

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Anelise Cristina Bernardy

**EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO
A que(m) serve o Escola Sem Partido?**

Porto Alegre

2018

Anelise Cristina Bernardy

EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO
A que(m) serve o Escola Sem Partido?

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador: Dr. Alexandre Silva Virgínio

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Bernardy, Anelise Cristina
Educação e neoliberalismo: a que(m) serve o Escola
Sem Partido? / Anelise Cristina Bernardy. -- 2018.
79 f.
Orientador: Alexandre Silva Virgínio.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em
Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Sociologia da Educação. 2. Reprodução Social. 3.
Neoliberalismo. 4. Escola Sem Partido. I. Silva
Virgínio, Alexandre, orient. II. Título.

À minha mãe, Gricelda (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao professor Alexandre pela orientação e pela parceria, desde a monitoria em Estudos de Sociologia da Educação.

Ao meu companheiro Daniel pelo amor, paciência e cumplicidade, e por todas as risadas que tornaram mais leve o percurso até aqui.

À minha irmã Aninha, meu pai Deomar e minha mãe Gricelda pela coragem que me inspira e pela formação ética, sem a qual não seria quem sou. Obrigada por tudo, amo muito vocês!

RESUMO

O presente estudo examinou a relação entre educação e neoliberalismo tendo em vista a experiência do movimento conhecido como Escola Sem Partido. Mais especificamente, investigou-se em que medida o movimento contribui para a reprodução da ordem social neoliberal. A novidade reside não necessariamente no tema, mas na abordagem e na problemática que norteia a pesquisa. Apesar do objetivo de “neutralizar” as instituições educacionais apresentar retrocessos mais imediatos e perceptíveis para a liberdade de cátedra e os direitos humanos, não se trata, apenas, do controle docente por meio da padronização do trabalho educativo. Subjaz, ao Escola Sem Partido, uma determinada concepção de educação e de sociedade que, à primeira vista, advoga pela reprodução da forma de organização social vigente. Os objetivos deste estudo foram: i) descrever e interpretar a proposta do movimento, bem como caracterizar os atores envolvidos; ii) identificar e problematizar o conceito de educação por ele sustentado. A metodologia empregada remete ao estudo qualitativo. Nesta direção, utilizou-se de pesquisa bibliográfica e de análise documental. O recorte temporal compreende desde a gênese do movimento, em 2004, até os dias de hoje. Os dados empíricos foram elaborados a partir de propostas de lei de âmbito federal relativamente ao Escola Sem Partido, do *site* do movimento e de material disponível no *YouTube*, sobretudo gravações de audiências públicas realizadas pela Câmara dos Deputados. Não raras vezes, o fenômeno é interpretado tão somente como empreendimento conservador no plano moral e como arroubo persecutório desordenado contra os setores progressistas. No entanto, verificou-se que o Escola Sem Partido se filia, de modo mais ou menos organizado e consciente, a um determinado projeto de sociedade ainda mais abrangente.

Palavras-chave: Educação – Neoliberalismo – Escola Sem Partido – Reprodução

RESUMEN

El presente estudio examinó la relación entre la educación y el neoliberalismo considerando la experiencia del movimiento conocido como Escuela Sin Partido. Más específicamente, se investigó como el movimiento contribuye a la reproducción del orden social neoliberal. Lo nuevo no reside en el tema, sino que en el abordaje y en la problemática que orienta la investigación. A pesar del objetivo de “neutralizar” las instituciones educacionales presentar retrocesos más inmediatos y perceptibles para la libertad de cátedra y los derechos humanos, no se trata, solamente, del control docente por medio de la padronización del trabajo educativo. Subyace, al Escuela Sin Partido, una determinada concepción de educación y de sociedad que, en un primer momento, aboga por la reproducción de la forma de organización social vigente. En este estudio, los objetivos fueron: i) describir e interpretar la propuesta del movimiento, y también caracterizar los actores involucrados; ii) identificar y problematizar el concepto de educación sostenido en tal propuesta. La metodología utilizada consiste del estudio cualitativo. En este sentido, se utilizó de la investigación bibliográfica y del análisis documental. El recorte temporal comprende desde la génesis del movimiento, en 2004, hasta los días actuales. Los datos empíricos fueron elaborados a partir de propuestas de ley de ámbito federal relacionadas al Escuela Sin Partido, del *site* del movimiento y de materiales disponibles en *YouTube*, sobretodo grabaciones de audiencias públicas realizadas por la Cámara de los Diputados. No pocas veces, el fenómeno es interpretado tan solamente como iniciativa conservadora en el plan moral y como una persecución desordenada a los sectores progresistas. Sin embargo, se verificó que el Escuela Sin Partido se vincula, de modo más o menos organizado y consciente, a un determinado proyecto de sociedad más amplio.

Palabras-clave: Educación – Neoliberalismo – Escuela Sin Partido - Reproducción

LISTA DE SIGLAS

CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DEM	Democratas
ESP	Escola Sem Partido
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CNT	Confederação Nacional do Transporte
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PATRI	Patriota
PR	Partido da República
PRP	Partido Republicano Progressista
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
STF	Supremo Tribunal Federal
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS	13
2.1 O modelo da empresa e o princípio universal da concorrência	14
2.2 A educação no contexto da sociedade neoliberal	20
3 ESCOLA SEM PARTIDO	31
3.1 O retorno das forças liberais-conservadoras à cena pública	31
3.2 Afinal, que movimento é esse?	36
4 A ESCOLA NO CENTRO DO DEBATE	47
4.1 Escola Sem Partido na Câmara dos Deputados	48
4.2 A racionalidade da escola sem partido	52
4.3 “O nosso projeto foi inspirado no Código de Defesa do Consumidor”	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	70
ANEXOS	78

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo busca examinar a relação entre educação e neoliberalismo tendo em vista a experiência do movimento conhecido como Escola Sem Partido (ESP)¹. A novidade não reside, necessariamente, no tema, mas na abordagem e no problema teórico que norteia a pesquisa. Tal problemática, pormenorizada a seguir, vem se constituindo no decorrer do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e nos espaços de militância em que a autora está inserida, nomeadamente o movimento Levante Popular da Juventude. A partir desse lugar e dentro dos limites colocados por um trabalho de conclusão de graduação, pretende-se refletir sobre alguns aspectos pouco abordados na interpretação desse fenômeno.

O movimento ESP emerge e se consolida em um contexto de instabilidade política, econômica e social, em que alternativas apresentadas e/ou impostas por setores liberais-conservadores têm contado com a adesão de parcela importante da sociedade. Em relação à educação, a ofensiva restauradora neoliberal (BOITO, 2016) toma forma, sobretudo, através das medidas de ajuste fiscal e do seu próprio desmantelamento enquanto direito social. Conforme se demonstra, essa dinâmica questiona as atribuições do Estado e concede cada vez mais espaço aos interesses privados, desde a escola até a universidade, favorecendo concepções de ensino orientadas pela lógica econômica.

Fundado em 2004, o ESP surge em reação ao que os membros denominam de fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político-partidários e ideológicos. Inicialmente, a tática empregada para dar visibilidade a esse tipo de “conduta” tratou da publicização de denúncias contra “professores doutrinadores”. Uma vez que a iniciativa toma corpo e passa a contar com apoio de figuras públicas e legisladores, cria-se o Programa ESP. Trata-se de um conjunto de propostas de lei de âmbito federal, estadual e municipal que abordam, essencialmente, o “combate à doutrinação” nas instituições educacionais. Observa-se, todavia, que não só os meios de ação, como também o discurso sob o qual se assenta o movimento, progressivamente se modificam.

Em que pese o objetivo de “neutralizar” as instituições educacionais apresente retrocessos mais imediatos e perceptíveis para a liberdade de cátedra e os direitos humanos, não se trata, apenas, do controle docente por meio da

¹ Na sequência do texto, utiliza-se a sigla para abordar o Escola Sem Partido.

padronização do trabalho educativo. Subjaz, ao Escola Sem Partido, uma determinada concepção de educação e de sociedade que, à primeira vista, advoga pela reprodução da forma de organização social vigente. Sob esse ângulo, cabe perguntar: é possível caracterizar o Escola Sem Partido como um movimento que contribui para a reprodução da ordem social neoliberal?

Para responder a essa questão, parte-se do pressuposto de que o neoliberalismo não se restringe à sua dimensão econômica ou a uma representação ideológica. Constitui, em verdade, uma *racionalidade* particular, um sistema de condutas e valores, de modos de pensar característicos. Compõe um sistema normativo que orienta governos, empresas e pessoas e que produz tipos específicos de relações sociais, modos de vida e subjetividades (LAVAL; DARDOT, 2016). Tendo isso em vista, trabalha-se a partir das seguintes hipóteses: i) subjaz, à imparcialidade pretendida pelo movimento, uma disputa (consciente ou não) sobre o papel da escola na formação dos jovens e, em última medida, diz respeito a um determinado projeto de sociedade por ele defendido, de caráter neoliberal; ii) o sistema de educação formal exerce papel significativo na ofensiva restauradora neoliberal encabeçada pelas elites econômicas, que tem na instituição escolar um recurso oportuno para afiançar sua hegemonia, o que, em última medida, contribui para a reprodução social.

Apesar de não raras vezes constituir objeto de estudo, o ESP ainda carece de análises sob um ponto de vista sociológico mais abrangente. Grosso modo, a produção acadêmica relativa a esse tema aborda, de forma segmentada, o impacto de suas propostas para o cotidiano docente, para a qualidade da educação escolar pública e para algumas minorias sociais. Investiga-se políticas de educação, sobretudo no âmbito do currículo, a laicidade do Estado e da escola pública, a ameaça às práticas pedagógicas e concepções de educação entendidas como críticas. Ainda, termina-se, com frequência, por associar o movimento à reprodução da forma de organização social capitalista/neoliberal e a uma compreensão mercadológica do ensino (CAMPOS; FLORES, 2016; FRIGOTTO, 2016; MACEDO, 2017; MIGUEL, 2016; PENNA, 2016; RAMOS; STAMPA, 2016; REIS). Todavia, observa-se, nesta revisão bibliográfica inicial, que raramente a natureza da relação entre as proposições do ESP e o fenômeno do neoliberalismo é detidamente investigada. Por outras palavras, os autores constatam que o movimento contribui para a manutenção/reprodução do *status quo*, mas deixam de examinar esse

vínculo, propriamente. Para além de identificar os desdobramentos da referida proposta no cotidiano escolar, como já tem sido feito, coloca-se a necessidade de ampliar a análise do ESP, retomando a discussão acerca das concepções e dos papéis atribuídos à educação formal nesta sociedade.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em averiguar a influência do neoliberalismo na constituição de políticas educacionais com base na experiência do movimento e do projeto ESP. Mais especificamente, trata-se de: i) descrever e interpretar a proposta do movimento e do projeto, bem como caracterizar os atores envolvidos na iniciativa; ii) identificar e problematizar a concepção de educação preconizada pelo projeto/movimento.

Para isso, realiza-se estudo qualitativo por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. O recorte temporal compreende desde a gênese do movimento, em 2004, até os dias de hoje. Os dados empíricos foram elaborados a partir de propostas de lei de âmbito federal relativamente ao ESP, do *site* do movimento na *internet* e de material disponível no *YouTube*, sobretudo gravações de audiências públicas realizadas pela Câmara dos Deputados, também relativas ao tema.

O exame dos dados se dá com base na *análise de conteúdo*, entendida como “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1979, p. 31). Tendo em vista os objetivos deste trabalho, o procedimento específico adotado diz respeito ao estudo do significado das comunicações ou *análise temática*. Aqui, o tema se constitui como unidade de significação relacionada ao aporte teórico designado pelo pesquisador. Conforme Bardin, “fazer uma análise temática, consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (1979, p. 105).

A análise de conteúdo compreende três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados/interpretação. A pré-análise compreende, de modo geral, a organização dos dados. Nessa fase, trata-se de tornar operacionais os materiais obtidos e formular as primeiras reflexões. Na fase de exploração, opera-se a codificação do material por meio do recorte das unidades de registro (neste caso, de ordem temática, tendo como categoria empírica fundamental a *concepção de educação* do movimento) e da sua classificação/agregação. Por fim, a etapa relativa ao tratamento dos resultados compreende a elaboração de inferências e interpretações tendo em vista os objetivos propostos pela pesquisa.

Aqui, adota-se abordagem alternativa à proposta por Bardin: os significados, ao invés das inferências estatísticas, serão matéria de análise (MINAYO, 1996).

Ainda, vale sublinhar que este estudo parte da premissa de que, não sendo possível admitir a neutralidade do processo educativo, faz-se necessário, então, problematizar as concepções de educação em disputa num determinado tempo-espaço e compreender seu caráter político. Como denomina Paulo Freire, trata-se de apreender a politicidade da educação (FREIRE, 2006). O caráter político da prática educativa é enunciado pela sua necessária diretividade, que a impede de ser neutra e demanda uma postura ética de assunção dessa direcionalidade: é preciso dizer como pensamos e por quê. Tal esforço se agrega à tentativa de desenvolver o que Sposito (2003) chama de uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. Seu exame procura abarcar o contexto mais amplo das relações sociais e das instituições socializadoras, em um sentido não fragmentado, nem reduzido à realidade escolar *stricto sensu*.

Por fim, para desenvolver essas reflexões, o presente trabalho se organiza em três capítulos. O primeiro sintetiza o esforço de compreender, em linhas gerais, o conceito de neoliberalismo ou, neste caso, de racionalidade neoliberal, bem como seus desdobramentos para o campo da educação. O segundo traz o contexto de emergência, a caracterização e as primeiras articulações do ESP com outros atores sociais. Por último, analisa-se os dados empíricos em relação ao aporte teórico, mormente as apresentações dos defensores do Programa ESP nas audiências públicas realizadas na Câmara dos Deputados e, de forma complementar, outros materiais que auxiliam na apreensão do conceito de educação do movimento.

2 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS

O neoliberalismo, entendido aqui como a racionalidade própria à atual fase do capitalismo, corresponde a uma norma de vida geral e que implica uma dinâmica social específica. Suas primeiras formulações remontam à década de 1930, quando surge como resposta ao reformismo social e ao Estado de bem-estar, mas só se viabiliza como política de classe a partir da crise econômica de 1970² (ANDERSON, 2008; HARVEY, 2011). Desde então, sucedeu-se um padrão de crises financeiras que, segundo Harvey (2011, p. 13), “se tornariam mais frequentes e mais profundas ao longo dos anos” até atingir seu ápice, em 2008. Em vista das consequências desse abalo de dimensões globais, houve quem anunciasse o fim do neoliberalismo e o ressurgimento do Estado como disciplinador do mercado (DARDOT; LAVAL, 2016). Contudo, apesar desses diagnósticos um tanto quanto precipitados, observa-se, em realidade, que a forma social neoliberal não só tem subsistido a reveses de todas as ordens, como, também, revigora-se e engendra novas formas de dominação.

De acordo com Martins (2012), entende-se que:

[...] certa convergência dos princípios do neoliberalismo (e de suas críticas ao modelo de governo que o antecedeu) com os objetivos dos movimentos políticos e sociais daquelas duas décadas [anos 1960 e 1970] tenha produzido uma conjuntura que facilitou sobremaneira não apenas a imposição da teoria econômica neoliberal como uma nova ortodoxia, mas ainda o estabelecimento e o início da *hegemonia*, ainda atual, da governamentalidade neoliberal (p. 109, grifo da autora).

Como sugere Gruppi (2000) ao analisar os escritos de Antonio Gramsci, a questão da hegemonia se refere, essencialmente, à capacidade de direção desempenhada por uma dada classe social num determinado momento histórico. Para o italiano, inspirado em Vladimir Lênin, hegemonia não se restringe à direção política, mas também trata da direção cultural, moral e ideológica da sociedade –

² Conforme Anderson (2008), seguiu-se, ao final da Segunda Guerra Mundial, um período relativamente longo de crescimento e prosperidade econômica, conhecido como “a Era de Ouro do capitalismo”. Todavia: “A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno” (ANDERSON, 2008, p. 10). Como veremos a seguir, a emergência e consolidação do neoliberalismo, todavia, não se deu apenas em função do esgotamento do paradigma social-econômico anterior. Somou-se, a esse processo de desgaste do modelo produtivo, um intenso trabalho de propaganda e difusão da doutrina neoliberal entre Estados, atores privados e organizações econômicas mundiais.

esta última entendida como consciência de classe e não como falsa consciência. Ainda, como antecipa Luiz Werneck Vianna no prefácio de *O conceito de hegemonia em Gramsci* (GRUPPI, 2000):

[...] no modo de produção capitalista, é condição para que as classes dominantes possuam, além de domínio, funções e papéis de direção, num tempo histórico como este de universalização da cidadania, que sua concepção do mundo seja generalizante, fazendo parte inclusive do senso comum das massas (p. XIV).

O exercício da hegemonia implica, dentre outros aspectos, a capacidade de um determinado grupo social de generalizar sua visão de mundo, a ponto de associá-la a um suposto interesse geral. É nessa dimensão que também pode expressar sua decadência, pois uma hegemonia entra em crise “quando desaparece sua capacidade de justificar um determinado ordenamento econômico e político da sociedade” (GRUPPI, 2000, p. 90). A concepção de mundo hegemônica na atual fase do capitalismo, aqui representada pela *racionalidade neoliberal*, deve, então, ser permanentemente (re)produzida. Para isso, conta com diversos canais, dentre eles a escola, “através dos quais a classe dominante constrói a própria influência ideal, a própria capacidade de plasmar as consciências de toda a coletividade, a própria hegemonia” (GRUPPI, 2000, p. 68).

A seguir, serão aprofundadas essas e outras questões relativamente à dinâmica de reprodução do sistema social, bem como ao papel desempenhado pela escola nesse processo. O desenho deste quadro referencial permitirá qualificar a compreensão do fenômeno Escola Sem Partido, cuja emergência e consolidação não seria viável em outro contexto, como demonstraremos no decorrer deste trabalho.

2.1 O modelo da empresa e o princípio universal da concorrência

O neoliberalismo vem transformando o capitalismo e, por consequência, as sociedades ocidentais nas suas múltiplas dimensões. Não se trata apenas de um modelo econômico e de uma representação ideológica a ele associada. Muito além disso, o neoliberalismo define nossa forma de existência, engendra “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do

capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7) e, ao que parece, não está próximo do fim. Ao contrário, conforme argumentam Laval e Dardot (2016), o contexto recente de crise³ fortaleceu o neoliberalismo, cujo aspecto mais evidente se relaciona à política de austeridade implementada pelos Estados, cada vez mais empenhados em promover a lógica da concorrência. Mas como explicar a resiliência do modo de organização neoliberal que, apesar das consequências catastróficas decorrentes da sua política econômica, segue se desenvolvendo e aprofundando sem que nenhum outro paradigma consiga efetivamente contrapô-lo? A resposta a essa questão reside não só no seu aspecto destrutivo das regras, instituições e direitos, como também na dimensão criativa desse sistema. Ele “*produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16) e altera a forma como nos comportamos, em relação a nós mesmos e aos outros, constituindo uma *racionalidade* particular.

A norma de vida produzida pelo neoliberalismo nas sociedades ocidentais:

[...] impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar numa luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Essa *nova razão do mundo*, de caráter global, é constituída por aspectos complementares (aspecto político, econômico, social e subjetivo) que abarcam todas as dimensões da existência humana. A concorrência é sua norma de conduta e a empresa o modelo de subjetivação, lógica a que se submetem tanto governantes como governados. O neoliberalismo, entendido enquanto razão do capitalismo contemporâneo, define-se como “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio

³ Conforme argumentam os autores, “a crise mundial que começou no outono de 2008 não é uma simples crise 'econômica'”. “A crise mundial é uma crise geral da 'governamentalidade neoliberal', isto é, de um modo de governo das economias e das sociedades baseado na generalização do mercado da concorrência. A crise financeira está profundamente ligada às medidas que, desde o fim dos anos 1970, introduziram na esfera das finanças norte-americanas e mundiais novas regras baseadas na generalização da concorrência entre instituições bancárias e os fundos de investimentos, o que os levou a aumentar os níveis de risco e espalhá-los pelo resto da economia para embolsar lucros especulativos colossais.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 27-28). Por outras palavras, o estado de coisas que permite a ocorrência de sucessivas crises não é obra do acaso, mas fruto de um sistema de concorrência global deliberadamente criado e que, hoje, envolve todas as dimensões da vida coletiva, não só as atividades econômicas.

universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Essa interpretação é legatária das análises realizadas por Michel Foucault, para quem as noções de governo e governamentalidade, compreendidas como atos e técnicas de direção da conduta dos homens sobre os outros e sobre si mesmos, são indispensáveis (DARDOT; LAVAL, 2016). Sob esse ângulo, “governar não é governar *contra* a liberdade ou *a despeito* da liberdade, mas governar *pela* liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 19).

Enquanto formulação teórica, o neoliberalismo não é a continuação ou prolongamento do liberalismo clássico⁴, tampouco pode ser compreendido a partir da oposição entre Estado e mercado. Aliás, momento fundador do neoliberalismo, o Colóquio Walter Lippmann, ocorrido em 1938, na França, evidencia justamente a emergência de uma doutrina intervencionista estatal de cunho liberal. Como advertem Laval e Dardot (2016): “O liberalismo econômico não se confunde com o *laissez-faire*, não é contrário ao ‘intervencionismo’, como ainda se pensa com frequência” (p. 67). De fato, o neoliberalismo “se define melhor como certo tipo de intervencionismo destinado a moldar politicamente relações econômicas e sociais regidas pela concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 67-68). O mercado não é um dado da natureza, é um constructo social e político, em que o papel do Estado, também visto como e submetido às normas da empresa, é assegurar as condições ótimas para o jogo concorrencial.

Esse esforço de reelaboração do liberalismo remonta ao fim do século XIX, quando o modelo de Estado advogado pela doutrina clássica entra em colapso e passa a emergir um reformismo social progressivamente acentuado. O neoliberalismo, surge, então, como reação a esse novo movimento e suas “políticas

⁴ Conforme Salmon (2017): “Embora, às vezes, pareça ocupar-se apenas de economia, o neoliberalismo se inscreve na tradição da economia política que, desde seu surgimento, promete ao príncipe um povo pacífico e trabalhador, capaz de aumentar a felicidade pública, concentrando-se em seus interesses privados. Hayek, um dos principais teóricos dessa linha, apoia-se nessa tradição, a qual ele subverte completamente, voltando ao otimismo da Escola Liberal, cujo apogeu, conforme Gide e Rist, deu-se na metade do século XIX. É nesse período, entre 1830 e 1850, que eles situam ‘a conjunção entre a liberdade política e a liberdade econômica, as quais, desde então, têm sido confundidas num mesmo culto e carregado um único nome: o liberalismo’ (GIDE; RIST, 1926, p. 382-3). A partir disso, a liberdade econômica (do trabalho e das trocas), assim como a liberdade política (de consciência e de imprensa), podia apresentar-se como uma conquista ‘da democracia e da civilização’ (idem, p. 383). Embora a ideologia neoliberal ainda busque impor o sistema capitalista como o único horizonte viável da ordem social, ela não busca conciliá-lo a uma expansão indefinida das liberdades democráticas. O neoliberalismo é, portanto, um projeto político. Hayek o formula de maneira explícita, e é nesse sentido que ele é interessante: um dos objetivos é imunizar a economia de mercado contra a democracia de massa” (p. 234).

redistributivas, assistenciais, planejadoras, reguladoras e protecionistas”, vistas como “uma degradação que conduzia diretamente ao coletivismo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 72). Entretanto, apesar das reiteradas críticas às políticas de regulação macroeconômica, sobretudo no contexto pós Segunda Guerra Mundial e do Estado de bem-estar⁵, o neoliberalismo só viabiliza sua agenda a partir da crise do regime fordista de acumulação do capital (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 189).

Significa dizer que o sucesso do neoliberalismo se explica unicamente em função da crise do modo de produção capitalista? Segundo Laval e Dardot, não. É inegável que “as políticas neoliberais e as transformações do capitalismo ampararam-se mutuamente” para produzir o que os autores denominaram de “a grande virada”. Contudo, ela não se produziu de súbito e não tem a ver, exclusivamente, com os desequilíbrios do sistema (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 193). Associa-se, também, a três outros fatores: uma permanente batalha ideológica, a uma mudança comportamental e a instituição de uma nova racionalidade geral.

[A luta ideológica] foi sobretudo uma crítica sistemática e duradoura de ensaístas e políticos contra o Estado de bem-estar. Essa ofensiva alimentou diretamente a ação de certos governos e contribuiu enormemente para a legitimação da nova norma quando esta por fim surgiu. [...] [A mudança comportamental] foi obra, em grande parte, de técnicas e dispositivos de *disciplina*, isto é, de sistemas de coação, tanto econômicos como sociais, cuja função era obrigar os indivíduos a governar a si mesmos sob a pressão da competição, segundo os princípios do cálculo maximizador e uma lógica de valorização do capital. [...] Finalmente, a progressiva ampliação desses sistemas disciplinares, assim como sua codificação institucional, levaram à instauração de uma *racionalidade* geral, uma espécie de novo regime de evidências que se impôs aos governantes de todas as linhas como único quadro de inteligibilidade da conduta humana (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 193).

Em que pese alguns de seus aspectos tenham se constituído de forma deliberada, o neoliberalismo não é fruto de um “complô” de forças políticas. Ao que tudo indica, a ideia da regulação pela concorrência foi sendo elaborada concomitantemente à luta contra o Estado de bem-estar, assim como a racionalidade particular a que deu causa. Para Laval e Dardot (2016), a nova norma mundial da concorrência se constituiu no decorrer do confronto dos atores sociais, “se impondo a forças muito diferentes em razão da própria lógica do confronto e, a

⁵ Segundo Hobsbawm, em linhas gerais, o Estado de bem-estar quer dizer: “Estados em que os gastos com a seguridade social – manutenção de renda, assistência, educação – se tornaram a maior parte dos gastos públicos totais, e as pessoas envolvidas em atividades de seguridade social formavam o maior corpo de todo o funcionalismo público” (2008, p. 278).

partir desse momento, feito o papel de catalisador, oferecendo um ponto de encontro a forças até então relativamente dispersas” (p. 192). Essa “estratégia sem sujeito” ou “estratégia sem estrategista”, conforme leitura inspirada em Foucault, possui uma generalidade. Ela se constitui enquanto racionalidade global, entretanto, sua realização implica métodos particulares a depender das circunstâncias locais, do contexto histórico e da correlação de forças implicadas:

[...] podem tanto empregar a brutalidade do *putsch* militar como a sedução eleitoreira das classes médias; podem usar e abusar da chantagem do emprego e do crescimento e aproveitar os déficits e as dívidas como pretexto para as “reformas estruturais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 20).

A nova razão fabrica e é fabricada por um novo sujeito, que não se confunde com o sujeito produtivo que imperou nas sociedades industriais, sobretudo no século XX: “o homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322). Desse “sujeito empresarial” ou “sujeito neoliberal”, exige-se o engajamento ativo, o envolvimento total, justamente porque:

[...] o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Em permanente estado de competição, o sujeito neoliberal está sempre em busca da maximização de seus resultados, independentemente dos riscos e fracassos que daí possam decorrer e que são de sua inteira responsabilidade. A razão neoliberal implica um governo de si vinculado à adaptação como único meio de sobreviver ao universo da competição generalizada. Cada um é empreendedor de si mesmo, dispõe de um serviço a ser comercializado, deve aperfeiçoar-se, ajustar-se às demandas do mercado, “todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331). Eis a originalidade da nova razão do capitalismo, a saber, a “modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e mais perenes” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.

329) e que, em última medida, continua a considerar o trabalhador como mercadoria.

A lógica da empresa de si implica um *ethos* de autovalorização que se tornou pressuposto aparentemente inquestionável. Nesse modelo, todas as atividades e dimensões da vida do sujeito neoliberal são concebidas tendo em vista a valorização do eu, tudo deve ser capitalizado. Aliás, “toda atividade é empresarial, porque nada mais é garantido para toda a vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 336). As subjetividades precisam ser dominadas e, para isso, surge um leque variado de técnicas e procedimentos de aprimoramento do eu, a exemplo dos chamados *coachings*. Diz-se um mercado promissor⁶, fomentado pela retórica da autovalorização e da necessidade de adaptação à situação de concorrência generalizada. Conforme os autores, na lógica neoliberal, tudo acaba perpassando a dimensão psicológica, inclusive os problemas de ordem econômica, encarados, no fim, como entraves de ordem organizacional e como falhas do governo de si.

O indivíduo, sob esse prisma, atua como proprietário de um “capital humano”, que necessita ser ininterruptamente acumulado e valorizado, obedecendo a um cálculo de custos e benefícios. A dinâmica das decisões privadas é que explica os sucessos e fracassos do sujeito neoliberal e, por consequência, seu desempenho social e econômico. Somam-se, aos métodos do governo de si, isoladamente insuficientes, as diferentes técnicas de auditoria, vigilância e avaliação, cujo objetivo é “aumentar essa exigência de controle de si mesmo e bom desempenho individual” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 351). Todavia, não se trata do antigo sistema burocrático de avaliação, em que era possível antever, mais ou menos, um dado plano de carreira em função do qual os indivíduos se posicionavam tendo em vista suas qualificações. No mundo neoliberal, a eficácia do homem-empresa não se dá em função dos “títulos, diplomas, *status* e experiência acumulada”, mas confiando na “avaliação mais fina e regular de suas competências postas efetivamente em prática a todo instante”, pelo valor de uso mensurável de sua força de trabalho (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 351-352).

⁶ Segundo reportagem de *O Globo*, a profissão de *coaching*, tipo de instrutor que “ajuda um cliente a evoluir em alguma área da vida”, “vive um *boom* no mundo e no Brasil”. Ainda, conforme o jornal, a *International Coaching Federation* (ICF) informa que “o número de brasileiros com formação na área passou de sete mil em 2012 para 25 mil em 2015, e a previsão é de que a expansão continue acelerada” (URBIM, 2016).

A empresa, como já dito, é modelo global para governantes e governados, que, nesses parâmetros, não só deve ser difundido como também valorizado. A lógica da adaptação dos indivíduos ao jogo concorrencial pode ser mais ou menos assumida pelas instituições, como a escola, em que pese “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZAROS, 2008, p. 25). Vale dizer que não se trata de negar o potencial emancipatório porventura abrigado pela escola, mas de optar pela análise de uma das dimensões desse complexo fenômeno que é a produção da vida social. É sob esse prisma que pontuaremos, a seguir, alguns aspectos da relação entre a instituição escolar e o neoliberalismo, compreendido aqui como razão própria do capitalismo contemporâneo.

2.2 A educação no contexto da sociedade neoliberal

O neoliberalismo se forja num processo composto por dimensões complementares de caráter material e subjetivo. Implementa-se por meio de reformas econômicas, políticas e jurídicas e, também, através de uma racionalidade particular constituída como novo *sensu comum* por meio do qual se elaboram os diagnósticos e as soluções para as crises (DARDOT; LAVAL, 2016; GENTILI, 1996). A dinâmica dessas mudanças é condicionada, em última medida, pelas transformações do modelo produtivo sob o jugo do capital, ocorridas com maior intensidade a partir da crise dos anos 1970. O neoliberalismo como projeto de classe surge, então, em resposta a esse abalo de escala global, provocando ainda mais concentração de poder e riqueza (HARVEY, 2011).

Como não poderia deixar de ser, o campo da educação também fez parte dessa metamorfose:

[...] mundialização das trocas, financeirização das economias, desengajamento do Estado, privatização das empresas públicas e transformação dos serviços públicos em quase-empresas, expansão dos processos de mercantilização ao lazer e à cultura, mobilização geral dos assalariados em uma “guerra econômica” geral, questionamento das proteções aos assalariados, sujeição a disciplina pelo medo do desemprego. Muito mais do que uma “crise passageira”, é a uma mutação do capitalismo que assistimos. A aposta crucial é o enfraquecimento de tudo que faz contrapeso ao poder do capital e de tudo que, institucionalmente, juridicamente, culturalmente, limita sua expansão social. Todas as instituições, muito além da economia, foram afetadas, incluindo a instituição

da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez”, inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência. A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal. Isso não pode deixar ileso o conjunto do sistema normativo de uma sociedade e seu sistema de educação (LAVAL, 2004, p.14-15).

Gentili (2007) compreende essa ofensiva neoliberal na esfera educacional como sendo uma nova *pedagogia da exclusão*. Seus desdobramentos abarcam desde as políticas educacionais até reformas culturais promovidas por essa visão de mundo e que influenciam, de modo mais abrangente, nossa percepção acerca da escola e da função da educação. Aliás, acrescenta o autor, os regimes neoliberais conferem, à estratégia cultural, maior peso do que costumamos reconhecer em nossas análises críticas. Isso porque:

[...] o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue *desintegrar* culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: *a escola pública* (GENTILI, 2007, p. 230).

Para Gentili:

[...] a ofensiva neoliberal contra a escola pública se veicula através de um conjunto medianamente regular e estável de medidas políticas de caráter dualizante e, ao mesmo tempo, através de uma série de *estratégias culturais* dirigidas a quebrar a *lógica do sentido* sobre o qual esta escola (ou este projeto de escola) adquire legibilidade para as majorias (2007, p. 229-230).

Os regimes neoliberais advogam em prol da adoção de um conjunto de medidas, de cunho privatizante, relativamente indistintas em termos inter-regionais. Por outras palavras, o receituário neoliberal, a despeito da forma como se apresenta ou é implementado, tem um sentido comum independentemente do contexto (GENTILI, 2007). Tratando do caso brasileiro, Marrach (1996) argumenta que, embora não tenhamos vivenciado o Estado de bem-estar, a retórica neoliberal à qual estamos submetidos é praticamente a mesma se comparada a qualquer outro lugar do mundo ocidental. Sob esse prisma, o discurso liberalizante associado ao campo da educação também pode ser objeto de reflexões mais abrangentes sem que haja prejuízo em relação à compreensão das realidades locais.

A implementação das políticas neoliberais, mediante privatizações e uma descentralização de caráter autoritário, é acompanhada de mudanças culturais que visam desmantelar, no imaginário social, a compreensão de que a educação pública, gratuita e de qualidade é um direito de todos. Argumenta Gentili (2007) que “o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes” (p. 244-245). Temos, aqui, uma ruptura em relação ao liberalismo clássico, proposto pela burguesia emergente, e que implicava a centralidade dos direitos cidadãos, dentre eles o direito à educação. No neoliberalismo, o que impera são os direitos do consumidor em prejuízo das liberdades públicas e anseios coletivos, além do permanente questionamento em relação ao papel do Estado na garantia de direitos sociais. Nesta sociedade, a educação passa da esfera sociopolítica para a esfera do mercado, a qual tensiona para ditar suas regras de funcionamento (MARRACH, 1996).

Tendo em vista a racionalidade específica que a constitui (DARDOT; LAVAL, 2016), a retórica neoliberal, segundo Marrach (1996), atua no campo da educação em três sentidos, basicamente: quando associa o ensino escolar à preparação para o mercado de trabalho, quando faz da escola um meio de transmissão de seus princípios doutrinários e quando se constitui num mercado propriamente dito, seja através da privatização do ensino ou do comércio de produtos educacionais⁷. Nessa perspectiva, quando falamos em mercantilização da educação tratamos não somente da privatização da escola em termos objetivos, como também da submissão da educação, em sentido amplo, à lógica econômica. Eis uma das dimensões inovadoras do projeto neoliberal para a educação: a adequação das instituições de ensino à dinâmica do mercado, significando, em última instância, que elas devem funcionar a exemplo deste (MARRACH, 1996).

A sujeição do ensino escolar aos preceitos neoliberais é colocada como a única solução viável para a “crise da educação”. Eis aqui um dos aspectos preponderantes no discurso que visa deslegitimar a escola pública e a educação

⁷ A mercantilização do ensino por meio da venda de produtos educacionais não é novidade deste século. Darcy Ribeiro já alertava para o fenômeno em fins dos anos 1970: “Também edificante, no caso do MOBRAL, é ele se haver convertido numa das maiores editoras do mundo. Com efeito, a tiragem de suas edições se conta por centenas de milhões. É espantoso, mas verdadeiro: neste nosso Brasil, se não são os analfabetos os que mais lêem, é a eles que se destina a maior parte dos livros, folhetins, livrinhos coloridos que se publica oficialmente, maravilhoso, em quantidades astronômicas. Pode-se mesmo afirmar que o maior empreendimento eleitoral – eleitoral, não editorial – do país é o MOBRAL, como instituição educativa e como coeditora.” (RIBEIRO, 1979, p. 23).

como um direito assegurado pelo Estado. Apresenta-se, como solução milagrosa, a “modernização” das instituições de ensino e da forma de conceber a educação, as quais devem estar em consonância com as transformações socioeconômicas e culturais do nosso tempo. Em que pese todos possam concordar, mais ou menos, com a necessidade de reparações ou mudanças estruturais no sistema educacional, a atualização orientada pela racionalidade neoliberal tem um sentido determinado. Ele pode ser compreendido, também, a partir do diagnóstico no qual se baseia: “os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de *eficiência, eficácia e produtividade*, mais do que uma crise de *quantidade, universalização e extensão*” (GENTILI, 1996, p. 17).

Na perspectiva neoliberal, o processo de expansão da escola ocorreu de forma acelerada e desordenada, sem que se observasse a eficiência e a eficácia das energias empregadas na tarefa de universalizar o acesso à educação básica. Trata-se, conforme Gentili (1996), “de uma crise de *qualidade* decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares” (p. 17). Sob esse prisma, se existem dispositivos que promovem exclusão e desigualdade, resultando em evasão, analfabetismo funcional, repetência, dentre outras dificuldades, eles decorrem exatamente da ineficiência da escola. Assim, o desafio não seria, propriamente, a democratização da educação num contexto de penúria socioeconômica e cultural. Diz-se que a crise é, antes de tudo, de natureza gerencial, demandando “uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais” (GENTILI, 1996, p. 18).

Segundo Gentili, feito o diagnóstico, os apologetas do neoliberalismo anunciam as únicas medidas capazes de resgatar, da decadência, os sistemas educacionais:

[...] atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolhas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio *gerencial*: promover uma mudança substantiva na práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de

gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de *qualidade total*); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p. 18).

Diante da ineficiência do Estado em conduzir as políticas educacionais, é preciso, nessa visão, tomar como referência o modelo da empresa e, sempre que possível, delegar a gestão, e mesmo a oferta educacional, à iniciativa privada. Ademais, a educação supostamente vai mal porque está imersa em política, porque é monopólio estatal. Na perspectiva neoliberal, apenas o mercado, flexível e dinâmico, em oposição à rigidez do sistema existente, é capaz de assegurar a eficácia e eficiência do serviço de educação escolar, imperiosa no contexto de rápidas transformações em que vivemos (GENTILI, 1996). Ora, estaria mais do que provada a falência da escola pública e não faria sentido se opor à sua “modernização”: em 2017, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais foi estimada em 7,0% (11,5 milhões de brasileiros); 53,9% das pessoas com 25 anos ou mais de idade não concluíram o ensino médio; a taxa de escolarização entre jovens de 15 a 17 anos foi de 87,2%; também nesse período, 28,7% dos jovens de 15 a 29 anos não estavam ocupados e nem estudavam; das pessoas de 18 a 24 anos, 23,2% frequentavam o ensino superior (IBGE, 2018).

Estaríamos diante de mais uma “obviedade educacional”, como anunciou Darcy Ribeiro? Ou, ainda embalados pelo autor, esses números ilustrariam, em verdade, a maior façanha protagonizada pela classe dominante no Brasil? Sobre isso, há quarenta anos o antropólogo constatava:

Eu acho que não houve fracasso algum nesta matéria, mesmo porque o principal requisito de sobrevivência e de hegemonia da classe dominante que temos era precisamente manter o povo chucro. Um povo chucro, neste mundo que generaliza tonta e alegremente a educação, é, sem dúvida, fenomenal. Mantido ignorante, ele não estará capacitado a eleger seus dirigentes com riscos inadmissíveis de populismo demagógico. Perpetua-se, em consequência, a sábia tutela que a elite educada, ilustrada, elegante, bonita, exerce paternalmente sobre as massas ignoradas. Tutela cada vez mais necessária porque, com o progresso das comunicações, aumentam dia-a-dia os riscos do nosso povo se ver atraído ao engodo comunista ou fascista, ou trabalhista, ou sindical ou outro. Assim se vê o equívoco em que recai quem trata como fracasso do Brasil em educar seu povo, o que de fato foi uma façanha (RIBEIRO, 1979, p. 19).

O trecho é significativo na medida em que permite refletir sobre as pretensões, há tempo debatidas, mas atualíssimas, de nossa elite em relação à educação pública no país. Conforme o autor, “a crise educacional do Brasil da qual

tanto se fala, não é uma crise, é um programa” e ainda adverte, “um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 1979, p. 23). Em que pese a retórica neoliberal argumente sobre uma suposta crise de natureza gerencial para justificar este estado de coisas, Ribeiro entende que não se trata de mera casualidade o que se passa com nosso sistema educacional⁸. Antes, vem se desenvolvendo um projeto de desconstrução da educação como direito e cujo efeito prático, em última medida, faz dela privilégio (SILVA; MUZZETI, 2017). Embora as estatísticas ajudem a ilustrar o problema, não se trata meramente da oferta de uma educação básica precária, que não apresenta “resultados” satisfatórios devido a dificuldades administrativas. A escola, sob o neoliberalismo, vem se transformando em parte integrada à máquina econômica, de modo a naturalizar as novas funções a ela associadas. É orientada por critérios de eficácia e, em muitos casos, de rentabilidade, concepção fruto de um ponto de vista que entende a educação como serviço, mesmo quando oportunizada pelo Estado (LAVAL, 2004).

Quais seriam, então, as novas funções atribuídas à escola neste cenário? De modo geral, elas estão, mais ou menos, relacionadas ao esforço de adaptação às necessidades do mercado. Sob o viés do neoliberalismo, as instituições devem incorporar, naturalmente, a ideia segundo a qual devam “ser ‘gerenciadas’ pelas demandas individuais e necessidades sociais de mão-de-obra, e não por uma lógica política de igualdade, de solidariedade” (LAVAL, 2004, p. 89). Esse modelo, que submete a tudo e a todos, faz com que a escola só tenha razão de ser na medida em que corresponda às necessidades da empresa e da economia. Aliás, ao passo que a escola perde autonomia, a empresa se constitui como ideal normativo absoluto. Mudam, inclusive, as referências pedagógicas: na escola neoliberal, o “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” é que orientam o processo educativo (LAVAL, 2004). Cabe sublinhar, não obstante, que essa dinâmica tem suas nuances a depender do contexto em que se desenvolve. Isso não quer dizer, por outro lado, que não se possa identificar as linhas gerais a partir das quais a racionalidade neoliberal tem efeito sobre a realidade.

⁸ O antropólogo escreve num contexto de desmonte da educação pública promovido, sobretudo, pelo regime militar (1964-1985), em que a parceria estabelecida entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) se constituiu como marco da subordinação da política educacional brasileira à lógicas estrangeiras: “O resultado desse ‘acordo’ de submissão foi a extinção de disciplinas de desenvolvimento do raciocínio crítico como Filosofia, Educação Política, Latim e Sociologia e a exaltação da Educação Moral e Cívica, bem como uma distorção da OSPB (Organização Social e Política Brasileira), nos moldes do regime e para adestrar as pessoas para submissão passiva à ditadura” (SILVA; MUZZETI, 2017, p. 239-240).

Regido por uma lógica utilitarista, o novo modelo de relação entre a escola e a economia emerge tendo em vista uma dupla transformação: o desenvolvimento da concorrência num cenário de economia globalizada e a crescente importância da qualificação e do conhecimento no mercado de bens e serviços. Esse paradigma educacional, orientado pela premissa da concorrência, tem sido obstinadamente propagado por organizações internacionais e governos dos países do capitalismo central (LAVAL, 2004). A forma como esse modelo é implementado, bem como seus desdobramentos, adquirem contornos diferentes a depender do contexto, como já mencionamos. Dessa forma, se, nos países à margem dos centros econômicos, as transformações ocorridas na estrutura produtiva a partir da segunda metade do século XX produziram efeitos particulares, significa dizer que o próprio modelo escolar a ser implementado deve atender a certas demandas específicas tendo em vista a dinâmica econômica local. Levemos em conta o seguinte processo, particularmente relacionado às transformações na composição do emprego no cenário de globalização:

A continuidade do movimento de periferização da indústria, mais recentemente pelo deslocamento de partes menos complexas das atividades manufatureiras, tem favorecido a constituição da capacidade de produção de bens que podem ser considerados quase *commodities*, com base na alta escala de produção, baixo preço unitário, simplificação tecnológica e rotinização das tarefas realizadas pelos trabalhadores (POCHMANN, 2005, p. 33).

Reduz-se o custo da mão-de-obra ao mesmo tempo em que as condições laborais se tornam mais flexíveis e precárias. Trata-se de um tipo de trabalho que não exige “qualificação profissional superior”, sobretudo porque “as principais atividades laborais encontram-se concentradas nas esferas de execução, distribuição e montagem de produtos” (POCHMANN, 2005, p. 33). Apesar de fatores como o avanço do desemprego estrutural acabarem por ampliar, relativamente, os requisitos de contratação, os tipos de postos de trabalho disponíveis nos países de capitalismo periférico não demandam, de modo geral, habilitações muito complexas se comparadas às exigências das atividades produtivas das economias centrais. Estas são vinculadas, em grande medida, “à concepção do produto, definição do *design*, *marketing*, comercialização, administração, pesquisa e tecnologia e aplicação das finanças empresariais” (POCHMANN, 2005, p. 32). Continua Pochmann:

Por serem atividades de comando e elaboração, são partes do processo produtivo vinculadas aos serviços de apoio à produção, com tecnologias mais avançadas, demandando crescentemente mão-de-obra mais qualificada, que recebe melhor salário e se encontra alocada em condições mais favoráveis de trabalho. Não causa espanto, no entanto, saber que a parte majoritária dos investimentos em ciência e tecnologia são de responsabilidade dos países do centro capitalista (2005, p. 32).

Diante desse cenário, fica evidente o sentido das recomendações de certos organismos internacionais para o governo brasileiro em relação ao sistema educativo. No início de 2018, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) produz relatório com apontamentos sobre a gestão eficiente dos recursos públicos, dentre eles, os aplicados à educação. Valoriza-se a reforma do ensino médio, cuja lei foi sancionada em 2017, sobre a qual se diz que “reduziu o número de matérias obrigatórias, dando mais opções e mais espaço de personalização do conteúdo letivo *para estudantes com menos inclinação acadêmica* (OCDE, 2018, p. 10, grifo da autora). Também recomenda a transferência de recursos do ensino superior para a educação básica, fundamentando-se em dois argumentos, sobretudo: (a) “a gratuidade da educação pública superior tende a beneficiar estudantes de famílias de alta renda, pois os estudantes de escolas privadas de ensino médio têm desempenho melhor nos vestibulares” e, por outro lado, (b) “a oferta de educação pré-escolar diminui significativamente a probabilidade de evasão de estudantes desfavorecidos do sistema educacional” (OCDE, 2018, p. 31). Apesar da fragilidade do primeiro argumento⁹, o relatório sequer aventa a possibilidade de ampliação dos investimentos públicos em educação básica sem que haja prejuízo, em termos de recursos, para outros setores, como é o caso do ensino superior.

Argumenta Laval (2004) que há frações das elites política e econômica que não hesitam em fazer retroceder os esforços em matéria de escolarização caso restrições orçamentárias decorrentes de orientações liberais sejam impostas. Também há aqueles que, apesar de admitirem a importância da educação na promoção do desenvolvimento econômico, só admitem a ampliação dos investimentos “com a condição, todavia, de que eles se concentrem no saber-fazer e

⁹ Considerando a Lei de Cotas (BRASIL, 2012), metade das vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio estão reservadas “para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Sendo assim, mesmo que estudantes oriundos de escolas privadas apresentem melhor desempenho nos concursos seletivos, sua chance de ingresso nessas instituições ainda fica circunscrita às vagas destinadas à ampla concorrência.

nos saberes úteis, supostamente melhor adaptados aos jovens vindos das classes populares e correspondendo às necessidades das empresas” (LAVAL, 2004, p. 24). Não é difícil encontrar, mesmo fora do ambiente da escola, situações que demonstram a abrangência dessa forma de entender a educação¹⁰. Isso porque a lógica da “cultura útil” é amplamente difundida, faz parte do “espírito do capitalismo” e, por consequência, da concepção de escola no neoliberalismo. Via de regra, esse utilitarismo “não é contra o saber em geral, nem mesmo contra o saber para um maior número de pessoas”, mas o compreende “como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho” (LAVAL, 2004, p. 23). Ou seja, instrumentalizam-se os conhecimentos, submetendo-os aos interesses econômicos privados. O horizonte de possibilidades fica circunscrito aos imperativos do mercado, cabendo à escola instruir os futuros trabalhadores conforme as necessidades da empresa.

A educação na época neoliberal, visa [...] à formação do assalariado ou, mais geralmente, do “trabalhador” cuja existência parece se reduzir a utilizar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil. Não tendo mais por horizonte o campo das profissões e das atividades existentes, ela se encerra em um presente ao qual é necessário, custe o que custar, se adaptar suprimindo a utopia de uma liberação (LAVAL, 2004, p. 42).

A medida do sucesso, ou seja, da eficiência e da eficácia do sistema educativo, se dá em função da capacidade de adaptação ao mundo concorrencial desenvolvida pelos indivíduos por meio da educação escolar, sobremaneira. Por isso, as reformas propostas às escolas são, também e crescentemente, orientadas por essa lógica da competição e “pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral” (LAVAL, 2004, p. 12). Comportamentos e valores próprios à racionalidade neoliberal se constituem também no âmbito da escola e deles não escapam nem as famílias, nem os profissionais do ensino. Na sociedade da competição e, mais especificamente, no “mercado” da educação, as

¹⁰ Recentemente, uma reportagem do jornal *Folha de S. Paulo* suscitou polêmica ao divulgar pesquisa que, supostamente, teria concluído pela relação de causalidade entre a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo escolar e a queda no desempenho em Matemática, especialmente (FRAGA, 2018). A pesquisa em questão, intitulada *Efeitos da Inserção das Disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio sobre o Desempenho Escolar* (NIQUITO; SACHSIDA, 2018) e desenvolvida no âmbito do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), foi objeto de inúmeras críticas, inclusive em relação a alegadas fragilidades metodológicas, as quais viriam a comprometer os apontamentos produzidos pelo estudo (CORTI et al., 2018). Ainda, vale sublinhar que um dos pesquisadores envolvidos na produção do relatório, Adolfo Sachside, pós-doutor em Economia, figura entre os colunistas do Instituto Liberal, além de compor a equipe de transição do governo Jair Bolsonaro.

oportunidades são desiguais, assim como os recursos que permitem realizar uma “boa escolha”.

Além do desempenho entre alunos, a desigualdade escolar se expressa e é influenciada pela condição social: “desde o início, os mais favorecidos têm vantagens decisivas” (DUBET, 2004, p. 542). Os recursos que permitem orientar as melhores escolhas não se referem, somente, ao capital econômico das famílias, mas também dizem respeito ao seu engajamento no processo formativo dos filhos, que pode ser mais ou menos qualificado. Assim,

[...] quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (DUBET, 2004, p. 543).

Essa dinâmica, formalmente justificada pela noção de meritocracia e de competição entre iguais, produz “vencedores” e “vencidos”. Produz, além disso, outro efeito ainda mais perverso: “os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros” (DUBET, 2004, p. 543).

O “cada um por si”, a luta de todos contra todos, faz concorrer entre si, além de dividir entre ganhadores e perdedores, não só escolas e alunos, como também pais e professores. Constata Laval (2004): “Cada um, sejam quais forem suas convicções e seus engajamentos, é chamado a participar e a fazer valer seu interesse pessoal mais do que o interesse geral” (p. 301). Caso essa dinâmica se aprofunde sem que haja uma vontade coletiva capaz de reverter o cenário, a tendência é que, cada vez mais, a escola seja “objeto de práticas de desvio e de não-engajamento comandadas por interesses particulares, sobretudo por parte das frações sociais relativamente mais favorecidas” (LAVAL, 2004, p. 156).

Por fim, cabe sublinhar que o novo modelo de escola sob o neoliberalismo, de que se tratou aqui, não constitui uma realidade acabada, perfeitamente coerente, mas, antes, constitui uma *tendência*. Existe, sim, relativo consenso político a respeito dos pressupostos gerais do liberalismo econômico. Também inegável “a onipresença da interpretação utilitarista da educação nos organismos internacionais e mesmo a convergência, das transformações organizacionais, pedagógicas e profissionais” propostas para o sistema educacional (LAVAL, 2005, p. 289).

Entretanto, não se pode tornar esse diagnóstico absoluto e irreversível, como se correspondesse a uma realidade “plenamente instalada” e “perfeitamente viável”, argumenta Laval. Embora, para os propósitos deste trabalho, não seja possível desenvolver esta outra dimensão, o fato é que, concomitantemente à sua expansão, o modelo neoliberal de escola também alimentou contradições de níveis e naturezas distintas. Caberia analisar esse aspecto noutra oportunidade. Por agora, registre-se os exemplos de escolas que desenvolvem projetos alternativos e/ou refratários à lógica neoliberal, como é o caso das escolas organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A partir de uma pedagogia própria, que transcende os muros escolares, desenvolve-se um conceito de educação e um processo formativo mais amplo, baseados no esforço de construção de novos sujeitos sociais e na preocupação com o movimento da história (CALDART, 2000).

3 ESCOLA SEM PARTIDO

O movimento ESP encontrou terreno fértil num contexto de crise política, econômica, social e institucional, em que alternativas apontadas por grupos à direita no espectro político têm ganhado espaço e reafirmado sua hegemonia. Com cenário favorável no plano da disputa de ideias e frente às dificuldades dos setores populares em organizar resistência, de modo geral, a elite financeira não tem encontrado obstáculos ao implementar sua agenda. A maioria conservadora nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, e o respaldo da mídia empresarial, tornam a situação ainda mais difícil para a oposição. Em meio a isso, repercutem as narrativas propagandeadas pelo que ficou conhecido como movimento ESP, surgido como reação ao que os membros denominam de fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político-partidários e ideológicos. O grupo ganhou projeção nacional especialmente a partir da elaboração do Programa ESP, um conjunto de projetos de lei de âmbito federal, estadual e municipal. A seguir, busca-se examinar alguns aspectos conformadores desse quadro no qual emergiram forças liberais-conservadoras como o ESP, além de caracterizar o fenômeno objeto desta pesquisa.

3.1 O retorno das forças liberais-conservadoras à cena pública

O reagrupamento de forças conservadoras e ditas liberais, bem como sua enérgica atuação no debate público recente, constitui fenômeno cuja existência é relativamente consensuada entre acadêmicos, em que pese a variedade do arcabouço conceitual para defini-lo e as divergências em relação ao seu grau de originalidade (SEGRERA, 2016). Desenvolve-se, não só no Brasil, como em diversos países do continente americano e europeu. Apesar de resguardar particularidades a depender do contexto sociopolítico e cultural, tem como pano de fundo comum um cenário de acentuadas dificuldades econômicas e de questionamento das conquistas sociais alcançadas no período precedente (CRUZ; KAYSEL; CODAS, 2015).

Na América Latina, em especial, o fenômeno emerge ante à crise dos chamados *governos pós-neoliberais* (SEGRERA, 2016), período caracterizado pela

ascensão e relativa consolidação de projetos progressistas neste território, iniciado pela vitória de Hugo Chávez na eleição na Venezuela, em 1998¹¹. Para Segrera, passou-se “de la hegemonía del neoliberalismo en las últimas décadas del siglo XX - salvo en Cuba, el neoliberalismo imperaba en todos los países de la región - a la victoria de los procesos posneoliberales en la primera década del siglo XXI” (2016, p. 37)¹².

De modo geral, ainda de acordo com Segrera (2016), tais governos são caracterizados pela conformação de uma agenda pública atrelada às demandas das camadas mais empobrecidas da população, pelo incremento do papel do Estado na condução da economia, pelo desenvolvimento de uma política exterior baseada na integração regional e na relativa autonomia frente às potências norte-americana e europeias. Embora não promova rupturas estruturais com o modelo socioeconômico vigente, altera de forma significativa a amplitude, o conteúdo e os objetivos associados às políticas implementadas. Busca-se maior distribuição das riquezas nacionais tendo em vista, especialmente, a redução dos índices de pobreza e o acesso a serviços básicos de saúde, educação e moradia. Essa dificuldade em elaborar um modelo alternativo de desenvolvimento e o cenário de queda no preço das *commodities* desgastaram os governos frente à opinião pública, constituindo um cenário favorável para consolidação das forças de oposição. Somam-se a isso a pressão política externa oriunda das potências hegemônicas, sobretudo Estados Unidos, e os casos de corrupção associados a esses governos e amplamente divulgados pela mídia.

O período de relativa estabilidade política e prosperidade socioeconômica durou em torno de uma década: em 2009, Manuel Zelaya é deposto em Honduras.

¹¹ Seguiram-se as vitórias de Lula da Silva (2002; 2006) e Dilma Rousseff (2010; 2014), no Brasil; Nestor Kirchner (2003) e Cristina Kirchner (2007; 2011), na Argentina; Tabaré Vázquez (2004; 2014) e José Mujica (2009), no Uruguai; Evo Morales (2005; 2009; 2014), na Bolívia; Rafael Correa (2006; 2009; 2013), no Equador; Daniel Ortega (2006; 2011), na Nicarágua; Manuel Zelaya (2005), em Honduras; Fernando Lugo (2008), no Paraguai; e de Mauricio Funes (2009) e Salvador Sánchez Cerén (2014), em El Salvador

¹² Os fatores que levaram à conformação desse fato histórico são variados e complexos, e não cabe desenvolvê-los para os objetivos deste trabalho. Não obstante, é necessário sublinhar que tal fenômeno está circunscrito num movimento mais amplo de reorganização das forças de esquerda diante da queda da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), da crise do socialismo real europeu e dos consequentes desdobramentos para Cuba, considerando o contexto regional. Conforme observa Segrera (2016, p. 37): “El Partido de los Trabajadores brasileño (PT), el Frente Amplio uruguayo y el Frente Sandinista nicaragüense, se convirtieron en partidos de centro-izquierda, aceptando en gran medida, una vez en el poder, los modelos económicos neoliberales que habían criticado desde la oposición. Esto puede ayudarnos a comprender los reveses recientes de los proyectos posneoliberales.”

Este seria um marco da nova reviravolta ocorrida em solo latino-americano e a que se sucederam golpes de Estado e derrotas eleitorais para boa parte dos governos identificados com as demandas populares na região¹³. Desde então, “las fuerzas conservadoras, ahora con la agenda de la ‘nueva derecha’, están asumiendo el control del Estado”. Contando com o suporte da mídia empresarial, tem disputado e construído narrativas a respeito das crises (socioeconômica, política, institucional e de valores), que levam à responsabilização e criminalização de setores progressistas, além de porem em questão os êxitos dos projetos pós-neoliberais (SEGRERA, 2016, p. 68).

Existe, então, uma “nova direita” atuando na América Latina? Não há consenso a esse respeito. Todavia, se considerarmos “la forma de actuar políticamente de los grupos sociales que constituyen la clase dominante y sus clientelas, nos percatamos de la emergencia de una derecha con nuevos rasgos en la región (SEGRERA, 2016, p. 75). De modo geral,

[...] a nova direita na América Latina é a uma postura política que conserva elementos da velha direita: o capitalismo como modelo econômico e preceitos morais tradicionais; entretanto, essa direita ideologicamente renovada reconhece e aceita as vantagens políticas das políticas sociais implementadas pela esquerda na região, ao mesmo tempo que procura se desvincular da memória dos regimes ditatoriais militares apoiados pelos partidos da velha direita (BOLOGNESI; ROEDER, 2015, p. 121).

Cabe ressaltar que não se trata da defesa ampla e irrestrita das políticas sociais, nem mesmo da defesa daquelas promovidas pelos governos pós-neoliberais. Antes, o discurso se dá em torno da valorização das *suas* propostas e medidas de política pública, consideradas mais eficientes em relação aos objetivos a que se propõem. Também essa nova direita estimula a judicialização da política e tem como principal elemento aglutinador o enfrentamento das forças progressistas,

¹³ Em 2012, o presidente paraguaio Fernando Lugo é deposto pelo Parlamento; em 2015, o candidato kirchnerista Daniel Scioli é derrotado nas urnas por Mauricio Macri, novo presidente da Argentina; em 2016, Dilma Rousseff deixa o governo em decorrência do *impeachment* selado pelo Congresso Nacional; Nicarágua e Venezuela enfrentam grave instabilidade política, a qual é proficuamente instrumentalizada pelas forças oposicionistas; na Bolívia, Evo Morales enfrenta resistência tanto no Parlamento quanto de setores de movimentos sociais e, embora tenha sido derrotado no referendo de 2016 sobre sua reeleição, obteve vitória judicial que permitirá nova candidatura em 2019; no Equador, o sucessor de Rafael Correa, Lenín Moreno, eleito em 2017, é acusado de “trair” o ex-presidente e a Revolução Cidadã, numa guinada à direita; em El Salvador, que realizará sua eleição presidencial no próximo ano, o partido de direita ARENA (Alianza Republicana Nacionalista) já nas eleições municipais e legislativas se consolida como principal adversária do governo; Uruguai, ao que tudo indica, pode ser considerada uma “ilha progressista” no continente, gozando de relativa estabilidade social, política e econômica se comparado com os países vizinhos.

apesar de prometerem a dissolução dos conflitos e o combate à polarização tendo em vista a democratização da sociedade (SEGRERA, 2016). Na prática, a democracia é compreendida em sua funcionalidade, não como um conjunto de princípios pactuados coletivamente dos quais não se abre mão. Na medida em que deixa de comportar as demandas desses setores, é prontamente desfigurada por formas organizativas convergentes com seus interesses.

A adoção de novas estratégias por parte das forças de direita se constituiu como reação ao processo de politização das desigualdades promovido pela esquerda, em dado momento, relativamente bem-sucedido. Consciente das fragilidades eleitorais e da dificuldade em pautar sua agenda, “la derecha ha venido desarrollando distintas estrategias para adaptarse y luchar contra la hegemonía de la izquierda” (KALTWASSER, 2014, p. 42).

Kaltwasser (2014) identifica três mecanismos de ação das forças de direita: “no electorales, electorales no partidistas y partidistas”. As estratégias “electorales no partidistas” implicam a formação de lideranças que disputam eleições, todavia, buscando descolar sua imagem dos partidos e se apresentando como candidatos críticos ao sistema político. Esse mecanismo de ação é mais eficiente em cenários em que “la clase política en su conjunto es mal evaluada y los partidos políticos existentes cuentan con bajos niveles de legitimidad”. As estratégias “electorales partidistas”, apesar de custosas devido ao tempo e aos recursos financeiros necessários para torná-las viáveis, também fazem parte do repertório. Sua natureza diz respeito à disputa programática, cujos conteúdos preferenciais combinam ideias de eficiência econômica, denúncias de corrupção, clientelismo e populismo atribuídas às forças progressistas no poder, e de segurança pública, abordagens sempre envoltas em um discurso pretensamente antipolítico. Por fim, os “mecanismos de acción no electorales” se referem “a la movilización y utilización de recursos para presionar a los gobiernos de izquierda de tal manera que se impidan, pospongan o morigeren reformas que afecten las ideas e intereses de la derecha” (KALTWASSER, 2014, p. 42). Essa estratégia se materializa de diversas formas, podendo variar entre, ou combinar, golpe de Estado, intervencionismo midiático e coação por meio de *lobbys* empresariais, tecnocratas e de “comunidades epistémicas”. Kaltwasser destaca a existência de “fundaciones y *think tanks* de derecha que tienen significativos grados de injerencia en la formulación de las políticas públicas” (2014, p. 43). Além disso,

[...] la derecha también ha comenzado a utilizar recursos para patrocinar y promover la formación de actores colectivos que se organizan para posicionarse en el espacio público e incidir en el proceso de formación de preferencias, por ejemplo, en cuestiones relacionadas con temas morales o identitarios y con la regulación de la actividad económica (KALTWASSER, 2014, p. 43).

O Movimento Brasil Livre e o Escola Sem Partido podem ser considerados casos paradigmáticos do *modus operandi* dessa direita no país, sobretudo no que tange à estratégia não eleitoral, mesmo o primeiro considerando a possibilidade de fundar um partido. A existência desses atores coletivos pode ser explicada, dentre outros fatores, tendo em vista a sua natureza: “são movimentos orientados por tendências políticas regressivas e valores reativos”, “de reação aos pressupostos democráticos” (BARBOSA, 2017, p. 2). Objetivamente, a construção desses grupos ocorreu em torno do combate às forças progressistas e suas propostas em termos de políticas públicas. Coincidentemente ou não, foram impulsionados durante o processo que resultou no *impeachment* de 2016 e continuam atuando como núcleos importantes de formulação de opinião nos setores conservadores do país.

Conforme se argumentou até aqui, a reorganização das forças liberais-conservadoras bem como seu retorno à cena pública ocorreu em meio à crise dos governos pós-neoliberais. No Brasil, esse modelo de governo é representado pelo que Boito (2016) chama de neodesenvolvimentismo e está associado às gestões do governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016). Sua política abarcou, sobretudo, os interesses da burguesia interna e, “de maneira periférica, algumas reivindicações de segmentos do operariado, da baixa classe média, de trabalhadores rurais da agricultura familiar e de trabalhadores da massa marginal” (BOITO, 2016, p. 155-156). Essa frente, segundo o autor, disputou com o campo neoliberal ortodoxo, “formado pelo grande capital internacional, pela fração da burguesia brasileira integrada a esse capital e pela fração superior da classe média” (BOITO, 2016, p. 156). A descrença no sistema político, as contradições relativas à frente neodesenvolvimentista (como o desgaste provocado pela degradação da política econômica e social), juntamente com a ofensiva restauradora neoliberal, provocam a crise que se vive hoje no Brasil. Embora os setores populares busquem resistir ao desmonte das políticas sociais, apenas o campo neoliberal e conservador reuniu condições para, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, ocupar o Estado e impor sua agenda (BOITO, 2016). Isso se deve, especialmente, à capacidade desses

atores de preservarem relativa unidade e de rearranjarem seus modos de atuação conforme a dinâmica da sociedade, muito embora também alimentarem suas contradições.

Os novos tempos demandam a atualização dos modos de ação das forças de direita, bem como o desenvolvimento de mecanismos mais sofisticados de dominação social que vão além da coerção (SOUZA, 2017). Isso porque “a elite econômica¹⁴ precisa travestir seus interesses de proprietário em suposto interesse geral para garantir o controle da reprodução social, mantendo seus privilégios” (SOUZA, 2017, p. 114). É justamente esse aspecto da dominação que precisa ser explicado: como a elite financeira passa a mandar no mundo político e social por intermédio da construção da opinião pública, segundo o autor, fortemente colonizada pelo dinheiro. Nessa perspectiva, é oportuno compreender o conflito de interesses relativos ao campo da educação. Sobretudo, interpretar os respectivos projetos difundidos pelos setores liberais-conservadores da sociedade, agora fortalecidos e aqui representados pelo ESP.

3.2 Afinal, que movimento é esse?

Criado em 2004 pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo, Miguel Francisco Urbano Nagib, o movimento ESP se define como uma iniciativa de pais e estudantes preocupados com a suposta contaminação político-ideológica a qual estão submetidas escolas e universidades brasileiras. Segundo informações disponíveis no *site* do movimento, trata-se de uma “associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”. Inspira-se na organização norte-americana intitulada *No Indoctrination*, segundo a qual as instituições educacionais e os alunos estariam à

¹⁴ Segundo Souza (2017), existem quatro grandes classes sociais, subdivididas em frações, no Brasil contemporâneo: a elite dos proprietários, a classe média, a classe trabalhadora e a ralé. Embora a elite financeira – também chamada de elite dos proprietários, elite econômica ou elite do dinheiro, tenha maior visibilidade e importância, não é única e nem define sozinha os resultados da disputa pelo poder. A manutenção de sua hegemonia depende de articulação com outras elites não econômicas: “Sem a justificação da dominação econômica prestada por outras elites, como as elites intelectual e jurídica, por exemplo, não existe dominação econômica possível. Daí que existam outros capitais que desempenham funções semelhantes ao capital econômico” (SOUZA, 2017, p. 90-91). Pode-se tomar como exemplo o papel desempenhado por setores do judiciário e da classe média na legitimação do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, como o próprio autor analisa. Parcela das classes populares também saíram às ruas pedindo a deposição da presidenta, mas de forma residual se comparada com a classe média (BÄCHTOLD, 2016).

mercê de uma suposta doutrinação ideológica promovida por alguns docentes que ultrapassam os limites correspondentes à sua função profissional e desvirtuam o verdadeiro objetivo da educação, sem que sejam punidos por isso.

O conteúdo de apresentação de ambos os grupos evidencia essa correspondência:

NoIndoctrination.org is an organization of parents who are disturbed that sociopolitical agendas have been allowed to permeate college courses and orientation programs. The study of controversial topics and unpopular ideas certainly has a place in academia - but "thought reform" and mandated "group think" do not. Blatant and oppressive bias (regardless of the perspective) dishonors the teaching profession, undermines the open search for truth, and has predictable consequences: student anger, frustration, and intimidation.

While most professors would never use their courses as stages for social or political propaganda, some do - with impunity. As parents, educators, taxpayers, and tuition-payers, we find this situation deplorable. We have tried to combat the indoctrination using conventional means: communicating with administrators, regents, trustees, alumni, and legislators, but without success. Ideological fiefdoms are allowed to persist because those with academic responsibility fail to enforce their university's statements on academic freedom even-handedly. Faculty rights are upheld; student rights are not. And the indoctrination continues. Out of frustration, we decided it was time for a new tactic: NoIndoctrination.org.

NoIndoctrination.org is a charitable and educational nonprofit organization. Our concern is education and its effect on students and society as a whole. NoIndoctrination.org has no political, religious, or institutional affiliation.¹⁵

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

¹⁵ “NoIndoctrination.org é uma organização de pais que estão incomodados com o fato de as agendas sociopolíticas poderem permear cursos universitários e programas de orientação. O estudo de temas controversos e ideias impopulares certamente tem um lugar na academia - mas a ‘reforma do pensamento’ e o ‘pensamento de grupo’ obrigatório não tem. O viés descarado e opressivo (independentemente da perspectiva) desonra a profissão docente, enfraquece a busca aberta pela verdade e tem consequências previsíveis: raiva, frustração e intimidação do aluno. Enquanto a maioria dos professores nunca usaria seus cursos como palco para propaganda social ou política, alguns usam - com impunidade. Como pais, educadores, pagadores de impostos e pagadores de mensalidades, achamos esta situação deplorável. Tentamos combater a doutrinação usando meios convencionais: comunicando com administradores, regentes, curadores, ex-alunos e legisladores, mas sem sucesso. Os feudos ideológicos estão autorizados a persistirem, porque aqueles com responsabilidade acadêmica não conseguem impor as declarações da universidade sobre a liberdade acadêmica de maneira imparcial. Os direitos dos professores são respeitados; os direitos dos estudantes não são. E a doutrinação continua. Por frustração, decidimos que era hora de uma nova tática: NoIndoctrination.org. NoIndoctrination.org é uma organização beneficente e educacional sem fins lucrativos. Nossa preocupação é a educação e seu efeito sobre os estudantes e a sociedade como um todo. NoIndoctrination.org não tem afiliação política, religiosa ou institucional.” (tradução nossa). A página original do movimento norte-americano havia sido desativada e seu conteúdo era acessível apenas através do *site Internet Archive Wayback*, ferramenta de banco de dados *online* que permite acessar sítios eletrônicos inativos. Contudo, os registros também foram excluídos desse banco de dados, restando apenas os materiais anteriormente coletados pela pesquisadora. O último acesso ocorreu em agosto de 2017.

Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais –, não podemos aceitar esta situação.

Entretanto, nossas tentativas de combatê-la por meios convencionais sempre esbarraram na dificuldade de provar os fatos e na incontornável recusa de nossos educadores e empresários do ensino em admitir a existência do problema.

Ocorreu-nos, então, a ideia de divulgar testemunhos de alunos, vítimas desses falsos educadores. Abrir as cortinas e deixar a luz do sol entrar. Afinal, como disse certa vez um conhecido juiz da Suprema Corte dos Estados Unidos, “*a little sunlight is the best disinfectant*”.¹⁶

Tanto a organização estadunidense¹⁷ quanto a brasileira¹⁸ tem como marco de fundação experiências em que os filhos dos respectivos coordenadores teriam sido vítimas de doutrinação. Da mesma forma, ambos iniciaram seu ativismo na *internet* através da criação de fóruns de denúncia de “professores doutrinadores”. Também advogam serem grupos desprovidos de vinculação político-partidária e/ou ideológica, não obstante as afirmações contundentes de seus idealizadores sobre determinados temas, a natureza de suas propostas e as vinculações com certos

¹⁶ Cf. *Quem somos*. <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 06 out. 2018.

¹⁷ Em artigo apresentado na convenção anual da *American Educational Research Association*, em 2004, a fundadora do *No Indoctrination*, Luann Wright, relata episódio ocorrido após seu filho ingressar na Universidade da Califórnia, em San Diego: “Soon after my son was settled in the dorms, he sent an email that listed the five essays for the first quarter of his required freshman writing program; all five concerned race relations in the United States. Race relations is certainly a legitimate field of study, but this was a writing course, and four of the five essays concerned the toxicity of the white race - or in the words of one of the essayists, ‘the ruinous pathology of whiteness’. [...] The bottom line is that more class time was spent pushing the ‘agenda’ than developing the all-important skill of writing. The sociopolitical agenda was so heavy handed during the class sessions that the phrase ‘mandatory indoctrination’ would be no exaggeration” (WRIGHT, 2004). “Logo depois que meu filho foi acomodado nos dormitórios, ele enviou um e-mail que listava os cinco ensaios para o primeiro trimestre de seu programa de redação para calouros; todos os cinco se preocupavam com as relações raciais nos Estados Unidos. As relações raciais são certamente um campo de estudo legítimo, mas este era um curso de redação, e quatro dos cinco ensaios diziam respeito à toxicidade da raça branca - ou, nas palavras de um dos ensaístas, ‘a patologia ruinosa da branquitude’. [...] O ponto principal é que mais tempo de aula foi gasto empurrando a ‘agenda’ do que desenvolvendo a importantíssima habilidade de escrever. A agenda sociopolítica foi tão pesada durante as sessões de classe que a frase ‘doutrinação obrigatória’ não seria exagerada” (tradução nossa).

¹⁸ De acordo com reportagem do jornal *El País* a respeito do movimento Escola Sem Partido: “A indignação do advogado Miguel Nagib foi ao limite quando numa tarde de setembro de 2003 sua filha chegou da escola dizendo que o professor de história havia comparado Che Guevara, um dos líderes da Revolução Cubana, a São Francisco de Assis, um dos santos mais populares da Igreja Católica. [...] ‘Ela já vinha relatando casos parecidos de doutrinação. Fiquei chateado e resolvi escrever uma carta aberta para o professor’, conta. Ao terminar o documento, imprimiu 300 cópias e passou a distribuí-las no estacionamento da escola da filha” (BEDINELLI, 2016). Todavia, a iniciativa não teria surtido o efeito esperado, segundo relata. A partir disso, decide fundar uma associação com o objetivo de “lutar contra o abuso do qual as crianças estão sendo vítimas”. Vale destacar, em outra entrevista, que Nagib remonta ao ano de 1997 para abordar a situação de “doutrinação” pela qual passou sua filha e que teria motivado a criação do Escola Sem Partido (ENTREVISTA COM MIGUEL NAGIB, 2016). Ou seja, apesar de o “mito fundador” relatado ser o mesmo, há incongruências no que tange à data de ocorrência dos fatos.

atores sociais. Pontua-se, a seguir, alguns desses aspectos relativamente ao movimento ESP.

Miguel Nagib foi colaborador do Instituto Millenium (Imil), *think tank* que, segundo seus criadores, busca promover valores e princípios consoantes com o que entendem por uma sociedade livre: liberdade individual, direito de propriedade, economia de mercado, democracia representativa, limites institucionais à ação governamental e Estado de Direito¹⁹. Na medida em que o ESP ganha projeção nacional, e frente aos questionamentos acerca da parcialidade de seus posicionamentos, Nagib se afasta do Instituto e passa a centrar forças na promoção da sua causa. Apesar disso, ainda constar no elenco de especialistas da organização²⁰. Esse *think tank* foi criado por Hélio Coutinho Beltrão, membro de seu conselho consultivo e também fundador do Instituto Mises Brasil – dedicado a promover os princípios do livre mercado²¹. Hélio carrega o nome de seu falecido pai, Hélio Marcos Pena Beltrão, ex-ministro da ditadura militar e signatário do Ato Institucional nº 5 (AI-5) (ROSSI, 1997). Outro proeminente articulista e fundador do Instituto Millenium é Paulo Guedes²², postulante ao cargo de Ministro da Fazenda do Presidente eleito em 2018, Jair Bolsonaro (PSL). Em entrevista recente ao canal *GloboNews*, o economista defendeu a cobrança de mensalidades em instituições de ensino superior públicas e a criação de programas de *vouchers*²³ (GLOBO NEWS, 2018).

Embora o levantamento dessas relações, *per se*, não seja suficiente para depreender a concepção de educação do Escola Sem Partido, traz dados relevantes e que não podem ser descartados. A interpretação dessa problemática resulta, também, do entendimento das formas de ação e das articulações desenvolvidas por e entre esses grupos. Vale sublinhar que tais forças não compõem um todo homogêneo,

¹⁹ Cf. *Quem somos*. Disponível em: <<http://www.institutomillenium.org.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 06. out. 2018.

²⁰ O perfil do articulista ainda existe no *site*, embora não haja material vinculado ao seu nome. Disponível em: <<https://www.institutomillenium.org.br/miguel-nagib-2/>>. Acesso em 06. out. 2018.

²¹ Cf. *Sobre o Instituto*. Disponível em: <<https://www.mises.org.br/About.aspx>>. Acesso em: 06. out. 2018.

²² Cf. *Especialistas e convidados*. Disponível em: <<https://www.institutomillenium.org.br/author/paulo-guedes/>>. Acesso em: 06 out. 2018.

²³ Espécie de “vale-educação” oferecido pelo governo às camadas mais empobrecidas da população como meio de prover seu financiamento educativo.

[...] mesmo que, por vezes, pareçam agir como um, sobretudo em relação a determinadas agendas da conjuntura política brasileira contemporânea. Uma breve análise do seu conjunto revela uma clara diversidade de trajetórias, crenças e estilos retóricos, por vezes ofuscados pela coincidência em relação a adversários preferenciais e pautas concretas (CHALOUB; PERLATTO, 2015, p. 13).

Por esse ângulo, o movimento ESP tem suas especificidades, em que pese estar relacionado a uma diversidade de atores sociais cujo “inimigo” a ser combatido, e até boa parte da agenda política conjuntural, sejam os mesmos. A fim de buscar compreender tal heterogeneidade, inspira-se na classificação elaborada por Chaloub e Perlatto (2015), para quem existem dois grandes grupos: a *direita teórica* e a *direita militante*²⁴. Atentando para os riscos e limitações desse tipo de análise, os autores entendem que:

A *direita teórica* reclamaria seu lugar à direita no debate público a partir de argumentos de ampla duração histórica, de modo que as razões para a recusa à esquerda mobilizariam ideias e noções que ultrapassam em muito o contexto imediato, destacando os equívocos dos setores de esquerda em relação à modernidade e à natureza humana. [...] O estilo de argumentação não exclui amplas mudanças ao longo dos anos, muitas delas impulsionadas pelas transformações na conjuntura, mas leva ao esforço de sempre vincular as opiniões políticas a bases mais amplas e longevas. Os autores buscam se distinguir pela mobilização de amplo material bibliográfico, que inclui desde clássicos de vertente liberal e conservadora, amplamente presentes na bibliografia mais corrente das humanidades, até teóricos menos citados, muitas vezes brandidos de modo a demonstrar a precariedade do ambiente intelectual brasileiro (CHALOUB; PERLATTO, 2015, p. 13).

Olavo de Carvalho²⁵ e Luiz Felipe Pondé²⁶ seriam figuras ilustrativas desse grupo:

A *direita militante*, por sua vez, é composta, sobretudo, por polemistas públicos, com seus intelectuais circunscritos às questões da conjuntura mais imediata, com sua argumentação raramente ultrapassando os marcos mais evidentes do debate contemporâneo. As eventuais menções a questões mais amplas ou o retorno a outras quadras históricas, no mais das vezes influenciadas pelos autores do primeiro grupo, desempenham papel

²⁴ “Tomaremos o conceito de ‘direita’ em uma acepção muito particular, orientada para designar uma perspectiva crítica em relação a determinados valores e orientações políticas comumente associadas ao chamado campo progressista e à ‘esquerda’, a exemplo da defesa do papel do Estado (1) na regulação do livre mercado, (2) na promoção da redistribuição de renda; (3) na execução de políticas afirmativas orientadas para a inclusão de ‘minorias’” (CHALOUB; PERLATTO, 2015, p. 2-3).

²⁵ Autointitulado ensaísta, escritor e filósofo, apesar de não possuir formação acadêmica. “Considerado como o mestre e o grande inspirador da nova geração de direita na rede” (MESSENBURG, 2017), tem inúmeros livros publicados, dentre eles *O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota* (2013).

²⁶ Filósofo e escritor, é colunista do jornal *Folha de S. Paulo*. Dentre outras obras, escreveu *Guia politicamente incorreto da Filosofia* (2012).

de ornamento, são ou laterais para a estrutura de suas ideias centrais ou motivadas por disputas colocadas na ordem do dia (CHALOUB; PERLATTO, 2015, p. 13-14).

Situam-se, aqui, figuras como Reinaldo Azevedo²⁷, Rodrigo Constantino²⁸, Marco Antônio Villa²⁹, Guilherme Fiuza³⁰, Diogo Mainardi³¹ e, tendo em vista esta pesquisa, também Miguel Nagib. De acordo com Chaloub e Perlatto (2015), esse campo é bastante heterogêneo e tem como elemento aglutinador o polemismo anti-esquerdista em suas mais variadas nuances e linhas argumentativas.

Sublinha-se, conforme Alexandre (2017), que “independentemente da qualidade do argumento, posicionar-se publicamente em razão de uma causa, de uma visão de mundo, de uma ideologia, já é em si uma forma de militância” (p. 37). Caberia refletir, noutra oportunidade, se a classificação elaborada pelos autores não se dá, em verdade, muito mais em função do público a que se destina e da forma de se comunicar, do que propriamente da densidade argumentativa (ALEXANDRE, 2017), embora esta dimensão precise ser considerada também. Apesar disso, a classificação ainda é útil, pois permite elaborar melhor a distinção acerca das formas de atuação política de cada grupo, sobretudo quando somada à categorização concebida por Kaltwasser (2014). Arriscando localizar o ESP com base nesses autores, identifica-se um movimento cujos mecanismos de ação podem ser entendidos como “não eleitorais” e “militantes”, esta última característica devida aos seus posicionamentos polemistas e aparentemente conjunturais. Verifica-se essas questões a seguir.

Inicialmente, o esforço do movimento ESP se voltou para “uma campanha de estímulo ao litígio e à responsabilização de professores que, pelos critérios do movimento, tenham atuado de modo contrário aos seus princípios” (XIMENES,

²⁷ Colunista do jornal *Folha de S. Paulo* e comentarista na emissora *RedeTV!*, também tem programa de rádio no canal *BandNews FM*. Autor de *O país dos petralhas* (2008), compilado de artigos críticos aos governos do PT.

²⁸ Presidente do Conselho do Instituto Liberal e membro-fundador do Instituto Millenium, é colunista da revista *IstoÉ*. Escreveu *Privatize já* (2012), *Esquerda caviar: A hipocrisia dos artistas e intelectuais progressistas no Brasil e no mundo* (2013), *Contra a maré vermelha: Um liberal sem medo de patrulha* (2015), dentre outras obras.

²⁹ Tem programa diário na *Rádio Jovem Pan*, é comentarista na *TV Cultura* e, também, escreve para a revista *IstoÉ*. Autor de *Mensalão: O julgamento do maior caso de corrupção da história política brasileira* (2012), *Década perdida: Dez anos de PT no poder* (2013), dentre outros.

³⁰ É colunista do jornal *Gazeta do Povo* e compõe o quadro de especialistas do Instituto Millenium. Autor de *Não é a mamãe: Para entender a era Dilma* (2015), reunião de crônicas publicadas na revista *Época* e no jornal *O Globo*.

³¹ Apresenta o programa *Manhattan Connection*, na *GloboNews*, é um dos criadores e autor do *blog O Antagonista* e da revista digital *Crusoé*. Escreveu *Lula é minha anta* (2007), reunião de crônicas publicadas na revista *Veja* acerca do que ficou conhecido como “caso mensalão”.

2016, p. 51). Com o objetivo de conferir visibilidade ao suposto fenômeno da doutrinação, utiliza-se como tática a publicização de denúncias realizadas por alunos, nessa perspectiva, as vítimas, contra os ditos professores doutrinadores. Para isso, os membros do movimento passam a divulgar seus canais de denúncia (o *site* e a página do ESP no *Facebook*), bem como uma lista do que entendem ser os “procedimentos” mais utilizados pelos “mestres da militância”. Abrigada sob o título “Flagrando o doutrinador”, essa lista³² visa instrumentalizar pais e alunos para que sejam capazes de identificar, se assim for o caso, o suposto viés ideológico contido nas práticas docentes.

Ocorre que, embora adote o verniz da neutralidade, praticamente todos os depoimentos publicizados no *site* do ESP dizem respeito a denúncias contra professores que, presumidamente, simpatizam com ideias progressistas e de esquerda³³. Além disso, em que pese essa lista de procedimentos simule ares de imparcialidade, podendo, *a priori*, servir tanto à denúncia de “doutrinadores” de esquerda quanto de direita, o que recebe destaque e impulsiona as acusações são, precisamente, as práticas docentes atreladas ao campo progressista – como a discussão acerca das questões de gênero e o que se compreende difusamente por justiça social.

O próprio diagnóstico realizado pelo ESP em relação à situação da educação brasileira faz alusão a esse posicionamento. A constatação da “contaminação político-ideológica” das/nas instituições de ensino, supostamente promovida por professores que atentam contra os direitos dos estudantes, é embasada sobretudo em pesquisa encomendada pela Revista Veja ao CNT/Sensus, em 2008³⁴. Tanto o modelo de notificação extrajudicial quanto o de representação ao Ministério Público (trecho reproduzido abaixo), disponibilizados no *site* do movimento, tratam do resultado dessa investigação como prova da alegada extensão do fenômeno da doutrinação ideológica no Brasil:

17. Em agosto de 2008, a revista Veja [...] publicou os resultados de pesquisa realizada pelo Instituto Sensus, que comprovou o que todos já

³² Ver Anexo A.

³³ Cf. *Depoimentos*. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/depoimentos>>. Acesso em: 06. out. 2018

³⁴ O infográfico produzido pela Revista Veja está disponível em: <<https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2017/12/pesquisa-veja-census.png>>. Acesso em: 21. nov. 2018.

sabiam: que grande parte dos professores brasileiros utiliza suas aulas para fazer proselitismo ideológico e propaganda político-partidária.

18. A referida pesquisa apurou, por exemplo, que para 78% dos professores entrevistados a principal missão da escola é “formar cidadãos”; e para apenas 8%, “ensinar as matérias”.³⁵

Como argumenta Ratier (2016), a reportagem publicada pela revista não especifica a metodologia e nem aponta a margem de erro do levantamento. Ademais, não há estudos sistemáticos sobre o tema. Não se pode descartar a possibilidade, em caso de nova pesquisa, dos resultados apontarem para conclusões diferentes. Outro aspecto questionável se refere à disponibilidade do banco de dados para consulta pública. Como averiguar a consistência e a validade do estudo se os dados não estão acessíveis sequer para a comunidade acadêmica? Isso posto, não é seguro fazer inferências ou concluir que há uma tendência a partir das informações disponibilizadas pela investigação.

Se, no princípio, o ESP se empenhava em incriminar os professores que se dedicam a “despertar a consciência crítica”³⁶ dos alunos e combater as ideias relacionadas ao que compreendem como “marxismo”, “comunismo”, “socialismo” e “petismo”, não tardaram a atualizar o repertório de modo a se adequar às polêmicas do momento e ampliar sua base de apoio. Seu discurso se modifica à medida que se aproxima de outros setores conservadores da sociedade, especialmente ligados às igrejas católica e evangélica neopentecostal. Isso corre no contexto das discussões acerca da presença da “ideologia de gênero” nos currículos escolares³⁷ - alcunha associada aos temas relacionados às questões de gênero e sexualidade.

³⁵ Trecho extraído do modelo de representação ao Ministério Público fornecido pelo movimento, que visa a afixação de cartazes, nas escolas, com os deveres do professor. Cf. *Representação ao Ministério Público*. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/dia-nacional-de-luta-contra-a-doutrinação-política-e-ideológica-nas-escolas?id=149>>. Acesso em: 06. out. 2018.

³⁶ Conforme consta no *site* do movimento: “Não haveria nada de errado, se esse ‘despertar da consciência crítica’ não consistisse apenas e tão somente em martelar ideias de esquerda na cabeça dos estudantes. Como se sabe, a visão crítica dos estudantes é direcionada sempre e invariavelmente para os mesmos alvos: a civilização ocidental, o cristianismo, os valores cristãos, a Igreja Católica, a ‘burguesia’, a família tradicional, a propriedade privada, o capitalismo, o livre-mercado, o agronegócio, o regime militar, os Estados Unidos, etc.”. Cf. *Perguntas frequentes*. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/faq>>. Acesso em: 06. out. 2018.

³⁷ A disputa sobre o conteúdo dos currículos e, especialmente, sobre o que ficou conhecido como “ideologia de gênero”, não é exclusividade brasileira. Na América Latina, diversos países contam com movimentos conservadores e grupos religiosos que se articulam para reagir à tentativa de incluir temas relacionados às questões de gênero e sexualidade nos currículos. No Peru, por exemplo, as palavras de ordem “Con Mis Hijos No Te Metas” começaram a se espalhar pelas ruas e redes sociais em 2016, “quando grupos conseguiram barrar a implementação de parte do novo Currículo Nacional para Educação Básica, e acabou inspirando articulações com o mesmo nome em países como Equador, Chile, Argentina e Paraguai” (SCHREIBER, 2018).

Quando surgiu, em 2004, seu foco era a pretensa “doutrinação marxista” nas escolas, um tema que reaparece ciclicamente desde o final da ditadura militar. Foi assim que o MESP [Movimento Escola Sem Partido] ganhou espaço, inicialmente, junto ao Instituto Millenium, o já citado *think tank* ultraliberal. As bandeiras prioritárias do Millenium são ligadas ao programa econômico da direita (o Estado mínimo, a desregulamentação, a flexibilização da legislação trabalhista), não à moral sexual, à família ou aos costumes (MIGUEL, 2016, 599-600).

A adesão à referida pauta da agenda conservadora e a apresentação dos primeiros projetos de lei, em 2014, impulsionou a organização ao centro do debate nacional. O contexto de crise e de relativo rechaço às forças progressistas, conforme já argumentado, constituiu-se como fator conveniente ao movimento, sobretudo no período do *impeachment* de Dilma Rousseff. Nesse momento, “a denúncia pelos professores de ruptura da ordem democrática era respondida pelo movimento como abuso da liberdade de ensinar e doutrinação política e ideológica” (MOURA, 2016, p. 28). Conforme Miguel (2016), tal mudança representa um deslocamento do debate do campo político (combate à “doutrinação marxista”) para o campo moral (combate à “ideologia de gênero”). A preocupação se volta para o resgate da autoridade familiar sobre as crianças/jovens, o que passa, necessariamente, pelo controle do processo de ensino-aprendizagem no qual estão inseridos.

A apresentação do PL 2974/2014 na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, pelo deputado Flávio Bolsonaro (PSC), e do PL 867/2014 na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro, pelo vereador Carlos Bolsonaro (PSC), representa um marco para o ESP (VIÉGAS; GOLDSTEIN, 2017). O movimento passa tensionar pela institucionalização do seu programa através da criação de leis a nível municipal, estadual e federal. Demarca-se a distinção entre o *Movimento* e o *Programa* ESP, este último, entendido como um conjunto de anteprojetos de lei construídos pelo Movimento ESP. Essas propostas preveem medidas cujo objetivo principal é “inibir a prática de doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral de seus filhos”³⁸.

O anteprojeto de lei federal³⁹, por exemplo, além dos princípios norteadores da educação nacional, dos direitos discentes e dos deveres docentes no processo

³⁸ Cf. *Perguntas frequentes*. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/faq>>. Acesso em: 06. out. 2018.

³⁹ Cf. *Anteprojeto de lei federal*. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>>. Acesso em: 06. out. 2018.

de ensino-aprendizagem, prevê a afixação de cartazes nas escolas com o seguinte conteúdo:

DEVERES DO PROFESSOR

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.

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.

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

IV - Ao tratar de questões políticas, 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.

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 suas próprias convicções.

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.

O movimento também criou a Associação ESP com o objetivo de “ter uma entidade com a qual pudesse recorrer à Justiça em casos que julgasse relevantes” (MANHAS, 2016). Sua primeira representação junto ao Ministério Público Federal procurou a responsabilização do presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por crime de abuso de autoridade e ato de improbidade administrativa. Tal ação foi motivada pelo suposto favorecimento de determinados posicionamentos “ideológicos” no tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015: a persistência da violência contra a mulher. Conforme o documento apresentado ao órgão ministerial, “ao estabelecer que seria atribuída nota zero à redação que desrespeitasse os ‘direitos humanos’, o INEP cometeu inequívoco atentado à liberdade de consciência e de crença dos participantes do Enem”⁴⁰. Além do notório posicionamento político-ideológico dos promotores da demanda, constata-se a interpretação enviesada das normas jurídicas, nesse caso porque a apologia à violação dos direitos humanos é vedada não só pela legislação nacional como também por tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. Por outras palavras, o direito à liberdade de expressão não se

⁴⁰ O Ministério Público Federal arquivou a representação feita pela Associação. Apesar disso, é possível acessar o documento neste *link*: <<http://www.escolasempartido.org/images/Abuso.pdf>>. Acesso em: 06. out. 2018.

sobrepõe à proteção dos direitos humanos conforme sugere a representação assinada pela associação.

O auge dos debates acerca do Programa ESP ocorreu entre os anos de 2014 e 2016, período em que a proposta se capilariza e chega a contar com aproximadamente cinquenta projetos de lei apresentados nas esferas municipal, estadual e federal (MOURA, 2016). Na Câmara dos Deputados, a primeira iniciativa (PL 867/2015), de autoria do deputado Izalci Ferreira (PSDB/DF), foi apensada a projeto anterior (PL 7180/2014), elaborado pelo deputado Erivelton Santana (PSC/BA), que converge com as proposições do movimento, embora não tenha o objetivo de implementá-lo na íntegra. Considerando essa movimentação, outros parlamentares também sugerem normativas para modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996). Seu conteúdo trata particularmente de restrições ao debate sobre gênero e sexualidade e outros temas que presumidamente confrontem os princípios religiosos, políticos e morais dos alunos e suas famílias.

No âmbito institucional federal, as discussões relativas à admissibilidade desses projetos ocorrem a partir de deliberações da Comissão Especial destinada a elaborar parecer sobre o PL 7180/2014. Criado em maio de 2016, o grupo de trabalho tem organizado reuniões, seminários e audiências públicas com a finalidade de debater, junto à parcela da sociedade civil, a pertinência das propostas e os possíveis desdobramentos caso venham a ser acatadas. Analisa-se, no próximo capítulo, em que medida tem cumprido com seu desígnio e, especialmente, o que é possível inferir, em termos de concepção de educação, dos posicionamentos favoráveis à implementação do Programa ESP.

4 A ESCOLA NO CENTRO DO DEBATE

Conforme se argumentou até aqui, as transformações ocorridas no último meio século, e que se desdobraram em mudanças de ordem subjetiva, demandam abordagens mais amplas daqueles que pretendem analisar os processos socializadores e de reprodução social, especialmente quando se trata das novas gerações (DARDOT; LAVAL, 2016; SPOSITO, 2003). Se durante o século XX os sistemas escolares, ao lado da família, constituíram-se como formas dominantes de socialização, atualmente já não se pode dizer o mesmo. Para Sposito (2003), hoje “ocorre o reconhecimento da perda do monopólio cultural da escola, e a cultura escolar – apesar de sua especificidade – tende a se transformar em uma cultura dentre outras” (p. 212). Quando não, através da “má-fé institucional” confere e reforça no aluno a responsabilidade de apresentar características, habilidades e/ou disposições requeridas pelo sistema escolar (autonomia, disciplina, espírito de sacrifício, pensamento prospectivo, criatividade, etc.). Em paralelo, tal cultura institucional comumente desconsidera o peso da herança familiar na construção de tais predicados (FREITAS, 2011).

Diante desse cenário, e buscando retomar os ensinamentos de Florestan Fernandes, a autora advoga a necessidade de uma concepção ampliada de sociologia da educação ou, mais precisamente, a favor de uma perspectiva *não escolar* no estudo sociológico da escola. Significa dizer, não que o estudo da escola perdeu a importância enquanto campo de reflexão sobre a educação, mas que ele deve ser “incorporado no quadro de uma maior complexidade das relações entre as agências socializadoras” e “sob uma ótica que não é estritamente escolar e nem segmentada” (SPOSITO, 2003, p. 212).

Sposito aponta dois elementos centrais acerca da perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. Em primeiro lugar, observa que a relevância analítica da escola não se confunde com seu estudo empírico. Por outro lado, argumenta, mesmo a instituição escolar constituindo unidade empírica de investigação, “é preciso reconhecer que elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição e merecem, por sua vez, também ser investigados” (SPOSITO, 2003, p. 215).

Essa breve inflexão teórica contribui para o desenvolvimento das questões aqui colocadas por dois motivos. O ESP é *articulado* em movimentos exógenos à

escola. Seus protagonistas não compõem, de forma imediata, o universo escolar. Não são trabalhadores da educação ou estudantes, malgrado alguns deles declarem *apoio* ao movimento. Apesar disso, e embora tenha consequências mais amplas, o fenômeno se desenrola e diz respeito às instituições de ensino, principalmente de nível básico. Por outro lado, subjaz às reivindicações do ESP uma concepção de educação que dialoga com uma determinada visão de mundo e de organização da sociedade. As lógicas apreendidas dos discursos e práticas educacionais fomentados pelo movimento precisam ser compreendidos também como parte de uma estratégia política e sociocultural. Seu objetivo é “legitimar e difundir uma seleção particular de conhecimentos, conceitos e valores próprios como se fossem os únicos ou, pelo menos, os melhores” (SUÁREZ, 2007, p. 254). Tendo isso em vista, e retomando o argumento de Sposito, é necessário, então, que se produza o estudo sociológico do ESP sem circunscrevê-lo à instituição escolar.

Dito isso, segue-se com a análise dos dados empíricos. Para fins desta pesquisa, optou-se pela investigação dos posicionamentos favoráveis ao ESP, reunidos sobretudo a partir de audiências públicas realizadas na Câmara dos Deputados. Considerou-se, de forma complementar, outras fontes a partir das quais foi possível apreender elementos componentes de sua concepção de educação, mas que não foram abordados tão nitidamente durante as discussões no Congresso. A exemplo disso, trata-se de entrevistas protagonizadas pelo coordenador do movimento e disponibilizadas em canais de mídia alternativa. Por fim, o *site* oficial do movimento e do programa ESP também são utilizados como fonte de dados, conforme os capítulos precedentes.

4.1 Escola Sem Partido na Câmara dos Deputados

Primeiro, cabe sublinhar que Miguel Nagib é a principal, senão a única figura pública representante do movimento ESP. Dessa forma, interpreta-se como posicionamento oficial aquele que tem Nagib como porta-voz e também aquele apreendido dos materiais disponibilizados no *site* escolasempartido.org. Os demais interlocutores são entendidos enquanto *apoiadores* da iniciativa. Essa distinção se faz necessária tendo em vista a heterogeneidade dos atores sociais envolvidos, os quais, mesmo corroborando as propostas, e até mesmo partilhando de muitos dos pressupostos do movimento, não se confundem com ele. Conforme se pontuou no

capítulo anterior, atualmente esses grupos comungam de uma agenda semelhante, entretanto, ainda resguardam suas especificidades. Tais particularidades, relativamente valorizadas no debate político a depender do contexto, orientam mudanças entre os próprios atores. Foi o caso da incorporação, pelo ESP, dos debates sobre gênero e sexualidade, inicialmente protagonizados pelos setores conservadores das igrejas católica e evangélica.

Apesar dessas mobilizações ocorrerem desde a apresentação dos projetos de lei no município e no estado do Rio de Janeiro, em 2014, a discussão toma dimensão nacional quando a proposta chega na Câmara dos Deputados, em 2015. Como já dito, o PL 867/2015 visa instituir, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa ESP⁴¹. Embora tenha sido protocolado pelo deputado Izalci Lucas⁴² (PSDB/DF), tanto o conteúdo como a exposição de motivos do projeto advêm de material formulado por Miguel Nagib. O próprio relata em audiência pública:

Em 2015, nós procuramos o gabinete do deputado Izalci e apresentamos a proposta do movimento Escola Sem Partido e sua excelência aprovou a proposta, subscreveu. Desde então, desde 2015 para cá, essa proposta vem recebendo vários aprimoramentos, frutos das críticas, sugestões e contribuições que estão sendo apresentadas ao movimento Escola Sem Partido (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017e).

Recebido pela Câmara dos Deputados, foi apensado ao PL 7180/2014, de autoria do deputado Erivelton Santana (à época, filiado ao PSC/BA, hoje filiado ao PATRI/BA). Seu conteúdo versa sobre “o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (BRASIL, 2014). As discussões sobre Base Nacional Comum Curricular e o Plano

⁴¹ Em maio de 2016, Magno Malta (PR/ES) também apresenta, dessa vez ao Senado, o projeto que visa incluir o “Programa Escola Sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, diante da proporção tomada pelo debate na Câmara dos Deputados e da iminente derrota do projeto entre os senadores, decide retirá-lo de tramitação em 2017 (MAGNO..., 2017).

⁴² Em 2013, durante o VI Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular, o já deputado federal Izalci Lucas, ex-presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do DF, ao abordar a relação entre as entidades de ensino privado e o poder Executivo, relata: “Diante dos grandes problemas, nós resolvemos buscar uma vaga no Congresso, para tentar lutar pelos nossos ideais, pelos nossos interesses do ensino privado no Brasil. E estamos conseguindo avançar. [...] A relação com o Executivo tem sido muito boa, os mais radicais no Congresso têm mudado também, até porque nós estamos agora num momento em que o Partido dos Trabalhadores, depois de alguns anos, a ‘ficha caiu’, que precisa realmente do envolvimento da iniciativa privada. Quer dizer, ainda não assimilaram o nome ‘privatização’, mas já admitem concessão, e algumas coisas que não deixam de ser privatização” (FERESP, 2013).

Nacional de Educação, bem como os planos estaduais e municipais, também envolveram controvérsias relativas à presença de temas de gênero e sexualidade (BALLOUSSIER, 2017; BRITTO; REIS, 2015; EBC, 2016). Outras discussões, tão ou mais relevantes em termos dos impactos que podem causar ao sistema educacional, acabaram secundarizadas no debate público em favor do combate à “ideologia de gênero”.

Algumas das sugestões de lei apresentadas à Câmara dos Deputados, relativamente ao que os propositores chamam de “doutrinação ideológica”, de início foram debatidas no âmbito da Comissão Especial de Educação. O próprio PL 867/2015 foi assunto dessa instância, que chegou a convocar audiência pública para tratar da “doutrinação política e ideológica nas escolas” em março de 2015 (BRASIL, 2015). O evento antecipou a dinâmica dos debates que aconteceriam depois na Comissão Especial dedicada ao PL do Programa ESP. Além do seu coordenador, Miguel Nagib, nele estiveram presentes outras figuras que hoje são imediatamente associadas ao movimento em questão. É o caso de Bráulio de Matos, professor da Universidade Federal de Brasília, e Ana Caroline Campagnolo, eleita deputada estadual pelo PSC/SC em 2018.

Criada em maio, constituída e instalada em outubro de 2016, a Comissão Especial destinada a proferir parecer sobre o PL 7180/2014 é composta por vinte e nove membros titulares. Dentre eles estão o presidente, deputado Marcos Rogério (DEM/RO), o relator, deputado Flavinho (PSC/SP), e os vice-presidentes, deputados Pastor Eurico (PATRI/PE), Lincoln Portela (PR/MG) e Hildo Rocha (MDB/MA). Conforme Regimento Interno, a distribuição das vagas nas Comissões leva em conta a representatividade dos partidos e blocos parlamentares na Câmara dos Deputados. Esse fato, somado às mudanças na composição do Congresso Nacional no último período, conformam um cenário favorável à aprovação do projeto, embora não a determine. Também contribuem para a explicação do boicote, por assim dizer, dos setores progressistas à agenda dessa Comissão à medida que ela se consolida.

Desde que foi instalada, ocorreram sete audiências públicas no âmbito da Câmara de Deputados, cinco delas ao longo do ano de 2017 e duas em 2018, a última ocorrida no mês de abril deste ano. Os parlamentares membros da Comissão puderam requerer a participação de pessoas e entidades favoráveis e contrários à implementação do Programa ESP. A tabela a seguir foi elaborada considerando,

dentre os convidados, aqueles que atenderam à solicitação e estiveram presentes nas audiências.

QUADRO 1 – Câmara dos Deputados: audiências públicas para debater o PL 7180/2014

Data	Participantes favoráveis ao projeto	Participantes contrários ao projeto
07/02/2017	Luis Lopes Diniz Filho - Professor do Departamento de Geografia da UFPR Bráulio Tarcisio Porto de Matos - Professor da Faculdade de Educação da UnB	Fernando de Araújo Penna - Professor da Faculdade de Educação da UFF Antonio Luiz Martins dos Reis - pós-doutor em Educação (Unisinos)
15/02/2017	Ana Caroline Campagnolo - Professora do Estado de Santa Catarina	Madalena Guasco - Professora da Faculdade de Educação da PUC-SP
21/03/2017	Guilherme Schelb - Procurador Regional da República em Minas Gerais Thomas Giulliano - Professor de cursos livres; Coordenador do livro <i>Desconstruindo Paulo Freire</i>	Ricardo Falzetta - Gerente de Conteúdo do movimento Todos Pela Educação
11/07/2017	Gilson de Souza - Deputado Estadual (PSC/PR); líder da Frente Parlamentar em Defesa da Vida e da Família	-
08/08/2017	Vitor Geraldi Haase - Professor do Departamento de Psicologia da UFMG Miguel Nagib – Advogado; Procurador do Estado de São Paulo; Fundador do movimento Escola sem Partido	-
10/04/2018	Silvana Monteiro - Professora na rede municipal de Campinas/SP Kim Kataguri - Fundador e Coordenador do Movimento Brasil Livre	Antônio Carlos da Fonseca Fallavena - Presidente do Centro de Estudos, Projetos e Ações Comunitárias - CEPAC Brasil
17/04/2018	Ricardo Felício - Professor de climatologia e pesquisador da USP Gabriel Arruda - Jornalista	-

Fonte: elaborado pela autora.

Conduzidas por parlamentares favoráveis ao projeto, a participação da oposição, em que pese tenha sido mais expressiva ao iniciarem os trabalhos, reduz-se à medida que a Comissão se consolida. Desde então, sua presença passa a ocorrer de forma representativa ou em momentos decisivos. Possivelmente, esse paulatino esvaziamento decorre de uma estratégia de deslegitimação dos espaços em questão. Isso porque, tendo em vista a análise das audiências, a dinâmica do

debate é amplamente orientada por posicionamentos dogmáticos. Além do mais, de modo geral também ignoram contribuições especializadas e fundamentadas em conhecimento científico.

Formalmente, o objetivo central das audiências é a ponderação a partir das contribuições trazidas por diversos atores relacionados e conhecedores do tema. Contudo, seu efeito prático para este caso, no sentido de modificar o cenário de elaboração do parecer do relator, foi nulo. Divulgado em maio de 2018, o documento assinado pelo deputado Flavinho (PSC/SP) decidiu pela constitucionalidade do PL 7180/2014 e apensados. Também se apresentou um substitutivo que, segundo ele, “contempla, em linhas gerais, as vigas mestras de todos os projetos”, bem como as discussões realizadas na Comissão Especial.

Por fim, cabe ressaltar que tal fato não invalida o papel das audiências num sentido mais amplo. A publicização dos debates é indispensável e pode mobilizar determinados grupos sociais de modo a alterar a correlação de forças na sociedade e, dessa forma, modificar as condições de aprovação das propostas.

4.2 A racionalidade da escola sem partido

Conforme exposto no capítulo 2, o neoliberalismo vem se constituindo como concepção de mundo e racionalidade hegemônicas no mundo ocidental. Orienta mudanças de ordem material e subjetiva nas mais variadas dimensões da vida humana, inclusive no campo da educação (LAVAL, 2004; DARDOT; LAVAL, 2016). Em que pese a derrocada do socialismo real, nos anos 1990, tenha simbolizado o triunfo do capitalismo de tipo mais agressivo (ANDERSON, 2008), o processo de avanço do modelo neoliberal não ocorre sem enfrentamento e resistência. Em diversos países as recentes lutas coletivas em torno da defesa e da conquista de direitos (especialmente em relação às minorias sociais), embora não tenham alcançado rupturas estruturais, representam, em alguma medida, a objeção ao modo de organização social vigente. Ocorre que, mesmo se impondo como racionalidade dominante, o neoliberalismo não admite alternativas à sua existência, mesmo que estas não representem, concretamente, ameaça à sua hegemonia.

Essa interpretação é amplamente atestada pelas práticas e discursos relativos ao ESP. O princípio do neoliberalismo como modelo de organização social

incontestável é a base sob a qual se assentam a maioria dos argumentos em defesa do movimento e da implementação do seu programa no sistema de ensino brasileiro. Isso se verifica desde o diagnóstico elaborado a respeito da situação da educação no país, pontuando como elementos centrais a má gestão pública e a precariedade da formação docente, até as saídas apontadas para a resolução dos problemas, marcadamente de viés tecnicista e fundamentadas na lógica econômica. Sob essa ótica, a educação brasileira não é compreendida em relação a outros fatores, sejam eles econômicos, sociais ou culturais, menos ainda em sua dimensão política. Toda essa complexidade se reduz à questão do gerenciamento.

O combate às forças progressistas, de modo geral, bem como ao ideário a elas associado, constitui aspecto fundamental na atuação do movimento e de seus apoiadores. O pressuposto de que muitas, senão todas as dificuldades enfrentadas pela escola, decorrem da implementação de “políticas esquerdistas” é recorrente. Também é frequente a ideia de que “a esquerda” distorce os fatos com o intuito de forjar retórica a seu favor. De acordo com Suárez (2007), trata-se da dimensão negativa, ou destrutiva, componente do duplo princípio educativo da ação neoliberal. Nela, seus defensores operam no sentido de deslegitimar e desqualificar toda e qualquer concepção de mundo que não concorra para a reprodução do *status quo*. Os trechos que seguem, subtraídos das apresentações favoráveis ao Programa ESP nas audiências ocorridas na Câmara dos Deputados, ilustram essas afirmações. Foram pronunciadas, respectivamente, por Luís Lopes Diniz Filho, professor da UFPR, e Guilherme Schelb, Procurador Regional da República em Minas Gerais.

Na outra vez que eu estive aqui no Congresso para falar deste mesmo assunto, eu citei vários conteúdos de livros didáticos de geografia que são falsos, mas quando eu digo que eles são falsos não é porque estou usando uma teoria diferente para interpretar a realidade. Não! Eles são falsos porque eles agredem os fatos. Certo? *Livros como esses aqui*⁴³, mas mesmo livros recentes desse mesmo autor, *até hoje ficam dizendo que, no Brasil, a maior parte da população passa fome. Isso é uma agressão aos fatos*, porque os dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares do IBGE/POF, já demonstrou que, no Brasil, a fome já era um problema de pequena magnitude, a desnutrição, para usar um termo mais técnico. Desnutrição já era um problema de pequena magnitude em 1989. Em 2002 e 2003, *antes mesmo do Fome Zero, a desnutrição no Brasil já era um problema meramente residual*. No entanto, você pega livros de geografia publicados em 2013 dizendo que, no Brasil, a maior parte da população passa fome. Então assim, *é uma agressão aos fatos, mas que reflete as teorias marxistas que servem de base para a elaboração desses livros didáticos. É*

⁴³ Refere-se ao livro didático intitulado *Sociedade e espaço: geografia geral e do Brasil*, de José William Vesentini.

isso que os alunos estão aprendendo na escola. Eles estão vendo ali um Brasil que não existe. Eles estão aprendendo que existe um setor da sociedade que é culpado por tudo que acontece de ruim. E os livros didáticos não falam assim, “é a burguesia”, eles falam “são as elites”, “é a minoria rica”, como nesse caso aqui, “os moradores de bairros luxuosos”. E sempre aquela visão muito empobrecedora de que o Estado é um mero agente executivo das classes dominantes, que usa o poder de Estado para oprimir e para explorar, e para se dar bem as custas dos outros. Isso daqui favorece a tolerância? Isso aqui favorece o pluralismo? De jeito nenhum! Isso aqui, eles estão o tempo inteiro cindindo a sociedade entre o grupo do mal e o grupo do bem. Então, o que você faz com as pessoas que moram nos bairros luxuosos, se elas exploram os trabalhadores e usam o poder do Estado para oprimir os pobres? “Ué, vamos invadir, né?”. Que é mais ou menos isso que ele traz aqui. Inclusive ele justifica as invasões dizendo isso: “Ué, é isso aí. Eles são explorados, não tem onde morar, o Estado não os escuta, o Estado não governa para eles, só pensa no lucro do capital”. Então, o livro, no final das contas, o livro está dizendo: “é isso aí, temos que invadir mesmo” (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017a, grifo da autora).

Vivemos no planeta MEC na educação brasileira, o planeta MEC é uma coisa fabulosa, não tem código penal, não tem código civil, tem pedagogos e suas boas intenções, que se manifestam até em pornografia para criança. Essas boas intenções não podem ser suficientes. Esse planeta MEC, que está lá no alto, os frutos dele são péssimos. “A gente ataca a desigualdade, mas não quer enfrentar os problemas da educação”, por isso essa ideologia é perversa, ela não enfrenta os seus próprios problemas, ela imputa ao outro as suas responsabilidades. O problema é o capitalismo, o problema é a desigualdade, mas não enfrenta os problemas do educador. O professor não prepara aula. Pode ter seus motivos, mas professor tem que preparar aula, tem hora de coordenação. Por que tão poucos professores preparam aula? Precisamos discutir. Talvez os professores tenham motivo, talvez não (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017c, grifo da autora).

Sob essa ótica, existe uma dada conformação social que é natural, a qual não se pode questionar sem incorrer em distorção da realidade. Questões como a desigualdade social são tratadas como inconvenientes que, apesar de existirem, tem sua compreensão deformada pela “esquerda”, que avulta as imperfeições do capitalismo e negligencia o papel do indivíduo. Esse tipo de afirmação é proferido a despeito do resultado de inúmeras pesquisas que tratam da condição socioeconômica dos brasileiros. Por exemplo, o IPEA (2018) informa que os 10% mais ricos da população contribuem para 51,5% da desigualdade total. Ao visualizar os dados referentes ao 1% mais rico, verifica-se que essa parcela detém 22% do total da renda (UNDP, 2017). Segundo relatório da FAO (2018), a “prevalencia de la subalimentación⁴⁴ em la población total” é de 2,5%. Ou seja, estima-se que em torno de cinco milhões de brasileiros não dispõem da alimentação necessária para

⁴⁴ “La subalimentación se define como la condición en la cual el consumo habitual de alimentos de un individuo es insuficiente para proporcionarle la cantidad de energía alimentaria necesaria a fin de llevar una vida normal, activa y sana” (FAO, 2018, p.152).

sobreviver. Dados do IBGE (2017) apontam que, em 2016, 25,4% da população vivia em situação de pobreza, condição de quem ganha menos do que US\$ 5,5 por dia.

Os comentários relativos ao trabalho docente também desconsideram a complexidade do tema. Afirma-se que “o professor não prepara aula”. Ora, validar essa suposição implicaria, pelo menos, dois movimentos: a definição do conceito de planejamento que baliza o diagnóstico e a apresentação de dados empíricos que confirmem a hipótese. Verificou-se que esse não é propriamente o *modus operandi* do ESP. Em que pese haja estudos sobre o tema, nenhuma pesquisa foi utilizada para sustentar esse posicionamento.

Veja-se alguns dos resultados apontados pela *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), investigação realizada pela OCDE. Considerando o exame de trinta e quatro países, apurou-se que:

O Brasil está entre os países da TALIS em que os professores passam o maior número de horas por semana ensinando.

- Os professores no Brasil, em média, relatam gastar 25 horas por semana lecionando, 6 horas a mais que a média da TALIS.
- Eles também declaram dedicar de 10% a 22% mais tempo que a média da TALIS na maior parte das outras atividades, como correção dos trabalhos dos alunos e orientação aos alunos.
- Comparados à média da TALIS, os professores no Brasil relatam passar o mesmo tempo em média preparando aulas e menos tempo em tarefas administrativas (OCDE, 2014, grifo da autora).

A inconsistência do argumento é evidenciada pela mesma organização cujos parâmetros educacionais orientam, em boa medida, a interpretação do ESP sobre o que deve ser o ensino escolar. O relatório da pesquisa diz que: “The average time spent on planning or preparing lessons is seven hours, ranging from five hours in Finland, Israel, Italy, the Netherlands and Poland to ten hours in Croatia”⁴⁵ (OECD, 2014, p. 162). Se o tempo médio utilizado para o planejamento das aulas é o mesmo para professores brasileiros e finlandeses, por exemplo, como seu efeito prático pode ser tão distinto a depender do país? Significa dizer, no mínimo, que esse fator não é determinante da qualidade da educação, ao contrário do que podem sugerir algumas das colocações do ESP.

Ademais, outros aspectos relativos à condição docente precisam ser levados em conta. Segundo a organização não governamental Todos Pela Educação, quase

⁴⁵ “O tempo médio gasto no planejamento ou preparação de aulas é de sete horas, variando de cinco horas na Finlândia, Israel, Itália, Holanda e Polônia até dez horas na Croácia” (tradução nossa).

um terço dos professores admitiram realizar outras atividades para complementar a renda, além disso, 37% trabalham em duas ou mais escolas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Em outra pesquisa realizada pela OCDE, o Brasil figura entre os países que pior remuneraram seus professores (FERREIRA, 2018). Somados a isso, os hábitos culturais e de lazer, bem como sua condição de saúde, também constituem fatores relevantes para a compreensão da atividade docente no país. Em suma, a precariedade do ensino escolar é uma realidade complexa, constituída por múltiplas dimensões. O trabalho do educador corresponde a apenas uma delas.

O neoliberalismo, como se argumentou no capítulo 2, vem constituindo o senso comum a partir do qual todos, devidamente integrados nesta sociedade, elaboram a realidade. Aliás, esse talvez seja o aspecto mais sensível no que tange o ESP. De fato, como argumentam Laval e Dardot (2016), o neoliberalismo tem se generalizado a ponto de constituir a própria razão do mundo. Não é mais somente uma dentre outras formas societárias admissíveis. Ademais, “em geral, as autoridades políticas que adotam as práticas neoliberais recusam-se admitir qualquer ideologia” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 242). Somada a esse empreendimento de naturalização do social, a permanente disputa de narrativas encabeçada pelas forças conservadoras, com o objetivo de destruir significados divergentes, torna-se ainda mais potente. Em última medida, questionar a pretensa inevitabilidade do capitalismo é se constituir como ser desviante.

Se para o ESP a adesão e o envolvimento ativo da comunidade escolar não é imprescindível, esforcem-se para que ao menos não represente um entrave à implementação de sua agenda de interesses. Essa lógica é compreensível se admitirmos que “não é necessário professar uma fé neoliberal fanática e querer, a todo custo, desenvolver o mercado da escola para que esse se desenvolva” (LAVAL, 2004, p. 90). Dado que o modelo empresarial tem se constituído como paradigma dominante também no âmbito das políticas educacionais, basta que ninguém se oponha ao “curso natural” dos acontecimentos para que ele se generalize e se torne, também nas instituições de ensino brasileiras, um dado irreversível. Para Laval (2004), a submissão da escola à lógica econômica é, em grande medida, fruto de uma paralisia ante as estratégias neoliberais. Aliás, essa mesma passividade é “efeito indireto dessa onda neoliberal que, em toda parte, deslegitimou o voluntarismo do estado e questiona todo o esforço de limitação do jogo de interesses privados” (LAVAL, 2004, p. 90).

Em relação àqueles que eventualmente insistirem em duvidar da existência ou mesmo da extensão do fenômeno da “doutrinação” nas instituições educacionais, e, mais, divergirem da solução proposta pelo ESP, não há mediação possível. O léxico e a retórica utilizados para deslegitimar os críticos da iniciativa, além de depreciativos, vagos e imprecisos, carregam notáveis incongruências. Veja-se abaixo trechos selecionados da participação da colaboradora do movimento eleita deputada federal pelo PRP/DF em 2018, Bia Kicis, e do fundador do ESP, Miguel Nagib, em videoconferência transmitida pelo *YouTube*.

Se você ainda não conhece o projeto Escola Sem Partido, mas você é contra – como muitas pessoas que não conhecem e que são contra, você, talvez, ainda tenha salvação. Mas, *se você conhece o projeto e é contra*, aí, meu amigo, eu falo para você: *entra na fila e vai pegar a sua etiquetinha de comunista ou de idiota útil*, e prega na testa para não enganar ninguém (TERÇA LIVRE, 2016, grifo da autora).

Eles foram [professores] a categoria escolhida para realizar esse serviço sujo da estratégia gramsciana, eles foram vítimas disso. Eu peço a Deus que eles percebam isso e que aqueles que colocaram a sua vida, a nobreza da sua profissão, a serviço dessa sujeira política que percebam isso e tenham a coragem daquelas duas professoras que souberam olhar no espelho e reconhecer que cometeram um erro (TERÇA LIVRE, 2016, grifo da autora).

Ainda, destaca-se fragmento de apresentação realizada por Ana Caroline Campagnolo na segunda audiência pública realizada na Câmara dos Deputados.

Na verdade, negar que existe doutrinação é perder o senso da História, porque *desde que a educação foi criada no Brasil, desde a Era Vargas, ela é doutrinadora*. E ela só foi mudando o seu plano de doutrinação, mas ela sempre foi doutrinadora” (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017b, grifo da autora).

Para evidenciar apenas o equívoco histórico contido nessa afirmação, é suficiente trazer a experiência das chamadas “escolas de primeiras letras” ocorridas no início do século XIX no Brasil. Os primórdios do sistema público de ensino não remontam à Era Vargas, menos ainda o que se quis dizer por “a educação” brasileira.

À época, dizia-se que os governos estabeleciam ou mandavam criar “escolas de primeiras letras”. Essa definição acerca das instituições escolares corresponde ao momento inicial de estruturação do Estado imperial e, nesse sentido, às primeiras iniciativas de se legislar sobre o tema (FARIA FILHO, 2000, p. 136).

Nota-se, a depender do contexto, que os professores são representados como “vítimas” de sua própria incompetência, deixando-se levar por agentes políticos com intenções ocultas, ou como “vilões”, eles mesmos agentes ativos na suposta doutrinação ideológica. Não se sabe ao certo quem é o “culpado” pelo problema. Contudo, verifica-se nas falas dos envolvidos na iniciativa que não há dúvida quanto à solução a ser implementada. Ademais, não raras vezes se faz menção à “estratégia gramsciana” e à “estratégia de propaganda comunista” em associação à “doutrinação ideológica”, afirmações essas que também carecem de elaboração consistente. O que se nota é que o ESP unifica sua base de apoio em torno do alvo prioritário a ser combatido: o que eles compreendem como grupos e ideias identificados com “a esquerda”. Nessa interpretação estão contemplados todos os indivíduos, coletivos e concepções de mundo que divergem da sua posição, sobretudo aqueles ligados ao PT e aos sindicatos de professores.

Em realidade, a inexistência de um conteúdo preciso para definir essas categorias tem sido funcional à ação do movimento. Ele incorpora novos “inimigos” e altera o discurso a depender da situação, a exemplo da já mencionada aproximação de setores conservadores das igrejas evangélica e católica, e consequente adesão ao que chamam de “combate à ideologia de gênero”. Assim, embora esteja baseada em afirmações frágeis e até incongruentes, a retórica do ESP tem sido eficaz no terreno da disputa de ideias. Aparentemente, o conteúdo e o modo como a mensagem é transmitida são elementos que ficam submetidos ao objetivo central: inviabilizar a possibilidade de outras concepções de mundo e assegurar a legitimidade da forma social vigente. Sob esse prisma, e conforme argumenta Suárez (2007), o espaço da escola pública, culturalmente lotado e densamente povoado, é “um dos cenários que esta [nova direita] tem privilegiado para ensaiar e operar as redefinições e as transformações implicadas em sua reforma cultural” (p. 258). Caberia analisar, noutra ocasião e num sentido mais amplo, essa que parece ser uma nova característica da atuação das forças liberais-conservadoras, ao menos no que tange à extensão do fenômeno. Trata-se da disseminação de informações distorcidas/imprecisas com o propósito de influenciar a percepção dos indivíduos em relação a determinados temas.

Como se argumentou até aqui, a sustentação do regime neoliberal depende em grande medida do sucesso na permanente disputa no campo das ideias (DARDOT; LAVAL, 2016; GENTILI, 2007; LAVAL, 2004). Nessa perspectiva, subjaz,

à atuação de grupos conservadores como o ESP, o pressuposto de que o neoliberalismo, fase atual do capitalismo, constitui realidade incontornável e à qual todos devem se adaptar. Em última medida, é a tentativa de superar a política enquanto esfera de mediação coletiva, em favor da lógica de mercado, que orienta a concepção de educação do movimento. Alerta Gentili:

Ao criticar enfaticamente a interferência *política* na esfera social, econômica e cultural, o neoliberalismo vai questionar a própria noção de *direito* e a concepção de *igualdade* que serve (ao menos teoricamente) como fundamento filosófico da existência de uma esfera de direitos sociais nas sociedades democráticas (1996, p. 19).

Esse processo ocorre não só quando o ESP advoga a favor de uma pretensa neutralidade no processo de ensino-aprendizagem, como também quando propõe determinadas soluções para resolver a constatada crise da educação brasileira. Examina-se, a seguir, outros aspectos dessa discussão.

4.3 “O nosso projeto foi inspirado no Código de Defesa do Consumidor”

A interpretação crítica “de propostas ou medidas político-educacionais concretas e isoladas, identificáveis por si” não é suficiente para apreender o sentido educativo proposto pelas forças conservadoras (SUÁREZ, 2007, p. 259). Argumenta Suárez que é necessário:

[...] considerar global e pontualmente esses empreendimentos, em consonância com um registro ideológico-cultural e axiológico dado, onde adquirem sentido e, portanto, legibilidade como passos ou momentos estratégicos dentro de um programa de reforma mais abrangente” (2007, p. 259).

Nessa perspectiva, a apreensão do princípio educativo subjacente a uma determinada proposta só é possível quando esta é compreendida em seu contexto. É por meio do exame desse princípio que se elucida a ofensiva neoliberal no campo da educação, concebida como:

[...] uma luta para criar e impor uma determinada visão do educativo, de suas relações, práticas, sujeitos e espaços sociais e políticos, através do prisma de certas categorias, noções e valores por meio dos quais nomeá-los e avalia-los (SUÁREZ, 2007, p. 259).

Sob esse viés, um aspecto importante, e que de modo geral unifica o movimento, diz respeito à visão de que a educação pública é um serviço disponibilizado pelo Estado e que deve corresponder satisfatoriamente a demandas privadas. Esse entendimento é expresso sobretudo na relação de cobrança estabelecida com o poder público: aqueles que pagam impostos devem reaver sua contribuição em igual ou maior proporção. Ademais, a contrapartida do Estado deve corresponder às expectativas dos contribuintes, pois de nada adianta prover um sistema de educação pública que não apresenta resultados satisfatórios relativamente aos interesses imediatos dos indivíduos. Ora, ninguém duvida de que os tributos arrecadados devam atender às demandas da sociedade, nem de que devam ser corretamente alocados. A divergência se localiza, por princípio, na natureza dos interesses a serem correspondidos, se de ordem individual ou social, por assim dizer. No caso do ideário sustentado pelo ESP:

Se, por um lado se faz uma concessão de que o financiamento do sistema escolar deve permanecer público, é para logo afirmar que sua missão de “serviço público” o obriga a se tornar uma empresa assegurando um “serviço” de formação para cliente/-usuário que formulam uma demanda a ser satisfeita (LAVAL, 2004, p. 64).

Segundo Laval (2004), o entendimento, mais ou menos deliberado, de que não é possível conceber a instituição escolar em outros termos que não a partir de uma relação mercantil/contratual, em que existem clientes/usuários, é justamente uma das principais características do que o autor chama de “espírito dominante da época”. Como se enfatizou ao longo deste trabalho, em que pese existam gradações em relação ao nível de incorporação dessa lógica pelo sistema educacional, o fato é que ela vem, paulatinamente, constituindo-se enquanto concepção dominante. Nesse sentido, verifica-se que o ESP reitera a submissão da escola à racionalidade neoliberal. O idealizador do movimento coloca a relação pedagógica, declaradamente, nesses termos:

O nosso projeto foi inspirado no Código de Defesa do Consumidor. O Código de Defesa do Consumir intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador dos serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação, que é o estudante, que é aquele indivíduo vulnerável que está se desenvolvendo (BRASIL. SENADO FEDERAL, 2016, grifo da autora).

A prática docente, sob esse prisma, confunde-se com a atuação de qualquer outro prestador de serviço que disponibiliza ao consumidor uma “mercadoria” a ser adquirida e sobre a qual tem determinadas garantias/resultados a reclamar. Em consequência, o direito inalienável e intransferível à educação perde seu *status* de bem não comercializável. Ademais, mesmo no âmbito do serviço público as especificidades da profissão são ignoradas. Examina-se abaixo outro comentário de Miguel Nagib, desta vez em entrevista concedida ao canal *O Antagonista*.

Nenhum servidor público desfruta de liberdade de expressão no exercício do seu cargo. Imagine a seguinte situação absurda, imagine a ministra Carmen Lúcia, presidente do STF, ela abre uma sessão do Supremo e diz o seguinte – é um exemplo, evidentemente: “primeiramente, fora Temer”. Se ela tivesse liberdade de expressão, ela poderia fazer isso, mas ela não tem. Nenhum servidor público desfruta desse direito no exercício da função. [...] O servidor público é um agente do Estado, ele não pode, no exercício do seu cargo, começar a orientar, a promover as suas preferências, promover manifestações de apreço ou despreço no recinto da repartição, é incabível. E para o professor, o recinto da repartição é a sala de aula (O ANTAGONISTA, 2018).

Ignora-se não só as particularidades da profissão em termos objetivos, como também o sentido a ela atribuído quando se concebe a vivência escolar enquanto experiência formativa mais ampla, não circunscrita à transmissão de uma “cultura útil”. Nesse paradigma, constitutivo de políticas e de uma cultura escolar própria, o controle dos gestos e das atividades fundamentais do professor é a norma (LAVAL, 2004). Acrescenta Laval (2004):

[...] os comportamentos esperados dos professores foram muito melhor definidos, as tarefas e os objetivos foram formalizados como para obter uma previsibilidade muito mais intensa dos resultados e um controle muito mais forte sobre o trabalho executado (p. 267).

Os resultados esperados correspondem, em grande medida, ao sucesso dos alunos nas avaliações estandardizadas, muitas delas orientadas por diretrizes de órgãos econômicos internacionais – no capítulo 2, citou-se o caso das recomendações da OCDE para o Brasil em relação à educação. A esse respeito, segue trecho de apresentação do Procurador Regional da República, Guilherme Schelb, em audiência na Câmara dos Deputados. Notório ativista contra a “ideologia de gênero”, ele depõe a favor do Programa ESP:

A péssima qualidade do ensino brasileiro precisaria de uma CPI, porque é *inimaginável, pelo volume de recursos gastos, como os índices que os*

alunos brasileiros conseguem atingir nas averiguações internacionais, nos colocam, muitas vezes, atrás de Trinidad e Tobago. E eu tenho todo respeito por Trinidad e Tobago, mas o Brasil está em condição vexatória na educação mundial. E com o que aprendemos e estamos vendo dos fatos nas escolas, me parece lógico que há relação entre a erotização em materiais didáticos, a apresentação abusiva de imagens e temas, e a qualidade do ensino. A educação e as crianças não podem se tornar em reféns de ideologia (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017c, grifo da autora).

Ao argumento da qualidade, da eficácia e da eficiência das políticas educacionais e do trabalho docente está implícito um processo de burocratização crescente do ensino (LAVAL, 2004). O Estado que firma uma rotina cada vez mais intensa e permanente de avaliação e controle no campo educacional, a exemplo da empresa, é o mesmo Estado que, também na perspectiva neoliberal, deve salvaguardar as liberdades econômicas e garantir as condições de existência do mercado, inclusive do mercado da educação. Conforme se argumentou no capítulo 2, o liberalismo econômico não é o oposto do intervencionismo. Segundo Laval:

Assiste-se, em numerosos países, a uma centralização crescente e uma regulamentação cada vez mais ampliada, não mais talvez no domínio da intendência, do financiamento ou mesmo dos recrutamentos, mas no centro estratégico da escola, no próprio domínio pedagógico. Assim, existe uma intensificação da potência das prescrições pedagógicas elaboradas “de cima para baixo” e veem-se mesmo casos onde a definição dos programas, a escolha dos métodos e a ordem da exposição das matérias são colocadas fora do controle dos professores, mesmo dos inspetores, em nome da eficácia econômica e social (2004, p. 178-79).

O utilitarismo em relação à educação, a qual nessa lógica deve corresponder às demandas e à eficácia do trabalho, também compõe a retórica do ESP. Abaixo, trechos das apresentações do deputado estadual Gilson de Souza (PSC/PR), do jornalista Gabriel Arruda e do professor Ricardo Felício (USP).

E nós sabemos a situação que a educação no nosso país se encontra, a qualidade do nosso ensino. E os professores muitas vezes se utilizando, ou melhor, deixam aquilo que deveriam ensinar, importante para uma vida profissional do aluno, seu futuro, e utilizando os alunos para outra finalidade, fazendo com que suas ideias prevaleçam e sejam tidas como verdades (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017d).

É de se questionar se deve ser, de fato, a prioridade da escola gastar energia e tempo, recursos financeiros, com atividades que, certamente, não melhorariam a nota dos alunos no que importa, que é matemática, português e ciências (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018b).

Quanto às disciplinas, de fato algumas delas poderiam ser optativas, muitas delas vão tomando espaços importantes de matemática, português, ciências, e aí a gente vê, depois, o resultado disso no cenário mundial, que

a leitura, contas básicas e escrita no Brasil tá nos últimos lugares (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018b).

Nota-se que a preocupação dos promotores do ESP tem como referência uma interpretação específica do que é e como se julga a *qualidade* do ensino público. Como já dito, ela está associada ao desempenho dos estudantes e das escolas indicados nos *rankings* internacionais, decorrentes de avaliações padronizadas elaboradas por instituições estrangeiras. O *Programme for International Student Assessment* (Pisa), coordenado pela OCDE, é um desses testes realizados por amostragem, a nível global, e que busca avaliar os sistemas educacionais. De acordo com o *site* oficial: “Students were assessed in science, mathematics, reading, collaborative problem solving and financial literacy”⁴⁶ (OECD, 2018). Ainda segundo informações oficiais, apesar das questões sobre *financial literacy* constituírem bloco optativo, as demais áreas de avaliação estão contempladas nos testes executados em território brasileiro. Sem adentrar no mérito da relevância dessas matérias, ocorre que se a qualidade da educação é discutida em função do desempenho escolar nesse tipo de prova, cujo conteúdo se restringe a noções de matemática, leitura e ciências⁴⁷, qualquer outro saber que não esteja contemplado por esse repertório é considerado dispensável. Tendo em vista esse contexto, não são extravagantes opiniões que menosprezam conhecimentos de Filosofia e Sociologia, uma vez que essas áreas não são objeto de avaliação no Pisa, para seguir no exemplo já utilizado. Vale sublinhar novamente que a própria OCDE é conduzida por intermédio da racionalidade neoliberal, contribuindo para a difusão dessa lógica da “cultura útil” como paradigma educacional.

O imperativo da concorrência entre sistemas educacionais deriva da centralidade da razão econômica para as sociedades ocidentais (DARDOT; LAVAL, 2016). Essa razão hegemônica também corresponde a valores, calcados sobretudo no individualismo, e cujos desdobramentos para o campo da educação adquirem contornos específicos. Para tratar dessa questão relativamente ao ESP, veja-se

⁴⁶ “Os alunos foram avaliados em ciências, matemática, leitura, resolução colaborativa de problemas e educação financeira” (tradução nossa).

⁴⁷ “O PISA estabelece duas categorias de o conhecimento científico: conhecimento de ciências, que se refere ao conhecimento do mundo natural através dos campos da física, da química e das ciências; e conhecimento sobre ciências, que se refere ao conhecimento da investigação em ciências e metas das ciências (explicações científicas)” (OCDE, 2013).

trechos das manifestações de Gilson de Souza, deputado estadual (PSC/PR), e de Guilherme Schelb, Procurador Regional da República.

O projeto Escola Sem Partido justamente garante esse direito aos pais, de ensinar aos seus filhos aquilo que é da sua própria convicção [...]. E de repente um aluno que passa a maior parte do tempo na escola acaba recebendo orientações que contrariam aquilo que é de convicção dos pais (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017d).

Disseminam-se materiais didáticos e paradidáticos, assim como dinâmicas de sala de aula, em creches e escolas, a exposição de temas sexuais, sem o conhecimento das famílias dos alunos. A família está sendo enganada, a família dos alunos está sendo enganada. E até mesmo a disseminação de conhecimentos que a família disse “não quero que meu filho tenha esse conhecimento, é ilegal, é impróprio”, estão sendo ministrados. Na maioria das vezes, a violação dos direitos da família na formação moral e sexual dos filhos menores ocorre por meio de estratégias enganosas, em que temas pornográficos e impróprios são inseridos nas aulas de direitos humanos, no conteúdo de aulas de educação sexual. É uma estratégia enganosa para justificar a apresentação de temas sexuais abusivos a crianças, utilizam o pretexto de educação sexual, cidadania, direitos humanos, até combate à discriminação (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017c).

Sem adentrar exclusivamente na discussão sobre a ideia de que os pais têm poder absoluto sobre os filhos e sobre como um dado conservadorismo foi instrumentalizado politicamente, analisa-se o que essas colocações informam sobre uma dada concepção de educação. Primeiro, cabe mencionar que, sob esse viés, a lógica privada interdita iniciativas de caráter público, cujos objetivos transcendem àqueles estabelecidos por interesses particularistas. Ainda em relação ao ESP, interessa menos que o propósito do ensino formal vá além da transmissão de conteúdo no sentido estrito do termo, do que a atenção às demandas de *certas* famílias. Não por acaso, muitas dessas demandas estão em consonância com o que se denominou razão neoliberal, através da qual se elabora a ação de um Estado cada vez mais impositivo e que pode agir inclusive em nome da “restauração moral”⁴⁸ (LAVAL, 2004). Não há contradição entre a primazia dos interesses individuais e a existência de um Estado prescritivo em determinados aspectos, desde que ambos sejam dirigidos pelos mesmos pressupostos.

Trata-se da dimensão produtiva/positiva, do princípio educativo da atuação das forças de direita (SUÁREZ, 2007) ou, ainda, da dimensão criativa da

⁴⁸ Argumenta Laval (2004): “Não se pode esquecer que os conservadores britânicos (mas também os americanos), se eles se apresentam como modernizadores, são igualmente autoritários, defendendo a família e a Igreja e sempre prontos a reforçar o controle moral e religioso sobre as escolas” (p. 179).

racionalidade própria ao neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016). Argumenta Suárez (2007) que “a elaboração e concretização de medidas efetivas e pontuais, destinadas a transformar materialmente o aparato institucional da escola e sintonizá-lo com o ‘novo’ ordenamento político e econômico, exigem uma mudança cultural” (p. 255). Assim, é preciso não só desconstruir as representações acerca dos direitos sociais, conquistados em detrimento dos interesses individualistas, como também “substituir a ética pública, cunhada coletivamente pelo combate cívico e democrático, por uma ética do livre mercado, importada sem mediações do mundo empresarial e que supõe a supressão da política” (SUAREZ, 2007, p. 255). É por meio dessa dupla lógica que o ESP atua e constitui sua concepção de educação, ou seja, por um lado, buscando seu desmantelamento enquanto direito social, por outro, sua construção como bem privado associado às demandas do mercado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das interações entre a razão neoliberal e as políticas educacionais ou, ainda, da relação entre escola e sociedade, equivale a um campo de estudos amplo e complexo, cujas perspectivas de análise são múltiplas. Em vista disso, o presente trabalho exprime a modesta iniciativa de compreender alguns de seus aspectos com base na experiência do ESP. De resto, a breve reflexão aqui trazida deve ser interpretada em referência aos objetivos desenhados para a pesquisa que, além do mais, não ambiciona servir a generalizações. Dito isso, retoma-se os tópicos fundamentais da discussão realizada nos capítulos precedentes.

Inicialmente, convém dizer que o neoliberalismo constitui não só uma política econômica e/ou uma representação ideológica, como também uma norma de vida geral baseada no princípio da concorrência. Inaugurando, segundo Laval e Dardot (2016), uma racionalidade própria, estende a lógica do capital a todas as dimensões da existência humana, passando a orientar a conduta de indivíduos, empresas e governos. Na concepção neoliberal, o mercado representa a força centrípeta que conduz a dinâmica social em termos objetivos e subjetivos, engendrando um cenário de submissão total, inclusive da esfera política, à razão econômica. Como não poderia deixar de ser, essa tendência também produz desdobramentos em relação à educação.

Ao passo que o neoliberalismo consolida sua hegemonia, confunde-se com o senso comum a partir do qual os atores sociais elaboram o mundo (DARDOT; LAVAL, 2016; GENTILI, 1996). Seu movimento de (re)produção implica o engajamento mais ou menos consciente dos indivíduos e das instituições, dentre elas a escola. Nesse domínio, a razão neoliberal direciona desde as políticas de financiamento até a missão atribuída às instituições educacionais, compondo um conceito particular do que deve ser a educação formal nesta sociedade. Conforme já dito, nessa escola até mesmo as referências pedagógicas mais gerais se balizam pela lógica econômica (LAVAL, 2004). Aqui o propósito é, em última medida, adaptar os sujeitos à realidade da concorrência generalizada e às necessidades do mercado. Segundo Laval e Dardot (2016), a originalidade do neoliberalismo reside justamente na sua capacidade de, ao promover o ajustamento social e subjetivo, fazer com que os próprios indivíduos contribuam para a conservação deste estado de coisas.

Esse êxito decorre não só das sucessivas crises que acometeram o modelo produtivo anterior, mas também da permanente disputa de ideias travadas contra o Estado de bem-estar, da mudança comportamental imposta pelo regime de concorrência e, por fim, da instituição dessa racionalidade de novo tipo (DARDOT; LAVAL, 2016). Como se verificou no decorrer da pesquisa, o neoliberalismo desenvolve outros meios de dominação que não se limitam à coerção física ou mesmo às dimensões objetivas da vida. No campo educacional, a própria viabilidade das políticas neoliberais depende, em boa medida, da destruição no imaginário coletivo da noção de educação como direito (GENTILI, 2007). Ora, não basta que as medidas de mercantilização do ensino se imponham abruptamente. Antes é preciso dar causa a um processo de convencimento, de elaboração de um consenso mínimo em torno dessas soluções ou ao menos em relação à parte delas. Para o caso deste estudo, verificou-se que a persuasão favorável à lógica econômica se dá especialmente por intermédio da explicação construída para justificar as dificuldades da escola, destacando-se o papel Estado e de seus agentes. Sob esse viés, para solucionar a crise generalizada que acomete as instituições educacionais, não resta outra saída a não ser submetê-las por completo à razão neoliberal.

Em linhas gerais, essa é a matriz interpretativa a partir da qual o ESP elabora sua concepção de educação. A análise dos dados empíricos sugere que tanto o movimento quanto seus apoiadores difundem uma certa compreensão do processo pedagógico e da função da escola que dialoga intimamente com o que se entende aqui por razão neoliberal. Além disso, verificou-se que a adesão aos pressupostos do neoliberalismo é, em certo aspecto, consciente, mormente por parte de seu fundador. Malgrado a retórica do movimento e de seus apoiadores possa sugerir, à primeira vista, tão somente um conservadorismo de ordem moral e/ou um arroubo persecutório desordenado contra os setores progressistas, o exame mais atento do fenômeno permite reconhecer o projeto de sociedade ao qual se filiam de forma mais ou menos organizada.

Conforme se argumentou no capítulo 3, embora haja especificidades entre os grupos que aderiram às pautas do ESP, existe uma agenda política e econômica relativamente comum a todos. Isso se explica, dentre outros fatores, pelo cenário em que emergem, a saber, de uma ofensiva restauradora neoliberal (BOITO, 2016) que no Brasil foi consolidada com o *impeachment* de Dilma Rousseff (SOUZA, 2017). Tal contexto ofereceu as condições de possibilidade da emergência do movimento, o

qual, estrategicamente, passa a dialogar com outras forças políticas e incorporar novas reivindicações, deduz-se, com o intuito de ampliar sua base de apoio e assim fazer valer suas demandas.

Existe, então, um dado conceito de educação e, mais especificamente, do que deve ser o ensino escolar, que é convergente com o receituário neoliberal e, por consequência, favorece a reprodução da ordem social vigente. Esse entendimento se manifesta nas soluções apresentadas para o que entendem por crise educacional e através do conjunto de valores transmitidos e considerados legítimos.

Como já dito, o diagnóstico do ESP e dos apoiadores aqui mencionados se refere às dificuldades do sistema público de ensino como sendo um problema de gestão e, no limite, de incompetência do Estado. A responsabilidade pelo “fracasso” da educação brasileira é comumente atribuída aos docentes e aos formuladores das políticas educacionais. Estes, segundo os envolvidos no movimento, estão menos preocupados com a “qualidade” do ensino do que com a “doutrinação” e “arregimentação” do corpo discente em favor de interesses escusos. Por educação de qualidade se entende a instrução compatível com os parâmetros estabelecidos internacionalmente, em especial aqueles instituídos por organismos econômicos, e cujo sucesso é mensurado pelo posicionamento do país nos *rankings* de avaliação. Ora, além de ignorar as especificidades do Brasil, sejam socioeconômicas ou culturais, para ficar nesses exemplos, baliza-se por uma “cultura útil” em que o ensino escolar deve corresponder às demandas do mercado. Ademais, depreende-se dessa constatação que a formação dos sujeitos, desde a escola até a universidade, precisa estar alinhada ao papel exercido pelo país na divisão internacional do trabalho. Tendo isso em vista, um novo sentido é atribuído aos expedientes propagandeados pelo ESP, quais sejam: a reforma do currículo, priorizando “o que realmente importa”, como Português e Matemática, os investimentos estratégicos na educação básica em prejuízo do ensino superior, o entendimento da escola pública como espaço destinado à preparação para o mercado de trabalho e a demanda pela “profissionalização” docente.

Verificou-se, a partir da experiência do ESP, que a ofensiva restauradora neoliberal tem conferido relativa importância ao campo da educação. Não só em termos econômicos, mas também como espaço profícuo para a disputa de ideias e a difusão de valores. Antes de seguir, cabe fazer uma observação sobre um tópico que não integrou, propriamente, o escopo deste trabalho: as nuances interpretativas

dos setores liberais-conservadores em relação ao ESP. Embora entre estes não haja consenso no que tange às medidas sugeridas pelo movimento, existe, sim, relativo consenso quanto ao diagnóstico elaborado acerca da situação da educação brasileira. Por outras palavras, se, por um lado, há divergência acerca dos métodos difundidos pelo ESP, por outro, essas forças de políticas concordam em relação à presumida ineficiência do Estado e à necessidade de reformas liberalizantes no campo da educação. No limite, todos concorrem, mais ou menos, para a reprodução do sistema social neoliberal.

A relativa importância conferida à esfera educacional se verifica, num primeiro momento, pelo clima persecutório instalado contra os denominados professores doutrinadores e que vigora mesmo sem a aprovação do Programa ESP (PL 7180/14). Em vista disso, o movimento compõe uma retórica abrangente de naturalização do social, a qual não se pode questionar, sob pena de ser compreendido como “inimigo a ser combatido”. Essa mesma interpretação da sociedade também serve à realidade escolar e deve constituir o referencial pedagógico a partir do qual se desenvolve o processo educativo. Com efeito, subjaz à iniciativa do movimento uma tentativa de suprimir concepções de mundo e valores divergentes dos seus, sobretudo aqueles comumente associados à esquerda.

Por fim, não se pode interpretar a ação do ESP como sendo uma iniciativa esdrúxula e isolada em relação ao contexto sociopolítico e cultural geral. Embora as forças liberais-conservadores atuantes no Brasil tenham suas divergências e não se mobilizem para assegurar o direito social à educação, enxergam as instituições de ensino com interesse. Isso se dá tanto em função da possibilidade de lucro quanto pelo espaço privilegiado que constitui para a difusão de suas ideias. Certamente não de surgir contradições entre esses grupos que, hoje, encabeçam a ofensiva restauradora neoliberal no país. Por ora, no entanto, têm uma agenda mais ou menos comum e que, em relação à educação, propõe medidas que submetem a escola, ainda mais, à razão neoliberal.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Thiago de Andrade Romeu. **O Instituto Millenium e os intelectuais da "nova direita" no Brasil**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5860/1/thiagodeandraderomeualexandre.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2018.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: As políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 9-23.
- BÄCHTOLD, Felipe. Protesto cresce, mas manifestante mantém perfil de alta renda. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 mar. 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/03/1749640-protesto-cresce-mas-manifestante-mantem-perfil-de-alta-renda.shtml>> Acesso em: 01 set. 2018.
- BALLOUSSIER, Anna Virginia. Bancada evangélica celebra retirada de questão de gênero de base curricular. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 07 abr. 2017. Educação. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873511-bancada-evangelica-celebra-retirada-de-questao-de-genero-de-base-curricular.shtml>>. Acesso em: 04 nov. 2018.
- BARBOSA, Jefferson Rodrigues. **“Movimento Brasil Livre (MBL)” e “Estudantes pela Liberdade (EPL)”**: Ativismo político, *think tanks* e protestos da direita no Brasil contemporâneo. 2017. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt11-15/11078-movimento-brasil-livre-mbl-e-estudantes-pela-liberdade-epl-ativismo-politico-think-tanks-e-protestos-da-direita-no-brasil-contemporaneo/file>>. Acesso em: 06 out. 2018.
- BEDINELLI, Talita. Movimento Escola Sem Partido: “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. **El País**. São Paulo. 26 jun. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 06 out. 2018.
- BOITO JR, Armando. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Revista Crítica Marxista**, n. 42, p. 155–162, 2016. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2017_03_03_10_57_34.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 06 nov. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7180**, de 2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/documentos/outros-documentos/parecer-as-emendas-ao-substitutivo>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação - Notícias. **Doutrinação política e ideológica nas escolas é tema de audiência pública**. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/noticias/doutrinacao-politica-e-ideologica-nas-escolas-e-tema-de-audiencia-publica>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. SENADO FEDERAL. (Org.). **Audiência pública: PL 193/2016 - Escola Sem Partido**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jwGERV-1zUo&t=14s>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. (Org.). **Audiência pública: PL 7180/14 - Escola Sem Partido**. 2017a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mtQrRVi5lQ4>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. (Org.). **Audiência pública: PL 7180/14 - Escola Sem Partido**. 2017b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vRRiUbWKGyQ>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. (Org.). **Audiência pública: PL 7180/14 - Escola Sem Partido**. 2017c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FAS6T78rBv8>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. (Org.). **Audiência pública: PL 7180/14 - Escola Sem Partido**. 2017d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u_Tj80nR3G4>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. (Org.). **Audiência pública: PL 7180/14 - Escola Sem Partido**. 2017e. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1OFutRYyEcg&t=6207s>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. (Org.). **Audiência pública: PL 7180/14 - Escola Sem Partido**. 2018a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HilcrONrajE&t=4918s>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. (Org.). **Audiência pública: PL 7180/14 - Escola Sem Partido**. 2018b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Zr-ee4jU5NU&t=2592s>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRITTO, Patrícia; REIS, Lucas. Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem 'ideologia de gênero'. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 25 jun. 2015. Educação. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de>>

educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 04 nov. 2018.

CALDART, Roseli Salete. **A pedagogia da luta pela terra**: o movimento social como princípio educativo. 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CHALOUB, Jorge; PERLATTO, Fernando. **Intelectuais da “nova direita” brasileira**: ideias, retórica e prática política. 2015. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-39-encontro/gt/gt19/9620-intelectuais-da-nova-direita-brasileira-ideias-retorica-e-pratica-politica/file>>. Acesso em: 06 out. 2018.

CODATO, Adriano; BOLOGNESI, Bruno; ROEDER, Karolina Mattos. A nova direita brasileira: uma análise da dinâmica partidária e eleitoral do campo conservador. In: CRUZ, Sebastião Velasco e; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (Org.). **Direita, volver!**: O retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015. p. 115-143.

CORTI, Ana Paula et al. **Nota sobre o estudo do IPEA**: efeitos da inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. 2018. Rede Escola Pública e Universidade. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_repu_final.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

CRUZ, S. V. e; KAYSEL, A.; CODAS, G. (Org.). Apresentação. In: CRUZ, Sebastião Velasco e; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (Org.). **Direita, volver!**: O retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015. p. 7-11.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p.539-555, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

EBC - EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. **Entenda a polêmica sobre a discussão de gênero nos planos de educação**. 2016. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/07/entenda-por-que-e-importante-discutir-igualdade-de-genero-nas-escolas>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

ENTREVISTA COM MIGUEL NAGIB. **Programa The Noite com Danilo Gentili**. Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), exibido em 9 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wkBBW91jVEA>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

FAO - ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA ALIMENTACIÓN Y LA AGRICULTURA. **El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo**. 2018. Disponível em: <<http://www.fao.org/3/I9553ES/i9553es.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FERESP - FÓRUM DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR (Brasil) (Org.). **CBESP - Apresentação do Deputado Izalci Lucas**. 2013. Disponível em: <<https://www.forumensinosuperior.org.br/videos/item/cbesp-apresentacao-do-deputado-izalci-lucas>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

FERREIRA, Paula. **Salário mínimo pago ao professor no Brasil é um dos piores do mundo**. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/salario-minimo-pago-ao-professor-no-brasil-um-dos-piores-do-mundo-23056381>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

FRAGA, Érica. **Filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática**. 2018. Folha de S. Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/filosofia-e-sociologia-obrigatorias-derrubam-notas-em-matematica.shtml>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 281-304.

GLOBO NEWS (Org.). **Central das Eleições 2018**: Entrevista com Paulo Guedes. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mopK561Urk0>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. Cap. 1. p. 9-49.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica do neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 8. p. 228-252.

HARVEY, David. A crise. In: HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2013. Cap. 1. p. 9-40.

HOBBSAWM, Eric. Os anos dourados. In: HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 253-281.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Um quarto da população vive com menos de R\$ 387 por mês**. 2017. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18825-um-quarto-da-populacao-vive-com-menos-de-r-387-por-mes>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Informativo Educação 2017**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua. 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

INSTITUTO LUDWIG VON MISES. Disponível em: <<https://www.mises.org.br/About.aspx>>. Acesso em: 06 out. 2018.

INSTITUTO MILLENIUM. Disponível em: <<https://www.institutomillennium.org.br/author/paulo-guedes/>>. Acesso em: 06 out. 2018.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **A contribuição dos ricos para a desigualdade de renda no Brasil**. 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2411.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

KALTWASSER, Cristóbal Rovira. La derecha en América Latina y su lucha contra la adversidad. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 254, p.34-45, nov./dez. 2014. Disponível em: <http://nuso.org/media/articles/downloads/4067_1.pdf>. Acesso em: 06 out. 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004. 324 p.

MAGNO Malta explica retirada do projeto de lei "Escola Sem Partido" do Senado. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zf431Qc3Lg>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que "Escola Sem Partido". In: ANDRADE, Leila et al (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 16-21.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: SILVA, Celestino A. da et al. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 43-56.

MARTINS, Luiz Alberto Moreira. **Governamentalidade neoliberal, risco e subjetivação**. 2012. 142 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2012. Cap. 4. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=21886@1>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MESSEMBERG, Débora. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. **Sociedade e Estado**, [s.l.], v. 32, n. 3, p.621-648, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-621.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2018.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

MOURA, Fernanda Pereira de. **Escola Sem Partido**: Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Cap. 1. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174584/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fernanda%20Pereira%20de%20Moura.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2018.

MOVIMENTO Escola Sem Partido. 2018. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

NIQUITO, Thais Waideman; SACHSIDA, Adolfo. **Efeitos da inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio**. 2018. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33067>. Acesso em: 04 nov. 2018.

O ANTAGONISTA (Brasil) (Org.). **Entrevista**: Miguel Nagib. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1x7cE9xXue0&t=821s>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (Brasil) (Org.). **Relatório Nacional PISA 2012**: resultados brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. 64 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (Org.). **Resultados da TALIS 2013**: Brasil. 2014. Disponível em: <www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Relatórios Econômicos OCDE**: Brasil. 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2018.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Org.). **TALIS 2013 Results**: An international perspective on teaching and learning. 2014. Chapter 6 - Examining teacher practices and classroom environment. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y7394w22>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (França). **About - Pisa**. 2018. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

POCHMANN, Márcio. O curso atual da Divisão Internacional do Trabalho. In: POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização**: A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 11-40.

PROGRAMA Escola Sem Partido. 2018. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 06 out. 2018.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “Escola Sem Partido” In: ANDRADE, Leila et al (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 29-41.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. In: RIBEIRO, Darcy. **Ensaios insólitos**. Porto Alegre: L&PM, 1979. p. 11-23.

ROSSI, Claudia. Ex-ministro Helio Beltrão morre aos 81 anos. **Folha de S. Paulo**. São Paulo. 27 out. 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc271010.htm>>. Acesso em: 06 out. 2018.

SALMON, Anne. A empresa neoliberal: da ordem espontânea à ordem moral. **Sociologias**, [s.l.], v. 19, n. 45, p.230-256, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-019004511>.

SCHREIBER, Mariana. Como movimentos similares ao Escola sem Partido se espalham por outros países. **BBC News Brasil**. Londres. 13 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-44787632>>. Acesso em: 06 out. 2018.

SEGRERA, Francisco López. **América Latina: Crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha**. Buenos Aires: CLACSO, 2016. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D11890.dir/America-Latina-Crisis-del-neoliberalismo.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2018.

SILVA, Marcio José; MUZZETI, Luci Regina. Educação brasileira: projeto de uma crise. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, p.223-243. 2017. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/10140/7101>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, n. 57, p. 210-226, 30 maio 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33843/36576>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: Neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 9. p. 253-270.

TERÇA LIVRE (Brasil) (Org.). **Hangout Especial: Quem tem medo do Escola sem Partido?**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L90OR58L_pA&t=3696s>. Acesso em: 10 nov. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (Org.). **Profissão Professor**. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822>. Acesso em: 01 dez. 2018.

UNDP - UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **The concentration of income at the top in Brazil: 2006-2014**. 2017. Disponível em: <http://www.ipcig.org/pub/eng/WP163_The_concentration_of_income_at_the_top_in_Brazil.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

URBIM, Emiliano. **'Coaching' ganha cada vez mais adeptos e segmentos**. 2016. O Globo. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/coaching-ganha-cada-vez-mais-adeptos-segmentos-19483276>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; GOLDSTEIN, Thaís Seltzer. Escola Sem Partido, sem juízo e sem bom senso: Judicializando e medicalizando a educação. **Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p.1-20, jan./jun. 2017.

XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre "Escola Sem Partido"? In: ANDRADE, Leila et al (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 49-58.

WRIGHT, Luann. **Academic freedom in the classroom: When "freedom" becomes "license"**. 2004. Disponível em: <<http://www.leaderu.com/university/acadlicense.html>>. Acesso em: 06 out. 2018.

ANEXOS

Anexo A – Flagrando o doutrinador⁴⁹

De um modo geral, as estratégias da doutrinação ideológica são muito pouco sutis. Vejam, por exemplo, o que faz o Prof. Carlão, do Anglo Vestibulares de Tatuí-SP, filmado por uma de suas vítimas em pleno ato de incitação de ódio aos EUA.

Ao deparar-se, no entanto, com uma audiência intelectualmente mais sofisticada, o doutrinador pode também sofisticar sua abordagem, dissimulando a propaganda ideológica numa roupagem pseudocientífica. Seleccionamos, neste espaço, alguns procedimentos utilizados por esses mestres da militância.

Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor:

- se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional;
- adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica;
- impõe a leitura de textos que mostram apenas um dos lados de questões controvertidas;
- exhibe aos alunos obras de arte de conteúdo político-ideológico, submetendo-as à discussão em sala de aula, sem fornecer os instrumentos necessários à descompactação da mensagem veiculada e sem dar tempo aos alunos para refletir sobre o seu conteúdo;
- ridiculariza gratuitamente ou desqualifica crenças religiosas ou convicções políticas;
- ridiculariza, desqualifica ou difama personalidades históricas, políticas ou religiosas;
- pressiona os alunos a expressar determinados pontos de vista em seus trabalhos;
- alicia alunos para participar de manifestações, atos públicos, passeatas, etc.;
- permite que a convicção política ou religiosa dos alunos interfira positiva ou negativamente em suas notas;

⁴⁹ O material foi extraído do *site* do movimento Escola Sem Partido. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>>. Acesso em: 19. nov. 2018.

- encaminha o debate de qualquer assunto controvertido para conclusões que necessariamente favoreçam os pontos de vista de determinada corrente de pensamento;
- não só não esconde, como divulga e faz propaganda de suas preferências e antipatias políticas e ideológicas;
- omite ou minimiza fatos desabonadores à corrente político-ideológica de sua preferência;
- transmite aos alunos a impressão de que o mundo da política se divide entre os “do bem” e os “do mal”;
- não admite a mera possibilidade de que o “outro lado” possa ter alguma razão;
- promove uma atmosfera de intimidação em sala de aula, não permitindo, ou desencorajando a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus;
- não impede que tal atmosfera seja criada pela ação de outros alunos;
- utiliza-se da função para propagar ideias e juízos de valor incompatíveis com os sentimentos morais e religiosos dos alunos, constringendo-os por não partilharem das mesmas ideias e juízos.