

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OASIAS DE MORAIS JESUS

ESCOLA SEM PARTIDO:
Uma análise do discurso acerca do Projeto de Lei 867/15

MACEIÓ
2019

OASIAS DE MORAIS JESUS

ESCOLA SEM PARTIDO:

Uma análise do discurso acerca do Projeto de Lei 867/15

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes

MACEIÓ

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Marcelino de Carvalho

J58e Jesus, Oasias de Moraes.
Escola sem Partido : uma análise do discurso acerca do Projeto de Lei 867/15 /
Oasias de Moraes Jesus. – 2019.
123 f.

Orientadora: Elione Maria Nogueira Diógenes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 118-123.

1. Projeto de Lei n. 867 de 2015. 2. Escola sem Partido (Movimento político).
3. Silêncio (Filosofia). 4. Trabalho docente. 5. Educação - Censura. I. Título.

CDU: 37:32



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ESCOLA SEM PARTIDO: Uma análise do discurso acerca do Projeto de
Lei 876/15

OASIAS DE MORAIS JESUS

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 23 de julho de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (PPGE/UFAL)
(Orientadora)

Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Veleida Anahí da Silva (UFS)
(Examinadora Externa)

*Dedicado a Odara Marina e Olívia Sofia, as meninas do papai,
minhas maiores e melhores contribuições para este mundo.*

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que fizeram parte dessa história particular, assim também como estiveram presentes no percurso que compreendeu a elaboração desta dissertação. Nestas páginas dedico meus agradecimentos a pessoas importantes que se fizeram presentes antes, durante e permanecerão após o término do curso de mestrado em educação brasileira.

Agradeço minha mãe, Maria de Fátima, e meu pai, José Cicero, por tudo que realizaram em suas vidas, pois, por intermédio do suor e das lágrimas, de suas histórias e vitórias particulares que acabaram, inevitavelmente, refletindo em minha existência, subsistência e resistência nesta caminhada única, mas nunca solitária, que são nossas vidas. Agradeço a ambos pelo carinho e apoio emocional, pela compreensão nas horas difíceis e, principalmente, pelo abraço carinhoso e compreensivo aos temas aqui expostos; pelo envolvimento conjunto na busca de conhecimento, pela reflexão e empatia diante da censura impostas ao ofício escolhido por mim como meio material de vida e, sobretudo, como eterno desafio e modo de realização pessoal.

Agradeço a minha irmã Osi, aquela que eu sempre estive por perto pretendendo ajudar e proteger, e hoje é uma mulher independente e que muito me orgulha, com um grande coração. Agradeço por suas conversas que acalentavam a alma e pela ajuda que hoje eu recebo dela.

As minhas filhas Odara e Olívia, pelo amor e admiração, pela alegria, pelas brincadeiras e pela diversão e pela compreensão nos momentos de estudo e reflexão, entendendo a importância destes.

A minha companheira de luta e de vida Olga Cristina, pela mão sempre estendida, pela paciência, pelo empenho e dedicação, por não desistir de sonhar comigo e por ajudar nas correções durante muitas madrugadas.

Não poderia deixar de agradecer a minha amiga Erika, por toda ajuda presencial e à distância, pelos debates e textos sugeridos, assim como pela paciência e pela disposição em colaborar na construção desta pesquisa.

Agradeço Prof. Dra. Elione Diógenes, minha orientadora, pela ajuda, estímulo, paciência, apoio e respeito. Às professoras e professores do PPGE, em especial aos professores/as Walter Matias, Socorro Aguiar, Kátia Melo, Roseane Amorim e Inalda Santos.

Agradeço pelas aulas e leituras que possibilitaram a construção de conhecimentos e a busca por novos aprendizados durante o curso. Ao Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação (*Gepe*) e a todos os participantes que o compõe pela ajuda e apoio nas horas difíceis.

Antecipo os agradecimentos à banca de defesa que contribuiu para a melhoria deste trabalho com os direcionamentos preciosos sugeridos na fase da qualificação.

À FAPEAL, pela concessão de auxílio financeiro para a realização desta pesquisa e à Secretaria de Educação do Estado de Alagoas pelo afastamento de minhas funções acadêmicas para realização desta pesquisa.

A censura sempre coloca um “outro” no jogo. Ela sempre se dá na relação do dizer e do não poder dizer, do dizer de “um” e do dizer do “outro”. É sempre em relação a um discurso outro – que, na censura, terá função do limite – que um sujeito será ou não autorizado a dizer. (Orlandi,2007)

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. O presente estudo investiga os sentidos atribuídos ao trabalho docente e a educação e como ambos são entendidos frente ao discurso emitido pelo Projeto de Lei 867/15, intitulado “Programa Escola Sem Partido”. Assim como objetiva compreender quais discursos e concepções pedagógicas estão sendo silenciadas e que tipo de educação se pretende implementar a partir deste programa e das recentes reformas educacionais. Para tanto, realizou-se uma análise documental como fonte, do texto do Projeto de Lei 867/15, que tramita em âmbito nacional. Ademais, o estudo apoia-se metodologicamente na Análise do Discurso (AD), de origem francesa, no sentido de desvelar o campo ideológico, indicando os efeitos de sentido, os silenciamentos discursivos, assim como o cerceamento da autonomia docente. Para a realização da pesquisa foram selecionadas sequências discursivas que compreendem os Arts. 3º e 4º do Projeto de Lei 867/15, o Programa Escola Sem Partido, que versam respectivamente sobre as reformulações dos princípios da educação, princípios estes já estabelecidos no Art. 206 da Constituição Federal de 1988 e ampliados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), e sobre as proibições relativas à prática docente, formulando como o trabalho docente deveria ser ou não realizado, sendo este o escopo do Programa Escola Sem Partido, estas proibições, enunciadas como funções do professor e por sua vez, fixadas nas salas de aula. As análises realizadas evidenciaram que o discurso do Escola Sem Partido mobiliza efeitos de sentido acerca da prática docente como uma ação autoritária e ao mesmo tempo um ato subversivo, pois tal projeto educacional pretende silenciar tanto os professores, isto é, censurar a liberdade de ensino do docente, sua liberdade de expressão e limitar sua prática, quanto censurar debates, abordagens, livros, autores e conteúdos relativos às disciplinas críticas, assim como discursos contrários ao discurso hegemônico, evidenciando o caráter partidário, pedagógico, político e ideológico. Evidencia-se, sobretudo, que tal proposta está em discordância com períodos democráticos e traz consigo a memória discursiva de períodos autoritários. Sendo assim, o Programa que tenta implementar uma escola neutra, sem ideologia e sem partido busca estabelecer um discurso unívoco e hegemônico, amparados em uma suposta neutralidade discursiva e ideológica, que tem por finalidade a criação de uma escola com partido, a escola do partido único.

Palavras-chave: Silenciamento. Trabalho docente. Escola Sem Partido. Sentido. Retrocesso educacional

RESÚMEN

La investigación del presente máster se desarrolló en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Alagoas. El presente estudio investiga los significados atribuidos al trabajo de enseñanza y la educación y cómo ambos se entienden frente al discurso emitido por el Proyecto de Ley 867/15, titulado "Programa Sem Escolar". Además de comprender qué discursos y concepciones pedagógicas se están silenciando y qué tipo de educación se implementará a partir de este programa y las recientes reformas educativas. Con este fin, se realizó un análisis documental como fuente del texto del proyecto de ley 867/15, que se está procesando a nivel nacional. Por otra parte, el estudio se apoya metodológicamente en Análisis del habla (DA) de origen francés, con el fin de revelar el campo de la ideología, que indica los efectos de sentido del discurso de silenciamiento, así como la restricción de la autonomía de enseñanza. Para la realización de la investigación se seleccionaron secuencias discursivas que comprenden las artes. 3 y 4 de la Ley 867/15, el "Programa Escolar Sin Partido", que se ocupa respectivamente de las reformulaciones de los principios de educación, principios ya establecidos en el Artículo 206 de la Constitución Federal de 1988 y extendidos por la Ley de Pautas y Bases. (LDB 9394/96), y sobre las prohibiciones relacionadas con la práctica docente, formulan cómo se debe llevar a cabo el trabajo docente, y este es el alcance del Programa Sem Escolar, estas prohibiciones, enunciadas como funciones del maestro y por Tiempo, fijado en las aulas. Los análisis mostraron que la escuela sin habla Partido moviliza a efectos de sentido en la práctica de la enseñanza como una acción autorizada mientras que un acto subversivo, para un proyecto de este tipo de educación tiene como objetivo silenciar a los profesores, es decir, la censura de la libertad de enseñanza la enseñanza, la libertad de expresión y limitar su práctica, el debate de censura, se acerca, libros, autores y contenidos relacionados con las disciplinas fundamentales, así como discursos contrarios al discurso hegemónico, destacando el parcial, educativo, político e ideológico. Es evidente, sobre todo, que esta propuesta está en desacuerdo con los períodos democráticos y trae consigo la memoria discursiva de los períodos autoritarios. Por lo tanto, el Programa que intenta implementar una escuela neutral, sin ideología y sin partido busca establecer un discurso unívoco y hegemónico, apoyado por una supuesta neutralidad discursiva e ideológica, cuyo propósito es la creación de una escuela con un partido, la escuela del partido único.

Palabras clave: Silencio. Enseñanza. Escuela imparcial. Sentido. Regresión educativa

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH - Associação Nacional dos Professores de História

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN's - Diretrizes Nacionais Curriculares

EaD - Educação a Distância

ESP – Escola sem Partido

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT's - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MBL - Movimento Brasil Livre

MEC - Ministério da Educação

MESP – Movimento Escola Sem Partido

MPF - Ministério Público Federal

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PS – Política do Silêncio

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

SD – Sequência Discursiva

STF - Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CENÁRIO DO OBJETO DE PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO.....	25
2.1 Brasil sem homofobia: Fake news e o escândalo do kit gay.....	31
2.2 A lei da identidade de gênero.....	33
3 DISCUSSÃO TEÓRICA DAS CATEGORIAS MOBILIZADAS NA PESQUISA....	36
3.1 A ideologia: da ciência até o <i>modus operandis</i> do conceito e a ideologia para o Escola sem Partido	36
3.2 A terminologia: ideologia de gênero.....	52
3.3 Gênero como categoria de análise: conceptualização e relação de poder.....	53
3.4 Análise do discurso: o método em movimento.....	57
4 ESTADO, PODER E DISCURSO.....	63
4.1 A expressão “Estado” e o estado moderno.....	63
4.1.2 A fundação do Estado moderno.....	66
4.2 Os contratualistas.....	67
4.3 O fundamento do Estado capitalista.....	70
4.4 O Estado capitalista moderno.....	71
4.5 A profissão docente no Brasil: breve histórico.....	75
5 O PODER EM QUESTÃO: A DOCÊNCIA E A INFLUÊNCIA.....	82
5.1 Teorias fundamentais do poder.....	83
5.2 O poder na teoria relacional.....	84
5.3 As formas ou meios de exercício do poder.....	88
6 EFEITOS DE SENTIDO NO DISCURSO DO ESP.....	93
6.1 O mundo do trabalho e as condições amplas de produção do discurso.....	93
6.2 Condições estritas de produção do discurso e as reações conservadoras.....	98
6.3 Deveres do professor: análise do discurso e memória.....	102
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115

REFÊNCIAS..... 118

1 INTRODUÇÃO

No meio de disputas entre projetos historicamente antagônicos de sociedade, de Estado e de desenvolvimento socioeconômico, percebe-se, interligados a estes embates, a disputa entre projetos pedagógicos que, por sua vez, são embasados em disparidades ideológicas relacionadas com questões morais, políticas, religiosas, de gênero e sexuais. A esse respeito Freire (2015) salienta a impossibilidade da experiência histórica, política, cultural e social da humanidade de estar “virgem” perante os conflitos entre forças opostas. Entre as que obstaculizam e as que trabalham em favor da *assunção*. Dentre estas forças, pode-se também pontuar o trabalho do professor e o tipo de poder por ele exercido - por ele e sobre ele -, e que não pode ser aplicado de forma neutra.

Entre os desejos de se aplicar um projeto nacional para a Educação, em última instância, encontra-se a figura do professor, na qual influem atenções e modificações que estão voltadas para a sua atuação, expressão, discurso, aplicação de conteúdo e sobretudo à prática docente dentro da sala de aula, isto é, sobre a função deste profissional e contribuem, como é o caso do PL 867/15, ou Programa Escola Sem Partido (ESP), para o retrocesso educacional, censura e silenciamento, tanto de concepções pedagógicas quanto da ação, liberdade de expressão e autonomia do professor.

Desde 2014, um verdadeiro bombardeio de projetos de lei similares e/ou idênticos entre si, sobretudo baseados no Movimento Escola sem Partido, criado em 2004, vem sendo propostos tanto no congresso Nacional, como é o caso do PL867/15, quanto em diversos Estados e municípios, ou seja, em suas respectivas casas legislativas.

Entretanto, apreende-se, dentre outras coisas, uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (FREIRE, 2015) no que diz respeito à liberdade e autonomia do professor. Entende-se que mesmo possuindo de alguma liberdade, ou “seja, qual for o grau de autonomia, pessoal e ideológica do professor, essa autonomia sempre se inscreverá num quadro de estruturas e de normas políticas e culturais.” (FONTOURA, 2007). Assim sendo, tentativas de impor ainda mais limites, além dos já existentes, à ação docente, visa atender expectativas para um projeto específico de sociedade.

Ademais, vivemos em uma sociedade em que a atuação profissional do professor conta com inúmeras dificuldades e problemas que vão desde a formação da classe docente até sua remuneração no exercício da função, mas entre estes polos, e após os mesmos, temos:

planos de ascensão profissional, de cargos e carreiras; condições precárias de trabalho e por vezes insalubres; insegurança; instabilidade; falta de investimentos governamentais no aperfeiçoamento, capacitação, cursos de atualização e cursos extensão

Nesse sentido, existem carências das mais diversas, tanto materiais quanto estruturais como, por exemplo, materiais de apoio, livros didáticos, giz e pilotos, quadros, mesas, cadeiras, ventiladores, bibliotecas, quadra poliesportiva coberta, banheiros, iluminação, sala de vídeo, aparelhos de TV, DVD, computadores, laboratórios de informática e de ciências, data show, água potável, dentre outros itens básicos. Isto posto, Freire (2015, p. 65) complementa dizendo que o descaso e “o desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica”. Para o autor, “afinal o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’.” (FREIRE, 2015, p. 95).

Logo, nas condições observáveis, apenas a esperança fundamenta um sonho utópico de um país melhor, que passaria a obter desenvolvimento em sentido amplo e econômico, como é de conhecimento comum “senso”, por um processo de investimento maciço e de valorização econômica do trabalho do professor, da estrutura e no processo de profissionalização para escolarização, do aperfeiçoamento, da educação para o trabalho e pelo exercício universal e desenvolvimento da cidadania para alcançar algum dia um status de curral cultural mundial.

Entretanto, observamos nos últimos anos, a implementação de políticas públicas educacionais, por vezes, impostas para atender as exigências do mercado através de medida provisória¹, com grandes investimentos propagandísticos e utilizando dos meios de comunicação social para propagar a “boa nova”. Como é o caso da Reforma do Ensino Médio² implementada no governo Temer (2016-2018), que pretende intensificar uma formação tecnicista no ensino médio, promovendo a divisão entre áreas de conhecimento,

¹ Medida provisória N° 746, DE 2016. Promove, dentre outras coisas, a integralidade e o aumento da carga horária mínima anual do ensino, para 1400 horas, das quais a obrigatoriedade determinada por lei tange, no ensino médio, isto é, concentra-se sobre, ou majoritariamente, as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Tirando assim, a obrigatoriedade de outras disciplinas, tanto no ensino fundamental como no médio, objetivando, por tanto, um ensino com caráter mecânico, rápido e sem reflexão, ao que não parece tão longe do que se pretende com o ESP, ou seja, aparentemente se faz necessário compreender e acompanhar o desenrolar da Reforma do ensino Médio, que aparentemente visa atender as exigências da formação de um tipo de mão de obra para o mercado. Compreendemos assim, tal medida, conjuntamente com o Projeto sócio educacional em andamento, que se pretende implementar como algo pontual e que estudos como este são de suma importância para embasar discussões e análises em trabalhos posteriores

² A reforma, já em andamento, prevê que os currículos do ensino médio podem ser definidos pelas instituições de ensino, dando ênfase em linguagens, onde consta português e sua obrigatoriedade pré-definida e língua inglesa a partir do sexto ano, matemática que é obrigatória, e as demais, em áreas específicas como ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica profissional, sendo possível tais disciplinas serem “facultativas”.

desde a formação, baseada em áreas de aperfeiçoamento restrito do conhecimento e fomentando um direcionamento para inserção no mercado de trabalho imediato, sem o cumprimento para outras atribuições a que se destina a educação.

Segundo Sá e Neto (2000, p.2) “A verdade é que as condições de trabalho pelo Brasil afora são insalubres e a profissão docente está cada vez mais desvalorizada em nosso país, desencorajando, inclusive, qualquer estudante universitário de desejá-la para si.”

Este quadro de abandono resume-se em uma palavra: desrespeito. É correto concordar com Freire (2015) ao afirmar que “o professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa de docente”. Logo, o contrário disso seria omissão por parte deste profissional ao não cumprir suas atribuições. Entretanto, o estudioso continua seu raciocínio dizendo que “para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico.” (FREIRE, 2015, p. 64-65). Ainda assim, observa-se este desrespeito, o descaso, os maus tratos, a violência, a coação, o assédio moral, e muitas vezes, casos de agressões físicas ou verbais, dentro e/ou fora do ambiente escolar, ora executadas pelos pais, insatisfeitos com o rendimento de seus filhos, ora pelos próprios alunos.

No entanto, muito do dito até aqui, relativo às condições de trabalho e das escolas, não é algo novo. Já em seus trabalhos a respeito das escolas públicas do estado de São Paulo, trinta anos atrás³, Paulo Freire (2015) destaca o cenário encontrado, ou melhor, a herança deixada pelo governo anterior à recém-empossada Luíza Erundina⁴, ao dizer que: “O descaso pelas condições materiais das escolas alcançava níveis impensáveis” (FREIRE, 2015, p. 45). Assim, com essas palavras, Paulo Freire faz referência ao espaço de tempo concernente ao governo antecessor, sendo este período de tempo, anterior a 30 anos, correspondentes ao final da Ditadura militar no Brasil e ao início da redemocratização, o qual a estrutura se manteve basicamente a mesma até a LDB de 1996.

Segundo Moura (2016, p. 41) “Assim, o marco temporal utilizado no projeto diz muito sobre qual o ideal de educação (e de sociedade) de seus propositores”. Além disso, entendidos pelos defensores do Escola Sem Partido, o período militar, como o momento no qual existia o modelo – modelo supostamente rompido com a abertura política -, ideal de educação e de

³ Temporalidade especificada no Escola Sem Partido como sendo um período tido como “ideal”, isto é, uma educação sem “doutrinação”.

⁴ Luíza Erundina de Souza é uma política brasileira que atualmente ocupa o cargo de Deputada Federal pelo Estado São Paulo e filiada pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Já foi prefeita do Estado de São Paulo em 1998 e filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), época a que se refere Paulo Freire.

professores. Logo, “A abertura política possibilitou a inclusão de novos atores sociais o que identificamos como um incômodo para os grupos conservadores.” (MOURA, 2016, p. 41), mas os problemas existentes anteriores ao período militar se mantiveram.

Em seu *site*, o ESP se auto proclama como sendo “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” e compreende temporalmente que esta “contaminação” no sistema educacional ocorre “nos últimos 20 ou 30 anos”. Neste sentido Penna (2016, p. 43) alerta para uma “Atenção ao recorte: 30 anos. O recorte não é casual e eles insistem nesse recorte em vários momentos: 30 anos, grosso modo, é o período da nossa redemocratização.” Sendo assim, é observável que este período da história correspondente, além do período concernente à redemocratização política do país pós a Ditadura civil-militar de 1964, como também (20 anos) circunscreve-se a promulgação da LDB de 1996. Período este que, baseado no exposto, entendemos ser, para os autores do Programa Escola Sem Partido, como um referencial educacional a ser retomado e o posterior como causador de algo que deveria ser combatido.

Tendo em vista todos esses obstáculos ao exercício da docência, atualmente, o que mais preocupa boa parte da sociedade nos últimos anos, nas redes privadas e nas redes públicas de ensino, é algo que nada tem a ver com todas as dificuldades e deficiências encontradas no dia a dia dos professores e alunos, mas sim a atuação docente. Segundo Penna (2017):

Temos, aqui um paralelo com a descrição de Bauman do caso de Sidney Cooke: os professores tornam-se um inimigo palpável e facilmente localizável frente ao medo difuso de uma conspiração de esquerda. Para demonizá-los ainda mais, os professores são responsabilizados por todos os fracassos educacionais, especialmente os resultados ruins em avaliações. Nenhum outro fator é considerado, por exemplo, falta de estrutura, baixos salários violência escolar etc. O único problema, segundo eles, são os professores e a ideologia que domina a toda esta categoria profissional (PENNA, 2017, p. 258).

Isto posto, os professores, bem como a “ideologia que domina” seria o cerne da questão, mesmo não sendo algo tão novo em um contexto geral. A atuação, o discurso e os posicionamentos destes profissionais já foram motivos de embates e censura em outros momentos, a exemplo da ditadura. Logo, no período democrático, tal lei chama a atenção por sua ligação a períodos autoritários como este. Assim, como salienta Miguel (2016, p. 595): “Antes, a ideia de uma ‘Escola Sem Partido’ focava sobretudo no temor da ‘doutrinação

marxista’, algo que estava presente desde o período da ditadura militar”, o que neste caso, remontaria ao período polarizado da Guerra Fria e a um embate ideológico. A esse respeito Caldas (2017) afirma entender “o ESP como uma ação coletiva política e moral que defende a reprodução de valores sociais e culturais dominantes, marcada por um caráter conservador, antidemocrático e repressor” (CALDAS, 2017, 13).

Deste modo, alguns políticos, grupos e indivíduos buscam combater o que eles entendem e nomeiam como uma “doutrinação político-ideológica”, esta que, por sua vez, seria supostamente incutida na prática docente. Tal prática chamada de doutrinação, não é bem definida pelos criadores do Programa. Em seu *site*⁵ o Movimento Escola sem Partido (MESP) orienta e aponta o que, segundo eles, seriam alguns procedimentos utilizados pelo professor doutrinador. Neste sentido, listam 17 formas de identificar essa doutrinação a partir da ação do docente, alertando que o aluno, ao detectar algum dos 17 itens, estaria sendo vítima de doutrinação.

O primeiro procedimento que encabeça essa longa lista de ações características da doutrinação pelo professor “doutrinador”, segundo o que está exposto no site, é quando o docente “*se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional*”⁶. Logo, para os idealizadores do Movimento Escola Sem Partido, comentar sobre notícias e reportagens, relacionar os acontecimentos com os conteúdos e conectar a escola com o mundo exterior a partir do noticiário seria um desvio de função e um ato de doutrinação. Isto posto, é possível identificamos indícios da visão e do tipo de escolarização que se pretende implementar, isto é, uma educação fundamentada exclusivamente na transmissão mecânica dos conteúdos.

Neste sentido, não haveria espaço para discussões sobre temas contemporâneos e pertinentes. Isso, pois, o professor estaria impedido de manifestar seu ponto de vista, sua opinião e de exercer sua liberdade de expressão. Em outras palavras, o professor não estaria livre para exercer a autonomia docente que parece ser o foco de tudo que chamam de “doutrinação”. Esta liberdade e autonomia docente de propor temas, de relacionar assuntos importantes, através de debates e discussões conteúdos e assuntos existente fora do ambiente escolar, parece ser entendida como ação nociva a educação familiar, ou seja, aquela transmitida pelos pais, mães, avós etc., assim como também para a educação religiosa que,

⁵ <http://escolasempartido.org>.

⁶ Disponível em: <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>. Acessado em: 05 de jun de 2019.

além de ser transmitida por sacerdotes, geralmente, é reafirmada pelo núcleo familiar que na maioria das vezes comunga de uma mesma devoção.

Esta preocupação com a ação e a liberdade do professor dentro da sala de aula versa, principalmente, sobre coibir a discussão, dentre outras coisas, de diferentes temas e perspectivas, assim como, desvincular a escola do mundo exterior, ou seja, a associação da realidade concreta com os conteúdos ensinados. Neste sentido, Sacristán (1999, p. 76) afirma que “o professor não é um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa”. Para os defensores do ESP, almeja-se, deste modo, que os conteúdos sejam mecanicamente transmitidos aos alunos e desconexos da realidade, além de “neutros” acerca dos discursos e concepções políticas e ideológicas dos docentes.

Primeiramente, tal pensamento, ou seja, da educação enquanto um processo de transferência de assunto ou conteúdo, revela o caráter “bancário”, técnico, e expressa, em contextos atuais, um pensamento conservador, exposto neste e noutros projetos educacionais ao destacar o processo de ensinar e aprender (ensino-aprendizagem) enquanto uma mera transmissão de conhecimento. No entanto, compreendemos que:

Em educação, não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite (SACRISTÁN, 1999, p. 82).

Posteriormente, enquanto a neutralidade dentro da sala de aula, sua inexistência já está manifesta na seleção e preparação de objetos e conteúdos, métodos e técnicas mobilizadas etc. Por tanto, segundo Freire (2015) é “daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra”. Assim sendo, de ambas as partes polares, seja esquerda ou direita, não existe discurso, posicionamento ou aula expositiva/explicativa neutra.

Tais percepções acerca dos tipos ideais ou desejáveis de educação e educadores estão intimamente ligadas com o processo histórico de consolidação da profissão e, sobretudo, sua estatização. Deste modo, destaca-se a compreensão de Nóvoa (1999) deste processo. Segundo o autor: “o campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, família etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos”. (NÓVOA, 1999, p. 21) Assim, para além da constituição de um corpo de

funcionários controlados pelo Estado, em oposição aos controlados pela igreja, o que aparentemente contempla uma certa “autonomia” em relação à prática docente, observamos, também, uma preocupação para com o discurso dos professores, sobretudo visando, supostamente, respeitar os discentes e manter uma distância segura entre estes e o professorado. Entendido como um ser (ou classe) ameaçador.

Ao complementar tal afirmativa assertiva de Nóvoa (1999) quanto ao possível perigo desta classe para preservação e institucionalização de projetos societários, assim desde a sua consolidação, Freire (2015) dá ênfase a não omissão e destaca que:

(...) em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo (FREIRE, 1999, p. 69).

Posto isto, os adeptos ao ESP buscam conduzir o educador à omissão, à cassação da liberdade de expressão e à censura sob o manto da neutralidade para combater um suposto “inimigo ameaçador”. Este suposto perigo que assola a educação, isto é, a “doutrinação político-ideológica e partidária”, e que teoricamente teria o professor como principal transmissor desta degradação educacional (anti-familiar e antirreligiosa segundo o ESP), é o que dá início a uma mobilização que dará origem a projetos de lei que buscam modificar este suposto cenário de dominância ideológica dita “esquerdista” e/ou feminista, como é o caso, de diversos Projetos de Lei espalhados pelo país em diversas instâncias e de caráter idêntico ao que atualmente tramitava, em âmbito nacional, na Câmara dos Deputados (PL-867/15); o Programa “Escola Sem Partido” (ESP), mas que também ficou conhecido por “Lei da Mordaza”⁷ devido ao seu teor autoritário.

O Projeto de Lei (PL) 867/15, de autoria do Deputado Izalci Lucas (PSDB-DF⁸), trata-se, portanto, de uma política educacional baseada em uma suposta “neutralidade” que pretende delimitar o campo de ação e liberdade de expressão do profissional da educação, tendo como algumas de suas pretensões fixar cartazes nas salas de aula contendo os novos “deveres” e ações dos professores, expressando assim, a intencionalidade de uma prática supostamente “neutra”.

⁷ projeto similar chegou a ser aprovado em Maceió-AL, o primeiro município a ter efetivamente aprovado tal projeto, com o nome de ESCOLA LIVRE, o mesmo foi apelidado pelos opositores de “Lei da Mordaza” por claramente impor limites a liberdade do professor.

⁸ Partido da Social Democracia Brasileira.

Além disso, determina novos princípios para a educação em substituição aos já existentes no Art. 3º da LDB 9394/96, o projeto apresenta-se como uma ferramenta para garantir a primazia dos pais sobre os professores e o ensino, isto é, para subjugar e submeter conteúdos, temas e informações a serem transmitidas nas salas de aula aos intentos familiares e estes por sua vez deveriam estar de acordo com os valores dos pais ou responsáveis. Assim como consta no artigo 3º Projeto de Lei Escola sem Partido:

Art. 3º São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

A esse respeito, Fernando Penna (2016 p. 45) destaca o Art. 3º do Projeto de Lei 867/15, por melhor sintetizar a proposta do Programa Escola sem Partido, por duas razões: “a primeira é que se trata da proibição de duas práticas que se atribuem aos professores; a segunda, devido à natureza das duas práticas proibidas, a “doutrinação política e ideológica” e o “conflito com as convicções religiosas ou moral dos pais”

Entendemos que o principal fundamento de tais Projetos de Lei, inclusive o ESP, é a precedência dos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Assim, alicerçado nessa conjuntura, impõe limitações ao exercício da atuação docente em forma de “deveres” que deveriam nortear as atividades do professorado em sala de aula. Ademais, tais deveres estariam estampados dentro das salas de aula, assim como nas salas dos professores, no formato de um cartaz.

De mais a mais, esses novos deveres estariam baseados nos dizeres emitidos no Art. 4º do referido projeto, que designa o que o professor deve ou não realizar no exercício de suas funções. São eles:

- I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;
- II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III - O Professor 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, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
- V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (ESCOLA SEM PARTIDO, s/n, 2019).

Assim, assumimos neste estudo o posicionamento de que o Escola Sem Partido pretende, baseado no exposto acima, impor o cerceamento da liberdade de expressão do professor e o silenciamento⁹ ou política do silêncio, que de acordo com Orlandi (2007) “se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mais indesejáveis, em uma situação discursiva dada.” sendo assim, um modo de censura e, por tanto, indo de encontro com o que está disciplinado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Acerca disto, o Programa Escola sem Partido propõe modificar os princípios já institucionalizados abaixo:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

Substituindo esses princípios por outros que, além de silenciarem os já existentes, também vislumbram outros objetivos ligados a visões de mundo, de trabalho, de família etc. encontramos os novos princípios segundo o Escola sem Partido. São eles:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

- I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

⁹ Silenciamento e política do Silêncio são conceitos desenvolvidos com mais profundidades, na AD, por Orlandi (2007) e, mais a frente discutiremos tais conceitos com mais propriedade.

III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV - liberdade de crença;

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019, S/N).

Isto posto, esta pesquisa surge pelo meu interesse mútuo na educação e no combate ao bullying, racismo e homofobia dentro do ambiente escolar, interesse este suscitado desde a adolescência por minhas convicções e experiências, enquanto aluno e posteriormente enquanto professor. O primeiro contato aprofundado acerca de tais temáticas (racismo, bullying, homofobia e gênero) se deu durante o curso de Pós-graduação em educação: Gênero e Diversidade na Escola (GDE-UFAL), no ano de 2014, por meio do qual pude aprofundar sobre essas questões, principalmente aos estudos de gênero. Ademais, por vezes vivenciando o comportamento, as discussões, as brigas, os maus tratos e o desrespeito entre os alunos, em especial em minha época de estudante da Educação Básica, hoje, quase 20 anos depois – atualmente enquanto profissional da educação -, ainda é possível observar um quadro quase idêntico ao de outrora. Logo, com o intuito de contribuir de maneira positiva nessa realidade, optei pelo tema que busco aprofundar nas páginas que seguem.

Parafraseando Moura (2016), os adeptos ao Movimento ESP se apresentaram como salvadores da educação brasileira, das crianças e adolescentes, deste que seria, se não o pior, aparentemente, o mais importante dos problemas relativos à educação (a doutrinação). Enquanto pauta mobilizada e amplamente apoiada e defendida por grande parte da população, contou com o apoio de políticos pertencentes a ala mais conservadora do Congresso Nacional, ligados a religiões de base cristã, cujo o bojo engloba católicos, evangélicos de várias vertentes e denominações e representantes da religião espírita (MOURA, 2016). Projetos como o Escola sem Partido e seus similares buscam, segundo seus idealizadores, combater “a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018) e para alcançar tal objetivo, isto é, perseguição e silenciamento, utilizam-se da desinformação, intolerância, deturpação e interpretações equivocadas acerca dos estudos de gênero, de políticas públicas e leis.

De forma generalizada, os professores passam a ser acusados de manipulação, de coerção, de abuso de autoridade, ou “melhor”, querendo dizer pior, de exercerem influência

sobre os alunos através dos conteúdos, disciplinas, temas, atividades etc. Sobretudo, tais abordagens temáticas, conteúdos e até mesmo opiniões destes profissionais seriam um problema digno de atenção especial por estarem em discordância com os ensinamentos exteriores à escola e, principalmente, por não serem autorizados pelos pais e/ou responsáveis. Tais acusações recaíram sobre os professores, principalmente os que atuavam nas áreas que tratam das ciências humanas, as disciplinas críticas.

Partindo destes pressupostos, no presente trabalho, objetiva-se responder aos seguintes questionamentos: (1) quais os sentidos atribuídos à educação e à prática docente?; (2) qual o tipo de educação escolar e ação docente ideais que se pretende instaurar a partir do PL do Escola Sem Partido?; (3) quais concepções pedagógicas se pretende silenciar e por que estas concepções pedagógicas e a prática docente representa um perigo para a ordem social vigente?

Assim, o presente estudo tem por objetivo geral investigar os sentidos mobilizados e atribuídos ao trabalho docente e à educação, além de buscar compreender como ambos são entendidos frente ao discurso emitido pelo Projeto de Lei 867/15 intitulado “Programa Escola Sem Partido”, ainda em tramitação no congresso. Ademais, objetiva compreender, também, quais discursos e concepções pedagógicas estão sendo silenciadas e que tipo de educação se pretende implementar a partir deste programa e das recentes reformas educacionais.

A pesquisa analisará, especificamente, a lei em tramitação atualmente na Câmara dos Deputados (PL-867/15) por seu caráter globalizante. Compreendendo a existência e extensão de projetos iguais ou semelhantes espalhados por várias instâncias em todo o país.

Dando maior atenção aos Arts. 2º e 4º do Projeto de Lei 867/15, do Programa Escola Sem Partido, que versam, respectivamente, sobre as reformulações dos princípios da educação, princípios esses já estabelecidos no Art. 206 da Constituição Federal de 1988 e ampliados pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), descrevem como o trabalho docente deveria ser ou não realizado. Este que, entendemos, de acordo com Tardif (2007) que:

o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 38).

Após as considerações acima, creio importante salientar que este estudo se apoia, metodologicamente, na Análise de Discurso de Origem francesa, amparado nos postulados de Michel Pêcheux (1988), Orlandi (2015;2016), Cavalcante (2007;2015) e outros. Enquanto o Programa Escola sem Partido se propõe a implementar um discurso “neutro”, a Análise de Discurso fundamenta-se na impossibilidade de neutralidade discursiva. Em qualquer discurso, principalmente nos discursos proferidos na atividade escolar, “é impossível pensar a educação como uma atividade neutra, uma vez que toda ação educativa é consciente e intencional, pois se dá sempre em função de uma concepção de homem e sociedade” (CAVALCANTE, 2007, p. 81).

No campo da Estrutura, este estudo divide-se em 4 seções. A primeira seção traz uma breve apresentação do objeto de pesquisa, ou seja, o Movimento Escola Sem Partido (MESP). Sua criação, filiação e seu processo, entendido aqui como progressivo, na forma de Lei, que formaliza e institui a tentativa de implementação de um projeto de sociedade e, principalmente, de Educação, levando a criação de anteprojetos de lei. Ainda neste capítulo apresentamos as principais categorias e conceitos mobilizados na pesquisa, tais como: *Ideologia, Gênero e Conservadorismo*, sempre embaçados nos pressupostos da Análise de Discurso enquanto método utilizado para a análise da Lei 867/15.

No capítulo seguinte, trataremos sobre as origens do Estado moderno numa perspectiva histórica e alicerçada as contribuições de POULANTZA (2000) e o Estado capitalista. Além disso, faremos uma breve incursão ao conceito de poder, de modo a compreender os fundamentos do projeto que se pretende implementar e qual relação de poder se pretende suplantar e reafirmar. O terceiro capítulo expõe as táticas do ESP. Além disso, abordamos o poder da ideologia e o trabalho docente e suas implicações com a realidade extraescolar e com programas que primam por esse deslocamento entre conteúdos, realidade e suas implicações na formação do indivíduo em seus múltiplos direcionamentos de vida numa sociedade capitalista.

Por fim, o quarto e último capítulo, expõe através das análises do projeto de lei que tenta estabelecer novos direcionamentos ao trabalho docente na atual conjuntura, a ideologia conservadora exposta no projeto, os resultados e as discussões da pesquisa a partir das sequências discursivas retiradas do PL e apresentando os sentidos concernente à educação/ação do professor emitidos pelo referido projeto. De mais a mais, com o auxílio dos dispositivos teóricos da AD, analisamos, através das sequências discursivas destacadas e contidas no PL 867/15 (bem como no cartaz que se pretende fixar nas escolas), como e de que

forma estas práticas objetivam o controle da prática docente. Em síntese, buscaremos compreender como o projeto versa sobre proibir ações que são consideradas “doutrinação político-ideológicas”, ou seja, as preposições que versam sobre os limites impostos à docência e que estão dispostas no Art. 4º da referida Lei.

2 CENÁRIO DO OBJETO DE PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESP E DO MESP

Com o propósito de combater essa suposta doutrinação e a utilização do Ensino como forma de propagação e manipulação ideológica por parte dos professores, o procurador do estado de São Paulo e advogado Miguel Nagib cria, em 2004, o Movimento Escola Sem Partido, com o objetivo de cooptar e unificar a indignação de pais que, assim como ele, estariam insatisfeitos com a liberdade de cátedra dos profissionais da educação e que acreditavam que os professores realizavam um desserviço à educação oriunda do núcleo familiar.

O Movimento que dá origem a vários projetos de leis em instâncias municipais, estaduais e também em âmbito nacional tem como principal objetivo:

informar e conscientizar os estudantes sobre os direitos que correspondem àqueles deveres, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desses direitos, já que dentro das salas de aula ninguém mais poderá fazer isso por eles (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019, S/N).

Contudo, o Movimento Escola sem Partido, vai muito além de apenas “informar” e “conscientizar”. Em sua página na internet, que está diretamente veiculada com a proposta de projeto de lei, podemos ter acesso ao um modelo padrão para (re)formulação das práticas docentes além de um link para o envio de denúncias. Por meio deste link, é possível relatar fatos decorrentes do não cumprimento dos deveres exigidos pelo movimento, como também incluir fotos e vídeos que embasem a denúncia.

Mesmo com todas essas ideias revolucionárias, desde o seu surgimento em 2004 até a sua materialização enquanto projeto de lei, muitos foram os programas, projetos, leis, políticas públicas, debates e temas que dividiam opiniões. Alguns destes abordaremos neste trabalho, pois muitos tem em comum a desinformação, desqualificação, difamação, e sua disseminação é feita através de Fakenews em plataformas digitais.

“Reza a lenda” ou o “mito” do início do movimento, como diria Moura (2016), do nascimento do movimento contada por Nagib sobre o início de sua jornada solitária rumo à idealização de seu projeto para educação, ou melhor, de como que esta “indignação” ou inquietação começa a tomar forma. Segundo Moura (2016), após os relatos de suas filhas acerca de uma comparação realizada em sala por um professor de história, que exemplificou a dedicação plena e a doação dos indivíduos aos seus ideais, cometeu o erro gravíssimo de comparar duas figuras ilustres, ou seja, comparou Che Guevara a São Francisco de Assis, pois ambos, cada um ao seu modo, doaram suas a serviço daquilo que acreditavam, “O primeiro pela ideologia política e o segundo pela ideologia religiosa” (MOURA, 2016, p. 22).

Para Nagib, esse tipo de comparação colocava os dois personagens históricos em pé de igualdade, o que, a seu ver, não condizia com suas crenças, pois dava a Guevara status de santo, sendo, portanto, uma comparação com viés ideológico e partidária. Neste sentido, o procurador se voluntaria para combater o que julgou ser um ato doutrinário e tenta também mobilizar outros pais e alunos, mas não obtém sucesso. Tanto a escola quanto os alunos não coadunam com a interpretação do fato e muito menos com as medidas punitivas propostas por Nagib contra o professor, pelo contrário. Logo, há um apoio maciço ao professor por parte dos alunos com direito a passeatas em defesa do mesmo. (BEDINELLI, 2016)

Sendo assim, diante dos acontecimentos acima, é que surge o MESP, uma espécie de dispositivo recursivo que se embasa no argumento de não encontrar amparo legal para suas reclamações e definições acerca da atuação docente e que passa a ser designado como “doutrinação ideológica”. Desse modo, tal movimento, que posteriormente, torna-se uma organização sem fins lucrativos, buscando implementar um tipo de atuação imparcial e objetiva na prática docente, cabendo, contudo, ao professor, diante de tal realidade, limitar-se exclusivamente à transmissão dos conteúdos concernentes à disciplina, sem liberdade para expressar-se. Assim, Nagib passa a ser o porta-voz desta nova concepção de educação e, após dez anos de “pregação no deserto”, encontra “solo fértil” na família Bolsonaro.

A convite do deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro (filiado ao PP em 2014), filho do atual presidente da República Jair Bolsonaro (PSL), Miguel Nagib dá forma as suas aspirações e ao seu ideal (concepção) de educação através da criação do projeto de lei (PL 2974/14) que será inicialmente apresentado por Flávio à Assembleia Legislativa do Rio, no dia 14 de maio de 2014. Posteriormente, um projeto similar (PL 867/14) também foi encaminhado à câmara municipal do mesmo Estado, no dia 10 de junho do mesmo ano, por seu irmão Carlos Bolsonaro (na ocasião filiado ao PSC). Assim sendo, é a partir de 2014 que

a iniciativa do Movimento Escola Sem Partido (MESP) obtém apadrinhamento político, amplitude, holofotes, atenção e alcance popular.

A oportunidade de ampliação e concentração da insatisfação tanto da população quanto de representantes de outros setores conservadores da sociedade, surgiu em meados de junho de 2015, um ano após criação do PL do Programa Escola Sem Partido. Foi nessa época que houve o momento de maior adesão a projetos como o ESP por líderes religiosos, políticos, professores e, principalmente, pela população de modo geral (SANTOS FILHO, 2016). Em especial, protagonizado em torno daqueles que gritavam: “Não à Ideologia de Gênero!”.

Tratava-se de uma suposta ameaça que “rondava” as escolas públicas de todo o Brasil, intitulada cartilha da “ideologia de gênero” (2015)¹⁰. Esta, por sua vez, merece uma atenção especial devido ao seu caráter ideológico; mesmo não passando de um “Fake News”¹¹. Logo, essa “ameaça” serviu para despertar moralmente o interesse daqueles que, anteriormente, não apresentavam interesse pela educação, e que passaram a demonstrar preocupações acerca da ação dos professores dentro e fora dos ambientes escolares, bem como sobre os conteúdos previamente selecionados pelo MEC.

É compreendido por esses grupos como expressões ou manifestações desta “ideologia” que visa transformar a sociedade, o conjunto de direitos LGBTQ+¹² adquiridos ao longo dos anos. Dentre eles podemos elencar: (1) o reconhecimento à união homoafetiva (2011) reconhecida pelo Superior Tribunal Federal (STF); (2) realização da transgenitalização¹³ (2008), que através do Governo Federal o Diário Oficial da União autoriza a Secretaria de Atenção à Saúde do MS adotar a implantação do processo de cirurgia que possibilita a mudança de sexo através do Sistema Único de Saúde (SUS); (3) adoção de crianças por casais

¹⁰ Trata-se de uma suposta cartilha desenvolvida teoricamente pelo MEC e distribuída em várias escolas públicas, o que causou grande repercussão em todo o país devido ao seu conteúdo impróprio à idade das crianças às quais seriam destinados. Depois, comprovou-se que na verdade tal cartilha, nos moldes expostos, nunca fora produzida e muitos menos distribuída, tratando-se apenas de uma notícia enganosa com fundo ideológico que visava confundir e adquirir apoio a um inimigo em comum. Para mais informações ver: SANTOS FILHO, 2016.

¹¹ Literalmente significa uma notícia falsa, utilizada em regimes totalitários e também em regimes democráticos, mas com o advento da tecnologia a notícia falsa tem além de um alcance maior e mais rápido, também o propósito de criar um inimigo ideológico comum, de modo a apresentar fatores que sustentam a adesão de determinados grupos ou indivíduos a notícia sem buscar confirmar sua veracidade. Tendo, geralmente como principais características a descentralização da informação, a crise das instituições e o expurgo do outro. Proporcionando uma visão individualista do mundo e o desprezo pela verdade. Ver mais na obra: Fake News, pós verdade e o consumo de informações (FERRARI, 2017).

¹² LGBTQ+ é a sigla utilizada para designar as orientações sexuais e identidades de gêneros atualmente existentes (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer e o + designa Intersex, Assexual, Aliado, Pansexual e 2/Two Sprit).

¹³ Cirurgia de redesignação sexual (CRS) é o procedimento para realização de mudanças de sexo.

homoafetivos (2010) concedida pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ); (4) O uso do “nome social” definido pelo MEC (2010); (5) o casamento civil gay (2013) regularizado através Conselho nacional de Justiça (CNJ); e mais recentemente (6) a lei João Nery (2013), lei de identidade de gênero, que atendendo as recomendações da ONU (2007-2013) e da cartilha “Nascidos livres e iguais”(2013), trata do direito e respeito à diversidade sexual e identidade de gênero.

Através da iniciativa e apelo conjunto de várias agências da Organização das Nações Unidas (ONU), surge a primeira resolução 17/19, em 2011, adotada pelo Conselho dos Direitos Humanos - em Genebra - sobre direitos humanos que almeja tratar de temas antes excluídos como: *orientação sexual e identidade de gênero*. De modo a abrir caminho a pesquisas e relatórios oficiais que constatarem um padrão sistemático de violência, o relatório propôs um conjunto de recomendações aos Estados para a proteção, através de políticas públicas, da pessoa LGBTQ+ e, posteriormente, no dia internacional dos direitos humanos, promoveu o lançamento da cartilha de orientação sexual e identidade de gênero. Essa cartilha recebeu o título “Nascidos Livres e Iguais”, com o intuito de fornecer as obrigações fundamentais em que a ação do Estado deve centrar-se, além de exemplos, medidas, políticas e práticas que podem ser tomadas em âmbito nacional.

Isto posto, a partir de 2004 surgem programas e projetos de lei que visam, principalmente a equidade plena de direitos, isto é, projetos que primam pela visibilidade e o respeito à diversidade, ancorados pelo comprometimento da Secretaria Especial de Direitos Humanos. É nesse contexto que surge o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual “Brasil sem Homofobia”¹⁴ (2004), que lança as bases para ampliação dos direitos e fortalecimento da cidadania com a intenção de combater a discriminação e a violência contra os LGBTs.

Esta violência contra os LGBTs é uma realidade há muito vivida no Brasil. Conforme dados obtidos da organização Transgender Europe (TGEU,2018)¹⁵, o Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo e, de acordo com a Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e intersexo (ILGA, 2018), entre os países americanos, o Brasil também lidera o ranking de homicídios de LGBTs. Mesmo assim, numa sociedade nitidamente machista, patriarcal e homofóbica como a brasileira, existe e se reforça a cada

¹⁴ Desde 2004, O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade, promove ações como “Brasil sem Homofobia” que faz parte do plano plurianual - PPA(2004-2007) e o plano nacional de promoção da diversidade e direitos LGBT.

¹⁵ Disponível em: <https://tgeu.org/> acessado em: 18 de jun de 2018.

eleição uma frente parlamentar empenhada, juntamente com lideranças religiosas e organismos de imprensa, em caluniar, distorcer, deturpar, angariar apoio popular e impedir que políticas públicas sejam implementadas. A exemplo, temos o caso do Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual intitulado “Brasil sem Homofobia” (2004), que durante os debates realizados em assembleias passou a ser pejorativamente chamado de “Kit Gay”.¹⁶

Objetivamos acrescentar aos estudos recentes acerca do ESP realizados (PENNA, 2016a, 2016b; MACIEL, 2015; MOURA, 2016) a ideologia que permeia tanto o ESP quanto seus apoiadores (grupos e indivíduos), de modo a interligar os acontecimentos, que a nosso ver, compreendem enquanto ponto central e norteador a *ideologia conservadora*. Deste modo, a partir da identificação da ideologia conservadora do ESP observamos que a criação, os rumos, mudanças e principalmente a tentativa de implantação do Programa Escola Sem partido, desde a confecção do primeiro Projeto de Lei (PL 2974/14), tem fortes indícios de uma resposta às disposições propostas na Lei João Nery (2013), nas discussões relativa às implementações e promoção do respeito à diversidade e orientação sexual no BNCC (2014) e nos Planos Educacionais (2014), visto conceitualmente como a continuação da Lei João Nery. Em outras palavras, da ameaça que, por sua vez, projeta a retomada da reação e toma maiores proporções com o surgimento da cartilha da “ideologia de gênero”.

Neste sentido, observamos a ocultação nos Planos Nacionais de Educação (PNEs) dos termos: homofobia, identidade de gênero, lesbofobia, machismo, movimento feminista, orientação sexual, segregação e muitos outros. Segundo Roseno (2017) tais movimentações de supressão, que não se restringem somente à educação e em torno de temas supostamente morais, pretendem “a exclusão total de qualquer estratégia ou proposição que envolvesse temas relacionados a gênero e sexualidade.” (ROSENO, 2017, p. 55).

Segundo Coutinho (2014), o conservadorismo enquanto ideologia tem como palavra-chave a reação e só emerge diante de ameaça aos fundamentos desta sociedade. Divergindo do pensamento revolucionário e do reacionário (cada um radical a seu modo, o primeiro busca uma mudança para o futuro, para uma sociedade hipotética e utópica, enquanto o segundo busca um retorno ao passado idealizado e romantizado que na realidade também é utópico) o pensamento conservador recusa a incerteza, ambições futuras, hipotéticas e utópicas e tende a se apegar no que lhe é familiar, no presente, no real. Deste modo, surge repentinamente como

¹⁶ Nome pejorativo e popularmente dado ao projeto que desencadeou uma série de Fakenews que tinham como principal objetivo distorcer e propagar a desinformação acerca do que tratava realmente o verdadeiro projeto intitulado Brasil Sem Homofobia

reação a determinadas forças que “ameaçem” essa sociedade, buscando a conservação do lhe é concreto e rejeitando o utópico e hipotético.

Sendo assim, não vemos como possível dissociar o Movimento Escola Sem Partido e o Programa Escola Sem Partido. No entanto, para alcançar os objetivos desta pesquisa, limitaremos nosso campo de coleta de Sequências discursivas aos Projetos originários apensados ao PL 867/15, por compreendermos que este seria a institucionalização dos ideais contidos no movimento e, consecutivamente, a sua evolução enquanto projeto conservador para a educacional e para a sociedade.

Coadunando com o que se convencionou demonstrar, compreendemos que o MESP introduziu entre suas bandeiras as questões relativas à discussão de gênero dentro da escola, na denominação específica de um inimigo em comum, e sob o ataque teoricamente defensivo a uma suposta “ideologia de gênero”. No entanto, sua interpretação acerca do gênero assentasse num território em guerra, que vai além do debate conceitual que remete a uma ideologia vista como ameaçadora às determinações sexuais e suas representações sociais atualmente existentes e que deveriam ser conservadas. De acordo com Moura (2016):

Os mesmos parlamentares, que propuseram as leis programa ESP e congêneres, foram autores dos projetos de lei contrários ao aborto, à eutanásia, a direitos da população LGBT, que contrariam a tradicional moral cristã. Seus discursos baseiam-se na defesa da família (tradicional) e contra tudo que identifiquem como uma tentativa de destruição desta, como, por exemplo, a discussão de gênero, identificada por estes grupos como “ideologia de gênero” (MOURA, 2016, p. 22).

Em contra partida, o Programa do ESP e seus apensados já expressavam preocupações sobre os conteúdos de caráter sexual intimamente ligados à moralidade. O mesmo teria se aproveitado e incluído como pauta à “ideologia de gênero” acoplando-a ao seu objetivo principal, ou seja, ao combate ao marxismo educacional como algo novo e anteriormente não existente (PENNA, 2016; MIGUEL, 2015). Isso, pois, o termo ideologia de gênero só veio a resumir e conceituar uma preocupação demonstrada na justificção de projetos anteriores e atuais sob a forma de uma prática realizada por autores, livros e professores que influenciaria “padrões de julgamento e de conduta moral – *especialmente moral sexual* – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis” (PL 2076/14 e PL 867/15).

Deste modo, buscaremos observar como esta “conduta moral sexual”, em consonância com ensinamentos familiares presentes desde o primeiro PL, assim como seus apensados, assemelhasse com o que será nomeado de “ideologia de gênero” e como os sentidos

defendidos de família, direitos e sexualidade vão além de temas ligados a uma ou outra ideologia. Afinal, essa conduta moral e sexual também está ligada à defesa da “família nuclear” formada a partir de determinados padrões históricos e culturais ou, a curto modo, a uma tradicional concepção de família.

Assim sendo, segundo Cunha, (2009, p. 418) “a família tem sido a idealização maior dos grupos conservadores, que supõem em geral uma forma familiar específica (pai, mãe e filhos em convivência duradoura)” e outra concepção, que fuja as lógicas da tradição e da religião não é a família “normal”. Pois, “a ideologia da sagrada família (Jesus, Maria e José) se apresenta como sendo a normal, o modelo a ser seguido, todas as outras não passando de anormalidades.” (CUNHA, 2009, p. 6).

De acordo com o deputado Erivelton Santana (PSC-BA), responsável pelo projeto de Lei nº 435/2014 apensado ao 867/15, ao permitir que o professor disponha de autonomia pedagógica, “estariamos contribuindo para solapar a autoridade moral dos pais sobre seus filhos, o que arruinaria de vez a já combalida família brasileira”. Deste modo, a abordagem de determinados temas pode prejudicar o “encaminhamento” e andamento familiar, uma vez que, segundo ele:

é sobre os ombros dos pais, e não dos professores, que recairá a obrigação de cuidar e prestar alimentos aos filhos que seus filhos vierem a conceber, estimulados pela erotização precoce e pela banalização do sexo, sabidamente promovidas pelas aulas de educação sexual (SANTANA, Ano).

Neste sentido de controle familiar e poder familiar, até mesmo sobre a opção dos filhos de acordo com a moral sexual dos pais, assim também como os conteúdos e o que deve ser ou não apresentado sobre o tema, seja na forma de materiais destinados a professores, a alunos ou conteúdos expostos nas disciplinas relativos à biologia e às sexualidades, apresentaremos brevemente alguns dos programas ou projetos que despertaram reações conservadoras e seriam as ameaças que dão fundamento e impulsionam tanto a criação quanto a visibilidade do Programa ESP.

2.1. Brasil sem homofobia: o “kit gay”

O programa abordava uma Política pública que visava combater a homofobia dentro do ambiente escolar. A tentativa de implementação desta Política, desde seu surgimento em 2004 até seu veto em 2011, por pressão popular e política, é repleta de ataques, grandes

debates, confusões e más interpretações, chegando até mesmo a uma nomenclatura pejorativa, ao ser apelidada por alguns repórteres de “Kit gay”.

O programa de promoção à tolerância, *Brasil Sem Homofobia*, dividia-se internamente em dois tópicos centrais, o primeiro, é composto por um guia destinado aos professores, o segundo - e alvo de maior polêmica -, estão contidos os materiais didáticos de auxílio, compostos por vídeos, que poderiam ser mobilizados pelos professores em suas aulas, como uma forma de auxílio e incursão na temática e abordagem sobre a homossexualidade, a homofobia e bullying homofóbico. Esse programa gerou rejeição e resistência por parte dos representantes políticos do pensamento conservador.

Nota-se a similaridade entre os títulos dos programas que disputam o projeto educacional brasileiro, ou seja, um projeto de sociedade. Ambos pressupondo, já no próprio nome, um problema a ser solucionado. De um lado, o programa *Escola sem Homofobia* (2004) e do outro, surgindo possivelmente como uma reação e inicialmente na forma de movimento, também em 2004, o *Escola Sem Partido*. O projeto *Escola Sem Homofobia* se apresentaria como uma iniciativa com vistas a minimizar o preconceito, o número de suicídios relacionados ao bullying homofóbico dentro das escolas e promover a inclusão daqueles, muitas vezes, excluídos e/ou agredidos por não compartilharem da orientação sexual majoritária, identidade de gênero ou por sua performatividade. Mas as possibilidades de obter resultados significativos com relação aos problemas mencionados ficaram apenas no papel.

Devido a estas abordagens temáticas, vídeos e materiais, sua tentativa de inclusão e promoção do respeito à identidade e explicação da existência de uma diversidade de orientações sexuais, o programa foi apelidado de Kit Gay¹⁷. Sendo associado com a tentativa de se implementar, via processo educacional, um kit que teria como objetivo modificar a sexualidade de crianças e adolescentes. Isso, mais uma vez, reafirma a concepção dos opositores ao programa de que a orientação sexual seria uma escolha ou algo que pudesse ser condicionado através da educação. Sendo também, muitas vezes, alvo de confusão, principalmente de graças às Fake News, por parte de líderes religiosos influentes como Silas Malafaia, de parlamentares como o deputado Jair Bolsonaro (PSC) e Senadores como Magno Malta. Além disso, o material didático do programa Escola sem Homofobia era também associado com outros livros que, na realidade, não faziam parte do que eles chamavam “Kit

¹⁷ Kit gay, não é um Kit como se imaginou. Na verdade, é um material onde encontravam-se junto a este uma série 3 de vídeos para a utilização em sala de aula, de modo a instigar o dialogo acerca dos temas propostos. Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=TEcra9BBOdg>.

gay”, assim como sua indicação etária de 6 anos que também não condizia com o proposto pelo programa.

Mesmo o projeto sendo reformulado várias vezes, o mesmo não prosseguiu e não obteve aceitação, pelo contrário, aumentou-se a difamação e consecutivamente sua rejeição. Diante da polêmica que rondou o programa, tendo como ápice discussões acaloradas entre 2007-2011, a presidente vetou o projeto e consecutivamente a distribuição do material produzido pelo MEC. O que significou, basicamente, além do desperdício de tempo, material e dinheiro público, uma demonstração de mobilização e força política dos opositores ao projeto.

Assim, uma vez unidos pela preservação de sua concepção de família, realizaram forte resistência a qualquer tipo de mudança que pudesse ser vista como uma ameaça. A exemplo, ainda acerca do combate à homofobia, tema central do programa já citado, e contando com o apoio dos mesmo deputados e senadores, temos também uma grande reação à criação da lei que prevê a criminalização da homofobia, bem como a resistência à inclusão nas escolas de temas relacionados à homofobia, nome social, respeito à diversidade sexual, identidade de gênero, dentre outros. Sobre essa resistência dos setores conservadores, discorreremos mais adiante com a Lei João Nery (2013), PNE (2014) e o BNCC (2015).

2.2. A lei sobre a identidade de gênero

A Lei João Nery¹⁸ (PL 5002/2013) versa sobre o respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero, assim como a institucionalização do direito e garantias acerca da utilização do Nome Social, isto é, a mudança do nome de acordo com a identidade de gênero, todos os âmbitos, desde lista de presença nas escolas até documentos oficiais, que por sua vez desencadeariam outras mudanças. Em outras palavras, a Lei garantiria legalmente o nascimento documental do indivíduo a partir da sua representatividade corporal, maneira de ser, se ver e se portar no mundo, ou seja, a partir de sua identidade de gênero.

Deste modo, a tentativa de introdução na *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) de 2014, dos referidos princípios concernentes ao exercício da cidadania plena e do respeito a diversidade e à identidade de gênero, assim como nos Planos Estaduais e municipais de educação (PEE e PMC) como uma das principais causas para diversas mobilizações sociais

¹⁸A Lei João Nery se faz presente na Câmara, ainda em tramitação, Projeto de Lei 5002/13, dos deputados(as) Jean Wyllys (Psol-RJ) e Erika Kokay (PT-DF), que estabelece o direito à diversidade sexual e o respeito à identidade de gênero.

contrárias que pediam a retiradas de tais termos, assim como a abordagens dos mesmos, pois tratava-se da implementação desta suposta “ideologia de gênero”.

O PL da Lei João Nery, que atende determinações de órgãos internacionais como a ONU, tanto na forma de lei, quanto a sua “implementação/intromissão” na forma de abordagem temática e teóricas nos Planos Educacionais, compreendem concretamente o que poucos meses depois será caracterizado como uma tentativa de implantação política da “ideologia de gênero” e esta, por sua vez, segundo opositores desse suposto ideário, seria uma tentativa de inversão da ordem social heteronormativa hegemônica, através da sexualização precoce de crianças, rumo a uma sociedade onde a minoria (LGBTs) se transformaria maioria.

Logo, esse medo da modificação da estrutura social baseada em princípios sexuais e de gênero, é a prova de uma estrutura criada a partir do temor a esses aspectos. Ademais, o temor da perda de um *status* majoritário e “normal”, e a incompreensão dos estudos de gênero expressos na própria nomenclatura da cartilha, demonstra uma fragilidade implícita nos pilares desta sociedade heterossexual e, ao mesmo tempo, um atestado da opressão física e da regulação jurídica para o atendimento de um grupo específico. O medo da inversão e de que uma minoria (LGBTs) oprima, legisle e regule toda a sociedade de acordo com suas próprias convicções em detrimento da invisibilização e expurgo de uma maioria. Deste modo, o medo do oposto é o que fundamenta tanto o surgimento de tal ideologia, quanto sua utilização deste termo no cenário brasileiro. Todos esses aspectos contribuíram para compor a bandeira da “nova direita” brasileira. De acordo com Caldas (2017),

Ao analisarmos de maneira aprofundada essa “nova direita” e o ESP, podemos afirmar que os mesmos conjugam tanto os valores morais de uma cultura política conservadora, ligada, principalmente, ao fundamentalismo religioso cristão, quanto os ideais econômicos neoliberais, pautados na concepção de Estado mínimo, de livre mercado, de meritocracia e de fim de programas e direitos sociais (CALDAS, 2017, p. 10).

É importante salientar que este movimento conta com o apoio de partidos políticos como o PSDB¹⁹, PMDB²⁰, das chamadas “bancada evangélica”, “bancada da bala”, e da “bancada ruralista”. Em outras palavras, os representantes políticos da burguesia brasileira. Assim, percebe-se que “as forças e intelectuais que as promovem são as expressões política e

¹⁹ Partido da Social Democracia Brasileira.

²⁰ Partido Movimento Democrático Brasileiro.

ideológica do contexto atual, que assumem as relações sociais capitalistas no Brasil” tal como evidencia Frigotto (2016, p. 25).

Além dessas organizações, o apoio e divulgação do referido movimento ficou a cargo de grupos surgidos e atuantes, inicialmente, nas redes sociais (Revoltados Online e o Movimento Brasil Livre” (MBL)²¹) que propagavam o discurso de “apartidários”, mas tomavam partido junto à ala mais conservadora do parlamento, que compreendem inúmeros partidos, mas também articularam e coordenaram manifestações favoráveis ao impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff.

No caso, é compreendido por esses grupos como “ideologia de gênero” o conjunto de direitos LGBTs adquiridos ao longo dos anos e, principalmente, a tentativa de discutir em escolas de ensino fundamental e médio acerca do respeito à identidade de gênero e diversidade sexual, assim como o combate ao preconceito e à homofobia no ambiente escolar.

²¹ Movimento que utiliza de suas páginas em redes sociais e sites para propagar ideais alinhados com ideologias conservadoras, assim como para dar visibilidade em apoio ao ESP e também divulgar casos relacionados as perseguições realizadas contra os professores. Tendo, inclusive, um de seus integrantes, Fernando Holiday, sido eleito para o cargo de Vereador no Município do Rio de Janeiro, por utilizar em sua campanha e atualmente em seu mandato a “bandeira” e o lema de combate aos professores e a doutrinação ideologia difundida pelo MBL e pelo ESP.

3 DISCUSSÃO TEÓRICA DAS CATEGORIAS MOBILIZADAS NA PESQUISA

3.1. A ideologia: da ciência até o *modus operandis* do conceito e a ideologia para o Escola sem Partido

O termo ideologia surge inicialmente como a tentativa de uma ciência “pura”, livre de preconceitos, criada por Destutt de Tracy em 1796. Essa nova ciência afirmava que desconhecemos as coisas em si, mas apenas conhecemos as ideias e sensações que temos destas coisas, desse modo, pretendia-se analisar as ideias com o intuito de garantir um conhecimento prático e científico. Tracy nomeou essa ciência de Ideologia, em outras palavras, “Ciência das Ideias”. Essa ciência não obteve o êxito desejado, mas cunhou na história uma terminologia, atualmente bastante conhecida e, por vezes, reproduzida de forma descontextualizada, e que adquiriu com o passar do tempo vários incrementos, mudanças e aperfeiçoamentos.

A concepção do termo ideologia cunhado no século XVIII perpassa pelos séculos, por vários intérpretes e variados significados. Logo, é possível encontrarmos desde explicações simples e gerais como “conjuntos de ideias” soltas, até mesmo conceituações mais específicas como “sistema de valores” culturais, “dominação”, “alienação” e/ou “formas simbólica” de dominação. Mesmo partindo de interpretações diferentes, todos os autores concordam que a ideologia é parte de um sistema de valores e crenças, e está presente em todas as sociedades. Thompson (1995, p. 114) comenta que “[...] Esse conceito é usado de maneiras diferentes por autores diferentes, e seria falso sugerir que ele possui um sentido claro e unívoco dentro da grande narrativa”.

Para Marx e Engels (2015), ideologia adquire um novo significado, passando a designar um instrumento da dominação de classes, ou seja, *“As ideias da classe dominante, são em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que tem a força material na sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força intelectual dominante”* (MARX; ENGELS, 2015, p. 64) tendo em vista que os indivíduos em seu convívio em sociedade são divididos em classes sociais, e a ideologia seria o resultado de um domínio econômico e/ou político temporal, que por sua vez determinaria através dessa dominação econômica também um controle das ideias. De certo modo, durante o domínio da nobreza a ideologia aristocrática era dominante, com o domínio econômico da burguesia, a partir da revolução francesa e

industrial, o domínio ideológico passa ser a concepção burguesa de família, Estado, trabalho, democracia etc.

A ideologia tem um papel principal no discurso burguês pois, segundo o marxismo, a ideologia seria uma forma de encobrir a verdadeira estrutura que sustenta a sociedade. Em resumo, a ideologia seria um discurso normativo visto em separado dessas condições materiais de existência, com apenas uma aparência verdadeira, uma inversão da realidade, que tem por propósito a alienação do indivíduo. As ideologias das classes dominantes favorecem os interesses dessa classe.

Ademais, segundo Marx e Engels as condições econômicas de produção e suas relações modificam a real existência, assim como o pensamento e a consciência dos indivíduos. Em *A Ideologia Alemã*, Marx (2015, p. 26) afirma que: “o modo de produção da vida material determina o caráter geral dos processos da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o ser, ao contrário: seu ser social determina sua consciência” e a ideologia seria uma “falsa consciência” ou ocultamento de existência. Em outras palavras, uma inversão da realidade, uma deformação da consciência que ao mesmo tempo compreende o objeto e o distorce de sua realidade social.

Ao mesmo tempo que a ideologia expressa os interesses da classe dominante, segundo Marx, ela também funciona como um mecanismo que omite e esconde, as reais relações de dominação com o intuito de mantê-las. Dando continuidade ao pensamento marxista, veremos adiante que é essa omissão no discurso ideológico que Marilena Chauí (2008) chamará de “vazios” ou “lacunas” essenciais para coerência deste.

Com o passar do tempo, os estudos de Marx, o termo ideologia e o próprio materialismo histórico serão negados, reinterpretados e, sobretudo, serão alvo de estudos aprimorados e preocupados em fornecer compreensões sócio-históricas a partir de outros pontos de vista, não somente econômico, ou da produção material do homem e suas relações de produção, mercadoria e alienação, por exemplo. Desse modo veremos que na atualidade muitos pensadores, historiadores, filósofos e sociólogos nos trarão novas visões. Contudo, o cerne de nossa questão é compreender o surgimento e a principal aplicabilidade do conceito ideologia, e interligar, ou explicar, se possível, alguns dos significados partindo da própria ideologia até a ideologia de gênero.

Nesse ponto, a partir do pensamento de Marx, podemos compreender a “ideologia de Gênero” como uma inversão da realidade, ou uma consciência invertida do que seriam os

direitos que englobam a identidade de gênero e respeito à diversidade sexual dos indivíduos, sobretudo as premissas voltadas para a educação.

Para a população contrária à inclusão do diálogo, exposição e discussão acerca do respeito à diversidade e identidade, o que eles chamam de “ideologia de gênero”, mesmo que sem ao menos perceber, está inserida na denotação marxista do conceito atribuído à ideologia, ou seja, como uma inversão da realidade.

Mas para a maior parte desses “defensores da família”, essa percepção da inversão não é visível. Estes, veem a “ideologia de gênero” como um termo, ou a nomenclatura dada a um inimigo que carrega consigo um modelo, ou visão de mundo, que caso seja aplicada, abalará a ordem heteronormativa posta.

Dentre outros projetos, programas e leis que aqui estão sendo expostos e analisados, destacamos o combate à homofobia e à transfobia, através do PL 122/2006, que propôs a criminalização contra o preconceito motivados pela orientação sexual e identidade de gênero. O projeto não foi adiante devido às pressões realizadas por líderes religiosos e grupos ligados as entidades religiosas. Desde então, muitos debates acalorados ocorreram e alguns nomes se destacaram na defesa da liberdade de expressão, liberdade de culto, liberdade religiosa, e sobre suas concepções acerca da sexualidade.

Dentre eles: Silas malafaia, Marcos Feliciano e Damares Alves. Todos ligados a congregações cristãs. Os mesmos que também foram grandes expoentes eloquentes na luta contra a criminalização da homofobia (2006) o suposto Kit gay (2007) e contra a Cartilha que supostamente apregoava uma ideologia, mas uma ideia combativa, ou seja, o Gênero. De tal modo, tudo levava a crer que a família nuclear, a moral e os bons costumes estavam sob ataque, para tanto era preciso *reagir* às investidas “gayzistas”. Como destacou, Damares Alves, atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos no governo do presidente Bolsonaro, antes de ocupar o cargo. Segundo a ministra, acerca do programa Brasil sem Homofobia, “o que está acontecendo? Uma ditadura pra se fazer apologia a homossexualidade e ao bissexualismo”.

Deste modo, esse termo ideologia de gênero, apregoaria a ideia de uma tentativa de implementação de algo que se assemelharia a uma “ditadura homossexual” que estaria, supostamente, em andamento. Um plano perpetrado e camuflado nessa luta por direitos, ou pelo menos na ampliação destes direitos, e que visa transformar o mundo e todas as pessoas que a ele pertencem em homossexuais. Logo, permitir que esses direitos sejam conquistados

é, segundo eles, compactuar com uma dominação de uma minoria com os privilégios e primazia destes sobre a maioria.

Segundo os supostos defensores da família, da moral e dos bons costumes, os gays não poderiam se casar, “pois o casamento é uma atribuição religiosa”. Não poderiam adotar crianças abandonadas por casais heterossexuais, “pois eles transformariam estas crianças em homossexuais”. Não podem demonstrar carinho e afeto em público, “pois desse modo estariam influenciando as crianças a se tornarem homossexuais”. Assim, criam passeatas como resposta às passeatas LGBT, e nelas fazem questão de reafirmar sua sexualidade e, muitas vezes, seu machismo e seu preconceito, como na “marcha do Orgulho Hétero”²², com o intuito claro de promover e vangloriar-se de uma hegemonia sexual, intelectual e acima de tudo, moral.

Nesse momento, podemos destacar o conceito de Gramsci, descrito didaticamente por GRUPPI (2000), no qual explica a afirmação ou disseminação ideológica como um processo que se dá através da “Hegemonia”, isto é:

Uma determinada classe, dominante no plano econômico, e, por isso, também no plano político, difunde uma determinada concepção de mundo; hegemoniza assim a sociedade, amalgama um bloco histórico de forças sociais e de superestruturas políticas por meio da ideologia (Gruppi, 2000, p. 90).

De acordo com Portelli (1977) o aspecto essencial da hegemonia é a manutenção do monopólio intelectual a partir da criação de um bloco ideológico através do “transformismo”, ou seja, a absorção e atração de intelectuais de grupos inimigos com a finalidade de garantir a sua supremacia que é manifestada como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. É dessa moralidade que trataremos mais adiante. Portanto perpetuar-se como gerente e exerce um controle do poder. Deste modo, garante-se a hegemonia, segundo Thompson (1995) esta que:

Através da estruturação de um campo ideológico, a classe dominante ou a facção de classe é capaz de exercer uma liderança política baseada no “consentimento ativo”

²² Teve sua 1ª edição realizada em 2007, na cidade de São Paulo, e ganha mais adeptos e famosos a cada nova edição. Com bandeiras e lemas como: “Héteros unidos jamais serão extintos” e “mulher é mulher”, a marcha contra a “heterofobia” realizada pela primeira vez no Rio de Janeiro em 2014 chegou a reunir 20 pessoas. Demonstram claramente a ideologia dominante ao mesmo tempo em mostra uma compreensão equivocada do feminismo e faz referência à negação da construção social da sexualidade expressa por autores como Simone de Beauvoir.

das classes subordinadas e de integrar as várias facções da classe dominante num bloco de poder relativamente estável (THOMPSON, 1995, p.189).

Em outras palavras, trazendo para o contexto no qual se apresenta nossa pesquisa, eles sentem que seu direito de continuar, de perpetuar uma sexualidade hegemonicamente aceita e majoritária está sendo ameaçado pela luta e ampliação dos direitos humanos da pessoa LGBT. Contudo, a “ideologia de gênero” em sua interpretação mais básica seria uma ilusão invertida, inversão ou ocultação da realidade. De acordo com Roseno (2017):

No centro do projeto temos o abuso do termo ideologia, apropriado de forma equivocada e pejorativa. E através desta apropriação do termo, se supõe a ingerência político-partidária de esquerda e a imposição da “ideologia de gênero”, vista como transgressora das leis divinas e naturais da humanidade e ferindo a educação moral e religiosa dada pela família (ROSENO, 2017, p. 39).

Sobretudo o que eles pregam é um retorno ao “armário”. Podemos observar a “inversão da realidade” que existe nessa “ideologia de gênero”, pois, na verdade, o que prepondera é uma concepção heteronormativa, em que os heterossexuais gozam de liberdade de expressão, de liberdade de pensamento, liberdade sexual, e são sobretudo maioria, muito embora se coloquem na posição inversa (que eles, héteros, estão sendo calados, acuados, excluídos e massacrados). Porém, é justamente a ideologia do dominante que é pregada, aceita, defendida e expandida em toda a sociedade, nos meios de comunicação, nas entidades religiosas, nos sistemas de ensino, educação etc.

Compartilhando e aprimorando o conceito marxista, Marilena Chauí (2008), apresenta a ideologia como um sistema, ou um conjunto sistemático de representações, normas e regras, que tem a função de ordenamento social, algo que dificilmente pode ser contestado, considerado a partir da ideologia “algo natural”. Essas ideias e valores são a base da moralidade de uma sociedade perfeitamente ordenada e sem diferenças, onde todos compartilham de uma mesma identidade social adquirida a partir desse corpo teórico de representações que esconde suas origens, como se originou na luta de classe, e a própria existência destas, pois de fato perderia sua coerência discursiva. No livro, *O que é Ideologia*, Marilena Chauí explica que:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático

(normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado (Chauí, 2008. p. 113).

As ideias e valores contidos por trás, ou melhor, afrente da “ideologia de gênero” são simples e amplamente complexas ao mesmo tempo. Ela busca implementar uma matriz ideológica dominante que está implícita socialmente e explícita principalmente na escola. É através da criação de um “inimigo” que almeja efetivamente marginalizar e silenciar determinados discursos, temas e debates que, por ventura, contestem ou tragam à luz do diálogo uma informação contrária às tradições. Mas, como afirma Roseno (2017):

A ideologia vista como inimiga para os defensores do MESP é a mesma que sustenta os seus ideais conservadores, pois a pretensão de neutralidade é nada mais que a empreitada em busca da manutenção de privilégios sociais, econômicos, políticos e culturais (ROSENO, 2017, p. 54).

O termo “ideologia de gênero” é idealizado por Jorge Scala em seu livro publicado em 2003 na Espanha. A obra de Scala foi, recentemente, analisado pelo Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho, o qual descreve em seu artigo “Ideologia de gênero’: Interpretação equivocada, repetição do equívoco”, que a invenção do termo seria uma deturpação ou interpretação equivocada do que Scala entende por Ideologia Feminista, ou seja, uma distorção das lutas por direitos humanos, e por equidade em relação aos homens por parte das mulheres feministas como sendo uma tentativa de inversão da ordem patriarcal estabelecida. O feminismo, para Scala (2003), seria como um novo machismo, onde agora a dominação pertenceria às mulheres, não mais aos homens, e dessa interpretação distorcida surge o termo “ideologia de gênero”, que designa essa intenção de dominação inversa expressa e iniciada na luta pela equidade de direitos das mulheres, gays, lésbicas etc.

Sendo assim, compreendemos a cartilha como uma construção simbólica e ideológica que tem em sua gênese a intensão de reproduzir as relações de dominação. Ademais, como descrito acima, essa construção tem esse sentido de deslocamento, e novamente nos deparamos com a “inversão da realidade”, que se faz presente desde a criação do termo “Ideologia de gênero” até sua aplicabilidade, pautada nessa lógica, como título da cartilha.

Para tanto, a partir destes valores, demandam legalizar e legitimar sua hegemonia social, num ambiente onde seria possível uma tentativa de disputas ideológicas, onde a partir

de agora tais ideologias dominantes seriam legalmente incontestáveis e, desta forma, com esse intuito foram idealizadas a “cartilha”, os projetos de lei como a “escola sem partido”, “escola livre” e até marchas e passeatas como o “dia do orgulho hétero” que, de algum modo, tentam “debater” e combater o que seria um privilégio concedido à comunidade gay “privilegiada”²³. De acordo com o Vereador, simpatizante do Programa Escola sem Partido e idealizador do dia do Orgulho hétero ao responder acerca dos privilégios concedidos à comunidade gay:

“Pois eu digo que hoje eles são cada vez mais protegidos. A OAB está fazendo um verdadeiro tratado a favor dos gays, a ONU está preocupada com eles, o mundo está preocupado com os gays. Parece que vamos ter dois mundos: um antes e outro depois dos gays” (Arbex, 2012).

Com essas palavras, podemos perceber que, além de reafirmar sua aversão ao grupo LGBT+, por trás do seu discurso existe um ideário pautado na ideologia conservadora através da difusão da utopia do discurso “imparcial” e apartidário, deixando exposta a intensão de promoção da não aceitação do homossexual, parcialmente voltadas e direcionadas para uma “patrulha ideológica” dos discursos e pensamentos assimilados ou vistos como comunistas, anarquistas, socialistas ou esquerdistas.

Como lembra Chauí (2008) o discurso ideológico mantém sua coerência a partir das “lacunas” e “vazios”, ou melhor dizendo, é pela falta de clareza ou explicação que a ideologia se preserva. As ideologias não podem expor toda a verdade, pois se assim fizesse poriam em risco a sua coerência. Por isso ainda existem lacunas, caso contrário, deixaria de ser ideologia e se implodiria por dentro.

Se, por exemplo, pudesse mostrar que a família proletária tem por função exclusiva reproduzir a força-de-trabalho procriando filhos, teria que mostrar que é por isso (e não por razões religiosas e morais, que justamente são ideológicas) que a mulher proletária não tem direito ao aborto decente e nem o direito ao anticoncepcional, a não ser quando, em virtude da modificação tecnológica que leva à automação do trabalho, interessa aos dominantes diminuir a quantidade de oferta de mão-de-obra no mercado de trabalho. Nesta hora, os dominantes, através do Estado, inventam o chamado Planejamento Familiar, que pretende, pela diminuição numérica dos trabalhadores, resolver o problema real da miséria e da desigualdade social. Ou, enfim, se mostrasse que a família pequeno-burguesa tem a finalidade de reproduzir os ideais e valores burgueses para toda a sociedade e que, por isto, é nela que a idéia de família é mais forte do que nas outras classes, teria que mostrar que a família pequeno-burguesa está encarregada de oferecer ao pai uma autoridade substitutiva

²³ De acordo com entrevista concedida a revista Veja, o então Vereador pelo PMDB Carlos Apolinário, idealizador do dia do orgulho heterossexual comenta que seu intuito é combater “[...] os privilégios. O dia em que os gays lutarem por leis que valham tanto para eles quanto para os heterossexuais, eles terão muito mais sucesso.” Salientando, deste modo, que seu objetivo é combater o que ele julga ser os “privilégios dos gays”.

que o compense de sua real falta de poder na sociedade, e que, por isto, ele aparece como devendo encarnar para toda a sociedade o ideal do Pai. Que esta família também está encarregada de dar à mãe um lugar honroso que a retenha fora do mercado de trabalho para não competir com o pai e não lhe roubar a autoridade ilusória, e que, por isto, a mulher desta família está destinada a encarnar para toda a sociedade o ideal de Mãe. Que, finalmente, esta família pequeno-burguesa está encarregada de conservar a autoridade paterna e a domesticidade materna como forças para reter por mais tempo fora do mercado de trabalho os jovens, para usá-los apenas quando se tornam arrimos econômicos de garantia de unidade familiar, e que, por este motivo, retarda o maior tempo passível a constituição de novas famílias, e que é este o motivo da defesa do ideal da virgindade para as meninas e da recusa do homossexualismo feminino e masculino (pois no homossexualismo não há reprodução e vínculo familiar) (Chauí, 2008. p. 117).

Ao dissecarmos o que há por trás, as lacunas e os vazios existentes no discurso do Escola Sem Partido, podemos observar barreiras para o diálogo, a negação da história e de outras tendências pedagógicas, a relutância em impedir a promoção do acesso a informações que contrariem determinadas convicções, sobretudo referentes a implementações de políticas públicas, pautas e temáticas acerca dos direitos humanos e o respeito à diversidade e à sexualidade.

Percebemos, também, que o que fica exposto com tudo isso é justamente essa luta de classes e a luta pela manutenção e perpetuação de um padrão, que assume, para tais pessoas, um caráter funcionalista. Desse modo, sua “modificação”, a partir da inclusão daqueles historicamente vistos como transgressores desta ordem, levaria ao colapso. É a partir de medidas, programas e Projetos de Lei que visam promover o respeito à identidade, diversidade sexual, equidade e reconhecimento de direitos da pessoa LGBTQs que surgem mobilizações e movimentos, assim como o Movimento Escola Sem Partido (MESP).

É também a partir destas lacunas e vazios que o mesmo discurso ainda causa comoção e união coletiva e, assim, como a exemplo da própria cartilha, ainda atrai muitos apoiadores e fervorosos devotos envolvidos nas tradições e na bipolaridade pós-guerra fria, interligando a luta por ampliação de direitos civis com o comunismo.

Mas segundo Chauí, a “Ideologia dos dominados é um contra-senso, já que ideologia é um instrumento de dominação” (CHAUI, 2008, p. 115), portanto, como é possível imaginar que uma minoria (dominados) tentaria impor o que já é imposto a séculos pela maioria (dominantes)? Como percebemos a partir da ampliação dos direitos à identidade, diversidade sexual, e sobretudo das lutas por direitos civis igualitários, o surgimento de um “grito” dos dominantes que contemplam um sistema “perfeitamente ordenado”, negando direitos e inclusão, que intitula de “ideologia de gênero” estas conquistas civis.

Surge nesse contexto, a própria cartilha intitulada “ideologia de gênero” que se enquadra no processo de disseminação e também como uma forma de propagação ideológica. Thompson (1995) ressalta o papel dos meios de comunicação como forma de proliferação ideológica, como no referido caso. Funcionando como um folheto de propagação ideológica, que foi disseminado pelas redes sociais,²⁴ a cartilha tenta expor e instigar, através de distorções propositais e mentiras claras, um medo real; medo que o homossexual possa ser vistos como alguém normal.

Nela, as táticas, tanto visuais quanto de linguagem visam atribuir um sentido, vinculando a homossexualidade com a depravação, ressaltando e reafirmando no imaginário social a questão religiosa, que tradicionalmente vê o homossexual como pecaminoso, indigno, abominável. É clara a utilização de imagens tendenciosas e supostamente direcionadas às crianças, como uma forma de reafirmação da dominação ideológica através do que Thompson chama de “formas simbólicas”. O termo ideologia é central e refere-se às maneiras como:

O sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode criar e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 1995, p. 79).

Por “formas simbólicas” Thompson compreende não somente os símbolos que carregam consigo uma manifestação de poder, mas, segundo Thompson “um amplo espectro de ações, falas, imagens e textos que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos.” (THOMPSON, 1995, p.79). Desse modo, a cartilha se encaixa perfeitamente na descrição acima, pois contém exatamente todos os elementos especificados pelo autor, afinal, além das imagens e palavras nela circunscritas e impressas, o material representa, acima de tudo isso, um ideário e está inserida em um contexto estrutural: a dominação.

²⁴ Principalmente através do aplicativo Whatsapp, que é uma plataforma de troca instantânea de mensagens, fotos, arquivos, textos e vídeos. Utilizado, dentre outras coisas, para a difusão em massa de Fake News. Durante as Eleições presidenciais de 2018 foi instaurada uma investigação para apurar denúncia feita pelo jornal Folha de São Paulo sobre o financiamento (doações ilegais) de empresários ligados ao então eleito presidente da república Jair Bolsonaro, na compra de pacotes de disparo de mensagens falsas, através do aplicativo e compra de dados de terceiros, isto é, o uso indevido da plataforma, com intenção de difamar o opositor, Fernando Haddad filiado ao PT, uma semana antes do segundo turno das eleições. Ver mais em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/empresarios-bancam-campanha-contra-o-pt-pelo-whatsapp.shtml>.

Seria, pois, o caso de utilizar de conhecimento e unidade para professar a ignorância e a fragmentação, tanto na sociedade, quanto entre grupos opositores aumentando, fomentando e mantendo as distâncias, a desunião e a oposição ao mesmo tempo em que unificava aqueles que coadunavam reciprocamente da veracidade ou da ilegitimidade da “cartilha”. Provavelmente, os autores e produtores dessa cartilha gozavam de certo grau de instrução, socialmente estruturados, com um determinado tipo de acesso a recursos e a pessoas influentes (políticos), pois rapidamente esse material foi produzido e se espalhou por todo o país, distribuídas por diversas escolas públicas e particulares, além de serem amplamente compartilhadas nas redes sociais e divulgada em revistas e jornais.

Como marco referencial e teórico procuramos através das formas simbólicas, analisar, esclarecer, explicar e exemplificar o conceito de ideologia e as formas ideológicas por trás da “ideologia de gênero”. Entender como as formas simbólicas se encaixam, são usadas, compreendidas e papel que desempenham socialmente na sua reprodução.

As formas simbólicas são modos gerais de como a ideologia opera, e que esses modos de operação podem sobrepor-se e reforçar um ao outro. São eles: Legitimação, Dissimulação, Unificação, Fragmentação, Reificação. Veja no quadro abaixo:

Tabela 1: Modus operandi da ideologia

MODOS GERAIS (formas simbólicas)	Algumas estratégias típicas de construção social (instrumentos simbólicos)
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Estandardização (padronização) Simbolização de unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro
Reificação	Naturalização Eternalização Nominalização / passivização

Fonte: THOMPSON, 1995.

Iniciaremos nossa análise pela legitimação, *modus operandi* da ideologia que considera as relações de dominação como legítimas e dignas. Utilizando de diferentes maneiras a legitimação usa fundamentos coerentes, ou seja, racionais e tem como uma das estratégias típicas a racionalização, através da qual se constrói racionalmente um discurso para amparar um conjunto de relações ou instituições e para persuadir o apoio necessário para legitimar essa corroboração. Outra estratégia típica também pode ser expressa pela universalização, que tem um caráter universal, trazendo para o todo, através de acordos institucionais, os interesses de alguns dando oportunidade a todos de ingresso. Como a máxima: “todos são iguais perante a lei”. Mas será essa lei válida para todos?

Outra estratégia típica é a narrativização, segundo Thompson (1995), trata-se de uma forma de explicar e fundamentar as exigências de continuidade do presente baseada em crônicas ou histórias do passado. Em outras palavras, através de histórias que fundamentam as tradições, essas narrativas históricas, fictícias, inventadas ou imaginárias são narradas, escritas, transmitidas e divulgadas para justificar o poder dos dominantes e ausência deste para os dominados.

Um bom exemplo utilizado pelos grupos “Pró-família”, seria a defesa da família tradicional e tudo que ela engloba, lar, filhos, herança, sexo, “moral sexual” etc. Esta formação familiar tradicional pode estar fundamentada através de diversos discursos, por exemplo, religiosos, míticos, ou seja, narrativas históricas, que por sua vez também justificam, em seu conteúdo, a dominação do homem, a submissão da mulher e a propagação do patriarcado, base fundamental da legitimação.

Esta legitimação racional narrativa se inicia, por exemplo, contando a história desde o início da civilização judaico-cristã, como sendo a mulher advinda da costela do homem, parte subsequente da criação e, portanto, parte inferior a ele, pois ao contrário da mulher o homem fora constituído diretamente de Deus, e a mulher a partir do homem. Explicado de forma racional, como único modo real de constituição familiar, ou seja, da instituição familiar possível aos “olhos” do discurso tradicional constituída com: homem, mulher e filhos(as).

Deste modo, todos teriam, segundo a universalização, a oportunidade e habilidade de constituir uma família, desde que esta por sua vez contasse com essa formação, caso contrário não seria uma família em formato “ideal”, a exemplo disso vemos a grande resistência relacionada com a união estável, e o casamento entre casais homoafetivos, vistos como

impossíveis, improváveis, inaceitáveis, pelo fato de divergirem destas tradições. Esse processo simbólico presente em histórias, contos, narrativas, piadas etc., serve para sustentar e reafirmar as relações de dominação, assim como justificar os papéis atribuídos socialmente a cada gênero.

Essa dominação masculina seria para Bourdieu (2003) reflexos de uma violência simbólica, fundamentada socialmente e legitimada como algo natural. Essa situação categórica feminina, inferiorizada e marginalizada socialmente é construída, segundo ele, por “forças simbólicas”²⁵ que são constituídas como *habitus*²⁶ que, por sua vez, são reproduzidos por instituições como a família, igreja, escola etc. Em resumo, as relações de dominação ou relações de poder estão diretamente relacionadas às diferenças de gênero. Desse modo entendemos que:

[...] força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de pré-disposições colocadas, como molas propulsoras na zona mais profunda dos corpos (BOURDIEU, 1999, p. 50).

Outra relação de dominação também expressa pelo modo de operação ideológico é dado pela forma simbólica da dissimulação que é sustentada pela negação, ocultação e desvio de atenção. Uma de suas estratégias da ideologia como dissimulação é o deslocamento, ou seja, “é um termo usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa a um outro, e com isso as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa” (THOMPSON, 1995, p. 83). Logo, podemos empregar esse deslocamento na construção ideológica da própria cartilha da ideologia de gênero.

O próprio título empregado nela, que traz uma conotação de uma possível intervenção ou doutrinação ideológica voltada para uma possível construção da sexualidade a partir da discussão de gênero, é uma hegemonia heterossexual, em outras palavras, a intenção a partir da elaboração, produção e divulgação da cartilha é construir simbolicamente um sentido invertido, distorcido e empregando-o ao outro. Assim, o que seria positivo, ganha uma conotação negativa, nesse caso o termo “ideologia de gênero”.

Para Thompson (1995), outra estratégia da dissimulação é a *eufemização*. *Eufemização* são relações sociais (ou ações) redesenhadas que valorizadas são positivamente apresentadas.

²⁵ Grifo do autor.

²⁶ Idem.

Como exemplo, o autor cita as desigualdades sociais e institucionais baseadas em etnias divididas e separadas seriam descritas como “desenvolvimento paralelo”, visto do mesmo modo, acrescento como exemplo: O processo cultural de desigualdade entre os gêneros, divisão social e marginalização, ou seja, o habitus culturalmente construído positivamente seria visto como a “defesa da família, da moral e dos bons costumes”.

Um outro modus operandi da ideologia é a unificação. Esta estabelece e sustenta as relações de dominação através da criação de uma identidade coletiva que interliga os indivíduos. Desse modo, utiliza como estratégia simbólica a padronização, isto é, um padrão, um referencial. Thompson (1995) destaca o desenvolvimento de uma linguagem nacional, que serve para criar uma identidade coletiva. Outra estratégia na qual a unificação pode ser constituída simbolicamente é a simbolização de unidade que por sua vez pode fazer uso de instrumentos ou símbolos. Na prática, pode ser conectada com o processo, exposto anteriormente, de narrativização, ou narrativas históricas que fundamentam de forma racional uma explicação e um modelo tradicional que é “legítimo”. Essas duas estratégias, tanto a padronização, como a simbolização de unidade, faz referência à unidade e identidade coletiva.

Contudo, podemos identificar esse processo de unificação simbólica como instrumento de dominação nas lutas dirigidas pelos grupos “Pró-família” por se tratar da reafirmação contínua das relações de dominação já estabelecidas. Mas que através da intervenção realizada no PNE e demais Planos Estaduais e municipais da Educação, com o intuito de retirar dos mesmos todas as palavras que fizessem referência ao que eles denominavam “ideologia de gênero”, promovendo assim uma tentativa de padronização que reafirmaria os ideais e as relações discursivas a serem reproduzidas fossem aquelas que compreendessem e unificassem esses grupos sociais, sua ideologia dominante e suas relações de dominação. Este único referencial de padrão aceitável é também visualizado como simbolização de unidade passado através do estado e legitima a reprodução e propagação em um único discurso ou narrativa interligada, por sua vez, com o fundamentalismo religioso. Ainda segundo Thompson (2009),

Relações de dominação podem ser mantidas não unificando as pessoas numa coletividade, mas segmentando aqueles indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes, ou dirigindo forças de oposição potencial em direção a uma alvo que é projetado como mau, perigoso, ou ameaçador (THOMPSON, 2009, p. 87).

Nesse *modus operandi*, as relações de dominação podem ser estabelecidas ao manusear inicialmente como estratégia de construção simbólica à diferenciação, que seria uma distinção de pessoas e/ou grupos, salientando as características que os diferenciam, dando ênfase aos traços, etnias, culturas, costumes ou gêneros que os separam, dividem ou distinguem. Posteriormente, outra prática estratégica para a efetivação contínua das relações de dominação é o expurgo do outro, isto é, a invenção de um inimigo. Essa é uma das características mais importantes da ideologia, e contra o qual, todas as forças deveriam ser direcionadas, visto como um mal que ameaça as bases fundamentais, padronizadas, unificadas, tradicionais de uma determinada ideologia dominante, sociedade, nação ou grupos sociais.

É exemplo dessa prática o expurgo do outro; a construção ou criação de um inimigo para depois mobilizar e unificar a sociedade contra ele. A exemplo, temos as armas químicas que serviram como uma força motivadora na realização da Guerra do Iraque (2003) que mesmo sem provas sobre a existência do arsenal de destruição em massa Georg W. Bush, contrariando o parecer da ONU, convenceu a população americana a embarcar numa guerra contra uma possível ameaça de guerra nuclear na região do oriente médio, onde localizava-se Israel, principal aliado dos E.U.A naquela área. Mas, quando na verdade, o real motivo fora a derrubada do ditador Saddam Hussein e posteriormente o domínio da região e o controle das reservas de petróleo existentes e as armas químicas, este último seria o principal motivo para a invasão do país.

Outro exemplo de perigo ameaçador mais próximo é o famoso plano Cohem. Um plano supostamente orquestrado pelos comunistas para tomar o poder no Brasil em 1937, descoberto pelas forças armadas e que serviu para decretar Estado de Guerra e institucionalizou-se a repressão aos comunistas, pelo presidente Getúlio Vargas, o que favoreceu uma tomada total de poder e consecutivamente a ditadura do Estado Novo que só terminaria em 1945. Anos depois a farsa foi revelada, o plano foi inventado anos antes para justificar a implantação da ditadura.

A esse respeito, Derisso (2016) sustenta em sua tese que os deputados que apoiam o PL do Escola sem Partido se apropria dos escritos de Marx e Engels, em projetos de lei semelhantes²⁷ ao 867/15 e em seus discursos para, através de manobras interpretativas,

²⁷ De autoria do deputado Izalci, o mesmo deputado responsável pelo PL 867/15, o texto analisado por Derisso (2016) diz respeito ao Projeto de lei nº 1859, de 2015 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015), acrescenta o seguinte parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996): “A educação não desenvolverá políticas

formulassem o entendimento “de que existe uma conspiração comunista para a destruição da família” e também do Estado por meio do que se convencionou chamar de “ideologia de gênero” (MOURA, 2016, p. 48-49)

Isto posto, é a partir da criação de um inimigo em comum que surge a famigerada doutrinação política e ideológica dita esquerdista, marxistas, feministas, progressistas e tantos outros muitos “istas”. Nas escolas, tal como o plano Cohem, a cartilha da Ideologia de gênero surge para fundamentar a intencionalidade da aplicação de um suposto plano de dominação mental e ideológica, baseado na suposta destruição da tradição, da família e do Estado (DERISSO, 2016). Essa cartilha, totalmente infundada, como veremos mais adiante, não passou de uma farsa, ou para melhor designar uma farsa disseminada na internet, um fakenews.

Entretanto, é justamente nesse ponto pragmático em que a busca por modos de operação da ideologia e suas estratégias típicas chega momentaneamente ao fim. Pois, como algumas formas simbólicas, em particular as formas que constituem a ideologia por trás da “ideologia de gênero”, estão intimamente ligadas com o estabelecimento e sustentação das relações de dominação. Logo, compreendemos que o real inimigo da ordem dominante é a contestação, a dúvida e a pergunta que demandará outra pergunta.

Perguntas, assuntos abordados ou contextualizações dentro dos conteúdos lecionados, geralmente ligadas ao tradicionalismo, interligados com diálogos sobre a ampliação historicamente progressiva dos direitos humanos, ainda em curso, dos homens, mulheres, cidadãos e cidadãs, acerca da equidade destes direitos e do respeito reflexivo tanto da diversidade religiosa existente quanto étnico-racial, civil, ou da identidade de gênero, sexual etc. São esses os inimigos que fomentam uma reação e assim também a unificação das mentes conservadoras.

Muito embora o ESP proponha uma educação sem ideologia, considera-se neste estudo que o referido projeto silencia correntes pedagógicas que se identificam com as classes populares, instituindo, assim, um projeto de sociedade que conta com uma determinada concepção de educação alinhada com o pensamento conservador. Com relação ao conservadorismo, Coutinho (2014, p. 09) explica que: “O conservadorismo não existe. Existem conservadorismos, no plural, porque plurais foram as diferentes expressões da ideologia no tempo e no espaço”. Ainda segundo o autor, “a função de um conservador é em

de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’.”

primeiro lugar conservar princípios ou instituições que se consideram importantes para uma comunidade estabelecida.”.

Posto isto também podemos identificar manifestações do conservadorismo na política, ou seja, o conservadorismo político que, dentre outras formas, também pode se manifestar através de políticas públicas. Neste sentido, compreendemos o conservadorismo como ideologia, o que nas palavras de Coutinho (2014) significa dizer que:

O conservadorismo político recusa os apelos do pensamento utópico, venham eles de revolucionários ou reacionários. Mas o conservadorismo não se limita apenas a recusar esses apelos utópicos, que fazem da fuga para o futuro (ou para o passado) um programa de ação no momento presente. O conservadorismo, por entender o potencial de violência e desumanidade que a política utópica transporta, irá também reagir defensivamente a tais apelos - e “reagir” é a palavra crucial para entender o conservadorismo como ideologia (COUTINHO, 2014, p. 26).

De acordo com Coutinho (2014) uma das definições mais utilizadas nos manuais sobre o pensamento conservador, encontra-se na obra de Michael Oakeshott, intitulada “Sobre ser conservador”. De acordo com Oakeshott (1956), antes de ser uma ideologia, o conservadorismo é uma disposição. Neste sentido,

ser conservador, então, é preferir o familiar ao desconhecido, o testado ao nunca testado, o fato ao mistério, o atual ao possível, o limitado ao ilimitado, o próximo ao distante, o suficiente ao abundante, o conveniente ao perfeito, o riso presente à felicidade utópica.” (COUTINHO Apud QUINTON, 2014, p. 22).

Ainda segundo essa disposição conservadora presente no homem, Oakeshott (1956) argumenta que:

o homem dessa disposição compreende que o objetivo do governo não é inflamar paixões e dar-lhes novos objetivos para alimentá-las, mas injetar nas atividades de homens já bastante apaixonados um ingrediente de moderação; refrear, desinflar, pacificar e reconciliar, não atizar os fogos do desejo, mas abafá-los” (CRESPIGNY Apud OAKESHOTT, 1999, p. 39).

Nessa lógica, para Coutinho (2014, p.103), o conservadorismo político é “o que deve interessar a um conservador; é definir, como defende Oakeshott, a específica (e limitada) vocação de um governo: aquilo que ele pode e deve fazer, mas sobretudo aquilo que ele não pode nem deve fazer.”, principalmente de modo a garantir que não ocorram mudanças embaladas por paixões e desejos que, por ventura, venham a transformar o que é real,

conhecido e palpável em algo novo e desconhecido. Em especial, por medo de perder algo, algum status, ou as raízes e tradições que fundamentam um determinado ordenamento social. A respeito disso, Coutinho (2014) questiona-se:

Mas será apenas por isso, por esse temor da perda, que os conservadores valorizam as tradições que sobreviveram aos diferentes “testes do tempo”? A resposta está contida na própria pergunta: eles valorizam as tradições, pois estas, justamente, sobreviveram aos “testes do tempo”. E essa sobrevivência começa por revelar a qualidade e a validade dessas mesmas tradições, o que recomenda a sua proteção presente (COUTINHO, 2014, p. 57).

Assim, o conservador pensa em um caminho a seguir, “mas esse caminho, para além de sinalizado pelas ‘circunstâncias’ e necessidades presentes, deve ser igualmente trilhado à luz das tradições” (COUTINHO, 2014, p. 63) e, ao sentir que sua estabilidade e suas tradições estão sendo ameaçadas, o pensamento conservador reage. Segundo Coutinho (2014), foi Huntington (1957) quem melhor apresentou essa natureza reativa do conservadorismo como ideologia. Sendo assim, “reagir” é a palavra central no entendimento do conservadorismo como ideologia²⁸, podendo ser “uma ideologia que, ao contrário das rivais, tenderá apenas a emergir quando ‘os fundamentos da sociedade são ameaçados’” (COUTINHO, 2014, p. 27). Neste ponto, entendemos que o projeto que se julga neutro ideologicamente carrega intrinsecamente uma ideologia conservadora e que esta emergiu em vários momentos, principalmente quando projetos políticos específicos ameaçam os fundamentos desta sociedade. Tal como veremos na próxima sessão, acerca da ideologia de gênero, e faremos alguns esclarecimentos sobre o termo e seu surgimento.

3.2. A terminologia: ideologia de gênero

O termo “ideologia de gênero”, de acordo com FILHO (2016), foi cunhado inicialmente pelo português Scala (2003). Filho associa a designação de ideologia de gênero feita por Scala com os ideais feministas. Segundo o autor, o termo sexo seria substituído pela terminologia “gênero”, desta forma “apagando” as diferenças entre homens e mulheres, entre heterossexualidade e homossexualidade. Deste modo, Filho (2016, p. 41) postula que Jorge Scala “ao contrário de pensar que esse novo mundo seria de convivência com as diferenças,

²⁸ “Enganam-se assim os que pensam que o conservadorismo não é uma ideologia. Para Huntington, esse engano recorrente só poderá ser explicado se partirmos do pressuposto de que todas as ideologias têm de ser obrigatoriamente “ideologias ideacionais”,²² ou seja, ideologias que procuram cumprir em sociedade um programa ou um ideário político. O fato de o conservadorismo, pela sua natureza reativa e posicionai, não ser uma ideologia ideacional não significa que ele não é também uma ideologia.” (COUTINHO 2014, p.29).

ele acredita que seria a libertação das mulheres.” O que segundo Santos Filho (2016) reforça a ideia de uma incompreensão de Scala (2003) acerca dos feminismos e dos estudos de gênero.

O medo e incompreensão contornam e refletem, em discursos e atos, uma interpretação equivocada de Scala (2003) e uma repetição do equívoco sustentada por outros que não entendem, concretamente, do que falam (SANTOS FILHO, 2014). Desta forma, reproduzindo o mesmo medo, incompreensão e equívoco de Jorge Scala, grupos conservadores e deputados ligados a entidades religiosas exigiram a substituição da palavra gênero pela palavra sexo e a retirada das palavras gênero, diversidade, orientação sexual e identidade de gênero do BNCC e do PNE em 2014.

Assim como o medo de Scala (2003), de uma sociedade invertida, onde o machismo seria substituído pelo feminismo, a cartilha que professa o equívoco e carrega o mesmo nome, isto é, ideologia de gênero, transparece a intenção de inverter a ordem social existente, baseada na divisão social e na distinção entre os sexos para, além da sobrepujança de uma cultura feminista, através do processo de ensino, impor outra. Ou seja, uma ditadura gay.

Portanto, “nesse raciocínio (fantasioso?), [...] ideologia de gênero seria uma perspectiva de ensino que negaria qualquer poder da autoridade dos pais sobre a educação de seus filhos.” (SANTOS FILHO, 2016, p. 44). Este poder da autoridade dos pais precedente à escola, ao ensino e conteúdos só é possível com a limitação da autonomia do professor. Assim, fortalecer o poder e controle familiar é o fundamento central do ESP. Em outras palavras, tudo que não estiver de acordo com o controle e autoridade familiar (sexualidade, homossexualidade, identidade de gênero, política, comunismo, feminismo, sexismo, marxismo, evolucionismo, homofobia, respeito a diversidade etc.) é “uma prática de ensino considerada inadequada, pois, para esses, se ela se efetivar delapidará os costumes familiares, atrofiando as famílias.” (SANTOS FILHO, 2016, p. 44)

Devido ao equívoco relativo aos estudos de gênero e a cartilha que supostamente propagava uma nova ideologia concernente às questões de gênero, intitulada “cartilha da ideologia de gênero”, bem como às discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mobilizaram-se forças sociais, políticas e ideológicas que deram o solo para uma maior aceitação das ideias do projeto ESP. Deste modo, o projeto ganhou repercussão e recebeu um maior apoio da sociedade civil como: organizações, igrejas, pais, alunos e até de professores.

3.3. Gênero como categoria de análise: conceptualização e relação de poder

Historicamente, o conceito de Gênero tem sua gênese por volta da segunda metade do século XX, a partir do termo *gender role* (papel de gênero) proposto por John Money (1955) para designar condutas culturais atribuídas a homens e mulheres, chamando a atenção para distinção entre sexo e gênero. Posteriormente esta diferenciação começa a se consolidar com os livros: *Sexo e gênero* (1968) e *Masculinidade e Feminilidade: apresentação de gênero* (1993) de Rober Stoller. Para Stoller (1993) “sexo (qualidade de ser homem e mulher) refere-se ao estado biológico com estas dimensões” (STOLLER, 1993, p. 21), ou seja, aspectos morfológicos, anatômicos e, enquanto o gênero, “é um estado psicológico – masculinidade e feminilidade. Sexo e gênero, de modo algum necessariamente estão relacionados” (STOLLER, 1993, p. 21).

Apesar de contestações posteriores, uma das maiores contribuições deste período é a utilização da concepção de *gênero* (componente social) para a distinção entre ele e sexo (componente biológico). Sendo assim, datamos a partir dos anos 50 do século passado a utilização deste, como categoria de análise, passando progressivamente a ser utilizado por diversos campos científicos. Mas não há um consenso quanto à utilização do termo gênero, “no caso de gênero, o seu uso comporta um elenco tanto de proposições teóricas, quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos” (SCOTT, 1989, p. 4)

O movimento feminista do século XX está associado diretamente aos estudos de gênero e vice-versa. Mais precisamente, no momento histórico que se convencionou chamar de “segunda onda” do feminismo que se inicia na década de 1960. De acordo com Meyer (2007) “Fundamentalmente, no âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento” (MEYER, 2007, p. 12). Neste momento, o movimento se volta para construções teóricas no campo acadêmico, incorporando essa produção de conhecimento às preocupações sociais e políticas iniciadas na “primeira onda”. O desenvolvimento sistemático de produções e pesquisas acadêmicas tiveram “[...] como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas (MEYER, 2007, p. 12).

Algumas autoras e ativistas feministas já destacavam anteriormente, a partir de estudos com ênfase no comportamento feminino em relação ao masculino, a existência perceptível de uma dominação deste último sobre o primeiro e apontavam também para uma relação estrutural e hierárquica baseada no patriarcado que mantinha uma relação de submissão e

inferioridade da mulher perante o homem na sociedade. Segundo Scott (1989, p. 26) “As estruturas hierárquicas baseiam-se em compreensões generalizadas da relação pretensamente natural entre o masculino e o feminino.”

Isto posto, os estudos iniciais foram de grande importância, principalmente por seu caráter oposicionista frente a uma sociedade estruturalmente machista. Meyer (2007) também destaca o caráter crítico e a temática desses estudos, que seriam posteriormente associados com outros campos de estudo. Assim sendo, a teoria feminista busca, inicialmente, analisar, identificar, denunciar e principalmente compreender e explicar essa estrutura fundamentada na dominação masculina compreendendo haver mais do que está posto, ou seja, os papéis, posições sociais, e desigualdades determinadas a partir do sexo ou de expressões. Nesse intuito empreende uma distinção para explicar a formulação e construção dos papéis sociais.

Essa distinção, posteriormente compreendida e caracterizada a partir do termo gênero, foi inicialmente apontada pela filósofa francesa Simone Beauvoir, em seu livro *O segundo sexo* (1949), ao problematizar tal questão enfatizando o aspecto de construção social e cultural do ser, principalmente das mulheres na sociedade, assim como da dominação masculina (patriarcado), nessa imposição e conservação. Neste sentido a autora salienta que “não se nasce mulher, torna-se mulher” em oposição ao determinismo biológico baseado nos órgãos sexuais. Estes, por sua vez, eram determinantes para o comportamento dito aceitável e fator explicativo para a justificativa da conquista de espaços em uma dada sociedade. A esse respeito, Louro (2011) salienta que:

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2011, p. 26).

Assim sendo, os estudos de gênero, inicialmente, estão sobretudo relacionados com os espaços ocupados socialmente pelas mulheres, ampliam seus horizontes e incorporam teorias e novos paradigmas. A esse respeito, Meyer (2007) destaca que:

Tais estudos levantaram informações antes inexistentes, produziram estatísticas específicas sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres, apontaram falhas ou silêncio nos registros oficiais, denunciaram o sexismo e a opressão vigentes nas relações de trabalho e nas práticas educativas, estudaram como esse sexismo se reproduzia nos materiais e nos livros didáticos e, ainda, levaram para a academia temas então concebidos como temas menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc. Incorporando as características do

próprio movimento, esses estudos também trabalhavam com diferentes perspectivas teóricas, aliando-se a campos de estudo como a psicanálise, ou incorporando e tencionando a teorização marxista ou, ainda, produzindo paradigmas feministas como a teoria do patriarcado (MEYER, 2007, p. 13).

Neste contexto, de um “novo olhar”, ou melhor, uma nova interpretação sobre os estudos de gênero, destacamos os estudos pioneiros de Joan Scott (1989), principalmente por compreender que as diferenças entre homens e mulheres, enquanto papéis sociais, é fruto de um constructo social. Segundo Scott (1989) o gênero seria por tanto uma categoria de análise histórica de suma importância.

O gênero enquanto prática social de regulamentação corpórea não negligencia o caráter biológico da diferença entre homens e mulheres (LOURO, 2011). Mas pretende demonstrar que essa diferenciação entre masculino e feminino não se fundamenta estritamente em características sexuais (ou genitais). Isto é, na forma em que o que é ser homem (masculino) e mulher (feminino) na sociedade são representados, ditos (discursos), pensados e compreendidos. Nessa concepção “O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1989, p. 23)

Para a compreensão de gênero nas relações sociais, Scott (1991, p. 3) destaca que “esse movimento exige uma análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas, também, a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais”. Tanto Scott (1991) quanto Meyer (2007) centralizam seus debates em torno do gênero, enquanto destacam e assinalam o gênero como um constructo sociocultural e linguístico, produto e também efeito das relações de poder. Grossi (1998) destaca uma passagem de Scott a respeito do tema dizendo que:

Por “gênero”, eu me refiro ao discurso sobre a diferença dos sexos. Ele não remete apenas a ideias, mas também a instituições, a estruturas, a práticas cotidianas e a rituais, ou seja, a tudo aquilo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primária, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma estrutura social movediça que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998 apud GROSSI, 1998, p. 5, tradução da autora).

A partir dessa diferenciação de conceitos, a filósofa Simone Beauvoir, em seu livro *O Segundo Sexo*, problematiza a categoria de gênero como uma construção social. Logo, esse

foi o marco inicial para estas discussões. De mais a mais, ao perpassarmos essa problematização, chegamos a Judith Butler que afirma que o gênero independe do sexo. Enquanto para Scott (1989) o gênero pode ou não incluir o sexo.

Porém, diante da realidade social, as teorias feministas não encontram somente as questões de gênero dentro do seu limiar. Existem as questões étnico-raciais, as questões econômicas, de classes sociais, relações de poder e também as questões de gênero; todas elas atreladas aos movimentos feministas atuais. No Brasil, os movimentos feministas começaram essa modificação a partir da década de 30 e tal luta por equidade de direitos alinha-se a outras lutas, sobretudo a dos direitos e reconhecimento dos LGBTs. Deste modo, concordamos com Scott (1989, p. 45) ao afirmar que “o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado.”

Neste sentido, para os objetivos propostos neste estudo, utilizaremos o conceito de gênero a partir da concepção de construção social, alinhada com o discurso e as relações de poder, proposto por Joan Scott (1989; 1998). É, por tanto, neste sentido que esclarecemos a concepção de discurso adotada nesta investigação, isto é, a análise de discurso como um método de análise da ligação com o poder através do já mencionado “silenciamento” ou “a política do silêncio” que tem sua maior manifestação na censura.

3.4. Análise do discurso: o método em movimento

A análise de discurso consiste em dar evidência aos sentidos contidos nos discursos. Partindo da lógica que todo discurso carrega uma ideologia, algo afirmado como inexistente no discurso proferido pelo Escola Sem Partido, essa importante ferramenta de análise é de suma importância para entender as articulações entre o discurso, a ideologia, as relações de poder e os sentidos atribuídos pelo ESP acerca da educação e da ação docente. Trata-se da análise da fala levando em consideração suas condições de produção social, histórica e ideológica. Assim, a partir das condições de produção do discurso, é possível identificar as relações parafrásticas (matriz de sentido) que remonta a memória e as relações polissêmicas (fonte da linguagem) que compreende os sentidos e os sujeitos múltiplos (ORLANDI, 2015). É nesse sentido que se faz importante a Análise de Discurso (AD), pois segundo Orlandi (2016, p. 153) “O discurso é o lugar em que podemos observar a articulação entre a língua e a ideologia.”

Segundo Florin (1990):

o discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos (FIORIN 1990, pág. 177).

Para Pêcheux (1975, p. 162) “toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com relação ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas.”. Ademais, segundo Orlandi (2015, p.75), as Condições de Produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” numa relação entre dois sentidos: amplo e estrito. Para Bakhtin (1986) são entendidas como condições de produção as relações, formas e tipos de comunicação. Nas palavras de Bakhtin:

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente derivam e 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 (BAKHTIN, 1986. p. 42).

Bakhtin (1986, p. 42) segue afirmando ainda que “cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica”. Em outras palavras, cada época designa as formas de enunciação baseadas na comunicação verbal - na linguagem - como um signo ideológico. Segundo Brandão (1998, p. 63), “a linguagem é um distanciamento entre a coisa representada e o signo que a representa” e, portanto, a “linguagem não pode ser encarada como uma entidade abstrata, mas como um lugar em que a ideologia se manifesta concretamente.”

A palavra é como um signo ideológico que segundo Brandão (1998) se transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras. Ainda para Bakhtin (1986), o processo de relação social se confere a signos linguísticos e ideológicos que adquirem um valor social. Isto é, “a cada etapa do desenvolvimento da sociedade, encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto da atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular” (BAKHTIN, 1986, p. 44).

Ainda sobre a ideologia do signo linguístico, o “objeto” adquire o valor somente quando adentra a realidade do grupo social. Isso ocorre após ser desencadeada uma reação semiótica ideológica e sócio-econômica. Em outras palavras, o signo “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que (já) adquiriu um valor social.” (BAKHTIN, 1986, p.46) Por esse motivo, “todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, a palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social.” (Bakhtin. 1986, p. 45).

Retomando Pêcheux (1988), o autor confronta essa compreensão acerca do “valor social atribuído aos “objetos” incorporando a teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Para tanto, Michel Pêcheux afirma que as Formações Ideológicas (FI) possuem um caráter “regional” e ao mesmo tempo comportam posições de classe que fazem com que

os “objetos” ideológicos sejam sempre fornecidos ao mesmo tempo que “a maneira de servir deles” - seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem -, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classe (lutas de classe) na ideologia (PÊCHEUX, 1988, p. 146).

Mas em todo signo ideológico, segundo Bakhtin (1986), entram em conflito índice de valores contraditórios, entendendo o autor a palavra como um fenômeno ideológico por excelência. Logo, “a palavra não incorpora nada que não esteja ligada a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela.” (BAKHTIN. 1986, p. 36). Buscando observar a questão por outro ângulo, Orlandi (2015) entende que “as palavras simples do nosso cotidiano já chegaram até nós carregadas de sentido que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós.” (ORLANDI, 2015, p. 18).

Em outras palavras, o signo é entendido como já “criado por uma função ideológica e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário é neutra em relação a qualquer função ideológica” podendo designar funções ideológicas estéticas, científicas, morais e religiosas. Assim sendo, a palavra não tem sentido único ou próprio. De acordo com Orlandi (2015):

o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por outra palavra, uma outra expressão ou proposição: e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metáfora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido. Ainda segundo o autor, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (ORLANDI. 2015, p. 42).

Compreendendo que as palavras não têm um único sentido e que por tanto, adquirem sentidos diferentes através da formação discursiva na qual estão inseridas. Por exemplo, a palavra “gênero”, pode significar para um maestro um estilo musical ou o sexo biológico para algumas pessoas, enquanto para os pós-modernistas significa um constructo sociocultural²⁹.

Entretanto visando construir uma base de diálogo e uma ponte entre Pêcheux, Bakhtin e Bourdieu, caminhando entre o signo e o simbolismo, tomamos o conceito de violência simbólica. Em seu livro *O poder simbólico* (1989), Bourdieu (1989) fala sobre as relações de comunicação, podendo ser aqui entendidas como o discurso. Deste modo o autor nos diz que “as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem na forma e no conteúdo do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou instituições) envolvidos nesta relação.” (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Ainda nas palavras de Bourdieu (1989)

é enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os < sistemas simbólicos > cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Posto isto, é através da *referência* que podemos compreender o funcionamento do discurso. Assim, “todos esses usos se dão em condições de produção diferentes e podem ser referidos a diferentes formações discursivas” (Orlandi. 2015, p. 42). Sendo, portanto, possível observar as condições de produção e verificar a partir dessas condições de produção do discurso o funcionamento da memória, que remete o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido que ali está dito (ORLANDI, 2015).

Desse modo, Pêcheux (1988) propõe como condição para que cada elemento seja incumbido de sentido que o “processo discursivo passará [...] a partir de então [...] a designar a relação de substituição, paráfrases, sinonímias etc. que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada”. Dessa forma, concebe o

²⁹ Segundo Butler (2010) “*O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado*”, defende Butler (2010, p. 25), “[...] *tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos.*”.

interdiscurso como sendo a via em que o sujeito se reconhece em si, ou efeitos de memória que, segundo Orlandi (2015) o interdiscurso

sustenta o dizer em uma estratificação de formulações ideológicas, de formulações já feitas, mas esquecidas que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando (ORLANDI, 2015, p. 52).

Sendo assim, segundo Pêcheux (1988), é a interpelação ideológica que fornece a realidade e o sentido. As “articulações” constituem o sujeito com sua relação com o sentido e o interdiscurso é a ligação das palavras e o sentido ativado por elas na memória. Logo, o interdiscurso é uma teia/articulação de várias formações discursivas, sobretudo, de natureza histórica.

A materialidade discursiva selecionada foi o Projeto de Lei nº 867/2015 de autoria do Deputado Izalci Lucas, do PSDB, que pretende incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) o Programa Escola Sem Partido (ESP). Ao contextualizarmos anteriormente o discurso do ESP a partir das Condições de Produção do Discurso (CPD), no qual o discurso é concebido em sentido amplo (relações históricas, sociais e ideológicas expressas nas relações de produção e reprodução), e em sentido estrito (condições imediatas referentes à produção do discurso), seguimos adiante visando entender como os discursos e os sentidos são mobilizados. Segundo Cavalcante (2016):

para a AD, não há um sentido dado, único, verdadeiro, mas sentidos vários que estão além das evidências. Procura-se compreender como se constituem os processos de produção de sentidos que se fazem presentes no texto e dão lugar ao analista do discurso, a investigar como tal texto produz sentidos. Isso mostra que os dizeres não poder ser vistos como mensagens que são transmitidas e compreendidas em sua transparência, mas em seus efeitos de sentido, produzidos por sujeitos que se mostram no modo como dizem (CAVALCANTE, 2016, p. 67).

Os sentidos estão além do que é dito e exposto em um texto ou discurso. As palavras, por sua vez, obtêm sentido a partir do local de sua produção e nas Formações Discursivas. Sendo as FD o lugar de/ formação dos sentidos, pois determinam o que pode ou não ser dito dentro de uma dada conjuntura, que podemos identificar através dos interdiscursos o sentido ao qual pertence e determina uma formação discursiva. Assim, através do interdiscurso - da memória discursiva e do é “dito/não dito” -, é possível compreender aquilo que se encontra implícito do discurso.

Além disso, a identificação do sujeito com a FD se dá, segundo Pêcheux, através do que este designa como sendo uma interpelação ideológica³⁰ que transforma o indivíduo em sujeito desencadeando a identificação e constituição do sujeito. É nessa identificação que os sentidos são (re)significados por ele em seu discurso a partir de elementos interdiscursivos: O pré-construído e a memória. O pré-construído, como afirma Pêcheux (1988, p. 99), trata-se da “condição formal de um efeito de sentido cuja causa material se assenta, de fato, na relação dissimétrica por discrepância entre dois domínios de pensamento, de modo que um elemento de um domínio irrompe num elemento do outro sob a forma do que chamamos ‘pré-construído’, isto é, como se esse elemento já se encontrasse aí”. Já a memória, segundo Orlandi (2001, p. 55) seria “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

Compreendendo assim que todo discurso é falho e incompleto. Acerca do “não dito” que também produz sentidos, observamos que outros sentidos existem no silêncio e não o contrário, pois este é fundacional. “Ele não fala, ele é”, em outras palavras, “no silêncio o sentido é” e podem ser vários, uma infinidade. Logo, “há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer”. (ORLANDI, 1992, p. 12) deste modo o silêncio está disperso e que a fala aprisiona e direciona os sentidos dividindo o silêncio.

Tal como a ideologia que pode esconder o real propósito de determinada conduta ou visão da realidade, o discurso também possui o que Chauí (2008) classifica como “lacunas” e “vazios”, isto é, falhas no discurso, como o “não dito” ou o implícito, que está presente em todo discurso. Dessa forma, tanto o discurso quanto a ideologia se relacionam com o controle.

Assim o gênero, construído socialmente, também tem relação direta com o discurso, pois o discurso constrói os sentidos dados às diferenças sexuais existentes na sociedade. Segundo Scott (1998, p. 15) “A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma estrutura social movediça que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos”.

Esses meios de controle, por sua vez, passam a ser exercido através da expressão máxima do poder político, ou seja, com o surgimento do Estado. Neste sentido, para o que se propõe esta pesquisa, apresentaremos na seção seguinte algumas considerações sobre o

³⁰ Termo apropriado de Althusser que se refere ao processo de transformação do indivíduo em sujeito.

surgimento do Estado como um instrumento de controle. Para tanto, é importante salientar que aqui nos interessamos, por fim, pelo Estado capitalista republicano.

4 O ESTADO, CONTROLE E DISCURSO

O Estado é a expressão máxima do exercício do poder, o poder político que, por sua vez, manifesta-se também em controle populacional. Através dos aparelhos ideológicos e repressivos do Estado, este produz, reproduz, sedimenta e justifica o seu discurso. Para tanto, é de suma importância a compreensão histórica do surgimento do que se convencionou nomear de Estado e a concepção adotada no presente estudo.

4.1. A expressão “estado” e o estado moderno

Não podemos incursionar na concepção de Estado capitalista, ou seja, o Estado contemporâneo, sem antes tecermos, de antemão, algumas considerações sobre a concepção de Estado Moderno. Afinal, assim como muitos outros conceitos de suma importância, o conceito Estado é um dos que mais exaustivamente obteve interpretações, acepções e atenção.

O conceito que inicialmente passa a ser utilizado para designar as organizações políticas europeias amplia-se e passa também a adquirir relevância e diversos significados e interpretações, inclusive vários embates acerca da sua utilização em outros tipos de organizações complexas anteriores à modernidade, como é o caso do Estado Medieval ou Estado Inca, por exemplo. Nesse contexto, Bobbio (2010) apresenta vários argumentos favoráveis e desfavoráveis dedicados a ambas perspectivas acerca da continuidade e da descontinuidade do termo, principalmente com respeito à injunção do termo moderno que designa descontinuidade e caracteriza o surgimento de algo divergente.

Segundo Streck e Morais (2006, p. 28) “cada momento histórico e o correspondente modo de produção (prevalente) engendra um determinado tipo de Estado.” Ainda de acordo com os autores, são quatro os formatos estatais nomeados por eles de *formas estatais pré-modernas*³¹: 1) *A oriental ou teocrática*, que definia as civilizações antigas (era marcada por sua natureza unitária enraizada pela tradição, despossuídas de distinção interna de funções e com estritas relações entre o Estado, as regras e o comportamento com as “vontades” das divindades, onde a família, religião, Estado e organização econômica formam um conjunto quase indiferenciável); 2) *a Pólis Grega*, na qual sua organização social e política visava a autossuficiência e os rumos do estado (assuntos públicos) eram orientados pela elite que era ao mesmo tempo a classe participante politicamente; 3) *A Civitas romana* de base familiar organizacional restrita, onde os assuntos políticos eram geridos pelos magistrados; e 4) *Outras formas estatais da antiguidade* cujas principais caracterizas. Nas palavras dos autores estas

não eram Estados nacionais, ou seja, o povo não estava ainda ligado por tradições, lembranças, costumes, língua e cultura, mas por produtos de guerras e conquistas; b) modelo social baseado na separação rígida das classes e no sistema de castas; c) governos marcados pela autocracia ou por monarquias despóticas e o caráter autoritário e teocrático do poder político; d) sistema econômico (produção rural e mercantil) baseado na escravidão; e) profunda influência religiosa (STREK;MORAIS, 2006, p. 23).

Na antiguidade clássica, o Estado era a cidade grega (pólis). O pensador grego Platão, em sua obra, *A República* (ANO), se debruça sobre a temática do Estado, propondo, contudo, um tipo de estado ideal, fora da realidade concreta da época. No entanto, supostamente objetivando analisar a realidade e não a idealização de um tipo perfeito de Estado, posteriormente, em seu livro, *Política* (ANO), o filósofo Aristóteles também se empenhou em estabelecer uma teoria do Estado. Seu foco foi analisar as cidades de Atenas e Esparta com a finalidade de classificar as formas de governo boas e más existentes na época. Mas, aparentemente, acaba cometendo o mesmo erro de seu mentor. São de fato, estes os dois principais filósofos lidos até a atualidade, com uma atenção especial sobreposta sobre as obras de Aristóteles que se fundamentam as análises tanto da filosofia política quanto da ciência política.

A palavra Estado, de acordo com Bobbio (2010) tem sua origem no termo “*status*” que traduzido do latim significa manter-se ou sustentar-se. Durante a antiguidade clássica, o termo

³¹ Grifos do autor.

utilizado para se referir ao conjunto das instituições políticas, ou a coisa pública, em Roma, era “*status rei publicae*” e *pólis* na Grécia. Mas é na modernidade que o termo ganha outra dimensão conceitual, segundo a historiadora Silva (2014, p. 115) “Foi na Europa Moderna que surgiu a realidade política do Estado nacional. E com Maquiavel, o termo *Estado*³² começou a substituir *civitas*, *pólis*, e *res publica*, passando a designar o conjunto de instituições políticas de uma sociedade de organização complexa.”

O termo *status*, durante os séculos XIII e XVI, referia-se, especificamente, a situação de um determinado país, mais precisamente, o ordenamento do aparato político e administrativo do reino ao qual se pretendia informar. Não estando, neste período pré-moderno, ligado a fins diretamente espirituais (SHIEIRA, 1998)

Bobbio (2010) chama a atenção para o fato de o termo não ter sido cunhado por Maquiavel, mas que o significado do termo Estado já vinha sendo utilizado em sua época e que o autor dá início a um processo de substituição dos termos tradicionalmente utilizados. Sendo assim, “a passagem do significado corrente do termo *status* de “situação” para “Estado” no sentido moderno da palavra, já ocorrera, através do isolamento do primeiro termo da expressão clássica “*status rei publicae*” (BOBBIO, 2010, p. 66) e, assim, iniciou-se a partir de Maquiavel mudanças terminológicas a respeito da forma a qual referia-se anteriormente “a máxima organização de um grupo de indivíduos sobre um território em virtude de um poder de comando” (BOBBIO, 2010, p. 66), ou seja, o termo Estado no sentido moderno, que foi seguido posteriormente por outros pensadores.

A introdução deste novo termo, pretendia designar uma nova forma de ordenamento que diferia das anteriores. Como, por exemplo, o termo *civitas*, comumente utilizado na antiguidade para referir-se às formas de governo distintas. Neste sentido, Segundo Bobbio (2010):

a fortuna do termo “Estado”, que através de modificações ainda não bem esclarecidas passou de um significado genérico de situação para um significado específico de condição, de posse permanente e exclusiva de um território e de comando sobre os seus respectivos habitantes, como aparece no próprio trecho de Maquiavel, no qual o termo “Estado”, apenas introduzido, é imediatamente assimilado ao termo “domínio” (BOBBIO, 2010, p. 67).

Neste caso, o novo termo designa uma novidade e, para além disso, concentra em sua gênese o território, a posse e a concentração progressiva de poder nas mãos de um soberano,

³² Grifo do autor.

grupo ou instância “que termina por compreender o âmbito completo das relações políticas” (SCHIERA, 1998, p. 346) de modo contrário ao policentrismo (vários polos de poder) vigente durante o sistema feudal. Este por sua vez, caracterizado enquanto um sistema administrativo que contava com uma organização militar cujo o objetivo era a defesa patrimonial. Sobretudo contava internamente com a distribuição de poder entre bispos, nobres, reinos etc.

Em outras palavras, o sistema feudal, em sentido amplo, era também caracterizado pela fragmentação do poder. Sendo, portanto, alicerçado na posse do território e dos homens que nela viviam, na “vassalagem, no benéfico, e na imunidade,” um dos elementos que caracterizam o Medievo, entendido por Streck e Moraes (2006) como a principal *forma estatal pré-moderna* marcada, principalmente, pelas relações de dependência pessoal (servo), regalias e privilégios, instabilidade econômica, separação e conflitos com o poder religioso e pela fragmentação do poder.

Por tanto, tais características serão substituídas, a partir do novo modo de produção (capitalismo ainda emergente). Logo, com as modificações das condições econômicas e sociais, o servo passa a ser súdito e a fragmentação dá lugar à unificação e à formação do estado centralizado (institucionalizado), tendo no Estado absolutista a primeira versão do Estado moderno.

4.1.2. A fundação do Estado moderno

O Estado moderno diferencia-se, enquanto nova forma de organização política, através de sua autonomia, pela distinção entre política e economia e ao mesmo tempo pela concentração do poder. Sendo assim “fundado por sua vez sobre a concomitante afirmação do princípio da territorialidade da obrigação política e sobre a progressiva aquisição da impessoalidade do comando político” (SCHIERA, 1998, p. 426). Superando assim, devido a racionalização do poder, centralização política e impessoalidade, o modelo anterior de organização social estática - que estava baseado em laços pessoais entre senhores e servos - existente durante a idade medieval -, e fundamentado economicamente na troca e na agricultura. Para Schiera (1998):

O Estado moderno significava precisamente a negação de tudo isto: a instauração de um nível diferente da vida social, a delimitação de uma esfera rigidamente separada de relações sociais, gerenciada exclusivamente de uma forma política, no sentido não equívoco visto acima (SCHIERA, 1998, p. 429).

Neste contexto, durante o medievo, prevaleciam os interesses religiosos sobre os diversos aspectos da vida em sociedade, principalmente na política, pois esta era regida pela igreja, isto é, nessa forma de organização social há o que a partir de Maquiavel se convencionou chamar de primado do espiritual. Tal concepção “corresponde a doutrina da completa subordinação da ação política às leis morais, que são no fundo os preceitos da religião dominante: subordinação esta que se reflete na figura do príncipe cristão.” (BOBBIO, 2010, p. 85).

O primado do espiritual sobre a política é característico do período anterior ao Estado territorial concentrado e que lentamente dá lugar a essa nova forma de organização (SCHIERA, 1998). Este período, por sua vez (...) “que particulariza a idade medieval das grandes controvérsias entre Estado e Igreja” (BOBBIO, 2010, p.85), dá seus primeiros indícios de rompimento a partir de controvérsias e conflitos, que mais precisamente correspondem à luta das investiduras (1057-1122) e aos contínuos choques entre o Poder temporal e poder espiritual. De acordo com Schiera (1998, p. 427), “a distinção entre o espiritual e o mundano, inicialmente introduzida pelos Papas para fundamentar o primado da Igreja, desencadeou agora sua força na direção do primado e da supremacia da política.”. Para tanto, acerca do primado da política sobre o espírito, como elemento constitutivo da teoria política moderna, nos debruçaremos sobre a origem do Estado a partir de sua teoria positiva, mas especificamente: os contratualistas.

4.2. O contratualismo

Em sentido estrito o contratualismo compreende uma escola que busca, a partir de uma única estrutura conceitual, isto é, o contrato, explicar e justificar a formação do Estado a partir da obtenção do consenso, com explicações variáveis que divergem entre si para o mesmo processo. Dentre alguns dos principais autores desta teoria, que floresce entre os séculos XVI e XVIII, temos: T. Hobbes (1588-1679), B. Spinoza (1632-1677), S. Pufendorf (1632-1694), J. Locke (1632-1704), J.-J. Rousseau (1712-1778), I. Kant (1724-1804).

Sobre o contratualismo, Matteucci (2006) expõe que

Em sentido muito amplo o Contratualismo compreende todas aquelas teorias políticas que vêm a origem da sociedade e o fundamento do poder político[...]num contrato, isto é, num acordo tácito ou expresso entre a maioria dos indivíduos, acordo que assinalaria o fim do estado natural e o início do estado social e político (MATTEUCCI, 1998, p. 272).

Para Streck e Moraes (2006, p. 29) coadunam com Matteucci ao afirmar que “A estrutura básica se dá pela contraposição entre o Estado de Natureza e o Estado Civil mediada pelo Contrato Social.”, ou seja, entre o Estado pré-político e a sociedade política. Sendo assim, o contrato, visa legitimar o Estado e os fundamentos do poder. Enquanto o Estado de natureza seria a condição natural do homem a qual será superada mediante um acordo com outros homens, o mesmo Estado de natureza é definido pelos contratualistas em relação ao que falta no Estado político (MATTEUCCI, 1998). Logo, “o estado civil surge como um artifício da razão humana para dar conta das deficiências inerentes ao estado de natureza” (STRECK; MORAIS, 2006, p. 29)

Para Hobbes (2015), o Estado de natureza é a guerra de todos contra todos, e mais que isso, é "o domínio das paixões, a guerra, o medo, a pobreza, a desídia, o isolamento, a barbárie, a ignorância, a bestialidade” (HOBBS, 2015, p.45). Para ele o Estado de natureza é visto de forma negativa, onde predomina a liberdade e o domínio do mais forte. Já para Rousseau (2008), ao contrário, é no estado de natureza que se encontra a felicidade e “o homem livre, com o coração em paz e o corpo de boa saúde”.

O Estado, na concepção de Hobbes (2015) é o Leviatã. Que por sua vez é constituído por dois elementos conflitantes: de um lado o estado (ou sociedade) de natureza e do outro a sociedade (ou estado) civil. Enquanto o estado (situação) natural é a expressão do egoísmo, da guerra, das paixões e instintos naturais que, por sua vez, levam a batalha entre todos, por terem todos o direito natural de obtenção, sem pudor ou escrúpulos, o estado (ou sociedade) civil seria o fator responsável pela criação do Estado, pois a vida harmônica e protegida da guerra, só seria possível a partir da transferência para um governante, ou assembleia de homens, do seu direito natural de ser um “lobo”, mediante acordo ou pacto, o único meio possível para se estabelecer a paz e a segurança entre os homens (HOBBS, 2015). Assim caminharíamos estes para o estado político ou civil.

Hobbes (2015) compreende esse ser um estado de natureza, ou seja, o estado de constante guerra civil. É, por tanto, a ameaça constante do poder do outro visto como um direito natural a ser exercido. O referido autor comenta que:

(...) o direito natural, a que muitos autores comumente chamam *jus naturae* é a liberdade que cada homem tem de utilizar seu poder como bem lhe aprouver, para preservar sua própria natureza, isto é, a sua vida; consequentemente, é a liberdade de fazer tudo aquilo que, segundo seu julgamento e razão, é adequado para atingir esse fim.” (HOBBS, 2015, p. 107).

Sendo assim, segundo o autor “quem transfere qualquer direito transfere, igualmente os meios para usufruí-lo, enquanto está sob seu domínio.” (HOBBS, 2015, p.113). Sobre a renúncia do direito natural, o filósofo argumenta que:

o homem deve concordar com a renúncia a seu direito sobre todas as coisas, contentando-se com a mesma liberdade que permite aos demais, na medida em que considerar tal decisão necessária a manutenção da paz e sua própria defesa.” [...] “Renunciar a direito a algo é o mesmo que se privar da liberdade de negar a outro homem o benefício de seu direito à mesma coisa (HOBBS, 2015, p. 108-109).

Deste modo, como forma de se alcançar a paz, faz-se necessário instituir limites e proibições com vistas a conter essa liberdade natural que se manifesta na ação dos homens, imersos em sua condição humana que é a guerra, onde “todos tem direito a tudo, inclusive ao corpo alheio”, visto, portanto que “a condição humana é a guerra de uns contra os outros” (HOBBS, p.108), o que fundamenta o que Hobbes designa como lei natural, ou seja, o direito de realizar livremente o que bem entender, de acordo com sua razão, para manter sua sobrevivência.

Neste sentido, Hobbes e Maquiavel divergem. Hobbes, difere da concepção contratualista de Maquiavel, que ao fundamentar-se no contrato de submissão, ou seja, um contrato estabelecido dos súditos para com o soberano, compreende que o príncipe surge para concentrar os poderes apenas após a formação e a organização da sociedade. Que na busca por estabilidade política transfere ao soberano plenos poderes para que este funde o Estado e possa, assim, exercer o controle social de modo a garantir o uso da força, fundamentalmente para a conservação do território.

Para Hobbes a sociedade não existe separada do Estado e vice e versa, ambos surgem mutuamente com a superação do estado natural (ou estado de guerra) em detrimento do Estado civil (Governo). Deste modo, o Estado é condição para existir a própria sociedade. Pois esta se organiza para eximir conflitos e estabelecer a paz, sendo assim, “a sociedade nasce com o Estado.” (WELFFORT, 2000, p. 62) e, portanto, ambos se constituem mutuamente.

Em o *Leviatã*, Hobbes (2015) compreende que apenas o ordenamento jurídico não é suficientemente necessário para manter a disposição contratual duradoura entre os homens, sendo preciso instituir um poder coercitivo e assim, a partir do medo, do terror e do temor, semelhante ao “temor de Deus”, que exerce de forma invisível, um poder “absoluto” que

agora pertencerá ao governante e estará acima dos governantes. Neste sentido o filósofo afirma:

Mas se houver um poder comum situado acima dos contratantes, com direito e força suficiente para impor seu cumprimento, ele não é nulo. Pois aquele que cumpre primeiro não tem qualquer garantia de que o outro também cumprirá depois, porque os vínculos das palavras são demasiado fracos para refrear a ambição, a avareza, a cólera e outras paixões dos homens, se não houver o medo de algum poder coercitivo. (HOBBS, 2015, p. 137).

Sendo as palavras e os acordos mutáveis e sujeitos às paixões humanas, a teoria hobbesiana, compreende como melhor forma de governo as Monarquias absolutistas, de modo a centralizar o poder nas mãos de um único indivíduo capaz de regular e monopolizar o uso força; tanto para punir coercitivamente quanto para garantir a unidade, os acordos e pactos e o bem comum. Para tanto, necessita-se estabelecer a partir da centralização uma relação de pavor e constante ameaça.

Assim, salienta Hobbes (2015) que “conferir toda força e poder a um homem, ou a uma assembleia de homes, que possa reduzir as diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade, é o único caminho para instituir um poder comum” (HOBBS, 2015, p. 139).

Para Hobbes, a essência do estado é a utilização do poder e da força doados individualmente ou por grupo de homens (envoltos no terror do estado de natureza) para o Estado, tendo este a função de promover a paz, ajuda e a segurança contra invasores. O Estado é, portanto, “dessa forma, a multidão unida numa só pessoa passa a chamar-se Estado (em latim, Civitas). Essa é a geração do grande Leviatã, ou mortal a quem devemos abaixo de Deus imortal, nossa paz e defesa” (HOBBS, 2015, p. 140)

4.3. O fundamento do estado capitalista

Neste ponto, é de suma importância salientar a participação e influência da classe burguesa emergente nesse processo transitório e gradual. Com o advento da centralização territorial da soberania de um senhor central, um príncipe, juntamente à unidade de comando, assim também como da nova organização técnica e administrativa, da criação de exércitos e do apoio da burguesia é que se modificam as organizações e as normas. Deste modo:

O novo modo de produção em gestação (capitalismo) demandava um conjunto de normas impessoais/gerais que desse segurança e garantias aos súditos (burguesia ascendente) para que estes pudessem comercializar e produzir riquezas (e delas disfrutar) com segurança e com regras determinadas (STREK; MORAIS, 2006, p. 43).

Sendo assim, estruturas e relações sociais passaram de controladas exclusivamente pela religião dominante e por relações pessoais culturais para relações impessoais e ações políticas. De acordo Schiera (1998),

surgidos da mudança social levada a cabo e gerida pela incipiente burguesia, em vias de achar o próprio espaço exclusivo de ação nas coisas do mundo, cada vez mais esperadas das coisas do céu, e, portanto, cada vez mais necessitadas de regimes e de segurança imediata e atual, mais do que de estimativas morais e de promessas ultraterrenas. Não foi por acaso que o Terceiro Estado ofereceu ao príncipe, em sua maioria, os "auxiliares" de que se serviu para fundar, teoricamente, e colocar em ato, concretamente, sua nova soberania. (SCHIERA, 1998, p. 426).

A classe burguesa, nesse período pré-capitalista (POULANTZAS, 2000) obteve em proveito dessa nova organização social, que se consolidara a partir do século XVI, obtendo mais estabilidade territorial que favoreceu a comercialização, assim também como representatividade política em troca do apoio, juntamente com a nobreza, ao processo que deu origem aos Estados nacionais.

Para alguns teóricos como Poulantzas (2000), o Estado moderno teve início com a descentralização dos poderes do soberano, isto é, com a revolução burguesa de 1789. Dando assim início a um novo tipo de Estado, o Estado sobre o modo de produção capitalista. De acordo com Poulantzas (2000),

O Estado que surge assim em toda sua originalidade histórica: esse Estado constitui uma efetiva ruptura em relação aos tipos de Estado pré-capitalistas (asiático, escravista, feudal), que não basta para compreender exatamente as concepções que fundamentam as relações mercantis (concepções estas que sempre existiram) (POULANTZA, 2000, p. 52).

Esta ruptura é a separação, não existente anteriormente em outros modos de produção e outros tipos de Estados, onde há centralização jurídica, política e econômica em um indivíduo, grupo ou classe. Esta distinção que ocorre com o modo de produção capitalista do Estado moderno é o que lhe diferencia e ao mesmo tempo lhe caracteriza, ou seja, a separação entre o domínio econômico e o domínio político em grupos ou indivíduos distintos é o fundamento do Estado Capitalista.

4.4. O estado capitalista – moderno

Esta separação entre aqueles que dominam economicamente e aqueles que dominam politicamente tem impacto direto sobre o controle da vida social. Nos modos de produção pré-capitalistas o controle é direto e focalizado na unidade centralizadora que organiza de forma sólida e simples as estruturas sociais, assim também se dão as relações de produção. Já no modo de produção capitalista esta relação se dá de modo complexo.

Mesmo não tendo desenvolvido uma teoria do Estado, de acordo com Marx e Engels (1999) o Estado não seria um agente responsável pelo bem comum, ou de todas as classes. Pelo contrário, o Estado tinha “lado”. Marx afirma, em *O manifesto comunista*, que “o poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia” (1999, p. 12).

Seguindo essa linha, Engels (1982), em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, complementa de forma ampliada a afirmativa de Marx ao analisar que “a força de coesão da sociedade civilizada é o Estado, que, em todos os períodos típicos, é exclusivamente o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada” (1982, p. 199).

Neste sentido, a partir das concepções de Marx e Engels o Estado passa a ser visto ora como uma determinação da estrutura econômica, ora como uma força coercitiva a serviço da classe burguesa, ou como um instrumento de dominação desta mesma classe sobre outra (proletariado). Estes seriam os modos de ação negativos do Estado. Mas segundo Poulantzas (2000, p. 35) “o Estado também age de maneira positiva, cria, transforma, realiza” de modo a beneficiar, a classe operária.

Após o fim da era stalinista, muitos teóricos empreendem a difícil tarefa de atualizar e revisar o marxismo após um período de quase 30 anos de hibernação. O primeiro impulso foi dado por Satre na crítica da razão dialética, seguido por Althusser em seus ensaios sobre o marxismo e posteriormente por Poulantzas que baseou suas análises, assim como os demais, nas contribuições fundamentais de Marx, entretanto dando mais ênfase a superestrutura (ideológica e política) pretendia constituir, a partir de suas obras, um tratado sobre o Estado capitalista.

Poulantzas, assim como Althusser e Satre, rejeita o dogmatismo e o marxismo oficial, assim recusa a corrente economicista e historicista. O primeiro, entende que os fenômenos

sociais resultam das relações econômicas. Neste sentido, a superestrutura (política, jurídica e ideológica) seria um reflexo, ou melhor, determinada pela infraestrutura (economia). O segundo, compreende que a história possui um sujeito e que este seria a classe - ou as classes sociais -. Deste modo, o historicismo e o economicismo se interligam para fomentar o entendimento da dominação de uma classe sobre a outra, e que o Estado serviria para a defesa dos interesses da classe dominante economicamente.

Ao contestar esse reducionismo econômico, Poulantzas (2000) fundamenta suas análises destacando a autonomia relativa do Estado. Sendo assim, segundo ele, o Estado deve ser concebido como detentor de determinações próprias e específicas, diferente das determinações econômicas, por entender que tais correntes estariam restritas a explicar a origem.

Para Poulantzas (2000), no capitalismo, o Estado surge com a apropriação total dos meios de produção. O Estado surge, então, como aparato necessário para a própria reprodução capitalista e circulação de mercadorias, não apenas como instrumento de coerção, já que não seria necessário o uso da violência para a apreensão da força de trabalho. Se assim o fosse, não haveria a distinção entre o modo de produção capitalista e os demais modos de produção e/ou exploração, já que o modo de produção do capital, diferente dos demais, é baseado no salário enquanto a escravidão ou a servidão feudal são baseadas na coerção. Neste sentido o filósofo grego compreende uma especificidade relativa ao funcionamento do Estado capitalista. Segundo ele, esta

especificidade, portanto, do Estado moderno que está ligado precisamente a esta separação relativa do político e do econômico, e a toda uma reorganização de seus espaços e respectivos campos, implicada na total espoliação do trabalhador direto nas relações de produção capitalistas.” (POULANTZAS, 2000, p.52).

Neste ponto, acerca da separação relativa do poder político do poder econômico como especificidade autêntica do Estado moderno, Poulantzas e Mascaró convergem. Isso, pois, Mascaró concorda com as proposições expostas pelo primeiro. No entanto, divergem com relação às especificidades materiais deste Estado, sobretudo, por Mascaró apoiar-se também nas concepções de J. Hirsch (1990), que compreende “o espaço das trocas e da circulação do capital (troca equivalente, moeda, valor abstrato etc.) e deduz essa especificidade dessas ‘categorias’”. (POULANTZAS, 2000, p. 50)

Mascaro (2015) afirma que “O Estado, assim, se revela como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca das mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada” (MASCARO, 2015, p. 14). Para tanto, conta conjuntamente com as instituições jurídicas que pelo Estado são consolidadas.

Sobre o Estado capitalista, Poulantzas (2000) rejeita a concepção que o Estado se fundamenta nas trocas e nas relações de circulação de mercadorias. De acordo com suas análises que tomam como base o marxismo, é nas relações de produção que se fundamentam as classes sociais e a reprodução ampliada do capital como a base para o Estado moderno. Sua principal questão está em relacionar o Estado com a acumulação e reprodução do capital. Neste sentido, Poulantzas afirma que:

As transformações do Estado estão ligadas, principalmente, as transformações das relações de produção capitalistas que induzem transformações desta separação e, daí, às lutas de classes. É aí que se inscrevem as modificações do papel e das atividades econômicas do Estado que tem, certamente, seus efeitos próprios sobre ele (POULANTZAS, 2000, p.51).

Sendo assim, a reprodução do capital teria efeito sobre o próprio Estado. Tendo, as atividades econômicas baseadas nas relações de produção capitalistas, servido de base para formação do Estado e da separação entre este e o domínio econômico. Diferentemente dos outros tipos de organizações simples ou complexas “é somente o caso da política capitalista que estabelece tal separação” (MASCARO, 2015, p. 60) enquanto o trabalho passa de servil ou escravo para assalariado, isto é, o trabalho passa também a ser uma mercadoria nas novas relações de produção que contam com aparatos institucionais e ordenamentos legais.

Todos os estados pré-capitalistas fundamentaram-se na lei e na ordem para sua constituição e consolidação. A exemplo do Estado escravista romano e grego ou o Estado serviu feudal. Neste sentido Poulantzas (2000, p.74) afirma que “toda forma estatal, mesmo a mais sanguinária, edificou-se sempre como organização jurídica, representou-se no direito e funcionou sob forma jurídica”. Deste modo, é perceptível observar a ligação entre as leis e a organização social dos indivíduos e que esta, por sua vez, tem relação direta com o exercício da força. Em outras palavras, o monopólio da violência por parte do Estado. Segundo Poulantzas (2000) é somente com o Estado capitalista que a lei integra o sistema e passa a ser um *código de violência autorizada*, isto é:

A lei é parte integrante da ordem repressiva e da organização da violência exercida por todo Estado. O Estado edita a regra, pronuncia a lei, e por aí instaura um primeiro campo de injunções, de interditos, de censura, assim criando o terreno para a aplicação e o objeto da violência. E mais, a lei organiza as leis de funcionamento da repressão física, designa e gradua as modalidades, enquadra os dispositivos que a exercem (POULANTZAS, 2000, p. 74).

Contudo, este poder de coerção, ou melhor, violência, no Estado capitalista é cada vez menos perceptível. Isto não significa dizer que ele não exista, ou que o monopólio da violência legitimado pelo Estado capitalista esteja sendo menos utilizado, pelo contrário, seu papel tem sido cada vez mais determinante para a obtenção do consentimento. Logo, essa medida não se dá de modo inversamente proporcional, ou seja, quanto mais consentimento menos violência. Nas palavras de Poulantzas (2000):

A violência física monopolizada pelo Estado sustenta permanentemente as técnicas do poder e os mecanismos do consentimento, está inscrita na trama dos dispositivos disciplinares e ideológicos, e molda a materialidade do corpo social sobre o qual age o domínio, mesmo quando essa violência não se exerce diretamente (POULANTZAS, 2000, p. 79).

A lei impõe limites a utilização da força e da violência e restringe o próprio exercício dela pelo Estado. Mas a lei, assim como a violência, é uma forma de poder. O Estado, por si só é um exemplo, em escala macro de exercício de força/poder. Assim sendo, analisaremos algumas concepções de poder mais adiante. Antes disso, observaremos os primeiros passos do Estado rumo ao controle do processo educativo e simultaneamente a Estatização da profissão docente, a fim de comprovar a ligação desta com as preocupações e receios familiares acerca da educação pública fornecida pelo Estado, principalmente no que tange o poder do professor dentro da sala de aula.

4.5. A profissão docente no Brasil: breve histórico

A transmissão de conhecimento é um dos muitos pontos convergentes para que se identifique o ato de ensinar. Os povos primitivos transmitiam ou ensinavam modos, meios, aperfeiçoamentos, técnicas, e muitas outras maneiras de sobreviver, conviver e manter a espécie humana em constante existência, visando primordialmente à sobrevivência atual e subsequente, principalmente o acúmulo transmitido do conhecimento adquirido, dos anciãos ou experientes aos jovens iniciados e logicamente inexperientes, a priori tal processo se dá no núcleo familiar. É algo que se deu historicamente e gradativamente, devido à capacidade de

algum tipo comunicação e visava também garantir a perpetuação da espécie. Mas, está longe de ser o que se pretende destacar e compreender quando nos referimos à escolarização, e esta “remete aos processos escolares engendrados pelos diferentes sujeitos nas suas relações com a escola e mesmo fora dela” (CAMPOS, 2011, p.14).

As unidades familiares tiveram e ainda tem um papel fundamental na transmissão de conhecimentos profissionais, valores morais e comportamentais ou como diria Boudieu (1996), no *habitus*. Segundo o autor, eles são:

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, interligando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às analogias de esquemas” (Bourdieu, 1983, p. 65)

Até antes do Século XVII, esse conjunto de conhecimento, que contava como principal fonte a família e que orientavam as práticas profissionais, era suficiente para garantir a sobrevivência do indivíduo em uma sociedade, pois esta não possuía um nível tão complexo como as sociedades atuais. (CUNHA, 2000)

Segundo Sá e Neto (2000, p.02) “Os primeiros registros conhecidos da profissão de professor evidenciam a observação e o empirismo como pré-requisito para o seu exercício”, isto é, era um processo prático de observação e exercício da prática, ou melhor, “fazer fazendo”, isto é, tornavam-se professores aqueles que observavam a prática exercida por outros mestres, reproduzindo ao mesmo modo o que viam e aprendiam.

De acordo com Campos (2011), foi “com o surgimento das máquinas, com a divisão social do trabalho advinda com o capitalismo, esse modelo de educação familiar passa a ser insuficiente para atender ao ideal de uma sociedade moderna e civilizada”. E complementa destacando a importância de atentar para novos conhecimentos que atendam o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Segundo a autora, “os conhecimentos tinham que ser aprimorados e especificados de forma a atender às novas demandas desenvolvimentistas.” (CAMPOS, 2011, p.03). De acordo com a autora:

O processo de urbanização, a proliferação das indústrias modernas e republicanas exigiam novas qualificações dos trabalhadores. A preocupação não era somente com a expansão do ensino, mas também com os materiais utilizados, os programas e os conteúdos das disciplinas, a construção de um espaço específico, a equipe pedagógica e a formação dos professores, entre outras questões (CAMPOS, 2011, p. 03).

Diante dos avanços das sociedades a educação também avançou, incorporando métodos e módulos, voltando atenções para o processo ensino/aprendizagem, assim como a definição da profissão, do sentido atribuído ao professor e o interesse em educação voltada para a formação de futuros educadores.

De acordo com Saviani (2009):

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (SAVIANI Apud DUARTE, 1986).

Mas somente com a revolução burguesa de 1789 e a implementação do Estado capitalista houve uma resposta institucional para a questão da formação docente visando atender aos interesses de uma formação popular. Segundo Saviani (2009, p.143), “é daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores”. A esse respeito o autor relata que:

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009, p. 143).

Sendo assim, Segundo Saviani (2009) esta escola destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, acabou se transformando na prática “em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico.” (Saviani, 2009, p.143).

Neste sentido, Tanuri (2000) destaca, além do início da instrução pública durante o século XIX, os ideais liberais e a importância de movimentos religiosos reformistas para o processo de formação de professores e o interesse na instrução popular. De acordo com Tanuri (2000):

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a

idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais (TANURI, 2000, p. 62).

No Brasil a preocupação com preparação dos professores se inicia formalmente, no século XIX, Segundo Saviani (2009) após a independência, quando passa a existir um maior interesse estatal para instruir as massas populares. A esse respeito, o autor distinguiu este como o primeiro período na história da formação de professores no Brasil (1827-1890), no qual o preparo didático era custeado pelos próprios professores, via dispositivo de lei, como os Ensaio intermitentes de formação de professores. Pois:

“Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p. 144).

Descentraliza-se assim a responsabilidade da família sobre a educação. A esse respeito Campos (2011, p. 5) afirma que “no momento em que a família deixou de ser a única responsável pela educação dos filhos, a escola assumiu a responsabilidade pelos conhecimentos técnicos e científicos.” Deste modo, a família pouco a pouco perdeu espaço e sua função de educar, assim como o método de ensino individual foi substituído pelo método de cooperação mútuo. De acordo com Campos (2011, p. 5) “o método mútuo entrou nesse cenário como um dos mais adequados, pois propiciava a instrução coletiva, demandava menos tempo e gastos.” Neste sentido, a família agiria em sistema de colaboração juntamente com o sistema escolar no processo educacional.

Após esse momento, temos o uma atenção maior aos problemas existentes, como analfabetismo, por exemplo, algo que caminhava no sentido oposto ao que se pretendia para a formação de uma nação modernizada, em outras palavras, para trazer um país recentemente escravista a um padrão de sociedade moderna, instruída e preparada para uma vida em sociedade e para o mercado de trabalho. Teremos o “estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.” (SAVIANI, 2009, p. 144) sem grandes mudanças para o que se pretendia, mas houve uma expansão, mesmo que simplória do número de escolas, o estabelecimento de currículos escolares, disciplinas e uma atenção para uma formação específica.

Com o advento da abolição da escravatura e o período democrático observamos maior interesse na instrução pública, sob o lema “instruir e civilizar” mas a partir da constatação da incompetência do Estado com instrução pública, sobretudo na garantia do acesso escolar, devido ao número insuficiente de unidades escolares, assim também como na falta de políticas públicas voltadas para combate ao analfabetismo, surge um novo período tanto na instrução popular que objetivava atender aos ideais de modernização nacional, como na formação de professores, preconizado por um grupo de intelectuais conhecidos como o movimento da Escola Nova ou Escolanovistas. Sendo formado por Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo, entre outros. Teremos, segundo Saviani (2009, p.144), Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, como terceiro momento histórico da educação no Brasil.

No campo da formação de professores Saviani (2009) ainda destaca mais três momentos importantes: (1) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); (2) substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e (3) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Dentre estes períodos históricos para a educação no Brasil e a institucionalização estatal da formação docente temos que observar o estabelecimento dos parâmetros regimentares, que se são efetivados nesse período, acerca da profissão e da educação, principalmente dando atenção aos designios estabelecidos constitucionalmente ao sistema de colaboração entre família e Estado. Deste modo, daremos destaque ao papel importante da família em colaboração com o Estado no que diz respeito à educação de seus filhos. Mas o termo colaboração só aparece na Constituição de 1988.

Uma educação com a pretensão de atender a todos os indivíduos que integram a nação aparece, pela primeira vez, como projeto, explicitamente, na constituição de 1934, em seu Artº 149, como *dever do Estado*, da seguinte forma:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolver num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (CF, 1934).

Posteriormente, na constituição de 1969, o direito de todos à educação é o direito social à que todos os cidadãos gozem da educação como serviço público, mas ainda assim a educação é dada no lar. Assim, "A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola". (CF, 1969)

Entretanto estes dois períodos, concernentes às consolidações destas constituições, tem em comum entre alguns fatores. Ao analisarmos o primeiro e o segundo trecho, em que se objetivou encontrar constitucionalmente a preocupação com a instrução pública popular, ou melhor, com uma "educação para todos" é possível observar características em comum a esses dois momentos. Em ambos, a participação da família é um dever conjunto com a escola.

Ambos os períodos citados, 1934 e 1969, compreendem períodos conturbados historicamente. No primeiro, temos o governo provisório, iniciado por uma revolta militar liderada por Vargas e que acaba resultando em um golpe militar e uma nova constituição em 1937. No segundo, em 1969, também vigorava um regime ditatorial e autoritário, fruto de um golpe militar, certamente os dois momentos e regimes têm muitos pontos diferentes, cada um deles a seu modo. Mas, além da parceria estabelecida constitucionalmente entre o Estado e família na educação dos filhos como um dever de ambos e direito de todos, também são os dois únicos momentos, na história do Brasil em que houve o estabelecimento de uma disciplina escolar específica para o estabelecimento moral e ideológico via sistema público de ensino, conhecida como "Moral e Cívica" durante 1969 ou "ensino cívica" em 1934 e reafirmada na constituição posterior de 1937 e em 1940 (entre o governo provisório e o Estado novo na Era Varga).

Esta disciplina é instituída em 1934 presente no inciso 7 do Artº 122 da constituição de 34 e reafirmada na constituição de 1937. São períodos que se destacam por um tipo específico de organização governamental e pela preponderância de uma moralidade, sobretudo uma moralidade religiosa cristã, que compreendia também, nesse momento da história do Brasil, a religião esmagadoramente dominante em quantidade numérica de indivíduos e de núcleos familiares onde se fazia presente. Segundo Moura (2016, p. 80) "a moral da Educação Moral e Cívica é a moral religiosa católica ou cristã."

Moura (2016) destaca que após o golpe militar de 1964, foi somente em 1969, a partir do Decreto-lei n. 869/69 (BRASIL, 1969), que se dará a implantação da disciplina Moral e cívica, em caráter obrigatório e também em todos os graus de ensino no país. Sobre isto, a

autora destaca que: “Assim como os projetos de lei atuais para restringir a autonomia docente utilizam como argumento a defesa da democracia e dos direitos humanos, também durante a ditadura militar esta argumentação foi utilizada para a defesa da inserção da Educação Moral e Cívica” (MOURA, 2016, p.71). Deste modo, ao referir-se aos projetos atuais, a Moura (2016) compreende, em sua tese, o Programa Escola sem Partido. Pois o mesmo tenta implementar um projeto de nacional de educação que assim como em 1969 tenta restringir a autonomia do docente.

Acerca da educação moral e cívica, foi apenas em 1993 a partir da Lei n. 8.663 (BRASIL, 1993) que a disciplina que já havia entrado em desuso foi revogada. Mas segundo Cunha (2016) a tentativa de implementação do Programa Escola sem partido esta ligada a reinserção da educação moral e cívica. Segundo Cunha (2016) o projeto se divide em duas frentes, e nas palavras de Moura (2016):

A primeira frente seria os movimentos sociais e parlamentares de contenção e a segunda seria os projetos parlamentares e governamentais de imposição. Enquanto esta seria marcada pela presença dos projetos para (re)inclusão da Educação Moral e Cívica e do Ensino Religioso nos currículos, a primeira caracterizaria-se pelos projetos de lei do Programa Escola Sem Partido e congêneres, incluindo muitos projetos que tratam especificamente da questão das relações de gênero, chamadas por estes grupos conservadores de “ideologia de gênero” (MOURA, 2016, p. 14).

Na atual constituição federal promulgada em 1988 temos expresso no Art. 205. Que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Reafirmando assim o entendimento de uma educação cooperativa entre o estado e a família. Do mesmo modo sobre obrigatoriedade da frequência e permanência dos alunos em sala de aula como responsabilidade dos pais e educadores. Neste sentido, no Art. 208 § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Enquanto isso, o programa Escola sem Partido, prega a desobrigatoriedade da permanência do aluno em sala de aula, entendendo que o mesmo, por estar presente e passivo no ambiente escolar, estando tal como um prisioneiro. Logo, segundo o projeto, o professor se aproveitaria dessa “audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais”. É possível observar também recentes medidas, durante o governo Bolsonaro, voltadas para uma educação básica à distância, longe da escola e do

professor, sendo defendidas e aplicadas, mas esta seria uma discussão abordada em trabalhos posteriores devido a sua complexidade. Mas sua base esta fundamentada na desobrigatoriedade do ensino por parte do estado e em um retorno aos domínios da família sobre a educação, sobretudo a uma educação no lar.

Neste sentido, trata-se da perda da autonomia e liberdade do professor na sala de aula, do poder do professor sobre os conteúdos, debates, temas e assuntos que podem ajudar na formação para a cidadania dos alunos e promoção do respeito a partir da escola. A educação como colaboração, entre a família e o Estado, sugerida pela constituição de 1988, passaria a ser, a partir da implementação do programa Escola Sem partido, substituída por um processo de monitoramento e fiscalização constante da família sobre o trabalho docente por parte das famílias, para garantir que os conteúdos não entrem em contradição com a moral das famílias, mesmo existindo vários tipos e concepções diferentes do que é família. Para tanto, limitar o poder do professor parece ser um meio para um fim. Mas que poder é esse que o professor dispõe sobre a educação e sobre seus alunos dentro do ambiente escolar? Neste sentido discutiremos adiante o conceito de poder objetivando uma concepção que contemple a atuação do professor, para os fins deste trabalho.

5 O PODER EM QUESTÃO: A DOCÊNCIA E A INFLUÊNCIA

A necessidade de se compreender a concepção de poder no sentido de permitir uma análise do objeto de estudo, nos fez incursionar acerca desta temática. Pois, tanto o poder, quanto a autoridade e a limitada autonomia do professor representam, de algum modo, um perigo merecedor de atenção e, principalmente, regulamentação por via de uma legislação específica, como é o caso, sugerido pelo ESP, isto é, ainda mais limites. Em tal sentido, centramos nossa abordagem no entendimento de que não há poder monolítico (STOPPINO, 1998).

Diferentes teorias políticas procuram explicá-lo. O poder é observável e materializado em diversas instâncias e situações. Ele está presente nas organizações, estruturas, instituições, nos grupos, nas relações sociais individuais e coletivas entre grupos ou classes sociais antagônicas, nas relações familiares, entre pais e filhos etc. Decerto, convivemos com o poder desde a infância. Na família, no berço primeiro das nossas relações sociais, o poder está

expresso, pois é nas relações sociais que são expressas as relações de poder na prática (FARIAS, 2001).

Muitos são os estudos acerca desse conceito, assim, o termo compreende muitos sentidos diferentes que se relacionam e se desenvolvem. Temos, pois, o poder paterno, despótico e político, poder absoluto, poder total, poder social, poder atual e poder potencial, poder ideológico, poder econômico, poder político, poder condigno, poder compensatório, poder condicionado, poder coletivo de grupos e classes, poder simbólico, e muitos outros.

O Poder em geral é exercido através da violência, impedimento, limite, dominação, imposição, constrangimento, restrição, negação, dentre outros (BOBBIO, 2004). Contém, entretanto, concepções positivas como o poder divino, o poder da imaginação etc. Em outros casos, pode haver distinções e confusões entre acepções positivas e negativas.

Nas mesmas conceituações, como é o caso especificado por Bobbio (2004) a despeito do questionamento sobre a inclusão das formas de resistência designadas como *poder negativo*, por Catalano (1991), que associa o poder de resistência exercido da base para o topo, como as greves, jejuns, passeatas, atos que visam reverter, impedir ou resistir a algo já imposto, na maioria das vezes, autoritariamente, como tendo o mesmo sentido de destituir atribuído ao poder de veto, ou seja, o poder de impedimento que é institucionalizado, exercido do topo para a base e alinhado com a manutenção do *status* dominante.

Para Bobbio (2004) o poder da resistência passiva não objetiva a conservação, mas sim a modificação. Deste embate, observamos certa preocupação em caracterizar o que, porventura, seria uma instância negativa ou positiva do poder. Algo que trataremos mais adiante. Neste momento, observaremos as teorias fundamentais de poder, por serem de suma importância para a realização deste estudo.

5.1. Teorias fundamentais do poder

A maioria dos filósofos modernos e todas as teorias políticas interligam os conceitos de poder às concepções de Estado, controle, violência, autoridade, sociedade civil etc. bem como também a várias formas de governo. Deste modo, as teorias políticas, tradicionalmente, partem da noção de poder para as concepções teóricas de Estado. Segundo Bobbio (2010, p. 77) “se a teoria do Estado pode ser considerada como uma parte da teoria política, a teoria política pode ser considerada como uma parte da teoria do poder”. Deste modo,

compreendendo tudo o que vimos até aqui, o referido autor caracteriza três teorias fundamentais do poder: *substancialista*, *subjetivista* e *relacional*.

A *substancialista*, que é identificada com a interpretação Hobbesiana, na qual o poder é compreendido como um objeto em posse de alguém e que é utilizado como qualquer outro bem, como um meio para um fim, faz-se uso de determinados recursos que ao mesmo tempo servem para conservar e manter o exercício do poder. A *teoria subjetivista*, associada à concepção de Locke, compreende o poder como habilidade ou capacidade de obter determinado objetivo e não como um meio em si só. O que de acordo com nosso entendimento se associa à compreensão aristotélica que preestabelece para o exercício do poder a incorporação de determinadas competências ou o desenvolvimento de competências naturais inerentes àqueles que exercem o poder e sua posição. Tal compreensão ampara-se na concepção expressa por Stoppino (2010), já que para o exercício do poder se faz necessário, além dos recursos, a capacidade de mobilizá-los. Mas de acordo com Bobbio (2010) essa compreensão é geralmente direcionada ao ordenamento jurídico e relacionada ao direito subjetivo, ou seja, a atribuição de um determinado poder aos indivíduos para a obtenção de certos objetivos.

Por fim, a *teoria relacional* na qual o poder representa uma relação de influências entre dois indivíduos que resulta na submissão ou consentimento de um e na conquista objetiva de outro. Utilizando como exemplo o conceito de liberdade, Bobbio (2010, p.78) explica que “os dois conceitos podem então ser definidos um mediante a negação do outro: ‘o poder de A implica a não-liberdade de B’, ‘A liberdade de A implica o não-poder de B’”. Sendo assim, o poder é a indução e/ou convencimento, estando o poder explícito na supressão/submissão de um indivíduo à vontade de outro que tem o poder. Para os efeitos deste estudo, destacaremos o poder em seu aspecto relacional.

5.2. O poder na teoria relacional

Fundamentamos neste estudo a definição geral de Poder como sendo a “capacidade ou possibilidade de agir, de produzir efeitos. Tanto pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos como a objetos ou a fenômenos naturais” (STOPPINO, 1998, p. 932-933). Para tanto, interessa-nos compreender o poder enquanto um fenômeno integrante das relações sociais, isto é, o poder social que passa, segundo Stoppino (1998 p. 933), a assumir

concepções mais restritas que vão “desde a capacidade geral de agir, até à capacidade do homem em determinar o comportamento do homem: Poder do homem sobre o homem.”.

De acordo com o cientista político italiano, este poder exercido especificamente nas relações entre os homens em sociedade é designado como *Poder social*, assim sendo, o mesmo se difere do poder do homem sobre a natureza e as coisas. Contudo, Bobbio (1998), entende que:

a definição do poder como tipo de relação entre sujeitos tem de ser completada com a definição do poder como posse dos meios (entre os quais se contam como principais o domínio sobre os outros e sobre a natureza) que permitem alcançar justamente uma "vantagem qualquer" ou os "efeitos desejados" (BOBBIO, 1998, p. 955).

No entanto, o Poder a que se refere Stoppino (1998), não reside especificamente nas coisas ou objetos, e além da posse dos meios, tais como o ouro, a prata ou a natureza, sendo estas para ele, ferramentas apenas utilizadas para o exercício do poder. Por tanto, o poder consiste, enquanto fenômeno social, na existência de “um outro e de que este é levado por mim a comportar-se de acordo com os meus desejos” (STOPPINO, 1988, p.934). Nesse contexto o homem tanto é ativo quanto passivo do *Poder Social*. Assim, com vistas a compreender o conceito de Poder, Stoppino (1998) distingue o poder em sentido amplo do *Poder Social* (capacidade de controlar um determinado comportamento) que traz consigo a noção de “causa”.

No entanto, no âmbito do Poder Social, a causa não age, segundo o autor, enquanto “determinismo mecanicista”, diferentemente da concepção de causa e efeito determinada na perspectiva positivista, isto é, não é sempre que o comportamento de A é *causa* para o comportamento de B, compreendendo assim, que tal capacidade de controle nas relações entre indivíduos, que determinam, ou sugerem mudanças de comportamentos apenas “relações prováveis, não relações ‘necessárias’”. Por isso, neste contexto, o conceito de causa está desvinculado do conceito de ‘necessidade’, devendo ser entendido como causa provável” (STOPPINO, 1998, p. 936).

O que de certa forma não deixa de assumir uma noção de causalidade, no entanto esta noção não pode ser generalizada, pois essa relação de poder só pode ser notada, ou caracterizada, apenas em alguns momentos determinados, sendo assim, a noção causal da determinação do comportamento de B em relação ao comportamento de A, e vice e versa, é compreendida enquanto uma “condição suficiente”.

Contrapondo-se a algumas concepções acerca do nexos causal, noção de causa, na determinação comportamental nas relações de poder, Stoppino (1998) coaduna com o pensamento de F. Oppenheim (1961) ao fundar seu posicionamento na compreensão deste fenômeno, a causalidade, enquanto uma “condição suficiente”. Deste modo, a partir de seus estudos, conclui que

se pode, portanto, afirmar que, na prática do Poder, o comportamento A é a causa determinante, pragmaticamente decisiva, do comportamento B; ou seja, é a sua condição "suficiente", não a sua condição "necessária", nem, com maior razão, a sua condição "necessária e suficiente" (STOPPINO, 1998, p. 936).

Sendo a “causa provável” ou “condição suficiente” relativas ao Poder Social e que se exerce numa relação de poder entre indivíduos onde existe a possibilidade da mudança de comportamento, assim, o Poder Social compreende o *Poder Potencial* (capacidade de ação) que é “uma relação entre atitudes para agir” e o *Poder Atual* (transformação da capacidade de ação em ação, ou ato) que, por sua vez, é uma “relação de comportamentos” (STOPPINO, 1998, p. 936). Deste modo, caminhamos para uma compreensão do poder enquanto uma lógica relacional de ações e atores.

O poder em seu espectro social, ou seja, o Poder Social, se institui através da aptidão para conceder ordens, por exemplo, de um governante para com seus súditos, de um pai para com sua prole ou de um professor para com seus alunos. No entanto, a mudança de comportamento, postura ou mentalidade dos discentes pelo professor, dos filhos pelo pai ou do empregado pelo patrão, mediante ordenamento, não é uma relação necessária, mas sim uma relação provável.

Para Stoppino (1998) a capacidade ou aptidão do homem de determinar ou controlar o comportamento de outro homem, é a capacidade de determinação intencional ou interessada no comportamento dos outros.” (STOPPINO, 1998, p. 937) Por tanto, é condição primordial a intencionalidade e o interesse na direção a qual se deseja modificar um determinado ato ou comportamento. Neste sentido, o Poder social é uma relação entre indivíduos e está aparente nas relações sociais onde existe a capacidade de realizar um comando ou ordem – por um - e a possibilidade de obediência - por outro -. Sendo assim, de acordo com Stoppino (1998):

o Poder é, portanto, uma relação entre os homens, devendo acrescentar-se que se trata de uma relação triádica. Para definir um certo Poder, não basta especificar a pessoa ou o grupo que o detém e a pessoa ou o grupo que a ele está sujeito: ocorre

determinar também a esfera de atividade à qual o Poder se refere ou a *esfera do Poder*. A mesma pessoa ou o mesmo grupo pode ser submetido a vários tipos de Poder relacionados com diversos campos (STOPPINO, 1998, p. 934).

O poder é, por tanto, uma relação de atores, indivíduos ou grupos em determinadas esferas de atividades que também se relacionam umas com as outras ao mesmo tempo em que estes indivíduos se relacionam com várias esferas. Tanto o poder a qual se é submetido quanto o qual se exerce a partir de um órgão, indivíduo ou grupos está circunscrito em uma esfera de poder, isto é, a uma determinada atividade, área, campo, função ou ofício a qual se refere. Por exemplo, o poder de um professor, é restrito e limitado a esfera educacional, e diz respeito ao processo de aprendizagem, que é sua esfera de atividade. Este poder é exercido de acordo com sua competência, estando relacionado com o campo concernente à disciplina lecionada. A disciplina ou campo de atividade na qual o professor atua é determinada por órgãos norteadores que exercem um tipo de poder e que seguem os parâmetros delimitados por políticas educacionais. Estas, por sua vez, são instituídas na esfera política, através da execução de um poder que se distingue dos demais campos, como saúde, segurança etc. Neste sentido o autor esclarece ainda que:

A esfera do Poder pode ser mais ou menos ampla e delimitada mais ou menos claramente. O Poder que se funda sobre uma competência especial fica confinado ao âmbito dessa competência. Mas o Poder político e o Poder paterno abrangem, normalmente, uma esfera muito ampla (STOPPINO, 1998, p. 934).

O poder, dentro de cada esfera toma contornos de autoridade, que é justificado pelas competências atribuídas à função para qual concerne. A exemplo do , ou seja, da função do professor, este, por sua vez, goza de certa autonomia e também liberdade dentro da sala de aula, assim como, dentro desta esfera, de uma autoridade que é justificada pelo seu cargo, pela sua posição, pela função. Assim, exerce um tipo de poder circunscrito nesta esfera a qual definimos.

De acordo com Lebrun (1981) o poder “é o nome atribuído a um *conjunto de relações* que formigam por toda parte na espessura do *corpo social* (poder pedagógico, pátrio poder, poder do policial, poder do contramestre, poder do psicanalista, poder do padre, etc).” (LEBRUN, 1981, p. 09) e estando presente em várias dimensões e em proporções diferentes. Mas as constatações de Lebrun (1981), coadunam com o que Stoppino (1998) designa como sendo as esferas do poder.

Entretanto, a relação entre essas esferas é a composição do *Poder Institucionalizado*, ou seja, “quando a relação de Poder estabilizado se articula numa pluralidade de funções claramente definidas e estavelmente coordenadas entre si, fala-se normalmente de *Poder institucionalizado*” (STOPPINO, 1998, p. 937), sobretudo, poderíamos nos perguntar: se se obedece ao homem ou a função deste? O que também podemos identificar com o Poder governamental ou Poder Político, é que “pode ser ou não acompanhado de um aparato administrativo com a finalidade de executar as ordens dos detentores do Poder”. (STOPPINO, 1998, p. 935)

Segundo o filósofo: “o Poder estabilizado pode fundar-se tanto em características pessoais do detentor de Poder (competência, fascínio, carisma) como na função do detentor do Poder.” (STOPPINO, 1998, p. 937). Logo em seguida, o autor destaca que não é apenas a posição de mando, mas principalmente as atitudes e habilidades que essa função delega em consonância com a utilização de recursos para tal. Em suas palavras:

o Poder não deriva simplesmente da posse ou do uso de certos recursos, mas também da existência de determinadas atitudes dos sujeitos implicados na relação. Essas atitudes dizem respeito aos recursos e ao seu emprego e, ao Poder.” (STOPPINO, 1998, p. 935).

Sendo assim, faz-se necessário mais que carisma, fascínio, admiração ou popularidade para se exercer o poder. Estas seriam possivelmente qualidades anteriores e mantidas durante o exercício, mas não garantias legítimas para a manutenção.

3.3. As formas ou meios de exercício do poder

Entretanto, de modo a estruturar as teorias contemporâneas, ou melhor, a “tipologia moderna das formas de poder”, BOBBIO (1987) formula sua tese sobre *os três poderes sociais*, Compreendendo tais concepções como meios ou recursos das relações de poder, ou seja, concernente ao Poder Social. Desta forma, com vistas a classificar as “várias formas de poder que se baseia nos *meios* de que se serve o sujeito ativo da relação para determinar o comportamento do sujeito passivo” (Bobbio, 1998, p. 955) diferenciando o Poder Social em: *Poder econômico, poder ideológico e poder político*.

O poder econômico consiste na posse dos meios de produção, assim como também de bens e produtos, indispensáveis ou não, e que mediante um período de crise, recessão ou escassez a abundância pode induzir condutas, comportamentos e sujeições, principalmente relacionada à venda de mão de obra, em determinado serviço, em troca de uma baixa remuneração. Visando, sobretudo favorecer a si mesmo. Ademais, esse poder fundamenta-se na segregação entre os que o possuem e aqueles que são desprovidos deste.

O poder ideológico consiste nas ideias e valores difundidos e revestidos de autoridade que são transmitidos por representantes que variam de acordo com cada organização social, que influem sobre a conduta dos indivíduos e tem como principal função regular e manter o processo de dominação e consolidação do consenso através da submissão. Já o poder político, consiste na posse e utilização do aparato repressivo, do uso da força física por um determinado grupo sob os demais grupos de uma dada sociedade. O poder político é o poder coercitivo. Refere-se ao monopólio da violência, o uso da força tanto punitiva quanto preventiva para manter a ordem. (BOBBIO, 2010).

Em suma, são estes, segundo BOBBIO (1987), os meios ou recursos necessários para o exercício do poder, em outras palavras, trata-se do poder do dinheiro (posse dos meios de produção, bens e produtos), o poder científico (posse dos saberes, códigos e doutrinas) e o poder coercitivo (posse do monopólio da força).

Ainda de acordo com sua análise, o filósofo italiano, observa que a partir da tripla divisão do poder social, estes poderes compreendem outros subsistemas, são eles: a organização das forças produtivas, a organização do consenso, e a organização do poder coativo. Ao acrescentar estes subsistemas, Bobbio (1998) se aproxima, e ao mesmo tempo se distancia, do duelo de forças socialmente antagônicas e históricas que remontam aos primórdios da civilização e as concepções de poder baseadas na distinção entre governantes e governados, súditos e senhores.

Assim como pretende Léon Duguit ao implementar tal distinção localizada “na base do fenômeno do poder” (DURVERGER, 1981, p.11) que, apesar dos esforços, acaba por não ser tão nítida. Deste modo, compreendemos que Bobbio (1998; 2010) pretende em sua teoria classificar e compreender desde a teoria tradicional do poder até as teorias modernas. Segundo o referido autor:

Todas estas três formas de poder fundamentam e mantêm uma sociedade de desiguais, isto é, dividida em ricos e pobres com base no primeiro, em sábios e

ignorantes com base no segundo, em fortes e fracos, com base no terceiro: genericamente, em superiores e inferiores.” (BOBBIO, 1998, p. 955).

Essa formação social, explicitada com resquícios de indignação pelo autor, fundada no poder, e que fomenta a perpetuação de desigualdades sociais, não é um privilégio da modernidade, nem tão pouco tem sua origem com o desenvolvimento concepção de Estado moderno. Muito pelo contrário, é parte integrante da história de várias sociedades, sobretudo as sociedades de classe. Acompanhamos historicamente a desigualdade e o duelo de uma classe sobre a outra, de um grupo de indivíduos ou um indivíduo sobre outros, visando estabelecer o domínio ou a posse dos recursos necessários que possibilitam o exercício do poder.

Sobre os recursos para o exercício do poder, eles podem ser, conforme afirma Stoppino (2010) dos mais diversos, tais como: “riqueza, força, informação, conhecimento, prestígio, legitimidade, popularidade, amizade, assim como ligações íntimas com pessoas que têm altas posições de Poder.” (STOPPINO, 1998, p. 937). Não obstante, o mais importante é a aptidão ou a capacidade de transformar os recursos em poder de fato, isto é, a ação, capacidade de agir em grupo ou individualmente. Assim sendo, o poder em sua instância máxima encontra-se no Estado, mas também podemos encontrar o poder, como já dissemos, expressos nas relações sociais entre indivíduos e grupos, inclusive dentro da sala de aula.

Neste sentido, é nítido e correto afirmar que o professor exerce um tipo de poder sobre o aluno e que a relação professor-aluno, muitas vezes, apresenta-se de forma vertical e é observável, neste poder institucionalizado historicamente, um poder social, ligado ao papel social do professor e seus recursos, tais como: conhecimento, prestígio, legitimidade etc. Formas ou meios para se obter a obediência, o comportamento ou resultado desejado no processo ensino-aprendizagem. Sobretudo, ressalta-se, na maioria das vezes, apenas o caráter negativo deste poder, provavelmente referente a um poder de mando, de controle, de reprovar, de punir, mas também há o poder do professor em seu aspecto positivo.

Para Galbraith (1983) existem três formas de se obter a obediência e a submissão. Segundo o autor, ela se dá através do poder condigno, compensatório e condicionado. O poder condigno obtém a submissão através do medo e da ameaça, o poder compensatório através da recompensa, algo de valor em troca. A respeito destes dois instrumentos o autor salienta que “um traço comum aos poderes condigno e compensatório é que o indivíduo que se submete

está ciente de sua submissão - num caso, compelido e no outro, por recompensa”. (GALBRAITH, 1983, p. 5)

Enquanto o poder condicionado funciona como o que entendemos tratar-se de uma manipulação como a expressa por Stoppino (1998, p.936), pois, o poder condicionado, “por sua vez, é exercido mediante a mudança de uma convicção, de uma crença.” A apropriação desta crença leva o indivíduo a se submeter frente a uma vontade que reflete os propósitos do indivíduo ou grupo que tenta conquistá-lo e exercer o poder. (GALBRAITH, 1983)

De acordo com Stoppino (1998), os modos pelos quais os recursos dos ativos podem ser empregados para com quem é subjugado a um determinado tipo de poder, ou melhor, os modos que são utilizados para se obter a submissão ou aceitação variam desde a punição até uma recompensa e da persuasão à manipulação, sendo este último que nos interessa mais, explicitaremos e retomaremos adiante. Para tanto, aqui distinguirmos alguns destes *modos de exercício do poder e os conflitos inerentes* mobilizados pelo autor. São eles: relação de coerção, relação de persuasão, relação de manipulação.

Nas relações sociais em que existe a possibilidade de determinar uma conduta ou comportamento, nas quais a intencionalidade de efetivação pode ou não ser necessária, na qual esta se dá a partir de uma intervenção, ou atuação de A para com B, o que por sua vez, como já falamos, resulta em uma “causa provável” na mudança de comportamento do A.

Sendo assim, numa *relação por coerção*, a mudança de comportamento desejada pelo agente ativo do poder, ocorre, pelo agente passivo por medo da punição e visando evitar determinada promessa de ameaça. Chegando a agir do modo desejado pelo dominante, mesmo sem a necessidade de intervenção do mesmo, agindo preventivamente seu comportamento se modifica por medo e contra sua vontade. Neste caso, há claramente uma relação de conflito. Pois a supressão da conduta é contrária a própria vontade, se vendo impossibilitado de agir conforme seu desejo.

No caso da relação por *manipulação*, o indivíduo não percebe os meios que levam a livre recondução da sua conduta. O conflito só se dá após a percepção que ocorreu uma manipulação, dar-se-á então o conflito por ressentimento de recursos. Fato este, que pode ser agravado com a compreensão posterior de atos abusivos cometidos por parte do agente ativo. Segundo Stoppino “O ressentimento derivado da desigualdade de recursos é, por isso, juntamente com o antagonismo das vontades, a segunda matriz que se evidencia na conflitualidade do Poder.” (STOPPINO, 1998, p. 939).

Neste sentido, tanto os modos exercidos a partir de uma relação de poder por manipulação quanto por coerção geram conflitualidades entre os envolvidos. No primeiro caso, conflito de vontades e no segundo conflito de recursos. Enquanto na *relação de persuasão*, que é estabelecida primordialmente através do diálogo e da conversa, que são vistas como formas de intervenção. O agente passivo vê a possibilidade de manter seu comportamento, pois não há coerção, assim “B atribui maior valor ao comportamento que tem depois da intervenção de A do que ao comportamento que teria tido sem determinada intervenção” (STOPPINO, 1998, p. 939) estando livre para continuar preferindo agir do modo que lhe convém. Logo, esta relação só se efetiva pela relação de persuasão. Deste modo, trata-se de um processo onde não existe conflito, pois varia de acordo com o modo em que o poder é exercido. Sendo assim, o distanciamento e antagonismo criados levarão ao conflito e este estará sempre presente nas relações poder.

Isto posto, segundo a teoria relacional, trata-se de uma relação, de modo geral, que “tanto pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos como a objetos ou a fenômenos naturais” (STOPPINO, 1998, p. 933). Dessa maneira, tais concepções citadas acima coadunam com Thompson (1998) que compreende resumidamente tudo que já foi dito até aqui ao definir o poder, em sentido amplo, de modo semelhante, isto é:

No sentido mais geral, poder é a capacidade de agir para alcançar os próprios objetivos ou interesses, a capacidade de intervir no curso dos acontecimentos e em suas conseqüências. Nos exercícios do poder, os indivíduos empregam os recursos que lhes são disponíveis; recursos são os meios que lhes possibilitam alcançar efetivamente seus objetivos e interesses (THOMPSON, 1998, p. 21).

Por sua vez, para fundamentar essa “posse dos meios” de modo a garantir a submissão, nos apropriamos das relações de coerção, relação de manipulação e relação persuasão propostas por Stoppino (1998), que podem ser empregados nas relações de poder, objetivando alcançar a aceitação, ou melhor, os meios para se efetivar a sujeição. Definidos, por Stoppino (1998) como: *modos de exercício do poder* e que por consequência da utilização destes modos resultam *os conflitos inerentes* ou não. Como nas relações de poder entre professores e alunos.

Comprendemos, assim, haver formas negativas e positivas de exercer o poder nas relações sociais em suas diversas instâncias, determinadas e entrelaçadas por e entre diversas esferas. Tal qual a relação professor/aluno pode se dar de forma positiva, ou seja, para contribuir com o que Freire (2015) designa de “assunção” ou para impossibilitar a mesma. Neste sentido, compreendemos as faces do poder, nas relações sociais segundo Guareschi

(1996), já que o mesmo compreende que todas as pessoas possuem, de algum modo, o poder, e este é, por sua vez, compreendido como uma capacidade de realização, ação, ato ou feito voltado à evolução e o desenvolvimento.

Entretanto, difere e define o poder enquanto: Poder positivo (quando se propicia condições favoráveis ao desenvolvimento das capacidades do indivíduo) e Poder negativo (quando se impede o surgimento ou desenvolvimento das capacidades do indivíduo através da expropriação do poder que pertence a outro). Para tanto, de modo algum se pode generalizar e afirmar que todos os professores agem de modo negativo, ou positivo. Mas é necessário compreender a existência dessas duas instâncias relacionais.

6 EFEITOS DE SENTIDO NO DISCURSO DO ESP

De acordo com Orlandi (2015), em consonância com os escritos do Frances Michael Pêcheux (1985):

o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por outra palavra, uma outra expressão ou proposição: e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metáfora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido. Ainda segundo o autor, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (ORLANDI. 2015, p. 42).

Deste ponto, observamos alguns sentidos que se tem atribuído à educação e ao processo de escolarização, assim como também, acerca do aluno. Pois o mesmo, segundo o ESP, é um ator sempre paciente, passivo e aparentemente desprovido da capacidade de conceber reflexões próprias.

6.1. O mundo do trabalho e as condições amplas de produção do discurso

O processo de reformas para atender às demandas da nova ordem econômica mundial tem início no Brasil na década de 1990 durante o segundo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Para Sacristán, à crise econômica dos anos 80 se seguiu o questionamento do Estado de Bem-Estar Social, acentuado pela queda do bloco socialista e pelo triunfo da ideologia do mercado, com o conseqüente auge de valores e práticas relacionadas com a competitividade, a meritocracia, a busca de excelência, o individualismo, a ideologia da eficácia. Desta forma, minam-se os valores culturais, sociais e morais, enquanto triunfam os valores econômicos, tecno-científicos, com as conseqüentes seqüelas nas formas de racionalizar as práticas sociais. **O discurso educacional**³³ adquire um tom conservador e tecnocrático e volta-se para a modernização ou a adaptação ao mercado de trabalho, ao invés de compreender a educação como uma oportunidade de melhorar as desigualdades sociais e o desenvolvimento do cidadão (op. cit., p. 60).

No início dos anos 90, tanto o discurso voltado para o convencimento como o processo reformista intensificaram-se no Brasil. Foi um processo que culminou na implantação de uma série de políticas públicas educacionais, em todos os níveis. De acordo com Deluiz (2000):

A reforma educacional implementada no Brasil a partir da Lei 9394/96 (LDB) e, a seguir, nos dispositivos de regulamentação no que se refere à educação profissional, como o Decreto-Lei 2208/9717 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB no 16/99,18 na Resolução CNE/CEB no 04/9919 e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, assume como **concepção orientadora o modelo das competências**³⁴ (DELUIZ, 2000, p. 05).

Tais reformas foram desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), visando atender padrões de eficiência e eficácia nos moldes estabelecidos por órgãos

³³ Grifos meus.

³⁴ Grifos meus.

internacionais, o que, por sua vez objetivava ajustar o sistema educacional para suprir as demandas das empresas e do mercado.

Nesse contexto, a formação para a docência também passa por adequações, uma formação voltada para formar indivíduos para inclusão nos moldes do mercado. A esse respeito Lombardi (2017) nos diz que:

A formação de professores aparece e encontra-se na prática, na forma como o professor é formado e na qual exerce seu trabalho, portanto, nas implicações e consequências dessa formação, compatível com o enorme descaso em relação à escola que, na prática, não é considerada importante, necessária e prioritária para a sociedade. Salas de aula cheias de alunos, com infundável conjunto de responsabilidades, mas esvaziadas de sua principal finalidade, a de serem verdadeiros centros de produção, apropriação e socialização dos conhecimentos científicos e da cultura historicamente acumulada. **Trata-se de uma prática compatível com a pedagogia das competências que exige um professor que tenha habilidade, seja competente e que saiba fazer, que dê resultados: produzam indivíduos dóceis, passivos, subservientes e úteis, adequados ao mercado**³⁵ (LOMBARDI Apud Duarte 2017).

Tais reformas de caráter imediatistas pretendiam adaptar o trabalhador para um novo método de trabalho, uma “educação para o trabalho”³⁶, ou seja, uma formação para o atendimento das novas demandas na produção. De forma direta, essa educação para o trabalho passa pela escola. De acordo com Saviani (2017):

A proposta da escola unitária é construída sobre a base do conceito do **trabalho como princípio educativo**³⁷ que compreende três significados: Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2017, p. 43-44).

Assim, o trabalho como princípio educativo está sujeito ao modo de produção socialmente estabelecido e a ideologia dominante. A partir das mudanças no modo de produção capitalista, também é possível observar as mudanças educacionais que visam

³⁵ Grifos meus.

³⁶ Em sentido amplo “O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador”. (SAVIANI, 2017, p. 39).

³⁷ Grifos meus.

adaptar essa força de trabalho ao mercado. Referindo-se a esse processo de adaptação da força de trabalho, Cêa (2015, p. 87) argumenta sobre a importância da ideologia:

[...] assim, essa relação passa a assumir um caráter mais pragmático e racional, na medida em que se pauta em uma espécie de recrudescimento da teoria do capital humano, corroborando a **ideologia**³⁸ da educação/qualificação, como fator determinante de ingresso e permanência no mercado de trabalho, ideologia essa renovada pelas emblemáticas noções de empregabilidade e empreendedorismo (CÊA, 2015, p. 87).

É, portanto, nesse contexto de competitividade internacional, de um novo padrão de acumulação de capital e da recomposição do modelo de exploração, da política econômica neoliberal, que se alteram diretamente as Políticas Públicas educacionais, seguindo as modificações nas relações de produção. Buscando-se um aprimoramento da força de trabalho através de políticas de qualificação profissional. Neste sentido, Cêa (2015), destaca a articulação entre as políticas de qualificação e o setor empresarial interligados em torno do projeto educacional brasileiro. Para tanto, a autora entende que a educação:

[...] nesse sentido, não é apenas um elemento de disputa no sentido de obtenção de poder sob sua orientação, é também uma peça fundamental para a concretização de um projeto de país – este entendimento se faz importante porque é revelador da intencionalidade do empresariado nacional, ao se colocar como sujeitos que pensam a educação (CÊA, 2015, p. 96).

Assim, a classe burguesa, ou os “*sujeitos que pensam a educação*”, por vezes utilizam-se de organizações e mecanismos políticos econômicos e educacionais para difusão, manutenção e defesa de seus interesses e projetos.

O projeto de consolidação do poder teve como peça fundamental, mais precisamente no Brasil, a ideologia e o convencimento da mão de obra, após as delimitações desse projeto burguês, no qual também se inclui nesse projeto nacional a “*adaptação*” do modelo educacional. Para alcançar tal objetivo estratégico, no início dos anos 90, foi necessário “*conter, no âmbito da sociedade civil, a expansão e o fortalecimento do movimento operário que desde a fase embrionária do industrialismo apresentava uma certa capacidade de se organizar autonomamente e implementar suas lutas políticas*” (NEVES, 2005, p. 127). A autora destaca ainda que uma de suas principais necessidades estratégicas no início dos anos 90 era:

³⁸ Grifos meus.

conter, no âmbito da sociedade civil, a expansão e o fortalecimento do movimento operário que desde a fase embrionária do industrialismo apresentava uma certa capacidade de se organizar autonomamente e implementar suas lutas políticas (NEVES, 2005, p. 127).

Ainda segundo a autora,

esse processo foi decisivo para que estratégias modernas de convencimento político-social fossem aprimoradas em substituição aos mecanismos baseados preponderantemente na força. Assim lentamente a burguesia foi desenvolvendo mecanismos mais sofisticados e eficientes de dominação cuja tônica foi descolada para o convencimento (NEVES, 2005, p. 127).

Estamos diante de um (re)aprimoramento situado em um processo contínuo que engloba o projeto burguês, que prima pela reificação do consenso através do convencimento e da ideologia, isto é, velhas práticas com uma nova roupagem. Compreendendo que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 45).

A partir dessa lógica, pretendemos interligar os pontos dessas velhas práticas com uma nova roupagem que faz parte de um processo contínuo, que visa intensificar a formação educacional profissional, sobretudo uma formação não-crítica, voltada, aparentemente, apenas para o mercado de trabalho. Aplicada através do convencimento acerca da ideologia neoliberal, de modo a garantir a hegemonia do consenso sobre a produção, manter a conformidade e a submissão do trabalhador através da educação.

De tal modo, compreendemos a interligação sócio-histórica entre essas ideologias e temporalidade acima citada com o que designamos como uma “nova moda de velhas roupas”, uma ideologia conservadora de cunho moralizante, eugenista, religiosa, segregacionista e intolerante que busca em seu projeto combater a intolerância através de amparos legais e interligada com outros discursos.

Não muito diferente da ideologia higienista que perdurou do império à república, essa ideologia está imersa na dimensão da (re)interpretação e atribuição de sentido global aos direitos humanos, mas como forma de direitos humanos dos opressores oprimirem, em detrimento do esmagamento dos oprimidos e das ditas minorias. Neste caso em específico e majoritariamente os LGBTTs, mas também engloba os Negros, indígenas, tal como suas

expressões culturais e religiosas estão sendo sistematicamente inibidas por meio de programas e projetos de lei, cuja a intensão é a eliminação da contraditoriedade.

Ao mesmo tempo em que serve como justificativa para implementação de um projeto educacional que privilegia exclusivamente a qualificação profissional e também compreende no centro do debate a ausência do diálogo, a exclusão de temas, conteúdos e até mesmo a desvalorização de disciplinas críticas, fundamentais e extremamente necessárias para o aprendizado. Assim intensificando o processo de dominação ideológica.

Ora, tais ações implementadas na educação ao longo dos anos no Brasil e em vários países do mundo, tem a intenção de formar uma massa de trabalhadores cada vez mais incapaz de reflexão, mobilização social e crítica racional sobre o sistema de exploração no qual se encontram inseridos. Desse modo o objetivo da reforma do Ensino Médio, da “Lei da mordaza” e do Projeto “Escola sem partido” é impossibilitar o pensamento crítico para ampliar facilmente o consenso. Sendo que nesses dois últimos existe uma ideologia moralizante focalizando justamente nas matérias escolares críticas, no discurso e liberdade de expressão e pensamento dos profissionais da educação. Sobretudo aqueles que lecionam estas matérias tidas como “ameaçadoras” para ordem social vigente.

Em outras palavras, nestas Leis e Projetos de Lei, busca-se sobretudo a eliminação do discurso contraditório. Esses programas e projetos de lei contém em sua essência a desqualificação do papel da escola e do professor. Compreendendo o papel do educador apenas como transmissor de conhecimento. Assim, visam impedir e penalizar legalmente a liberdade de expressão dos docentes. Estes que por ventura expressarem opiniões contrárias à orientação ideológica dominante. Desse modo, também, propõe-se diversos limites acerca dos conteúdos ministrados em sala de aula, em nome da “neutralidade” e “imparcialidade ideológica” combatem aquilo que seria, segundo eles, o principal problema atualmente na educação brasileira: **“Doutrinação” escolar**³⁹.

³⁹ Compreendida como um dos pilares que fundamente am os Projetos de lei alagoano “Escola Livre” e a “Escola sem Partido” já em vigor em algumas capitais do país. Sendo, segundo o PL, portanto um dos maiores problemas da educação brasileira no séc. XXI. Descrito assim na Justificativa do PL 7.800/16: Além disso, a **doutrinação** política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, escolhas que beneficiam direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor.

Figura 1: Projetos contra a Doutrinação⁴⁰

Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/alem-de-al-4-estados-e-df-avaliam-leis-sobre-atuacao-dos-professores.ghtml>

A análise de discurso consiste em dar evidência aos sentidos contidos nos discursos, é a análise da fala levando em consideração suas condições de produção social, histórica e ideológica. Para isso, a partir das Condições de Produção do Discurso é possível identificar a relações parafrásticas (matriz de sentido) que remonta a memória e as relações polissêmicas (fonte da linguagem) que compreende os sentidos e os sujeitos múltiplos (ORLANDI, 2015). É nesse sentido que se faz importante a Análise de Discurso (AD), pois segundo Orlandi (2016 P.153) “O discurso é o lugar em que podemos observar a articulação entre a língua e a ideologia.”.

Estamos, assim, diante de um (re)aprimoramento situado em um processo contínuo que engloba o projeto burguês e que prima pela reificação do consenso através do convencimento e da ideologia. Isto é, velhas práticas com uma nova roupagem, e compreendem o sentido amplo das Condições de Produção do Discurso do Escola Sem Partido.

6.2. Condições estritas de produção do discurso e as reações conservadoras

Em seu caráter estrito, as Condições de Produção do Discurso do Escola Sem Partido se dão a partir de sua fundação no ano de 2004, mas as ideias do movimento ganham força, principalmente, quase dez anos depois de seu início, em 2013, a partir da insatisfação popular

⁴⁰ Figura 1: refere-se aos projetos similares à PL 7.800/16 em andamento em outros estados que se posicionam contrários a essa “Doutrinação”. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/alem-de-al-4-estados-e-df-avaliam-leis-sobre-atuacao-dos-professores.ghtml> >

que mobilizou a sociedade brasileira “apartidariamente” nas jornadas de junho de 2013⁴¹. Posteriormente, o enfoque voltado sobre a educação se dá devido a uma suposta ameaça que “rondava” as escolas públicas de todo o Brasil, intitulada cartilha da “**ideologia de gênero**” (2015)⁴². Esta, por sua vez, merece uma atenção especial, devido ao seu caráter ideológico; mesmo não passando de um “Fake News”⁴³, serviu para despertar moralmente o interesse daqueles que anteriormente estavam desinteressados pela educação, e que passaram também a demonstrar preocupações acerca da ação dos professores dentro e fora dos ambientes escolares e até sobre os conteúdos lecionados e previamente selecionados pelo MEC.

Devido ao equívoco relativo a essa cartilha que, supostamente, propagava uma nova ideologia concernente às questões de gênero, intitulada “cartilha da ideologia de gênero”, bem como às discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mobilizaram-se forças sociais, políticas e ideológicas que deram o solo para uma maior aceitação das ideias do projeto ESP. Deste modo, o projeto ganhou repercussão e recebeu um maior apoio de organizações sociais, igrejas, pais, alunos e até de professores. Assim também como conquistaram a retirada do termo “gênero” da BNCC.

Deixada de lado a preocupação estrutural motivadora das jornadas de junho de 2013, acerca da questão dos transportes, da infraestrutura e sucateamento da saúde e educação, merenda, verba, manutenção e qualidade dos serviços ofertados pelo Estado, sobretudo a educação, a partir da “ideologia de gênero” – que supostamente corrompia as crianças das escolas públicas do Brasil –, a preocupação maior torna-se, então, a delimitação da função e cerceamento da expressão e ação dos profissionais que prezam pela educação.

⁴¹ Foram manifestações populares que ocorreram em todas as principais capitais do Brasil no ano de 2013. Também conhecidas como manifestações de junho ou manifestações dos 20 centavos já que inicialmente a “insurreição” começa por contestar o aumento na tarifa cobrada pelos transportes públicos, mas “não foi só por 20 centavos” como diziam os manifestantes. A insatisfação era generalizada, dentre algumas contestações destacam-se os gastos com a copa do mundo 2014, sediada no país, desvios de verbas públicas, corrupção, superfaturamento de obras faraônicas, sucateamento e descaso com saúde, educação, transporte e segurança, dentre outros.

⁴² Trata-se de uma suposta cartilha desenvolvida teoricamente pelo MEC e distribuída em várias escolas públicas, o que causou grande repercussão em todo o país devido ao seu conteúdo impróprio à idade das crianças às quais seriam destinados. Depois, comprovou-se que na verdade tal cartilha, nos moldes expostos, nunca fora produzida e muitos menos distribuída, tratando-se apenas de uma notícia enganosa com fundo ideológico que visava confundir e adquirir apoio a um inimigo em comum. Para mais informações ver: SANTOS FILHO, 2016.

⁴³ Literalmente significa uma notícia falsa, utilizada em regimes totalitários e também em regimes democráticos, mas com o advento da tecnologia a notícia falsa tem além de um alcance maior e mais rápido, também o propósito de criar um inimigo ideológico comum, de modo a apresentar fatores que sustentam a adesão de determinados grupos ou indivíduos a notícia sem buscar confirmar sua veracidade. Tendo, geralmente como principais características a descentralização da informação, a crise das instituições e o expurgo do outro. Proporcionando uma visão individualista do mundo e o desprezo pela verdade. Ver mais na obra: Fake News, pós verdade e o consumo de informações (FERRARI, 2017).

Este movimento, que posteriormente transforma-se em uma organização sem fins lucrativos coordenada por Miguel Nagid, passa então a contar com o apoio de partidos políticos como o PSDB, PMDB, das chamadas “bancada evangélica”, “bancada da bala”, “bancada ruralista”, ou seja, os representantes políticos da burguesia brasileira. Assim, percebe-se que “as forças e intelectuais que as promovem são as expressões política e ideológica do contexto atual, que assumem as relações sociais capitalistas no Brasil” tal como evidencia Frigotto (2016, p. 25).

Além destas organizações, o apoio e divulgação do referido movimento ficou a cargo de grupos surgidos e atuantes inicialmente nas redes sociais, como, por exemplo, o “Revoltados Online” e o “Movimento Brasil Livre” (MBL), que propagavam o discurso de “apartidários”, mas tomavam partido junto à ala mais conservadora do Parlamento, que compreendem inúmeros partidos. Estes, em esmagadora maioria, apoiadores ou coadjuvantes do Golpe de Estado ocorrido em 31 de março em 2016, vindo, por conseguinte, a favorecer indiretamente a aprovação do Escola Sem Partido em alguns municípios brasileiros devido, também, ao seu caráter oposicionistas à política do então governo Dilma Rousseff – PT e as supostas ligações ideológicas.

As discussões em torno do PL 867/15, ou seja, Escola Sem Partido, seguem em andamento, ainda que o mesmo tenha sido retirado da pauta, e sendo considerado para o Superior Tribunal Federal - STF, inconstitucional⁴⁴ em 22 de março de 2017. Ainda assim os sentidos sobre a educação e prática docente são discutidos e mobilizados.

Durante os anos finais do século XX, principalmente no Brasil, nota-se uma mudança no processo e o refinamento, ou melhor, a evolução dos meios de obtenção do consenso para o projeto societário hegemônico no país, passando das formas autoritárias e violentas para o *convencimento ideológico*. De acordo com Mészáros (2008), as instituições educacionais são frequentemente adaptadas de acordo com as determinações do sistema capitalista, do mercado e das reformulações para obtenção do capital.

Para ilustrar essa concepção, a seguir tomamos como referência discursiva a fala do coordenador do Movimento Escola sem Partido, fundado em 2004, e também autor responsável do texto base do que dá origem à proposta educacional do Programa Escola sem Partido, em 2014, que tornar-se-á o PL 867/15 e que atualmente tramita em âmbito nacional

⁴⁴ <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=338884> - Suspensa lei alagoana que institui o programa Escola Livre.

no Congresso, cujo o qual Miguel Nagid evidencia, em uma audiência pública, que tal empreendimento tem como base fundante a concepção de mercadoria enquanto mercadoria, tendo deste modo que atender aos interesses e proteger os clientes de possíveis “abusos”. De acordo com Nagid:

O nosso projeto foi inspirado no código de defesa do consumidor. O código de defesa do consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador dos serviços que são prestados pelos fornecedores (NAGID, M. em audiência Pública no Senado, Distrito Federal em 01/09/2016)⁴⁵.

Ao demonstrar o entendimento de educação como uma “relação entre fornecedores e consumidores”, expressando assim a concepção de mercadoria à educação, o criador do projeto reproduz em seu discurso e sua Formação Discursiva (FD) sua visão de educação. Segundo Orlandi (2009):

A noção de formação discursiva, [...] é básica na AD, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. [...] A formação discursiva se define como aquilo que numa formação dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada determina o que pode ser dito (ORLANDI, 2009. p. 43).

Observamos assim, de acordo com Orlandi (2009) e Pêcheux (1988) que uma FD determina o que pode e deve ser dito e é na FD que encontramos os efeitos de sentido. Assim também como sua Formação Ideológica (FI). Sendo assim, o autor do projeto, disponibiliza dizeres que permitem, através de configurações específicas, inscrever sua fala na Formação Discursiva do Mercado (FDM)⁴⁶, pois a educação está sendo colocada, por ele, como uma mercadoria. Por tanto, “o discurso da/sobre a educação, inscrito na FDM, filia-se à Formação Ideológica Neoliberal” (MELO, 2011, p. 157-158).

Diante disso, situamos o discurso do Escola Sem Partido no modo de produção capitalista, em sua fase neoliberal, onde a educação passa a ser vista como um objeto para a manutenção da ideologia dominante e para atender às exigências produtivas da sociedade, ou seja, uma educação para a qualificação profissional voltada para atender as demandas de

⁴⁵ Disponível em: <<https://youtu.be/jwGErV-1zUo/>> Acesso em: 02/ 04/ 2018.

⁴⁶ “A Formação discursiva do mercado se define como um lugar de encontro de elementos de saber já sedimentados, ou seja, elementos pré-constituídos em outros discursos, que são convocados no interior dessa formação discursiva, quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos que a representam.”(AMARAL, 2005, p. 137).

mercado. Logo, o processo educacional se apresentaria de forma técnica e o professor apenas seria transmissor automático de conteúdo.⁴⁷

De mais a mais, sendo a escola e o professor os fornecedores, o seu produto seria os conteúdos, aquilo que ali é ensinado, e o aluno, ou mais precisamente seus pais ou responsáveis, são os consumidores que exigem que aquele produto esteja de acordo com suas restritas especificações desejadas.

6.3. Deveres do professor: análise do discurso e memória

A materialidade discursiva selecionada foi o Projeto de Lei nº 867/2015 de autoria do Deputado Izalci Lucas, do PSDB, que pretende incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) o Programa Escola Sem Partido (ESP).

Ao contextualizarmos anteriormente o discurso do ESP a partir das Condições de Produção do Discurso, onde o discurso é concebido em sentido amplo (relações históricas, sociais e ideológicas expressas nas relações de produção e reprodução), e em sentido estrito (condições imediatas referentes à produção do discurso), seguimos adiante visando entender como os discursos e os sentidos são mobilizados. Segundo Cavalcante (2016):

para a AD, não há um sentido dado, único, verdadeiro, mas sentidos vários que estão além das evidências. Procura-se compreender como se constituem os processos de produção de sentidos que se fazem presentes no texto e dão lugar ao analista do discurso, a investigar como tal texto produz sentidos. Isso mostra que os dizeres não poder ser vistos como mensagens que são transmitidas e compreendidas em sua transparência, mas em seus efeitos de sentido, produzidos por sujeitos que se mostram no modo como dizem (CAVALCANTE, 2016, p. 67).

Os sentidos estão além do que é dito e exposto em um texto ou discurso, e as palavras, por sua vez, obtém sentido a partir do local de sua produção e nas Formações Discursivas, sendo as FD o lugar de formação dos sentidos, pois determinam o que pode ou não ser dito dentro de uma dada conjuntura que podemos identificar através dos interdiscursos o sentido ao qual pertence e determina uma formação discursiva, através do interdiscurso, ou seja,

⁴⁷ Deste modo, Penna (2017) já demonstra o equívoco existente no Discurso de Miguel Nagid “é considerar que a única maneira de trabalhar valores em sala de aula seria por meio de um sermão e, desta forma, proibir o professor de discuti-los e ensiná-los em sala de aula” (PENNA, 2017, p. 252). Coadunado com o pensamento de Penna (2017), acrescentamos, que diante da ausência do que julgamos ser necessário, isto é, um “catálogo moral” que venha a regular o trabalho docente, a intenção do Programa Escola sem Partido é servir na luta pelo estabelecimento deste propósito e se apresentar como um código moral.

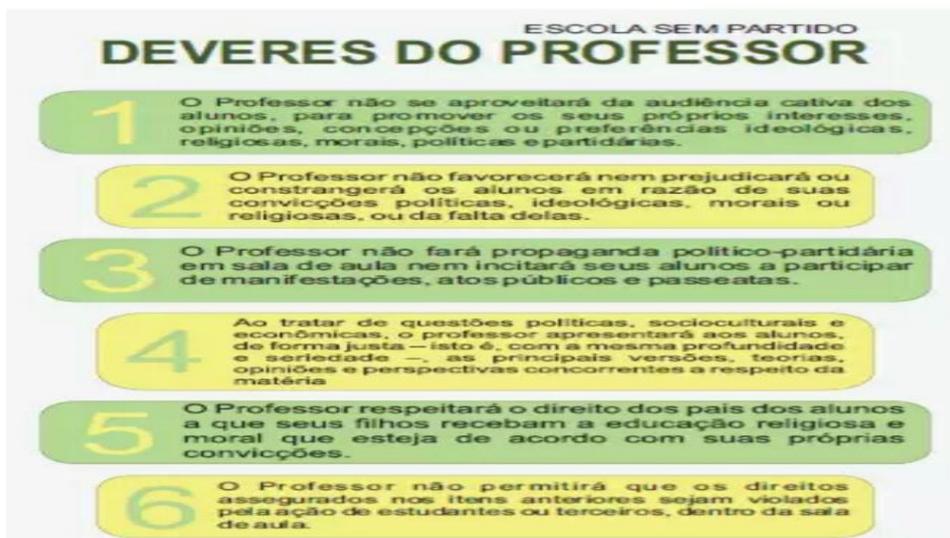
memória discursiva e do é “dito” e o que “não é dito”, ou seja, aquilo que encontra-se implícito do discurso.

Além disso, a identificação do **sujeito com a FD se dá, segundo Pêcheux, através do que este designa como sendo uma interpelação ideológica que transforma o indivíduo em sujeito desencadeando a identificação e constituição do sujeito e nessa identificação que os sentidos são (re)significados por ele em seu discurso**. Sendo assim, orientada a partir de elementos interdiscursivos, o pré-construído, com afirma tratar-se Pêcheux (1988, p. 99) da “condição formal de um efeito de sentido cuja causa material se assenta, de fato, na relação dissimétrica por discrepância entre dois domínios de pensamento, de modo que um elemento de um domínio irrompe num elemento do outro sob a forma do que chamamos ‘pré-construído’, isto é, como se esse elemento já se encontrasse aí” e a memória que seria segundo Orlandi (2001)

Compreendendo assim, que todo discurso é falho e incompleto, acerca do “não dito” que também produz sentidos, observamos que outros sentidos existem no silêncio e não o contrário pois este é fundacional. “Ele não fala, ele é”, ou seja, “no silêncio o sentido é” e podem ser vários, uma infinidade. Logo, “há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (Orlandi, 1992, p. 12). Desse modo, o silêncio está disperso e a fala aprisiona e direciona os sentidos dividindo o silêncio.

Isto posto, com o auxílio destes dispositivos teóricos observaremos através das sequências discursivas destacadas, que tratam das proibições propostas pelo ESP, observar como, e de que forma geral, estas objetivam o controle da prática docente. Versam proibir ações que são consideradas “doutrinação político-ideológicas”, ou seja, as preposições que versam sobre os limites impostos à docência estão dispostas no Art. 4º da referida lei fazem parte do cartaz que é o objeto de nossa pesquisa.

O cartaz que conta com metragem pré-definida e também especificada em lei para ser exposto, segue abaixo:



Fonte: Site do Escola Sem Partido, 2018. www.escolasempartido.org

As proibições, que na forma de “lembretes” constantes, estariam a partir da implementação do projeto, afixados em todas as salas de aula da educação básicas, incluindo as salas dos professores com os dizeres que utilizaremos como SDs e que sintetiza as intenções referentes ao professor “no exercício de suas funções”. De todos os deveres expostos neste cartaz, serão tomadas para análise discursiva apenas quatro sequências, nesta versão parcial, delimitadas abaixo. São estas, portanto:

SD I - **não se aproveitará da audiência cativa dos alunos**, com o objetivo de **cooptá-los** para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

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

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

SD IV – 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 concernentes a respeito da matéria.**

Diante do exposto na SD-I, observamos que através do “não dito”, ou seja, o implícito, evidencia-se assim o sentido da utilização da instituição e da posição ocupada pelo professor como meios para um fim e a finalidade seria a adesão dos alunos/ouvintes a “correntes políticas, ideológicas ou partidárias”. Neste sentido o ESP se apresenta como possibilidade

para evitar tal adesão e objetiva incluir na LDB como princípios norteadores a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”.

A SD-I traz de modo comum e corriqueiro algo que se caracteriza por uma prática não comprovada e possivelmente incrementada e condenada, desta forma em que a prática docente é apresentada como **uma conduta antiética**, ou seja, na forma de **um abuso de autoridade**, como sendo algo comum, mas especificado e expresso através do termo “se aproveitará” e este algo seria, portanto a “**audiência cativa dos alunos, com o objetivo de coopta-los**”.

Posteriormente na mesma SD, observamos a relação da **audiência cativa** como tratando-se de um pré-construído, que segundo Pêcheux (1988), é uma antecipação de uma imagem precedente, ou seja, identificação dos sentidos que geram a antecipação. Sendo assim, são termos utilizados em outros contextos e ressignificado, isto é, algo que se relaciona com outros discursos.

O termo **audiência cativa** tem efeito de sentido imediato, ou estrito, de obrigatoriedade presencial do aluno, e essa obrigação indesejada atribui metaforicamente ao ambiente escolar, ou seja, onde ele é obrigado à contragosto a estar, um sentido de presidio e ao aluno como um aprisionamento. Nesse entendimento, compreende-se antecipadamente que o papel do aluno está limitado, sobretudo pela impossibilidade de crítica e condicionado com a concordância cega. Pois sendo este um prisioneiro, não deveria questionar, debater, ou argumentar com o carcereiro.

Deste modo, está implícita a negação da liberdade, interação e aptidão do aluno a participar de discussões. Sendo o aluno avaliado como desprovido de liberdade, escolha e opção, e acima de tudo, notamos que evidencia-se o fato deste estar preso/presente em uma aula ou disciplina “prejudicial” na qual o professor usa de sua posição para introduzir através da manipulação ideológica algo que o aluno supostamente seria incapaz de exprimir resistência, deixando “não dito”, que o termo trás o sentido de passividade, e/ou obrigatoriedade passiva, supondo que os alunos não se informam, não interagem, ou não formulam opiniões e também não dialogam em outros ambientes, como internet, residência confraternizações com amigos etc.

Além disso, desconsidera a autonomia e a capacidade de livre pensamento dos alunos, evidenciando uma concepção de alunos como sendo seres passivos, desprovidos de opiniões e visões de mundo e que estes, diante de supostos “abusos” cometidos por professores em sua

prática docente, estariam sendo, dito pela palavra **cooptar** - verbo que atribui o funcionamento transitivo direto e obtém o sentido da prática docente -, “**aliciados**”. Que em seu sentido amplo, relaciona-se com outras palavras, manipulação, usurpar, no mesmo documento, onde a prática, a exposição do mundo externo e o diálogo são características da “doutrinação”.

De tal modo, esta sequência discursiva, SD-2 *não fará **propaganda político-partidária** em sala de aula nem **incitará** seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas*; traz efeitos de sentidos que acionam como ferramenta metodológica o interdiscurso que, de acordo com Courtine e Marandin (1981, p.58),

consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida [...] a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dela própria; a produzir sua redefinição e seu retorno a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, a organizar sua repetição, mas também a provocar eventualmente seu apagamento, o esquecimento ou mesmo a negação (COURTINE; MARANDIN, 1981, p. 58).

Como discurso o se relaciona com o interdiscurso, interligado com outros dizeres, é possível de ser observável uma *articulação* com a história e a ideologia. Neste caso, essa articulação se dá com o artigo que vigorava durante o período concernente à Ditadura Civil Militar do Brasil (1964-1985). Conhecido como A.I-5 das universidades⁴⁸, o qual previa penalidades para a ação considerada “criminoso” que seria, por tanto, a “subversão”.

Sendo assim, observa-se a ligação dos dizeres contidos nas Sequências Discursivas expostas no Art. 4º do PL 867/15, ou seja:

SD I - **não se aproveitará da audiência cativa dos alunos**, com o objetivo de **cooptá-los** para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

SD II-- não fará **propaganda político-partidária** em sala de aula nem **incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas**; (ESP, 2018).

Com e em referência ao discurso emitido e contido na Lei 477/69, Art. 1º, o qual salienta, referindo-se também a educação, que “comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que”:

⁴⁸Artigo 477/69 não estando mais em vigor. tratava-se da criminalização dos docentes que expressassem qualquer tipo de discurso visto como contrário a ordem política e ideológica vigente durante o período militar (1964-1985).

I – **Alicie ou incite** a deflagração de **movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar** ou participe nesse movimento;

III - **Pratique atos destinados à organização de movimentos** subversivos, **passeatas, desfiles ou comícios** não autorizados, ou dêle participe;

VI – **Use dependência ou recinto escolar** para fins de **subversão** ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública (BRASIL, 1969).

Deste modo, compreende-se através da memória que ao ser “pensada em relação ao discurso” ela é mobilizada como interdiscurso, isto é, “definido como que fala antes, em algum lugar, independentemente” (Orlandi, 2009, p.31), sendo assim observável o discurso autoritário e incompatível com pressupostos de uma democracia sendo resgatado durante um período democrático, articulando os efeitos de sentido sob a prática docente como ações subversivas.

Na SD2 – destacamos o termo “incitar”, ao dizer que o professor, além de não “**cooptar**”, na sequência anterior, também fica claro acerca dessa segunda sequência e proibição que ele não “ **incitará** seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”, observamos o sentido de evidência, ou seja, o “fundamento aparente do retorno” (Pêcheux, 1988, p. 101) dos efeitos de sentido contidos nesses dizeres, isto é, a partir dos seguintes dizeres: “**Alicie ou incite** a deflagração de **movimento** que tenha por finalidade a **paralisação** de atividade escolar ou participe nesse movimento”.

Nota-se que esse trecho, referente à lei 477/69, tem sua referência histórica no período que corresponde à tomada do poder pelos militares, que acabara destituindo o presidente João Gullar, e acabou por instituir um regime militar, no qual o medo, a propaganda e a censura eram as principais armas. Por conseguinte, tem sua própria CPD baseada na manutenção da ordem e eliminação do discurso opositoristas, sobretudo comunistas e socialistas, enquanto a SD 2 tem suas CPD inseridas no período democrático e suas condições de produção do discurso em sentido estrito dar-se-á durante governos progressistas.

Ainda sobre a SD 2, que versa sobre a realização de **propaganda político-partidária** em sala de aula, referindo-se, também, ao que seria uma atitude comum e implicitamente pressupõe que os professores realizam panfletagem ideológica ao lecionarem conteúdos críticos. Sendo assim, novamente, evidenciado o sentido de doutrinação no exercício da docência, mas, trata-se de um equívoco, pois, confirmando o que diz Orlandi (2005, p. 47): “para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante”, logo, tal equívoco, existe na confusão entre atribuição da profissão, liberdade de expressão e direito à cidadania.

Em outras palavras, ações do professor são confundidas com suas atribuições referentes ao exercício da cidadania, o que claramente fica exposto na mesma SD ao complementar que a proibição também tenta incidir sobre os direitos dos alunos, enquanto seres pensantes e cidadãos conscientes de expressar sua cidadania e o direito à livre manifestação, pois tanto os docentes quanto os discentes estariam impedidos de informar, comentar, manifestar e “**participar de manifestações, atos públicos e passeatas**”, entendido através do interdiscurso/memória discursiva como atos subversivos contrários à conduta moral estabelecida socialmente e que se articulam com o período antidemocrático iniciado em Março de 1964 .

Essa *articulação* “constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, a dominação da ‘forma-sujeito’⁴⁹ e nesse contexto consideramos se tratar de “uma concepção do efeito de sentido como relação de possibilidade de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições) no interior de uma formação discursiva dada” (Pêcheux, 1988, P.164).

Neste caso, designa o efeito de sentido de **subversão**, sendo, portanto, a ação democrática, a livre manifestação e a liberdade de expressão no exercício da sua função entendido como subversão. Dito de outro modo, a memória discursiva pensada em relação ao um dado discurso, assume a função de interdiscurso e este, por sua vez, “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 1996, p.31) explicitado, ou melhor, “dito” **nas SDs I e II, anteriormente citadas, os dizeres que corroboram com o discurso do ESP e este, portanto, alinha-se com proibições autoritárias expressa em discursos oriundos da ditadura militar no Brasil.**

Como dito anteriormente, o controle pedagógico da docência, não é algo novo, mas na atualidade, os mecanismos de controle do Estado, sobretudo legais, giram em torno da LDB promulgada em 1996. Sendo está, a legislação, em conjunto com a própria Constituição que gerem, coordenam e normatizam a ação docente e estruturam normas de conduta sociais, como o direito à liberdade de expressão. Neste sentido, o PL do Programa Escola sem partido, sugere, ao limitar a liberdade de expressão, o descumprimento desta mesma constituição que seus apoiadores tanto presam por conservar. Está mesma carta magna que foi fruto de um processo de retomada democrática, após o período correspondente à Ditadura Militar.

⁴⁹ É a forma “pela qual o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui” (Pêcheux, 1988, p. 167).

Referindo-se as proibições aos professores durante o período militar, dentre outras coisas: conteúdos críticos, discursos emitidos pelos professores, atos, passeatas, manifestações, reivindicações, greves, paralizações etc., eram todos definidos como infrações disciplinares, neste momento da história, e caracterizados como atos de “subversão”, sendo o professor punido sumariamente com demissão imediata e impedido de trabalhar durante 5 anos em qualquer estabelecimento de ensino.

Na SD-3, ainda sobre o “não dito” Orlandi (2009, p. 82) esclarece que “o posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito, mas presente) do mesmo modo, percebe-se a intenção de desqualificação e cobrança por um comportamento ético diante de uma proibição entendida como sendo baseada implicitamente em algo “comum”, isto é, está implícito, pois o não dito complementa o dito: que a prática de favorecer ou prejudicar o aluno de acordo com sua posição política seria algo comum. Esta SD é reveladora, pois relaciona o efeito de sentido da ação docente com o caráter bipartidário e bipolarizado historicamente situado Pós-Guerra Fria, período de tensões políticas e revanchismos ideológicos. Pois, confirmando o que diz Orlandi (2005, p. 47), “para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante”.

Nesse caso, ao sugerir, ou melhor, proibir essa prática, que através de um processo de identificação é vista de forma generalizada, onde o aluno estaria “protegido” e o professor não mais **“favorecerá ou prejudicará os alunos por suas convicções políticas, ideológicas, morais e religiosas ou da falta delas”** independente das suas próprias convicções ou filiações político-ideológicas.

O discurso materializado no ESP objetiva uma ação ou conduta neutra e ética por parte do professor no sentido profissional, em que seja levado em consideração a relação ensino, aprendizagem e avaliação independente da moral, crença, filiação ideologia ou partidária do aluno. Mais uma vez o ESP se apresenta como protetor dos “direitos do consumidor”, ou seja, do aluno, e com um caráter salvacionista, sendo o ESP uma solução institucional para promover a neutralidade e assim a resolução de uma suposta “parcialidade” docente bipolarizada.

Ainda acerca do “não-dito” observamos que tal sequência também propicia efeitos de sentido de autoritarismo acerca da ação do professor. Segundo Orlandi (2007):

compreender o que é o efeito de sentido, em suma, é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos. [...] É compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum mas se produz nas relações de lugar, dos sentidos, nas múltiplas FDs.” (ORLANDI, 2007, p. 20-21).

Assim, como dito anteriormente, é possível observar o implícito, ou seja, a prática docente é comumente apresentada como ação autoritária e intolerante, motivada apenas por princípios políticos e ideológicos e que, a partir de suas atribuições, o professor se aproveita de seu local de exercício de poder com vistas a perseguir os alunos. Sendo assim a prática docente adquire o sentido perseguição ideológica, moral e/ou partidária, e esta por sua vez, estaria caracterizada principalmente pela abordagem de temas, debates, trabalhos e conteúdos expostos nas aulas. Objeto este da próxima SD.

De acordo com a SD 4, ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, **o professor apresentará aos alunos, de forma justa**, ou seja, com a mesma profundidade e seriedade, a tentativa de regulação se compreende que o professor deveria apresentar as questões referidas de “forma justa”, o que implicitamente pressupõe uma “injustiça” e ao mesmo tempo apresenta uma contradição, pois enquanto o professor pode e deve, segundo o referido projeto, apresentar “as principais versões, teorias, **opiniões** e perspectivas” ele não pode e nem deve apresentar a sua própria opinião, versão e perspectiva.

E caso o faça, por virtude de algum questionamento, será crucificado, denunciado e acusado de estar cometendo um crime chamado; doutrinação. Logo, também estaria ferindo o “consumidor” que é, neste caso, caracterizado como o crime de “realizar propaganda política e ideológica”, pois segundo esta lógica, ao expressar sua opinião estaria se aproveitando de seu poder para impor algo, ou seja, a “doutrinação” ou “contaminação” que traz efeito de sentido de “subversão”, sendo esta infração realizada através e a partir da autonomia docente e da liberdade de expressão, isto é, no exercício de cidadania “ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas”.

Entende-se deste modo que o conteúdo é e pode ser parcial, partidário, contraditório e ideológico, contanto que este seja apresentado “com a mesma profundidade e seriedade”, mas o professor tem de ser neutro em seu discurso imparcial e silenciado. Para Cavalcante (2007, p. 81), “é impossível pensar a educação como uma atividade neutra, uma vez que toda ação educativa é consciente e intencional, pois se dá sempre em função de uma concepção de homem e sociedade”.

Tratando destas questões “neutras” referentes ao PL 867/15, ao contextualizarmos o movimento que originará o programa, este que visa implementar modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) incluindo novos princípios para educação básica, assim também como novos deveres do professor, que são supostamente neutros.

Sendo estes “deveres” embasados juridicamente de acordo com o site, na “liberdade de consciência e de crença e a **liberdade de aprender dos alunos**” cujo os quais estariam contidos em diversos artigos, segundo o Programa Escola sem Partido o embasamento jurídico estaria disposto nos “ art. 5o, VI e VIII; e art. **206, II**, da CF” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2018 s/n). Para tanto, destacou-se as origens do novo projeto socio-educacional chamado Programa Escola sem Partido.

O programa Escola sem Partido pretende modificar princípios já existentes e instituir novos princípios, sobretudo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Por vezes se apoiando nestes mesmos preceitos para dar um ar de legalidade e para justificar as modificações pretendidas. A exemplo disso, temos na Carta magna, no Art. 206. instituindo que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II - liberdade de aprender, *ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*” (BRASIL, 1988 s/n). Servindo, a mesma proposição, como justificativa e transformando-se, segundo o Programa Escola sem Partido, no Art. 2º inc. III, em que se pretende implementar como o novo princípio da educação nacional a **liberdade de aprender**⁵⁰, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2018 s/n). Neste sentido é observável a exclusão da liberdade de *ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*, em detrimento da liberdade de aprender, dissociando as duas coisas. Para Penna (2016):

A liberdade de aprender é indissociável da liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; por isso, foram reunidos no mesmo inciso do artigo em questão. O mesmo vale para relação entre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (PENNA, 2016, p. 49).

Observamos que o que se pretende com tal proposta é excluir a liberdade de ensinar, a autonomia e discurso docente. Como o próprio projeto diz, seu intuito é “combater o abuso da *liberdade de ensinar*” (ESP,2018) Logo, retirar do texto os princípios da liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, faz todo o sentido para o que se objetiva

⁵⁰ Grifos meus.

conquistar. E dentre outras coisas, combater a autonomia docente⁵¹, seria um dos objetivos principais da suposta proposta neutra.

Ainda sobre o compilado de artigos para formular uma fundamentação jurídica, é possível observar, com base nos já citados Art 206º e Art. 5º inc VI e VIII, da Constituição Federal de 1988, para contemplar os deveres dos professores e garantir exclusivamente os direitos dos alunos e o “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, s/n) que se faz uma “colcha de retalhos”. Vejamos o que diz o Art. 5º em comparação ao que afirmou o Escola sem partido:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...)

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;(...)

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (PESP, 2018).

Neste sentido, utiliza-se do Inciso VI para justificar a implementação do PL 867/15 na educação com vistas a garantir, na teoria, a liberdade de crença e consciência, mas apenas a dos alunos. No entanto, percebe-se que é inviolável a liberdade de consciência e de crença, enquanto o próprio projeto de lei está descumprindo e violando o mesmo princípio que se propõe a assegurar. Mesmo este já sendo assegurado na CF 1988. Ocorre também no Inciso VIII, que garante que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política. Ao mesmo tempo, diz-se no texto que o professor que fizer uso da sua liberdade de consciência, estaria violando o direito dos alunos ao expor “*suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais*” (ESP, 2018). Sendo assim, estaria privado do seu direito por motivo de convicção política e filosófica.

Objetivando demonstrar esse padrão sistemático de (de)formação seletivo de um sentido com vistas a criar respaldos jurídicos, propiciando o entendimento incorreto e raso

⁵¹ Autonomia é a capacidade de tomada de decisões e autogoverno, construída a partir de um processo de participação e redistribuição de poder. Tal processo visa que a escola alcance de forma eficiente seus objetivos na busca de uma educação democrática e de qualidade, comprometida com as classes populares (MARTINS, 2000, p.25).

acerca do que se pretende, a partir de palavras especificamente escolhidas, dos artigos selecionados. Como no caso demonstrado por Assis (2018) ao constatar que:

A segunda justificativa do programa versa sobre “o princípio constitucional da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (arts. 1o, V; 5o, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, ‘a’, e 37, caput, da CF)” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2018 s/n). Nenhum dos artigos mencionados edifica regra ou princípio sobre neutralidade política e ideológica, ao contrário, as expressões encontradas nos dispositivos citados vão de encontro com essa ideia. Vejamos a referidas expressões: “pluralismo político” (art. 1o, V CRFB/88); “soberania popular” (art. 14, CRFB/88); “livre criação, fusão, incorporação e extinção de partidos políticos” e “pluripartidarismo” (art. 17, CRFB/88); “regime democrático” (art. 34, VII, a CRFB/88); e os princípios da administração pública: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (art. 37 CRFB/88).

O Projeto de Lei 867/15 omite e simplifica de forma propositalmente resumida 2 artigos e 3 incisos que contem aproximadamente 13 linhas em apenas duas. Enxugando todos os demais dizeres e direitos, formulando uma colcha de retalhos, convenientemente descontextualizada e simplista. A partir da escolha específica de palavras com o intuito de formular um embasamento legal, mas inconsistente e como já dito, inconstitucional.

Dentre muitas coisas, como: a degradação e perseguição do profissional da educação, a delimitação da sua autonomia dentro do seu ambiente de trabalho, a censura sobre temas, o controle sob conteúdos, assuntos, perspectivas, abordagens e o combate nítido à liberdade de expressão, um toma proporções gigantescas e por vezes explícitas, dando contornos quase faciais característicos ao que realmente pesa e se espera de medidas educacionais como estas, isto é, dá a família o controle sobre o processo escolar.

Sendo também possível observar que a educação familiar se sobrepõe à educação escolar, como item mais importante do processo de formação e tendo “obrigatoriamente” de ter seu processo continuado no ambiente escolar, uma forma de “progressão”, deste modo, para que se obtenha **o consenso, um único discurso**. Conforme afirma Pêcheux (ANO) “a forma unitária é o meio essencial da divisão e da contradição”, e a partir desta unidade, ao qual a educação tem como propósito, segundo o ESP, eliminar qualquer contradição e discurso contrário, mantendo assim apenas um único discurso.

Segundo Orlandi (2007, p. 18) o “reconhecimento de que se tem necessidade da unidade para pensar a diferença” e esta diferença está explicitamente sendo silenciada. O que segundo Orlandi, trata-se de uma política do silêncio.

a **política do silêncio** se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mais indesejáveis, em uma situação discursiva dada." (...) "se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma "outra" formação discursiva, uma outra região dos sentidos (ORLANDI, 2007, p. 73- 74).

Silenciar, neste caso, tanto o professor, a escola, o conteúdo, como as concepções pedagógicas que não atendam aos propósitos educacionais que o projeto pretende implementar. Desse modo, todo discurso contraditório é silenciado, visto como doutrinário, subversivo, manipulador e corruptor das condutas morais e éticas familiares.

Como dito anteriormente, o movimento aqui analisado, ESP, julga-se 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. Segundo Pêcheux (1988, p. 60) o sentido “não pertence, à própria palavra, não é dado em sua relação com a literalidade do significante; ao contrário é dado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”.

Neste sentido, o jogo de palavras expresso na colcha de retalhos jurídicos do Escola sem Partido, contribui para a exposição dos sentidos sobre a concepção mobilizada sobre, a atuação docente; como um ato de subversão no qual o professor/doutrinador é exposto generalizadamente como um ditador, em outras palavras, como um carcereiro da escola na qual também carrega o sentido de prisão para os alunos cativos, aprisionados e incapazes de reflexão. A educação, para o Discurso do Escola Sem Partido e a ideologia exposta por esse que se julga neutro ideologicamente, sendo, como um processo onde os ditames familiares e focada especialmente no atendimento as exigências do mercado sobrepõe a uma formação para o exercício da cidadania e convívio em sociedade, baseada no respeito. Voltando-se para um processo de continuação de preceitos familiares silenciando outros discursos e garantindo que não exista, dentro da escola, a interferência de conteúdos contidos em matérias críticas escolares, que por sua vez, pedagogicamente são identificadas com as concepções críticas da educação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das sequências selecionadas, estão emitidos os efeitos de sentido de autoritarismo/doutrinação, expostos na forma generalizada e equivocada como a prática docente é compreendida e apresentada através do discurso materializado no Programa Escola Sem Partido. Com vistas a apresentar e implementar como única alternativa para combater a ação docente e mobilizar a partir de seu discurso o sentido de doutrinação, este relacionado com o sentido de subversão através da memória discursiva, enquanto a neutralidade político-ideológica alinha-se interdiscursivamente com o discurso que emite efeito de sentido de silenciamento, ou seja, a imposição do silêncio político através da censura.

Essa suposta neutralidade política ideológica para tal discurso se apresenta com caráter salvacionista, com o objetivo de impedir supostos abusos que neste discurso designam como sendo a prática docente, isto é, alienadora, doutrinadora e opressora, e no intuito de exercer o controle de uma prática supostamente autoritária e partidária, busca-se a eliminação desta para a hegemonia ideológica e pedagógica. Do mesmo modo mobiliza o sentido evidente de “doutrinação” e/ou referindo-se à ação e a liberdade de expressão do professor entendido como “subversão”.

No contexto dessa discussão, o discurso que se tenta eliminar e silenciar é o discurso tido como contrário à ordem social vigente, ou seja, o discurso vinculado aos ideais comunistas, socialistas, feministas, as questões relativas ao gênero, ao racismo, à homofobia. Em outras palavras, o discurso comumente associado à “esquerda”. Diante do jogo político e a bipolarização ocorrida no Brasil nos últimos anos, entre direita e esquerda, que levou a uma efervescência de ódio e duelos entre os grupos sociais, logo e de modo raso, tudo que não era visto ou entendido como ideais, posicionamentos ou pensamentos de direita, logo eram superficialmente entendidos como de esquerda.

Através da utilização das condições de produção do discurso como dispositivo teórico, foi possível identificar o sentido atribuído à educação escolar, a partir da formação discursiva a qual o discurso do projeto busca o sentido dos seus dizeres, ou seja, a educação mobiliza o sentido de mercadoria imersa nas formações ideológicas neoliberais.

Ao mesmo tempo em que mobiliza este sentido, pois tem sua origem visando atender à relação de consumo, também mobiliza efeitos de sentido doutrinador ao passo que os conteúdos, visões, discursos e tendências pedagógicas não estariam de acordo com o que o

projeto pretende implementar, sobretudo no que diz respeito ao PL que visa a uniformização discursiva, ou seja, um discurso único no ambiente escolar.

Entretanto, apreende-se, dentre outras coisas, uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (FREIRE, 2015), no que diz respeito à liberdade e autonomia do professor. Entende-se que mesmo possuindo de alguma liberdade ou “seja qual for o grau de autonomia, pessoal e ideológica do professor, essa autonomia sempre se inscreverá num quadro de estruturas e de normas políticas e culturais.” (FONTOURA, 2007). Logo, tentativas de impor ainda mais limites, além dos já existentes, à ação docente, visa atender expectativas para um projeto específico de sociedade

A partir da busca de neutralidade discursiva e ideológica o projeto se relaciona com posturas autoritárias e antidemocráticas visando silenciar ao invés de debater, excluir ao invés de incluir, distinguir ao invés de dialogar e unir as diversas concepções de mundo existentes.

Tais medidas, como os novos deveres do professor, tentam impor o cerceamento da liberdade de expressão do professor e o silenciamento⁵² ou política do silêncio, que de acordo com Orlandi (2007) “se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mais indesejáveis, em uma situação discursiva dada.”. Sendo assim, um modo de censura e, por tanto, indo de encontro com o que está disciplinado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 9394/96.

Concluimos parcialmente que não se trata somente de atender e proteger os direitos dos alunos como consumidores, mas sim de aprisionar o professor e controlar sua conduta julgando-a antecipadamente antiética. Contudo, trata-se de uma manobra para implementar uma plataforma autoritária por vias democráticas para institucionalizar o aprisionamento discurso do professor e de sua liberdade de consciência, através da censura, baseada na defesa do aluno, visto pelo programa Escola sem Partido como prisioneiros e quadros em branco, passivos e sem capacidade de reflexão. É preciso mais debates, maior aproximação, mais diálogos e não silenciamentos e censura. É necessário que se entenda que mesmo que as concepções e identificações ideológicas sejam diferentes, não há que se apelar ao silenciamento, à implementação de práticas excludentes e ditatoriais, e sim deve haver o debate de ideias para que haja além da ampliação do conhecimento, o aproveitamento de espaços democráticos e não silenciamentos que caracterizam os regimes totalitários. Mesmo o projeto tendo sido considerado inconstitucional pelo STF, o ovo da serpente, como diria

⁵² Silenciamento e política do Silêncio são conceitos desenvolvidos com mais profundidades, na AD, por Orlandi (2007) e Mais a frente discutiremos tais conceitos com mais propriedade.

Frigotto (2016), já foi posto e este fato não anula as disputas existentes nos espaços públicos e principalmente escolares. E nada impede uma nova tentativa de implementação de tal projeto educacional para a nação, por outras vias.

Deste modo, há muito o que ser discutido sobre as novas tentativas e medidas implementadas na educação nos últimos anos, assim como a realização de pesquisa sobre tais temas, passando pelo projeto educacional pretendido pelo Programa Escola sem Partido. Há de atentarmos cada vez mais para propostas educacionais como estas, e para os resultados possíveis para o desenvolvimento social, econômico e intelectual do país e para os indivíduos. Como a tentativa de reinserção da disciplina moral e cívica no currículo escolar; a nova reforma do ensino médio e sua desobrigatoriedade de algumas disciplinas, aumento de carga horária e um ensino voltado cada vez mais para uma educação técnica com vistas a atender as expectativas do mercado; o ensino básico à distância, sem debates e interferência do mundo exterior, sem socialização dos indivíduos e convívio em sociedade, com suas diferenças e multiplicidades de ideias, ideologias e individualidades, assim como domínio de determinadas ideologias conservadoras e concepções de família sobre a educação.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Lei n. 7800, de 05 de maio de 2016. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, AL, 05 de maio de 2016. Disponível em: < <http://www.al.al.leg.br/leis/legislacao-estadual>>.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

APÓLINARIO, Carlos. São Paulo-SP. 2012. ‘Falta coragem para enfrentar a ditadura gay’. Veja, São Paulo, 2012. Entrevista concedida a Thais Arbex. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/brasil/falta-coragem-para-enfrentar-a-ditadura-gay/>>.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. M. Almeida (trad.). São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARISTTELES, **Política**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

BEDINELLI, Talita. **A educação brasileira no centro de uma guerra ideológica**. El País Brasil, Política. 26 jun. 2016b. Disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/22/politica/1466631380_123983.html?id_externo_rsoc=FB_CM?rel=mas>. Acesso em: 18 out. 2016.

BEDINELLI, Talita. **O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis**. El País Brasil, Política. São Paulo, 25 jun. 2016a. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 18 out. 2016.

BOBBIO, N. **Dicionário de política**. 11° Ed. Editora UnB. 1998.

BORBA, J. F.; RUSSO, M. J. O. Contradições na escola: a violência no lugar do desenvolvimento humano. Brasília: **Revista Múltiplas Leituras**, 2011. p. 4.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Org. Renato Ortiz. São Paulo. Ed. Àtica. 1983.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

CALDAS, R. R. **O antimovimento social “Escola Sem Partido” e a negação da produção de subjetividades nos espaços públicos**. XXIX Simpósio de História natural. Contra os preconceitos: história e democracia. 2017.

CAMILA, P. R. **Escola Sem Partido**: um ataque as políticas educacionais em gênero e diversidade sexual no Brasil Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

Cartilha da ONU em português orienta governos e sociedade civil sobre direitos de comunidade LGBT. **Nações Unidas Brasil**, BRASIL, 18, março 2013. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/cartilha-da-onu-orienta-governos-e-sociedade-civil-sobre-direitos-de-comunidade-lgbt/>>. Acesso em: 15, jul. 2019.

CAVALCANTE, Maria do S. A. Oliveira. **História e política da educação: Teorias e práticas**. Edufal. Maceió, 2015.

CÊA. G. S. S. **Marcas e limites da educação profissional no Brasil**: compromisso nacional; todos pela educação e programa Brasil profissionalizado. Edufal. Maceió, 2015.

CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia**. Editora Brasiliense, 1941.

COUTINHO, J. Pereira. **As idéias conservadoras explicadas a revolucionários e reacionários**. São Paulo. Três estrelas, 2014.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>> Acesso em: 16 jul. 2019.

ROTELLI, E.; SCHIERA, P. **Dal Medioevo all'età moderna, ao cuidado Il Mulino, Bologna 1971**; Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> acesso em: 10 mai. 2018.

DERISSO, J. L. Marxismo e história da família: Resposta aos opositores da chamada “ideologia de gênero” na educação. **Anais do X Seminário Nacional do HISTEDBR – 30 anos do HISTEDBR Contribuições para a história e a historiografia da educação brasileira**. Campinas/SP: Unicamp, 2016. Disponível em:

<<https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/1029/196>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ALAGOAS. Lei nº 7.800, de 05 de maio de 2016. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o programa “Escola Livre”. Alagoas: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <<http://www.al.al.leg.br/comunicacao/noticias/confira-o-texto-final-do-projeto-que-trata-do-programa-escola-livre-aprovado-por-unanimidade-pelo-parlamento>> acesso 15 jul. de 2019.

ENGELS. F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder. 8 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

“Escola livre” é publicada no Diário Oficial e lei passa a valer em alagoas. **G1 AL**, Maceió, 09, maio 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/05/escola-livre-e-publicada-no-diario-oficial-e-lei-passa-valer-em-alagoas.html>>. Acesso em: 15, jul. 2019.

GRAMSCI. A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2002.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Edição Graal. Rio de Janeiro, 2000.

GUARESCHI, P. Relações comunitárias – relações de dominação. *In*: CAMPOS, R. H. F. **Psicologia social comunitária**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 81–99.

HIRSCH, J. O problema da dedução da forma e da função do estado burguês. *In*: REICHELDT, H. *et al.* **A teoria do Estado**. Materiais para a reconstrução da teoria marxista do Estado. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990.

HOBBS, T. **Leviatã**, ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil; Trad. Rosina. D-Angina; Editora Martin Claret. 2ªed. São Paulo – SP. 2012

HUNTINGTON, S. P. “Conservatism as an Ideology”. **The American Political Science Review** 51, n. 2, p. 454-73, 1957.

Livres e iguais. **Nações Unidas Brasil**, BRASIL, 29, abril 2014. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/livreseiguais/>>. Acesso em: 15, jul. 2019

LOMBARDI, José Claudinei. **A crise estrutural capitalista e Educação brasileira**. Uberlândia -MG. Navegando publicações. 2016.

MARTINS, E. B. A. **Autonomia financeira e participação: algumas contribuições para o debate sobre escola democrática.** Dissertação de Mestrado, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista.** Trad. Maria Lucia Como. 4a ed. revista. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

_____. **A ideologia alemã.** Editora Expressão popular. São Paulo, 2015.

MIGUEL, L. F. **Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero"** - Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro, Rio de Janeiro, Vol. 07, n. 15, 2016, p. 590-621.

NEVES, M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** Editora Xamã. São Paulo. 2015.

NICOLA, U. **Antropologia ilustrada da filosofia, das origens à idade moderna.** 1 edição. Editora Globo. 2011.

NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de políticas públicas.** Org. Geraldo Di Giovanni, Marco Aurélio Nogueira, 2 ed, São Paulo – SP, Ed. Unesp: Fundap. 2015.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos.** 12ªed. Pontes editores. Campinas-SP. 2015.

_____. **Discurso em análise: Sujeito, Sentido e Ideologia.** 3ªed. Pontes editores Campinas-SP: 2016.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso.** Campinas: Ed. Da Unicamp, 1988.

PENNA, F. A. **"Escola sem Partido" como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI / organizadores: André Roberto de A. Machado, Maria Rita de Almeida Toledo, - 1. ed. - São Paulo: Cortez: ANPUH SP - Associação Nacional de História - São Paulo, 2017.**

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico.** Paz e terra. Rio de Janeiro, 1977.

PILLAY, N. **Nascidos Livres e Iguais: Orientação sexual e identidade de gênero no regime internacional de direitos Humanos.** Brasília, UNAIDS, 2013.

SANTOS, G. G. C. Mobilizações homossexuais e estado no Brasil: São Paulo (1978-2004). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 63, 2007, p. 121-173.

SANTOS FILHO, I. I. “**Ideologia de gênero**”: Interpretação equivocada, repetição do equívoco”. Revista Bagoas, Maceió, 2015.

SAVIANI, D. **A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira**. Navegando publicações, Uberlândia, 2016.

SÁ, T. T.; ALVES NETO, F. R. A docência no Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **Revista Tropos**, v. 5 n. 1, Acre, 2016.

SCOTT, J. W. **Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica**. Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.

SILVA, K.; SILVA, M. **Dicionário de conceitos históricos**. Editora contexto. 3.ed. 3ª reimpressão. São Paulo, 2014.

STOPPINO, M. Poder. *In: Bobbio et all.* **Dicionário de política Brasília**: Editora Universidade de Brasília, 1 ed., 1998.

STRECK, L. L.; MORAIS, J. L. B. **Ciência política e Teoria do Estado**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In: O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3.ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

TANURI, L. História da formação de professores. Universidade Estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

WELFFORT, F. C. **Os clássicos da política**. 13ª Ed. São Paulo – SP. Editora ática. 2000.