pelos pais ou responsáveis legais que formalizarem a opção pela educação domiciliar nos 2 (dois) primeiros anos de vigência deste artigo, será admitido período de transição, nos seguintes termos**: I – **comprovação, ao longo do ano da formalização da opção pela educação domiciliar, de que pelo menos um dos pais ou responsáveis legais esteja matriculado em curso de nível superior ou em educação profissional tecnológica, em curso reconhecido nos termos da legislação**; II – **comprovação anual de continuidade dos estudos, com aproveitamento, por pelo menos um dos pais ou responsáveis legais, no curso de nível superior ou em educação profissional tecnológica em que estiver matriculado**; III – **conclusão, por pelo menos um dos pais ou responsáveis legais, do curso de nível superior ou em educação profissional tecnológica em que estiver matriculado**, em período de tempo que não exceda a 50% (cinquenta por cento) do limite mínimo de anos para sua integralização, fixado pelas normas do Conselho Nacional de Educação.”

Porém, conforme se vê nos recortes apresentados, resta evidenciada a intenção de cindir a educação entre aquela voltada aos ricos e aos pobres, pois, sabidamente, no Brasil apenas uma pequena parcela da sociedade detém curso superior. De tal modo, regularizada a prática da ED, esta se tornaria um direito que, na prática, funcionaria em prol dos interesses de classes economicamente privilegiadas, cujos pais ou responsáveis possuem formação superior e dispõem de tempo para assumir a educação dos filhos, em detrimento de famílias que, pelo

fato dos pais não possuírem formação de nível superior ou de tempo para assumir a educação dos filhos, continuarão a frequentar o sistema escolar que, diversamente do afirmado no excerto do PL 3262/2019, se volta para a formação dos sujeitos para compor o mercado de trabalho.

Disto, resta explícito que se busca pela ED educar os sujeitos para se tornarem aptos para ocupar os cargos de gestão e liderança, ao passo que, por meio da educação escolar se formarão os trabalhadores, a força de trabalho a ser vendida e utilizada pelo mercado. Movimento muito semelhante ao que já ocorreu no passado, como visto anteriormente, e que se busca implementar novamente com fins de superar a crise estrutural vivida pelo capital.

Para tanto, com fins de dissimular a pretendida cisão e justificar os PLs, bem como, a considerar que todos esses movimentos educacionais decorrem de uma aliança liberal-conservadora formada por grupos sociais que compartilham de interesses e objetivos comuns para a sociedade, alegam como motivo para buscar a educação em casa o objetivo de protegerem seus filhos da (inadequadamente chamada) doutrinação ideológica nas escolas, com apresentação de conteúdos e debates que contrariam os valores bíblicos, tradicionais e conservadores, mantendo-os herméticos da influência que a sociedade em toda a sua diversidade e pluralidade pode oferecer.

Neste sentido, Cesar Callegari, ex-Secretário de Educação Básica do MEC, compreende que “os grupos religiosos querem, por meio do homeschooling, criar quadros puros para eles próprios”. E, em que pese a educação em casa não tenha sido regularizada no Brasil, sua repercussão na sociedade civil e política surtiu efeitos significativos de ordem moral: o Plano Nacional da Educação, o Estatuto da Família, o “Programa Escola sem Homofobia”, todos eles tiveram interferência desses grupos, principalmente visando à ação pró-família tradicional, como reação direta aos movimentos feministas e LGBTQ+ (Botelho, 2021), que recusam a diversidade e a ampliação de direitos em prol de determinados grupos sociais. E tal como o ESP, chama atenção o fato de que a crescente busca pelo direito de praticar a educação em casa tem se dado, majoritariamente, entre fundamentalistas religiosos e integrantes das classes mais altas da sociedade (Vieira, 2012), justamente as classes que, historicamente, sempre foram privilegiadas pelo acesso à educação no Brasil.

Nota-se uma aproximação entre os argumentos suscitados pelo ESP e os argumentos que justificariam a regulamentação da ED, especialmente no que tange ao apego às questões religiosas, políticas e ideológicas, o que se consubstancia na intenção de silenciar o debate, no ambiente educacional, de temas que conflitem com a visão hegemônica de mundo: os valores, as tradições e a ideologia da burguesia. Ao mesmo tempo, verifica-se uma outra similaridade

entre ambos que é o direcionamento de ataques a professores, com fins de configurá-los como um inimigo a ser combatido, e o meio para ‘afastar’ os estudantes desse ‘mal’ seria a ED.

Essa combinação “igreja e política”, composta por dois campos detentores de grande poder econômico, jurídico e político no Brasil e que permeia todas as esferas da sociedade e da máquina estatal, representa, hoje, a pauta da direita neoconservadora no país.

Vários institutos com esse perfil tomaram força nos últimos anos, e contam com forte apoio de parte da sociedade e dentro do campo político nacional (a exemplo da bancada evangélica que ocupa grande número de cadeiras no Congresso Nacional). Nesta senda, sob a égide do capitalismo, aliado ao levante liberal-conservador vivido, em que pese alas extremistas em um desejo de conformação do corpo social, em que incida a primeira conformação sendo o poder familiar sobre os filhos na inculcação ideológica, tais alas operam um cenário pela desconstrução da obrigatoriedade do ensino escolar como direito social, passando a ser um ensino deturpado pelas visões familiares, cabendo, assim, afirmar a presença de uma questão econômica por trás do enunciado ideológico e religioso que se utiliza de estratégias narrativas hábeis a configurar a educação escolar como um ambiente hostil, onde professores atuam com fins de promover a violação moral e ideológica das crianças. Se aprovada e regulamentada fosse, tratar-se-ia de uma política educacional que privilegiaria os interesses individuais em detrimento do coletivo, pois a regularização da ED implicaria retirar das mãos do Estado o poder decisório acerca das bases educacionais e, também, trazer prejuízos para a socialização do indivíduo, já que o ambiente escolar proporciona um ambiente controlado para o convívio com as diferenças, com a pluralidade e a diversidade, de modo a contribuir para o fortalecimento dos valores de solidariedade e desenvolvimento moral das crianças, impactando em sua função social que se presta à diminuição das discriminações.

Ao mesmo tempo, a ED apenas seria passível de prática por uma parcela da sociedade bastante limitada, já que o PL submetido ao legislativo prevê como critério que, pelo menos, um dos pais possua ensino superior, configurando-se um privilégio em prol de integrantes das classes mais abastadas que, historicamente, sempre detiveram para si o acesso à educação, em detrimento da massa trabalhadora, tal qual se viu acontecer no passado, evidenciando a educação como uma ferramenta política, de controle e de dominação.

Insta observar a colocação que gera em detrimento à concepção de trabalho, restando na narrativa o trabalho não como a destinação do processo educacional, o que se torna algo, no mínimo, estranho.

Da totalidade histórica humana, é possível conceber o trabalho como primeiro ato histórico, pois, o ser social produz sua existência mediante as relações de trabalho. Se torna inimaginável uma educação que não atenda à compreensão da experiência humana pautada pelas trocas humanas na realização do trabalho para a sustentação da vida. O trabalho colocado como algo distanciado da educação, estritamente apresenta que a destinação dos bens sucedidos meritocraticamente, adere à opressão daqueles a quem resta o trabalho diário, deturpando, assim, a compreensão sobre a experiência humana (PL 3262/2019).

Também, não se torna estranho considerar a colocação do direito natural dos pais sobre a educação dos filhos. Já que a educação não é, como anteriormente explicitado, direito dos pais. A educação é um direito do sujeito que pretende, em sua fase madura, a sociabilidade, adquirindo consciência acerca da complexidade histórica que o cerca.

Este apelo para o direito dos genitores revela um anseio pela preservação de seus valores a qualquer custo, ainda, considerando que tais genitores atuem pela preservação da condição dominante, do relacional entre opressores e oprimidos, independentemente da posição que ocupem nessa cadeia, se trata de uma inculcação ideológica que não revela a verdade histórica, mas apenas denota a conformação ideológica na medida daquele que quer propagar a forma vivida, ou seja, rompe com a reflexão sobre as reflexões que permeiam a materialidade da experiência humana histórica.

No caso da ED, a vitimização, irrealidade/anti-intelectualidade e mito da nação se mostram não na ambição de dominar a esfera curricular estatal, mas, na permissividade de não ter que atender ao currículo comum.

5.3 PECIM

Seguindo a ótica adotada para analisar o objeto de pesquisa, tem-se o PECIM, cujo escopo é militarizar escolas públicas, preferencialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2019).

O PECIM não representa uma nova modalidade de ensino para o Brasil, mas um modelo de gestão escolar apropriado para escolas com alunos em situação de vulnerabilidade social, onde a violência escolar e os baixos índices educacionais se fazem presente (MEC, 2022, p. 38).

A centralidade do PECIM, como visto no capítulo primeiro desta pesquisa, reside na formação ético-moral neoliberal ultraconservadora dos sujeitos, com a valorização de valores nacionais e patrióticos. Com fins de construir o consenso, lança mão de um enunciado apegado à necessidade da disciplina como meio de evitar a decadência moral da nação, em razão dos efeitos dos conflitos de classes e de influências externas. E por guardar similitudes com o ESP,

no que tange ao controle que visou exercer sobre a educação, faz-se de fundamental importância compreender como também contribuiu para a onda de desvalorização dos docentes na atualidade. Assim, cumpre observar em seus enunciados como compartilha das estratégias narrativas fascistas, ponto em comum que os une, em prol do projeto societário burguês.

Com fins de identificar os aspectos fascizantes do programa e o controle que visa estabelecer sobre a educação e a atividade docente, analisam-se, a seguir, excertos extraídos das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2021), bem como, do Manual das Escolas Cívico-Militares (2021) e de um livro no qual se expõem resultados iniciais do programa, intitulado “o programa nacional das escolas cívico-militares: da concepção do modelo aos primeiros resultados” (MEC, 2022), estes últimos desenvolvidos pelo MEC ao longo do governo de Jair Bolsonaro.

Da leitura de aludidos materiais, resta desde logo evidenciado o uso da estratégia narrativa do mito da nação, voltada ao nacionalismo e patriotismo, com balizes que se fundam contra aqueles que, outrora, foram chamados de inimigos da nação pelo fascismo e de subversivos políticos pela ditadura civil-militar de 1964, com o fito de purificar a comunidade e promover a extinção de grupos inimigos, ou de seus valores e cultura, como explicitado nos objetivos do programa, especialmente para o que chamou de “momento cívico”, que seria realizado mensalmente, com o seguinte objetivo e execução:

2. OBJETIVOS

- **Resgatar o amor pelos símbolos nacionais**³⁴;
- Proporcionar ao aluno uma **formação integral, baseada em valores; desenvolver o hábito de cantar os hinos cívicos;**
- Melhorar o ambiente escolar, desenvolvendo atitudes de respeito com a coletividade; e incentivar a participação da comunidade nos eventos cívicos realizados pela escola.

4. DESENVOLVIMENTO

O Momento Cívico será realizado uma vez por mês, em dia marcado com antecedência, para que todos possam se preparar para as apresentações, que serão coordenadas pelos professores, pelo corpo de monitores e pela equipe pedagógica. [...] ao fim do ano letivo, os Momentos Cívicos deverão ter proporcionado aos alunos: 1. Conhecer os símbolos nacionais, conforme previsto na Constituição Federal; 2. **Cantar os Hinos Nacional, da Independência e da Bandeira, destacando suas histórias e explicando suas letras;** 3. **Conduzir a cerimônia de hasteamento e arreamento das Bandeiras Nacional, Estadual, Municipal, segundo as Leis nº 5700/71 e nº 8421/92;** [...] 10. **Ter participado de um desfile cívico comemorativo a uma data oficial do Brasil**, do seu município, estado ou do Distrito Federal.

Conforme expresso no excerto acima, o PECIM teve como parte de sua programação a realização mensal do momento cívico, inspirada na Lei nº 5700/71, uma lei da época da

³⁴ Art. 1º São Símbolos Nacionais: I - a Bandeira Nacional; II - o Hino Nacional; III - as Armas Nacionais; e IV - o Selo Nacional. (Brasil, 1992).

ditadura civil-militar, sob a presidência de Emílio Garrastazu Médici, general do exército participante do golpe de 1930 e de 1964, contra a democracia brasileira. E cujo governo, que perdurou de 1969 a 1974, foi marcado pela atuação em prol da ligação entre o Estado e a Igreja, e incorporação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), recrudescimento da repressão política, da censura aos meios de comunicação e pelas denúncias de tortura aos presos políticos. Além de dispor de aparato repressivo para promover a desestruturação das organizações de esquerda, com a prisão, exílio ou morte de seus principais líderes (Arquivo Nacional, [s/d]), revelando o apego do PECIM a esse tenebroso período da história brasileira e a nítida intenção de enaltecê-lo e reproduzir a sua ideologia fascistizante dentro das escolas.

Nessa toada, como similaridade entre o PECIM com o AI-5, destaca-se a censura que o programa pretendeu promover sobre materiais adotados em sala, como músicas, por exemplo, as quais deveriam ser submetidas ao Diretor pelo Oficial de Gestão Educacional (este, militar), além da obrigatoriedade de conhecerem e saberem cantar, necessariamente, diversos hinos patrióticos:

Art. 48. Os alunos das Ecim devem conhecer e saber cantar o Hino Nacional Brasileiro e Hino à Bandeira, além de outras canções definidas pelas secretarias de educação.
[...]
Art. 50. **Todas as canções entoadas na escola devem despertar o entusiasmo pela escola, pelos heróis nacionais e pela Pátria. Não são autorizadas canções que usem palavras depreciativas, discriminatórias, que exaltem a violência ou que violem os valores éticos e morais da sociedade. Por isso, as canções devem ser, previamente, submetidas ao Diretor pelo Oficial de Gestão Educacional.**

Movimento semelhante ao ocorrido durante a ditadura civil-militar de 1964, quando se estabeleceu que não seriam toleradas publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes, quaisquer que fossem os meios de comunicação, competindo ao Ministério da Justiça, por meio do Departamento de Polícia Federal verificar, quando julgasse necessário, a existência de matérias infringentes³⁵.

Contudo, em nenhum dos dois casos foi estabelecido, objetivamente, o que seriam exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes. Muito embora o resultado histórico

³⁵ Decreto-Lei nº 1.077, de 26 de janeiro de 1970.

Art. 1º Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes quaisquer que sejam os meios de comunicação.

Art. 2º Caberá ao Ministério da Justiça, através do Departamento de Polícia Federal verificar, quando julgar necessário, antes da divulgação de livros e periódicos, a existência de matéria infringente da proibição enunciada no artigo anterior.

Parágrafo único. O Ministro da Justiça fixará, por meio de portaria, o modo e a forma da verificação prevista neste artigo.

Art. 3º Verificada a existência de matéria ofensiva à moral e aos bons costumes, o Ministro da Justiça proibirá a divulgação da publicação e determinará a busca e a apreensão de todos os seus exemplares.

mostre ter se tratado de perseguição e repressão contra opositores políticos, a exemplo do que ocorreu na USP, UNB e FURG, como visto no capítulo primeiro da pesquisa, sendo possível afirmar, por meio disso, haver um explícito objetivo de cercear a autonomia docente, com o silenciamento de professores que se mostrem opositores da visão de mundo empreendida pela militarização escolar, implicando numa forma maniqueísta de compreender a sociedade, o que contribui para a sua segregação e reforço das desigualdades, muito embora pregue o PECIM pela separação da gestão administrativa e pedagógica, elementos que, como já visto, na prática são indissociáveis.

Prova disso é que o PECIM previa a criação da figura do Oficial de Gestão Escolar³⁶, um militar vinculado administrativamente ao Ministério da Defesa ou aos órgãos de segurança estaduais e municipais, que atuaria nas escolas como assessor do Diretor nos assuntos referentes às áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a atribuição de, entre outros, assegurar o cumprimento das Normas de Conduta e Atitudes e desenvolver o espírito cívico, estimulando a prática dos valores e o culto aos símbolos nacionais, de maneira compatível com a idade dos alunos, o que impacta na elaboração do PPP e currículo escolar, e fere o princípio constitucional da gestão democrática, pois estariam o diretor e professores submetidos ao controle militar.

Esse modelo de estrutura educacional, buscado pelo PECIM, significaria o silenciamento de conteúdos que violassem a visão de mundo empreendida pelo programa e seus apoiadores, um mecanismo de construção do consenso, cujos meios de barrar e silenciar se dão pela perseguição e repressão de professores opositores ao PECIM, ao governo e à ideologia hegemônica, como se verifica a partir de casos reais, ocorridos recentemente nos estados de Santa Catarina e no Paraná, onde professores perderam seus cargos por tratarem do tema da ditadura em sala de aula, como a seguir delineado. Logo, pelo PECIM, pretendeu-se legitimar uma reprise do que se viu ao longo da ditadura civil-militar, quando universidades foram tomadas pelo regime militar.

³⁶ Art. 18 do Manual das Escolas Cívico-militares: O Oficial de Gestão Escolar é o assessor do Diretor nos assuntos referentes às áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa e tem as seguintes atribuições: I – assessorar o Diretor na implantação do modelo das Ecim; II – participar da capacitação dos profissionais da escola para a implantação do modelo das Ecim; III – atuar na supervisão às atividades da gestão educacional; IV – assessorar o Diretor na gestão administrativa da escola; V – assessorar o Diretor na gestão didático-pedagógica, nos assuntos referentes às especificidades do modelo das Ecim; VI – acompanhar o Diretor nas formaturas gerais e nas solenidades cívico-militares da escola; VII – participar da apuração, da aplicação e do julgamento de recursos de medida educativa dentro da sua competência funcional e de acordo com as Normas de Conduta e Atitudes; e VIII – manter contato com o Ministério da Defesa sobre assuntos relacionados aos militares.

As implicações do PECIM se verificam na prática. Em 2019, de acordo com a moção de repúdio publicada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)³⁷, tem-se que o professor Willian Meister, de Itapema/SC, foi sumariamente demitido pela Secretaria Municipal de Educação após sofrer intensa perseguição política e ideológica em razão de uma atividade passada aos alunos, a qual incluía leitura e interpretação de uma poesia que fazia referência ao período da ditadura. Tais episódios se assemelham com os expurgos de docentes das universidades, ocorridos ao longo daquele período, os quais se davam não por questões técnicas, mas políticas e ideológicas.

Já em Maringá/PR, um professor foi proibido pelo diretor de uma escola cívico-militar de abordar o tema da ditadura em palestras com os alunos. O caso em questão ocorreu em março de 2023, quando o diretor barrou uma palestra do docente sobre ditadura civil-militar e, menos de uma semana depois, chamou o professor de “pateta” durante uma reunião de professores e, “em reunião sobre o ocorrido, o requerente teria solicitado um pedido de desculpas, ao que o diretor teria respondido que não o faria, pois, o professor era realmente um pateta”, afirma a notícia jornalística³⁸ sobre o assunto.

Trata-se da busca da construção do consenso a partir do chauvinismo extremado, que visa operar pelo silenciamento dos docentes, de modo a contribuir para a difusão da ideologia militar, via atividades obrigatórias voltadas à aprendizagem de hinos patrióticos e enaltecimento de outros símbolos nacionais. Fatores que contribuem para a perseguição de professores e alunos, sob a justificativa da necessidade de estabelecer a disciplina e a ordem, o que – ao seu turno – colabora para a precarização do ensino, já que professores passariam a serem controlados pelo rigor militar, cerceados em sua autonomia para a abordagem de conteúdos e discussões que tratem, por exemplo, da ditadura civil-militar de maneira crítica, o que flerta com a estratégia da irrealidade/anti-intelectualismo, ao pretender que professores se omitam de abordar determinadas temáticas que integram a história nacional, em que pese aludida ‘proibição’ não conste de forma expressa no DL que instituiu o PECIM ou nas suas diretrizes.

Então, em que pese o PECIM se apresente como um remédio para a violência e indisciplina que assola a sociedade, especialmente os locais de vulnerabilidade com “alunos em situação de vulnerabilidade social, onde normalmente se verifica a ocorrência de altos índices

³⁷ <https://cnte.org.br/noticias/mocao-de-repudio-a-demissao-sumaria-do-professor-willian-meister-de-educacao-de-itapemasc-d028>

³⁸ <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/justica-condena-parana-a-indenizar-professor-que-foi-proibido-de-abordar-ditadura-em-colegio-civico-militar/>

de violência, influência do tráfico de drogas, prostituição, baixos índices de saneamento urbano e precariedade de condições habitáveis” (MEC, 2022, p.17), na prática pretendeu estabelecer todo um aparato de gestão e controle calcado no uso da própria força do Estado para colocar em prática seus objetivos: uma política educacional desenvolvida “em parceria com o Ministério da Defesa e com o apoio dos militares das forças auxiliares, por intermédio das Secretarias de Segurança Pública dos Estados e do Distrito Federal” (MEC, 2021, p.7). Um programa que embora visasse atuar em situações de risco social, restou carente de parcerias com setores voltados à promoção da saúde e assistencialismo social, apegando-se, estritamente, ao aspecto da violência que existiria nas localidades onde o programa consideraria haver vulnerabilidade social, denotando a intenção precípua de controlar a educação nessas localidades, com fins de docilizar a comunidade escolar, e não a de mitigar ou superar, eficazmente, as contradições advindas do regime de opressão que a assola.

Assim, visando replicar na escola os padrões de comportamento e obediência típicos dos militares, estabeleceu normas de conduta rígidas e mecanismos de premiação como meio de incentivar a mudança de comportamento dos sujeitos, forma de padronizar a subjetividade dos alunos, com fins de moldá-los para os fins pretendidos pelo projeto social ao qual o PECIM atende, como afirma o livro do programa que expôs seus primeiros resultados, “tudo em cima das normas legais e, principalmente, do entendimento da alteração do perfil do aluno e da escola a partir do Decreto de implantação e aceitação da comunidade” (MEC, 2022, p. 324):

Com a presença dos gestores e monitores, algumas práticas foram alteradas, havendo a implantação de formaturas diárias com hasteamento da Bandeira do Brasil, canto de hinos e canções, divisão dos alunos em grupamentos de alunos, atividades de comandos e condutas, formação de líder e vice-líder nas turmas, aplicação do Projeto Valores, um maior controle da frequência dos alunos, uma cobrança maior no uso de uniformes, acessórios e corte de cabelo masculino e padrão do cabelo feminino. Tudo em cima das normas legais e, principalmente, do entendimento da alteração do perfil do aluno e da escola a partir do Decreto de implantação e aceitação da comunidade.

Disto, tem-se que, embora se trate de um programa (supostamente) voltado para melhorar a qualidade da educação, o que se verifica é o exercício do controle sobre o corpo discente, cujo relato citado demonstra a escola como a extensão de um quartel, com enaltecimento dos valores nacionais e patrióticos, e um comportamento padronizado dos alunos que vai desde o uso de uniformes até o corte de cabelo e acessórios. Controle que também visou alcançar o corpo docente, pois as diretrizes do PECIM apresentavam sugestões das atribuições do professor, em grande parte voltadas à questão comportamental do docente, dentre elas o

dever de primar pela pontualidade e assiduidade, formação profissional, apresentação pessoal, dedicação, responsabilidade e respeito às diferenças (MEC, 2021, p.17).

Sob o enunciado de ser “um conjunto de ações direcionadas ao fomento e ao fortalecimento das Ecim [Escolas Cívico-Militares] a partir de modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa”, com a finalidade de “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio”, tendo como um de seus princípios “a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares” (Brasil, 2019), o PECIM omite do DL e dos documentos citados que, na prática, prevaleceria a hierarquia e normativas militares a serem seguidas pelos atores da comunidade escolar, submetida à supervisão exercida por policiais militares e membros do corpo de bombeiros, já que na prática – como visto na revisão da literatura - não haveria como desvencilhar a gestão administrativa da gestão educacional.

Tanto é que no livro “O programa nacional das escolas cívico-militares: da concepção do modelo aos primeiros resultados”³⁹, elaborado pelo MEC como meio de divulgar os resultados do PECIM, consta de maneira indubitável a intenção de privilegiar determinada visão de mundo em detrimento de outras, considerando como “evolução” a adesão à ideologia perpetrada pelo PECIM, e de retrocesso as visões de mundo conflitantes:

Por conseguinte, são constantes os relatos de mudança de comportamento dos nossos alunos, familiares, funcionários, que, inicialmente, com uma ideologia adversa ao programa e/ou falta de conhecimento, mudaram de opinião e tornaram-se adeptos (PECIM, 2022, p. 207).

O desafio vislumbrado no momento é conquistar um patamar de evolução que desestime a tentativa de desistência de continuar no PECIM por parte de futuras lideranças em razão de **ideologias políticas quaisquer. A intenção é desenvolver um nível de evolução, de índices invejáveis, de envolvimento e de simpatia pelos resultados alcançados pela escola Cívico-Militar de sorte que torne inviável qualquer ideia ou tentativa de retrocesso** (PECIM, 2022, p. 272)

Fatores alimentados pela estratégia do mito da nação, com entusiasmo excessivo pelo que é considerado valor, tradição e cultura nacional, com menosprezo sistemático pelo que destoa dessa visão de mundo e pelo que se configure ameaça. Ainda, o PECIM destaca como intenção a “valorização da meritocracia”, desprezando as abissais desigualdades econômicas e sociais que circundam os ambientes escolares, o que permite compreender a intenção de implementar a disputa como ferramenta pedagógica:

Sem haver um modelo único para a implementação dessas parcerias nas escolas, cada localidade estabeleceu o arranjo administrativo que melhor se adaptou às suas necessidades e às suas especificidades, a fim de garantir aos

³⁹ <https://pecim.ibict.br/wp-content/uploads/2022/07/Livro-Pecim.pdf>

alunos um ensino fundamental e ensino médio de qualidade, alicerçado em valores como: patriotismo; civismo; respeito aos símbolos nacionais; noções de hierarquia e de disciplina; valorização da meritocracia e outros.

Além disso, pretendeu o PECIM estabelecer um sistema de “recompensas” por meio de “1) Elogio, perante a turma, em aula ou em formaturas. 2) Elogio no histórico do aluno. 3) Prêmios” (MEC, 2021, p. 9).

As recompensas são muito importantes para reforçar o comportamento desejado dos alunos das Ecim. Elas também são um grande incentivo para que os alunos internalizem os valores propostos no modelo cívico-militar, e cabe às Secretarias de Educação dos entes federativos participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) definirem quais serão utilizadas.

O apego à disciplina militar dentro das escolas denota o afirmado no início desta seção, e confirma o que foi verificado na revisão da literatura acerca do tema, no que tange à alegada intenção de superar desigualdades por meio da docilização dos alunos, estimulados a se manterem dentro das normas com fins de obterem recompensas. Uma meritocracia excludente, que visa legitimar as desigualdades sociais como forma de diferenças de mérito, num modelo que busca preparar os alunos para a concorrência vivenciada no mercado, evidenciando se tratar de um projeto liberal-conservador, onde neoliberais e conservadores, apesar de não compartilharem do mesmo objetivo, se aliam e se complementam na medida em que os primeiros “organizam” e os segundos cuidam do “progresso”, funcionando a educação como parte fundante desse novo molde de sujeitos que se pretende forjar a fim de colaborar com a formação de mão de obra para atender aos interesses de mercado:

No caso de escolas situadas em regiões economicamente deprimidas que possuem alunos em situação de vulnerabilidade social o desafio é superar tais desafios, trazendo para este aluno um ambiente escolar que o ajude a superar as dificuldades que ele encontra, inclusive, às vezes em sua própria casa. Trabalhos como os de Silva Júnior e Sampaio (2015) e Brunello e Checchi (2005) mostram que a qualidade da escola serve como uma substituta técnica ao background familiar como fator de produção de capital humano (MEC, 2022, p. 70).

É possível compreender que os principais argumentos para o estabelecimento do PECIM como modelo educativo a ser implementado e adotado nas escolas públicas em localidades vulnerabilizadas reside em torno da segurança e dos resultados, amparando-se na padronização dos sujeitos e apego aos valores nacionais, patrióticos, com fins a modulá-los de acordo com os interesses de mercado, para a produção de capital humano. Desse modo, por meio do convênio entre escolas e secretarias de segurança, o PECIM permitiria melhorar o cotidiano escolar, mitigando conflitos e restabelecendo a ordem, pelo caminho da disciplina, da submissão às hierarquias e retidão, regulando a postura e o comportamento dos alunos.

A conformação militar não pretende a investigação histórica, não pretende a reflexão, não pretende a compreensão das transformações vividas pela humanidade, e elimina de forma abrupta o conhecimento sobre as contradições e a totalidade histórica. Assim, alimenta explicitamente a adaptação dos atingidos para com a disciplina exigida pela classe dominante das forças armadas. Do que, não se torna estranho uma culpabilização na medida de uma criminalização da intelectualidade docente que procure romper com aquilo que está posto, seja na forma de censuras trazidas por algum agente censor militar, ou pelo medo que é gerado no professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre as atuais políticas e movimentações educacionais de parte do Estado e da sociedade civil - ESP, ED e PECIM – com o processo de desvalorização dos docentes, no período 2014/2024, e buscou responder à seguinte pergunta: qual a relação entre o ESP, a ED e o PECIM com a onda de desvalorização dos docentes entre os anos de 2014-2024? Partiu-se da premissa de que o ESP foi o precursor dos demais, e da hipótese de que todos eles guardam relação com as estratégias narrativas fascistas. Para tanto, fez-se necessário compreender a conjuntura no qual se desenvolveu o ESP, bem como, quais eram os objetivos, motivações e rede de apoio por trás dos movimentos analisados, com fins de identificar quais interesses representavam e como se situavam no contexto brasileiro.

Com a pesquisa, pode-se compreender a ideologia presente nos movimentos educacionais objeto de pesquisa, bem como, identificar como similitude entre eles o uso que seus atores fazem de narrativas apegadas a questões éticas e morais, de origem religiosa cristã, mítica, para explicar a realidade. O que se dá por meio de estratégias narrativas voltadas à construção da figura de um inimigo comum, a quem busca responsabilizar pelas mazelas da sociedade. Inimigo que, desde o fascismo italiano, historicamente, é o comunismo e os ‘males’ que ele carrega consigo, suas subversividades. Bem como, estratégias narrativas voltadas a tirar a humanidade de um determinado grupo social, como negros, judeus e gays, fatores que servem de subterfúgio para a tomada de medidas que, humanamente, são inaceitáveis.

A partir disso, desenvolveu-se toda uma narrativa em torno de temas relativos à orientação sexual, religiosa, política e ideológica de sujeitos que, quando divergem daquelas habitualmente praticadas pela classe dominante, têm suas práticas como ameaçadoras, criminosas ou subversivas. Um perigo à nação e à família tradicional. E cuja disseminação desse ideário se dá mediante a atuação dos intelectuais orgânicos e dos APH, para a produção e propagação, em massa, de conteúdos que se voltem aos seus fins, despertar na sociedade o pânico moral. Tudo de acordo com as narrativas em defesa da nação, da família e dos seus valores morais e tradicionais. Movimento que se dá com fins de dissimular a luta e os seus antagonismos indissociáveis, o embate travado entre a burguesia e o proletariado. O que se faz por meio da desestabilização das massas proletárias e de resistências. Aproveitando-se de momentos de crise de hegemonia para criar a desordem e, após, se apresentar como o único meio possível para superá-la.

Ao cabo, contudo, viu-se que o objetivo disso tudo é avançar no capitalismo sem precisar atravessar o calvário de uma revolução burguesa ou do proletariado. Uma revolução passiva, feita pelo alto, contando com o apoio da burguesia e dos militares. Materializando-se na forma de um governo cesarista, no qual o Estado substitui a classe dominante na representação de seus interesses perante a sociedade. E como visto, o governo golpista de 1964 fez parte desses movimentos, e teve como cerne o atendimento aos interesses do mercado, o que se encontra imbricado na relação escolarização/qualificação da mão de obra para o mercado. Logo, as políticas educacionais têm grande importância nesse processo, em prol da propagação e introjeção dos ideários propagados, com fins de operar o consenso e estabelecer a hegemonia da classe que se encontra dominante, com o prevalecimento dos interesses burgueses e do capital sobre os interesses do proletariado e da coletividade como um todo.

A forma como a ditadura civil-militar lidou com a educação, focalizando, especialmente, no cerceamento do conhecimento científico e na repressão contra professores, por serem dois aspectos da educação duramente escamoteados pelo regime, evidencia a replicação da estratégia presente na manobra que os movimentos educacionais sob análise, ao que parece, pretenderam arditosamente repetir, com a busca de promover reformas ou inovações legislativas no campo da educação, como um produto da aliança entre diferentes grupos que passaram a agir de maneira orquestrada, com fins a afastar do poder a esquerda e suas pautas e, assim, retomar e reconsolidar sua hegemonia, dominando o campo. Com aparente pretensão de realizar alterações que, de algum modo interferiram sensivelmente na pauta educacional e nos seus rumos, forjando uma estrutura que aparenta direcionar a educação à formação de uma mão de obra trabalhadora docilizada, voltada ao atendimento dos interesses do mercado.

A forma como se expressam os apoiadores dos movimentos analisados, bem como, seus promotores, evidenciou aproximações com as estratégias narrativas fascistas, o que reforça a possível presença de um aspecto fascistizante de um projeto societário em curso, cuja educação parece ocupar uma das posições centrais. Fato que coaduna com aquilo visto na revisão da literatura, apontando para uma tendência, na educação, a imergir em um cenário cada vez mais permeado pelos interesses e projetos sociais das classes dominantes, sob o pressuposto de contribuir para o bem da educação e da escola, e proteger os alunos de professores ‘mal-intencionados’, parte de uma estratégia narrativa persecutória.

Do contexto, coube compreender pela presença de um levante conservadorista no Brasil, marcado pela escalada da extrema-direita. Impulsionada por um autoritarismo crescente e pela

sofisticação das estratégias de desinformação, as quais já se mostraram à sociedade de diferentes formas ao longo do tempo, dinâmica que contribui para a construção histórica de uma dialética da mentira, pautada na criação de divisões entre “nós” e “eles”, amparadas em estratégias narrativas que buscam justificar a negação de fatos científicos e históricos, inserindo a sociedade, pelo campo da educação, em um estado de barbárie intelectual (Cássio, 2019).

Um projeto educacional que se declara ideológica e politicamente neutro - democrático, plural, dialógico, republicano, racional e eficiente – mas que, na verdade, se constitui de movimentos voltados ao desmonte da educação básica, ou a refrear o seu caráter revolucionário, com fins de manter intactas as estruturas de desigualdades sociais, historicamente, entranhadas na história e na construção da educação brasileira, como restou possível verificar das políticas educacionais nacionais analisadas. Traduzindo-se, na contemporaneidade, por meio da lógica de desvalorização de professores, reflexo de intentadas políticas educacionais como o ESP, ED e PECIM que, pela via legislativa e jurídica, visaram adequar a educação de acordo com uma agenda conservadora e de mercado, desvalorizando o pensamento crítico e a pluralidade de ideias em ambiente educacional, sobretudo no que tange às camadas mais empobrecidas da sociedade brasileira.

Das motivações e rede de apoio das políticas e movimentos analisados, restou possível identificar um aspecto geral entre eles: todas têm a educação como um instrumento pujante de formação social. Parte integrante de um projeto de retomada e manutenção do poder pela direita, pelo que as políticas educacionais se tornaram um campo de disputa ideológica e de poder. Já acerca do contexto da época, recorrendo a diferentes fontes sobre o tema, coube perceber que, neste período particular compreendido entre 2013 e 2014, o campo político buscava mitigar o protagonismo do governo petista, caracterizado, entre outros, pela ascensão de grupos minoritários ou historicamente vulnerabilizados, o que causou ruídos na direita brasileira, liberal-conservadora, composta por fragmentos das classes dominantes que se aliançaram pela retomada do poder e edificação da sua ideologia.

Por meio dessa aliança, grupos fundamentalistas religiosos, então minimamente representados politicamente, passaram a ganhar espaço e representação no Congresso Nacional, a exemplo da bancada evangélica, compondo, em 2014, o parlamento mais conservador do Brasil desde a ditadura civil-militar, o que lhes permitiu contribuir para a disseminação de uma visão conservadorista de mundo apegada à religião cristã, seus dogmas e paradigmas. Utilizando-se, para tanto, da combinação de enunciados permeados pelo medo da imoralidade,

que seriam advindas de visões de mundo contra-hegemônicas, e suas consequências, as mazelas da sociedade. Uma distração narrativa que mascara os verdadeiros objetivos dessa aliança.

Combinação utilizada como balize para uma categorização maniqueísta do que é certo e errado, bom e ruim, manipulando o senso comum a partir de uma narrativa desapegada da realidade, da ciência e da historicidade, rejeitando a razão em prol do mítico. Um modo de pensar linear, que alcançou o senso comum da sociedade brasileira e gestou o consenso sobre a ‘decadência moral’ ser um produto das visões de mundo em desalinho com a visão e valores bíblicos. Logo, cabe afirmar que são os liberais e conservadores, juntamente com os fundamentalistas religiosos que, aliançados, contribuíram ativamente para a edificação de movimentos educacionais conservadoristas como o ESP, ED e PECIM.

Disto, resta possível ratificar o que afirmam Laval e Dardot (2017), para quem o neoconservadorismo é o instrumental ao avanço do neoliberalismo, na medida em que o neoconservadorismo tem encontrado espaço central em todos os aspectos da vida em sociedade, no Brasil, e tem assumido, inclusive, a pauta educacional. O neoconservadorismo se apresenta como parte da solução para os problemas advindos do sistema produtivo vigente, solução que opera por meio do neoliberalismo que, na concepção dos autores, se converteu em forma de governo e foi assumida como tal. O que se dá por frações das classes dominantes que, embora divirjam em muitos aspectos, carregam em comum o objetivo de reorganizar seu poder, ameaçado (juntamente com seus privilégios) desde a redemocratização do Estado, aliançando-se em prol desse objetivo que se ampliou a partir do início do governo petista em 2002.

Os movimentos sob análise visaram exercer o controle da educação, pela direita ultraconservadora, atuando sobre a formação e conformação dos sujeitos que integram a correlação de forças na sociedade, modulando-os para o papel que deverão assumir dentro da estrutura produtiva – opressores e oprimidos, capitalistas e proletariado, forjando mão de obra qualificada, porém, submissa à hierarquia e ao controle.

Partindo dessa concepção, de que a disputa ideológica que atravessa o campo da educação e das políticas educacionais visa ao fortalecimento da dominação burguesa, cuja parte da estratégia reside em estabelecer uma educação de base conservadora e sem espaço para a discussão, para a reflexão e para a criticidade acerca de qualquer tema que ameace essa dominação, tem-se como possível resultado uma desagregação cada vez maior das massas proletariadas contra a hegemonia capital. Pois, carentes das ferramentas necessárias para uma compreensão materialista e histórica sobre a realidade que os cerca e da opressão que os abate, os sujeitos passam a adotar a visão de mundo pregada pela classe dominante. Dessa forma,

tendem a conceber como linear os eventos e acontecimentos históricos da humanidade, desprezando sua dialeticidade – seus movimentos e contradições – e sua totalidade histórica, bem como, ignorando a forma como o ser humano se relaciona com os aspectos que configuram a existência humana, cuja base é o trabalho. Concebendo como algo natural todas as desigualdades e injustiças decorrentes do capitalismo e o preconceito contra o não hegemônico, voltando-se uns contra os outros, oprimidos contra oprimidos. O que é de interesse da classe dominante, de modo a desmobilizar possíveis revoltas sociais e, assim, manter docilizado o proletariado.

Ainda, com fins de identificar aspectos fascizantes na narrativa dos processos sob análise, fez-se indispensável compreender como se deram os regimes fascistas e a ditadura civil-militar (1964/1985), especificamente no que tange ao uso de narrativas falaciosas, integrantes de uma estratégia narrativa caracterizada pela ausência de materialidade histórica, cientificidade ou reflexão crítica acerca dos fatos que alegam, com fins de manipular o senso comum para a construção do consenso na sociedade. Etapa necessária com fins de perceber semelhanças entre o fascismo e a ditadura: se no fascismo os inimigos criados, mais conhecidos, foram socialistas, sindicalistas, comunistas, negros, homossexuais, ciganos e judeus, na ditadura civil-militar os inimigos eram, principalmente, pessoas consideradas subversivas e comunistas, veementes opositores do regime ditatorial imposto, cuja desordem e perigos que poderiam causar à sociedade justificariam toda a perseguição, violência e, até mesmo, seu extermínio, ainda que jamais tenha existido provas de tal periculosidade. Em todos os casos, o silenciamento dos inimigos, seja pelo medo, seja pela força e extermínio, foi amplamente exercido, deixando marcas indeléveis na história humana recente. A criação do inimigo era uma etapa necessária na estratégia política fascista para legitimar ações que, embora reprováveis, se mostrariam necessárias com o fim de purificar a sociedade.

Após, buscou-se semelhanças entre as estratégias narrativas utilizadas na ditadura e pelo ESP. Pelo que restou evidenciada a existência de aspectos fascizantes nas narrativas do ESP, o que se configura pela presença de três estratégias principais, presentes em todos esses fenômenos: o mito da nação, a vitimização e a irrealidade/anti-intelectualismo, cujas três, juntas, desembocam na promoção da figura de um inimigo comum, criado no imaginário coletivo, amparadas em narrativas que conduziam ao medo de uma decadência moral da nação, cuja causa seriam valores e visões de mundo de esquerda, conduzindo, assim, a um sentimento de nacionalismo extremado, com forte apego aos valores tradicionais da sociedade burguesa, com a culpabilização do contra-hegemônico e da diversidade pelas mazelas sociais.

Todavia, foi possível observar uma diferenciação entre os movimentos: o ESP e PECIM pretenderam exercer controle sobre a escola pública, sobre o currículo escolar e sobre a atuação docente, em prol da sedimentação de uma educação escolar pública conservadora, voltada aos interesses do capital, carentes de materialidade histórica e reflexão crítica, de modo a forjar sujeitos dóceis, submetidos à obediência e hierarquia, conformados à opressão vivida. Pretensões que, apesar do PESP não ter se convertido em lei, e do PECIM ter sido revogado em julho de 2023, ainda surtem efeitos por meio de uma narrativa que se sedimentou para rejeitar as conquistas do proletariado e de grupos sociais minoritários, ao mesmo tempo em que criminaliza ou desqualifica esses mesmos grupos.

Narrativa essa que também alcança os professores, impondo-lhes, expressa ou tacitamente, o silenciamento acerca de temáticas sobre assuntos que ameacem a dominação burguesa. Medidas que se dão pela desagregação do proletariado, e em prol de um bloco ultraconservador da direita brasileira cujo cerne é a restauração e manutenção do seu poder de classe. Por outro lado, a ED teve por intuito manter os jovens, oriundos de determinadas frações de grupos dominantes, herméticos para qualquer influência exterior ao grupo familiar, sem contato com as contradições da sociedade e com outras visões de mundo, o que resultaria em sujeitos sem capacidade de reflexão crítica ou sociabilidade com as diferenças. Sujeitos formados para o exercício da liderança e da opressão sobre a força de trabalho docilizada e conformada pela educação escolar pública.

Doutro lado, partindo da compreensão de que a educação é um instrumento de luta da classe trabalhadora, em direção à superação do modo de produção capitalista, e sendo o professor incumbido de guiar os alunos na passagem do senso comum para a consciência filosófica e conhecimento científico, fornecendo aos estudantes os fundamentos e ferramentas necessários para pensar a realidade vivida no contexto de suas contradições, a fim de superá-las, tem-se que o professor acaba por se encontrar na ‘linha de frente’ da disputa ideológica travada no campo educacional.

Disto, não causa estranheza perceber que todos os movimentos analisados visam exercer o controle sobre a educação, interferindo na atuação do docente, seja por meio do controle ou por meio da desescolarização, fatores que apontam para a materialização da figura do professor como o inimigo comum a ser combatido (perseguido, censurado, controlado) pela comunidade escolar. Logo, professores atuantes em prol de uma reflexão crítica, com apego à materialidade histórico-dialética, que discutam as contradições e formas de opressão decorrentes do Estado burguês, com todos os seus aparatos, se tornam uma ameaça à manutenção da sua dominação

sobre o proletariado. Assim, precisam ser controlados, silenciados. Não causando estranheza a criminalização ou desqualificação que os movimentos sob análise empreenderam lançar sobre eles. Um modo de refrear, desde a educação, articulações e organizações proletárias em prol da superação da estrutura produtiva vigente.

O que se operou por meio de narrativas desabonadoras que, por vezes, como visto, comparou a atitude de docentes a crimes hediondos, como o estupro e a pedofilia. Com o uso de narrativas voltadas à educação para causar na sociedade o convencimento acerca de supostos males que a escola proporcionaria à moral e à virtude dos alunos, via atuação de professores militantes, esquerdistas, acusados de mobilizar em sala de aula temas dedicados a promover a violação dos valores das famílias e a desordem social. Levando a sociedade a crer na necessidade de promover, na educação, alterações que visassem limitar a autonomia do professor, como meio de controle da sua liberdade de cátedra. Disto, o ataque ao professor é a roda motriz do projeto que a aliança liberal-conservadora visou lançar sobre a educação, personificando os professores como o inimigo a ser combatido, desconstituindo-os da importância que detém a atividade que desempenham.

Logo, o ESP deu início a um movimento no campo educacional que, juntamente com a ED e o PECIM, integraram um projeto que visou estabelecer o controle da educação pela direita ultraconservadora, formada por frações das classes dominantes que se aliançaram em prol do objetivo comum. Para tanto, utilizaram-se de estratégias narrativas fascistas como meio de desagregar as massas e modular o senso comum, apegando-se a valores religiosos, nacionalistas e de medo da decadência, afastando-os do pensamento materialista-histórico e dialético, de modo que a opressão e as contradições decorrentes do sistema produtivo passam a ser consideradas algo natural, onde a violência e a perseguição em face do contra-hegemônico passam a ser aceitáveis, colocando oprimidos contra oprimidos. Esse caos social funciona como uma ‘cortina de fumaça’ que impede a sociedade de pensar de forma não linear, impedindo-os de compreender e refletir acerca da realidade que os rodeia, a partir de sua totalidade.

Disto, cabe afirmar que se o professor é a personificação do inimigo comum a ser combatido pelos movimentos educacionais conservadores sob análise, tem-se que o MHD é o inimigo filosófico desses movimentos, já que, a partir das estratégias narrativas analisadas, verifica-se que seu aspecto fascistizante busca destituir todas as categorias de pensamento, voltadas à interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la, com fins à superação do sistema produtivo vigente.

Ao passo que a conversão de tais movimentos numa política educacional (como foi o caso do PECIM, instituído por meio de um DL que vigeu por quase três anos) faria da educação um campo legítimo para a violência e desqualificação de professores, e sua estrutura funcionaria como o reforço e impunidade dessa violência, o que acarretaria prejuízos à educação básica. Situação que, em muitos locais, se tornou uma realidade, apesar da ausência legal, com a prática de perseguição contra professores com amparo estritamente político ou ideológico.

Ao cabo, cabe ainda mencionar que ao longo desta pesquisa se avultaram novas políticas e movimentações no campo educacional, possivelmente voltadas ao mesmo fim do ESP, ED e PECIM, a instrumentalização da educação de acordo com os interesses de mercado e das classes dominantes, mas a nível, ainda, estadual: a exemplo do programa Parceiros da Escola, lançado no Paraná em 2025 (Lei Estadual/PR 22.006/2024), do programa Novas Escolas, lançado em São Paulo (Decreto/SP 68.597/2024), e do projeto SOMAR, em Minas Gerais (SEE/MG), apenas citando alguns, todos voltados a celebrar contrato com pessoas jurídicas de direito privado para a prestação de serviços de gestão educacional e implementação de ações e estratégias que (supostamente) contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e a eficiência na gestão das unidades escolares que compõem a rede pública de ensino daqueles estados. Fato que denota a urgência de produzir-se mais pesquisas sobre o tema, com fins de melhor compreender essa ameaça que tem se levantado contra a educação pública e encontrar meios de resistir a ela.

REFERÊNCIAS

- ACANDA, J.L. **Sociedade Civil e hegemonia**. Tradução: Lisa Stuart – Rio de Janeiro/RS. UFRJ, 2006.
- ADAMS, J.R.B.; PFEIFER, M. O Estado ampliado de Gramsci. **Revista Mosaico Social**, Florianópolis: Fund. Biuteux, ano 3, n. 3, p. 239-248, 2006.
- ALIAGA, L. AGOSTINHO, T.L.A. **Ideologia e subjetividade: o interesse de Gramsci pela psique humana**. Disponível em: <https://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/201991016549.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- ALIAGA, L. **Do sul ao norte: Uma introdução a Gramsci**. Marília/SP: Lutas Anticapital, 2021.
- ALMEIDA, K.F.D; LUZ, N.S.D. **Ideologia de gênero no PNE e o fundamentalismo na educação**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.
- ALVES, G. O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal. **Blog Boitempo**. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>. Acesso em: 09 ago. 2024.
- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 633, 2019.
- ALVES, M.H.M. As bases do Estado de Segurança Nacional. In: **Estado e oposição no Brasil: 1964-1984**. Petrópolis: Vozes, p. 52-79, 1984.
- AMBROSILI, L. *Libertá e religione nella Riforma Gentile*. Firenze: Vallecchi Editore, 1980.
- APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**, 3a. Edição, Tomo III. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1953.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBARA, I. S. M. S.; CUNHA, F. L.; BICALHO, P. P. G. Escola sem partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In: Frigotto, G. (Org.).

Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

BARBOSA, L.M.R. **Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARBOSA, L.M.R. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.153-168, jan-mar, 2016.

BARBOSA, R. P.; SILVA, M. R. 'Escola sem Partido': Uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade. **Interfaces da educação**, v. 10, p. 204-225, 2019.

BASSO, P. **A reprodução social do proletariado e a organização da classe.** Trabalho Necessário. v.21, nº 46, set.-dez. 2023.

BASTOS, M.J. da M. Jacques Le Goff contra as ocultações do campesinato na sociedade medieval. **Grupo de Estudos celtas e germânicos.**
Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/1177/928>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BATISTA, E.L; GONÇALVES, R.A. TEIXEIRA, L. A defesa da escola pública estatal diante do movimento escola sem partido. In. **Escola sem partido ou a escola da mordança e do partido único a serviço do capital/** organizadores: Eraldo Leme Batista - Paulino José Orso - Carlos Lucena. Uberlândia/MG. Navegando, 2019. p.205-225.

BLEUEL, H. P. O sexo na Alemanha nazista. Tradução de Theobaldo de Souza. Rio de Janeiro: Senegra, 1972.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTO, C. “Homeschooling”: a prática de educar em casa. **Jornal da USP**, 2018.
Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/homeschooling-a-pratica-de-educar-em-casa/#:~:text=Isso%2C%20que%20alguns%20caracterizam%20como,atr%C3%AAs%2C%20era%20chamado%20de%20preceptorial>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BOITO JUNIOR, A. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo? **Crítica Marxista** 50: 111-119

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** 1934.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5**, de 13 de dezembro de 1968. Decreta a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.

BRASIL, **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL, **Portaria nº 807 de 18 de junho de 2010**. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e dá outras providências.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº 3179/2012**. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.180/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº 3262/2019**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (homeschooling) não configura crime de abandono intelectual.

BRASIL. **Decreto 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

BRASIL. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. Brasília, DF: Mec, 2021.

BRASIL, **Decreto 11.611, de 19 de julho de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

CALIL G. Olavo de Carvalho e a ascensão da extrema-direita. Argumentum [en linea]. 2021, 13(2), 64-81 [fecha de Consulta 5 de Abril de 2025]. ISSN: Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475571195007>

CALVE, T. M.; ROSSLER, J. H.; SILVA, G. L. R. de. A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de A. N. Leontiev. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 3, p. 435-444, Set/Dez 2015.

CARIELLO, L. A disputa por hegemonia na educação brasileira: o movimento pela base nacional comum. In. **ANPUH – Brasil – 30º simpósio nacional de história – Recife, 2019**. Anais...

CÁSSIO, F. (Org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

TEDESCO, A. L. Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–17, 2020.

CHAUÍ, M.S. **A história no pensamento de Marx. A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Tradução de São Paulo: Expressão Popular, 2007.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CLEMENTE, J.E.F. **Ciência e política durante a ditadura civil-militar: o caso da comunidade brasileira de físicos (1964 - 1979)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Física, 2005. Universidade Federal da Bahia. 237f.

CONTRERAS, D. J. La autonomia del profesorado. Madrid: Ediciones Morata, 2011.

COUTINHO, C.N. **A Democracia Como Valor Universal**. São Paulo, Editora Ciências Humanas. 1980.

COUTINHO, C.N. **As categorias de Gramsci e a realidade brasileira**. In: NOGUEIRA, M. A. Gramsci e a América Latina Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1981.

CUNHA, L.A. GÓES, M.D. **O golpe da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245–262, 2002.

CURY, C.R.J. **Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

CURY, C.R.J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 667-688, out. 2006

CURY, C.R.J. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de políticas educacionais**, v.10, n.20, Julho-Dezembro de 2016, p. 03–17.

DIMITROV, G. **Dimitrov e a Luta Sindical**.

Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dimitrov/1923/12/12.htm>. Acesso em: 27 set. 2024.

DJUROVIC, C. A. Luta ideológica e mobilização do empresariado no pré-golpe de 1964: a ação editorial do IPÊS. In: **Boletim do GMARX-USP**, São Paulo, Ano 1, nº 38, 29 de jul. 2020.

Disponível em: <https://gmarx.fflch.usp.br/boletim38>. Acesso em: 17 jul. 2024.

DOMICIANO, C. ADRIÃO, T. Privatização da e na educação infantil: perspectivas em diálogo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e000136|2020.

DREIFUSS, R. A. **1964: A conquista do Estado**. Petrópolis: Vozes, 1981.

DURIGUETTO, M. L. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

ENGELS, F. **Política**. São Paulo. Ática, 1981.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Entrevista concedida pelo coordenador do ESP ao Diário de Mogi**.

Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/entrevista-concedida-pelo-coordenador-do-esp-ao-diario-de-mogi/> Acesso em 02 de out. 2024.

ESPINOSA, B. R. 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 brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

EVANS, R. J. O terceiro Reich no poder. Tradução de Lúcia Brito. 1. Ed, São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

FILMER, R. **Patriarcha; Or The Natural Power Of Kings**. Indianapolis: Liberty Fund, 2011.

FONTES, V. As lutas de classes vistas pelo seu avesso: A subversão reacionária. **Rev. Práxis e Heg Popular**. Marília, SP. v.6n. 8 p. 7-80. Jun/2021.

FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GANEM, A. O mercado como ordem social em Adam Smith, Walras e Hayek. **Economia e Sociedade**, Campinas, v.21, n.1, 44, p.143-164, abr. 2012.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1992.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRAMSCI, A. **Quaderni del cárcere**. Turim: Giulio Einaudi Editore, 1975.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: editora civilização brasileira s.a. 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 5**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 3**: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRIJELMO, Á. A arte de manipular multidões: técnicas para mentir e controlar as opiniões se aperfeiçoaram na era da pós-verdade. **El País**, Brasil, 28 ago. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/22/opinion/1503395946_889112.html. Acesso em: 10 jan. 2025.

HAYEK, F. A. V. **O caminho da servidão**. Tradução de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOVELER, R. C. René Dreifuss e o golpe de 1964: sobre teorias e “conspiracionismos”. XVI Encontro Nacional de História – ANPUH RIO – 2014, Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/28/1400181633_ARQUIVO_ReneDreifusseogolpede1964_sobreteoriaseconspiracionismos_textocompletoanpuhrij.pdf.

HORN, G.B; MACHADO, A. Escola não é quartel: Por que não podemos aceitar a militarização das escolas públicas? **Jornal do NESEF**, Outubro/2020, Vol. 03 nº ISSN 2675-4347.

HORTA, J.S.B. A educação na Itália fascista: as reformas gentile (1922-1923). História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 179-223, Jan/Abr 2008.

IASI, M. L. **Processo de consciência**. São Paulo: CPV, 1999

IASI, M. L. O método: categorias fundantes do século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 33-67, 28 mar. 2019.

JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e214645, 2020.

KANTORSKI, L.P. **Expurgos de docentes na lógica da Doutrina de Segurança Nacional: o caso da FURG (1969-1977)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de Pelotas. 2011. p.252.

KONDER, L. **Introdução ao fascismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2019.

LASKI, H. J. **O liberalismo europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **La pesadilla que no caba nunca**. Barcelona: Gedisa, 2017.

LENIN, V.I. **O Estado e a Revolução. Edição Eletrônica** (e-book). Com apresentação de Francisco Máuri de Carvalho Freitas. Campinas, SP. UNICAMP, 2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIGUORI, G. VOZA, P. **Dizionario Gramsciano 1926-1937**. Roma: Carocci Editore, 2009.

LIMA, E.C.A. A construção das imagens públicas de Dilma Rousseff e Michel Temer nas revistas semanais. **Revista Feminismos**, Salvador, v.8, n.3, p.24-40, 2018.

LIMA, I.G; HYPOLITO, Á.M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOMBARDI, J.C.; LIMA, M.R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia / Minas Gerais. Navegando Publicações, 2018.

LOPEZ, D. C; DITTRICH, I. J. **A Palavra como Signo Ideológico no Discurso Jornalístico**.

Disponível em: https://www.academia.edu/71742995/A_Palavra_como_Signo_Ideol%C3%B3gico_no_Discurso_Jornal%C3%ADstico. Acesso em: 16/11/2023.

LOPEZ, F.S; ORTEGA, A.L.N.A; MTTOS, C.M. Ensino de ciências como controle do Estado: o caso da Alemanha nazista. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.22 2020, p.1-26.

LUCENA, C; BERNARDES, L; LUCENA, L; FRANÇA, R. L. DE. Da crítica emancipatória ao neocriticismo conservador. In: **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital** / organizadores: Eraldo Leme Batista - Paulino José Orso - Carlos Lucena. Uberlândia/MG. Navegando, 2019. p. 227-243.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

MANDEL, E. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: abril cultural, 1982.

MANSAN, J.V. **Os expurgos na UFRGS: afastamentos sumários de professores no contexto da Ditadura Civil-Militar (1964 e 1969)**. Porto Alegre, 2009. 320 f.

MARCON, T; DOURADO, I.P; BORDIGNON, L.S. **A escola como espaço socializador: uma crítica aos limites do homeschooling**. v. 29, n. 3, Passo Fundo, p. 793-816, set./dez. 2022.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Volume I e Volume II. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kthe. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos [1844]**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX K. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo. 2010.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARTINS, M. F. Gramsci, filosofia e educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n.1, p.13-40, jan./jun.2013. DOI:10.5212/PraxEduc.v.8i1.0001

MENDONÇA, A.D. “Professor doutrinador”, homeschooling e “ideologia de gênero”: a tríade que ameaça a educação brasileira. **Revista Escritas**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 33–51, 2020.

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

MINAS GERAIS. **Governo de Minas expande Projeto Somar para gestão compartilhada em escolas estaduais**.

Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-expande-projeto-somar-para-gestao-compartilhada-em-escolas-estaduais/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MOTTA, L. E. Direito, estado e poder: Poulantzas e o seu confronto com Kelsen. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 19, n. 38, p. 7-25, fev. 2011.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004.

Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

MUNIZ, J. A Crise de identidade das polícias militares brasileiras: dilemas e paradoxos da formação educacional. **Revista Security and Defense Studies Review**, Washington, v. 1, 177 p., 2001.

NOSELLA, P. AZEVEDO, M.L.N.D. A educação em Gramsci. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012.

OLIVEIRA, L. B.; SOUZA, S. T. A alfabetização no MOBREAL: métodos e materiais didáticos. (Uberlândia/MG, 1970-1985). **Revista Brasileira de Educação**, Brasília/DF, v.190, 27p, 1997.

OLIVEIRA, R.P. DE; BARBOSA, L.M.R. **O homeschooling é uma proposta adequada para a educação brasileira?**

Disponível em https://d3e.com.br/wpcontent/uploads/nota_tecnica_2212_homeschooling.pdf. Acesso em 12 de jan. 2025.

OLIVEIRA, R.P. DE; BARBOSA, L.M.R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 28, n. 2, p. 193–212, 2017.

ORSO, P.J. Escola "sem" partido ou um partido a serviço da burguesia? In: **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital** / organizadores: Eraldo Leme Batista - Paulino José Orso - Carlos Lucena. Uberlândia/MG. Navegando, 2019. p.140-161.

PADRÓS, E. S. **Como el Uruguay no hay ... Terror de Estado e segurança nacional Uruguai (1968-1985): do Pachecato à ditadura civil-militar**. Tese (Doutorado em História). 2005.434p. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

PAIVA, D.D.A.G. **A influência do movimento escola sem partido no debate educacional brasileiro: da suposta neutralidade a defesa do homeschooling (2004-2020)**. Tese de doutorado em História.367p.2021. Universidade estadual do oeste do paraná.

PAIVA, V. MOBREAL: um desacerto autoritário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v.100, 32p., 1990.

PARANÁ. **Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024**. Institui o Programa Parceiro da Escola. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná

PAXTON, R. **A Anatomia do Fascismo**. Tradução de: ZIMBRES, P. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PENNA, F. A. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. In: **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto, organizadores. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

PENNA, F. A. O 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 brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

PENNA, F. A. **O ódio aos professores**. Disponível em <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/> acessado em 24 de set. 2024.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

PERONI, V.M.V; LIMA, P.V.D. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020.

PINE, L. Hitler’s ‘National Community’: Society and Culture in Nazi Germany. London: Bloomsbury Academic, 2017.

- POULANTZAS, N. **O Estado, O Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- POULANTZAS, N. **Poder Político e Classes Sociais**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.
- PRESTES, Anita Leocádia. Três regimes autoritários na história do Brasil republicano: o estado novo (1937-1945), a ditadura civil-militar (1964-1985) e o regime atual (a partir do golpe de 2016). **Rev. hist. comp.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 108-129, 2019.
- RAMOS, M.N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- REZENDE, M.J. **A ditadura civil-militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984**. Londrina, Eduel, 2013.
- RIBEIRO, M.V. Estado e cesarismo policial no Brasil contemporâneo. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.17, 2019.p.8-21.
- ROSA, A. C. F.; CAMARGO, A. M. M. Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–21, 2020.
- ROTHBARD, M. N. **Educação: livre e obrigatória**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, Brasil, 2013.
- SÁ MOTTA, R.P. **Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- SANTOS, E.F.J. **Militarização das escolas públicas no brasil: expansão, significados e tendências**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020, 447f.
- SANTOS. C.D.A; et al. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 580-591, maio 2019.
- SANTOS, C.D.A.; R.D.S. PEREIRA. Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018.
- SÃO PAULO. **Decreto nº 68.597, de 10 de junho de 2024**. Autoriza a abertura de licitação para a concessão administrativa para a construção, manutenção, conservação, gestão e operação dos serviços não-pedagógicos, organizada nos Lotes Leste e Oeste. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia (edição comemorativa)**. Campinas: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set. /dez. 2008b

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008c.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011b.

SCHNEIDER, M. P.; ROTIROLA, C. R. Atuação dos aparelhos privados de hegemonia na implementação da BNCC nos estados da Região Sul. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 59, n. 60, 2021.

SEVERO, R.G; ESTRADA, R.D. Entrevista com Michael Apple. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.35. e226416. 2019.

SEVERO, R. G; GONÇALVES, S. da R. V.; ESTRADA, R. D. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019.

SILVA, A. et al. O fortalecimento dos estigmas de gênero na fotojornalismo: análises semiológicas da edição 2417 da revista IstoÉ. **Sociedade brasileira de estudos interdisciplinares da comunicação**. Anais p.1-23, 2018.

SILVA JUNIOR, J. R; FARGONI, E. H. E. Escola sem partido: a inquisição da educação no Brasil. In: **Escola sem partido ou a escola da mordça e do partido único a serviço do capital** / organizadores: Eraldo Leme Batista - Paulino José Orso - Carlos Lucena. Uberlândia/MG. Navegando, 2019. p.69-95.

SILVA, J.S. da. Intelectual orgânico: organizador, educador e dirigente político. **Revista plurais**. v. 1, n. 1. 2011. p. 84-105.

SILVA, J.S. LIMA, J.E.F. Análise do discurso de posse do presidente Jair Messias Bolsonaro. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.38. p. 349-362, 2021.

SILVA, S.A.S. O conceito de ideologia: Tracy, Marx, Engels e Gramsci. **I Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social** - 2015 ISBN: 978-85-65044-13-4.

SILVEIRA, D.M.N. da; ORSO, P.J. O movimento escola “sem” partido e a “doutrinação” liberal no atual contexto brasileiro. In: **Escola sem partido ou a escola da mordça e do partido único a serviço do capital** / organizadores: Eraldo Leme Batista - Paulino José Orso - Carlos Lucena. Uberlândia/MG. Navegando, 2019. p.245-263.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F.P. A pesquisa científica. In. GERHARDT. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SILVEIRA, S.Z. Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido. In: **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital** / organizadores: Eraldo Leme Batista - Paulino José Orso - Carlos Lucena. Uberlândia/MG. Navegando, 2019. p. 17-46.

SIMIONATTO, I. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálysis**. Florianópolis v. 12 n. 1 p. 41-49 jan./jun. 2009.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre suas naturezas e suas causas**. v. 1. (Os Economistas). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOUZA, J. M. A. **Tendências ideológicas do conservadorismo**. 2016. 304p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Centro De Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SOUZA, R. F. S.; OLIVEIRA, T. F de. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. In: **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira** / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.p.121-132.

SOUZA, S. T. Políticas Públicas em Alfabetização de Jovens e Adultos: reflexões sobre a experiência brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília/DF, v.170, 19p, 2008.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JUNIOR, C. de L; CARVALHO, M.S; BELTRÃO, J.A. Escola sem partido: a necessidade do controle ideológico dos professores para se manter a exploração de classe e o imperialismo. In: **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital** / organizadores: Eraldo Leme Batista - Paulino José Orso - Carlos Lucena. Uberlândia/MG. Navegando, 2019. p.163-194.

TAVARES, A. Reforma de Estado no Brasil e a atuação da sociedade civil. **História e luta de classes**, Rio de Janeiro, n.26, p.35-47, setembro de 2018.

TIELLET.M. D.H.S. Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. 1.], v. 35, n. 3, p. 806, 2019.

TOGNON, G. La riforma scolastica del ministro Gentile (1922-1924). In: SPADAFORA, G. (Org.). Giovanni Gentile: la pedagogia, la scuola. Roma: Armando, 1997. p. 319-340.

TOLEDO, C.A.A; GOMES, J.M. Antonio Gramsci e a organização da escola italiana (1922-1932). **Revista Diálogo Educacional**, 2013, p. 1105-1120.

TORRES, C. M. R. Educação e emancipação em Karl Marx e Theodor Adorno. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 4 [74], AOP, p. 1266-1282, out./dez. 2017.

VASCONCELOS, M.C.C. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro.posições**. V. 28, N. 2 (83) | Maio/Ago. 2017 122-140.

- VASCONCELOS, M.C.C; MENDONÇA, A.W.P.C. **A casa e os seus mestres: a educação como uma prática das elites no Brasil de oitocentos**. Rio de Janeiro, 2004. 336p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- VEIGA, C.C.P.D.S; SOUZA, J.D.S. Pedagogia militar: do conceito a sua aplicação. **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, SP v.19. p. 1-22. 2019.
- VEIGA, C.G. Eurocentrismo e Desigualdade escolar na História da Educação brasileira. **Educação, Escola e Sociedade**. Montes Claros (MG), Brasil v. 16, n. 18, p. 1-14, 2022.
- VIANNA, L.W. **Liberalismo e Sindicato no Brasil**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1976.
- VIEIRA, A. D. H. P. **“Escola? Não, obrigado”**: um retrato da homeschooling no Brasil. Monografia (graduação em Sociologia). UnB, Brasília. 2012.
- VIEIRA, E.A. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel**. São Paulo: Cortez, 1983.
- VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WOOD, E. M. **Modernidade, pós-modernidade ou capitalismo**. Tradução de Patrícia Torriglia e Maria Célia M. de Moraes. Florianópolis: PPGE/UFSC, 1996.
- ZEKTIN, C. **Como nasce e morre o fascismo**. Tradução de Eli Moraes. Autonomia Literária. São Paulo/SP, 2019.