



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

ALEXANDRE SOUZA CAVALCANTE

**O DISCURSO DO PROGRAMA ESCOLA “SEM PARTIDO” E A OFENSIVA DO
CONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

MACEIÓ
2019

ALEXANDRE SOUZA CAVALCANTE

**O DISCURSO DO PROGRAMA ESCOLA “SEM PARTIDO” E A OFENSIVA DO
CONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Discurso: Sujeito, História e Ideologia.

Grupo de Estudos Discurso e Ontologia (GEDON).

Orientadora: Profa. Dra. Belmira Rita da Costa Magalhães

MACEIÓ

2019

**Catálogo na fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca
Central**

Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

C376d Cavalcante, Alexandre Souza.
O discurso do Programa Escola “sem Partido” e a ofensiva do
conservadorismo na educação brasileira / Alexandre Souza Cavalcante. – 2019.
142 f. : il. color.

Orientadora: Belmira Rita da Costa Magalhães.
Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas.
Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística.
Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 137-142.

1. Escola sem Partido (Movimento político). 2. Análise de discurso.
3. Ideologia. 4. Capitalismo. 5. Conservadorismo (Política). I. Título.

CDU: 81'42:37:329.11



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

ALEXANDRE SOUZA CAVALCANTE

Título do trabalho: "O DISCURSO DO PROGRAMA ESCOLA 'SEM PARTIDO' E A OFENSIVA DO CONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

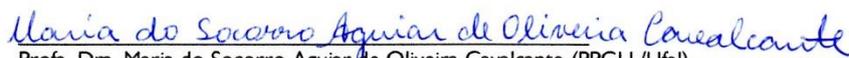


Profa. Dra. Belmira Rita da Costa Magalhães (PPGLL/Ufal)

Examinadores:



Profa. Dra. Kátia Maria Silva de Melo (PPGE/Ufal)



Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (PPGLL/Ufal)

Maceió, 07 de agosto de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, aos meus pais Márcio e Célia, por sempre apoiarem minhas decisões, pela confiança, compreensão, incentivo e pelo carinho compartilhado. Também ao meu irmão Alex, pela torcida.

À Stephanie, por estar sempre presente, pelo companheirismo, paciência, apoio nos momentos difíceis da minha trajetória acadêmica e por vibrar comigo nas pequenas conquistas ao longo desses anos de estudos.

A meu amigo de longa data Dhiego Simões, por me apresentar a área de Análise do Discurso desenvolvida na UFAL, por acompanhar meus estudos desde o período de seleção do Mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura e pelas leituras, revisões e avaliações das minhas produções textuais.

A meu tio Roberto Carlos e às minhas tias Sônia e Salete, por todo apoio que me deram durante o período que residi em Maceió.

A meu primo Waldson, pela força e pelo estímulo de sempre nas conversas em que compartilhamos nossas angústias e satisfações, cada um em sua área, no decurso de nosso Mestrado.

À professora Dra. Belmira Rita da Costa Magalhães, pela seriedade na orientação dessa dissertação, pelas importantes indicações de leituras, pela confiança, generosidade, compreensão e incentivo durante o desenvolvimento da pesquisa.

À professora Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante e ao professor Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho, pelas contribuições no exame de qualificação.

À professora Dra. Kátia Maria Silva de Melo e mais uma vez à professora Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, por aceitarem o convite para compor a banca de defesa desse trabalho.

Ao Professor Dr. Sóstenes Ericson Vicente da Silva, pela disponibilidade, gentileza e contribuição na leitura que fez do meu texto de qualificação e também à professora Dra. Maria Virgínia Borges Amaral, pelas dicas valorosas em suas aulas.

À professora Dra. Geórgia Sobreira dos Santos Cêa, do PPGE, por me ter permitido assistir às suas aulas na disciplina Trabalho, Estado e Educação, oportunidade bastante significativa para o aprofundamento nos estudos sobre o meu objeto de pesquisa.

Aos colegas de curso Ângela, Ana Paula, Lavoisier, Samuel, Diego Lacerda, Maria Aparecida (Cida), Josenilda (Jôsy), Fabiano Duarte, Rachel Fiuza, Josefa, Filipe Cavalcanti, Giuliano, Valci, que muito contribuíram com minha formação.

Ao Caio, por gentilmente traduzir para o inglês o resumo da dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

Agradeço, em suma, a todas as pessoas que de alguma forma colaboraram para que eu pudesse concluir esta etapa da minha vida acadêmica.

A educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não é só factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito.

(MÉSZÁROS, (2008, pp. 71-72)

RESUMO

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa Discurso: sujeito, história e ideologia e ao Grupo de Estudo Discurso e Ontologia (GEDON), analisa o discurso do Programa Escola sem Partido (PESP) a partir de sua inscrição no Projeto de Lei 193/2016, proposto pelo ex Senador do Espírito Santo Magno Malta (PR). Nosso propósito é investigar o processo de produção de sentidos que atravessam esse discurso na intenção de apreender seu funcionamento na processualidade social, levando em consideração a articulação inseparável entre língua, história e ideologia e os movimentos que nos permitem compreender as contradições e o caráter de classe que rege o modo de produção capitalista. Para atingir tal intento, buscamos, fundamentados nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso (AD) fundada por Michel Pêcheux e a partir de uma perspectiva ontológico-materialista, identificar as condições de produção que possibilitaram o surgimento do discurso que sustenta o referido projeto, a memória que evoca, seus efeitos de sentido e o que pode estar silenciado nas discursividades produzidas pelo Programa em questão. Para tanto, além de Pêcheux, estabelecemos interlocução com os filósofos marxistas György Lukács, István Mészáros, o próprio Marx e com estudiosos contemporâneos e da tradição da AD a qual nos filiamos, tais como Maldidier, Courtine, Orlandi, Magalhães, Cavalcante, Silva Sobrinho, dentre outros. A pesquisa demonstrou que o discurso do PESP, tendo em conta o embate da luta de classes que constitui a sociedade capitalista, se alinha ao ideário político da direita e de seus valores conservadores, tendo como lugar de inscrição a Formação Ideológica do capital em crise estrutural. Observamos, nessa direção, que o Programa simula um discurso de “neutralidade” e institucionaliza, ao evocar a memória do discurso autoritário de momentos históricos marcados pela governança de regimes totalitários, a exemplo do período ditatorial militar no Brasil, a censura ao trabalho docente, visando à criminalização de uma prática pedagógica crítica. Entendemos, nessa perspectiva, que o PESP é um projeto do capital contra a classe trabalhadora e seu discurso, compreendido aqui como práxis humana (MAGALHÃES, 2003), opera no campo das subjetividades, atuando na consciência dos futuros trabalhadores com o propósito de inculcar-lhes a ideologia dominante, buscando assegurar, através do controle destes sujeitos, a reprodução do sistema sociometabólico do capital.

Palavras-chave: Discurso. Educação. Escola sem Partido. Ideologia. Capitalismo.

ABSTRACT

The present work, linked to the research line Discourse: subject, history and ideology and the Discourse and Ontology Study Group (DOSG), analyzes the discourse of the School without Party Program (SWPP) from its inscription in Law 193 / 2016, proposed by the former Senator of the Espírito Santo Magno Malta (PR). Our purpose is to investigate the process of production of meanings that go through this discourse in order to understand its functioning in the social process, taking into account the inseparable articulation between language, history and ideology and the movements that allow us to understand the contradictions and the character of class that governs the capitalist mode of production. In order to achieve this, we seek, based on the theoretical and methodological assumptions of Discourse Analysis (AD) founded by Michel Pêcheux and from an ontological-materialist perspective, to identify the conditions of production that enabled the emergence of the discourse that sustains the cited project, the memory that it evokes, its effects of meaning and what can be silenced in the discursivities produced by the cited Program. For this, in addition to Pêcheux, we established dialogue with the Marxist philosophers György Lukács, István Mészáros, Marx himself and with contemporary scholars and the AD tradition to which we are affiliated, such as Maldidier, Courtine, Orlandi, Magalhães, Cavalcante, Silva Sobrinho, among others. The research showed that the SPSP discourse, taking into account the struggle of the class struggle that constitutes the capitalist society, is aligned with the political ideology of the right and its conservative values, having as a place of registration the Ideological Formation of Capital. In this sense, we observe that the Program simulates a discourse of "neutrality" and institutionalizes, recalling the memory of the authoritarian discourse of historical moments marked by the governance of totalitarian regimes, such as the military dictatorship period in Brazil, censorship of teaching work, aiming at the criminalization of a critical pedagogical practice. In this perspective, we understand that the SWPP is a project of Capital against the working class and its discourse, understood here as human praxis (MAGALHÃES, 2003), operates in the field of subjectivities, acting in the consciousness of the future workers with the purpose of instilling, with the intention of ensuring, through the control of these subjects, the reproduction of the sociometabolic system of Capital.

Keywords: Discourse. Education; School without Party. Ideology. Capitalism.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. ONTOLOGIA DO SER SOCIAL: RELAÇÕES ENTRE OS COMPLEXOS DO TRABALHO, DA LINGUAGEM, DA IDEOLOGIA, DA EDUCAÇÃO E DO ESTADO... 18	
2.1 O trabalho como Protoforma da Práxis Humana.....	18
2.2 Trabalho e Linguagem.....	26
2.3 O Complexo da Ideologia.....	30
2.4 Trabalho e Educação	34
2.4.1 O Estatuto Ontológico da Educação: origem, natureza e função social.....	34
2.5 A Função do Estado na Formação Social Capitalista.....	41
3. TRABALHO, DISCURSO E EDUCAÇÃO.....	51
3.1 Fundamentos Gerais de uma Teoria Materialista dos Processos Discursivos.....	51
3.2 Escola “sem Partido” e educação para o capital.....	67
4. O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS SENTIDOS NA DISCURSIVIZAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA “SEM PARTIDO”	78
4.1 Descrição do Corpus.....	78
4.2 Efeito de neutralidade, censura e controle nos princípios da educação “nacional” propostos pelo PESP	84
4.3 Censura e Interdição do trabalho docente.....	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	138

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o discurso do Programa Escola sem Partido na atual conjuntura política brasileira e seus efeitos de sentido a partir dos dizeres materializados no Projeto de lei Nº 193/2016 (arquivado¹), de autoria do ex Senador Magno Malta. Interessa-nos, pois, compreender o funcionamento discursivo desse Programa através de sua proposta de combate à “doutrinação” político-ideológica nas escolas, construída sob o imaginário de uma educação “neutra”, levando-se em consideração sua inscrição na formação social capitalista e as contradições estruturais do capital em crise.

O Escola sem Partido (ESP) surge no ano de 2004 através da iniciativa do advogado e procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, então fundador e principal articulista desse movimento. As propostas do ESP vão ganhando força no transcorrer dos anos e conquistando, em virtude dos rumos que tomaram a política no país, a aceitação de uma ampla parcela da população brasileira.

Como Programa, nasce com o propósito de transformar as ideias do movimento em Projetos de Lei. Segundo Moura (2016), o primeiro projeto a ser apresentado em uma casa legislativa foi o PL 2974/2014, encomendado a Miguel Nagib por Flávio Bolsonaro (PSL), à época Deputado Estadual do Rio de Janeiro. Seu irmão, Carlos Bolsonaro, apresentou projeto semelhante na Câmara de Vereadores, também na cidade do Rio, no dia 3 de junho do mesmo ano (PL 867/2014). Ainda de acordo com a autora, o primeiro projeto que traz o nome “Programa Escola Sem Partido” foi o PL 867/2015, de autoria do então Deputado Federal, hoje Senador do Distrito Federal, Izalci Lucas (PSDB).

Em Alagoas, a Lei 7.800/2016, de autoria do Deputado Ricardo Nezinho (PMDB-AL) que institui no âmbito do sistema estadual de ensino o Programa “Escola Livre”, chegou a ser aprovada pela assembleia estadual². O ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF), entretanto, concedeu liminar na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5537 para suspender a integralidade da referida lei³.

¹ O PL foi retirado pelo proponente em Novembro de 2017, supostamente porque os projetos das Câmaras estavam mais avançados que o do Senado, tendo assim o privilégio na casa.

² Essa foi a primeira Lei relacionado ao ESP a ser aprovada no país.

³CF.: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=338884>

O PL que materializa o discurso aqui investigado, surge como uma tentativa de intervir na educação brasileira através da inserção do PESP nas diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Inspirado em anteprojetos elaborados pelo próprio Nagib e divulgados no sítio eletrônico do Programa⁴, tal projeto se propõe, segundo seus defensores, a combater o “abuso da liberdade de ensinar” e a assegurar que “o direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos” não seja violado.

Uma das principais medidas do Programa é a afixação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz com deveres/obrigações que o professor “deve” cumprir no sentido de se manter “neutro” no exercício da docência. Atrelado a essa medida, o projeto propõe a criação de um canal de denúncia destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento da Lei, além de vetar qualquer prática de ensino relacionada às questões de gênero.

O PL ao todo possui dez artigos e trata, ainda, dos princípios que a educação nacional deve atender. Na justificativa, alega-se que a “doutrinação” praticada por “professores e autores de materiais didáticos” é um problema atestado e conhecido “por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos” e que, por esse motivo, é “necessário e urgente adotar medidas eficazes” para combatê-la (BRASIL, 2016, p. 5).

Ademais, segundo os entusiastas e idealizadores do movimento, o PESP é 100% “apartidário” e apenas cumpre determinações legais expostas, sobretudo, na Constituição Federal, na LDB, na Convenção Americana sobre Direitos Humanos e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). É, dentro de sua lógica, portanto, um Programa neutro, que busca se institucionalizar com o único intuito de “informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não serem doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles” (BRASIL, 2016, p. 7).

Em nossa investigação pretendemos demonstrar que os discursos da “neutralidade” e da “doutrinação” manifestos no PL 193/2016, ao contrário do que se supõe, não passam de um efeito de evidência ideológico que dissimula o caráter material de seus sentidos (PÊCHEUX,

⁴ Os anteprojetos foram disponibilizados no site como modelos a serem utilizados por parlamentares que desejassem apresentar a proposta do Programa em suas respectivas casas legislativas. Os vários PLs que tramitaram entre 2014 e 2018, quando foram arquivados por falta de quórum, mantinham basicamente a mesma redação dos anteprojetos elaborados por Nagib.

2014a), isto é, os sentidos que se desdobram em relação a esses discursos não existem em si mesmos, nem se estabelecem numa relação de literalidade, nem tampouco são formulados por um sujeito autônomo, dono do seu dizer, que tem controle total sobre os sentidos que se fiam nas malhas do discurso produzido. Ao contrário, sentidos e sujeitos são construídos histórica e socialmente, revestindo-se das determinações ideológicas em disputa no processo de reprodução/transformação das relações sociais.

A fim de nos aproximarmos, pois, do caráter material dos sentidos – que é também marcado, segundo Silva Sobrinho (2018, p. 75), “pelo caráter material dos conflitos e antagonismos sociais” – produzidos pelo PESP, recorremos aos fundamentos teóricos-metodológicos da AD desenvolvida por Pêcheux (2014a, p. 146), para quem o sentido das palavras, expressões e proposições “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico”, sendo o discurso, por essa razão, tomado como efeitos de sentidos entre (inter)locutores.

Buscaremos, assim, compreender o discurso como lugar de produção de sentidos, formulados e constituídos tendo em vista as contradições que regem a sociedade capitalista em que vivemos. Para alcançarmos tal intento, julgamos necessário dar ênfase aos estudos da AD em sua aproximação com o construto teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. Partiremos, nessa perspectiva, das contribuições de Marx e da ontologia lukácsiana em interlocução com nosso referencial da AD.

Tal referencial, a partir da compreensão, segundo Tonet (2016, p. 86), de que “as questões relativas ao conhecimento só podem ser resolvidas após a elaboração de uma teoria geral do ser social, vale dizer de uma ontologia geral do ser social”, nos permite identificar o discurso como práxis social humana, que só pode ser assim percebido levando em consideração a categoria ontológica do trabalho, conforme assevera Lukács (2018a, p. 28), como “motor decisivo do tornar-se-humano do ser humano”.

Lançamos um olhar sobre as relações sociais que os seres humanos estabelecem na sociabilidade capitalista, dessa forma, enfatizando a centralidade do trabalho no sentido que nos diz Marx (2013) sobre a necessidade de os homens transformarem constantemente a natureza para construir materialmente a sociedade, perpetuando assim a sua existência. Consideramos, portanto, o trabalho como categoria fundante do ser social.

Levaremos em conta, nesse sentido, a centralidade ontológica do trabalho no processo de compreensão dos complexos que compõem a processualidade social, incluindo aí os complexos parciais da linguagem, do discurso, da educação, do Estado, da ideologia, dentre outros. Estamos considerando aqui que a realidade social, vista, no entender de Lukács (2018a), como um composto de complexo de complexos, só pode ser materialmente entendida em dado momento histórico se a tomamos em sua totalidade, isto é, se levamos em consideração que esta realidade se configura a partir da articulação de suas partes com o todo, não sendo possível, portanto, compreender uma dessas partes de modo isolado, sem que sejam capturadas as relações que ela mantém com a totalidade do ser social.

Quando nos situamos nessa perspectiva ontológica-materialista estamos defendendo, citando mais uma vez Silva Sobrinho (2018, p. 79), que “para intervir no real de modo eficaz, é preciso que o sujeito da/na história – as classes sociais – investigue, conheça e capture o real em sua integralidade [...] para enfim intervir diante das possibilidades e alternativas históricas com a maior eficácia possível”. Tais questões são, como se pode depreender, determinantes para o analista do discurso que busca inscrever sua prática de análise num fazer científico comprometido com a superação do capital.

Face a isso, julgamos ser fundamental, para nossa investigação, as contribuições do filósofo húngaro István Mészáros, sobretudo no que se refere as suas análises sobre a crise estrutural do capital e sobre o Estado Moderno. Esse autor, em seus estudos, defende a tese de que o capital, desde a década de 1970, passa por uma crise sem precedentes, haja vista seu caráter universal e permanente e seu potencial de autodestruição da humanidade em virtude de sua natureza “incontrolável de controle sociometabólico”.

No Brasil, em meio a uma conjuntura de profunda instabilidade política que se instaura como resultado dessa crise, presenciamos o fortalecimento e a expansão do conservadorismo no país, que vem se impondo através de um conjunto de medidas catastróficas e destrutivas à classe trabalhadora, tais como a PEC 241, que congela os gastos públicos por até 20 anos, a reforma trabalhista, que intensifica o ataque a direitos básicos outrora conquistados, e a reforma da previdência, que segue na mesma direção.

No campo da ciência, os ataques vêm na forma de uma severa política de cortes orçamentários, ameaçando o futuro das pesquisas brasileiras. Na educação, a ofensiva do capital se consubstancia nas reformas propostas pelo governo com a justificativa de superar um modelo

educacional que não mais atende às exigências do mundo “moderno”. É o caso da Reforma do Ensino Médio, promulgada através de medida provisória, da formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja elaboração atende, conforme Marsiglia et. al (2017), aos “interesses da classe empresarial”, e do Programa Escola sem Partido, objeto de nosso estudo.

Diante desse cenário, o que nos interessa, enquanto pesquisadores do discurso, é nos debruçar sobre as discursividades formuladas nesse Programa em sua dimensão político-ideológica, a fim de investigar os efeitos de sentidos materializados no PL 193/2016, que tentam se impor como “naturais”, “evidentes”, “óbvios” e existentes em si mesmos, silenciando as contradições estruturais que estão na base do modo de produção capitalista.

Para tanto, estruturamos nosso trabalho em cinco seções. A primeira é esta parte que cuida da introdução geral da pesquisa. A seção 2, por sua vez, faz um percurso teórico que se inicia com o estudo da gênese e desenvolvimento do ser social a partir da compreensão do funcionamento do complexo do trabalho em sua essência. Expostas as determinações gerais que permitiram o entendimento do trabalho como base do ser social, aproximamos esta categoria ao complexo da linguagem a fim de asseverar o caráter socio-histórico deste complexo, cuja função básica reside, de acordo com Magalhães (2001, p. 32), no processo de “negociação comunicativa” a partir da necessidade de intercâmbio entre os homens nas relações sociais existentes.

Seguindo, ainda na mesma seção, pontuamos, também a partir de uma perspectiva ontológica marxista, o caráter social da ideologia e sua funcionalidade na orientação da práxis humana no interior das “condições de reprodução/transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, 2014a) na sociedade atual.

O estudo do estatuto ontológico desse complexo foi necessário para investigarmos os sentidos de ideologia que o ESP manifesta em seu programa, demonstrando que no plano discursivo nada escapa aos efeitos desta, uma vez que, de acordo com Florêncio et. al. (2009, p. 27), sendo o discurso “produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens, para a produção e reprodução de sua existência humana, carrega o histórico e o ideológico dessas relações”.

Frente à natureza do nosso objeto de pesquisa, fez-se necessário, também, um estudo ontológico sobre o complexo da educação, no intuito de apreendermos a origem, a natureza e a

função social deste. Seguimos, para tal, nos fundamentando em Lukács e nas contribuições de autores como Ivo Tonet e István Mészáros no que se refere às suas produções sobre a temática em questão.

Uma análise sobre o Estado também foi necessária para compreendermos os limites da atuação dessa instituição nos marcos do capitalismo em sua crise atual. Apoiados sobretudo em Marx e Mészáros, entendemos o Estado como um instrumento de dominação de classes, cuja função é garantir que os interesses da classe dominante sejam preservados a todo custo. Pretendemos demonstrar, com isso, que o PESP, em seu texto jurídico, amparado pelo Estado burguês, é mais uma ferramenta que contribui, política e ideologicamente, para garantir a reprodução global do capital.

Feitas essas considerações, iniciamos a seção 3 discutindo os pressupostos teórico-metodológicos da AD que fundamentam nossas análises. Mobilizamos, nessa direção, os principais conceitos que alicerçam essa disciplina de entremeio situada, no dizer de Orlandi (2006; 2007; 2009), na confluência entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

Na mesma seção, tratamos, ainda, da análise das particularidades da educação brasileira no contexto de crise estrutural do capital e, particularmente, na conjuntura política que permitiu o surgimento e o desenvolvimento do ESP. Nessa subseção, pudemos demonstrar como o ESP enquanto “movimento” se articula às demandas políticas, econômicas e ideológicas do capital, a partir da análise da cena discursiva que permitiu a sua gênese. A discussão que nos propomos a realizar nesse subitem foi de suma importância para construirmos as condições de produção estritas⁵ do discurso do PESP e que nos ajudou na análise das materialidades que selecionamos.

Na seção 4 nos dedicamos à descrição de nosso *corpus* discursivo e às análises propriamente ditas. Selecionamos um total de 18 Sequências Discursivas, sendo 14 extraídas do PL 193/2016 e 4 retiradas de outras materialidades que se estabelecem aqui como sequências complementares. A partir desses recortes, buscamos compreender como o discurso do PESP, através de seu combate à “doutrinação” político-ideológica nas escolas, funciona tentando estabilizar sentidos e produzir consensos, silenciando as contradições de classe e as desigualdades sociais existentes na sociedade capitalista.

⁵ Trataremos dessa categoria na seção 3.

A seção 5, por fim, apresenta nossas considerações sobre os resultados das análises efetuadas, em que verificamos que o referido discurso, em diálogo com discursos outros que chegam pelo trabalho da memória e do interdiscurso⁶, atua impondo uma série de interdições com o propósito de controlar as subjetividades docente e discente e os dizeres que circulam no âmbito escolar, impedindo, assim, que sujeitos e sentidos possam assumir determinadas posições ou se inscrever em determinadas regiões do dizer.

⁶ Essas categorias também serão trabalhadas nas seções seguintes.

2. ONTOLOGIA DO SER SOCIAL: RELAÇÕES ENTRE OS COMPLEXOS DO TRABALHO, DA LINGUAGEM, DA IDEOLOGIA, DA EDUCAÇÃO E DO ESTADO

Em nossa pesquisa, estamos considerando a linguagem, o discurso, a ideologia, a educação e o Estado como categorias que, numa abordagem ontológica⁷ marxista, só podem ser corretamente compreendidas a partir da análise do complexo que dá origem ao mundo dos homens, a saber, o trabalho. Estamos tomando, nessa perspectiva, apoiados em Marx (2013) e Lukács (2018a), o trabalho como ato que funda o ser social.

Nesta seção partiremos, pois, do estudo dessa categoria em sua relação de dependência e de autonomia relativa⁸ com os demais complexos que compõem a totalidade social.

2.1 O trabalho como Protoforma da Práxis Humana

Para compreendermos devidamente a afirmação segundo a qual o trabalho é a atividade fundadora do mundo dos homens, se faz necessário apontarmos, ainda que brevemente, como se deu a sua gênese. Iniciemos pontuando que o ser, de um modo geral, segundo Lukács (2018a), se constitui em esferas ontológicas distintas, quais sejam, a esfera inorgânica, a esfera orgânica e a esfera social.

A esfera inorgânica é constituída, em sua totalidade, conforme Andrade (2016), pelos processos físicos e químicos e se caracteriza pela ausência de vida, isto é, nesta esfera não há reprodução do ser, apenas uma forma outra de “organização espontânea da matéria”. A esfera orgânica, por sua vez, é constituída pelos processos biológicos de reprodução da vida e a esfera social é caracterizada pelo surgimento do ser social e pela sua intervenção no mundo material tendo em vista o trabalho de produção/reprodução do novo.

Cada uma dessas esferas, como se pode observar, possui uma forma concreta de ser e compõe uma etapa específica na dinâmica processual que deu origem a vida humana. O surgimento do ser social está condicionado, dessa forma, ao desenvolvimento dessas esferas, que acontece mediante momentos de rupturas ontológicas entre uma e outra. Trata-se, de acordo

⁷ Trabalhar numa perspectiva ontológica significa, grosso modo, conforme Tonet (2016), explicitar as determinações mais gerais que constituem e definem o ser social, tendo, no processo de conhecimento, o objeto como elemento central, ao contrário da abordagem gnosiológica cujo elemento central é o sujeito.

⁸ Trataremos dessa questão mais adiante.

com Lukács (2018a, p. 9), “de uma – ontologicamente necessária – repentina transição de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente”.

Assim, conforme Andrade (2016), a esfera inorgânica – cuja essência está no incessante tornar-se outro – se apresenta como base para o desenvolvimento, na esfera orgânica – caracterizada pela reprodução do mesmo – da vida e o desenvolvimento desta é a base para a gênese e continuidade do ser social – que se particulariza pela incessante reprodução do novo. Dessa forma, como nos diz Lukács (2018a, p. 26), a atividade do ser humano “deixa surgir, da base do ser inorgânico e orgânico, um patamar particularmente novo, mais complicado e complexo do ser, justamente o ser social”

É importante observar, todavia, que esses momentos de rupturas e transições entre uma esfera e outra, aos quais se configuram o que o filósofo chama de “salto ontológico”, conservam um traço de continuidade. De acordo com Lukács (2018a, p. 11),

[...] todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, pelo qual o patamar inicial contém em si, de fato, determinados pressupostos e possibilidades do posterior e mais elevado; estes, todavia, não podem ser desenvolvidos daquele em uma simples continuidade retilínea. Esta ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento constitui a essência do salto, não o temporalmente súbito ou gradativo nascimento de uma nova forma de ser [...].

O que o filósofo húngaro nos aponta, é que essa nova forma de ser, que surge a partir de um momento de ruptura entre uma esfera ontológica e outra, não pode existir sem que se conservem determinadas características das matérias superadas. O ser social não poderia existir, dessa forma, sem a base orgânica que permitiu seu nascimento e a continuidade da sociedade.

Há, por isso, uma dependência ontológica entre as esferas, de modo que em cada etapa do processo evolutivo há um momento predominante que irá caracterizar a forma genérica do salto ontológico como passagem de uma esfera de ser para outra. No ser social, essa forma é o trabalho. A esse respeito, Lukács (2018a, pp. 9-10), irá pontuar que

[...] Apenas o trabalho tem sua essência ontológica em um pronunciado caráter de transição: sua essência é uma inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza, e [sic] tanto a inorgânica [...] quanto a orgânica, inter-relação que [...] antes de tudo assinala a transição, no ser humano que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social [...].

O trabalho é posto, assim, como condição primária do existir humano. É ele, como categoria responsável por mediar a troca orgânica entre homem (sociedade) e natureza, que marca o momento predominante do salto ontológico que dá origem a essa nova forma de ser

que é o ser social e, precisamente nesse sentido, se apresenta como fenômeno fundante do mundo dos homens. É no trabalho, pois, conforme Lukács (2018a, p. 10), que “estão contidas *in nuce* todas as determinações que [...] constituem a essência do novo no ser social. O trabalho pode ser considerado, portanto, como o fenômeno originário, como modelo do ser social [...]”.

Uma vez delimitadas as condições que determinaram o surgimento do ser social, podemos dizer, nesse momento, que sua primeira necessidade, na relação inicial que ele tem com a natureza, é a de se reproduzir. O primeiro ato humano, nesse nível de desenvolvimento do ser é, assim, a produção dos meios de subsistência que lhe garantirão a sobrevivência.

Marx e Engels (2009), em *A Ideologia alemã*, afirmam que ao produzirem os meios de subsistência, primeiro ato histórico dos homens, estes constroem, pela mediação do trabalho, sua própria vida material, sendo essa ação uma condição fundamental de toda história.

Deduz-se daí, de acordo com Tonet (2016, p. 121), que “da análise do trabalho decorre [...] a constatação de que o homem é um ser radicalmente histórico e social”. Com isso se quer dizer que os homens produzem materialmente suas próprias vidas a partir das relações que estabelecem entre si e com a natureza em determinada formação social, sendo a história o resultado dessa produção humana. Para o materialismo histórico-dialético, nesse sentido, como aponta Magalhães (2018), “nada que é humano escapa ao histórico”.

Face a isso, podemos agora definir o trabalho, em sua essência, como processo pelo qual o ser social, tomado em sua radical⁹ historicidade, age sobre a natureza no sentido de transformá-la para a necessária reprodução material de sua existência. Por meio dele os homens não apenas modificam a natureza, mas também a si mesmos, como nos aponta Marx (2013, p. 255) em *O Capital*:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, **por sua própria ação**, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [...]. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [Grifo nosso].

Marx, nessa passagem, demonstra que a ação que o homem exerce sobre a natureza, no sentido de transformá-la para produzir e reproduzir materialmente a sociedade, é feita de modo intencional (por sua ação própria ação), de maneira conscientemente orientada. Isso significa

⁹ Radical aqui se refere, numa perspectiva materialista, à tomar as coisas pela raiz, isto é, à captura do real, do processo sócio-histórico até a sua raiz. Cf.: Tonet (2016).

que o trabalho é, segundo Lukács (2018a), uma atividade teleologicamente posta, ou seja, orientada a um fim.

A esse respeito podemos mencionar o clássico exemplo de Marx (2013, p. 255) sobre o trabalho das abelhas e o trabalho do arquiteto. Para o autor, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é, desde o início, “o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente”.

Os homens agem sobre o mundo, assim, de modo consciente e ativo, característica única frente às demais espécies. Pela mediação da consciência, os indivíduos podem, conforme Cavalcante e Machado (2017, p. 41), “pré-estabelecer um fim para seus atos e antever alguns resultados de sua ação”. Dito de outra forma, os homens, no confronto com o mundo material, são capazes de projetar em suas mentes tanto uma ação que desejam executar, como o resultado desta antes de sua efetiva objetivação, fazendo desse “pensar com objetivo prático¹⁰” uma marca exclusiva do gênero humano.

O que acontece, grosso modo, é que os indivíduos agem a partir de necessidades que lhe são impostas pelo mundo objetivo. Estes, afim de satisfazer essas necessidades, analisam e avaliam as alternativas, naquela situação específica, que possam atender aos seus objetivos, projetando previamente em suas consciências os possíveis resultados que cada uma delas pode atingir. Feito isso, escolhem uma dessas alternativas¹¹ e a objetivam, realizando o que foi previamente ideado numa materialidade objetiva nova¹².

A ideia uma vez objetivada, dessa forma, insere na realidade algo novo, distinto dos elementos que lhe deram origem, o que impulsiona o surgimento de novas situações concretas, que exigirão novos atos de trabalho, que serão acompanhados do acúmulo de conhecimentos

¹⁰ Expressão utilizada por Magalhães (2001) ao se referir ao ato teleológico.

¹¹ Essa alternativa, ainda levando em conta o estudo de Lukács, sempre conduz a uma decisão em circunstâncias concretas. É a realidade enquanto tal, portanto, que determina o “espaço de manobra concretamente delimitado” em que as alternativas podem de fato serem realizadas.

¹² Todo esse processo não se dá de maneira mecânica. Antes, exigem uma série de conexões e mediações que só são possíveis mediante a articulação entre o trabalho e outros complexos que surgem com o desenvolvimento do ser social. Faremos referência à essa processualidade mais adiante.

adquiridos nas experiências anteriores e que exigirão, continuamente, outros atos de trabalho, que darão origem a novos entes e assim sucessivamente.

É esse processo de incessante produção do novo que faz com que o ser social, como dissemos no início dessa seção, se diferencie dos seres das esferas da natureza. Assim, sempre que algo novo surge, mais o ser social evolui e se afasta das barreiras naturais, fazendo com que o princípio de socialidade¹³ passe cada vez mais a se tornar o momento predominante do processo de complexificação do ser social, ou seja, o processo de humanização do gênero humano tende a se fixar à medida que o ser social, em seu desenvolvimento¹⁴, supera os condicionamentos impostos pelas leis naturais, sendo o trabalho o motor e o momento predominante dessa operação.

Podemos dizer, tendo em conta o que se expôs até aqui, que o processo de trabalho é, portanto, caracterizado por uma ação consciente que se dá, conforme Lukács (2018a, p. 17), mediante uma “contínua realização de posições teleológicas”, o que implica dizer que todo ato de trabalho é sempre o ato de pôr algo. A posição teleológica que opera no trabalho é de caráter primário e objetiva, em última instância, atender as necessidades de reprodução material dos homens¹⁵.

Dito isto, expliquemos melhor como se dá o funcionamento do trabalho, enquanto base ontológica do ser social, analisando a articulação entre as categorias da teleologia e da causalidade, cuja síntese determina sua essência.

A teleologia, na ontologia lukácsiana, é tomada como uma categoria posta, o que significa que ela é, segundo o filósofo, um processo que implica uma finalidade e, conseqüentemente, uma consciência que põe fins. Ao lado da teleologia, conforme indica Tonet (2012, p. 17), opera na processualidade social a categoria da causalidade, isto é, “a natureza com suas leis próprias”. Esta, ao contrário daquela, não pressupõe um pôr teleológico, antes, é definida como um princípio de automovimento da matéria que repousa sobre si mesmo. Nas palavras de Lukács (2018, p. 14):

¹³ Lukács, em sua ontologia, menciona que Engels, com razão, deriva a socialidade e também a **linguagem** imediatamente do trabalho.

¹⁴ Esse desenvolvimento deve ser pensado em sentido ontológico e não em sentido valorativo. Trata-se, nesse caso, de demonstrar que o ser social torna-se cada vez mais social à medida em que se reproduz.

¹⁵ Falaremos das posições teleológicas que operam nos outros complexos sociais que não são trabalho, isto é, as posições teleológicas secundárias, mais a frente.

Enquanto, para ser preciso, a causalidade é um princípio de automovimento autoposto que preserva este seu caráter mesmo quando uma série causal tem seu ponto de partida em um ato de consciência, a teleologia por sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica uma posição de finalidade e com isso uma consciência que põe fins. Pôr não significa, por isso, nessa conexão, nenhuma elevar-à-consciência, como com outras categorias, sobretudo com a causalidade; ao contrário, a consciência inicia com o ato de pôr um processo real, justamente o teleológico. O pôr tem, aqui, portanto, um inexorável caráter ontológico. A visão teleológica da natureza e da história significa, portanto, não simplesmente sua adequabilidade ao propósito, seu ser dirigido a uma finalidade, mas também que sua existência, seu movimento, seu processo, como um todo tanto quanto nos detalhes, tem de ter um artífice consciente.

As categorias da teleologia e da causalidade, são, dessa forma, a base de todo processo de trabalho. De acordo com Lukács (2018a), ambas se articulam de modo distinto e, ao mesmo tempo, complementar, já que nessa relação funcionam sem que suas essências sejam alteradas. Tomadas isoladamente, uma se opõe a outra, mas para que uma finalidade pensada seja realizada, é fundamental que haja interação entre elas. Nessa interação, é importante que fique claro, a teleologia não deixa de ser uma categoria posta, nem a causalidade deixa de ser um princípio de automovimento que repousa sobre si mesma, já que ambas são, em última instância, essencialmente opostas.

Para que a teleologia se torne posta é necessário, segundo Andrade (2016), que ela adquira existência material. Isso só acontece quando a teleologia se articula à categoria da causalidade que, não pressupondo um pôr teleológico, deve também tornar-se posta. A categoria ontológica responsável por essa operação que efetiva a síntese entre teleologia e causalidade é, para Lukács, a objetivação. De acordo com Andrade (2016, p. 57),

na esfera social, a objetivação tem como consequência o fato ontológico de que não apenas a teleologia, mas, simultaneamente, também a causalidade, tornam-se categorias postas. No seguinte sentido: a teleologia se torna posta só quando a objetividade primária do ser adquire uma forma material específica que não é mais a sua forma primária e originária. Esta nova forma material específica, na medida em que ela não é mais apenas resultado do mero operar espontâneo das legalidades, dos processos etc. puramente naturais, mas é, ao invés, no caso do trabalho, uma forma de operar das legalidades, dos processos etc. naturais atribuída socialmente, é uma objetivação (ANDRADE, 2016, p. 57).

Fazendo referência a Marx, Lukács (2018a, p. 16) demonstra que o trabalho “é o único ponto em que uma posição teleológica [...] é ontologicamente verificável”. Para que ocorra validação ou não de uma finalidade pensada é preciso, nesse caso, que se chegue a um correto conhecimento dos nexos causais da realidade e isso só pode acontecer mediante uma compreensão adequada sobre o trabalho enquanto processo.

Diante desta questão, Lukács (2018a) aponta que o processo de trabalho é composto por dois momentos: um momento em que operam nesse complexo o ato de “pesquisa dos meios” e o ato de “posição da finalidade” e outro momento em que se efetiva o produto do trabalho. A posição da finalidade possui uma “dupla socialidade”, isto é, cumpre duas funções: a primeira é que ela surge necessariamente de uma necessidade que o mundo objetivo impõe aos seres humanos; a segunda é a exigência do cumprimento dessa necessidade, a sua satisfação. O sujeito, diante dessas questões, será posto, assim, como um ser que responde.

Por esse ângulo, os indivíduos precisam pesquisar os meios que possam atender às tais necessidades. Nessa busca, duas coisas precisam ser realizadas: por um lado, esse indivíduo tem de ser capaz de entender quais são as forças que operam na natureza e, por outro lado, ele tem que ser capaz de colocar a legalidade dessas forças na forma adequada para satisfazer às suas necessidades. É nesse processo que a mera causalidade natural deve transformar-se em causalidade posta. Isto porque, conforme Lukács (2018a, p. 21),

Jamais se deve, para ser preciso, perder de vista o sensato fato de que a realizabilidade ou inutilidade da posição teleológica depende absolutamente de quão extensivamente é bem-sucedida, através da pesquisa dos meios, em transformar a causalidade natural em uma – ontologicamente dito – posta [...].

O filósofo húngaro enfatiza, assim, que o conhecimento adequado da natureza/realidade adquirido na pesquisa dos meios, ou seja, a apreensão correta do objeto do “pôr ontológico da causalidade no complexo de uma posição teleológica”, é fundamental para a realização concreta de uma posição de finalidade.

Dessa forma, para que esta se torne verdadeira, ainda de acordo com Lukács (2018a, p. 21), “a pesquisa dos meios, *i.e.*, o conhecimento da natureza, tem de ter alcançado um determinado patamar a ela adequado; se este ainda não foi alcançado, a posição de finalidade permanece um mero projeto utópico, um tipo de sonho”.

Para a plena realização dessa operação, o filósofo faz intervir, ainda, uma outra categoria importante, a saber, a categoria do reflexo, que conforme o autor, se coloca como um pressuposto para a finalidade e o meio no trabalho. O reflexo, segundo Lessa (2018), é a apreensão do “ser-precisamente-assim¹⁶” pela consciência, ou, em outras palavras, é a captura da realidade pela consciência. É através dele que o sujeito pode se distanciar da realidade

¹⁶ Segundo Lessa (2018), o ser-precisamente-assim é tudo que existe no mundo objetivo, fora da consciência e independente dela.

objetiva e, pela observação e projeção desta na consciência, reconhecer, no objeto a ser transformado, quais propriedades são adequadas para a atividade planejada.

De acordo com Lessa (2016, p. 101), “a categoria do reflexo apenas tem existência efetiva como momento da busca dos meios”, o que implica dizer que a objetivação de uma finalidade pensada só se dá, efetivamente, quando, pelo reflexo, o ser social se torna capaz de apreender as cadeias causais que operam no desenvolvimento da natureza, para então elaborar um conhecimento adequado acerca do mundo que, em última instância, determinará a correta concretização do pôr teleológico em curso¹⁷.

É importante destacar que esse processo de reflexo do real na consciência não é uma mera cópia do real, mas, conforme explica Lessa (2018), é uma elaboração, ou uma representação do mundo exterior em que a consciência reproduz as determinações ontológicas deste. Isso significa que a reprodução da realidade pelo reflexo como ato de consciência é algo diferente da realidade reproduzida, ou seja, ela é uma “realidade própria da consciência”. É por isso que, ontologicamente, de acordo com Lukács (2018a, p. 30), “o ser social se divide em dois momentos heterogêneos que, do ponto de vista do ser, não apenas estão contrapostos entre si heterogeneamente, como são absolutamente opostos: o ser e seu reflexo na consciência”.

Desta distinção entre o ser e seu reflexo na consciência surge ao mesmo tempo, ainda consoante Lukács (2018a), uma relação e uma separação entre sujeito e objeto que, segundo Magalhães (2018), será fundamental para a gênese da linguagem. Vale destacar que o trabalho tem sua gênese articulada à gênese de outros complexos sociais, o que significa, por um lado, que há complexos que nascem espontaneamente e simultaneamente no momento em que surge o ser social, a exemplo da linguagem, da educação, do conhecimento, da cooperação, da divisão do trabalho, etc. Há, por outro lado, outros complexos que surgem apenas num determinado patamar de desenvolvimento social, tais como o Estado, o Direito, a propriedade privada, entre outros.

Destas postulações, resulta que os fenômenos sociais, no plano ontológico, só podem ser compreendidos, essencialmente, se tomados em sua totalidade, ou seja, se considerarmos, com Lukács (2018a, p. 120), a sociedade como um complexo composto por complexos, “no

¹⁷ Esse processo também se dá nas produções discursivas.

qual tanto os complexos parciais um com o outro, como o complexo como um todo com suas partes, estão em ininterruptas inter-relações”.

É assim que com o surgimento desses complexos derivados diretamente do trabalho, o ser social, à medida que se socializa articulando sua totalidade enquanto indivíduo singular à totalidade de qualquer sociedade, vai se desenvolvendo e transformando a si mesmo como gênero humano. A vida em sua processualidade ontológica passa, dessa forma, a se complexificar e é aí que vão surgindo os novos complexos que, em interação com o trabalho, mediarão a vida entre os homens.

A linguagem, nesse processo de socialização, desempenha um papel decisivo, já que atua tanto no trabalho como em outros complexos mediando todas as relações sociais existentes entre os homens, como nos sugere Silva Sobrinho (2007, p. 47): a “Linguagem atua como mediação na acumulação/generalização, possibilitando a continuidade do devir humano”.

Passemos então a tratar da relação trabalho-linguagem, destacando que esta última surge, na esfera social, segundo Lukács (2018a), como “órgão mais importante” para as posições teleológicas que tem como objeto não um elemento puramente natural, mas as relações entre os seres sociais.

2.2 Trabalho e Linguagem

Iniciemos essa subseção mencionando, uma vez mais, que a linguagem é um complexo que surge de modo inseparável do trabalho. Conforme nos apontam Marx e Engels (2009, p. 44), a linguagem é tão antiga quanto a consciência. Nos dizem os autores, nesse caso, que

a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim; e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade [...], da necessidade orgânica [...] do intercâmbio com outro homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim.

A linguagem, como demonstrado na citação acima, é uma construção social, já que nasce da necessidade do “intercâmbio com outros homens”. Sendo constitutiva dos sujeitos ela é, portanto, mediação necessária entre os homens, o que implica dizer que trabalho, consciência e linguagem, nesse sentido, estabelecem relações essenciais para o desenvolvimento da processualidade social.

É importante destacar que a articulação entre essas categorias tem seu momento predominante no trabalho e se dá de maneira dialética, ou seja, linguagem e consciência, complexos derivados do trabalho, mas que possuem uma autonomia relativa em relação a ele, agem de modo recíproco, influenciando uns aos outros, de maneira tal que nessa articulação, frisemos uma vez mais, o trabalho sempre permanece como momento predominante.

Destes apontamentos registra-se, portanto, que mesmo sendo a protoforma da práxis humana, o trabalho não poderia operar efetivamente sem a interação e a mediação dessas categorias. Lukács (2018a, p. 48) assim sintetiza essas questões:

[...] Uma dedução genética da linguagem ou do pensamento conceitual é, sem dúvida, possível, pois a execução do processo de trabalho coloca demandas ao sujeito executor que apenas podem ser ontologicamente atendidas através da simultânea renovação das, então disponíveis, capacidades psicofísicas e das possibilidades na linguagem e no pensamento conceitual, enquanto estas não podem ser ontologicamente compreendidas sem as precedentes demandas do trabalho, nem, ainda menos, como condições causadoras do processo de trabalho. É evidente pela própria natureza que, uma vez que as necessidades do trabalho chamaram à vida à linguagem e o pensamento conceitual, seu desenvolvimento tem de ser uma ininterrupta, indissolúvel interação, e o estado de fato de que o trabalho ainda prossiga constituindo o momento predominante, de modo algum supera a permanência de tais interações, ao contrário, as reforça e as intensifica. Disto segue-se necessariamente que, no interior de um tal complexo, deve prosseguir uma ininterrupta influência da linguagem e do pensamento conceitual sobre o trabalho, e vice-versa.

No que se refere particularmente ao complexo da linguagem, Magalhães (2001, p. 31), irá pontuar que desde a sua gênese, ele intervém na percepção do ser social como membro do gênero humano. Para ela, pois, essa percepção só é possível pela mediação da linguagem, que possui duas finalidades que constituem essa capacidade do ser social: “fazer a comunicação entre os seres, sem a qual não há generidade, sendo o sujeito o mediador do discurso” e “possibilitar o pensar por objetivo – teleologia – sem a qual não há individualidade”. Para a autora, portanto, a linguagem é essencial para a objetivação dos atos teleológicos que caracterizam a capacidade que tem o ser social de “pensar com objetivo prático”. Segundo ela, nesse sentido, a linguagem é “condição intrínseca para a leitura do mundo realizada pelo pensamento”.

A categoria do reflexo joga aqui um papel fundamental, uma vez que é a partir do seu processo de funcionamento que a imagem da realidade fixada na consciência se objetivará através da linguagem. Como nos diz Lukács (2018a, p. 47),

Já vimos que a posição teleológica conscientemente executada causa um distanciamento do reflexo da realidade, que com esse distanciamento surge pela primeira vez a relação sujeito-objeto no sentido rigoroso da palavra. Ambos envolvem

simultaneamente o surgir de uma apreensão conceitual dos fenômenos da realidade e sua expressão adequada através da linguagem [...].

A captura do real pela subjetividade, através da categoria do reflexo como ato de consciência, lembremos, cria uma nova forma de objetividade que não se confunde com o real em si. Essa nova forma de objetividade é expressada, no processo de trabalho, em forma de linguagem, numa operação que vai da ideia ao conceito. A esse respeito, Andrade (2016, p. 104) aponta que

No processo de trabalho, para exprimir linguisticamente “o objeto como algo concreto” é absolutamente necessário que o sujeito vá além da mera ideia na consciência. O salto ontológico propiciado pelo trabalho e pela linguagem põe as bases desta superação. Com o salto, destaca Lukács, puderam ser criados meios de expressão, designações, conceitos etc. acerca dos objetos e, igualmente, a respeito do próprio sujeito, das suas ações, relações etc.

Podemos dizer, dessa maneira, que a linguagem dá forma concreta ao pensado, à realidade capturada pela consciência. O ato de dar nomes à coisas que são parte do mundo dos homens e, progressivamente, de conceituá-las, torna, assim, esse mundo inteligível. Isso só acontece porque é característico da linguagem, como já apontado por Magalhães (2001), possibilitar o pensar com objetivo prático.

A linguagem, assim, auxilia/media a fixação/generalização do conhecimento e o processo de conceitualização dos objetos pertencentes à realidade. É através dela, portanto, que os homens interagem numa determinada formação social e significam o mundo que os rodeia. A linguagem pode ser concebida, desse modo, consoante Moreira (2017, p. 67), como “lugar e forma material da expressão conceptual do homem sobre si mesmo e seu mundo”.

Podemos afirmar, dessa forma, citando Magalhães e Mariani (2011, p. 113),

[...] que a linguagem possibilita e potencializa a expressão e a comunicação dos distanciamentos do real, que se originam nas relações do trabalho, possibilitando, então, o processo de universalização para sociabilidade daquela práxis realizada, sendo essa a gênese do caráter social do sentido.

Na perspectiva da AD, a linguagem será tomada em sua materialidade, ou seja, em sua não transparência e em sua incompletude. O caráter material da linguagem alude, nesse caso, à sua constitutividade histórica, pressupondo aí uma relação existente, segundo Melo (2011, p. 113), “entre o linguístico, o histórico, o ideológico, tendo em vista que o funcionamento da linguagem não é integralmente linguístico”. Sendo incompleta, abre-se à produção de sentidos

sem que estes existam de modo estanques. Nas palavras de Mariani (1995 p. 43), “é porque existe a incompletude, no plano da linguagem, que outros sentidos podem ser ditos”.

Na ótica da AD, portanto, a linguagem funciona tendo em conta sua relação com a exterioridade. A mediação necessária entre linguagem/pensamento/mundo, nesse caso, não se dá termo a termo, antes é uma construção social que se dá também pela falta, pelo silêncio (que também significa), numa relação, segundo Orlandi (2012a, p. 21), “entre o que, em linguagem, é considerado estável com o que é sujeito a equívoco”.

A linguagem, nessa perspectiva, ainda conforme Orlandi (2012b, p. 22), não é tomada apenas “como suporte de pensamento, nem somente como instrumento de comunicação”. Ao contrário, como vimos, esta é posta como um construto sócio-histórico e, como tal, se coloca como elemento de mediação – constitutiva – no processo de “negociação comunicativa” entre os homens.

Dessas considerações, Orlandi (2012b, p. 21), pensando o complexo do discurso, conclui que neste “constatamos o modo social de produção da linguagem” e que, portanto, “o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística”. Aprofundaremos essa questão no momento em que tratarmos especificamente do discurso como objeto da AD.

É importante enfatizar, nesse momento, que o complexo da linguagem, do ponto de vista ontológico, se apresenta como veículo indispensável de atuação das posições teleológicas secundárias¹⁸, cujo objeto, de acordo com Lukács (2018a, p. 47),

[...] não é mais algo, portanto, puramente natural, mas a consciência de um grupo humano; a posição de finalidade não mais intenciona imediatamente a transformação de objetos naturais, mas a posição de uma posição teleológica, a qual, contudo, já está dirigida aos objetos naturais; os meios igualmente são não mais efeitos imediatos sobre os objetos naturais, mas querem alcançar tais efeitos por outros seres humanos.

Para os propósitos do nosso estudo, esse esclarecimento é de suma importância, já que é através das posições teleológicas secundárias, mediadas pela linguagem na processualidade social em seu caráter de complexo de complexos, que se dá o funcionamento do discurso em sua relação indissociável entre língua história e ideologia. Antes, porém, de passarmos à

¹⁸ É importante atentar que as posições teleológicas secundárias não são inferiores ou menos relevantes que as posições teleológicas primárias, antes recebem esse nome, segundo Magalhães (2018), pelo seu caráter de dependência em relação a teleologia de tipo primária.

particularidade dos estudos discursivos, se faz necessário desenvolver um estudo sobre o complexo da ideologia, haja vista a importância desse tema nas análises que desenvolveremos sobre o discurso do Programa Escola “em Partido” e, sobretudo, pelo fato de as teleologias secundárias serem da ordem do ideológico.

2.3 O Complexo da Ideologia

O estudo da ideologia, no campo das ciências sociais, é sempre fruto de muita polêmica, dadas as controvérsias em que esse termo é empregado nas mais variadas teorias. Não é nosso objetivo realizar uma investigação pormenorizada desse assunto e, por isso, situaremos nosso estudo apenas no quadro teórico a que estamos filiados, nesse caso, a partir de uma abordagem ontológica marxista.

Seguindo essa orientação, Vaisman (2010, p. 45) aponta que a tematização lukacsiana de ideologia “se fundamenta na constatação ontológica preliminar, contida na afirmação do pensamento marxiano, que é precisamente o reconhecimento do *homem ativo no mundo real*”, isto é, do homem que trabalha, em sua existência radicalmente sócio-histórica. A autora demonstra, assim, que “a concepção ontológica da qual Lukács parte é a de que: o homem ativo no mundo real é capaz de capturar o realmente existente¹⁹”.

Vimos, nessa direção, que o ser social, diferente dos seres das esferas da natureza, age sobre o mundo conscientemente, de maneira teleologicamente orientada, respondendo às demandas postas pela realidade objetiva. Essas respostas, que partem sempre de decisões entre alternativas, são dadas tendo em mira a resolução de problemas da vida cotidiana, cujo grau de complexidade varia de acordo com o nível de socialidade alcançado por um determinado grupo social. A ideologia, nessa processualidade, segundo Magalhães e Moraes, (2017, p. 132), terá um papel fundamental, que será o de “conduzir as práticas humanas”.

Tendo em conta esses apontamentos, Lukács irá definir ideologia, a priori, como função social, ato humano que opera sobre os conflitos do cotidiano, estando ela presente em todas as ações humanas como parte das posições teleológicas secundárias.

¹⁹ A ideologia, nesse sentido, não é tomada como falsa consciência, haja vista que o real, nessa perspectiva, não é uma ilusão dos sentidos.

Para o filósofo, nesse sentido, a ideologia só pode ter uma existência social, isto é, ideologia e existência social, do ponto de vista ontológico, “são realidades insuperáveis”, o que implica dizer, de acordo com Vaisman, (2010, p. 51), que “onde quer que se manifeste o ser social há problemas a resolver e respostas que visam à solução destes; é precisamente nesse processo que o fenômeno ideológico é gerado e tem seu campo de operações”.

Destas questões, decorre, assim, que a ideologia em Lukács tem a função de orientar a práxis humana. Quando o autor entende que essa função é essencialmente social quer demonstrar, nesse caso, que algo só se torna ideologia quando desempenha uma função determinada em dado modo de sociabilidade. Para ele é a práxis humana a base pela qual algo produzido pelos homens pode vir a se tornar ideologia. Uma teoria científica, por exemplo, só se torna ideologia mediante sua ação social, isto é, levando em conta suas funções na sociedade com vistas a estabelecer relações no que se refere à resolução dos conflitos postos pela realidade objetiva.

Assim, conforme aponta Vaisman, (2010, p. 51), “falar de ideologia em termos ontológico-práticos significa, portanto, analisar este fenômeno essencialmente pela função social que desempenha, ou seja, enquanto veículo de conscientização e prévia-ideação da prática social dos homens”.

É importante acrescentar, ainda a partir de Lukács, que a ideologia é caracterizada por uma dupla classificação. Costa (2006) explica então que o referido autor atribui um caráter geral e um restrito a esse fenômeno no interior do processo de reprodução social.

A ideologia em seu sentido amplo surge, conforme a pesquisadora, como uma necessidade da reprodução do ser em seu cotidiano, possuindo, por isso, uma função essencialmente social. Tomando o exemplo exposto por Lukács em sua *ontologia do ser social* sobre o período da caça e da coleta nas sociedades primitivas, a autora demonstra como a ideologia já se apresentava como uma forma de garantir uma maior unidade no agir dos grupos humanos, isto é, para assegurar o desenvolvimento do grupo era necessário que a ideologia operasse, consoante Costa (2006, p. 6), “uma certa generalização social de normas do procedimento humano”.

Esse movimento primeiro, que não expressava ainda antagonismos de classe e que aponta a gênese da ideologia como consequência direta da própria atividade social dos homens,

leva Lukács (2018a) a defini-la em seu caráter geral como “forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a prática social dos homens consciente e operativa”.

Por outro lado, segundo Vaisman (2010, p. 51), no momento em que o conflito social passa a fazer parte da realidade dos homens, “a ideologia volta-se à resolução dos problemas agora transpassados por este conflito”. Entra em cena então a noção de ideologia em sentido restrito, que está ligada, nesse caso, à sua natureza como instrumento de luta social. Ela surge, portanto, dos conflitos existentes marcados pela sociedade de classes.

Por esse ângulo, a existência de ideologias singulares pressupõe estruturas sociais nas quais operam grupos distintos que tendem a impor seus interesses à sociedade como um todo. Como ato teleológico secundário, cuja função é atuar na subjetividade humana, a ideologia irá se colocar, dessa forma, como complexo mediador dos conflitos de classe e agirá sobre os indivíduos visando, de acordo com Costa, (2006, p. 9), “a conservação ou a mudança dos *status quo*”.

Magalhães e Moraes (2017, pp. 134, 135), a esse respeito, asseveram que essas práticas sociais ideológicas, provenientes das ideologias restritas, “se configuram de diversas formas, através das instituições sociais estabilizadas, como a família, a igreja, a mídia etc., e particularmente através do Estado”, isso tendo em conta os antagonismos que atravessam as sociedades marcadas pelos conflitos de classe.

Vale ressaltar aqui, que o caráter restrito da ideologia – mas não apenas esta modalidade – tem um lugar importante na teoria materialista do discurso desenvolvida por Michel Pêcheux, à medida que esta, no plano discursivo, funciona essencialmente tendo em conta as condições de reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social dada, que estão, conforme Pêcheux (2014a, p. 130), ligadas “intrinsecamente ao caráter contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é cujo ‘princípio’ é a luta de classes”.

Diz o autor, ainda, que o discurso é um dos aspectos materiais da ideologia²⁰ e que, desse modo, na esfera discursiva, a ideologia em sua materialidade concreta só pode existir sob a forma de formações ideológicas que, por sua vez, se sustentam através das instituições sociais

²⁰ Pêcheux e Fuchs (2014b) argumentam que a “espécie discursiva” pertence ao gênero ideológico.

(regiões ideológicas) comportando, sempre de modo contraditório, posições de classes. Assim, para Pêcheux (2014a, p. 132),

[...] não há, na luta ideológica (bem como nas outras formas da luta de classes), ‘posições de classe’ que existam de modo abstrato e que sejam então aplicadas aos diferentes ‘objetos’ ideológicos regionais das situações concretas, na escola, na família, etc. É aí, na verdade, que o vínculo contraditório entre reprodução e transformação das relações de produção se liga ao nível ideológico, na medida em que não são os ‘objetos’ ideológicos tornados um a um, mas sim o próprio desmembramento em regiões (Deus, a Moral, a Lei, a Justiça, a Família, o Saber, etc.) e as relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões que constituem a cena da luta ideológica de classes.

A citação de Pêcheux nos mostra que a “cena da luta ideológica de classes”, no que tange à produção discursiva, não se dá de forma mecânica e fechada, antes se estabelece numa rede de conflitos, de modo a não permitir que os discursos que circulam numa dada formação social se homogeneizem, isto é, tornem-se “puros”, livres das determinações sócio-históricas e, conseqüentemente, das marcas antagônicas que definem e caracterizam o estado de luta de classes dessa sociedade.

Trataremos dessas questões mais detalhadamente quando nos debruçarmos sobre as particularidades da teoria da Análise do Discurso na seção seguinte. Para o momento, é suficiente dizer que esses apontamentos são importantes na medida em que, como veremos nas análises, servirão de suporte teórico ao demonstrarmos que o discurso do Programa Escola “sem Partido”, que tenta se sustentar a partir de um imaginário de “educação neutra”, cumpre uma função ideológica bem determinada, institucionalizando sentidos que marcam posições na luta de classe.

Resta acrescentar, que todo o funcionamento da ideologia pelas posições ideológicas secundárias na processualidade social está articulado e sendo mediado pelo complexo da linguagem. A teoria materialista do discurso de linha pêcheuxtiana trará contribuições de relevância no tratamento dessa questão, como nos aponta Moreira (2017, p. 92):

Se a ideologia opera nas ideologias secundárias, ou seja, nas posições ideais que atuam sobre outros homens a fim de orientar e dirimir conflitos existentes numa dada sociabilidade, o modo de expressar e transmitir esse direcionamento ideológico induzindo e convencendo é por meio da **linguagem em forma de discurso** [grifo nosso].

É justamente para pensar as relações entre linguagem e ideologia que Michel Pêcheux introduziu, de acordo com Henry (2014), a noção de discurso. O estudo do discurso, em sua

relação entre língua, história e ideologia, permite explicitar, nesse sentido, segundo Orlandi (2009, p. 43), “como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca”.

Nos deteremos a essas questões na seção seguinte, em que apresentaremos com mais minúcias o panorama histórico e teórico da Análise do Discurso. Daremos prosseguimento ao nosso estudo, agora, trazendo apontamentos sobre o complexo da educação, categoria importante para compreendermos a função social desta na sociedade capitalista. Nesse momento, nos dedicaremos aos aspectos ontológicos mais gerais desse complexo para, na seção seguinte, abordarmos de maneira mais específica a educação na conjuntura atual.

2.4 Trabalho e Educação

Para tratar do complexo da educação, elemento decisivo na apreensão do nosso objeto de estudo, é necessário, como fizemos com os complexos da linguagem e da ideologia, nas subseções anteriores, levarmos em conta a centralidade do trabalho no processo de produção da vida humana. Estamos, na esteira de Lukács (2018a), Maceno (2005; 2017), Tonet (2016; 2013; 2010; 2007), Bertoldo (2009), e Mészáros (2008), compreendendo que para que possamos refletir sobre a problemática da educação na totalidade social e entender o seu funcionamento no modo de produção capitalista, é imprescindível partir de uma teoria ontológica do ser social.

Vimos, nessa direção, nas discussões aqui já empreendidas, as determinações mais gerais que constituem e definem o ser social a partir do seu surgimento pela mediação do trabalho. Estamos, desse modo, em condições de avançarmos em nosso estudo de maneira que podemos, agora, tratar da questão da educação tomando como base as reflexões sobre a ontologia do trabalho por nós já realizadas.

2.4.1 O Estatuto Ontológico da Educação: origem, natureza e função social

Iniciaremos esta subseção argumentando, com Tonet (2016), que o estudo de qualquer fenômeno social passa, se intentamos compreendê-lo em sua integralidade, pela investigação necessária de sua origem, de sua natureza e da função social que exerce no âmbito da reprodução do ser²¹. Essa perspectiva, ancorada no método marxiano de produção do

²¹ Fizemos isso em nossas reflexões acerca dos complexos do trabalho, da linguagem e da ideologia.

conhecimento, busca a apreensão do objeto de pesquisa a partir de sua inscrição na realidade material tomada em sua configuração sócio-histórica.

Tonet (2010, p. 61), na esteira de Lukács, acrescenta, por esse ângulo, que

[...] o que caracteriza mais acentuadamente a teoria marxiana não é a sua ênfase na importância da economia, mas na categoria da **totalidade**. Esta categoria significa que a realidade social se configura como um conjunto de partes, articuladas, em processo permanente de constituição, em determinação recíproca, que, além disso, tem o trabalho como sua matriz fundante. Por isso mesmo, é impossível conhecer efetivamente uma parte sem capturar as relações que ela mantém com a totalidade. E, por isso mesmo, uma teoria geral do ser social é condição imprescindível de qualquer parte dessa totalidade [Grifo nosso].

Estudar a educação, como um complexo parcial da totalidade social, pressupõe, nesse sentido, compreendê-la em sua dependência ontológica, em sua autonomia relativa e em sua determinação recíproca em relação à categoria do trabalho e os outros complexos que formam a totalidade social. A esse respeito, Tonet (2010, p. 64) aponta que existe uma dependência ontológica, em uma relação dessa natureza, no sentido de que

[...] a educação tem a sua matriz na forma como o homem se organiza para transformar a natureza. Autonomia relativa no sentido de que ela se constitui como uma esfera e uma função específica, portanto diferentes do trabalho, e que, justamente para cumprir essa função própria, tem de organizar-se de maneira independente dele. E determinação recíproca, no sentido de que há uma relação de influência mútua entre educação e todos os outros momentos da totalidade social [...].

É possível dizer, ainda, que o complexo social da educação, diferente do trabalho, cujo movimento de troca orgânica entre homem e natureza impõe um pôr teleológico primário, se enquadra, do ponto de vista ontológico, no conjunto de complexos que se dirigem para a consciência de outros homens como uma tentativa de induzi-los a realizar determinadas posições teleológicas. Apesar de se situar no interior das posições teleológicas secundárias, no entanto, o complexo da educação atua, como pontua Tonet, numa relação dialética, também mediando a troca orgânica sociedade-natureza. O que irá de fato diferenciar a educação do trabalho e dos outros complexos sociais será, em todo caso, a sua característica de se apropriar daquilo que é particularmente realizado por outras atividades²².

Esses lineamentos gerais nos permitem pensar a gênese da educação no momento mesmo em que se dá o processo de realização do trabalho, isto é, ela, assim como a linguagem, a socialidade e o conhecimento, por exemplo, se constitui de modo inesperável do trabalho,

²² A esse respeito, consultar Tonet (2010).

como uma necessidade posta por este. Em função disto, Bertoldo (2009, p. 137) destaca que “para trabalhar, o homem tem de apropriar-se dos conhecimentos existentes e, neste processo, novos conhecimentos vão sendo incorporados, outros vão sendo adquiridos. [...] é neste momento que ocorre o processo de gênese da educação [...]”.

Desse momento que marca a origem do complexo da educação já se mostram os elementos que apontam para sua função social, qual seja, a de mediar, num plano geral, a reprodução social. Ela está, assim, consoante Tonet (2010), ligada de modo direto à apreensão, construção e transmissão dos conhecimentos e valores que permitem aos sujeitos, como membros do gênero humano, fazerem parte da processualidade social.

A apropriação desses conhecimentos e valores só pode se dar socialmente, já que não os possuímos como uma herança biológica. Disto resulta, segundo Tonet (2010, p. 62), a necessidade da educação:

[...] À diferença dos animais, nós humanos não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessária à nossa existência. Precisamos aprender o que temos de fazer. Precisamente porque o trabalho implica teleologia, isto é, uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. Daí a necessidade da educação, vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, etc. que permitem ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social.

Assim, contrariamente aos animais, cuja educação se constitui numa dimensão meramente biológica, em que as habilidades e comportamentos adquiridos se fixam, de acordo com Lukács (2018a, p. 133), de uma vez para sempre, a educação dos seres humanos consiste, essencialmente, “em qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas”.

Frente a isso, a educação, numa perspectiva ontológica, será pensada em sentido amplo e em sentido estrito. A educação em sentido amplo, segundo Maceno (2005, p. 23) “diz respeito a todo o processo de socialização do saber produzido que ocorre independente de uma ação sistematizada”. Trata-se, pois, de um processo constante de apropriação, assimilação e acúmulo de conhecimentos que se dá ao longo da vida dos indivíduos, como membros do gênero humano, e da reprodução social como um todo.

Deduz-se daí, de acordo com Tonet (2013, p. 256), que a natureza essencial da atividade educativa consiste “em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades,

valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade”.

Com o surgimento das sociedades de classes e das novas exigências que então se apresentam, a educação passa a assumir também um caráter estrito, ou seja, ela surge, segundo Bertoldo (2009, p. 136), “para responder a determinadas necessidades demandadas pelos homens, dentro de um contexto particular da história humana”. De acordo com Maceno (2005, p. 39), essa modalidade de educação se caracteriza “pelo auto grau de sistematização” e corresponde às atividades desenvolvidas, predominantemente, nas escolas, ainda que possam ser difundidas em outras instituições.

É mister destacar, todavia, que as duas concepções ontológicas de educação aqui referenciadas, as amplas e as estritas, ainda conforme Maceno (2005, p. 39), “possuem a mesma natureza essencial, ambas são uma mediação para a reprodução social”. Isso significa que elas se relacionam entre si, de modo que, de acordo com Bertoldo (2009, p. 162),

[...] no âmbito da totalidade do ser social, que tem no trabalho a sua categoria fundante, dá-se um processo de educação num nível mais geral e que, dentro deste, se afirma um modo particular de educação, que se encontra relacionado com a forma pela qual os homens produzem e estabelecem suas relações sociais. Assim, por exemplo, no contexto de uma sociedade capitalista, a educação, na sua forma específica, encontra-se imbricada com este modo de produção mas, ao mesmo tempo, reflete os aspectos da educação no seu plano mais geral.

A esse respeito, Maceno (2005, p. 79) pontua que a educação em sentido amplo é fundamental tanto para a formação dos indivíduos como para a reprodução do sistema capitalista. Para ele, “o que ocorre no capitalismo é que cada vez mais a educação *lato sensu* se torna insuficiente para que os indivíduos se reconheçam enquanto parte do gênero (cindido), do mesmo modo em que a reprodução do capital precisa cada vez mais da educação formal para se realizar”.

Diante dessas questões, levando em conta os antagonismos de classe que estão na base do modo de produção capitalista, é lícito dizer, em todo caso, que o interesse das classes dominantes, nessa sociabilidade, conforme assevera Tonet (2013, p. 256), “será sempre o polo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social”.

Por outro lado, se admitimos que o desenvolvimento do ser social se dá de modo dinâmico e contraditório, não poderíamos dizer que com a educação acontece o contrário, já

que esta, de acordo com Bertoldo (2009, p. 171), “consiste numa atividade partícipe da reprodução social”. Numa perspectiva ontológica, sendo assim, a educação não é vista apenas sob o prisma de uma atividade que reproduz a ordem vigente, já que se configura num espaço de contradições.

É preciso que se tenha clareza, no entanto, que apesar de a educação na sociedade capitalista se configurar também como um espaço de resistência à essa ordem desumanizadora, ela não se apresenta como o lugar essencial de desenvolvimento de uma educação revolucionária, isto é, que expresse os interesses da classe trabalhadora como sujeito fundamental no processo de transformação social.

Se pensarmos na escola, onde formalmente se dá a maior parte do processo educativo da maioria dos sujeitos que vivem nessa sociabilidade, por exemplo, veremos que esta existe, como bem observado por Tonet (s/d, p. 8), como “um dos instrumentos de que se serve o Estado para garantir a reprodução do capital”, pois busca formar a força de trabalho e o indivíduo para integra-lo à sociedade burguesa. E é justamente o controle da educação formal pelo Estado que impede que esta possua um caráter revolucionário.

Mészáros (2008, p. 45), por sua vez, afirma que a educação formal “não é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora e radical” no que se refere à superação necessária do capital “no interesse da sobrevivência humana”. Diz o autor ainda que “uma das funções principais da educação formal em nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

O filósofo húngaro, nesse sentido, coloca a necessidade de pensar a educação para além dessa lógica institucionalizada. Para ele, a educação deve ser concebida como um processo contínuo de aprendizagem que percorre todos os momentos de nossas vidas – educação em sentido amplo. É apenas através dessa concepção, que está além dos moldes da educação formal, que segundo Mészáros (2008, p. 48) podemos “ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital”, essa a grande tarefa histórica do nosso tempo.

Em seu consagrado *Para além do capital*, o filósofo húngaro já demonstrava que não há possibilidade de uma transformação social, cuja referência principal seja o ser humano,

dentro do sistema do capital, dada a sua natureza “incontrolável e incorrigível”. A educação, nesse quadro, conforme Mészáros, (2008, p. 25), não poderia ir além de correções momentâneas de “algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida”, sendo impossível eliminar as contradições que estão em sua base.

Diante dessas constatações, reconhecendo os limites das reformas educacionais vigentes, mesmo as mais nobres e bem intencionadas, Mészáros posiciona-se em defesa de uma educação que tenha como horizonte a construção de um outro mundo possível, isto é, uma educação comprometida com a superação do domínio do capital como modo de reprodução sociometabólico.

A possibilidade de uma oposição à hegemonia do capital, segundo Tonet (2007, p. 18), é muito real, já que a sociedade capitalista “é uma forma inteiramente histórica e essencialmente limitada, resultante da atividade humana e de modo algum o patamar superior e indefinidamente aperfeiçoável da humanidade”.

É importante insistir, entretanto, ainda com Mészáros (2008, p. 44), que a educação, no modo de produção capitalista, desempenha um papel fulcral no que se refere à disseminação e legitimação dos “parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital”. Para o autor, nesse sentido, é absolutamente necessário que os indivíduos, através de um processo de “internalização” das normas e valores da sociedade vigente, sejam induzidos a adotar, como suas, “as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”²³.

O que o filósofo aponta, nesse caso, é que o indivíduo sempre responde ao sistema de produção e reprodução do modelo de sociedade do qual faz parte. Ele é induzido, ao internalizar os padrões de vida dessa sociedade, a adotar as perspectivas globais do modelo social no qual está inserido “como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais”. É dessa forma que a educação cumpre a função de reproduzir os princípios gerais do capital.

Para romper com a lógica desse sistema alienante, na área da educação, é preciso, portanto, destruir o modo de internalização historicamente prevalecente. Em outros termos, ainda com Mészáros (2008, p. 47), é necessário “substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta

²³ De acordo com Mészáros, as instituições formais de educação compreendem apenas uma parte no processo global de internalização, já que nossa aprendizagem se dá, de uma forma mais ampla, também fora dessas instituições.

abrangente”, isto é, uma alternativa que não se limite à implementação de reformas institucionalizadas, o que só é possível com a radical superação do capital.

A proposta de Mészáros, tendo em vista o papel da educação nessa tarefa revolucionária, é investir em práticas de “contrainternalização”, ou seja, em medidas concretas e abrangentes que vão de encontro aos padrões funcionais do modelo educacional estabelecido. Para o autor, isso envolve necessariamente a busca pela universalização conjunta da educação²⁴ e do trabalho “como atividade humana realizadora”. Essas práticas objetivam, dessa forma, segundo argumenta Mészáros, (2008, p. 65), “romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses”.²⁵

A exposição que fizemos até aqui demonstra, em síntese, que o fenômeno da educação só pode ser devidamente apreendido levando em conta sua relação com a categoria do trabalho. Partindo da premissa de que os processos educacionais estão intimamente ligados aos modos de reprodução de uma dada sociedade, na sociabilidade capitalista, profundamente marcada pelos antagonismos de classes, a educação tenderá a reproduzir os interesses de uma classe em detrimento da outra, daí a necessidade de compreendê-la em sua dimensão ampla – no sentido de apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade no decorrer da história e como forma de “perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical” no que se refere à superação da lógica alienante do capital – e sua dimensão estrita – no sentido de compreender como são apropriados os conhecimentos impostos pela necessidade de autorreprodução da sociedade capitalista.

Essas considerações, é importante ressaltar, nos farão refletir sobre as propostas do Programa Escola “sem Partido” no campo da educação. Veremos que esse Programa se apresenta como uma arma político-ideológica que limita o acesso ao conhecimento aos

²⁴ Sobre a problemática em torno da universalização da educação ver Maceno (2005). O autor aborda esse tema, em linhas gerais, sob dois aspectos: a universalização no capital, impossível de se realizar plenamente, já que o acesso à educação, ao saber formal, é restrito e desigual na sociabilidade capitalista; e a universalização para além do capital, que busca, tendo em vista a construção de um novo modelo de sociabilidade, permitir que os indivíduos, como membros do gênero humano, se apropriem integralmente das realizações humanas produzidas historicamente.

²⁵ Não é objetivo dessa pesquisa pormenorizar essas questões. Por isso, deixamos como sugestão a leitura da obra de Mészáros por nós utilizada e a obra de Tonet (2013), sobretudo no subitem que trata das “atividades educativas emancipadoras”.

indivíduos, isto é, à apropriação do patrimônio cultural socialmente construído no decurso da história humana aludido por Tonet em outro momento.

Para finalizar essa parte de nossa pesquisa, nos dedicaremos agora ao estudo do complexo do Estado, considerado um elemento fulcral no processo de reprodução e manutenção do capital no modo de produção capitalista.

2. 5 A Função do Estado na Formação Social Capitalista

Do ponto de vista marxista-ontológico, o Estado é compreendido como um instrumento de dominação de classe e essa determinação se justifica através da análise do trabalho como base ontológica do ser social. Levando em conta o caráter fundador desse complexo, é possível afirmar que toda forma de sociabilidade existe e se fundamenta numa determinada forma de trabalho. É assim que podemos entender, a título de exemplo, a sociedade primitiva pelo trabalho comunal, o escravismo pelas relações de trabalho entre senhor e escravo, o feudalismo pela relação entre senhor e servo e o modo de produção capitalista através da instauração do trabalho assalariado – relação burguês e proletário.

Vimos, ainda no exame dos aspectos mais gerais da categoria do trabalho, que à medida que o homem interfere na natureza modificando-a para prover sua subsistência, transforma também a si próprio. Com o desenvolvimento das forças produtivas e a conseqüente complexificação da sociedade, nesse movimento, vão emergindo necessidades de reformulação no modo de organização da sociedade.

Enquanto, por exemplo, os povos primitivos tinham como característica básica, segundo Lessa e Tonet (2008), a organização social através da coleta de alimentos e, retomando o que dissemos sobre a ideologia em sentido amplo, se relacionavam tendo em conta certas normas sociais de convivência, as sociedades que nascem como resultado da divisão social do trabalho e dos conflitos de classe provenientes do surgimento da propriedade privada, passam a se organizar mediante a institucionalização de um órgão capaz de administrar esses conflitos e assim garantir que os interesses da classe detentora do poder econômico e político em um dado momento histórico sejam preservados. O Estado é, nesse contexto, a instituição que cumprirá esse papel.

A gênese ontológica do Estado está, portanto, atrelada ao surgimento das sociedades de classe antagonicamente inconciliáveis e, por esse motivo, só significa, segundo Araújo (2016,

p. 23), quando “situado nas relações sociais que possibilitam e, ao mesmo tempo, requerem sua existência”. Assim, para que possamos compreendê-lo de maneira apropriada, é fundamental que se leve em consideração, como vimos explanando até aqui, as determinações históricas e materiais que permitiram seu surgimento.

Por meio dessas determinações nos é possível demonstrar que o Estado, dessa forma, não existiu sempre, já que surge apenas quando a sociedade alcança um determinado patamar que, historicamente, demanda a sua existência. No plano ontológico, sendo um complexo que mantém uma relação de dependência e, ao mesmo tempo, de autonomia relativa com o trabalho, se configura como um ente que atua nas posições teleológicas de cunho secundário, cujo transformar da consciência humana, próprio a esse tipo de operação, se dirige a organizar o poder político da propriedade privada.

Lessa e Tonet (2008, p. 56), nesse sentido, entendem que o Estado “é a organização da classe dominante em poder político” e acrescentam que este, com todo seu aparato jurídico, foi criado como instrumento especial de repressão a serviço das classes dominantes que precisam desse ente regulador para se apropriar das riquezas produzidas pelos trabalhadores, o que faz dele um complexo indispensável para a reprodução das sociedades de classe, uma vez que se configura como uma expressão desta.

É, pois, da natureza do Estado, nas palavras de Andrade (2012, p. 13), a sua constituição contraditória como “um órgão de dominação de classe; um órgão cujo princípio fundamental é a opressão de uma classe por outra; um órgão cuja função se manifesta como a ‘ordem’ que legaliza e garante tal opressão etc.”.

Com esses apontamentos, temos aqui traçadas as determinações que nos possibilitam apreender a função social primordial que exerce ontologicamente o Estado, qual seja, conservar, como assevera Araújo (2016, p. 34), o domínio da classe dominante sobre a propriedade privada e regular seus interesses econômicos de modo a garantir “o funcionamento do sistema de produção material em si e da sociedade como um todo”.

Uma vez expostos os delineamentos gerais que nos permitiram apontar, ontologicamente, a origem, a natureza e a função social do Estado, podemos agora avançar e nos dedicarmos ao estudo do Estado moderno e a sua configuração no modo de produção capitalista, levando em conta que, conforme Ivana Jenkins nos alerta, ao prefaciá-la obra *A*

montanha que devemos conquistar, de István Mészáros, “sem examinar o Estado moderno, não se examina o capitalismo”.

O Estado moderno surge no final da idade média e se consolida, segundo Araújo (2016, p. 55), “com as revoluções burguesas ocorridas na Inglaterra e na França entre os séculos XVII e XIX – momento em que a burguesia chega ao poder graças ao amadurecimento econômico e social plurissecular que alcançou”²⁶.

De acordo com o que discutimos até aqui, podemos afirmar que as formas que o Estado assume nos mais diversos modos de sociabilidade são decorrentes das relações de produção e do desenvolvimento das forças produtivas num dado momento histórico. Como Marx (2008, p. 47) já assinalava no famoso prefácio da sua *Contribuição à crítica da Economia Política*, essas formas estatais, bem como as relações jurídicas, “não podem ser compreendidas por si mesmas”, já que “essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência”, sendo a estrutura econômica “a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência”²⁷.

Com essa abordagem, Marx se contrapõe aos ideólogos burgueses para quem o Estado é o fundamento da sociedade civil e, portanto, um órgão essencial para garantir o funcionamento desta. Na *Ideologia Alemã*, Marx em Engels (2009, p. 110) apontam que a sociedade civil só se desenvolve com a burguesia e “compreende todo o intercâmbio material dos indivíduos numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas”.

Para Marx (2010), há, na verdade, uma relação recíproca entre Estado e sociedade civil, de modo que, do ponto de vista político, não se revelam como coisas distintas. Em todo caso, é importante que fique claro que, do ponto de vista materialista, não é o Estado que funda a sociedade civil, mas, citando Gruppi (1996, p. 27), “é a sociedade civil, entendida como o conjunto das relações econômicas [...] que explica o surgimento do Estado, seu caráter, a natureza de suas leis, e assim por diante”.

É através dessa relação entre Estado e sociedade civil que Marx demonstrará que “o Estado é o ordenamento da sociedade” e que não há, como querem os pensadores burgueses,

²⁶ Ao nos referirmos ao Estado moderno estaremos tratando, portanto, do Estado burguês.

²⁷ Mészáros (2002), a esse respeito, entende que o Estado não pode ser reduzido à mera condição de superestrutura. Para ele, o Estado tem sua própria superestrutura que é justamente o que Marx coloca, de acordo com o autor, quando se refere à superestrutura jurídica (legal) e política.

nenhuma possibilidade de resolução dos problemas sociais mediante a intervenção estatal burguesa. A esse respeito, diz Marx (2010, p. 38) que “o Estado jamais verá no Estado e na organização da sociedade a razão das mazelas sociais”.

Para Tonet (2010), essa impossibilidade de resolver os problemas sociais se dá em virtude das “teorias” idealistas burguesas sobre o Estado se inscreverem nos limites da esfera política, que é parte da totalidade social e, em razão disso, não podem se constituir, do ponto de vista ontológico, como fundantes da “inteligibilidade dos fenômenos sociais²⁸”.

O Estado moderno, que surge concomitante ao capitalismo, vem, nesse sentido, se instaurar como expressão e organização da sociedade burguesa, o que implica dizer que sua ação está voltada totalmente para atender aos interesses dominantes dessa classe.

As formas discursivas que materializam a ideologia do Estado burguês circulam nas sociedades de classes, dessa forma, tendo em vista a objetivação desse propósito de dominação. O discurso do Programa Escola “sem Partido”, como veremos, é um desses espaços em que se pode observar a força opressora do Estado em ação, ao tentar, de todas as maneiras, adequar, através de seu texto jurídico, a educação para que ela atenda aos interesses do capital.

É importante observar, entretanto, para não incorrerem em uma análise mecanicista, que essa manifestação das ideologias dominantes nas instituições sociais não se dá sem conflitos, já que, conforme observa Pêcheux (204a, p. 130), “a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto”.

Mészáros (2002; 2015), em seus estudos sobre o Estado burguês, na contemporaneidade, trará uma contribuição importante e decisiva acerca desta instituição. De acordo com ele, o Estado só pode existir numa relação indissociável entre trabalho (assalariado) e capital, sendo este tripé – Capital, Trabalho e Estado – a estrutura que forma o sistema sociometabólico do capital²⁹. Essa relação leva o autor a concluir que o Estado não pode ser autônomo face ao sistema do capital, já que são inseparáveis.

²⁸ É o trabalho, como vimos, e não a política que funda o mundo dos homens.

²⁹ Nos deteremos a essa questão mais adiante.

Partindo das considerações de Marx sobre a impossibilidade de superação dessa sociabilidade sem a extinção do Estado³⁰, o autor irá pontuar, nessa direção, que este só deixa de fato de existir quando o trabalho assalariado e o capital forem também, juntos, eliminados. Assim, de acordo com Mészáros (2015, p. 28),

O sistema do capital tem três pilares interligados: capital, trabalho e Estado. **Nenhum deles pode ser eliminado por conta própria.** Tampouco podem ser simplesmente abolidos ou derrubados. As variedades particulares do Estado capitalista podem ser derrubadas, e também restauradas, mas não o Estado enquanto tal. Os tipos particulares das personificações historicamente dadas do capital e do trabalho assalariado podem ser juridicamente abolidos, e restaurados, mas não o capital e o trabalho como tais, em seu sentido substantivo de constituição como encontrados na ordem sociometabólica do capital. A verdade sóbria a ser lembrada é que tudo o que pode ser derrubado também pode ser restaurado. E isso foi feito. **A materialidade do Estado está profundamente enraizada na base sociometabólica antagônica sobre a qual todas as formações de Estado do capital são erguidas. Ela é inseparável da materialidade substantiva tanto do capital quanto do trabalho.** Só uma visão combinada de sua inter-relação tríplice torna inteligíveis as funções legitimadoras do Estado do sistema do capital [Grifos nossos].

A citação do filósofo deixa claro, portanto, a impossibilidade de superação do capital sem a completa extinção em conjunto desses três pilares que compõe a estrutura do sistema do capital. Além disso, os problemas sociais que se apresentam em nosso tempo também não podem ser resolvidos pela mediação do Estado, uma vez que este age em função de garantir e legitimar a exploração do trabalho excedente e de manter o conseqüente livre desenvolvimento de expansão do capital. Assim, no dizer de Mészáros (2015, p. 28), esses problemas “não podem ser resolvidos sem atender à sua base sociometabólica mais profunda”.

Em vista disso, Paniago (2012, p. 80), em sua leitura da obra de Mészáros, aponta que o Estado moderno “existe para desenvolver uma ‘ação corretiva dos antagonismos estruturais’ [do capital], não no sentido de sua eliminação mas, ao contrário, para mantê-los sobre controle”. Para compreendermos esse papel do Estado moderno enquanto agente promotor de uma ação corretiva se faz necessário, antes, entendermos melhor o que é o capital para Mészáros.

Antunes, em introdução à obra *A crise estrutural do capital*, também de autoria do filósofo húngaro, nos alerta que, para Mészáros, capital e capitalismo são fenômenos distintos. Para o autor, conforme Antunes (2011, p. 10), “o capital [...] antecede o *capitalismo* e tem

³⁰ Nas *Glosas críticas* Marx demonstra que o Estado é incapaz de alterar a sociedade civil e, conseqüentemente, o modo de produção a qual está submetida.

vigência também nas sociedades pós-capitalista”. O capitalismo, por sua vez, “é uma das formas possíveis de realização do capital, uma de suas variantes históricas”.

Feita essa distinção, Mészáros (2002, p. 96) irá conceituar o capital como “uma forma incontrolável de controle sociometabólico”, isto é, uma espécie de organismo social vivo que escapa ao controle mesmo dos seres humanos. A esse respeito nos diz o autor:

[...] A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa – estrutura “totalizadora” de controle a qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar [...]. [Grifos do autor].

É importante destacar, que essa incontrolabilidade do capital a qual Mészáros alude, jamais se submeteu, segundo o próprio autor, “a controle adequado e duradouro”, em função das crises que emergem devido às dificuldades que o capital encontra, de tempos em tempos, em relação ao seu projeto de expansão e acumulação. Trata-se de uma contradição inerente ao próprio sistema do capital: ele se torna incontrolável enquanto consegue se expandir e acumular trabalho excedente, mas apresenta deficiências destrutivas quando esse processo de expansão e acumulação, sobretudo nos períodos de crise, é ameaçado³¹.

O capital, ainda consoante o filósofo (2002, pp. 97-98), além de ser uma estrutura totalizadora “irrecusável e irresistível” também se consolida como “estrutura de comando singular”, de modo que as relações entre os homens nessa sociabilidade e as oportunidades que têm os sujeitos que a habitam acontecem “segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertencem estejam realmente situados na estrutura hierárquica de comando do capital” – os discursos também são produzidos levando em consideração os lugares sociais que os sujeitos ocupam na sociedade. O Estado moderno, tão poderoso e totalizador quanto o capital, se ergue, portanto, tendo em conta “a base deste metabolismo socioeconômico” e se afirma como um “complemento indispensável” desse sistema, como veremos no desenvolvimento da discussão.

Como forma incontrolável de controle sociometabólico, o capital, para manter sua estrutura de comando totalizadora e de comando singular intocáveis, necessita impor à sociedade seu *modus operandi* de modo a sujeitá-la aos seus ditames e às suas “exigências mais

³¹ No momento presente, caracterizado por uma crise estrutural profunda, as contradições do capital se intensificam de uma tal forma que prevê-se, ainda de acordo com Mészáros, a autodestruição desse sistema e, conseqüentemente, a eliminação da própria humanidade.

íntimas”, garantindo assim o seu pleno funcionamento. Essas necessidades inevitáveis, segundo Mészáros (2002, p. 99), assumem, de um lado, “a forma da divisão da sociedade em classes sociais abrangentes mas irreconciliavelmente opostas entre si em bases objetivas” e, de outro, “a forma da instituição do controle político total”.

Sobre o primeiro aspecto, é determinante a imposição de uma “divisão social hierárquica do trabalho” sobre a sociedade, condição inevitável de domínio do capital e de funcionamento do modo de produção capitalista, cuja função primordial é garantir a extração da mais-valia através da separação da produção e do controle do processo de trabalho.

O outro aspecto fundamental para assegurar a funcionalidade e a hegemonia do capital diz respeito, como já mencionado, à forma da instituição do controle político total. Aqui a questão da ideologia e do Estado assumem um papel importante. Assim, de acordo com Mészáros (2002, p. 99):

Como necessidade igualmente inevitável sob o sistema do capital, não basta que se imponha a divisão social hierárquica do trabalho, como relacionamento determinado de poder [...]. **É também forçoso que ela seja apresentada como justificativa ideológica absolutamente inquestionável e pilar de reforço da ordem estabelecida.** Para esta finalidade, **as duas categorias claramente diferentes da “divisão do trabalho” devem ser fundidas**, de modo que possam caracterizar a condição, historicamente contingente e imposta pela força, de hierarquia e subordinação como inalterável ditame da “própria natureza”, pelo qual a desigualdade estruturalmente reforçada seja conciliada com a mitologia de “igualdade e liberdade” – “livre opção econômica” e “livre escolha política” [...] [Grifos nosso].

Essa citação traz elementos cruciais para nossa discussão. O primeiro deles nos mostra que, além de se estruturar sob a base de uma divisão hierárquica do trabalho, o capital precisa de um aparato ideológico – “inquestionável” – para justificar sua necessidade na ordem social. E aqui entram em cena as diversas instituições sociais referidas por Magalhães e Morais (2017) em outro momento, dentre as quais se destaca o Estado.

Mészáros aponta, então, que para o capital atingir essa finalidade precisa reforçar, ideologicamente e pela força, “de hierarquia e subordinação”, a ideia de que as classes em conflito no processo de divisão do trabalho se “fundem”, isto é, entram em coesão de modo a criar a ilusão de que não existe antagonismos entre as classes, de que essa coesão é uma condição natural do sistema.

Tenta-se, nesse caso, promover uma conciliação de classes que é absolutamente incompatível com o modelo de sociedade em questão. Nessas condições, conforme observa

Andrade (2012, p. 13), “se a conciliação de classes fosse possível, o Estado sequer poderia existir enquanto tal”.

Além do mais, tenta-se conciliar “a desigualdade estruturalmente reforçada” com a “mitologia de igualdade e liberdade”. No sistema capitalista, proclama-se todos os indivíduos como iguais, mesmo com todas as diferenças estruturais entre capital e trabalho. Essa igualdade só se dá, todavia, no plano formal, na esfera jurídica, que “igualava” trabalhador e capitalista à condição de cidadão.

Levando em conta essas questões, o capital, pode-se dizer, não escapa às suas próprias contradições estruturais. Seus defeitos, nesse sentido, estarão sempre, em menor ou maior intensidade, marcados, sendo necessária a intervenção de uma instituição que possa corrigir tais defeitos e com isso “assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”. Essa instituição é o Estado que, de acordo com Mészáros (2002, p. 119), se afirma como a “estrutura totalizadora de comando político do capital (o que é absolutamente indispensável para a sustentabilidade material de todo o sistema)”.

A ação do Estado Moderno, no entanto, apresenta um caráter limitado, pois não se destina à superação dos antagonismos do capital. Sua atividade corretiva vai na direção não de resolver os problemas sociais como um todo, mas, ao contrário, prevê a correção das contradições estruturais do capital para mantê-los sobre controle, como já afirmado por Paniago (2012).

Essa necessidade de se manter uma estrutura totalizadora de comando político se justifica em função das constantes crises pelas quais passa o capital, sobretudo a mais recente de caráter estrutural, que ameaça o poder de controle deste sobre “o conjunto reprodutivo social”. Daí a exigência, segundo Mészáros (2002, p. 107), de uma estrutura corretiva que seja “compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico”.

Da ameaça dessa perda de controle emanam os defeitos estruturais do sistema do capital que, segundo Mészáros (2002, p. 105), se configuram na separação entre *produção e controle*,

*produção e consumo e produção e circulação*³². Estes elementos que compõem o sistema do capital são “internamente fragmentados de muitas formas”.

Essas fragmentações levam o autor (2002, pp. 105-106) a afirmar que em cada um dos elementos referidos “o defeito estrutural do controle profundamente enraizado está localizado na *ausência de unidade*” entre eles. O Estado aqui assume a função de retificar essa falta de unidade, mas como essas três situações existem na condição de “estruturas vitais, e portanto insubstituíveis do capital”, a eliminação completa dos defeitos que lhe recobrem, bem como dos antagonismos sociais que estão em sua base, será impossível, justamente em função de seu caráter estrutural.

Mesmo com tais limitações, o Estado, ainda com Mészáros (2002, p. 122), é

[...] literalmente vital para manter sob controle (ainda que incapaz de eliminar completamente) os antagonismos que estão sempre surgindo da dualidade disruptiva dos processos socioeconômicos e políticos de tomada de decisão sem os quais o sistema do capital não poderia funcionar adequadamente [...].

Compreender, ontologicamente, o modo de funcionamento do Estado moderno, bem como suas limitações no tocante à reprodução dos imperativos da ordem sociometabólica do capital é, para nós, algo de extrema relevância. No processo de análise do nosso *corpus*, veremos que as formas discursivas que materializam as formações ideológicas dominantes, através das instituições sociais, dentre elas, o Estado, atuarão interferindo diretamente nas subjetividades, dissimulando, através das suas práticas regulatórias jurídico-políticas, sua natureza contraditória e sua função essencial de garantir as condições necessárias para a manutenção e preservação do capital. Isso porque, para Mészáros (2015, p. 27),

o Estado na sua composição na base material antagônica do capital não pode fazer outra coisa senão proteger a ordem sociometabólica estabelecida, defendê-la a todo custo, independentemente dos perigos para o futuro da sobrevivência da humanidade. Essa determinação representa um obstáculo do tamanho de uma montanha que não pode ser ignorado ao tentar a transformação positiva tão necessária de nossas condições de existência. Pois, sob as circunstâncias que se desdobram da crise estrutural irreversível do capital, o Estado se afirma e se impõe como a montanha que devemos escalar e conquistar.

Ao transcrevermos estas palavras de Mészáros em nossa dissertação, não por acaso, estamos tomando posição diante do que explanamos até aqui. Nosso intuito é sinalizar a

³² Para um aprofundamento sobre as particularidades de cada uma dessas unidades socioeconômicas reprodutivas do capital recomendamos a leitura do capítulo “A ordem da reprodução sociometabólica do capital”, da obra *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*, de István Mészáros. Esse capítulo fundamenta boa parte de nossas reflexões sobre o Estado moderno nesta seção.

necessidade e, ao mesmo tempo, a difícil tarefa de superar o sistema do capital rumo à constituição de uma nova sociabilidade que busque satisfazer não aos apetites mesquinhos de uma classe predadora sedenta por lucro, mas às necessidades reais da generidade humana. Tal anseio só poderá vir a se tornar uma realidade quando, como aponta o filósofo, formos capazes de “escalar e conquistar” essa montanha estruturada pelos pilares indissociáveis do Capital, do Trabalho e do Estado.

Com estes apontamentos, podemos agora dar continuidade aos nossos estudos tratando de maneira mais aprofundada das questões que concernem à teoria da Análise do Discurso. Estamos considerando que a interlocução entre a AD e uma abordagem ontológico-marxista nos permitirá compreender o discurso do Programa escola “sem Partido” a partir das relações sociais concretas em que este se insere, articulando, citando Silva Sobrinho (2018, p. 61), “o processo de vida material e os processos discursivos”.

3. TRABALHO, DISCURSO E EDUCAÇÃO

Na seção anterior, traçamos um percurso analítico de alguns dos principais complexos ontológicos que compõe a esfera do ser social e que serão de exímia importância para nosso trabalho. De posse dessas reflexões, trataremos agora da constituição geral do quadro epistemológico da Análise do Discurso a qual nos filiamos, bem como das categorias centrais que a fundamentam enquanto teoria crítica da linguagem para, em seguida, nos dedicarmos a construção das condições de produção estritas do discurso do PESP.

3.1 Fundamentos Gerais de uma Teoria Materialista dos Processos Discursivos

Segundo Malidier (2014, pp. 17-18), o discurso de Jean Dubois no encerramento do *Colóquio de Lexicologia Política de Saint Cloud* (1968) e a publicação de *Análise Automática do Discurso* (1969), de Michel Pêcheux³³, podem ser tomados como efeito fundador da AD. Essa dupla fundação, conforme a autora, “coloca a questão sobre as condições de possibilidade de um campo novo dentro da conjuntura teórico política do fim da década de 60”, momento este de profunda crise política, de contestações e de efervescência na produção intelectual da França.

O quadro teórico dessa época se caracteriza, por um lado, pelo advento do estruturalismo e do triunfo da linguística como ciência piloto das ciências humanas e, na contramão dessa +perspectiva dominante, na qual se inserem os autores citados, pela influência do marxismo, sobretudo no que se refere ao campo da política. Marxismo e linguística presidem, assim, conforme Malidier (2014, p. 20), “o nascimento da AD na conjuntura teórica, bem determinada, da França dos anos 1968-70”.

Esse lugar de inscrição da AD faz com ela surja como instrumento de luta política³⁴, de intervenção nas práticas sociais e na práticas científicas, consolidando, como nos aponta Florêncio et. al. (2009), “uma teoria materialista do discurso”. Está na gênese da AD, portanto, a criação de um projeto que questione o fazer científico de uma dada época, especialmente em relação às ciências sociais e a linguística.

³³ Malidier defende que o texto de Jean Dubois proferido no colóquio, intitulado *Lexicologia e Análise do Enunciado*, cumpre o papel de manifesto da Análise do Discurso, ao passo que a obra de Pêcheux se constitui como um programa teórico e prático.

³⁴ Ferreira (2008) esclarece que atualmente, na França, há uma perda do horizonte dessa política de engajamento inicial da AD – sobretudo no que se refere ao marxismo -, embora ainda continue produzindo seus efeitos.

Seguindo esse caminho, Michel Pêcheux, ao contrário de Jean Dubois, cujo trabalho impulsionou os estudos da teoria da enunciação – passa do “estudo das palavras (lexicografia) ao estudo do enunciado (análise do discurso)” – como um progresso da linguística, tendo na noção de sujeito uma posição ainda “psicologizante”, irá pensar a AD, de acordo com Florêncio et. al. (2009, pp. 22-23), “em oposição aos dois quadros teóricos existentes no campo da linguística – o estruturalismo saussuriano e o gerativismo chomskiano – e como ruptura epistemológica com a ideologia que dominava as ciências sociais humanas – o psicologismo”.

Os limites dessas teorias, representadas pela tendência formalista-logística, segundo Pêcheux (2014a), serão apontados, de um modo geral, de acordo com Cavalcante (2007), pelas novas correntes emergentes, tais como a Pragmática, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise da Conversação, teorias da Enunciação e a própria Análise do Discurso. As debilidades verificadas, ainda consoante a autora, giravam em torno de questões como excessiva formalização, a desconsideração de fatores tais como variedades linguísticas, texto, contexto, história, sujeito, ideologia, intenções e atitudes dos falantes, etc.

Pêcheux observará, face a esse quadro, que muitas pesquisas que se desenvolvem a partir daí, mesmo trabalhando numa abordagem social da linguagem, deixam de fora o caráter de classe que fundamenta as relações entre os homens na sociedade. Essa será uma questão crucial na crítica desse filósofo aos estudos da linguagem e, ao mesmo tempo, se apresentará como uma especificidade da AD por ele fundada.

Por essa perspectiva, Pêcheux irá eleger o discurso, e não a língua nem a fala, como objeto da AD. Esta é tomada, desde de sua gênese, como uma teoria crítica da linguagem, já que intervém na linguística – e nas ciências sociais –, segundo Henry (2014b), como uma espécie de “cavalo de troia”, destinado a problematizar suas contradições e provocar uma reviravolta em seu interior. Assim, de acordo com Orlandi (2006, p. 14),

A análise de discurso vai colocar questões da linguística para a linguística assim como vai colocar questões das ciências sociais para as ciências sociais, interrogando-as, pois, no campo mesmo em que elas se constituem. Por seu lado, a análise de discurso não é uma resposta a essas questões. Ela vai mostrar que para responde-las é necessário deslocar-se de terreno constituindo outra região teórica em que o sócio-histórico e o linguístico se relacionam de maneira constitutiva e não periférica. [...].

A nova região teórica da qual nos fala Orlandi, em que o sócio-histórico e o linguístico se relacionam, nascerá tendo em vista a criação de um projeto ambicioso, e em certa medida polêmico, em que se articulam, conforme Pêcheux e Fuchs (2014b, p. 160), três regiões distintas

do conhecimento científico: “o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias”; “a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação” e “a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos”, tudo isso atravessado “por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)”, isto é, por uma teoria psicanalista do sujeito.

A articulação dessas três regiões constitui, assim, o quadro epistemológico geral da AD. É importante observar, no entanto, que a AD, segundo Orlandi (2006), tem seu método e objeto próprios e não se constitui como um mero reflexo desses três campos, o que faz dela uma disciplina de entremeio, pois trabalha na fronteira entre essas áreas. De acordo com Orlandi (2002, p. 21),

[...] a ideia de entremeio refere a espaços habitados simultaneamente, estabelecidos por relações contraditórias entre teorias. Relações em que não faltam pressões, processos de inclusão e de exclusão, hierarquização e legitimação, apagamentos, ou seja, relações de sentidos, mas também relações de força [...].

A AD trabalha, portanto, através da articulação e das relações contraditórias entre as distintas áreas do saber que compõem seu quadro teórico-epistemológico – a linguística, o marxismo e a psicanálise – produzindo, ao mesmo tempo, um deslocamento entre esses campos, de modo a constituir, citando Ferreira (2003, p. 39), “seu objeto teórico e estabelecer seus procedimentos analíticos na interface com as demais áreas vizinhas”.

Importante destacar que a noção de entremeio não se confunde com interdisciplina. A AD é uma forma específica de conhecimento que se faz, como já apontado, na contradição entre regiões teóricas distintas. A interdisciplinaridade, argumenta Orlandi (2007a, p. 24), dá ideia de “instrumentalização de uma disciplina por outra”, o que não é o caso das disciplinas de entremeio.

Diante desse quadro, Orlandi (2002, p. 22) aponta que a AD irá propor um deslizamento e uma redefinição do que é a língua para a linguística. A partir dos estudos desenvolvidos por Pêcheux, então, haverá, consoante a autora, um “deslocamento produzido pela análise de discurso face à dicotomia língua/fala, deslizando para a relação não dicotômica língua e discurso”.

Tendo em vista esse deslocamento, a AD irá tratar a língua não apenas em sua forma abstrata, mas a partir daquilo que a autora chama de forma material, isto é, a língua em seu

aspecto linguístico-histórico, indo além, assim, das relações representadas como dicotomias. A língua, tomada por essa ótica, só faz sentido, quando inscrita na história.

A esse respeito, Amaral (2016, p. 54) acrescenta que “a forma material pela qual a AD se apropria do seu objeto (o discurso) não é simplesmente fenomênica (não se restringe ao dado empírico), mas é o que significa historicamente, o conceito histórico, visto que a base da significação é o histórico”.

Especificando ainda mais o que é a língua para a AD de base pècheuxtiana, Cavalcante (2007, pp. 34-35) irá pontuar que esta é também entendida como uma entidade inacabada, constitutiva, opaca, incompleta e de autonomia relativa:

É constitutiva porque o seu funcionamento não diz respeito a ela própria, é produzida socialmente, nas relações com os sujeitos e com a história; é opaca porque não tem sentido único; incompleta porque é atravessada pelo silêncio e pela falta. [...] ela é de autonomia relativa, porque tem uma ordem que lhe é própria e, sendo de natureza social, está sempre aberta a novos sentidos.

É necessário frisar, entretanto, que a AD não nega radicalmente a noção de língua como estrutura. Na abordagem aqui referida ela é encarada, de acordo com Orlandi (2007a, p. 48), como uma estrutura sujeita à falhas, que apresenta uma ordem própria, “enquanto sistema significante material”, ou seja, “ao contrário da completude do sistema (abstrato), a ordem significante é capaz de equívoco, de deslize, de falha, sem perder seu caráter de unidade, de totalidade”. É essa sua natureza, atrelada a ordem da história, que permite a abertura para a produção de sentidos.

Assim, a língua com que trabalha o analista do discurso, conforme Ferreira (2003, p. 42), não é a da linguística, “a língua da transparência, da autonomia, da imanência”, mas “a da ordem material, da opacidade, da possibilidade, do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua”.

Vale acrescentar, ainda, que a língua, na perspectiva pècheuxtiana, é também tomada como a base linguística sobre a qual os processos discursivos se constroem. Para Pêcheux (2015a, p. 128), a base linguística, ou seja, o sistema linguístico enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, caracteriza “o funcionamento da língua em relação a si

própria, enquanto realidade relativamente autônoma”, figurando, nesse preciso sentido, como suporte aos processos discursivos³⁵.

Estes, por sua vez, de acordo com Pêcheux e Fuchs (2014b, p. 171), “estão na fonte da produção dos efeitos de sentido”, de modo que a língua se constitui como “lugar material onde se realizam esses efeitos de sentido”. Há, nesse caso, uma relação dialética entre o discurso, tomado como processo, e a base sobre a qual ele se articula. A língua pode ser compreendida, nesse sentido, como a base material dos processos discursivos.

Refletindo sobre a linguagem nesse processo, podemos dizer que esta, como um produto das relações sociais, é tomada, do ponto de vista discursivo, segundo Orlandi (2007a), como uma prática, mediação entre os homens, como uma ação que transforma e não como mero instrumento de comunicação. Pêcheux (2014a), aliás, analisando o mito da unidade da língua, observa que esta pode comunicar, mas também não comunicar, ou seja, ao tempo em que se comunica X não se comunica Y. Esse processo, levando em consideração a formação social em que vivemos, impõe na linguagem barreiras de classe necessárias à reprodução das relações capitalistas.

Essa contradição entre comunicação/não-comunicação se dá, de acordo com Pêcheux (2014a, p. 25), mediante a divisão social do trabalho, onde se nota em todo lugar a sua presença: nas relações capitalistas sobre sua forma jurídica – “o que se pode resumir dizendo que, no direito burguês, ‘todos os homens são iguais, mas há alguns que são mais que o outros!’” -, nas relações sociais políticas e ideológicas e, sobretudo, na base econômica como,

[...] necessidades de organização do trabalho, da mecanização e da estandardização que impõem uma *comunicação* sem equívocos – clareza ‘lógica’ das instruções e diretivas, propriedades dos temas utilizados etc. – comunicação que é, ao mesmo tempo, através da divisão social-técnica do trabalho, uma *não-comunicação* que separa os trabalhadores da organização da produção e os submete à ‘retórica’ do comando.

A linguagem, assim, é atravessada, em seu funcionamento, pelos embates e conflitos estruturais dessa sociedade dividida em classes antagônicas, de modo a afetar diretamente os sujeitos e os sentidos que circulam nessa sociabilidade. Numa leitura ontológica, diremos que a captura de um certo dado da realidade pela categoria do reflexo e sua posterior transformação em objeto de linguagem irá interferir, dadas as especificidades do modo de produção vigente,

³⁵ Tornaremos a falar dos processos discursivos quando estivermos tratando da questão do sentido na AD.

nas relações sociais influenciando as tomadas de decisões dos sujeitos tendo em conta os interesses de classe.

O discurso, nesse processo, se constitui como um complexo da linguagem que, pela sua natureza ideológica, opera nas posições teleológicas secundárias, em uma relação indissociável entre língua, história e ideologia. Ele é, nesse sentido, ao mesmo tempo, no dizer de Silva Sobrinho (2007, p.47), “complexo mediador entre a troca orgânica dos homens com a natureza e entre as relações dos homens entre si”.

Rompendo, portanto, com uma concepção instrumental de linguagem, Pêcheux irá tomar o discurso como objeto por excelência da AD, e este, como já apontado por Florêncio et. al. (2009), não se confunde com a língua, a fala ou o texto, ou com a simples transmissão de informações, nem tampouco surge exatamente do psiquismo individual de um falante. O discurso é, conforme o autor, efeito de sentido entre locutores. Assim, de acordo com Orlandi (2007b, p. 15),

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Contribuindo com a reflexão, Silva Sobrinho (20017, p. 12) nos lembra de que os discursos não são seres de vida própria, pois suas pernas estão fincadas “no complexo histórico e contraditório das formações sociais”. Podemos dizer, em virtude disso, que os discursos são produzidos através das relações que os sujeitos estabelecem na vida em sociedade, levando em consideração o caráter ideológico e histórico dessas relações.

Se levarmos em conta o que nos diz Marx (2008, p. 47) ao afirmar que o “modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”, admitiremos, nesse sentido, que são as condições materiais da existência, portanto, que estarão na base da produção discursiva. Como fazemos parte de um meio de sociabilidade marcado pelo antagonismo de classes, Magalhães (2003, p.75) pontua que “o discurso é práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitam a sua objetivação”.

Tomar o discurso por esse viés significa assumir uma tomada de posição no interior mesmo da Análise do Discurso, já que, de acordo com Silva Sobrinho (2017, p. 23), algo de

essencial tem sido abandonado nos estudos dessa área no percurso de sua existência, que é justamente a sua relação com a teoria marxista e a consequente determinação de classe nas práticas de análise. Para ele, “ao não levar a sério as lutas de classes, a AD perde de vista que as contradições do discurso são também contradições sociais, uma vez que não consegue observar os conflitos entre capital e trabalho, e, conseqüentemente, não chega às raízes das mazelas da sociedade capitalista”. Daí julgarmos como essencial partirmos de uma abordagem ontológica-materialista.

Dissemos em outro momento que língua, história, ideologia e, acrescentemos, o sujeito, são categorias constitutivas do discurso. A língua, como já apontado, é base material dos processos discursivos; a história, por sua vez, “é entendida como a maneira pela qual os homens estabelecem suas relações materiais de produção”, segundo Silva Sobrinho (2007, p. 40); a ideologia é um complexo que se materializa no discurso, que por sua vez, se materializa pela língua, sendo essa relação complementada pelo fato de que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”, conforme nos diz Orlandi (2007b, p. 17).

A questão do sujeito, assim como a categoria da ideologia, também se apresenta aqui como uma discussão complexa de se empreender. De acordo com Silva Sobrinho (2007, p. 57), a polêmica em torno do tema se dá em função das oscilações no que se refere à exclusão do sujeito no campo das ciências humanas e, especificamente, da linguística. Para ele, “tal postura reflete o temor de se trazer a subjetividade para a produção do conhecimento e com ela a ideologia”, tendo em vista uma posição positivista de ciência que, semelhante às ciências naturais, busca atingir uma posição de neutralidade no que concerne ao conhecimento.

Essa observação de Silva Sobrinho é de extrema relevância para nossa pesquisa, haja vista que o Escola sem Partido, através dos Projetos de Lei que tramitavam desde 2014, na Câmara dos Deputados, em Assembleias Legislativas e no Senado Federal, tencionava construir um modelo de educação neutra, livre de “amarras ideológicas” ou, nos dizeres do atual Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, livre das “ideologias nefastas” e do “lixo marxista que se instalou nas instituições de ensino³⁶” no Brasil³⁷.

³⁶ CF.: <https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/378960/Na-v%C3%A9spera-da-posse-Bolsonaro-declara-guerra-%C3%A0-Educa%C3%A7%C3%A3o.htm>

³⁷ Nos deteremos com mais profundidade sobre essa questão na seção de análises.

Seguindo a linha de raciocínio desenvolvida até aqui, podemos dizer que o sujeito na AD é também tomado em sua concretude histórica. Isso quer dizer que a concepção de sujeito adotada parte de uma abordagem material, em que a subjetividade é determinada pela realidade objetiva e, conseqüentemente, pelas relações de produção do modelo de sociedade vigente, isto é, a sociedade burguesa e, no dizer de Silva Sobrinho (2007, p. 77), “a forma de ser desta, que tem por lógica transformar tudo em mercadorias”.

A relação subjetividade/objetividade, cuja síntese, segundo Tonet (2016), se dá na práxis, donde resulta o caráter radicalmente histórico e social do mundo dos homens, é fundamental na constituição do sujeito, já que, conforme Magalhães, (2003, p. 79),

[...] é a subjetividade que instaura a possibilidade de um mundo humano/social, mas não uma subjetividade autônoma que se impõe idealmente à realidade. Na verdade, tem-se uma subjetividade objetivada, isto é, um sujeito que possui história, por isso, limites na construção ideal e efetiva de suas realizações.

Esse sujeito histórico e social é pensado na AD, também, a partir do atravessamento de uma teoria subjetiva de natureza psicanalítica, como já apontado em outro momento, donde se estabelece que este é clivado e, por isso, se apresenta como dividido entre o consciente e o inconsciente, ao mesmo tempo em que é determinado pela ideologia no processo sócio-histórico. Determinações sociais e condicionamento do inconsciente são, portanto, segundo Magalhães (2003), marcas do sujeito discursivo da AD. Examinemos melhor essa questão.

É sabido que Pêcheux desenvolve sua teoria do sujeito discursivo a partir da leitura que faz de Althusser, por um lado, e Freud e Lacan, por outro. Do primeiro recupera a tese de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos e estabelece que esse sujeito resulta de um processo contraditório – o “paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência”³⁸ – que o faz se aperceber como causa de si. A ideologia opera, nesse sentido, produzindo evidências subjetivas, criando a ilusão de que o sujeito é a origem de si e que este tem o controle total do seu dizer.

Na tentativa de evitar o engessamento do sujeito em função do processo de “assujeitamento” mediante a tese da interpelação, Pêcheux (2014a, p. 277), no texto *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político Francês: início de uma retificação*, expõe que “apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que

³⁸ O paradoxo ao qual se refere Pêcheux diz respeito ao efeito ideológico elementar que postula que o sujeito é sempre-já sujeito – mesmo antes de seu nascimento – e a tese central da interpelação ideológica.

não há ritual sem falhas”. Isso significa, para o autor, que mesmo interpelado pela ideologia, o sujeito traz sempre a possibilidade da resistência, da desidentificação e da contra-identificação, não se construindo, assim, de maneira passiva e mecânica.

Pêcheux, dessa forma, procura afastar de seu construto teórico qualquer ligação com o idealismo e com uma forma de determinismo cego, em que o sujeito é simplesmente domesticado. Em verdade, o sujeito, como bem observa Cavalcante (2007, p. 47), “não se ‘assujeita’ a partir da determinação social, mas nela se constitui sendo por ela condicionado, mas também podendo nela intervir, provocando mudanças exatamente porque ela é heterogênea e contraditória”.

As contribuições de Freud e Lacan sobre o inconsciente, por sua vez, permitiram a Pêcheux a elaboração da categoria do esquecimento. A respeito desse termo, Pêcheux (2014a, p. 150) argumenta que seu uso não se confunde com a ideia de perda de memória, mas trata “do acobertamento da causa do sujeito no próprio interior do seu efeito”. Veremos como essa significação se desdobra nas definições das categorias de esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2.

O esquecimento nº 1, como nos aponta Pêcheux (2014a), é da ordem do inconsciente. É por meio dele que o sujeito tem a ilusão, segundo Florêncio et. al. (2009, p. 80), de que “o discurso que ele produz é original, inicia-se com ele, sem vínculo histórico”. Pelo esquecimento nº1, assim, é que o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do sentido, portanto, de ser a origem do que diz: “eu sei o que estou dizendo”, “eu sei o que estou falando”.

Chamado de esquecimento enunciativo, segundo argumenta Orlandi (2006), o esquecimento nº 2 provoca no sujeito a ilusão de que ele é dono do seu dizer e que pode controlar seu discurso. É através dele, nesse caso, que o sujeito esquece que não tem controle sobre os sentidos, que há outros sentidos possíveis, que o que ele diz pode ser dito de outra forma. Nas palavras de Pêcheux (2014a, p. 161):

Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.

Para Magalhães (2003), no esquecimento nº 2 se apresenta a possibilidade de marcas de autoria. É através dessa forma de esquecimento que o sujeito, para a autora, evita o

aprisionamento ao inconsciente e à ideologia por completo e instaura, assim, a possibilidade de criação do novo.

É através da compreensão dessas categorias, pensadas também em articulação com a instância ideológica, desse modo, que se pode dizer que o sujeito da AD, de acordo com Pêcheux (2014a, p. 150) “se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina”³⁹.

O sujeito na AD, em suma, citando Silva Sobrinho (2007, p. 64), “não é dono do seu dizer, por isso, não é livre; caracteriza-se por ser um sujeito descentrado e também desejante; afetado e constituído por conflitos originários do fazer histórico dos homens e do funcionamento do inconsciente”.

Estamos cientes, no entanto, da polêmica que é trabalhar a articulação dessas duas categorias – ideologia e inconsciente –, principalmente em função do debate histórico entre as teorias marxistas e psicanalíticas. Ressaltamos, porém, a possibilidade de trabalhar essa relação, uma vez que, do ponto de vista ontológico, o ser social age de maneira teleologicamente orientada, mas, pela força do processo de causalidade, não tem o controle total sobre as transformações instauradas pelo ato de trabalho, isto é, após a efetivação de um ato pensado, de acordo com Magalhães (2003, p. 76), “não há condições de prever a forma como ele será absorvido socialmente, nem o limite dessa absorção”.

Ademais, o ser social, como já observado, é um ser que responde e é convocado sempre, pela realidade objetiva, a imprimir suas respostas mediante a possibilidade de escolha entre alternativas. A produção dos discursos se dá, nesse processo, de forma consciente, mas sem que o sujeito tenha total domínio sobre o que produz – o sujeito não é origem do dizer e nem controla tudo o que diz.

Para Magalhães e Mariani (2010), nesse sentido, a condição para “haver inconsciente e para estabelecer laço social” é estando na linguagem, lugar onde se articula – materialmente – inconsciente e ideologia. Depreende-se daí, portanto, que o sujeito do discurso, ainda de acordo com as autoras, “advém e se constitui na e pela linguagem”.

Uma observação sobre essas questões ainda se faz pertinente. Althusser e Lacan são autores cujas teorias se vinculam ao estruturalismo e mesmo tendo Pêcheux ressignificado

³⁹ Tornaremos a esse ponto mais adiante.

alguns conceitos pontuais no trabalho desses teóricos, é necessária atenção nas análises para não se deixar capturar pela armadilha do aprisionamento ao inconsciente e à ideologia. Concordamos, nesse sentido, com Magalhães (2003, p. 86), para quem

Ficar com as concepções althusseriana de ideologia e laciana de inconsciente é tirar do sujeito qualquer possibilidade de criação do novo; é, na verdade, substituir os grilhões que a lógica da natureza mantém sob seus seres, por grilhões ideológicos e inconscientes que não permitem ao homem/mulher fazer história, mas apenas ser conduzido por ela, ou então, ser a expressão de um inconsciente que controla todos os atos do ser, primordialmente os atos de linguagem, forma de estruturação do inconsciente laciano.

É necessário, portanto, romper com essa perspectiva. Orlandi (2007a), por esse ângulo, nos lembra de que nós somos seres condenados a interpretar e que interpretar significa tomar posição. Nosso gesto de interpretação nessa polêmica que envolve a questão do sujeito vai na direção de situá-lo em sua concretude histórico-ideológica, não para desprezar o inconsciente, conforme argumenta Silva Sobrinho (2007, p. 64), “mas para sustentar a historicidade dos dois processos [que envolvem a ideologia e o inconsciente] através da historicidade do discurso e do sujeito”.

Vale ressaltar, ainda, que o sujeito no modo de produção capitalista é constituído tendo em conta as contradições que estão na base estrutural desse sistema. Orlandi (2009) pontua, nesse sentido, que além do sujeito ser determinado pela ideologia e afetado pelo inconsciente, ele sofre também processos de individualização pelo Estado, sendo esses processos fundamentais, no capitalismo, “para que se possa governar”. Para a autora, assim, o sujeito da modernidade é o sujeito jurídico, sendo a forma-sujeito histórica que corresponde à essa sociedade o “sujeito-de-direito”.

Para finalizar essa questão, é necessário pontuar, ainda, que o Sujeito, do ponto de vista discursivo, não é um sujeito empírico, mas uma posição sujeito projetada no discurso. A esse respeito, Silva (2014, p. 121) argumenta que

É a posição sujeito na sociedade que determina o sujeito discursivo e isso tem a ver com as posições de classe, com o inconsciente e com a língua. Na relação sujeito – mundo, o indivíduo torna-se sujeito à medida que os diversos complexos sociais incidem sobre sua individualidade, marcando-o social, histórica, ideológica e inconscientemente, de maneira processual, simultânea e indissociável.

De acordo com Pêcheux, a posição sujeito que se projeta no discurso está relacionada ao que ele chamou de “formações imaginárias”. Segundo o filósofo, essas formações estão na base dos processos discursivos e dizem respeito aos lugares sociais que os sujeitos ocupam na

sociedade. Nas palavras de Pêcheux (2014b, p. 82), portanto, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Sendo esse imaginário a projeção da posição social no discurso, podemos dizer, nesse sentido, que não é do operário ou do patrão, ou do professor e do estudante que se fala, por exemplo, mas da imagem que nossa sociedade faz desses sujeitos, como nos diz uma vez mais Pêcheux (2014b, p. 81): “no interior da esfera da produção econômica, os lugares do ‘patrão’ (diretor, chefe da empresa, etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário são marcados por propriedades diferenciais determináveis”.

Todas as questões discutidas aqui são fundamentais para pensar o lugar central que tem o sentido na Análise do Discurso. Diremos, a princípio, que o sentido, na perspectiva da AD pêcheuxtiana, possui um caráter material e é uma construção sócio-histórica. Podemos dizer, além disso, que toda e qualquer produção discursiva supõe uma posição a partir da qual as palavras, expressões ou proposições recebem seu sentido. Para entender o caráter material do sentido parte-se, assim, segundo propõe Pêcheux (2014a, pp. 146-147), da tese segundo a qual

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em si mesmo (isto é, em sua relação com a ‘literalidade do significante’), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. [...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem.

O sentido, dessa forma, não está colado à palavra, não é uma entidade anterior dada a conhecer pela língua, nem é formado a partir de convenções ou relações arbitrárias, mas se produz, segundo Florêncio et. al. (2009, p. 71), nas “formações discursivas representativas das formações ideológicas”. Para a AD, portanto, não há um sentido único, literal e verdadeiro, formulado por um sujeito que apenas segue as regras de uma dada língua, há sentidos diversos que vão além das evidências.

Sendo a Formação Discursiva (FD), pois, o lugar de constituição do sentido, Pêcheux (2014a, p. 147) irá defini-la como “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”.

A FD se apresenta, assim, como conjunto de saberes que autorizam ou não a produção de determinados discursos e que permitem conduzir os sujeitos a assumirem uma determinada posição, face a sua inscrição em uma dada formação ideológica, na qual os sentidos só podem, pela identificação com uma FD x, serem ditos de uma maneira e não de outra.

A FD, é importante frisar, não é homogênea. Antes, constitui-se em espaços heterogêneos, de modo a fazerem os sentidos se confrontarem havendo a possibilidade de deslizes quando estes se inscrevem em FDs diferentes. É o que aponta Pêcheux (2014a) ao demonstrar que as mesmas palavras ou expressões podem receber sentidos diversos à medida em que se inscrevem em uma ou outra FD e, ao mesmo tempo, que palavras ou expressões diferentes podem assumir o mesmo sentido quando inscritas numa mesma FD. Nas palavras do autor (2014a, p. 148),

[...] se se admite que as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, ‘ter o mesmo sentido’, o que [...] representa na verdade, a condição para que cada elemento [...] seja dotado de sentido [...].

Em função disso, podemos dizer que os sentidos de uma palavra, expressão, ou proposição, desse modo, não se constituem levando em conta apenas seu aspecto puramente linguístico. Isso porque a língua, tomada em sua autonomia relativa, conforme expressa Zandwais (2014, p. 61), “não pode realizar uma mediação direta entre o sujeito e o mundo, sendo apenas condição necessária mas não suficiente para estruturar o sujeito e produzir sentido”. Para produzir sentido é necessário que haja, necessariamente, uma relação entre a base linguística e os processos discursivos.

A AD, dessa forma, não procura o sentido literal de uma palavra, expressão, ou proposição, nem tampouco busca responder a questão “O que este texto quer dizer?”, antes ela se propõe a investigar como essas palavras, expressões, proposições e esses textos significam. Aqui a noção de processos discursivos, como lugar de “fonte da produção dos efeitos de sentido”, será de inteira relevância.

De acordo com Pêcheux (2014a, p. 148), “a expressão processos discursivos passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada”.

São esses mecanismos que operam nos processos discursivos que nos permitirão demonstrar, por exemplo, como as palavras “subversão”, retirada do Decreto 477/1969, e “doutrinação”, retirada do PL 193/2016, significantes que em princípio têm sentidos diferentes, passam a assumir os mesmos sentidos quando confrontadas numa mesma FD.

Dito isto, faz-se necessário, nesse momento, trazer o pressuposto central no que se refere à produção de sentidos de um discurso. Trata-se, agora, ainda citando Pêcheux (2014a, p. 148), da tese segundo a qual “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas”.

O “complexo com dominante” referido na citação acima diz respeito ao que na AD se convencionou chamar de interdiscurso, isto é, aquilo que indica, ainda segundo Pêcheux (2014a, p. 149), que “‘algo fala’ (*ça parle*) ‘sempre antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas”. É por essa noção que se afirma que os discursos não nascem do nada, ou simplesmente pela vontade dos sujeitos, eles surgem, ao contrário, da retomada de outros discursos que, ao serem recuperados pelo trabalho do interdiscurso, produzem efeitos de sentidos diversos.

As FDs mantêm, assim, uma relação de dependência com o interdiscurso, que as constitui e as determina, funcionando no trabalho de retomada de outras formulações discursivas filiadas a uma dada rede de memória. O interdiscurso, nesse complexo processo, também é afetado pelo esquecimento, de onde resulta a ilusão do sujeito como dono do seu dizer. Trata-se, como já apontamos, do esquecimento nº 2.

Lembremos, nesse momento, que para Pêcheux o sujeito é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina. Podemos agora explicitar melhor essa questão. O autor (2014a, pp. 149-150) nos diz que é próprio de toda FD “dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso” e que a interpelação do indivíduo em sujeito se dá mediante a identificação deste com a FD que o domina.

O filósofo explica que nessas operações os elementos que compõem o interdiscurso (pré-construídos⁴⁰ e discursos transversos) são retomados e reinscritos no discurso do próprio

⁴⁰ Termo desenvolvido por Paul Henry para designar elementos discursivo construídos anteriormente e de forma independente. São evocados pelo sujeito, num processo de identificação, no interior de uma Formação Discursiva, para sustentar a produção do seu dizer no intradiscurso.

sujeito de uma tal forma que há a tendência de o interdiscurso ser esquecido no intradiscurso, o que cria a impressão que o discurso que se produz é então original. Pêcheux (2014a, p. 154) argumenta, nessa direção, que é a forma-sujeito a responsável por esse funcionamento:

[...] diremos que a forma sujeito (pela qual o “sujeito do discurso” se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso no intradiscurso* de modo que o interdiscurso *aparece* como puro “já-dito” do intra-discurso, no qual ele se articula por “co-referência [...]”.

Podemos dizer, pelo que se expôs até aqui, em suma, que no processo de produção discursiva o sujeito, determinado pela ideologia e afetado pelo inconsciente, inscreve “seu” dizer numa dada FD que, conforme Pêcheux, determina o que pode e o que não pode ser dito. A FD se apresenta, fazendo referência a uma expressão utilizada por Indurski (2003), como a “sede de saberes pré-existentes” que são recuperados pelo movimento do interdiscurso e, posteriormente, inscritos no plano do intradiscurso, isto é, naquilo que está sendo dito no momento da enunciação – “o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois”.

O discurso do sujeito se produz, portanto, no cruzamento entre o interdiscurso e o intradiscurso, no “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”, como nos diz Pêcheux (2012, p. 16). Orlandi (2009, p. 33) acrescenta que o interdiscurso ocupa o lugar de constituição dos sentidos, ao passo que o intradiscurso ocupa o lugar da formulação dos sentidos. De acordo com a autora, a constituição determina a formulação, “pois só podemos dizer (formular) se nos colocarmos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos”.

Tornando mais uma vez à questão do sentido em sua relação com a FD, é importante destacar, ainda, o papel da ideologia em seu processo de constituição. É ela, segundo Pêcheux, (2014a, p. 146), a responsável por fornecer as evidências que fazem com que o sentido de uma palavra ou expressão seja x e não y, ou seja, “é a ideologia que através do ‘hábito’ e do ‘uso’, está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser”.

A ideologia atua dissimulando o caráter material do sentido, fazendo com que este sentido seja tratado como algo já dado e não como uma construção sócio-histórica, que está vinculado a uma FD, onde se manifestam as Formações Ideológicas (FI), que, por definição,

podem ser entendidas como o lugar com o qual o sujeito se identifica e a partir do qual ele toma posição.

De acordo com Florêncio (2007, p. 40), as FIs se constituem como “expressão das relações de classe, na contradição entre elas, organizadas em formações que conservam as relações de afrontamento”. Essas forças, nas sociedades de classes, se expressam, segundo Amaral (2016), no embate das duas FIs fundamentais, quais sejam, a do capital e a do trabalho, sempre levando em consideração, no dizer de Pêcheux (2014a), as relações de contradição-desigualdade-subordinação que se estabelecem nessas formas de sociabilidade. As FIs representam, assim, posições de classe em conflito e, por esse motivo, são também representativas da ideologia em seu caráter restrito, nos termos postos por Lukács (2018).

A ideologia, frisemos uma vez mais, opera nas FDs dissimulando o caráter material do sentido, isto é, tentando apagar a existência dessas forças ideológicas antagônicas que estão na base de toda sociedade de classes. É assim que a ideologia, constituída discursivamente em sua materialidade nas formações ideológicas, atua nos discursos, como observam Florêncio et. al. (2009, p. 70), tentando “camuflar conflitos e deixar passar a ideia de ausência de contradições de classes”.

Resta-nos, por fim, destacar, com Pêcheux (2014b, p. 76), que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”. A categoria condições de produção (CP) é, para AD, essencial para entender como os discursos e sentidos se constituem nas relações do sujeito em sua participação na produção social. Sua análise exige, assim, uma compreensão da conjuntura social na qual os discursos emergem.

As CP, nesse sentido, de acordo com Cavalcante (2007, p. 37), levam em consideração, “não o contexto imediato (a circunstância), mas o contexto sócio-histórico que compreende os sujeitos, a produção de acontecimentos discursivos e as contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos”.

A AD, levando em conta esse ponto de vista, trabalha essa categoria a partir de dois vieses: em sentido estrito e em sentido amplo. Em sentido amplo, segundo Florêncio et. al. (2009, p. 67), as CP “expressam as relações de produção, com sua carga sócio-histórica-ideológica”. Na perspectiva em que trabalhamos, as condições amplas são dadas a partir de uma ontologia do ser social, a partir da necessária identificação da categoria do trabalho como base

ontológica do ser social e da compreensão da estrutura do modo de produção capitalista, que tem como fundante o processo de exploração do trabalho pela extração da taxa de mais-valia.

Do ponto de vista estrito, por sua vez, as CP, de acordo com Florêncio (2007, p. 38), levam em conta os sujeitos e a situação. Nessa situação, conforme a autora, “[...] os sujeitos do discurso interagem na constituição das relações discursivas trazendo elementos que derivam da história, da sociedade e suas contradições ideológicas, para a reprodução dos efeitos de sentido que se mostram na materialidade discursiva [...]”.

As CP estritas, assim, consoante Florêncio et. al. (2009), dizem respeito às condições imediatas que engendram a formulação dos discursos. Não se trata, porém, é importante destacar, apenas das circunstâncias do aqui e do agora do dizer, mas como essas circunstâncias imediatas se articulam às condições históricas e ideológicas no processo de constituição dos sentidos.

É através dessa categoria, pois, que o analista do discurso poderá remeter os discursos produzidos às relações sócio-históricas da sociedade vigente e o fará tendo em conta as condições materiais da existência do ser social que, como discutimos, tem no trabalho, em sentido ontológico, o seu *status* de fundação. Como vivemos em uma forma de sociabilidade marcada pelo signo do trabalho assalariado, que pressupõe uma sociedade estruturada através da exploração de uma classe sobre outra, os discursos que circulam nesse meio só podem expressar essa realidade conflitante.

Na subseção seguinte, ao analisarmos o estado atual do capital em crise, poderemos ter uma visão mais aprofundada de como se constituem essas condições de produção, especificamente no que se refere ao discurso do Programa Escola “sem Partido”.

3.2 Escola “sem Partido” e educação para o capital

O Escola “sem partido” é um fenômeno que emerge em uma conjuntura que tem como plano de fundo, num âmbito geral, uma crise que expõe os limites e a natureza destrutiva do capital e, de modo mais específico, reflete o avanço do conservadorismo no sistema educacional brasileiro. Nesta subseção, trataremos das determinações gerais que caracterizam a crise estrutural do capital, em curso desde a década de 1970, e seus efeitos na educação brasileira para, em seguida, nos debruçarmos sobre a especificidade do nosso objeto de pesquisa. Com

esse propósito, pretendemos chegar às condições de produção estritas que dão forma ao discurso do ESP.

Segundo Mészáros, as crises são fenômenos inerentes à existência do capital. Ao contrário das chamadas crises cíclicas que eclodem de tempos em tempos de maneira mais ou menos localizada e que se caracterizam, grosso modo, por apresentar soluções – ainda que paliativas – para os problemas de ordens diversas pelos quais já passou o capitalismo ao longo da história, a crise estrutural se manifesta, hoje, conforme o autor (2002, p. 796), em quatro pontos principais:

(1) seu *caráter é universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não aquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);

(2) seu *alcance é verdadeiramente global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo) em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram as principais crises no passado);

(3) sua *escala de tempo é extensa, contínua, se preferir permanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;

(4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo de se desdobrar* poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia.

A essência dessa crise, como se pode observar, consiste em sua irreversibilidade, já que universal, de alcance global, permanente e destrutiva, no que diz respeito ao seu modo rastejante de atuação, que, além de intensificar as contradições internas do capital, leva à aniquilação progressiva dos recursos humanos e materiais do nosso planeta.

Mészáros (2002, p. 797), nesse sentido, aponta que “uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada”. Para ele, portanto, a crise atual interfere no funcionamento de todos os complexos que compõem a totalidade social, de modo que as estratégias de superação dos problemas antes utilizadas nas crises cíclicas não são capazes de afetar significativamente a “crise de dominação global” em que o capital se encontra hoje.

O capital, dessa forma, encontra entraves potenciais para garantir a sua expansão e sua autorreprodução, a qual tudo, conforme o autor (2002 p. 800), “da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente”. Essa lógica cruel de desenvolvimento desse sistema sociometabólico se tornou uma ameaça para seu próprio funcionamento e, conseqüentemente, para o futuro da humanidade.

Diante desse quadro, temos como conseqüências mais diretas dessa crise de ordem estrutural, segundo Tonet (2012, p.30-31),

O aumento do desemprego, porém agora de uma forma avassaladora e irreversível; a precarização do trabalho; a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais; a ampliação do trabalho informal; o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos; uma produção cada vez mais destrutiva, ou seja, obrigada a tornar os bens cada vez mais rapidamente obsoletos; uma competição cada vez mais violenta entre as empresas e entre os Estados nacionais; a submissão mais direta dos Estados aos interesses do capital e inúmeros outros fenômenos. Tudo isto, justamente com o enorme agravamento dos problemas sociais de toda ordem: miséria, pobreza, fome, violência, degradação dos serviços de saúde, habitação, saneamento, educação, etc.

Tendo em conta que essa crise reverbera nos diversos complexos sociais, como apontado por Mészáros, a educação irá rebatê-la, ainda de acordo com Tonet (2012, p. 32), de diversas formas:

em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como conseqüência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação dessa atividade em uma simples mercadoria.

A educação, dessa forma, precisa se adaptar, em todos os níveis, às necessidades de reprodução global do capital, tendo que voltar suas ações para a formação de uma força de trabalho cada vez mais direcionada a atender as exigências mais imediatas do mercado e cada vez mais distante de uma formação que busque transmitir aos indivíduos o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Com a intensificação da crise, as políticas educacionais passarão, notadamente sob a tutela das teorias neoliberais, a contar com a intervenção e o financiamento de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), o que significa a transferência dos referenciais da economia de mercado para o campo da educação.

A influência dessas agências internacionais no Brasil é visível desde a década de 90, quando estas buscam determinar as diretrizes educacionais a serem implementadas no país e no mundo. Segundo Platt (2008, p. 39),

tais medidas foram concebidas a partir de duas grandes convenções ocorridas em 1990: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia e, em 1993, a Declaração de Nova Delhi, ambas patrocinadas por órgãos como UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Banco Mundial, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

Esses eventos, de um modo geral, têm como objetivo regulamentar as políticas educacionais dos países da periferia do capital – notadamente aqueles situados na América Latina, incluindo aí o Brasil – e expressam as estratégias e metas traçadas para, de acordo com Santos et. al. (20017, p. 23), “defender a aprendizagem mínima, necessária ao desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício imediato de um ofício”, cabendo à escola “dispor de mecanismos de ensino e aprendizagem de cunho competitivo e empresarial”.

Tais ações, ao se submeterem aos interesses do capital em crise, tentam alterar a natureza e a função ontológica da educação, rebaixando-a, como temos observado, à condição de mera mercadoria. Isso porque, conforme Feitosa, Mendes Segundo e Santos (2015, p. 154), “a crise estrutural do capital juntamente com o processo do neoliberalismo revela, no seu momento mais intenso, a submissão de todos os níveis da vida humana a transações mercantis, ou seja, à ampliação da mercantilização mundial”.

Nesse ínterim, foi iniciada no Brasil, na década de 1990, de acordo com Melo (2011, p. 124), “uma reforma educacional que tem como marco a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...]. Essa reforma inscreve-se no processo de redefinição do papel do Estado e na conseqüente reorientação das políticas públicas, norteadas pelo ideário neoliberal”.

Em decorrência disto, surge em 2005 – embora tenha se oficializado apenas em 2006 – o movimento Todos pela Educação⁴¹, cujas propostas reiteram os princípios neoliberais esboçados nas reformas educacionais da década de 90, alinhando-se, portanto, aos ditames

⁴¹ Segundo Melo (2011) um dos documentos que surge em decorrência de tais acordos, é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

gerais do capital, conforme nos apontam Feitosa, Mendes Segundo e Santos (2015, pp. 163-164):

O governo incorporou as demandas do capital por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atrelando as medidas adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) à agenda empresarial do movimento “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, e lançado justamente com o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007. Assim, o Compromisso Todos Pela Educação velado pelo empresariado brasileiro passa a ser o carro-chefe do PDE. O referido movimento estabeleceu o prazo de 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil para o cumprimento das metas de Jomtien e Dakar. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar D’Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Companhia Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

A influência empresarial, com o apoio do Estado, nas chamadas parcerias público-privadas⁴², interfere, como sugere a citação acima, diretamente nas políticas educacionais brasileiras em nome da lucratividade e da expansão do mercado, fazendo desta atividade um instrumento poderoso de manutenção da lógica de exploração do capital.

Não por acaso, o “Movimento” Escola “sem partido”, criado em 2004, um ano antes do surgimento do Todos pela Educação, mantém ligações diretas com alguns dos grupos empresariais – como o Grupo Gerdau, por exemplo – que compõem esse movimento, além de contar com o apoio dos mais diversos setores da esfera conservadora da sociedade brasileira, tais como o Movimento Brasil Livre (MBL), o Revoltados Online, parlamentares ligados a segmentos religiosos cristãos, tais como, de acordo com Moura (2016,p. 16), “católicos, principalmente da Renovação Carismática Católica, evangélicos de diferentes denominações e mesmo alguns representantes espíritas”, a família Bolsonaro, think-thanks liberais, como o Instituto Millenium e o Instituto Mises Brasil, dentre outros agentes⁴³.

⁴² A esse respeito, recomendamos a leitura do artigo intitulado *Reformas educacionais hoje: as implicações para a democracia* (2017), de Vera Peroni, Maria Raquel Caetano e Paula de Lima. Nesse texto, as autoras demonstram como as parcerias público-privadas (com a naturalização e sobreposição do privado sobre o público) interferem na definição da política educacional brasileira, visando a construção de um projeto hegemônico de sociedade e de educação que se consubstancia na elaboração do currículo escolar, na formação dos professores, na gestão, enfim, na organização do sistema escolar como um todo.

⁴³ Paula Lima, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Escola sem sentido: implicações do Escola sem Partido para a democratização da escola pública*, apresentado em 2017, desenvolveu um importante estudo em que mapeia e identifica os diferentes sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, com o ESP. Nele, a pesquisadora analisa a influência desses sujeitos individuais e coletivos na formulação, divulgação e implementação das propostas do ESP. Para maiores detalhes, consultar Lima (2017).

Acresce-se a isso que Miguel Nagib, fundador do ESP, conforme aponta Lima (2017, p. 50), é proprietário da “Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli – ME, cuja atividade principal está ligada ao treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial, e da Associação Escola Sem Partido, responsável por atividades de associações de defesa de direitos sociais”. Ademais, Nagib, segundo Moura (2016, pp.23-24), “tem profundos vínculos com o Instituto Millenium⁴⁴, [considerado um dos principais think-thanks da direita] tendo sido por muito tempo articulista e depois um dos mantenedores do apontado instituto”.

O ESP, em sua gênese, se inspira, ainda, no movimento norte-americano *No Indoctrination*⁴⁵, que atuaria através de um fórum de denúncias anônimas online, segundo Lima (2017), no combate à “doutrinação” ideológica nas escolas. Espinosa e Queiroz (2017, p. 50), demonstram que há outras iniciativas internacionais que de alguma forma dialogam com os princípios adotados pelo ESP, tais como o *Creation Studies Institute* (CSI), organização “que combate a suposta *indoctrination* nas escolas públicas americanas. Em grande medida, combatem o ensinamento da teoria da evolução, a perspectiva de gênero ou temas relacionados com o multiculturalismo através da difusão de material audiovisual e publicações”.

Apesar dessas constatações, o ESP, em seu site oficial, se apresenta apenas 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 superior⁴⁶.” Algebaile (2017, p. 70), no entanto, defende, e concordamos com sua tese, que o ESP não pode ser entendido como um mero “movimento”. Trata-se, antes, “de uma organização especializada, que cumpre funções específicas de propaganda, mobilização e controle no âmbito de uma vertente partidária compromissada com a defesa de prerrogativas econômicas, políticas e socioculturais ultraconservadoras”.

Atuando sobretudo através das redes sociais, de seu site oficial e dos Projetos de Lei propostos – vistos aqui como instrumentos de controle e criminalização e como mecanismo de institucionalização dos princípios defendido pelo “movimento” –, o ESP foi se construindo,

⁴⁴ Em 2009, de acordo com Penna (2016) e Lima (2017), Miguel Nagib publicou no site do Instituto Millenium o artigo intitulado *Por uma escola que promova os valores do Instituto Millenium*, tendo sua autoria modificado após o advogado se desligar do instituto.

⁴⁵ Segundo Lima (2017), o site do *No indoctrination* está indisponível desde 2016.

⁴⁶ Cf.: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>

com o passar dos anos, com um forte apelo popular a partir da pauta moral e conservadora que o caracteriza.

Como “movimento”, de acordo com Fernanda Pereira de Moura, em sua Dissertação de Mestrado, intitulada “*Escola sem Partido*”: *relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história*, defendida em Dezembro de 2016, o ESP encontra maior eco na sociedade em três momentos. De acordo com a autora (2016, pp. 27-28),

O primeiro momento se deu em 2007 por ocasião da polêmica gerada pela coluna no Jornal O Globo do jornalista Ali Kamel, no qual ele fez duras críticas à coleção de livros didáticos Nova História Crítica, de Mario Schimid [...] o segundo momento foi em 2011, com a querela gerada em torno do material produzido pelo Ministério da Educação de Combate à Homofobia [...] chamado pela mídia de “Kit Gay” [...]

[...]

O terceiro momento de expansão do ESP iniciou-se em 2014, por ocasião da crise política e da polarização da sociedade em torno das campanhas presidenciais da então presidenta Dilma Rousseff e do senador Aécio Neves, e se estende até o atual momento.

Em relação ao primeiro momento, podemos dizer que as críticas relacionadas aos livros didáticos tornaram-se uma estratégia importante utilizada pelo ESP para perpetrar seus ataques ao ideário político da esquerda⁴⁷. Orley José da Silva, colaborador do ESP e, segundo Peroni, Caetano e Lima (2017, pp. 425-426), “estudioso da teleologia e pesquisador informal do livro didático e currículo escolar”, é criador do blog *De olho no livro didático*, espaço de denúncias referentes às supostas práticas de doutrinação através de determinadas obras. De acordo com Espinosa e Queiroz (2017, p. 56), as críticas de Orley apontam que “o Governo Federal exalta, através do livro didático, as figuras de socialistas brasileiros e promove o modelo socialista de sociedade, além de desconstruir os valores familiares”.

⁴⁷ Na página do Facebook e no site oficial do ESP podemos encontrar diversos exemplos relacionados às críticas voltadas ao livro didático. Miguel Nagib, mentor do “movimento”, também costuma, em entrevistas e palestras, fundamentar seus argumentos através de exemplos retirados de livros com caráter “doutrinador”. Mais recentemente, o ex Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez chegou a propor um revisionismo nos livros de história no que se refere ao conteúdo que aborda o período da Ditadura Militar. Para ele, o golpe em 31 de Março de 1964 foi “uma decisão soberana da sociedade brasileira” e a ditadura “um regime democrático de força”. O presidente Jair Messias Bolsonaro corrobora com a opinião de Vélez Rodrigues, chegando mesmo a recomendar ao Ministério da Defesa que se fizesse “as devidas comemorações” dos 55 anos do golpe de 1964.

Cf.: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/livros-didaticos-vaio-negar-golpe-militar-e-ditadura-diz-ministro-da-educacao.shtml>

Cf.: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/03/25/interna_politica.745271/bolsonaro-recomendou-devidas-comemoracoes-do-golpe-de-1964-diz-port.shtml

Sem nenhuma discussão teórica de relevância, que busque de fato os fundamentos do que, do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, caracterizam o que seria um “socialista”, ou um “modelo socialista de sociedade”, o ESP, a nosso ver de forma estratégica, dissemina arditamente um discurso em que denomina qualquer posição que se oponha aos valores ideológicos que defendem como “socialista”, “comunista”, “de esquerda”, etc., mesmo quando não o são. Quando referenciado à figura do professor, tal discurso ajuda a promover uma imagem deste como uma espécie de “inimigo público⁴⁸”, comprometido com as causas “desvirtuosas” do comunismo, esse “fantasma” que nos assombra.

Com a discussão e posterior veto ao material Escola sem homofobia – momento segundo de expansão do ESP – que, conforme Lima (2017, p. 12), “visava a formação de professores e equipes para o tratamento do tema nas escolas” –, o ESP passa a crescer consideravelmente, de modo que uma das principais bandeiras defendidas pelo “movimento” e pelo programa passa a ser o combate e a proibição relacionada às questões de gênero em sala de aula. No PL 193/2016, por exemplo, há a seguinte cláusula:

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (BRASIL, 2016, p. 1-2).

No momento em que desenvolveu sua pesquisa, em 2016, Moura fez um levantamento de cerca de 53 projetos em tramitação, àquela época, acerca da proibição às discussões de gênero nos projetos de lei. Além do mais, com o combate à pejorativamente chamada “ideologia de gênero”, o ESP acaba se fortalecendo ao acrescentar à sua pauta política uma postura moralista de ordem religiosa, ganhando assim importantes aliados.

O terceiro momento de expansão do ESP citado por Moura encontra suas raízes nas manifestações de Junho de 2013, momento em que se dá, segundo Souza (2016), a construção da “base popular”⁴⁹ do golpe jurídico, parlamentar e midiático de Estado, em 2016. Encabeçadas inicialmente pelo Movimento Passe Livre (MPL), que lutava contra o aumento das passagens no transporte público, as mobilizações de Junho logo se transformaram, com o apoio da mídia, da classe média conservadora e das instituições jurídicas, em expressão dos

⁴⁸ Retomaremos essa questão em nossas análises.

⁴⁹ “Base popular” entre aspas porque, conforme o próprio autor, trata-se, na verdade, de uma base elitista, formada pela classe média “revolucionária” – de direita – em aliança com a mídia conservadora, que teve um papel decisivo na construção do golpe de 2016.

interesses políticos e econômicos da uma elite brasileira não mais satisfeita com o governo petista representado pela então presidente Dilma Rousseff⁵⁰.

Segundo Cavalcante e Machado (2015, p. 128), a série de protestos contra o governo Dilma e que culminará com seu impeachment em 2016, começa a ser gestada já nas mobilizações de 2013 e está ligada de modo particular a crise econômica internacional que se arrasta desde o ano de 2008 e que impactará negativamente na economia e na política brasileira. Para os referidos autores, essa crise

[...] impõe a redução das taxas de crescimento do país, criando dificuldades para persistir na conciliação do discurso “desenvolvimentista” com a prática neoliberal, o que implica impedimento da manutenção das políticas compensatórias ou de redistribuição de renda, comprometendo as políticas sociais (consentidas). Nesse contexto, as políticas compensatórias reparadoras terão de ser reduzidas, para ampliar as taxas de acumulação do capital [...]. É nesse clima de desaquiecimento da economia brasileira, de aguçamento da crise do setor industrial e de denúncias de corrupção que começa a ser gestada a campanha de protestos contra o governo, já em 2013.

A participação da classe média nessas manifestações – sobretudo nos protestos de Março de 2015, quando esta “assume” a dianteira das mobilizações contra a corrupção e se mostra ilusoriamente como protagonista⁵¹ de um processo que levaria à construção de um “novo” país – com suas panelas e seus uniformes da seleção brasileira, sugerindo uma posição partidária neutra, trouxe à tona um sentimento moralista e ufanista do qual o ESP se apropriou com muita devoção. Com a progressiva ascensão da direita, o discurso moral-nacionalista da pátria, de Deus e da família volta a ecoar e tenta se fixar como representativo dos interesses de todos. Daí a ofensiva do ESP a qualquer manifestação contrária a esse velho projeto colonizador de nação.

Para Pinheiro (2017, p. 159), frente a este panorama, as mobilizações de Junho de 2013 – e as consequências que dela resultaram – tiveram papel de suma importância no crescimento e fortalecimento do Escola “sem Partido” como um movimento ligado ao ideário da direita. Para o autor,

[...] é possível observar que tanto o ideário de direita, no contexto político nacional, quanto as proposições do ESP, projetaram-se acentuadamente e de forma

⁵⁰ Um fator importante que impulsionou o avanço dessa elite e sua legitimação no processo do golpe foi a “identificação” desta com o discurso anticorrupção deflagrado com a operação lava jato e personalizada na figura do Juiz Sérgio Moro que a conduziu de forma deliberadamente parcial e seletiva – a série de reportagens baseadas em trocas de mensagens no Telegram entre membros da força-tarefa da Lava Jato, divulgadas pelo jornal *The Intercept*, desde 09 de Junho de 2019, denuncia essa falta de imparcialidade de Moro no julgamento do processo. Sua atuação nessa operação rendeu, previsivelmente, o cargo de Ministro da Justiça no governo atual.

⁵¹ Cf.: Souza (2016).

concomitante, entre os anos de 2014 e os dias atuais, estabelecendo-se de vez com o impedimento de Dilma Rousseff e a posse definitiva de Michel Temer na presidência da República em 31 de agosto de 2016 – no que tange ao crescimento do discurso conservador.

Sobre a ideologia sustentada pela direita, vale destacar o que diz Konder (2009, p. 27) ao afirmar que esta representa “sempre a existência (e as exigências) de forças sociais empenhadas em conservar certos privilégios, isto é, em conservar um determinado sistema socioeconômico que garante o estatuto de propriedade que tais forças são beneficiárias. Daí o conservadorismo intrínseco da direita”. Entendemos que esses privilégios, pensando no nosso contexto, são fundamentais para manter a estrutura antagônica da relação capital X trabalho intacta. A direita à qual o PESP se filia se identifica com os parâmetros da sociedade capitalista e sua lógica de exploração, por isso deve conservar os valores morais e os padrões socioeconômicos de reprodução desse sistema.

É, pois, levando em consideração essas questões, estabelecidas em meio a esse cenário que se consolida em relação a um projeto societário de classe em disputa, que as propostas do ESP vão se consolidando. O ano de 2014, como terceiro momento de expansão desse “movimento”, traz à tona os primeiros Projetos de Lei de muitos que irão compor o Programa Escola “sem Partido”, ampliando, assim, sua forma de atuação que passará, a partir daí, a exercer uma forte influência nas casas legislativas.

Em um levantamento feito por Lima (2017, p. 17) em sua pesquisa, 33 PLs foram apresentados, até aquele ano, nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal (capitais), “por um total de 63 parlamentares, uma vez que alguns projetos têm vários autores e alguns parlamentares são autores de mais de um projeto”. Esses PLs foram inspirados em anteprojetos elaborados por Miguel Nagib e disponibilizados no site oficial do “movimento”, como já apontado por nós em outro momento. As propostas, de um modo geral, repetem o conteúdo dos anteprojetos, apresentando pequenas variações quando oportuno a cada situação.

Em 11 de Dezembro de 2018, porém, a comissão responsável por votar a implantação do Programa Escola “sem Partido”, na ocasião representado pelo PL nº 7.180, de 2014, de autoria do Deputado Erivelton Santana, e apensados⁵², arquivou o projeto por falta de quórum.

⁵² Apensados à matéria principal estão os PLs nºs 7.181/2014, 867/2015, 1.859/2015, 5.487/2016, 6.005/2016, 8.933/2017 e 9.957/2018.

O PL 193/2016, que materializa as sequências que iremos analisar nesse trabalho, foi, como já apontamos, retirado pelo proponente em Novembro de 2017⁵³.

Com o impeachment da ex Presidente Dilma Rousseff e o acirramento da crise do capital em curso, há uma abertura maior para a concretização de ações que vão na direção de intensificar a exploração da classe trabalhadora em prol das demandas mais urgentes do capital. É um momento propício para fazer avançar, portanto, as pautas de caráter mais conservador⁵⁴ em todas as instituições e áreas da realidade brasileira, como se pode evidenciar, além do que já se disse até aqui, na histeria que caracterizou as eleições de 2018 que elegeu o militar da reserva Jair Messias Bolsonaro⁵⁵ como novo Presidente da República.

Podemos verificar o desenvolvimento desse conservadorismo, que em verdade é um retrocesso, de acordo com Silveira (2019, p. 22),

[...] na atuação de movimentos que “empunham as bandeiras do governo empresarial-militar ao exaltar torturadores numa alusão ao anticomunismo; outros fazem culto à pena de morte ao afirmar que, “bandido bom é bandido morto”; outros tantos se apresentam contrários à corrupção, como se ela não fosse sistêmica nem legitimasse o pacto de dominação burguesa, no qual a oligarquia agrária permanece ativa na arena do Estado a despeito da hegemonia de frações de classe como as da indústria, financeira e de serviços; fazem referências à ordem e ao progresso trazidos pelo “dia que durou 21 anos”, apoiando-se no tripé pátria, religião e família.

De um modo geral, foi esse cenário de forte ofensiva dos setores mais conservadores da sociedade brasileira, em meio a uma conjuntura de profunda instabilidade econômica e política no país, como resultado da crise capitalista no atual momento histórico, que permitiu o surgimento e o desenvolvimento das ideias do ESP e são essas condições que nos ajudarão a compreender os processos de produção dos sentidos que dão sustentação ao discurso do seu Programa, materializado no PL 193/2016.

⁵³ O Professor Luís Antônio Cunha, em palestra proferida na 70ª Reunião Anual da SBPC, realizada em 2018 na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), destacou que o arquivamento do PL é nada mais que uma mudança estratégica. Ao Gazeta Online, o professor, coordenador do Movimento Educação Democrática e idealizador do Movimento Professores Contra o Escola sem Partido, Fernando Penna, avalia que a proposta não tinha força necessária para ser aprovada no Senado, observando que, na comissão da Câmara, há maioria favorável ao ESP. A matéria do Gazeta Online afirma que apurou que a decisão da retirada foi tomada após Magno Malta receber um pedido do ESP. Cf: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/politica/2017/11/magno-malta-retira-de-tramitacao-o-projeto-do-escola-sem-partido-1014108158.html>

⁵⁴ É importante destacar, também, que esse avanço não se deu sem o confronto com movimentos de resistências, como os movimentos de ocupação das escolas organizados por estudantes secundaristas de várias cidades do Brasil em 2016.

⁵⁵ Uma das pautas do governo Bolsonaro era garantir a aprovação do Programa Escola sem Partido.

4. O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS SENTIDOS NA DISCURSIVIZAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA “SEM PARTIDO”

O estudo que desenvolvemos nas seções anteriores nos dão condições, nesse momento, de seguirmos com a proposta de nossa pesquisa, qual seja, a de analisar o discurso do Programa Escola “sem Partido” na conjuntura política atual. Faremos, inicialmente, uma exposição descrevendo a constituição do nosso *corpus* discursivo para, finalmente, passarmos às análises das materialidades selecionadas.

4.1 Descrição do Corpus

Em nossa pesquisa, estamos adotando a noção de *corpus* discursivo desenvolvida por Courtine (2009, p. 54), considerado por ele como “um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP do discurso”. A escolha das sequências discursivas – doravante, SD – que irão compor o *corpus* deve, ainda conforme o autor, se adequar aos objetivos e hipóteses da pesquisa.

Nosso trabalho, como já explicitado, busca analisar o discurso do Programa Escola “sem Partido” e seus efeitos de sentidos a partir de dizeres materializados no PL 193/2016 afim de compreendermos o funcionamento discursivo desse programa através de sua proposta de combate à uma suposta “doutrinação” político-ideológica nas escolas. De modo mais específico, intencionamos analisar como o discurso desse programa visa silenciar, através da produção de uma série de interdições, os interesses da classe trabalhadora no contexto atual do capital em crise. É, pois, em função desses propósitos que formulamos nosso *corpus* de pesquisa.

No que se refere à seleção das SDs – entendida por Courtine (2009, p. 55), como “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase” – faz-se necessário, ainda, que se delimite um “campo discursivo de referência”, cuja finalidade será, diante do material que se pretende extrair as sequências, restringir o corpus ao ponto em que este possa atender exclusivamente aos propósitos da pesquisa. Essa delimitação é garantida pelas CP que agem, também de acordo com o autor (2009, p. 54), “à maneira de um funil, ou melhor, de um filtro que opera por extrações sucessivas”.

A metáfora utilizada por Courtine nos lembra as palavras do poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto, quando compara o ato de criação poética através do trabalho do artista

com a atividade de catar feijões: “*Catar feijão se limita com escrever: / joga-se os grãos na água do alguidar / e as palavras na folha de papel; / e depois, joga-se fora o que boiar [...]*”⁵⁶. No plano literário, o fazer poético segue um processo rígido de seleção das palavras mais adequadas – os melhores grãos – à composição do poema, que produzirá seus efeitos em função da escolha e da consequente combinação mais apropriada dessas palavras.

À semelhança dos versos de João Cabral, a metáfora do funil elaborada por Courtine conduz a uma ideia de que o pesquisador deve, na seleção do seu *corpus*, filtrar a matéria discursiva de modo a extrair dela apenas o que é mais significativo para a composição deste. Nesse caso, a seleção das SDs é tão importante quanto a combinação/articulação entre elas. É necessário, assim, eger sequências que se combinem e mantenham uma relação coerente com os propósitos da pesquisa.

De posse dessas orientações, pudemos organizar nosso *corpus* a partir de SDs recortadas do Projeto de Lei 193/2016, de autoria do ex Senador Magno Malta, a fim de analisar os processos discursivos que caracterizam o programa em questão, intencionando, dessa forma, compreender as contradições existentes no interior desse discurso.

O PL 193 possui dez artigos ao todo e pretende incorporar as propostas do PESP à Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), responsável pela regulamentação do sistema educacional brasileiro, como consta no Art. 1º (BRASIL, 2016, p. 1) do projeto: “Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do ‘Programa Escola sem Partido’”.

Os demais artigos, de um modo geral, tratam dos princípios que a “educação nacional” deve atender (Art. 2)⁵⁷, dos “deveres” que o professor precisa seguir (Art. 5º), da proibição de se abordar em sala de aula assuntos relacionados ao que se denomina, no projeto, “teoria ou ideologia de gênero”, dos dispositivos punitivos, como a sugestão de criação de um canal de denúncias contra supostos atos de doutrinação (Art. 8º), dos casos “especiais”, como os relacionados às escolas confessionais que teriam autorização legal para veicular no espaço escolar, com o consentimento dos pais dos alunos, certos assuntos de ordem moral, religiosa ou

⁵⁶ Poema publicado na obra *Educação pela pedra*.

⁵⁷ Tais princípios recuperam, não integralmente, os princípios da educação já estabelecidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes de Basse da Educação.

ideológica. Trata ainda da abrangência da lei, que deve se estender, conforme se apresenta no Art. 9º (BRASIL, 2016, p. 4),

I – às políticas e planos educacionais e aos conteúdos curriculares;

II - aos materiais didáticos e paradidáticos;

III - às avaliações para o ingresso no ensino superior;

IV - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

V - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 2016, p. 4).

Como se pode observar, o PESP busca impor sua proposta à todas as instâncias que dizem respeito às práticas educacionais no país e para isso deve contar com toda a força do aparato jurídico-estatal que assegurará a legitimidade da Lei.

Do PL referido, selecionamos, como material de análise, a denominação “Programa Escola sem Partido”, o Art. 2º, que trata dos “princípios da educação nacional” e o Art. 5º, que trata dos “deveres” do professor no exercício de suas funções. O Art. 2º é composto por sete princípios e o Art. 5º apresenta seis “deveres” que o professor precisa obrigatoriamente seguir em sua prática de ensino e que devem ser materializados em um cartaz a ser afixado nas salas de aula dos ensinos fundamental e médio. Analisaremos esse artigo em sua representação através do cartaz, pois além do texto em linguagem verbal, há nele discursos que se materializam também na linguagem não-verbal, produzindo efeitos de sentidos que a nosso ver são importantes para a compreensão do funcionamento discursivo do Programa.

Como sequências complementares, selecionamos dois recortes de falas de Miguel Nagib e Bráulio Porto de Matos, Presidente e Vice-presidente da Associação Escola sem Partido, respectivamente, um cartaz elaborado pelo “Movimento” Escola “sem Partido” intitulado “Direitos” do professor e uma sequência retirada do Decreto 477/1969, instituído no governo do General Artur da Costa e Silva. Trabalharemos, portanto, com um total de 18 SDs.

Dividimos essas sequências em dois blocos: no primeiro, trabalhamos as análises da denominação “Programa Escola sem Partido” e do Art. 2º, buscando compreender como são mobilizados os sentidos que revestem o discurso do Programa acerca do projeto de educação que o sustenta; no segundo bloco, cuidamos das análises do cartaz de deveres do professor e das sequências complementares, buscando apresentar como o Programa constrói a imagem do

“professor doutrinador”, além de demonstrar que circula nessas materialidades interdições várias que visam estabelecer um lugar de controle dos sentidos e do trabalho docente com vistas a instaurar a censura em sala de aula.

Apresentaremos abaixo as sequências a serem analisadas.

Bloco 1 – Efeito de neutralidade, censura e controle nos princípios da educação “nacional” propostos pelo PESP

SD1: Programa Escola sem Partido

SD2: Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

SD3: II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

SD4: III - liberdade de aprender e de ensinar;

SD5: IV - liberdade de consciência e de crença;

SD6: V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

SD7: VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

SD8: VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.

Bloco 2 – Censura e Interdição do trabalho docente

Análise do cartaz de Deveres do Professor e sequências complementares:

SD9: I – o professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

SD10: II – o professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

SD 11: III – o professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

SD 12: IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

SD 13: V – o professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

SD 14: VI – o professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula;

Sequências complementares:

SDa: “Qualquer pessoa bem informada sobre a história do comunismo e a diáspora do marxismo no século XX, sabe que esse movimento revolucionário tem alterado a sua estratégia de conquista do poder do golpe insurrecional para infiltração nas instituições culturais, nas democracias ocidentais, sempre que calculam inviável ascender ao poder por via militar. Daí a opção por inserir em suas agendas políticas-ideológicas nas escolas, nas igrejas, nos meios de comunicação de massa de sorte a preparar o caminho para o advento do regime comunista” (Professor Bráulio Porto de Matos).

SDb: “[...] que as escolas brasileiras se transformaram, umas mais, outras menos, em centros de doutrinação política e ideológica a serviço dos partidos e organizações de esquerda, disso já não resta a menor sombra de dúvida” (Miguel Nagib).

SDc: Cartaz de “direitos” do professor.

SDd: Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à 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 dele participe;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

(Decreto 477/1969)

Em relação ao processo de análise, Amaral (2007, p. 23) coloca que uma análise discursiva “consiste em descrever e interpretar o funcionamento do discurso”. Para Orlandi (2009), nessa mesma direção, a análise deve partir do texto – enquanto “unidade de sentido”, “fato discursivo” – para alcançar o discurso. Nesse movimento, interessa ao analista compreender como o texto funciona, como ele, na relação com a língua e com a história, “produz sentidos”.

O caminho que vai do texto ao discurso, e vice-versa, é marcado pelas contradições estruturais do modo de produção – capitalista – em que se inserem os objetos simbólicos a serem analisados. É nesse espaço – heterogêneo – que se movem os sentidos que atravessam as FDs – determinadas pela instância do interdiscurso – em relação às formações ideológicas presentes nessa sociabilidade específica.

O trabalho do analista será, nesse caso, identificar os elementos de saberes que compõem a FD que domina o discurso por ele investigado e, remetendo esse discurso às condições de produção que o sustentam, chegar à formação ideológica que o representa. De posse desses elementos, ele será capaz de estabelecer a posição do sujeito nesse discurso e demonstrar como este funciona produzindo seus efeitos de sentido.

Em nossa pesquisa, estamos considerando que os sentidos mobilizados na FD dominante do discurso do PESP convocam elementos de saberes próprios ao que denominamos Formação Discursiva da Educação Conservadora, haja vista o campo de reprodução desse discurso frente a ofensiva do capital sobre a esfera da educação. Tal denominação vem ao encontro daquilo que já expomos na subseção que trata das condições de produção estritas do referido discurso e será melhor explicitada em nossas análises.

Importante destacar, que todo esse processo de análise é desenvolvido pelo analista a partir da construção de seu dispositivo teórico – que se sustenta em princípios gerais da AD já

por ele individualizados – e de seu dispositivo analítico⁵⁸ – construído tendo em conta a natureza e os objetivos de sua pesquisa – onde, de acordo com Orlandi (2009, p. 27), “sua prática de leitura, seu trabalho com a interpretação, tem a forma de seu dispositivo analítico”.

São essas considerações aqui esboçadas, pois, que estarão permeando e fundamentando nosso gesto de análise.

4.2 Efeito de neutralidade, censura e controle nos princípios da educação “nacional” propostos pelo PESP

Iniciaremos nossa análise a partir da expressão que nomeia o nosso objeto de estudo:

SD1: Programa Escola sem Partido

Esta SD foi retirada da ementa do PL 193/2016 assim descrita: “Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ‘**Programa Escola sem Partido**’”. [Grifo nosso] (BRASIL, 2016, p. 1).

O Programa Escola “sem Partido”, segundo informação retirado do seu site oficial, é “um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei” em que se sistematiza o ideário do “Movimento” Escola “sem Partido”, cujo objetivo é “inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos”⁵⁹.

O termo **programa**, na SD1, faz referência, assim, às as propostas do Escola “sem Partido” no campo jurídico. Entendemos, nessa perspectiva, o ESP como um fenômeno social ligado à esfera da educação e que a escolha da denominação Programa escola “sem Partido” diz respeito às concepções que instrumentalizam juridicamente esse fenômeno.

O substantivo **escola**, por sua vez, está articulado ao termo **partido** por meio da preposição **sem**, a qual indica uma relação de ausência ou negação entre o termo regente (escola) e o termo regido (partido), passando a ideia de que a escola não deve se filiar ou tomar posição frente à questões político-partidárias.

⁵⁸ Nosso dispositivo analítico foi construído através da perspectiva ontológica do materialismo histórico-dialético articulada ao dispositivo teórico da AD.

⁵⁹ Cf.: <https://www.programaescolasempartido.org/faq>

Para extrapolarmos tais afirmações, que se mostram na superfície linguística e entendermos os efeitos de sentidos que derivam da definição do quem vem a ser o Escola “sem Partido”, faz-se necessário, pois, remeter essa denominação ao plano do discurso. Recorremos nesse momento a Mariani (1996, p. 163), para quem “uma definição deve responder à (nem tão simples) questão: 'o que é isso?' e ‘essa resposta deve ser dada de modo a vincular o termo a ser definido à classe ou ordem a que o termo pertence’”. O termo **escola**, nesse sentido, deve ser vinculado ao campo da educação, ao passo que o termo **partido** deve ser incluído na ordem do político.

Nessa pesquisa, entendemos a escola como uma instituição⁶⁰ social cuja função, de um modo geral, é sistematizar o conhecimento visando sua transmissão num dado processo de ensino-aprendizagem. O conjunto de saberes que estruturam o processo educativo no âmbito escolar é construído tendo em conta a função social que o complexo da educação exerce. Do ponto de vista ontológico, vimos que tanto na sua acepção ampla quanto na sua acepção estrita, a função essencial desse complexo é mediar a reprodução social. No modo de produção capitalista, dessa forma, a escola exercerá um papel importante para garantir que a transmissão e apreensão do conhecimento esteja em conformidade com a reprodução dessa forma de sociedade.

Comprendemos, por esse ângulo, que o uso do termo **escola**, na SD1, silencia tanto o fato desta possuir uma função social que busca assegurar, através dos processos educativos, a reprodução e o funcionamento da sociedade capitalista, quanto, na sua articulação com o termo **partido**, por meio da preposição **sem**, tenta apagar que esta instituição assume, ideologicamente, um posicionamento político dado que, no caso em questão, está ligado às representações partidárias que se expressam, como apontamos na exposição das condições de produção estritas do discurso do ESP, na seção anterior, por meio de ações conservadoras de toda natureza.

Tenta-se, por essa via, desvincular a educação da ordem política e econômica, através da ideia de uma escola apartidária, ou “neutra”, já que “sem partido”, silenciando, portanto, o discurso político que atravessa o referido programa em detrimento da sustentação falsa e

⁶⁰ Do ponto de vista discursivo, podemos dizer que uma instituição, de um modo geral, é regulada por uma determinada formação discursiva que, por sua vez, se configura como espaço de produção de sentidos sempre móveis e fronteiriços. A esse respeito ver Mariani (1995).

ilusória do discurso da neutralidade (SD2). Trata-se, nesse caso, de um efeito de apagamento do político nas práticas de ensino.

Podemos dizer, em suma, que o “sem partido” na estrutura da SD1 sinaliza, como veremos nas análises que virão a seguir, para seu sentido oposto, isto é, o de uma escola com um só partido, um “Programa Escola com Partido”, apresentando assim uma posição ideológica bem demarcada.

Dito isto, trataremos de demonstrar, nas sequências seguintes, que as ideias e concepções desse programa se apresentam como um receituário sobre como a educação deve ser regida e, dessa forma, visam se firmar, no plano jurídico, tendo em vista atender a certos interesses de classe, dado o caráter contraditório que alicerça o modo de produção capitalista.

SD2: Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

A SD2 corresponde ao primeiro princípio que a educação nacional deve atender para se adequar ao que propõe o PL 193/2016 e se apresenta aqui como nossa sequência discursiva de referência (COURTINE, 2014), pois é em torno dela que as demais se organizam, como vemos no decorrer das análises.

Chama-nos a atenção, primeiramente, na sequência em tela, o processo de adjetivação do substantivo **educação**, que aparece sendo caracterizado pelo termo **nacional**. Podemos dizer que no plano intradiscursivo **educação nacional** produz efeitos de sentido de “educação brasileira”, isto é, a educação à qual o texto se refere é própria do “Brasil”, da “nação brasileira” e faz referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A escolha lexical do termo “nacional” para qualificar o substantivo “educação”, no entanto, faz ecoar, a nosso ver, diante da conjuntura em que o ESP vai se consolidando, um discurso nacionalista que atravessa o programa em questão.

O termo nacional, por esse ponto de vista, aponta para sentidos de **pátria**, **pertencimento**, **unidade**, **identidade**, **soberania** de uma **nação**, etc. Esses sentidos retomam uma memória discursiva que remete a discursos produzidos em outros momentos históricos. Segundo Pêcheux (2015b, p. 46), memória discursiva “seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem reestabelecer os implícitos (quer dizer, mais

tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) que sua leitura necessita”.

É assim, por exemplo, que encontramos dizeres como “Deus, pátria e família”, lema do movimento político nacional conhecido como Integralismo, atuante na Era Vargas; ou nas palavras de Mussolini em sua crença no “mito da pátria”: “criamos o nosso mito. O mito é uma fé, é uma paixão. Não é preciso que seja uma realidade. [...] o nosso mito é a nação, o nosso mito é a grandeza da nação⁶¹”; ou ainda em slogans que circularam na ditadura da década de 1970 em nosso país, como “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Tais discursos reaparecem na conjuntura política atual textualizados em materialidades como “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, lema utilizado na campanha eleitoral do Presidente eleito Jair Messias Bolsonaro e no slogan oficial da sua gestão, “Pátria amada Brasil”⁶².

Compreendemos, nesse caso, que todas essas formas discursivas, retomadas através do trabalho da memória e do interdiscurso, são atualizadas no termo **nacional** que se inscreve no plano intradiscursivo da SD em análise. A política educacional do país proposta pelo PESP deve atender, assim, de um modo geral, a princípios que se organizem em torno desse sentimento de nacionalismo.

O princípio de “neutralidade”, todavia, é apresentado no PL como uma medida para assegurar a imparcialidade do ensino e prevenir a prática de doutrinação na escola. Tal medida recupera elementos do interdiscurso que aludem aos sentidos de “isonomia” e “impessoalidade” referenciados na Constituição Federal brasileira em seu Art. 5^o⁶³ e Art. 37^o⁶⁴, respectivamente. Com o princípio de neutralidade busca-se, assim, alcançar um ideal de educação “justa”, “impessoal”, “equânime”, isenta de ideologias, posições políticas, religiosas, enfim, uma

⁶¹ Trecho retirado da obra *Introdução ao fascismo*, de Leandro Konder.

⁶² Na ocasião de lançamento desse slogan, a Secretaria de Comunicação da Presidência divulgou um vídeo em que afirma que os brasileiros foram às urnas para eleger um governo capaz de resgatar o Brasil: “Em 2018 não fomos às urnas apenas para escolher um novo presidente. Fomos às urnas para escolher um novo Brasil, sem corrupção, sem impunidade, **sem doutrinação nas escolas** e sem a erotização das nossas crianças. Fomos às urnas para resgatar o Brasil.” [Grifo nosso]. A mensagem afirma, como podemos observar nos termos em destaque, o compromisso do governo com a causa do ESP. Cf.: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/04/bolsonaro-slogan-patria-amada-brasil.htm>

⁶³ Art. 5º “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 [...]”

⁶⁴ Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (EC no18/98, EC no19/98, EC no 20/98, EC no 34/2001, EC no 41/2003, EC no 42/2003 e EC no 47/2005) [...].

educação que se sustente sob a base dos fundamentos do Estado – nacional – democrático de direito.

Para Cavalcante (2007, p.81), entretanto, “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”. O que busca, então, o Programa Escola “sem Partido” ao propor uma educação “neutra”? Qual a concepção de homem e sociedade que fundamenta esse projeto? Para nós, a pretensa neutralidade defendida pelo PESP é uma forma de silenciar posições e isso tem relação com a forma pela qual se estrutura a sociedade capitalista.

Voltando à SD, notamos que os termos **política, ideológica e religiosa** assumem função adjetiva em relação ao substantivo **neutralidade**. Essa construção linguística entra em contradição com o sentido que tenta se fixar nesse princípio, qual seja, o de que o complexo da educação, regido pelo Estado, deve ser política, ideológica e religiosamente neutro. Há aqui uma falha na estrutura da língua que aponta para impossibilidade de se conceber a educação como uma atividade neutra. Em termos parafrásticos poderíamos ter o seguinte esquema:

- **A neutralidade é política**
- **A neutralidade é ideológica**
- **A neutralidade é religiosa**

Essa mobilização de outros sentidos na materialidade discursiva em questão só é possível por conta do caráter de incompletude da linguagem. É a ideologia que opera no discurso dissimulando que o sentido sempre pode ser outro, tentando passar a ideia de que a linguagem é completa e transparente e os sentidos, conseqüentemente, evidentes por si mesmos. A análise demonstra, no entanto, que outras filiações de sentidos podem ser organizadas em função dessa incompletude da linguagem e porque a língua, em sua estrutura, é passível de falhas e equívocos.

Em termos de práticas discursivas, portanto, “nada é neutro nem transparente”, como assevera Mariani (1996, p. 72). É sempre importante lembrar, nesse sentido, que ao produzir um dado discurso, em determinado momento histórico, o sujeito o faz de um lugar social e de uma posição ideológica dada. Daí afirmarmos, com Florêncio et. al. (2009), que não existe discurso neutro, imparcial ou inocente.

No PL 193, todavia, o sentido de neutralidade tenta se estabelecer como óbvio, como se não houvesse, naquele espaço, outra forma dele significar. Por esse motivo, descarta-se, no documento, a necessidade de se dar uma definição ao termo. Inscrito em um documento de lei, o discurso da neutralidade está sendo atravessado, pois, pelo discurso jurídico que, conforme Melo (2011, p. 190), “preza pela harmonia”, tentando evitar ambiguidades, “seguindo os princípios da lógica Clássica, produzindo, portanto, um efeito de transparência”. Esse efeito parece se fixar mediante a existência de pré-construídos que estabelecem que “todos sabem” e “entendem” o que é neutralidade e que a educação precisa necessariamente ser neutra⁶⁵.

Quando se refere à prática de “doutrinação”, por sua vez, o documento também não traz uma definição explícita, apenas aponta que esse tipo de atividade existe nas escolas quando os professores utilizam suas aulas para promover suas próprias opiniões (político-partidárias, religiosas, morais, etc.) com o intuito de aliciar os alunos⁶⁶. O texto também não aponta quem são esses “doutrinadores”, atestam somente que a doutrinação é um fato notório, garantindo assim a neutralidade/imparcialidade exigida a um documento jurídico.

No site oficial do Escola “sem Partido”, por sua vez, aponta-se como um dos objetivos da criação desse espaço virtual “apoiar iniciativas de estudantes e pais destinadas a combater a doutrinação ideológica, **seja qual for a sua coloração** [grifo nosso]”. Tenta-se aqui, também, passar a impressão de que as ações do ESP são neutras.

Uma breve visita pelo sítio eletrônico, no entanto, atesta exatamente o contrário. Basta ver, por exemplo, as inúmeras críticas e, muitas vezes, a desqualificação e ridicularização da obra do educador Paulo Freire, ou do estudioso marxista Antonio Gramsci, ou, ainda, verificar a quantidade de artigos que fazem críticas ao marxismo ou à esquerda de um modo geral, demonstrando, na verdade, que a prática de doutrinação que eles identificam e acreditam existir tem um lado bem definido.

Tudo se passa como se as coisas estivessem em perfeita ordem, na medida em que se tem a pretensão de se assumir “uma posição de completa neutralidade em todas as questões de

⁶⁵ Esse pré-construído está vinculado à uma concepção de ciência e educação de ordem positivista.

⁶⁶ Em entrevista ao programa de televisão “The Noite”, exibido no canal SBT pelo humorista Danilo Gentili, em 09/08/2016, o então mentor e principal incentivado do Escola sem Partido Miguel Nagib, definiu doutrinação, “em termos leigos”, segundo ele mesmo, como a “ação por meio da qual o professor tenta fazer a cabeça dos seus alunos”. A entrevista completa está disponível nesse link: <https://www.youtube.com/watch?v=wkBBW91jVEA>.

concepção de mundo” (LUKÁCS, 2018b, p. 351)⁶⁷, em especial, aqui, em relação à educação e ao Estado.

Diante deste quadro, pensando a questão dos sentidos que atravessam o discurso do PESP, podemos afirmar, se levarmos em conta o que nos diz Pêcheux (2014, p. 147) ao postular que “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade” e o caráter intrinsecamente contraditório do modo de produção capitalista, cujo princípio estruturador é a luta de classes, que os sentidos atribuídos ao termo **neutralidade** tanto podem derivar para outros sentidos como também atendem aos interesses de quem os formula.

Estamos dizendo, com isso, que o termo “neutralidade” no PL 193 busca estabilizar sentidos e estabelecer uma política de consenso que tem como consequência o silenciamento de dizeres outros e, como veremos, o apagamento da luta de classes no espaço escolar. Tenta-se, assim, fixar como homogêneos os sentidos de “neutralidade política”, “neutralidade ideológica” e “neutralidade religiosa” do Estado, como se os sentidos decorrentes dessas formas lexicais valessem por si mesmos, sendo eles naturalizados.

A evidência de um sentido único – o de **educação/escola/Estado neutra/neutro** –, desse modo, pretende não nos deixar perceber o apagamento de certos discursos “indesejáveis”. Instaure-se o que Orlandi (2007a, p. 73) chama de política do silêncio, que se define “pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”. Que outros sentidos possíveis seriam esses? O que esse discurso poderia silenciar?

Ora, se remetermos nossa materialidade em análise às CP desse discurso⁶⁸, veremos que com a reformulação do papel da educação mundial, através das estratégias traçadas a partir de diversas discussões que resultaram nas muitas reformas que vêm sendo implementadas desde a década de 1990 no Brasil, haverá a inserção da agenda neoliberal nas políticas educacionais, sobretudo com o “investimento” de órgãos internacionais, como o Banco Mundial, com uma forte participação do setor empresarial nas decisões sobre os rumos da educação no país.

⁶⁷ Nessa citação Lukács faz referência ao positivismo e ao neopositivismo no desenvolvimento da filosofia. Bertoldo (2017), sobre esses métodos de concepção da realidade, aponta que o neopositivismo domina, atualmente, não só o pensamento filosófico, mas também o mundo da práxis.

⁶⁸ Ver subseção 3.2.2.

Com a crise estrutural do capital, a educação precisa cada vez mais se adequar às demandas sempre mais perversas desse sistema sociometabólico. A classe que detém o poder político e econômico nessa sociabilidade assume, nesse sentido, uma função importante na manutenção dos interesses do capital. Bertoldo (2017, p. 144), a esse respeito, aponta que

O papel da burguesia na intervenção da educação caminha *pari passu* à busca insaciável do seu objetivo, o lucro, que é obtido graças à exploração do trabalho. Assim como esta classe segue renovando seus métodos de exploração do trabalhador para manter a acumulação de riqueza, da mesma forma, embora voltada à esfera da subjetividade, **busca criar meios que assegurem os princípios dominantes do sistema do capital** [grifo nosso].

Em seu período revolucionário, a burguesia precisou construir um aparato teórico que expressasse suas “verdades”, suas formas de vida e, ao mesmo tempo, a legitimasse como classe política e economicamente dominante, o que a fez rejeitar aquele conhecimento “radicalmente histórico da realidade social” que permite desvendar o modo de funcionamento da reprodução da sociabilidade capitalista. No plano discursivo, podemos dizer, pois, que essa classe segue silenciando esse conhecimento radicalmente histórico e crítico da realidade em todas as instâncias da práxis social.

O discurso do PESP, dessa forma, a partir da construção de determinadas estratégias discursivas, dissimula o caráter material do sentido de “neutralidade” no plano intradiscursivo, apagando a sua historicidade constitutiva. Para que o princípio de neutralidade produza os efeitos de sentido esperados (pelo Programa), é preciso, portanto, que outros sentidos sejam interditados, neutralizados.

Como a produção discursiva não se configura nesse espaço de “neutralidade”, haja vista o campo de interesses que permeia os horizontes dos sujeitos de classes, o PESP não pode se isentar de assumir uma posição frente às discursividades que produz e, sendo assim, precisa, para garantir o funcionamento de suas práticas discursivas, silenciar qualquer discurso e concepção pedagógica que se oponha à sua posição político-ideológica nacionalista e conservadora.

É interessante observar que o texto do PL 193 também não define de modo explícito a sua concepção de ideologia, como acontece com os significantes “neutralidade” e “doutrinação”. Nas discussões cotidianas sobre o tema, temos presenciado uma espécie de demonização do seu conceito, muitas vezes em função de uma posição positivista que tenta opor ideologia e ciência, por exemplo, como se esta fosse imune aos fenômenos ideológicos e,

por outro lado, vemos também uma banalização do termo, que é utilizado indiscriminadamente sem se fazer referência a algum suporte teórico.

O fenômeno do Escola “sem Partido” trouxe à tona essa discussão bipolarizada sobre a ideologia e, sem apresentar uma leitura explícita sobre sua concepção acerca desse complexo social, tenta passar a impressão que se situa fora desse campo. Concordamos com Pêcheux (2014a), no entanto, quando mostra, no plano discursivo, que nada escapa aos fenômenos ideológicos, já que não é possível existir discurso sem ideologia e ideologia sem sujeito.

O texto jurídico que materializa a proposta do PESP tenta, pois, passar a ideia de que a matéria de lei apresentada não manifesta conteúdo ideológico. Ao se situar “fora” da ideologia, dissimula-se que em seu discurso se institucionalizam sentidos dominantes que marcam posições na luta de classes. Sob a máscara falseadora do princípio de “neutralidade”, procura-se, assim, impor um modelo de educação comprometido com determinados interesses específicos.

No campo da política, a neutralidade é ainda mais questionável, principalmente se a entendermos como uma forma de ideologia. De acordo com Vaisman (2010, p. 53), baseada nos estudos de Lukács sobre esse tema, a práxis política é a “forma pela qual são conscientizados e enfrentados os conflitos que concernem à sociedade inteira. O âmbito, pois, da política é [...] o âmbito do conflito”.

Em um espaço fundamentalmente caracterizado pela disputa é no mínimo razoável, portanto, que se verifique a impossibilidade de existência da neutralidade. Entendemos, desse modo, que a pretensão do PESP de conceber uma educação política e ideologicamente neutra revela-se em uma estratégia (política) bem articulada que visa silenciar para assumir o controle (ideológico) dos dizeres no espaço escolar.

Do ponto de vista discursivo, entendemos o político como representação de forças em confronto, isto é, a representação do político se define, conforme Corten (1999, p. 75), como “cenas das forças políticas construídas pelo discurso”. Cavalcante (2007, p. 64) a esse respeito afirma que:

no discurso político trava-se uma luta entre dois polos. De um lado a luta pela estabilização dos discursos oficiais/institucionais, veiculados pela imprensa oficial, pela propaganda oficial, por todo um conjunto de textos jurídicos e didáticos veiculadores de um consenso dominante. Do outro lado, esses mesmos discursos, ao

tempo em que lutam pela sua estabilização, investem na desestabilização de discursos que ‘precisam’ ser controlados/apagados – os discursos contestatórios que veiculam dissensos de qualquer ordem. O discurso político se inscreve assim, no campo da persuasão e tem por função, além de sua auto justificação, o mascaramento da realidade com o objetivo de ganhar a adesão pública.

Esse embate de forças típicas do discurso político está na base da estrutura antagônica do capital. O discurso do PESP, nesse caso, se apresenta como uma medida que busca intervir na educação com a finalidade de administrar esses antagonismos – e os sentidos que circulam no espaço escolar –, pondo-se a serviço do capital ao disseminar sua ideologia de classes, citando Mészáros, (2002, p. 99), como “absolutamente inquestionável e pilar de reforço da ordem estabelecida”.

Identificamos, assim, um movimento de estabilização de sentidos através do PL 193 como materialidade jurídico-discursiva a serviço dos interesses de um grupo politicamente representado por setores conservadores da elite brasileira e um movimento de desestabilização nas várias ações mobilizadas pelo “Movimento” Escola “sem Partido” ao tentar desacreditar e silenciar os discursos que combatem o Programa.

A persuasão, por sua vez, se apresenta no PL como um efeito do funcionamento do discurso que visa à cooptação ideológica e ao convencimento: é necessário convencer os sujeitos que aqueles princípios aos quais a educação deve atender são comuns a todos, representam os interesses de todos. Ao aderir a esse discurso, o sujeito é persuadido a aceitar como natural, por exemplo, aquilo que, inscrito no projeto em questão, sob a égide do direito burguês, é posto como um imperativo, uma ordem: **“a educação nacional atenderá” – “deve atender” – “é obrigada a atender”**.

Tomando, pois, o político como representação das forças políticas e o discurso como lugar de materialização dessas forças, levando em conta, ainda, as condições de produção que permitiram o nascedouro do Escola “sem partido”, podemos afirmar que o discurso do seu Programa, materializado no PL 193, é essencialmente um discurso político.

Esse discurso, que se apresenta em seu “caráter polêmico de feição marcadamente persuasiva”, citando Cazarin (2013, p.171-172), tenta, assim, passar uma ideia de consenso, de unidade, homogeneização e de conciliação das classes antagonicamente inconciliáveis, já que, em última instância, silencia as contradições estruturais do modo de produção capitalista. É desse lugar, pois, que o discurso do PESP é produzido.

Podemos dizer, levando em consideração o que se discutiu até aqui, que sob a evidência do sentido de neutralidade, há, portanto, um efeito ideológico que dissimula e silencia a posição do PESP e tenta impedir que a textualização do político, isto é, “a simbolização das relações de poder presentes no texto”, no dizer de Orlandi (2009, p. 68), seja percebida.

Podemos questionar, nessa perspectiva, o sentido “literal” do termo “neutralidade” afirmando que este, ao tentar neutralizar as instâncias do político e do ideológico na materialidade discursiva em questão, desliza seu sentido de **imparcialidade** para produzir um efeito de sentido de **unicidade**, de modo que o princípio I ao qual a educação nacional deve atender seria aquele da **unidade** política, ideológica e religiosa do Estado que, nesse caso, legítima, juridicamente, a imposição de um pensamento/ideologia único/única.

Expomos, em um momento anterior, alguns sujeitos, movimentos e instituições conservadoras que mantêm uma conexão com o ESP. Articulando essa informação com a análise discursiva empreendida até aqui, estamos seguros em dizer que há uma representação da ideologia das classes dominantes no discurso do PESP, o que nos leva a afirmar o lugar de inscrição de tal discurso na formação ideológica do capital em crise estrutural.

Esse projeto que tenta se posicionar em um imaginário de educação “neutra” pretende, portanto, garantir que os interesses dessa classe dominante sejam preservados diante da instabilidade do capital em crise. Expliquemos melhor tornando a aspectos das condições de produção do discurso e da política do silêncio como interdição dos sentidos.

Quando tratamos o discurso do PESP como um lugar de controle dos sentidos, expomos que há uma tentativa de impedir que certos dizeres circulem no âmbito escolar. A necessidade desse lugar de controle pode ser justificada, levando em conta, na esteira de Mészáros (2002), a compreensão do capital como uma forma incontrolável de controle sociometabólico. Por essa sua natureza, o capital, ainda conforme o filósofo, é mais dinâmico do que todos os modos anteriores de controle. O preço a ser pago por esse dinamismo é, paradoxalmente, já que atinge, segundo Mészáros (2002, p. 97), trabalhador e capitalista, “a perda de controle sobre os processos de tomadas de decisão”.

A ameaça dessa perda de controle exige do capital ações e estratégias que montem uma estrutura de comando adequada ao seu funcionamento, de modo que toda a sociedade possa se sujeitar às suas necessidades. Essa sujeição, como já discutido na subseção sobre o Estado,

assume, de um lado, “a forma de divisão da sociedade em classes sociais” e de outro, “a forma da instituição do controle político total”. Essa instituição, para Mészáros (2002, pp. 108-109), é o Estado, que surge

[...] da absoluta necessidade material da ordem sociometabólica do capital e depois, por sua vez [...] torna-se uma condição essencial para a subsequente articulação de todo o conjunto. Isso significa que o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital.

O Estado é, assim, uma necessidade do capital, um complemento deste, e, pela sua natureza, não pode jamais assumir uma posição de neutralidade. Todas as suas atividades se concentram, pois, conforme afirma Tonet (2010, p. 16), em “assegurar a hegemonia do capital e de garantir que sua estrutura, fundada no processo de exploração do trabalho pela extração de mais valia e no antagonismo de classes, seja preservada”.

Achamos prudente recuperar essa concepção ontológica do Estado pois esse complexo se apresenta aqui como responsável, através de sua estrutura político-jurídica, pela administração e regulamentação dos princípios que norteiam e devem reger a educação do país. Pela análise de sua gênese, natureza e função social podemos atestar que esta instituição não apenas não pode ser neutra como também serve exclusivamente aos propósitos dominantes do capital, cuja crise atual em que se encontra exige dele uma ação corretiva sobre seus defeitos estruturais como forma de aperfeiçoar seus mecanismos de exploração para manter a acumulação de riquezas.

A educação, nesse contexto, de acordo com Maceno (2017, p. 7), é “um dos instrumentos fundamentais para as tentativas de amenização dos efeitos danosos ao sistema do capital na sua crise contemporânea”. Como, em sentido estrito, a educação no modo de produção capitalista cumpre a função social de reproduzir as desigualdades de classes, embora possa se configurar como um espaço de resistência e transformação, esta acaba por se constituir também em um mecanismo de controle social.

Em vista disso, a educação assume, como já apontamos a partir de Mészáros (2008), o papel de inculcação ou “internalização”, pelos indivíduos, das normas e valores do sistema social em vigor, o que confirma a famosa tese de Marx e Engels (2009, p.67) publicada na *Ideologia Alemã* de que “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante”.

A ofensiva do capital sobre a educação nas últimas décadas tem reforçado sobremaneira essa função de internalização dos “parâmetros reprodutivos gerais” desse sistema sociometabólico e intensificado suas ações no sentido de adequar, cada vez mais, as políticas educacionais e os sujeitos que delas se servem às demandas do mercado global⁶⁹.

Intervindo no campo da subjetividade, o mecanismo de internalização, apesar das resistências, contribui para naturalizar a reprodução das relações de exploração na sociedade capitalista, o que nos leva a afirmar que o PESP é um projeto das classes dominantes que visa intervir na educação com o propósito de atuar ideologicamente na formação das consciências daqueles que pertencem às classes dominadas. Expliquemos melhor.

A “neutralidade”, como posta pelo PESP, tenta se sustentar em um imaginário de posição imparcial, isto é, ela pressupõe uma posição imparcial dos sujeitos em relação à práxis social. A ideologia, por sua vez, tem a função de orientar essa práxis⁷⁰ convocando os sujeitos a assumirem uma posição determinada frente à realidade a qual pertencem. Como vivemos sob a égide do sistema capitalista e, conforme Silva Sobrinho (2007), não podemos negar a concretude histórica do discurso, essa posição refletirá os interesses da classe socialmente prestigiada.

Assim, se é a objetividade, como nos afirma Marx (2008), que determina a consciência dos homens e não o contrário, então é essa objetividade, marcada pelo traço de classe, portanto, que estará operando na subjetividade dos sujeitos. A linguagem, nesse sentido, é fundamental para a consciência se expressar, pois é através dela que o ser social concretiza o reflexo da realidade captado pela consciência, sendo o discurso, de acordo com Magalhães (2018, p. 54), “a objetividade feita subjetividade, através de um pôr social feito de linguagem”.

A evidência do sentido de neutralidade, como visto inicialmente, opera, assim, no discurso do PESP dissimulando esse processo que envolve, além do funcionamento da ideologia, em articulação com a linguagem, uma sofisticada estrutura de comando operacionalizada pelo Estado, como instituição totalizadora do controle político total da ordem sociometabólica do capital, e pelo aparato jurídico através dos textos da lei entendidos, segundo

⁶⁹ Essa lógica que impõe à educação um caráter mercadológico deixa suas marcas nas palavras do criador do Movimento Escola sem Partido, Miguel Nagib, ao afirmar, em Audiência Pública no Senado Federal realizada em 01/09/2016, que o Programa toma como base o código de defesa do consumidor.

⁷⁰ Cf.: Lukács (2018).

Zoppi-Fontana (2002, p. 180), como “dispositivos de normalização/normatização da ordem social⁷¹”.

Podemos dizer, por esse ângulo, que o Estado serve-se das leis para adequá-las aos seus interesses e exerce, assim, um papel decisivo no tocante à garantia da funcionalidade da reprodução da exploração capitalista. O funcionamento do discurso do PESP, assim, vai na direção de apagar o caráter de classe que está na base dessa formação social e busca, através dos PLs que lhe dão sustentação jurídica, regular e normatizar os princípios da educação nacional e o papel do professor no âmbito escolar.

Os efeitos de sentido de “neutralidade” no discurso político desse Programa, portanto, recruta dizeres que se inscrevem numa FD cujos sentidos em disputa buscam produzir consensos de modo a dissimular sua posição ideológica nacional-conservadora frente a ordem estabelecida.

Dando prosseguimento ao que temos apontado até aqui, seguiremos com a análise da próxima sequência, que diz que a educação nacional deve atender ao princípio do

SD3: II – Pluralismo de ideias no âmbito acadêmico.

Esse princípio retoma o Art. 206, inciso III da Constituição Federal (CF) e o Art. 3º, inciso III da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), que prescrevem que o ensino será ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Nota-se que o inciso II do PL 193/2016 exclui o princípio do “pluralismo de concepções pedagógicas” em sua matéria de lei. A retirada deste item não é ingênua e a sua ausência do PL em questão também produz sentido.

Pela análise que já fizemos até o momento, podemos dizer de imediato que esse princípio do pluralismo de ideias entra em contradição com a “neutralidade” no ensino defendida pelo PESP. Como pode haver espaço para a disseminação de ideias diversas e a divulgação do livre pensar se, como vimos, há dizeres que precisam ser interditados e controlados? Como pode haver espaço para o pluralismo de ideias se é vetado, no âmbito acadêmico, o pluralismo de concepções pedagógicas?

⁷¹ Estamos entendendo o Direito, na formação social capitalista, como organização que regulamenta a vida em sociedade por meio de leis que jamais ultrapassam a dominação de classe, conforme indicam Lessa e Tonet (2008).

Em termos discursivos, a exclusão desse princípio pode ser explicada pelo funcionamento do silêncio local, categoria que se inscreve, de acordo com Orlandi (2007b), como uma forma da política do silêncio, um silenciamento que se manifesta como “interdição do dizer”. A política do silêncio se realiza, nesse caso, através do silêncio local e daquilo que a autora chama de “silêncio constitutivo”, mecanismo que funciona pelo necessário apagamento de sentidos indesejáveis, isto é, não-ditos que precisam ser excluídos para que o dizível se estabeleça.

Para a pesquisadora, assim, existe em todo dizer uma relação necessária com o não-dizer, de modo que ao se dizer “X” deixa-se necessariamente de se dizer “Y”, apagando, dessa forma, outros sentidos possíveis, mas que não são permitidos. Na cisão entre o dizer e o não-dizer que caracteriza a política do silêncio, o silêncio constitutivo determina, portanto, conforme Orlandi (2007b, p. 102), que “todo dizer cala algum sentido necessariamente”.

O silêncio local, por sua vez, se manifesta como censura e funciona, segundo Florêncio et. al. (2009, p. 82), de maneira impositiva, isto é, “pelo impedimento de determinadas palavras [...], de sentidos que, necessariamente excluídos, interditam aos sujeitos a inserção em uma determinada formação discursiva”.

Entendemos, nessa direção, que ao não incluir o princípio do pluralismo de concepções pedagógicas em seu programa o ESP, de modo ardilosamente autoritário, tenta impedir que determinadas correntes teóricas, notadamente aquelas que questionam sua posição político-ideológica – e aqui podemos dizer que o marxismo encontra um lugar de destaque nesse trabalho de proibição – intervenham no processo de ensino-aprendizagem ou aflorem no espaço escolar – onde se travam disputas de sentidos – porque, conforme Cavalcante (2007, p. 89), “representam perigos [por serem] fatores de estabilização” e homogeneização de sentidos.

Esse ato de censura, dessa forma, põe em destaque algo que ameaça. Aquilo que se silencia na ausência e na exclusão é censurado, nesse caso, porque, como observa Orlandi (2007b, p. 102), certos discursos “podem causar rupturas significativas na relação de sentidos”. Conceber uma prática educativa a partir de concepções pedagógicas plurais não interessa ao PESP porque põe em risco sua estratégia política de impor sua ideologia como legitimadora de uma educação que só é plural no sentido de produzir uma educação para as elites e uma outra para a classe trabalhadora o que, em última instância, representa um único projeto de sociedade.

É assim que o significante “pluralismo” se despe de seu sentido de **multiplicidade** para funcionar como efeito de **singularidade**, produzindo um paradoxal princípio de **pluralidade** de ideias e de concepções pedagógicas **únicas**. Podemos dizer, dessa forma, que o princípio do pluralismo de ideias exposto no inciso II do PESP é excludente e não se sustenta.

Articulado ao princípio de “neutralidade”, o discurso materializado na SD3 – **Pluralismo de ideias no âmbito acadêmico** – modela um ensino cuja base é a mera transmissão de conhecimentos ideologicamente selecionados, um ensino limitado, que nega o debate e, de acordo com Bertoldo (2017), a relação da ciência com a realidade. Em suma, um ensino que ao interditar a manifestação de qualquer forma de reflexão crítica no espaço escolar contribui para o funcionamento do silêncio local impedindo, assim, citando Orlandi (2007b), o trabalho histórico dos sentidos.

Podemos dizer, ainda, que a exclusão do princípio do pluralismo de concepções pedagógicas no PL 193/2016 interfere na liberdade de cátedra do professor⁷², já que este, no exercício de sua docência, não é livre para fundamentar sua prática de ensino em teorias que questionem o insustentável princípio de ‘neutralidade’ defendido pelo programa. Passemos, com isso, às próximas sequências.

SD 4: III – liberdade de aprender e de ensinar

SD5: IV - liberdade de consciência e de crença

SD7: VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença

Antes de iniciar a análise dessas materialidades, consideramos necessário traçar algumas notas sobre o complexo da liberdade, significante que se destaca nas sequências acima, e o faremos, para sermos coerentes com nossa postura teórico-metodológica, a partir de uma

⁷² De acordo com Toledo (2017), a liberdade de cátedra se dá numa relação que envolve docente e discente, apesar do protagonismo do primeiro, e pressupõe, ao mesmo tempo, o direito do docente lecionar e “a liberdade como forma de exercê-lo”. Seu conceito, ainda conforme a autora, deriva dos princípios constitucionais de liberdade de aprender e ensinar, de liberdade de pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber, aliados ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, sendo estes princípios modalidades representativas das liberdades pedagógicas, cujo fim é a concretização do direito fundamental à educação.

perspectiva ontológica e pensando em como se mobilizam os sentidos desse complexo na sociedade capitalista.

Em Lukács, a liberdade está ligada à categoria da alternativa no interior do processo de trabalho. Isso significa, conforme o autor (2018a, p. 98), que “a base da liberdade consiste [...] em uma decisão concreta entre diferentes possibilidades concretas”. Não existe, nesse caso, liberdade irrestrita na realização concreta de uma alternativa, pois o sujeito, no processo de escolha que o leva a selecionar uma dentre tantas alternativas disponíveis, o faz nos limites de possibilidades historicamente determinadas. Nessa perspectiva, a liberdade é, em síntese, a possibilidade que tem o sujeito de escolher entre alternativas concretas.

Posta nesses termos, podemos afirmar que a liberdade é uma categoria específica do ser social e que quanto mais o sujeito tem conhecimento sobre a realidade concreta da qual faz parte, mais possibilidades terá de intervir nessa realidade de forma consciente. Nas palavras de Lukács (2018a, p. 100),

[...] quanto mais adequado é o conhecimento alcançado pelo sujeito das conexões naturais que a cada vez entram em questão, tanto maior é o seu livre movimento na matéria; expresso de outra forma: quanto maior o conhecimento adequado das cadeias causais operantes em cada caso, tanto mais adequadamente elas podem ser transformadas em postas, tanto mais seguro é o domínio do sujeito sobre elas, *i.e.*, a sua liberdade aqui alcançável.

Contribuindo com a reflexão, Magalhães (2018, p. 45) acrescenta que para o materialismo histórico dialético a liberdade do sujeito está relacionada à capacidade que este adquire “de responder às necessidades cotidianas de cada sociabilidade e de cada tempo histórico”, estando a liberdade, dessa forma, “sempre sujeita à determinação das relações de produção”.

No caso da sociedade capitalista, a liberdade é uma das condições fundamentais para manter girando as engrenagens do sistema, onde o trabalhador precisa ser livre para vender sua força de trabalho e o capitalista, proprietário e detentor dos meios de produção, ser livre para comprar a força de trabalho do trabalhador.

A liberdade de que se vale o capitalismo, no entanto, não é universal, ela serve a apenas um senhor, isto é, destina-se, na prática, a aqueles que precisam defender a propriedade privada – como um direito natural – e garantir sua liberdade de poder e dominação. Temos assim, que essa forma de liberdade, conforme Araújo (2016, p. 75), existe para

[...] os proprietários individuais buscarem o lucro diante das oportunidades existentes; isto é, a liberdade do sujeito-proprietário, portanto, não igualmente usufruída por todas as classes. Por sua vez, a igualdade, pregada sob condições materiais desiguais, restringem-se tão somente a liberdade da igualdade capitalista [...].

Falar em liberdade no modo de produção capitalista implica, portanto, que se considere o corte de classe que o estrutura. Esse dado restritivo nos permite, ainda, pensar a liberdade no âmbito da democracia burguesa. Segundo Tonet (2012), a democracia, assim como a noção de cidadania moderna, não são sinônimos de liberdade nem podem ser indefinidamente aperfeiçoáveis, dada a sua dimensão política e a natureza contraditória das relações sociais no modo de produção capitalista. Para ele, democracia e cidadania são, nessa sociabilidade, categorias que apresentam limites no que se refere a plena emancipação humana, já que não constituem o patamar mais elevado possível da liberdade humana.

Constatando tais fragilidades, o autor argumenta, nesse sentido, que democracia e cidadania se apresentam, no limite, como expressão e condição de reprodução da desigualdade social. Pensando o direito à liberdade nas sociedades capitalistas, nesse âmbito, Tonet (2007, p. 7) afirma que “por mais amplo e variado que seja em suas formas, este direito jamais poderá elevar os homens a um patamar de efetiva autodeterminação. Pois, na sociedade capitalista, como disse Marx, quem é livre não são os indivíduos, mas o capital”.

Frente a essas considerações, podemos voltar ao PESP e às nossas SDs. Iniciamos apontando que o significante liberdade é referenciado 15 vezes ao longo de texto da lei. Matos et. al. (2016, p. 90), apontaram que no PL 867/2015, de autoria do ex Deputado federal e hoje Senador do Distrito Federal Izalci Lucas (PSDB), cujo conteúdo é praticamente igual ao do PL 193, contém 13 vezes a palavra liberdade e seu uso, conforme os autores,

é um tanto contraditório, pois, de um lado, aparece com bastante clareza quando o que está em jogo é a liberdade de aprender dos estudantes, mas, por outro, parece inexistir para professoras e professores, cerceados em sua liberdade de ensinar. A “liberdade de consciência” explicitada pelo documento é associada apenas a estudantes e suas famílias, enquanto professoras e professores são advertidos para que não incorram no “abuso da liberdade de ensinar em prejuízo da liberdade de consciência do educando e do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. (Art. 6º).

No PL 193 acontece o mesmo. Argumenta-se, basicamente, no que se refere à questão da liberdade, que a prática de “doutrinação” política e ideológica exercida pelos professores viola “direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis” (BRASIL, 2016, p. 5). E daí passa-se a justificar a relevância do projeto para o combate à “doutrinação”, sob o pretexto de proteger, sobretudo, a liberdade de consciência e de crença

dos alunos, ameaçada pela ação manipulatória dos docentes que “abusam” de sua liberdade de cátedra.

A SD4 advoga que a educação nacional deve atender ao princípio de **liberdade de aprender e de ensinar**. Tal princípio também retoma o Art. 206 da CF, em seu inciso II, e o Art. 3º inciso II da LDB, em que se postula que o ensino deve ser ministrado pelo princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

Ao fazer referência a essas leis, o PESP evoca os sentidos de democracia e de constitucionalidade que o atravessam. Tal retomada, no entanto, produz um efeito de contrariedade entre os discursos materializados nos documentos jurídicos em questão. Note-se, por exemplo, que o PESP suprime dos artigos referenciados à liberdade de “pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Tal interdição põe em confronto os dizeres que, pela verticalidade do interdiscurso, se inscrevem na materialidade intradiscursiva da SD em tela.

O PESP exclui de sua proposta de intervenção na educação justamente aquilo que contribui, dentro dos limites impostos pela instituição escolar, nos moldes de uma educação ontologicamente estrita, para o desenvolvimento crítico do aluno e para a formação humana deste: pelo funcionamento do silêncio local há o impedimento de divulgar o livre pensar, a cultura em sua diversidade, a liberdade de pesquisa e a arte, uma forma simbólica e transgressora de se conhecer a realidade e de confirmar no homem, como diz Cândido (2004, p. 180) ao pensar o processo de humanização através da arte literária,

aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

A censura imposta pelo PESP, nessas condições, dá ao termo **liberdade** um sentido **antidemocrático** e **anticonstitucional**, em oposição, portanto, ao sentido de liberdade que tenta se legitimar na CF e na LDB como **democrático**⁷³. Importante observar, no entanto, que democracia, na sociedade capitalista, não é sinônimo de liberdade, como já apontado por Tonet.

⁷³ Importante destacar, que os PLs que materializam as propostas do PESP foram se adaptando, em certa medida, ao longo dos anos, às críticas recebidas de seus opositores, como no caso do PL 246/2019, apresentado ao congresso pela Deputada Bia Kicis (PSL/DF), que repete integralmente os incisos II e III do Art. 206 da CF e do Art. 3º da LDB aqui apresentados. A nosso ver essa atitude não altera em nada a concepção antidemocrática de educação e o caráter autoritário do PESP, tratando-se apenas de uma estratégia para reforçar o argumento de constitucionalidade do projeto. A ideologia, nesse caso, continua operando na retextualização desse discurso dissimulando o caráter material dos sentidos.

Nesse caso, mesmo se configurando num espaço de significação mais progressista, o termo democracia não deixa de ser afetado pelas tensões e contradições de classe dessa sociabilidade, estando, de uma forma ou outra, a mercê dos desígnios do capital.

Entendemos, em vista disto, que não só o sentido de democracia e de constitucionalidade, no que se refere ao significante liberdade, não se sustenta no PL 193 como há uma ressignificação desse termo que passa, no PL, a ser revestido por um sentido **autoritário**, já que, por um lado, a liberdade do aluno de aprender se restringe a apenas aquilo que é aceitável e tolerado pela ideologia nacional-conservadora do PESP, e, por outro, a liberdade de ensinar do professor é cerceada e impedida de ser exercida em sua prática pedagógica.

O PESP, inclusive, a esse respeito, postula que “não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa” (BRASIL, 2016, p. 6). O trecho retoma as SDs 5 e 7 do nosso objeto.

A liberdade de consciência, exposta na SD5 – **liberdade de consciência e de crença** – “compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores” (BRASIL, 2016, p. 5). Liberdade de consciência, pelo exposto, é um direito apenas do educando que, como parte mais “fraca” no processo de ensino aprendizagem, precisa de uma legislação que assegure esse direito (SD7 - **educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença**).

Quanto à liberdade de crença, depreende-se da leitura da justificativa do projeto que esta tem a ver com uma certa acepção de “educação moral e religiosa” ligada ao princípio que determina o “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções” (SD8). O Estado, nesse caso, deve ser laico, não podendo “usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião” (BRASIL, 2016, p. 7).

Voltando ao sentido autoritário de liberdade que trabalhamos na SD4, podemos dizer que este também funciona nas SDs 5 e 7, uma vez que a liberdade de consciência do aluno só pode existir, no PL 193, em função da **não liberdade** de cátedra, de escolha, de expressão e

política dos professores, que devem ser amordaçados em virtude do perigo iminente da prática de “doutrinação” destes “militantes” travestidos de “educadores”.

No que se refere à liberdade de crença, podemos notar um atravessamento do discurso autoritário religioso no PL, em que a crença, ou a concepção de “educação moral e religiosa” deve se sobrepôr aos princípios pedagógicos e científicos que deveriam nortear a prática de ensino e aprendizagem nas escolas.

Em relação ao discurso religioso, Orlandi (2011, p. 242-243), pontua que este se caracteriza “como aquele em que fala a voz de Deus: a voz do padre – ou do pregador, ou em geral, de qualquer representante seu – é a voz de Deus”. Com isso a autora quer dizer que há uma representação simbólica da voz de Deus na voz de um representante deste. Orlandi (2011, p. 245) argumenta, nesse sentido, que esse discurso não tem autonomia, resultando daí seu caráter autoritário.

Não é nossa intenção, nem é o objetivo do nosso trabalho, tratar minuciosamente sobre o discurso religioso. Interessa-nos demonstrar, no entanto, que esse discurso atravessa o discurso político do PESP de uma tal forma que se confunde com ele. Há, assim, uma representação simbólica da voz de Deus no campo jurídico-estatal, o que podemos formular nos seguintes termos:

- a voz de Deus se fala no Estado;
- a voz do Estado é a voz de Deus.

Recentemente, em uma manifestação pró-Bolsonaro – com apoiadores previsivelmente trajados em verde e amarelo – realizada em São Paulo, no dia 26 de Maio de 2019, o padre Carlos Maria de Aguiar⁷⁴ afirmou que “Bolsonaro não é aquilo que muitos de nós queríamos, mas foi o que Deus nos deu”, colocando em seguida que o presidente foi, portanto “escolhido

⁷⁴ Carlos Maria de Aguiar é representante da Liga Mundial Cristã, grupo fundamentalista fundado em São Paulo que atua combatendo o que denominam de “islamização do Brasil”, o “paganismo”, as “revoltas contra Cristo” e o “marxismo” – segundo o Padre, os marxistas são apoiados por “grupos satanistas e movimentos feministas, identificados com princípios fascista e nazistas” –, vistos como “agentes do mal” que destroem a nação e os valores da família cristã. O grupo se denomina como apartidário e afirma que a sua atuação não se dá nem à direita, nem à esquerda, mas está “voltada para o alto”, sendo por isso da ordem do espiritual. Extraímos essas informações do “Manifesto da Liga Cristã Mundial para o Brasil” e do texto “Liga Cristã Mundial pela proteção do Brasil”, ambos assinados pelo padre Carlos Maria de Aguiar. Os textos estão disponíveis, respectivamente, nos seguintes sites: <http://ligacristamundialriodejaneiro.blogspot.com/2016/06/liga-crista-mundial-pela-protacao-do.html> <https://redebrasil.net/manifesto-da-liga-crista-mundial-para-o-brasil/>

por Deus”, “o que ficou determinado, claramente, após ele conseguir sobreviver ao atentado feito pelos inimigos da esquerda, comunistas, socialistas, o mal, a paralisia, o atraso”.

O discurso do padre ilustra o que acabamos de dizer sobre o discurso religioso. Em seu discurso, a voz do padre, como um “porta voz” de Deus, se refere ao Presidente da República, que não tem “Messias no nome à toa”, como um enviado de Deus. Este, por sua vez, como Chefe de Estado, é, pela posição que ocupa, também, em termos discursivos, um representante da voz de Deus – a voz do Estado é a voz de Deus.

O funcionamento do discurso religioso, como uma modalidade do discurso autoritário, nas SDs aqui trabalhadas, tende, assim, a estabilizar e homogeneizar os sentidos, já que é próprio dos discursos autoritários, ainda segundo Orlandi (2011, p. 240), a tendência a “estancar a polissemia”. É a aparente imparcialidade do discurso jurídico que dissimula, no PL, o funcionamento do discurso religioso e, também pelo trabalho da ideologia, passa a impressão de naturalização dos sentidos.

É assim que a liberdade de crença, também aqui em sua aparente laicidade, se contrapõe ao princípio de “neutralidade” defendido pelo PESP. Liberdade de crença pressupõe, nas condições aqui analisadas, a superioridade de um modelo de educação que se molda a uma certa “moral religiosa” sobre os princípios pedagógicos e científicos que de fato regem as políticas educacionais.

Do exposto, podemos dizer que as escolhas efetuadas pelo PESP ao optar pelo uso de determinados termos ou excluir outros, como demonstramos nas análises, não são ingênuas, já que as escolhas são historicamente determinadas. É nesse sentido que podemos compreender o complexo da liberdade como a possibilidade que tem o sujeito de escolher entre alternativas concretas.

No momento atual de crise estrutural do capital, tais escolhas, pensando particularmente nas interdições do PESP por nós analisadas até o momento, são marcadas ideologicamente e visam reproduzir os interesses do capital no campo da educação. Os idealizadores desse programa conhecem muito bem a realidade dessa crise e sabem da necessidade de usar a educação escolar como uma forma de controle social.

A nosso ver, a exclusão da liberdade de “pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” da SD4, por exemplo, se alinha ao processo crescente de mercantilização da

educação que busca, em última instância, formar uma força de trabalho meramente técnica, retomando o antagonismo clássico entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A liberdade de aprender e ensinar, nesse caso, está atrelada a liberdade de aprender e ensinar apenas aquilo que é oferecido pelas políticas educacionais existentes, cada vez mais alinhadas aos interesses empresariais, como exposto na subseção em que tratamos das condições de produção estritas do ESP.

As análises das sequências aqui trabalhadas, apontam, de um modo geral, que o sentido de liberdade, no modo de produção capitalista, se restringe ao campo da liberdade jurídica, o que significa, no contexto dessa formação social, que uns são mais “livres” que outros – parafraseando Pêcheux (2014a), quando se refere ao direito burguês: ‘todos os homens são iguais, mas há alguns que são mais que o outros!’”. Isso porque a noção de liberdade que subjaz à essa forma de sociabilidade em que se insere o discurso do Programa aqui estudado é a do individualismo burguês que, em essência, se contrapõe e tenta se fixar como distinto e superior ao gênero humano.

O modelo de educação que tenta se impor, através não só do PESP mas por meio do conjunto de reformas que vêm se estabelecendo atualmente no país, vide a reforma do ensino médio e a BNCC, a título de exemplo, se expressa, portanto, tendo em vista a preservação dos interesses individuais em oposição, pois “superiores”, às reais necessidades humanas. Podemos dizer, em vista disso, que o sentido de liberdade nas sequências analisadas, vai na direção de conservar os ideais desse individualismo burguês, do espírito meritocrático, do egoísmo, das liberdades individuais, em suma.

Podemos expressar, por fim, que se não há liberdade para a convivência com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas no espaço escolar, se não há liberdade de aprender e ensinar de fato, se não há liberdade para “pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” nas salas de aula, se há restrição quanto ao tipo de conhecimento que deve ser passado nesse ambiente, é porque a educação e o saber científico, violentamente cerceados e controlados, precisam se adequar aos moldes do capital e de seu modo de reprodução global.

É preciso enfatizar, uma vez mais, afim de não perdermos o essencial da nossa questão de pesquisa, que toda discussão da problemática aqui explorada e analisada tem a ver com o

silenciamento dos interesses de classe no âmbito da educação. Dito isto, passemos a análise da próxima sequência.

SD6: reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado.

Nessa SD, o princípio da educação – nacional – a ser incorporado na legislação brasileira diz respeito ao imaginário construído em relação ao “educando”. Este, como se pode ler na sequência, é posto como um sujeito “vulnerável” e como parte mais “fraca” no processo de “aprendizado” em sala de aula. O professor, nessas circunstâncias, poderia se aproveitar facilmente dessa condição do “educando” para exercer a prática de doutrinação na escola e é justamente isso que alegam os proponentes dos vários projetos Escola “sem Partido”.

Temos aqui um jogo de “formações imaginárias”⁷⁵ que se faz em torno da imagem do professor⁷⁶ e mais especificamente do “educando”. O imaginário social que o PESP faz deste, tomando a SD6 como referência, é o do sujeito visto como uma “tábula rasa”, um ser “passivo” e “inocente”, de fácil manipulação, que apenas absorve, na condição de “educando”, isto é, daquele que aprende ou que recebe educação, aquilo que o professor, a parte mais “forte” na relação de aprendizado e cuja imagem é construída em torno da ideia de “doutrinação”, o obriga a assimilar.

O imaginário que se projeta no programa em si está relacionado a posição jurídica que este ocupa como “objeto de lei”, que deve, dada a sua especificidade, ser aplicada com o propósito de salvaguardar a educação e o sistema escolar brasileiro da prática de “doutrinação” política e ideológica nas escolas.

Podemos ilustrar o que acabamos de expor através do seguinte esquema:

Ia (a) Ia (b) Ia (c)

Onde temos: a imagem (I) que o PESP (a) faz de si mesmo, a imagem que o PESP faz do aluno (b), a imagem que o PESP faz do professor (c).

⁷⁵ Conceito que se refere às posições que os sujeitos – A e B – atribuem, no plano discursivo, a si e ao outro, como discutido na seção 3.

⁷⁶ Tornaremos a essa questão nas análises do Cartaz de deveres do professor.

Esse jogo de formações imaginárias se textualiza nos diversos discursos ligados ao ESP. Na sequência em análise, tais formações reforçam a projeção da posição social do “educando”, no plano discursivo, como sujeito “vulnerável”, “fraco”, “ingênuo”, “indefeso”, que precisa ser protegido das ações perversas do “professor doutrinador”. Essa é a imagem vendida pelo Programa.

Da SD6 podemos verificar, ainda, que no PL se utiliza o termo “educando” para se referir ao aluno. Segundo Penna (2016), Armindo Moreira, em seu livro *Professor não é educador*, indicado para leitura na “biblioteca politicamente incorreta”, no site oficial do ESP, defende a tese de que o ato de educar deve ser delegado à família e à igreja, cabendo ao professor a responsabilidade apenas de instruir.

Diante dessa questão, bastante difundida pelo ESP, pensamos que na SD em tela, o deslize do sentido, numa relação de sinonímia, de **aluno** para **educando**, não é possível, já que o papel do professor, nessa situação, não é “educar”, ou “dar educação a”, mas apenas transmitir informações, instruir. Assim, se não cabe ao professor ocupar a posição de educador, também não cabe ao aluno ocupar a posição de educando. É o trabalho da ideologia, nesse caso, que produz, na referida SD, o efeito de evidência em que educando é sinônimo de aluno.

Ademais, percebemos, em nosso gesto de leitura, que em: “relação de aprendizado”, na materialidade discursiva em questão, há um vazio que seria ocupado pelo significante “ensino”. O apagamento desse termo nos faz pensar a relação professor-aluno no espaço escolar se dando apenas a partir de um processo verticalizado e linear de “aprendizado”, em que o professor, detentor legítimo do saber, instrui e o aluno, que não sabe, deve, por isso, aprender⁷⁷.

Silencia-se, assim, a dialética existente no processo de “ensino-aprendizagem” – professor e aluno ensinam e aprendem ou educam e são educados simultaneamente –, reforçando, com essa interdição, a imagem do “professor doutrinador” e a imagem do aluno como sujeito “dócil”, “domesticável”, “ignorante”, ou um “objeto paciente” e mero “ouvinte”, nos termos de Freire (1987, p. 33), suscetível, portanto, à “doutrinação”.

O imaginário do aluno, ao ser discursivizado dessa forma, é esvaziado das contradições que emanam da formação social a qual faz parte e do jogo das contradições de sentidos que se

⁷⁷ Essa imagem do professor como detentor do saber, que por isso ensina e do aluno como aquele que não sabe e por isso aprende com o professor, é explorada por Orlandi (2011) ao tratar do discurso pedagógico (DP).

estabelecem em diferentes FDs. O sujeito discursivo, nessas circunstâncias, é levado a identificar-se apenas com a FD em que se inscreve o discurso do PESP. Por esse ângulo, ele é impedido de ocupar uma posição diferente da que está estabelecida e, ao mesmo tempo, de sustentar dizeres contrários a FD que então domina a produção discursiva em jogo, qual seja, a FD da Educação Conservadora.

Ao proceder dessa forma, o PESP contribui para a construção de um processo educativo comprometido com os mecanismos de “internalização” dos saberes vinculados à ideologia dominante, que atuando no controle da subjetividade do aluno reforça e naturaliza o imaginário desse sujeito da maneira que aqui foi analisada. Trata-se, é sempre importante frisar, de uma operação necessária para garantir a manutenção dos interesses das classes dominantes e para assegurar a reprodução do sistema sociometabólico do capital em crise.

Para finalizar esse bloco, a próxima sequência fecha a lista de princípios a serem inseridos na LDB e trata da soberania dos pais sobre a educação “religiosa e moral” de seus filhos:

SD8: VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.

O princípio VII do PL 193 é uma referência ao Art. 12 da Convenção Americana sobre os Direitos Humanos⁷⁸, que versa sobre os princípios da “liberdade de consciência e de religião”, e especificamente ao seu inciso IV, reproduzido quase que integralmente no PL: “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

Segundo Miguel Nagib, em seu parecer elaborado com a intenção de comprovar a constitucionalidade do PESP⁷⁹, tal princípio, além de retomar a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos, faz valer também o cumprimento do Art. 226 da CF, segundo o qual “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. Para ele, nesse caso, o princípio VII do PL 193 é importante e justificável porque assegura a proteção do Estado em relação ao direito da família sobre a formação moral e religiosa de seus membros.

⁷⁸ Tratado internacional assinado na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, na cidade de San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969.

⁷⁹ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/parecer>

Nagib (2018, p. 21) argumenta, nesse sentido, no mesmo parecer, que apenas a escola “está em condições reais de disputar com os pais a autoridade religiosa e moral sobre seus filhos”. O que está em jogo, como podemos perceber, é uma disputa de autoridade entre a instituição escolar e a instituição familiar. A escola, como espaço de “doutrinação”, oferece perigo a manutenção moral religiosa da família – que não “doutrina” –, daí a necessidade de tal legislação. É assim, ainda segundo o advogado, que “além de natural e justo, é lógico que seja deles [os pais], e de mais ninguém, o direito de dizer aos seus filhos o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral. Meus filhos, minhas regras”.

O enunciado “meus filhos, minhas regras” no discurso de Nagib, nos autoriza a vincular os dizeres materializados na SD8 à discursos que atribuem um sentido de posse na relação pais e filhos e isso fica demarcado no funcionamento dos pronomes possessivos “seus/suas”, na SD e “meus/minhas” no enunciado proferido por Nagib em seu parecer.

É necessário, assim, que a autoridade dos pais seja imposta, no que se refere à sua prole, de modo vertical e indiscriminado. Aos filhos não é dado a oportunidade de escolher a religião que deseja seguir – nem no âmbito familiar, nem no âmbito escolar – e de seguir convicções diferentes daquelas passadas por seus pais ou que sejam “impostas” pela escola. Trata-se de um total silenciamento das vozes desses sujeitos.

Note-se, no entanto, que a segunda recorrência do pronome “suas” na SD em destaque – “suas próprias convicções” – produz um efeito de ambiguidade que escapa ao sentido projetado no PL 193 e também na Convenção Americana sobre os Direitos Humanos. Essa falha na estrutura da língua faz com que o sentido de posse em relação às “próprias convicções dos pais” deslize para o de “próprias convicções” dos filhos, que não necessariamente e nem naturalmente se identificam com as convicções dos pais.

Essa possibilidade, produzida pelo efeito de ambiguidade gerado pelo uso do pronome possessivo “suas” e intensificado pela presença do termo “próprias”, demonstra o funcionamento da contradição que se inscreve em toda produção discursiva. Podemos dizer, nesse caso, que mesmo sob a tutela da família – protegida pelo Estado – em relação à educação “moral e religiosa”, os filhos/alunos, como sujeitos de uma práxis social, podem também identificar-se com outras “convicções”, dentro ou fora dos espaços familiar e escolar e mesmo que os pais não “permitam”, porque eles não têm total controle sobre os discursos que formulam nem dos que circulam na sociedade como um todo.

Lembremos que os discursos significam nas relações que estabelecem com outros discursos e que, nesse processo, sentidos diversos, inscrito em diferentes FDs, em determinada conjuntura e em certas condições de produção, são retomados pelo trabalho da memória discursiva e do interdiscurso, ressoando de diferentes formas e contraditoriamente nos vários discursos que circulam, se constituem e se formulam na práxis social. Nesse funcionamento da linguagem, como argumenta Orlandi (2012a, p. 22), “o sujeito é constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição”. O sujeito na AD é, nesse sentido, posição entre outras. Os sujeitos pais, filhos/alunos e professores, assumem, assim, uma posição-sujeito ante a realidade na qual se inserem, levando em consideração essas questões.

O que o PESP em suas propostas de intervenção na educação busca, frente a esse momento de investida do conservadorismo nas políticas educacionais e da urgência de contorno da crise “incontrolável” atual do capital, é, portanto, interditar, silenciar, censurar, proibir que certos sentidos irrompam na ordem do discurso e, ao mesmo tempo, que os sujeitos sejam impedidos de ocupar e de se identificar com certas posições ou regiões do dizer.

No caso da SD em análise, a posição a ser ocupada pelos filhos/alunos é a de uma total resignação às convicções morais e religiosas da família. O PL, no entanto, em sua aparente neutralidade, não especifica qual o modelo de família é o que deve ser considerado, ou de qual moral religiosa se trata, já que em termos democráticos a legislação deve respeitar todas as orientações religiosas e todos os modelos familiares existentes.

Encontramos, no entanto, no próprio PL, pistas discursivas que podem nos orientar a apontar uma possível solução para essa problemática. Logo em seguida ao princípio VII que estamos analisando, há um parágrafo que explicitamente proíbe que questões de gênero sejam abordadas em sala de aula, sob o pretexto de se estar corrompendo o “natural amadurecimento e desenvolvimento” da personalidade do filho/aluno, como se pode verificar:

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (BRASIL, 2016, pp. 1-2).

E na justificativa encontramos os seguintes dizeres:

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de

juízo e de conduta moral – **especialmente moral sexual** – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis [Grifo nosso] (BRASIL, 2016, p. 5).

Depreende-se, das citações expostas, que há um tipo de moral específica combatida pelo programa, que é a **moral sexual**, incompatível com os “padrões de conduta moral” da família. Daí o veto no parágrafo único em relação à abordagem de questões de gênero na escola. Do ponto de vista discursivo, temos aqui, mais uma vez, o funcionamento do silêncio local, da censura imposta à dizes cujos sentido são, conforme Orlandi (2007b, p. 105), “historicamente dizíveis mas proibidos”.

Sobre essas questões, Moura (2016, p. 100) argumenta, em sua dissertação de Mestrado, e concordamos com ela nesse sentido, que o “Movimento Escola Sem Partido não está isolado em relação ao cenário político e ideológico brasileiro”. Ela demonstra, em sua pesquisa, como também já tivemos a oportunidade de expor aqui em nossa dissertação, que os sujeitos defensores desse “movimento” estão alinhados a setores conservadores da sociedade brasileira. Sobre tais setores, a autora pontua que

[...] 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**” [Grifo nosso].

Como se pode observar nesse trecho, é em defesa da **família tradicional** e da **moralidade cristã**⁸⁰ que o PESP atua. Tal afirmação é perceptível não apenas na ação de parlamentares cristãos ligados a alcunhada “bancada da bíblia”, mas em todas as produções do ESP, em artigos, conferências, entrevistas, em produções de memes, panfletos, em debates, nas críticas constantes que fazem os adeptos desse “movimento” à presença da cultura e das religiões de matrizes africanas em livros didáticos e nos conteúdos escolares, apontados, ainda

⁸⁰ Recentemente, na ocasião da paralisação nacional em defesa da educação que aconteceu em todo o país, em 15 de Maio de 2019, o ESP disseminou nas redes sociais, como era de se esperar, uma série de “denúncias” contra as manifestações, repetindo os velhos argumentos de que os estudantes que foram às ruas são massa de manobra de professores, sindicatos e partidos. Numa postagem feita na página oficial do Facebook do “movimento”, há a publicação de um vídeo de pais de alunos de uma escola da rede privada do Rio de Janeiro que protestam contra a paralisação e contra, segundo publicação oficial da páginas, a “doutrinação de esquerda”. Um dos pais alega no vídeo que estão ali para reforçar a defesa dos **valores cristãos** que a escola defende e acrescenta que esses valores cristãos não são compatíveis com “coletivos feministas”, com “comunismo”, “marxismo”, com “ideologia de gênero” e nem “com nenhuma das pautas progressistas”. Este exemplo além de demonstrar a intolerância do pequeno grupo de “manifestantes” sintetiza bem os “valores” defendidos pelo ESP e mostra claramente a ideologia que se pretende impor às políticas educacionais do país. O vídeo pode ser visto através do seguinte link: <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/videos/359921921297878/>.

conforme Moura (2016), como “doutrinação” religiosa, na interdição da palavra “gênero” dos planos da educação brasileira, etc. Não há, portanto, nada de neutro no discurso do ESP e seu programa.

Podemos dizer, das análises empreendidas nesse bloco, que os discursos que materializam os princípios da educação aos quais o PESP tenta implementar se revestem de uma falsa neutralidade para impor um modelo autoritário, moralista, nacionalista e acrítico de educação, cujo propósito maior é silenciar os conflitos de classes no âmbito acadêmico.

O funcionamento do significante neutralidade exposto na SD2 ecoa nos demais princípios tentando produzir, do lugar social de inscrição do programa, um efeito de “imparcialidade” e “justiça” nos moldes “constitucionais” e “democráticos” exigidos ao cumprimento de uma lei.

Em nosso gesto de análise, no entanto, pudemos demonstrar que esse efeito de sentido desliza para outros e que pelo funcionamento da contradição, pelo atravessamento de discursos diversos nas materialidades analisadas, pelo silenciamento e interdições postos na ordem do discurso, há o estabelecimento de sentidos reversos ou antitéticos, isto é, contrários a aqueles que tentam se fixar na FD dominante do PESP, isto é, a FD da Educação Conservadora.

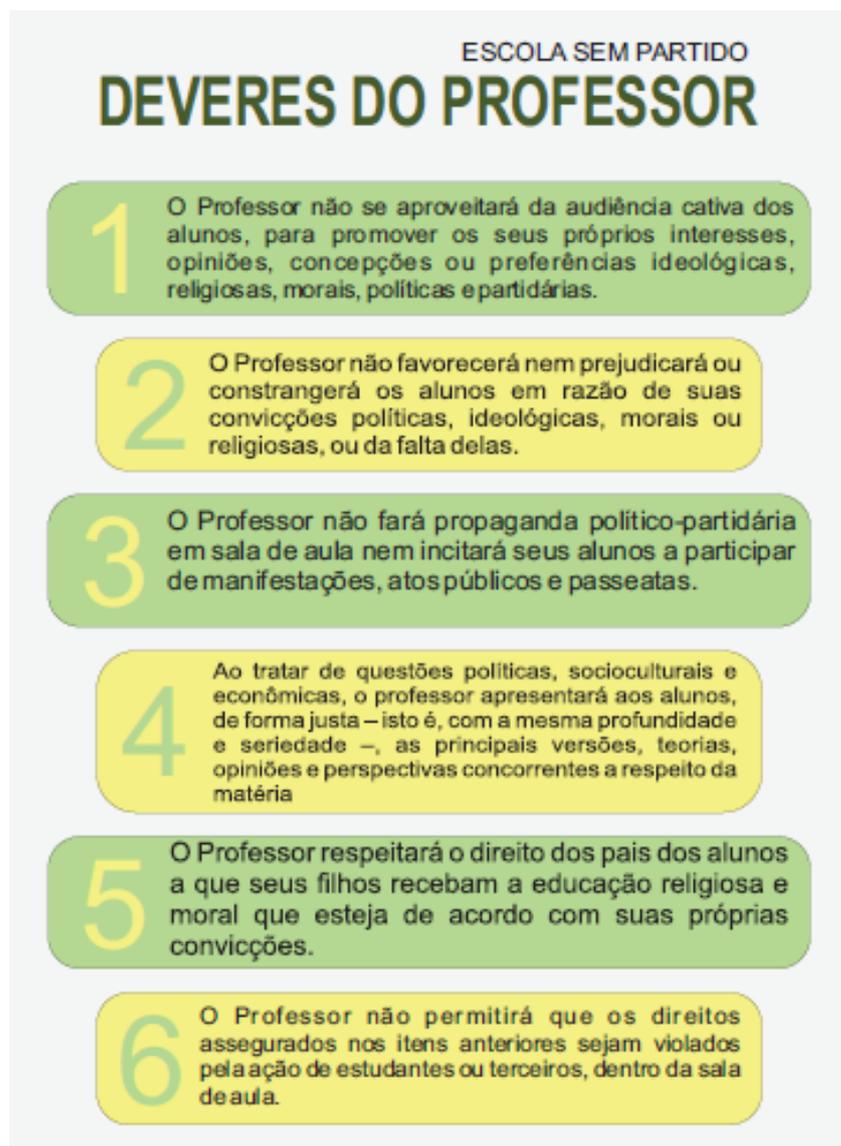
É assim, por exemplo, que no lugar de “neutralidade/imparcialidade” nós temos “unidade”, no lugar de “pluralismo” temos “singularidade”, no lugar de “liberdade” temos “não liberdade”, ao invés de “sem partido” temos “com partido”. Tais efeitos de sentido indicam o caráter censor do programa, que interdita, ainda, as posições que os sujeitos podem ocupar numa dada região do dizer.

Esse caráter autoritário e censor do discurso do PESP em relação aos princípios da educação nacional funciona, também, como forma de controle dos sentidos no âmbito escolar e, como veremos com mais detalhes nas análises das próximas SDs, no controle do trabalho docente.

4.3 Censura e Interdição do trabalho docente

As próximas SDs foram retiradas do Art. 5º do PL 193/2016 e tratam dos deveres que são impostos ao professor no exercício de sua função. Tais deveres devem ser impressos em um cartaz a ser afixado em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio. Eis o cartaz⁸¹:

Figura 1 – Deveres do Professor



FONTE: Escola sem Partido, [2017].

Suas especificações técnicas são reguladas pelo Art. 3º, assim descrito:

⁸¹ Cf.: <http://www.escolasempartido.org/images/bann.pdf>

As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Em nosso gesto de interpretação, escolhemos analisar o Art. 5º do PL 193 na forma como consta no cartaz aqui reproduzido por entendermos que ele nos traz elementos que não se mostram na matéria da lei, como um título – “Deveres do Professor” – e as cores que colorem o cartaz, o que contribui no processo de produção de sentidos desse programa.

O objetivo a que se propõe o cartaz é, basicamente, combater a prática de “doutrinação” política e ideológica em sala de aula, informando os alunos sobre o direito de não serem “doutrinados”. Aparentemente, não há problemas nesse discurso, haja vista que tais “recomendações” já existem na legislação brasileira, como o próprio “movimento” explicita

Esses deveres já existem, pois decorrem da Constituição Federal e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Isto significa que os professores já são obrigados a respeitá-los – embora muitos não o façam, sob pena de ofender:

- a liberdade de consciência e de crença e a liberdade de aprender dos alunos (art. 5º, VI e VIII; e art. 206, II, da CF);
- 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);
- o pluralismo de ideias (art. 206, III, da CF); e
- o direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos (Convenção Americana sobre Direitos Humanos, art. 12, IV).

Portanto, o único objetivo do Programa Escola sem Partido é 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 eles⁸².

Ora, então por que criar um PL para legalizar o que já existe? Na concepção do Procurador do Estado e fundador do ESP, Miguel Nagib, o projeto apenas explicita, através do cartaz, esses deveres que já existem. Ele defende que a medida é cabível porque crer que o professor irá se sensibilizar com o que está inscrito no cartaz, irá “colocar a mão na consciência e reconhecer que não deve exercer a prática de doutrinação em sala de aula”⁸³. Entendemos, porém, que a evidência de sentido nesses dizeres produz um efeito ideológico que, conforme Orlandi (2009, p.45), “não nos deixa perceber seu caráter material, a historicidade de sua construção”.

⁸² Cf.: <https://www.programaescolasempartido.org/>

⁸³ Cf.: <https://www.youtube.com/watch?v=wkBBW91jVEA>

Iniciamos nossa análise da referida materialidade chamando a atenção para o fato de que o cartaz traz as cores verde e amarela em sua composição, remetendo às cores da bandeira do Brasil. Tal escolha não se deu por acaso. Como vimos na exposição das condições de produção estritas do discurso do ESP – e também na análise da SD2 –, no momento em que tratamos da significância das manifestações de Junho de 2013 e de suas posteriores repercussões, houve, por parte de manifestantes, notoriamente ligados à classe média do país, a adesão a um certo sentimento nacionalista que ficou visível em alguns discursos e na composição estética de determinados movimentos que iam às ruas vestidos com o uniforme da seleção brasileira de futebol, com a bandeira do Brasil em volta do corpo, ou trajando roupas nas cores aqui destacadas.

O verde-amarelo nas cenas discursivas das manifestações e também aqui no cartaz produz efeitos de sentidos que se alinham a expressões políticas da direita que, nessa conjuntura, tenta se apresentar como “salvadora” da pátria, “heroína” responsável por livrar o Brasil da “esquerda sanguinária” que intencionava transformar o país em uma “ditadura comunista”.

O ESP, como já pudemos demonstrar, está ligado aos ideais dessa direita ufanista. As cores verde e amarela na composição do cartaz de “deveres” do professor (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017) apontam, nesse caso, para uma discursividade que visa produzir o efeito de sentido de “unidade nacional”, como se o cartaz representasse e zelasse pelos interesses gerais da “nação brasileira”, cujos valores devem refletir a estrutura tradicional da família patriarcal brasileira, heteronormativa, branca e cristã.

Afora isso, o cartaz, como aponta o título, dá conta apenas dos “deveres” do professor, marcados pela estrutura negativa dos enunciados que, imperativamente, impõem esses deveres como ordem e proibições. Pensando na construção da imagem do professor nessa materialidade observamos, conforme assevera Orlandi (2015, p. 55), que a forma sujeito histórica na formação social capitalista “corresponde ao sujeito-jurídico constituído pela ambiguidade que joga entre a autonomia e a responsabilidade sustentada pelo vai-e-vem entre direitos e deveres” e que, sendo assim, o cartaz apaga essa ambiguidade, haja vista que não trata dos direitos dos docentes.

Curiosamente, no entanto, encontramos, na página oficial do Facebook⁸⁴ do ESP, a seguinte publicação datada de 14 de Novembro de 2018:

SDc:

Figura 2: “Direitos do Professor”

ESCOLA COM PARTIDO
“DIREITOS” DO PROFESSOR

- 1** O Professor **PODERÁ** se aproveitar da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2** O Professor **PODERÁ** favorecer, prejudicar ou constringer os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3** O Professor **PODERÁ** fazer propaganda político-partidária em sala de aula, bem como incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4** Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor **PODERÁ** omitir ou distorcer as teorias, opiniões e pontos de vista discordantes dos seus.
- 5** O Professor **PODERÁ** transmitir aos filhos dos outros as suas próprias convicções religiosas e morais.
- 6** O Professor **PODERÁ** permitir que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam exercidos por estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

ESCOLA SEM PARTIDO **Escola Sem Partido** ...
- 14 de novembro de 2018 · 🌐

ENTENDAM ISSO:

Caso o STF considere o Escola sem Partido materialmente inconstitucional, estará reconhecendo necessariamente que a Constituição assegura aos professores os seguintes "direitos":

Fonte: Escola sem Partido, 2018

O ESP, como se pode observar, cria uma paráfrase do cartaz de “deveres” do professor (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017) tratando agora, de modo irônico – efeito causado pelo uso das aspas no significante direitos – dos “direitos” que a CF estaria reconhecendo caso o STF julgasse o ESP inconstitucional. Note-se que aqui a estrutura negativa dos enunciados do primeiro cartaz é substituída pelo seu contrário, onde a estrutura afirmativa é marcada pelo uso do verbo “poderá” escrito em caixa alta e no modo indicativo, expressando uma ideia de certeza, numa estratégia persuasiva que tenta convencer o leitor de que abrir mão da constitucionalidade dos projetos ESP é dar poderes e liberdades irrestritas aos professores para “fazerem as cabeças”

⁸⁴Cf.: <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/photos/a.346888065462191/1186376824846640/?type=3&theater>

de seus alunos. Em outros termos, é abrir caminho para legitimar a prática de doutrinação nas escolas.

As cores verde e amarela do cartaz de “deveres”, por sua vez, são substituídas pela cor vermelha, que segundo Orlandi (2009, p. 29) “está ligada historicamente a posições revolucionárias, transformadoras”. No cartaz em questão, todavia, o vermelho recupera outra memória, historicamente ligada a experiências comunistas nas quais há uma filiação de sentidos negativos como os de “perigo” e “ameaça”.

Em sua tese de doutoramento, Mariani (1996), ao trabalhar o funcionamento do “discurso jornalístico-político” sobre o Partido Comunista Brasileiro (PCB), analisou alguns modos de se denominar ou descrever os comunistas e o comunismo, movimento que nos ajudou a recompor essa memória, tais como, “tiranos vermelhos”, “soldados vermelhos”, “bandidos vermelhos”, “blasfemos vermelhos”, “agitador vermelho”, “perversos vermelhos”, “hidra vermelha”, “ameaça vermelha”, “perigo vermelho”, “ditadura vermelha”, “infiltração vermelha”, “Rússia vermelha”, etc.

Tal memória atravessa, em movimentos parafrásticos, a materialidade do cartaz de “direitos”, criando um efeito de legitimidade do cartaz de “deveres” ao mesmo tempo em que reforça o imaginário de uma suposta “ameaça vermelha” em curso, por dentro da instituição escolar, onde o professor, nessas circunstâncias, é o “inimigo público” “infiltrado”, precisando, assim, ser controlado, silenciado, amordaçado. Daí a ênfase nos deveres/obrigações/proibições do docente.

Podemos dizer, ainda, que há no cartaz também um atravessamento do discurso religioso. A lista com tais deveres recupera a memória dos dez mandamentos bíblicos presentes no Livro de Êxodo, capítulo 20, versículos 2 a 17, e que também se estruturam negativa e imperativamente, a partir de uma base de enunciados que definem as obrigações dos cristãos em relação às leis de Deus. Os “mandamentos” do PESP se apresentam, dessa forma, como “leis sagradas”, que devem assim ser seguidas como dogmas. Discurso religioso e discurso jurídico se entrecruzam e perante o poder de controle do Estado⁸⁵ tentam reforçar o sentido “legal” dos dizeres materializados no cartaz.

⁸⁵ É válido salientar, a esse respeito, que o magistério, historicamente, esteve ligado aos ideais da igreja e do Estado, conforme aponta Melo (2011).

Feitas essas considerações acerca dos aspectos mais gerais do cartaz, podemos agora nos deter às análises das sequências que materializam os seis “deveres” aos quais o professor deve se submeter em sua prática de ensino.

A SD9 – **O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias**, prescreve que o professor não se aproveite da obrigatoriedade da presença dos alunos em sala de aula para impor suas próprias visões de mundo. A necessidade de se prescrever tal dever surge da suposta ameaça de doutrinação ideológica combatida pelo Programa, já que “um exército organizado de militantes travestidos de professores” aproveita-se da liberdade de cátedra e “da cortina de segredo das salas de aula” para impor aos alunos seus próprios interesses⁸⁶.

A estrutura negativa do enunciado tem como pressuposto a existência de um enunciado de base afirmativa: **o professor se aproveita da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses...** Na superfície linguística, tal implícito se fixa como algo “inquestionável”, já que é esse “não-dito” que autoriza, por assim dizer, a construção do enunciado em questão.

A escolha lexical de termos como “não se aproveitará”, “audiência cativa”, “próprios interesses”, se mostra como estratégia discursiva que visa endossar a necessidade da obrigatoriedade da afixação do cartaz nas escolas. No plano discursivo, podemos dizer, nesse caso, que “se aproveitar” produz, na SD em tela, efeitos de sentido de “tirar vantagem de algo, ou de alguém”; de “abusar de”, em prol da promoção de interesses particulares. Tais sentidos funcionam tendo em vista reforçar a imagem do professor “doutrinador” como um sujeito “aproveitador”, política e ideologicamente “interesseiro”, que abusa de sua liberdade de ensinar.

Por outro lado, o aluno é posto como um “prisioneiro”, uma “vítima”, que obrigado no “cativeiro” da sala de aula a ouvir o que o professor tem a dizer, se torna uma presa fácil de dominar. Essa representação recupera o imaginário do aluno analisado por nós na SD6, que trata do reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de

⁸⁶ Palavras de Miguel Nagib no site do ESP. Cf.: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>.

aprendizado” (BRASIL, p. 1). Vimos, nesse caso, que esse imaginário projeta o aluno como um sujeito “dócil, “domesticável”, “ignorante”, “indefeso”, etc.

O que está em jogo nessa nova SD é a construção do imaginário do professor como sujeito-doutrinador que, levando em conta sua posição hierárquica no espaço escolar, tira vantagem, abusa, se aproveita da “audiência cativa” e da fragilidade/inocência do aluno para promover os seus próprios interesses.

A quais interesses – políticos e ideológicos – exatamente o PESP se refere? O PL, em sua aparente “neutralidade”, não os especifica. Pela leitura de outros dizeres que circulam em outras instâncias discursivas, tais como os que encontramos no site oficial do ESP, na página oficial do movimento no Facebook, em artigos publicados, em entrevistas e conferências dadas pelos defensores do Programa, podemos analisar, porém, o funcionamento de outras discursividades que nos apontam pistas para responder à problemática posta, além de ajudar a compreender melhor como se constrói o imaginário desse professor doutrinador.

Selecionamos, para esse intento, mais duas SDs complementares retiradas de recortes de falas de Miguel Nagib e do professor da UNB e Vice-presidente da Associação Escola sem Partido, Bráulio Porto de Matos. A primeira delas diz respeito a um pronunciamento de Bráulio Porto em defesa do PL 193/2016 na audiência pública da Comissão de Educação, realizada em 01 de Setembro de 2016⁸⁷. Na sua avaliação,

SDa: Qualquer pessoa bem informada sobre a história do **comunismo** e a diáspora do **marxismo** no século XX, sabe que esse movimento revolucionário tem alterado a sua estratégia de conquista do poder do golpe insurrecional para infiltração nas instituições culturais, nas democracias ocidentais, sempre que calculam inviável ascender ao poder por via militar. Daí a opção por inserir em suas agendas políticas-ideológicas nas escolas, nas igrejas, nos meios de comunicação de massa de sorte a **preparar o caminho para o advento do regime comunista** [Grifo nosso].

A segunda sequência foi retirada do artigo *O que pode ser feito contra a doutrinação*, escrito por Miguel Nagib e disponível para leitura no site do ESP⁸⁸. Disse o advogado:

SDb: “[...] que as escolas brasileiras se transformaram, umas mais, outras menos, em centros de doutrinação política e ideológica a serviço dos **partidos e organizações de esquerda**, disso já não resta a menor sombra de dúvida” [Grifo nosso].

⁸⁷ O vídeo da audiência pode ser acessado nesse link: <https://www.youtube.com/watch?v=jwGErV-1zUo>.

⁸⁸ Cf.: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/236-o-que-pode-ser-feito-contra-a-doutrinacao>

Bráulio Porto, na SDa, sugere, em sua fala, que há em curso, desde o século XX, uma espécie de investida do comunismo, que ele denomina de “movimento revolucionário”, sobre as “instituições culturais”, dentre elas a escola, a igreja e a mídia, nas “democracias ocidentais”, com o propósito de preparar o terreno para o advento desse regime. Tal estratégia se daria em momentos em que esse movimento revolucionário não consegue conquistar o poder através de golpes insurrecionais.

A fala do professor toma como fundamento o que o ESP tem chamado de “marxismo cultural”, ideologia difundida principalmente, segundo seus defensores, por Antônio Gramsci. As escolas, nessa perspectiva, estariam infestadas de “professores comunistas” adeptos dessa corrente, cuja única função seria fazer da escola um espaço de doutrinação marxista.

Nagib, por sua vez, na SDb, aponta que as escolas brasileiras são, inquestionavelmente, espaços apropriados por “partidos e organizações de esquerda” para uso, “sem sombra de dúvidas”, de atividades de cooptação política e ideológica. Em outras palavras, essas organizações estariam utilizando as escolas, através dos professores, para desenvolver práticas de doutrinação.

Interessa-nos nessas SDs justamente o ponto em que ambas sustentam que as escolas do país estão sendo dominadas por partidos e organizações “marxistas”, “comunistas” e de “esquerda”. Os discursos reproduzidos nessas sequências – assim como aqueles reproduzidos no cartaz de “direitos” dos professores (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018) e no cartaz de “deveres” do professor (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017) – evocam, a nosso ver, uma memória que traz à tona a imagem do “professor comunista”, “subversivo”, perseguido, justamente por essas razões, no período ditatorial militar.

Essa imagem do professor “marxista”, “comunista”, filiado a “partidos e organizações de esquerda” é atualizada, mas silenciada no discurso do PESP, o que nos leva a argumentar que tais discursos retomam uma espécie de atualização da ideia de “caça aos comunistas” agora personificados em “professores doutrinadores”.

Até aqui, apontamos que os dizeres inscritos na SD9 não significam em si mesmos, isto é, não apresentam um sentido literal, único e verdadeiro. O efeito de ilusão do sentido que se quer homogêneo começou a se desfazer, a deslizar, quando cruzamos o discurso dessa SD com os discursos materializados nas falas de Miguel Nagib e Bráulio Porto de Matos.

É interessante observar, que o efeito de ilusão vai se desfazendo no interior do próprio discurso do PESP, na mesma conjuntura histórica. Isso acontece porque as contradições que estão na base da formação social em que vivemos também se inscrevem nos discursos produzidos através das relações que os sujeitos estabelecem nessa sociedade.

Recordemos aqui que a AD trabalha a relação **Língua-Discurso-Ideologia**, donde resulta, de acordo com Orlandi (2009, p. 17), que “a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua”. A ideologia – diante da conjuntura de instabilidade política em que vivemos, favorável à uma poderosa ofensiva das forças reacionárias e conservadoras no globo mundial, que subjuga e intensifica ainda mais o grau de exploração da classe trabalhadora pela classe dominante, sendo essas questões colocadas como parte da crise estrutural do capital e de sua reestruturação produtiva – atua, dessa forma, orientando a práxis, de modo a dirimir conflitos e contribuir, no plano discursivo, no trabalho de convencimento, tendo em vista conduzir outros homens a agirem conforme uma posição desejada.

No que concerne à SD9 a ideologia está funcionando a todo momento produzindo a ilusão do consenso, do sentido único, na intenção de apagar as contradições daquela produção discursiva e, desse modo, conduzir os sujeitos, “esquecidos” de que não têm domínio total do seu dizer e que os sentidos sempre podem derivar para outras significações, a assumirem a posição nacional-conservadora a qual o PESP se identifica.

A SD10: **o professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas**, tal qual a SD9, também tem como pressuposto a existência de um enunciado de base afirmativa: **o professor favorece, prejudica e constrange os alunos** quando se trata de abordar em sala de aula temas de cunho político-ideológico e moral-religioso.

Os verbos “favorecer”, “prejudicar” e “constranger” se sucedem, na SD em tela, de forma gradativa: ao favorecer determinados alunos em “razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas”, o professor prejudica outros que, expostos a uma tal situação, são constrangidos perante os colegas. O professor é aqui colocado como um sujeito “malicioso” e “perverso”, retomando, assim, o imaginário do “professor aproveitador” da SD9.

Além disso, a sequência sugere que há a possibilidade de o professor não possuir convicções ou crenças religiosas ou morais e até mesmo não ser adepto de alguma orientação ideológica ou política. Acontece que o substantivo **convicções** está sendo adjetivado por esses termos, que repetiremos por uma questão didática: **políticas, ideológicas, morais** ou **religiosas**.

Temos então algo semelhante ao que expomos na SD2 em relação ao termo “neutralidade”. No caso da SD10, poderíamos construir as seguintes paráfrases:

- Toda convicção é política, ideológica, moral ou religiosa;
- Qualquer convicção pressupõe um posicionamento político, ideológico, moral ou religioso.

Tais paráfrases reforçam o que dissemos sobre a impossibilidade de existir discurso neutro, ou de se manter numa posição neutra, ainda que o sujeito, na ilusão de estar na origem e de ser o dono completamente do seu dizer, se reconheça como tal. Se declarar ateu, ou afirmar que não segue qualquer ideologia política, por exemplo, já é tomar partido, já é ter convicção de algo, o que invalida a construção linguística “ou a falta delas” – isto é, a “falta de convicções” – na SD10.

Isso acontece, é importante lembrar, porque, como argumenta Orlandi (2009, p. 32),

[...] O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele [...]. O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentido estão ali presentificados.

É dessa forma que podemos explicar, do ponto de vista discursivo, como os sentidos escapam nessas sequências. Eles não existem em si mesmos, ao contrário, estão em constante relação com a exterioridade, com aquilo que está sendo dito no momento da enunciação, com o que se disse em outro momento e lugar, com o que ainda não se disse e também com aquilo que poderia ser dito, mas não foi.

Prosseguindo com nossa análise, passemos para a SD11: **o professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos, ou passeatas**. Esse dever/obrigação/proibição deve impedir o professor de realizar algum de tipo de propaganda que de alguma forma possa privilegiar ou “vender” a imagem de um determinado partido político para seus alunos. O termo “propaganda”

nessa SD faz, pois, referência ao discurso publicitário. De caráter predominantemente persuasivo, esse discurso está funcionando nessa materialidade produzindo um efeito de convencimento: tenta-se passar a ideia de que o professor-doutrinador, sem “a menor sombra de dúvida” – SDb – faz propaganda político-partidária em sala de aula, sendo assim um “propagandeiro” de ideologias.

Como se não bastasse, ele ainda “incita” – diferente de “incentivar” – esses alunos a “participar de manifestações, atos públicos, ou passeatas”. O verbo “incitar” aqui faz ecoar a memória do “agitador vermelho” discursivizado nas denominações dos comunistas elencados por Mariani em sua pesquisa e referenciado aqui em nossa dissertação. Na SD11 temos, por extensão, a criação do imaginário do “professor agitador” e, circulando em outras materialidades da conjuntura atual, encontramos essa imagem reforçada em paráfrases como: “exército organizado de **militantes** travestidos de professores⁸⁹”, “professor **militante**⁹⁰”, “educadores **militantes**”, etc.

Os estudantes que participam de manifestações e atos públicos, instrumentos legítimos de luta, por essa lógica, são uma massa minoritária manipulada por esses professores “militantes” e “agitadores” que se apropriam do espaço escolar para pôr em prática seus projetos de “ideologização” da educação brasileira. Mais uma vez temos aqui a memória do aluno “vulnerável”, “manipulável” funcionando e uma outra memória sendo apagada: a da história do protagonismo dos movimentos estudantis nas lutas sociais.

O que de fato está em jogo em relação à proibição imposta pelo PESP através do “dever” 3 nessa SD, a nosso ver, é a tentativa do programa de esvaziar, censurar, criminalizar e controlar o trabalho docente, bem como de impedir que certos discursos que possam problematizar determinadas situações do cotidiano circulem na sala de aula, estimulando e incentivando, assim, práticas de ensino que não questionam a realidade.

Essa questão está diretamente ligada à produção e transmissão do conhecimento e tem a ver com a SD12: **ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.**

⁸⁹ <https://oglobo.globo.com/opiniao/educadores-militantes-15863378>

⁹⁰ Expressão difundida largamente pelos defensores do ESP.

Apresentar as principais versões teóricas ou opinativas em relação a um dado conteúdo de cunho político, sociocultural ou econômico de forma “justa” significa não tomar partido por uma ou outra dessas “versões”. Ao tratar, por exemplo, dos acontecimentos históricos relacionados ao período de 1964 a 1985 no Brasil, momento em que o país foi governado pelos militares, o professor precisa, de um lado, explicar – com “profundidade e seriedade” – a “versão” da história que toma esse período como uma ditadura empresarial militar e, de outro, explicar – com a mesma “profundidade e seriedade” – a “versão” que diz que não houve ditadura, mas um “regime democrático de força”.

Feito isso, o professor simplesmente deixa que o aluno decida a “versão” que mais o agrade, respeitando, assim, a sua autonomia intelectual. Não é o objeto, nesse caso, em sua realidade material, histórica e concreta que dá as condições de compreensão do funcionamento dos discursos que atravessam o conteúdo ministrado. Ao contrário, é o sujeito singular o elemento central do processo de conhecimento. Com essa compreensão, podemos dizer que essa discursividade contribui para a eliminação do entendimento da história, como nos lembra Mariani (1995, pp. 132-133), como “relações de força” e “produção de memória resultante do confronto e gerenciamento dos sentidos produzidos em uma dada época, em uma dada formação social”.

Na perspectiva da nossa pesquisa consideramos a produção do conhecimento como parte do processo de divisão social hierárquica do trabalho. Ontologicamente, o conhecimento é produzido a partir de uma base material e é concebido, segundo Tonet (2016), como uma forma de mediação para intervenção no mundo e, na sociedade capitalista, para a efetivação dos interesses de classes.

Como um complexo parcial que compõe a totalidade do ser social, essa categoria tem sua gênese concomitante à origem do trabalho. Vimos, nessa direção, que para atender as demandas postas pela realidade objetiva os homens precisam, ao agirem sobre o mundo, ter um conhecimento mínimo dos nexos causais⁹¹ que possam atender, num dado momento, às exigências necessárias para a realização de seus anseios.

⁹¹ Esse processo se dá via reflexo, como já discutido na subseção sobre o trabalho. Nesse caso, para que um dado conhecimento seja adequado à realidade, faz-se necessário que a consciência possa refletir essa realidade da forma mais fiel possível, para que então esse conhecimento seja validado.

O conhecimento aí adquirido terá uma utilidade não apenas para o sujeito singular responsável pelo ato de trabalho que deu origem àquilo de que ele necessitava, mas também para a sociedade da qual faz parte. Com o desenvolvimento da humanidade, nesse processo, haverá, de acordo com Tonet (2016), a necessidade de se estruturar novas formas de se produzir o conhecimento que, a cada época trará a marca histórica do seu tempo.

Para o autor (2016, p. 127), os sujeitos fundamentais do conhecimento na sociedade em que vivemos são as classes sociais⁹² e este “é sempre produzido em uma determinada situação histórico-social, em resposta a determinadas questões enfrentadas pela humanidade”. No modo de produção capitalista, o conhecimento, perpassado pela perspectiva de classes, estará, nesse sentido, em plena harmonia com os interesses da burguesia.

Essa vinculação entre os interesses de classes e o conhecimento demonstra que a produção deste, seja ela científica ou não, não é neutra e essa questão toca de maneira particular a nossa pesquisa. Como vimos tentando demonstrar em nossas análises até aqui, o PESP se apropria do discurso da “neutralidade” para, na interdição de certos discursos, impor um modelo de educação alinhado aos interesses do capital, silenciando, assim, os conflitos de classe que estruturam o modo de produção capitalista. Essa é, para nós, uma questão crucial que perpassa todo o discurso do PESP.

O senso de “justiça” desse Programa no tocante ao trabalho com as questões de ordem política, sociocultural e econômica na sala de aula é, assim, ideologicamente demarcado, mas isso é silenciado em seus discursos, como também o é o fato de a história da produção do conhecimento científico, como argumenta Pêcheux (2014a, p. 172), “não está acima ou separado da história da luta de classes, como “o bom lado” da história se oporia ao “mau lado”⁹³.

Queremos dizer com isso que existe, nessas circunstâncias, um projeto de sociedade em disputa e que a educação e a produção do conhecimento científico são importantes para a reprodução, no campo da subjetividade, das teorias que sustentem um ou outro desses projetos. É importante destacar, nesse sentido, ainda com Pêcheux (2014a, pp. 172-173), que as condições da produção do conhecimento científico “estão inscritas nas condições de reprodução/trans formação das relações de produção” e que as contradições que compõe essas

⁹² É importante que se frise essa afirmação. O conhecimento é, certamente, produzido por indivíduos singulares, mas, como coloca Tonet, as classes sociais são os sujeitos fundamentais.

⁹³ No exemplo que demos em relação a discussão em torno da ditadura militar, qual das versões traria o “bom lado” da história? Qual traria o “mau lado”?

condições “se repercutem, com deslizamentos, deslocamentos etc., no todo complexo das ideologias teóricas sob a forma de relações de desigualdade-subordinação que determinam os ‘interesses’ teóricos em luta numa conjuntura dada”.

No momento de crise estrutural em que se encontra o capital nesse momento histórico, pelo estado atual da luta ideológica de classes, portanto, a tendência é que se sobressaiam os “interesses teóricos” das classes dominantes e que se rejeite uma posição materialista da realidade em favor de uma tomada de posição idealista desta, isto é, uma posição que não leva em consideração as relações de produção e a luta de classes no que se refere à existência da sociedade nessa formação social.

No que tange ao processo de produção e transmissão do conhecimento, é preciso que fique claro, dessa forma, que este não é imune ao funcionamento da ideologia, já que opera, conforme Pêcheux (2014a, p. 182), “através das tomadas de posição (‘demarcações’ etc.) pela objetividade científica”. O PESP tenta apagar, pois, que no processo de ensino-aprendizagem existe uma luta ideológica no que concerne à produção do conhecimento e nesse embate, como pudemos observar, geralmente se sobressaem àquelas formas de conhecimentos que materializam as ideologias dominantes, transmitidas através do mecanismo de “internalização” discutido por Mészáros (2008).

A SD13: o professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções, é uma extensão da SD8 por nós já analisada. Lá, a sequência se inscreve como um “princípio da educação nacional”, aqui como um dever/obrigação/proibição. Trata-se de reforçar o efeito de imposição desses dizeres que ao serem replicados no cartaz – também na justificativa do PL 193, ora uma reprodução literal, ora apresentando alguma variação na forma, mas conservando sua ideia geral – produz um efeito de sentido de sobreposição dos conhecimentos de cunho “moral religioso” em relação aos conhecimentos científicos-pedagógicos no âmbito escolar.

A SD14: o professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula, por fim, encerra a lista de “deveres” do professor, que deve garantir que os “direitos” dos alunos de não serem doutrinados não sejam violados. Mais que isso, ele deve cuidar para que esses “direitos” não sejam violados pelos próprios estudantes, numa espécie de autossabotagem. Esse deslize pode apontar tanto para o entendimento de que uma “violação” de tal natureza se dá em função da

“vulnerabilidade” do estudante, quanto pode apontar para um ato de resistência do aluno e não uma violação de seus “direitos”.

Das análises aqui empreendidas é possível apontar, dessa forma, que o objetivo do cartaz não é simplesmente combater a “doutrinação”, mas, através de uma série de interdições, exercer o controle sobre o trabalho docente, uma vez que este mobiliza sentidos de imposição (**Dever-Proibição**), numa espécie de “ditadura dos sentidos” no âmbito escolar. É necessário, dessa forma, impor, proibir, silenciar certos sentidos para controlar política e ideologicamente a educação escolar e assegurar a reprodução social das sociedades de classes.

Pelo funcionamento do silêncio local e da censura, podemos dizer, ainda, que o discurso materializado no cartaz em questão interdita sentidos filiados a uma FD que oferece resistência à FD da Educação Conservadora inscrita no discurso do PESP, a qual vincula sentidos relacionados à uma prática de educação autoritária e censora, pautada em princípios que buscam ocultar seu viés ideológico nacional-conservador e, dada a particularidade das políticas educacionais do país, seu caráter neoliberal.

Acreditamos, também, que a obrigatoriedade do cartaz reforça uma prática de vigilância e punição – comum a regimes totalitários – ao mesmo tempo em que, pelo trabalho do interdiscurso, retoma dizeres que legitimam essa prática com vistas a controlar o trabalho docente no espaço escolar. Funcionaria, se nos permitem a metáfora, como um panóptico, cujo vigilante invisível se personificaria na figura do Estado e o cartaz, vigilante visível, atuaria como um instrumento censor oficial.

Em termos de mecanismo de punição, a propósito, o PL 193/2016 institui, em seu Art. 8º, um canal de denúncia destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento da Lei. Em parágrafo único o PL determina que “as reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade” (BRASIL, 2016, p. 4).

O ESP, por seu turno, estimula os estudantes a denunciarem supostos atos de doutrinação também através de seu site. Lá, há uma aba intitulada “planeje sua denúncia”, “explicando” como alunos devem proceder ao se sentirem ameaçados em sala de aula. O “movimento” sugere que o aluno faça o seguinte:

Na dúvida, não se precipitem. Planejem a sua denúncia. Anotem os episódios, os conteúdos e as falas mais representativas da militância política e ideológica do seu professor. Anotem tudo o que possa ser considerado um abuso da liberdade de ensinar em detrimento da sua liberdade de aprender. Registrem o nome do professor, o dia, a hora e o contexto. Sejam objetivos e equilibrados. Acima de tudo, verazes. E esperem até que esse professor já não tenha poder sobre vocês. Esperem, se necessário, até sair da escola ou da faculdade. Não há pressa. Quando estiverem seguros de que ninguém poderá lhes causar nenhum dano, DENUNCIEM a covardia de que foram vítimas quando não podiam reagir. Façam isso pelo bem dos estudantes que estão passando ou ainda vão passar pelo que vocês já passaram. É um serviço de utilidade pública⁹⁴.

O site também abre espaço para que os alunos e pais de alunos enviem vídeos para serem publicados também como forma de “denúncia”. O incentivo para que os alunos filmem as aulas de seus professores, inclusive, foi inserido, recentemente, no PL 246/2019, de autoria da Deputada Federal Bia Kicis (PSL), sob o pretexto de assegurar aos estudantes “o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola” (BRASIL, 2019, p. 2).

Tais iniciativas, como se pode supor, criam condições as mais diversas para expor, constranger, punir e criminalizar o trabalho docente. Essas medidas punitivas, bem como as estratégias de censura utilizadas pelo ESP não são inéditas. Tentaremos demonstrar isso avançando, em nossas análises, confrontando o cartaz por nós analisado com discursos outros que nos chegam pelo trabalho da memória e do interdiscurso.

Nos reportamos, nesse momento, ao período da ditadura militar no Brasil (1964-1985) e ao seu legado de atrocidades, marcados por perseguições, torturas, assassinatos, atos de censura na esfera da educação, nas artes, na imprensa, repressão à greves, arbitrariedades consubstanciadas em leis, Atos Constitucionais⁹⁵, Decretos, enfim, uma infinidade de violações e delitos que deixaram um rastro de terror manchado na história política do país.

A educação, nesse período, de acordo com Giraldelelli Jr. (2001, p. 104), se pautou pela

[...] repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e

⁹⁴ Cf.: <http://escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia>

⁹⁵ O mais expressivo desses atos foi o Ato Institucional Nº 5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva. O AI5 dava plenos poderes ao Presidente da República para decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, dentre outras arbitrariedades.

discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e não rara confusa legislação educacional.

As políticas educacionais estiveram, nesse caso, atreladas aos interesses da classe empresarial e dos militares, que atuavam conjuntamente através de órgãos como o Instituto de Ação Democrática (IBAD), o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) e a Escola Superior de Guerra (ESG). Saviani (2008, p. 294) esclarece que o IBAD foi a “primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política” nesse momento. Sua finalidade “era combater o comunismo e aquilo que seus membros chamavam de ‘estilo populista de Juscelino’”. O IPES, ainda de acordo com Saviani, foi criado pouco antes do governo JK. Em suas ações ideológica, social e político-militar, o instituto

[...] desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes, em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares.

O IPES, segundo Giraldelli Jr. (2001), desenvolveu, ainda, papel importante, a partir da realização de fóruns e seminários, para a concretização da Reforma Universitária e para a implementação do ensino médio profissionalizante, através da Lei 5.692/71, proposta no Governo do General Costa e Silva”. Nesse contexto, podemos citar também como outra investida dos militares no campo da educação o Decreto-Lei 477/1969, que define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários de estabelecimentos de ensino público ou particulares, ficando conhecido como AI-5 das Universidades brasileiras, dada a sua natureza repressiva.

Giraldelli Jr. (2001, p. 114), sintetiza a proposta do referido Decreto da seguinte maneira:

[...] O artigo primeiro desse Decreto denominou “infração disciplinar” de professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular, o “aliciamento e incitamento à greve”; o “atentado contra pessoas, bens ou prédios”; os “atos destinados à organização de movimentos subversivos”; a confecção ou simplesmente a distribuição ou a retenção de “material subversivo”; o sequestro; o uso do recinto escolar para “fins de subversão”. A punição, após processo sumário, consistiu na demissão e proibição de readmissão em serviço da mesma natureza em qualquer outro estabelecimento por um prazo de cinco anos. O processo sumário, que oficializou a delação e o terrorismo em cada unidade, consistia na delegação do poder ao dirigente da unidade de conferir poderes a qualquer funcionário do estabelecimento para num prazo de 20 dias apurar as infrações e comunicar os superiores para a instalação do Inquérito Policial Militar (os IPMs) (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 178-179).

Pela leitura do documento, pudemos perceber uma movência de sentidos entre ele e o cartaz proposto pelo PESP. A próxima SD que analisaremos, nesse sentido, será a seguinte:

SDd: Art. 1º. Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou **incite** à 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 dele participe;

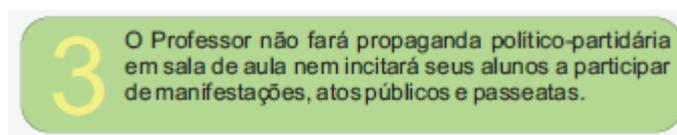
VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de **subversão** ou para praticar **ato contrário à moral ou à ordem pública**.

O inciso I, da lista de infrações, busca criminalizar o que denomina de “aliciamento” ou “incitamento” de ações que de alguma forma paralise as atividades escolares. Tratava-se de inibir a organização de “movimento subversivos”, como aponta o inciso III, de modo a impedir que esses movimentos participassem de “passeatas, desfiles ou comícios não autorizados”, bem como de estabelecer controle sobre certos eventos que pudessem acontecer no espaço escolar com fins de “subversão” ou que de algum modo atentassem a “moral ou a ordem pública”, como estabelece o inciso VI.

O foco das infrações desses itens é, portanto, a criminalização de atos de cunho “subversivo” organizados por membros de uma dada instituição. O intuito, como sabemos, era boicotar e calar manifestantes que se valessem de tais atos para denunciar os abusos cometidos pelo regime militar. Eram considerados subversivos, nesse caso, aqueles insubordinados, os que se opunham de alguma forma à disciplina, à moral e aos bons costumes difundidos pelo regime.

No conjunto, as infrações listadas no Decreto 477 impõem restrições e interditam, tal qual o cartaz de “deveres” do professor (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017) criado pelo PESP, discursos considerados perigosos para a manutenção da ordem vigente. Se reportarmos essas materialidades à **SD11**, correspondente ao dever 3 do cartaz de deveres do professor, veremos que há uma confluência entre esses discursos:

Figura 3: recorte do cartaz de Deveres do professor



Fonte: Escola sem Partido, [2017].

“Incitar” os alunos a participarem de manifestações, atos públicos ou passeatas, corresponde, nesse caso, a organizar “movimentos subversivos” com o intuito de paralisar as atividades escolares em prol da participação dos alunos, professores e funcionários em “passeatas, desfiles ou comícios não autorizados⁹⁶”, sendo por isso atos passíveis de punição.

Essa aproximação, que aponta para o funcionamento do silêncio local, nos é recuperada a partir de um movimento de paráfrase sobre uma memória discursiva. Segundo Achard (2015, p. 17), “a memória não restitui frases escutadas no passado mas julgamentos de verossimilhanças sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrases”. Podemos dizer, desse modo, que aquilo que era tomado como **movimentos subversivos** ou como ato de **subversão**, no regime militar, se apresenta como **doutrinação** no momento atual: diz-se “coisas diferentes para ficar no mesmo sentido”, como diz Orlandi (2007).

Vemos, assim, que esse movimento dos sentidos entre o Decreto 477 e o cartaz de “deveres” do professor (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017) se dá pela ordem da repetibilidade. Indursky (2011, p. 71) aponta que uma característica importante da noção de memória na AD é que os discursos ao serem produzidos se realizam sobre o regime de repetibilidade, regularizando, por retomada, “os sentidos que vão constituir uma memória que é social”. A autora coloca, no entanto, que essa repetição pode levar a “um deslizamento, a uma resignificação, a uma quebra do regime de regularização dos sentidos”.

No nosso caso em particular, não identificamos esse movimento que desestabiliza os sentidos do rememorado. Ao contrário, vimos que os sentidos são afetados por elementos de

⁹⁶ O MEC emitiu recentemente uma nota oficial em que afirma que “professores, servidores, funcionários, alunos, pais e responsáveis não são autorizados a divulgar e estimular protestos durante o horário e no ambiente escolar” e que se a população identificar “a promoção de eventos desse cunho, basta fazer a denúncia pela ouvidoria do MEC”. A nota foi divulgada na tarde de 30 de Maio, dia em que aconteceram manifestações em várias cidades do país em defesa da educação, contra os cortes no orçamento dessa pasta promovida pelo governo Bolsonaro e contra a reforma da previdência. Como se pode verificar, o discurso do MEC reitera aquele do Decreto 477, também retomado no cartaz de “deveres” do professor proposto pelo PESP. A nota pode ser lida no portal do MEC através do site: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=76641>.

saber inscritos nessa mesma FD e se repetem, mesmo que as palavras sejam ditas de outra forma (Subversão-Doutrinação) e em outro momento histórico, isto é, não mais em um regime ditatorial militar aberto, mas em um regime democrático.

Retomando nosso percurso de análise até aqui, podemos dizer que a censura instaurada através do discurso do cartaz é da ordem do político enquanto representação, já que há uma disputa pelos sentidos na “cena das forças políticas construídas pelo discurso”. Nessa disputa, o PESP busca impedir, num gesto de autoritarismo análogo ao que acontecia no regime militar ditatorial, que discursos contrários a sua posição ideológica se sustentem. Podemos dizer, à vista disso, que o discurso produzido pelo PESP e materializado no cartaz de “deveres” do professor (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017) se identifica com uma FD que vincula sentidos de autoritarismo, censura e totalitarismo político ao campo da educação.

Orlandi (2009, p. 86), a fim de distinguir os diferentes modos de funcionamento do discurso, aponta que este pode ser de caráter autoritário, quando a polissemia do discurso é contida; de caráter polêmico, quando a polissemia é controlada; e de caráter lúdico, quando a polissemia está aberta. A autora observa ainda que um discurso nunca é puramente autoritário, lúdico ou polêmico, mas que há “misturas”, de maneira que um discurso apresenta sempre um modo de funcionamento dominante.

No caso em análise, tanto o discurso contido no cartaz do PESP, quanto o discurso do Decreto-Lei 477, tem seu funcionamento dominante na modalidade de discurso autoritário, haja vista os limites impostos ao exercício da prática docente e a “repressão dos processos de produção de sentidos” (ORLANDI, 2015) apontados aqui em nossa análise a partir do funcionamento do silêncio local enquanto censura.

É importante insistir, por fim, que toda ordem de interdições, punições, dissimulações que analisamos no processo de produção de sentidos no discurso do PESP não implica, apenas, no entendimento do funcionamento deste como um instrumento de controle e censura. Ele deve ser compreendido, no essencial, como um projeto das classes dominantes que visa intervir na educação para atuar ideologicamente no campo da subjetividade, influenciando a formação daqueles que formarão o quadro de trabalhadores necessários à manutenção e preservação do sistema do capital.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos, nessa pesquisa, o funcionamento discursivo do Programa “Escola sem Partido”, através de sua materialização no PL 196/2016, e seus efeitos de sentidos na conjuntura atual que se inscreve num momento de crise estrutural do sistema sociometabólico do capital. Nosso gesto de análise, fundamentado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux e na perspectiva ontológica do ser social de Marx e Lukács, se deu a partir da hipótese de que o referido programa, levando em conta a relação antagônica trabalho X capital que está na base da sociabilidade capitalista, é mais um projeto, no âmbito da educação, de ofensiva do capital contra a classe trabalhadora.

Nessa direção, nosso processo investigativo iniciou com o necessário estudo da categoria do trabalho como matriz fundante do ser social e, tomando a realidade como um composto de complexo de complexos, nos debruçamos também sobre o estudo dos complexos parciais da linguagem – e do discurso –, da ideologia, da educação e do Estado, com o intuito de compreender suas determinações gerais, seu funcionamento na totalidade da realidade social e sua articulação com os dispositivos teóricos-metodológicos da AD.

Entendendo as particularidades de cada um desses complexos – e as principais categorias da AD – estivemos em condições de compreender como se estruturam as relações sociais no modo de produção capitalista e o estado irreversível em que se encontra a crise mundial do capital na contemporaneidade. Tal estudo foi fundamental para a apreensão das condições de produção do discurso do PESP, objeto de nossa pesquisa, e para mostrar, do ponto de vista ontológico-materialista, que a investida do capital em projetos de intervenção na esfera educacional, como é o caso do PESP, visa limitar o acesso ao conhecimento elaborado historicamente pela humanidade e minar as resistências que porventura possam irromper nas “trincheiras” da sala de aula.

De posse desses elementos, pudemos constatar em nossas análises que o discurso do PESP, sustentado por um imaginário de educação “neutra”, busca interditar discursos outros que possam representar perigo à Formação Ideológica que o domina, silenciando as contradições estruturais do capital, apagando o caráter de classe existente, especificamente no espaço escolar, e revelando uma tentativa de controle dos sentidos e do trabalho docente, no intuito de conservar a ordem vigente.

Observamos, na análise das sequências que tratam dos “princípios da educação”, que este discurso convoca elementos de saberes inscritos em uma Formação Discursiva – FD da Educação Conservadora – que atribui sentidos que tentam se estabelecer como homogêneos e consensuais, mas, na tensão e no embate que estes sentidos travam na heterogeneidade constitutiva dessa FD, deslizam produzindo efeitos de sentidos de autoritarismo, através dos diversos mecanismos utilizados para impedir o debate de questões como gênero, religião e política em sala de aula e do ataque à liberdade de cátedra do professor, por exemplo.

Mostramos, por outro lado, que o discurso da “neutralidade” amplamente difundido pelo programa, é um efeito de evidência que silencia, na verdade, sua posição ideológica nacional-conservadora, “escondendo”, com isso, que seu discurso mantém relações diretas com o ideário político-ideológico da direita com seu “conservadorismo intrínseco”, utilizando aqui as palavras de Konder (2009, p. 27).

Verificamos, também, que esse discurso, através do funcionamento do silêncio local, procura institucionalizar, por meio do controle do Estado, entendido como “forma da instituição do controle político total”, e de seus mecanismos jurídicos/políticos, a censura em sala de aula e promover um ensino que legitima a criminalização de práticas pedagógicas críticas, haja vista o clima de perseguição e “caça às bruxas” estimulado tanto pelo PL – através do cartaz de “deveres” do professor (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017) e da criação do canal de denúncia proposto no Art. 8º, por exemplo) como pela “militância” ultraconservadora propagada pelo “movimento”.

Ao analisarmos as materialidades do segundo bloco, constatamos um processo que evoca a memória de discursividades que circularam em momentos históricos marcados pela instauração de regimes totalitários, como é o caso do período da ditadura empresarial militar no Brasil, trazendo à tona, novamente, sentidos de intolerância e repressão. Observamos, porém, que ao propor o combate a uma suposta “doutrinação” político-ideológica no espaço escolar, é o PESP que conserva, paradoxalmente, sentidos e gestos de doutrinação e totalitarismo político.

Pudemos verificar, na análise que empreendemos sobre o cartaz de “deveres” do professor, também no bloco 2, um movimento de sentidos que projetam a imagem deste como sujeito-doutrinador, identificado com o imaginário do “comunista”, “subversivo”, “agitador vermelho”, recuperado através do trabalho da memória e do interdiscurso. Tal memória se

atualiza no discurso do ESP em paráfrases que apresentam o professor como “militante travestido de educador”, ou como “professor aproveitador”, por exemplo”.

A imagem do aluno, por sua vez, é construída a partir da sua projeção no discurso como sujeito-vulnerável, “ingênuo”, “fraco”, “indefeso”, “domesticável”, “manipulável”, uma “vítima” potencial das práticas de “doutrinação” exercidas supostamente pelos professores em sala de aula.

Tais imagens colocam o professor como um “inimigo” da “nação”, um “militante” a serviço de organizações de esquerda que busca, de maneira conspiratória, uma revolução, sabe-se lá de quê, por dentro da instituição escolar, ao passo que os alunos precisam, por esse motivo, serem protegidos.

O discurso do ESP, nessas condições, funciona como uma estratégia persuasiva que visa convencer a população de que há uma ameaça – “vermelha” – em curso que busca destruir os valores da nação e da família tradicional cristã. Daí a ênfase do “movimento” e do Programa no “combate” à “doutrinação”, ao que chamam de “ideologia de gênero” e na defesa de um ensino em que os fundamentos pedagógicos-científicos sejam submissos a uma espécie de fundamentação “moral religiosa”.

Ainda em relação ao cartaz de “deveres” do professor (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017), que determina o que “não pode e nem deve ser dito” em sala de aula, foi possível atestar, retomando a metáfora do panóptico por nós utilizada nas análises, que a obrigatoriedade desse cartaz longe de ser uma simples medida constitui uma operação de controle e vigilância do trabalho docente. Ele, como representação do olho perscrutador do Estado, deverá atuar, com a ajuda de alunos “vulneráveis”, lembrando a todo momento que certos sentidos precisam ser interditados, reprimidos, censurados.

Como projeto da classe dominante no campo da educação, o PESP visa, ainda, através de seu discurso político conservador, atuar no controle das subjetividades, na formação das consciências e, nesse contexto de crise estrutural, se coloca como mais um braço do capital, sendo a escola, nesse contexto, uma instituição/máquina de produzir mão de obra dócil, pronta para se adequar a todas às demandas do mercado, sem questionamentos.

Diante de tais resultados, somos levados a afirmar que o modelo de educação e de sociedade que o PESP busca instaurar é aquele que se alinha ao projeto burguês com seus valores morais conservadores, egoístas, idealistas, fundamentalistas e irracionalistas, que busca a todo custo manter a exploração sobre os trabalhadores e os privilégios das classes dominantes em todas as instâncias da práxis social.

Nossa tese, em suma, é a de que o discurso do Programa Escola “sem Partido”, através de sua defesa de uma “educação neutra”, funciona, na realidade, impondo uma série de interdições que materializam discursividades censoras que agem no controle das subjetividades docente e discente, silenciando, no estado da luta ideológica em curso, a posição nacional-conservadora que este programa ocupa, bem como os interesses da classe dominante em assegurar a reprodução do capital. O PESP é, portanto, como já assinalamos, um projeto de ofensiva do capital contra a classe trabalhadora.

Entendemos, frente a tais circunstâncias, que a onda conservadora que vivemos nesse estágio da crise estrutural anima o avanço de forças reacionárias ao mesmo tempo em que evoca e autoriza velhas práticas de violência e de controle ideológico. Vivemos tempos difíceis, “tempo de fezes”, como diria Drummond, e o Escola “sem Partido”, nesse contexto obscuro de “homens partidos”, não passa de um mecanismo a serviço da hegemonia do capital e de legitimação da barbárie. É preciso, por isso, combater energicamente esses tipos de discursos e práticas a partir de uma crítica radical da formação social capitalista e do capital como sistema sociometabólico.

Acreditamos que uma análise do discurso adequada a esse fim só é possível através de uma abordagem ontológica-materialista, pois nos permite tocar o real da língua e o da história e alcançar a essência contraditória das produções discursivas que circulam nessa sociabilidade.

Nos posicionamos, dessa forma, numa perspectiva que pensa a educação a partir de um olhar materialista, cujo caráter revolucionário contribui para refletir sobre seu papel na superação dos antagonismos estruturais do mundo capitalista rumo à construção de uma sociedade plenamente emancipada.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre (et al). *Papel da Memória*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 63-74.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2016.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. **O Averso do Discurso**: análise de práticas discursivas no campo do trabalho. Maceió: EDUFAL, 2007.
- ANDRADE, Mariana Alves de. **Lukács**: reprodução social e valor. Tese. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.
- ANDRADE, Mariana Alves de. De Marx a Mészáros: a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital. In: PANIAGO, Maria Cristina Soares (Org.). **A. Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 11-27.
- ANTUNES, Ricardo. A substância da crise. In: MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**: São Paulo: Boitempo, 2011.
- ARAÚJO, Fernando de. **Estado e Capital**: uma coexistência necessária. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.
- BERTOLDO, Edna. “Escola Livre” se “sem Partido”: a internalização da lógica do capital. In: NOMERIANO, Aline Soares. **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 139-157.
- BERTOLDO, Edna. **Trabalho e Educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. Maceió, EDUFAL, 2009.
- BRASIL. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei PL 193/2016**.
- CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: Antonio Candido. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Duas Cidades e Ouro sobre azul 2004.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; MACHADO, Fabiano Duarte. A ideologia em Lukács: contribuições para os estudos do discurso. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira (Org.). **Linguagem, Discurso, Ideologia**: a materialidade dos sentidos. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 39-59.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; MACHADO, Fabiano Duarte. “O rugido das ruas” em 15 de Março de 2015: acontecimento, discurso e memória. **Organon**, Porto Alegre, v. 30. n. 59, p. 117-135, Jul/Dez. 2015. p. 117-135.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e Cidadania nas Reformas da Educação Brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió, EDUFAL, 2007.
- COSTA, Gilmaísa Macedo da. Lukács e a ideologia como categoria ontológica da vida social. In: **Revista Urutágua** - revista acadêmica multidisciplinar (Cesin-MT/DCS/UEM). Departamento de Ciências Sociais UEM. Nº 09 – Quadrimestral. Maringá, 2006.

- CAZARIN, Ercília Ana. A Análise do Discurso e sua Interface com o Político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; Mittmann, S. (orgs.). **O Acontecimento do Discurso no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 165-182.
- CORTEN, André. Discurso e representação do político. In: INDURSKY, Freda. FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra, 1999. p. 37-52.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Escola sem Partido: deveres do professor**. [*sine loco*: Escola sem Partido, 2017]. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/images/bann.pdf>. Acesso em: 2 Set. 2017.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Escola com Partido: “direitos do professor”**. [*sine loco*: Escola sem Partido, 2018]. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/images/bann.pdf>. Acesso em: 14 Nov. 2018.
- ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 49-62.
- FEITOSA, Eveline Ferreira; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; SANTOS, Deribaldo do. As parcerias público-privadas na educação brasileira: uma análise crítica à luz marxiana. In: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. das D (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 151-168.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, n. 27, p. 39-46, Dez. de 2003.
- FLORÊNCIO, Ana Maria Gama (et al.). **Análise do discurso: fundamentos & práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIRALDELLI Jr., Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação**. s/e. 2001.
- GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. 14 ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.
- HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5. ed. Capinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b. p. 11-38.
- INDUSKY, Freda. Lula lá: estrutura e acontecimento. In: **Revista do Instituto de Letras da UFRGS**. Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V. 17, n. 35, p. 101-121. Rio Grande do Sul, 2003.
- KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- LESSA, Sérgio. **Aparato Crítico 2018: Obras de Georg Lukács Volumes 13 e 14**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.
- LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

- LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: E. Popular, 2008.
- LIMA, Paula Valim de. **Escola sem sentido: Implicações do Escola sem Partido para a democratização da educação pública**. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.
- LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do ser social volume 14**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a.
- LUKÁCS, György. **Prolegômenos e Para uma Ontologia do ser social: obras de György Lukács Volume 13**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018b.
- MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 17-30.
- MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.
- MACENO, Talvanes Eugênio. **(im)possibilidades e limites da universalização da educação sob o capital**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2005.
- MAGALHÃES, Belmira. Materialismo Histórico-Dialético e Práticas Discursivas. In: BARBOSA FILHO, Fábio ramos; BALDINI, Lauro José Siqueira (Orgs.). **Análise do Discurso e Materialismos: prática política e materialidades/volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 37-58.
- MAGALHÃES, Belmira; MORAES, Andrea. Sujeito: trabalho, linguagem, discurso. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira (Org.). **Linguagem, Discurso, Ideologia: a materialidade dos sentidos**. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 121-148.
- MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2011.
- MAGALHÃES, Belmira. O Sujeito do Discurso: um diálogo possível e necessário. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Programa de Pós-Graduação em ciências da linguagem Unisul. Vol 3 Especial. Santa Catarina, 2003. p. 73-90.
- MAGALHÃES, Belmira. **Vidas Secas: os desejos de Sinhá Vitória**. Curitiba: HD Livros Editora, 2001.
- MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. **O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1996.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da prússia e a reforma social. De um prussiano. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Luta de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MELO, Kátia Maria Silva de. **Discurso, Consenso e Conflito: a (re)significação da profissão docente no Brasil**. Maceió: Edufal, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **A Montanha que Devemos Conquistar: reflexões acerca do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MOREIRA, Luciano Acioly Lemos. Linguagem, Discurso e Ideologia: a materialidade histórica e social dos sentidos. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira (Org.). **Linguagem, Discurso, Ideologia: a materialidade dos sentidos**. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 61-120.
- MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem Partido”**: relação entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Rio de Janeiro, 2016.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre (et al). **Papel da Memória**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012b.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: nos movimentos do sentido**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007b.
- ORLANDI, Eni Puccinelli; RODRIGUES, Suzy Lagazzi (Orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. A Análise do Discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. In: **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (42): 21-40, 2002.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6 ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2011.
- PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- PÊCHEUX, Michel. Língua, “Linguagens”, Discurso. In: ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux textos escolhidos**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2015a.
- PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2015b.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). Campinas: Unicamp, 2014b. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automático do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). Campinas: Unicamp, 2014b. p. 159- 249.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje As implicações para a democracia. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

PINHEIRO, Cristiano Guedes. **Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais**. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

PLATT, Adreana Dulcina. **Programas educacionais na década de noventa: a implementação das políticas da “nova direita” no Brasil**. Revista Educare. Vol. 3, p. 37-57, jan./jun. de 2008.

SANTOS, Deribaldo dos (et. al.). A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. In: NOMERIANO, A. S. et al. **As Políticas Educacionais no Contexto dos Limites Absolutos do Estado e do Capital em Crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 13-34.

SAVIANI, Dermeval. O legado Educacional no Regime Militar. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, set./dez. 2008.

SILVA, Sóstenes Éricson Vicente da. **Agronegócios e agricultura familiar: a desfaçatez do Estado e a insustentabilidade do discurso do capital**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2014.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Os (des)arranjos das lutas entre posições idealistas e materialistas na Análise do Discurso. In: BALDINI, Lauro José Siqueira (Orgs.). **Análise do Discurso e Materialismos: práticas políticas e materialidades/volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 59-84.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Trilhar caminhos, seguir discursos: aonde isso pode nos levar? In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira (Org.). **Linguagem, Discurso, Ideologia: a materialidade dos sentidos**. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 11-38.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. **Discurso, Velhice e Classes Sociais: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica**. Maceió: EDUFAL, 2007.

SILVEIRA, Zuleide S. Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido. In: BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; LUCENA, C. (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 17-47.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

TOLEDO, Cláudia Mansani Queda de. Direito à liberdade de cátedra. In.: **Enciclopédia Jurídica da PUCSP**, tomo II (recurso eletrônico): direito administrativo e constitucional /

coord. Vidal Serrano Nunes Jr. [et al.] – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

TONET, Ivo. **O método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 2 ed. Maceió: Edufal, 2013.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2012.

TONET, Ivo. Marxismo e educação. In: TEIXEIRA JÚNIOR, Aguinaldo (Org.). **Marx está vivo!** Maceió: [s.n], 2010.

TONET, Ivo. A propósito de “Glosas Críticas”. In: MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da prússia e a reforma social de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TONET, Ivo. Cidadão ou homem livre. In: **Democracia ou Liberdade?** Maceió: Edufal, 2007.

TONET, Ivo. **O grande ausente e os problemas da educação**. Disponível em: <
http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/O_GRANDE_AUSENTE_E_OS_PROBLEMAS_DA_EDUCACAO.pdf>. Acesso em: Dezembro de 2017.

ZANDWAIS, Ana. Contribuições de Teorias de Vertente Marxista para os Estudos da Linguagem. In: **Revista Conexões Letras**, Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vol. 9, n. 12. Porto Alegre, 2014.

ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela. Acontecimento, Arquivo, Memória: às margens da lei. In: **Leitura** – Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. LCV – CHLA – UFAL. Discurso: história, sujeito e ideologia. N. 30 - Número temático. Maceió, 2002.