

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A ASFIXIA DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO

Bruna Maria de Sousa Santos^a

Washington Silva de Farias^b

RESUMO:

Este artigo busca compreender o processo de representação dos sujeitos da educação no discurso do Movimento Escola sem Partido. Entendemos que tais representações são produzidas com base no que propomos chamar de uma *política de asfixia*, que funciona pelo controle/interdição da polissemia dos sentidos referentes às diferentes formas de subjetivação do sujeito-professor e do sujeito-aprendiz no âmbito da educação nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Política de asfixia; sujeitos da educação; movimento Escola sem Partido.

Recebido em: 31/05/17

Aprovado em: 20/08/18

Introdução

O cenário sócio-histórico brasileiro contemporâneo tem sinalizado para o avanço de discursividades marcadas por uma forte onda conservadora vinculada às esferas política, religiosa, midiática, jurídica e de parte da sociedade civil. Essa onda conservadora apresenta o traço característico de reacionarismo às políticas inclusivas e de ampliação de direitos que, mesmo de forma vacilante, afirmavam-se na vida nacional, desde o período de redemocratização (MIGUEL, 2016).

^a Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande.

^b Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

Nos últimos anos, foi possível observar a atuação do conservadorismo em diferentes pautas da política brasileira, incluindo os protestos *pró-impeachment* de 2015, que corroboraram com o golpe parlamentar responsável por destituir Dilma Rousseff (PT) da Presidência da República em 2016 (SOUZA, 2016). No âmbito da educação, a onda conservadora é representada, entre outras vozes, pelo Movimento Escola sem Partido (MESP), que contesta o debate de temas como orientação sexual e identidade de gênero na escola. Segundo o movimento, a abordagem pedagógica dessas temáticas se caracteriza como um processo de doutrinação ideológica “de esquerda”, que ameaça os princípios morais e religiosos das famílias tradicionais brasileiras. Há, desse modo, uma tomada de posição com relação à moralidade e à religião, em detrimento da politização do espaço escolar por meio de abordagens pedagógicas de problemáticas sociais que remetem à inclusão e valorização da diversidade.

O discurso do movimento obteve grande visibilidade, sobretudo, a partir do ano de 2014, quando Projetos de Lei (PL), inspirados nas propostas do MESP, passaram a tramitar na Câmara dos Deputados e em Assembleias Legislativas de todo o país. De modo geral, os PL propõem reorientar os princípios pedagógicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apagando ou ressignificando parte daqueles que fazem referência às dimensões políticas e sociais do processo educacional, a pretexto de garantir, assim, a neutralidade do Estado.

Fazendo uso dos PL, bem como de suas páginas virtuais (*Facebook* e *site*), o movimento dissemina seu discurso de modo a combater o que seus representantes denominam *doutrinação*. Marca-se, assim, uma tentativa de controle sobre os sentidos daquilo que pode/deve ser ensinado na escola, e, por conseguinte, dos sentidos relativos à formação do aprendiz e à prática docente. Essa tentativa de controle implica dois efeitos imediatos: por um lado, uma série de proibições aos professores, como a censura à transversalidade no ensino e cerceamento da liberdade de expressão no exercício da função docente; por outro, a imposição de uma formação do aprendiz alinhada às convicções morais e religiosas dos pais.

Nesse contexto, a discursividade conservadora do MESP passa a tensionar o imaginário da educação nacional, até então assentado sobre filiações

progressistas, que significam o processo educativo como lugar de transformação social e, portanto, não neutro em face das desigualdades estruturadas em nossa conjuntura. Evidencia-se, então, um confronto entre posições antagônicas que permite observar a textualização do político na disputa pelos sentidos sobre 1) o que (não) pode/deve ser ensinado na escola; 2) quem o aprendiz (não) pode/deve ser; e 3) quem (não) pode/deve ensinar.

Formulamos as três categorias fazendo referência à noção de Formação Discursiva (FD), definida por Pêcheux (1975 [2014, p. 147]) como sendo “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, [...] determina o que pode e deve ser dito”. Com base nesse conceito, e tomando como base o aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso pecheutiana, colocamo-nos a refletir sobre o modo como o MESP tem significado o sujeito-aprendiz e o sujeito-professor por meio da interdição e do controle dessas subjetividades.

Para dar conta dessa reflexão, nos valem da noção de *política de significação*, entendida como política do dizer, processo de significação constituído na relação tensa entre linguagem e silêncio, pela qual sentidos são afirmados, confrontados ou interditados, determinando, assim, os modos de constituição e representação de sujeitos e sentidos no jogo das formações discursivas.

A reflexão sobre silêncio e linguagem nos permite observar, no discurso do MESP, o funcionamento de uma política que “dirige” os sentidos por meio do *silêncio local* (ORLANDI, 1993), isto é, a partir da interdição da significação, tendo em vista que censura sentidos ligados a um imaginário do processo educacional enquanto prática política, controlando/determinando o modo como os sujeitos da educação podem significar-se. Movemo-nos, então, em direção à hipótese de que o discurso do MESP funciona por meio de uma *política de asfixia* dos sujeitos e dos sentidos, dada sua inscrição na ordem do calar, pelo sufocamento do político, da polissemia.

De modo mais específico, pensamos a *política de asfixia* como um processo engendrado por uma discursividade autoritária, que procura restringir (sufocar) e controlar os sujeitos e os sentidos em sua relação com o dizível. Esse controle funciona pelo viés da interdição/censura, entendida aqui como fato discursivo que instaura uma produção de sentidos proibidos, delimitando a inscrição dos sujeitos em determinadas formações discursivas.

Buscando, pois, observar o funcionamento da *política de asfixia* do MESP no controle das subjetividades do Sujeito-professor (SP) e do Sujeito-aluno (SA), tomamos como observatório textualidades representativas desse discurso, a saber: 1) falas de representantes do MESP divulgadas em vídeos no *Youtube* e 2) postagens veiculadas nas páginas virtuais do movimento (*Facebook* e *site*).

A asfixia do sujeito-aprendiz: quem o aprendiz (não) pode/deve ser

Mobilizar a noção de sujeito, partindo do lugar teórico ao qual nos filiamos, significa entendê-lo como produto histórico, efeito de discurso. Nesse sentido, retomamos Pêcheux (1975 [2014]) e Courtine (2014) para ratificar a compreensão de que o sujeito não é pensado como uma entidade linguística ou psicológica, mas como uma *posição* que emerge a partir das diferentes modalidades de identificação entre o *sujeito enunciador* e o *sujeito do saber* de uma formação discursiva (a forma-sujeito).

Assim entendido, como “uma posição entre outras” (ORLANDI, 2012, p. 99), o sujeito é colocado, em nossa formação social, enquanto autor e responsável pelos seus atos e palavras, constituindo o que Pêcheux (1975 [2014]) define como “sujeito-responsável”. Essa autoria que atribui responsabilidade àquele que se submete à linguagem é pensada por Foucault (2014) como uma função desempenhada pelo sujeito do discurso, sendo definida como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2014, p. 25). Corroborando a discussão empreendida pelo filósofo, Orlandi (1996) afirma que a função-autor funciona de modo a colocar o sujeito, imaginariamente, na origem do seu dizer e, por esse motivo, “o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem” (ORLANDI, 1996, p. 69). A autoria, assim, atribui ao sujeito responsabilidade sobre seu modo de significar a si e o mundo.

Com base nessa noção, propomos pensar a asfixia do sujeito-aprendiz como um processo decorrente do esvaziamento de sua função-autor, isto é, de sua desresponsabilização quanto aos sentidos que o constituem e constituem seu dizer. Observamos a produção desse processo no discurso do MESP por meio da representação de duas posições-sujeito específicas para o aluno,

identificadas com uma forma-sujeito não autora, que aqui denominamos de aprendiz-reprodutor (ou repetidor).

É preciso efetuar um esclarecimento quanto ao conceito de reprodução/repetição que atribuímos à representação do SA no discurso do MESP. Diferente de como ela é entendida no quadro teórico da Análise do Discurso, a repetição, tal como é projetada pela política de asfixia, não se abre para a autoria, tendo em vista que se trata de uma repetição empírica, exercício mnemônico (ORLANDI, 1996), não possibilitando deslocamentos ou rupturas. Tal repetição, portanto, remete à colocação do estudante numa posição de replicador da posição dos pais ou dos professores “doutrinadores”.

A representação dessas posições-sujeito engendra efeitos de sentido específicos para o SA enquanto vítima/refém do professor, ou como posse e extensão da posição-sujeito dos pais. Na base desses efeitos está o funcionamento do silêncio local (ORLANDI, 1993) que constrói um imaginário no qual o estudante é sufocado, não podendo circular em outros espaços de significação. Nesse sufocamento, tem-se, de um lado, a produção do sentido que se pretende silenciar, isto é, aquilo que o estudante não pode/deve ser – vítima da doutrinação do professor –; e, de outro, há a produção do sentido permitido, aquilo que o aprendiz pode/deve ser – posse e projeção da posição dos pais.

Iniciemos nossa análise pelo sentido interdito. Na Sequência Discursiva (SD)¹, recortada de uma seção do *site* do MESP intitulada *Síndrome de Estocolmo*, é possível observar a representação de uma relação desigual que se estabelece entre o professor doutrinador e o aluno doutrinado, produzindo o efeito de esvaziamento do sujeito-aprendiz.

SD1: Vítima de um verdadeiro “sequestro intelectual”, o estudante doutrinado quase sempre desenvolve, em relação ao professor/doutrinador, uma intensa ligação afetiva. Como já se disse a propósito da Síndrome de Escocolmo [Estocolmo], dependendo do grau de sua identificação com o sequestrador, a vítima pode negar que o sequestrador esteja errado, admitindo que os possíveis libertadores e sua insistência em punir o sequestrador são, na verdade, os responsáveis por sua situação. De modo análogo, muitos estudantes não só se recusam a admitir

que estão sendo manipulados por seus professores, como saem furiosos em sua defesa, quando alguém lhes demonstra o que está acontecendo (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017).

Note-se que o gesto de interpretação do MESP lança mão de uma analogia entre a Síndrome de Estocolmo e a relação doutrinador-doutrinado, produzindo o efeito de equivalência entre os sentidos de *sequestrador* e *professor* e entre *vítima* e *aprendiz*. Desse modo, projeta-se uma imagem do professor como “sequestrador intelectual” e o aprendiz como a vítima do sequestro, que se recusa a admitir sua situação de subordinação. O fato de o aluno defender seu professor e negar que haja uma prática doutrinária de sua parte evidencia, segundo o MESP, a intensa ligação afetiva que o refém desenvolve por seu algoz, apoiando-o sem se dar conta de sua prática abusiva.

Essa evidência do aluno-vítima, no entanto, apaga o fato de que tal sujeito é fruto de determinações sócio-históricas e de que pode identificar-se ou não com o discurso do professor sem que, para isso, submeta-se a um processo de “doutrinação ideológica”. Contudo, identificar-se com a posição do professor, nesse discurso, equivale a ser doutrinado. O sujeito-aprendiz, portanto, é despojado de sua autoria, sendo representado como uma espécie de reproduzidor do discurso do professor, transformando-se em vítima do crime que o MESP pretende combater: o “sequestro” ideológico.

Por outro lado, o movimento apresenta, em seu discurso, a produção de um sentido legitimado para a posição do estudante, inscrevendo-o em um espaço de significação correspondente àquele de onde emergem as convicções morais e religiosas dos pais, como podemos observar na SD2.

SD2: Os pais têm direito de dar a seus filhos, perdão, a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas convicções. Meus filhos, minhas regras. [...] O estudante tem direito de... a que seu conhecimento da realidade não seja manipulado pela ação dos seus professores [...]. Liberdade de ensinar significa... liberdade de ensinar do professor... a liberdade que o professor tem de ensinar alguma coisa, um determinado conteúdo... o conteúdo para

o qual ele está habilitado. Ele fez um curso de matemática e está habilitado para ensinar matemática. É disso que se trata. Esta é a liberdade do professor. É liberdade de ensinar alguma coisa. A coisa para a qual ele se preparou (NAGIB, 2017a).

O dizer do coordenador do MESP, Miguel Nagib, remonta ao primeiro trimestre do ano de 2017, quando foi realizada uma audiência pública organizada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados com o objetivo de discutir o Projeto de Lei Escola sem Partido. No contexto da SD2, Nagib remete ao artigo 12, inciso IV, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual os pais possuem o direito a que seus filhos sejam educados de acordo com suas próprias convicções morais e religiosas. O contexto em que se encontra o enunciado da lei, no entanto, faz referência à proteção contra práticas de intolerância religiosa. Ao retomar esse dizer, o representante do MESP produz deslocamentos, fazendo deslizar o discurso político-jurídico voltado à manutenção dos Direitos Humanos para o discurso privado das relações familiares. O direito enunciado pelo inciso da lei, desse modo, passa a equivaler à autoridade dos pais sobre a educação de seus filhos, de maneira indiscriminada.

Recorrendo à lei, portanto, o procurador legitima sua posição enunciando uma sentença bastante popular no discurso do movimento: “Meu filho, minhas regras”. Essa formulação estabelece uma relação interdiscursiva com um enunciado do discurso feminista (“meu corpo, minhas regras”), retomando a memória de resistência e luta pela autonomia do corpo feminino e deslocando-a, no discurso do MESP, para a reivindicação do direito a uma educação moral e religiosa dos filhos que esteja alinhada às convicções familiares. Marca-se, dessa forma, uma substituição de *corpo* por *filho*, que sinaliza um deslocamento de FDs. Nesse deslocamento, os sentidos passam a derivar, derivando também o gesto de resistência produzido: resiste-se aqui à doutrinação ideológica do “professor-sequestrador”. Assim, diferente do enunciado feminista, não há na formulação produzida pelo MESP o efeito de domínio de si, de empoderamento, mas de domínio do outro (dos filhos).

Ainda sobre a formulação “meu filho, minhas regras”, é importante notar que o uso dos pronomes possessivos produz o efeito de um sujeito-aprendiz enquanto posse, na medida em que estabelecem uma relação entre o possuidor

(pais) e a coisa possuída (filhos). Em relação à mesma formulação, é possível construir uma cadeia de “paráfrase plausível” (PÊCHEUX, 2006) textualizada em dizeres como: “Meu filho segue minhas regras; Meu filho segue minhas convicções religiosas e morais; Meu filho deve seguir minhas regras; Meu filho deve seguir minhas convicções religiosas e morais; etc”. Esses são dizeres possíveis que encontram eco na formulação “*meu filho, minhas regras*”, produzindo o efeito de obrigatoriedade de que o estudante esteja alinhado às convicções de seus pais. Dito de outra forma, tais formulações atestam a produção de um efeito que projeta o imaginário de estudante como um prolongamento do núcleo familiar. O sujeito-aprendiz, desse modo, é destituído de sua autoria, figurando enquanto posse e projeção das convicções paternas. Legitima-se, assim, o sentido permitido, isto é, quem o estudante pode e deve ser: reproduzidor do discurso dos pais, eco de seus valores e convicções.

Há, portanto, nesse discurso, uma tentativa de “controle subjetivo” do estudante, no qual a autoridade familiar ganha feição autoritária por conter a polissemia da relação sujeito/sentidos. Aqui, a autoridade se exerce de modo a legitimar a posição dos pais como espaço de *autoria do outro*, origem, lugar de “criação” daquele por quem se é responsável, remetendo a uma memória bíblica da gênese humana: assim como *Deus fez o Homem à Sua imagem e semelhança*, de modo análogo, o MESP constrói para os pais o lugar do Criador, sujeito universal da FD cristã, projetando para o filho uma réplica dessa posição. Há, dessa forma, um recobrimento entre as posições projetadas para os pais e os filhos, o que evidencia um processo de identificação plena, colocando o aprendiz na posição do “bom-sujeito”, isto é, aquele que reproduz o discurso paterno.

Evidenciamos, portanto, o funcionamento de um discurso autoritário com relação às formas de subjetivação do estudante, uma vez que “não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições” (ORLANDI, 1993, p. 81), nem no espaço escolar, nem no familiar. Funcionando pela imposição, a afirmação da autoridade dos pais sobre os filhos é, pois, contraditoriamente simétrica à suposta doutrinação do professor. Esse viés autoritário asfixia o sujeito-aprendiz, por interditar que este exerça a função-autor encarregada de colocar, imaginariamente, o sujeito na origem do seu dizer, atribuindo-lhe responsabilidade pelo que diz (ORLANDI, 2012).

O aprendiz, nessa medida, é destituído de qualquer responsabilização sobre seu modo de interpretar a si e ao mundo. Sua posição fica restrita à reprodução de dois espaços de significação, sendo um deles o legitimado, isto é, a posição dos pais, e o outro, o espaço interdito, referente à posição do professor “doutrinador”.

A asfixia do sujeito-professor: quem (não) pode/deve ensinar

No que se refere ao sujeito-professor (SP), propomos analisar dois processos de asfixia distintos. O primeiro pode ser evidenciado pela construção de uma cena discursiva em que o MESP projeta um confronto de duas posições para o SP, sendo elas, a posição do *professor-educador*, aquela que se deseja silenciar, e a posição do professor-instrutor/burocrata, a posição legitimada nesse discurso. Essas posições engendram, de um lado, efeitos de controle/restrição das formas de subjetivação/identificação pela (im) posição do *instrutor-burocrata*, e de outro, efeitos de censura/interdição da posição do *educador*.

O segundo efeito de asfixia, embora também inscrito na ordem do calar, funciona de modo distinto do primeiro, podendo ser pensado, metaforicamente, a partir do ato de asfixiar, movido pelo desejo de agredir o outro. Dito diferentemente, essa outra modalidade de asfixia é produzida pela violência ao divergente, desumanizando-o e retirando-lhe a voz, o que atesta o funcionamento de um discurso de ódio.

Iniciemos nosso gesto analítico a partir do primeiro processo de asfixia, que restringe o percurso dos sentidos pelo sujeito-professor, interditando a possibilidade de que este se inscreva na posição de educador, como é possível verificar na SD3.

SD3: Quem diz o que é moral ou imoral é o padre ou o pastor. É o pai e a mãe. Não é o funcionário público. O funcionário público só faz aquilo que a lei determina. [...] Burocrata não faz sermão. Burocrata aplica a lei. O professor é um burocrata. Ele transmite aos alunos o conteúdo do currículo. Aquilo que está escrito e que foi aprovado pelas autoridades competentes.

Não lhe cabe dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de moral (NAGIB, 2017b).

A fala do sujeito enunciador da SD3, Miguel Nagib, foi recortada da mesma situação enunciativa da SD2, que remete à audiência pública de debate do PL “Escola sem Partido”. Na SD em destaque, Nagib argumenta sobre a questão da moralidade, construindo duas posições específicas no plano do *poder dizer*: de um lado, está a posição ocupada pelo padre, pastor, pai e mãe, inscrita no discurso religioso e, por essa razão, autorizada a dizer o que é certo e o que é errado. Por outro lado, está a posição do professor/funcionário público/burocrata, que é desautorizada na abordagem de questões morais com *os filhos dos outros*, por não estar inscrita no espaço da religião, mas das funções públicas institucionais. Nas palavras do coordenador do MESP, “quem diz o que é moral ou imoral é o padre, o pastor, o pai e a mãe, não é o funcionário público”.

Nesse jogo de imagens construído no discurso do MESP, a relação do SP com o dizível é alterada por meio da censura: a ele não é permitido enunciar dizeres, sentidos ligados à moral. É importante pontuar que a moral a que se refere o MESP está diretamente ligada à “moral sexual”, como frisado *ipsis litteris* na justificativa do próprio PL inspirado nas proposições do movimento. Desse modo, é possível interpretar que a interdição de que o professor *fale sobre moral* faz referência indireta às abordagens pedagógicas sobre gênero e sexualidade.

Ainda no plano do *poder dizer*, a formulação “Não lhe cabe dizer [...] o que é certo e o que é errado” permite evidenciar o funcionamento da estrutura negativa como um vestígio da interdição de sentidos não autorizados a esse sujeito, já que é representado como burocrata que apenas “faz aquilo que a lei determina, aplica a lei e transmite aos alunos o conteúdo do currículo”. Silenciam-se, assim, outras posições para o SP.

Constrói-se, assim, uma cena em que pais e religiosos estão para a moral, assim como o SP está para as leis e os conteúdos. É nessa medida que a censura intervém, impedindo que o SP trabalhe a sua história de (e com os) sentidos. Nesse jogo de (des)autorização do dizer reside a restrição e consequente asfixia do professor, dado que não há possibilidade de deslocamento, apenas repetição. Sua posição é engessada no discurso do MESP, transitando entre o instrutor e o burocrata.

No processo discursivo que analisaremos adiante, o sufocamento ocorre pelo viés do discurso de ódio, que desqualifica a posição do SP não identificado com o imaginário docente construído pelo MESP. Esse efeito se materializa no discurso desse movimento pela representação do professor como uma figura criminosa, sombria e ameaçadora, como podemos observar nas SDs 4 e 5, consideradas a seguir.

SD4: “A doutrinação se dá no segredo da sala de aula”



Fonte: Página do Facebook do MESP. Disponível em: <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/photos/a.346888065462191.1073741829.336441753173489/829773610506965/?type=3&theater>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

A SD4 encena uma representação do ambiente de sala de aula como lugar de suspeição, onde atua o “professor militante”. Nesse espaço representado, os professores figuram como seres sombrios, vestidos de preto e com chapéus que lhes encobrem a face, ativando, pela memória imagética, sentidos ligados ao *gangsterismo*. Esses sujeitos são retratados “doutrinando” clandes-

tinamente seus alunos “no segredo da sala de aula”. O ambiente, igualmente sombrio, apresenta ainda a figura do que parece ser um boneco, simulando a posição do SA, destituído de rosto, cabisbaixo e imobilizado por uma camisa de força.

Um primeiro gesto analítico dessa materialidade nos remete às análises das SDs 1 e 2, nas quais o estudante é representado como um sujeito replicador, desprovido da função de autoria, sem “face” própria, assim como na figura. Esse sujeito em situação de vulnerabilidade se encontra preso, não podendo movimentar-se, nem sair da posição em que foi colocado. Esse retrato produz o efeito de banditização do professor, colocando-o numa posição agressiva e criminosa, ao mesmo tempo que incita o ódio dos pais contra os professores, sujeitos que, pela cena construída, violentam seus filhos, privando-os de sua “liberdade de consciência”.

Os dizeres enunciados pelas figuras sombrias sintetizam três temas recorrentes no discurso *mespiano*, relativos a questões de gênero (“ideologia de gênero”), à *politicidade*/neutralidade da educação e à relação escola/família. Esses temas remetem, cada um a seu modo, à posição construída para o “professor militante”, representado como um sujeito que doutrina moral, ideológica e politicamente os aprendizes, posição essa indiciada nas falas dos “professores-gângsters”: “Ninguém nasce homem ou mulher!”, “Seus pais não sabem de nada. Nós sabemos o que é bom para você!”, “Diga: Fora, Temer!”.

Na formulação “Ninguém nasce homem ou mulher”, retoma-se o enunciado “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, da feminista e filósofa Simone de Beauvoir, deslocando-o de uma discussão teórica sobre gênero como construção sociocultural, para dar-lhe outro sentido, o de doutrinação sobre a sexualidade e a identidade de gênero dos estudantes, fazendo referência às práticas pedagógicas que abordam tais temáticas. Há, desse modo, um efeito de distorção sobre o debate de gênero nas escolas, representado como prática doutrinária de sujeitos criminosos e mal-intencionados.

Já a formulação “Diga: fora Temer!” evidencia a prática de doutrinação político-partidária que o MESP atribui aos professores “militantes”, marcando para esses sujeitos uma posição contrária ao governo de Michel Temer, produzindo o efeito de que os professores seriam militantes/doutrinadores alinhados à mesma posição política “de esquerda”.

No terceiro dizer (“Seus pais não sabem nada. Nós sabemos o que é bom para você!”), o MESP traz à tona a relação escola-família, produzindo efeitos de rivalidade entre essas instâncias ao construir uma cena de confronto entre pais e professores (*Seus pais x Nós*, os professores), potencializada por uma provocação (“Já olhou o material didático do seu filho hoje?”) que incita à fiscalização quanto aos conteúdos ministrados. Instaure-se, desse modo, um discurso de suspeição sobre a atividade docente e uma espécie de embate entre pais e professores, alimentando a divisão e contenda social pelo recurso ao discurso de ódio, que se sustenta pela “arte de conservar, nutrir, ampliar uma cólera” (GLUCKSMANN, 2007, p. 55).

Seguindo a narrativa do ódio produzida no discurso do MESP, observamos, na SD5, um efeito de demonização que visa asfixiar, agredir a posição do educador, enquadrando-a numa representação vampiresca que subtrai sua feição humana, transformando-o em um demônio sanguinário, uma ameaça social.

SD5: “Professor vampiro”



A SD5 remonta ao primeiro trimestre de 2017, quando o deputado federal Eduardo Bolsonaro coletava assinaturas para instaurar a “CPI da Liberdade”, também intitulada pelo MESP de “CPI da doutrinação”, que teria o objetivo de apurar casos de “doutrinação, partidarização, pornografia e desvios dentro da escola”³. Na ocasião, o MESP aderiu à campanha para instalação dessa CPI, compartilhando a imagem representada na SD5 em sua página do *Facebook*.

A figura em análise reproduz a imagem de um vampiro, uma figura ameaçadora, de olhos arregalados e sangue escorrendo pelos lábios. Essa criatura, representando o “chefe da militância disfarçada de docência” (expressão indicada na postagem), convoca seus iguais a combaterem a instalação da CPI por meio dos dizeres: “Atenção vampirada! Agora é todo mundo contra a CPI da doutrinação!” – palavras destacadas em vermelho que remetem ao sangue das vítimas, retratadas no discurso do MESP como sendo os estudantes.

A imagem vampiresca se vale do uso político da memória do medo, ativando sentidos, no interdiscurso, referentes ao terror, o que provoca um efeito de repulsa aos professores ditos doutrinadores. É preciso lembrar que esse “sujeito doutrinador”, objeto do discurso de ódio do MESP, não é o indivíduo em si, mas faz referência a um grupo social, posições identificadas com a forma-sujeito educador progressista, ou “de esquerda”, como nomeia o MESP. Produz-se, desse modo, o que Silva et al. (2011) chamam de vitimização difusa, que é resultado de um ataque de ódio, o qual não permite distinguir nominal ou numericamente suas vítimas, atingindo, direta ou indiretamente, toda a categoria docente.

O ódio, desse modo, dirige-se aos professores, procurando desqualificar, pelo viés da desumanização e criminalização, aqueles não identificados com o discurso do MESP. A asfixia, nesse caso, se realiza pelo discurso de ódio ao professor-educador, suprimindo-lhe a qualidade humana, denegrindo e violentando sua imagem. Ao demonizar/banditizar essa posição, o MESP a interdita, colocando-a como ameaça social que deve ser combatida.

¹ Ver em: <https://www.facebook.com/bolsonaro.enb/photo/a.232804790245486/669625796563381/?type=3&theater>

Para efeito de conclusão...

As análises aqui empreendidas buscaram compreender o modo de funcionamento da *política de asfixia* do MESP ao significar os sujeitos da educação. Pudemos observar a asfixia do SA por meio da representação do estudante como um sujeito desprovido de autoria e, portanto, mero reproduzidor da posição dos pais ou dos professores, sendo destituído da responsabilização histórica pelo seu dizer. O efeito de sufocamento desse sujeito se dá pelo engessamento de suas possibilidades de significação enquanto aprendiz, pela interdição de que este circule em diferentes espaços de significação.

O mesmo ocorre para o SP, representado por meio de duas posições-sujeito antagônicas: a do professor-instrutor/burocrata – aquele que pode e deve ensinar –, e a do professor-educador, denominada de “professor-militante” – aquele que não pode, nem deve ensinar. Observando a construção discursiva dessas posições no discurso do MESP, pudemos evidenciar, de um lado, o efeito de controle/restrrição das formas de subjetivação do SP, limitado à figura de um instrutor, e, de outro, os efeitos de interdição pelo viés da criminalização e demonização da posição do professor educador, atestando o funcionamento de um discurso de ódio.

Nesse sufocamento dos sujeitos da educação, atualizam-se saberes de formações discursivas educacionais de tendências tradicionais, nas quais prevalecem sentidos de educação ligados à moralidade/religiosidade. Essas filiações ideológicas trabalham no discurso do MESP de modo a apagar a historicidade do espaço escolar, por meio de um discurso autoritário que toma partido pelo moralismo familiar e religiosidade na educação, produzindo o que Orlandi (1993) denomina de *narcisia social*, isto é, a imposição de uma forma única de significar a sociedade, o que provoca a rarefação do sentido e, portanto, do político, ditando, assim, a repetição do mesmo e o silenciamento do diferente.

Referências

BRASÍLIA. Câmara Federal. Projeto de Lei *PL 867/2015* que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>, 04/07/2016.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2014.

ESCOLA SEM PARTIDO – educação sem doutrinação. *Síndrome de Estocolmo*. [S.l.], 2016. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/sindrome-deestocolmo>>. Acesso em: 18 out. 2017.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GLUCKSMANN, André. *O discurso do ódio*. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

MIGUEL, Luís. Felipe. *Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro*. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, 2016.

NAGIB, Miguel. Canal Verdade Política. Vídeo “Miguel Nagib adverte sobre a ideologia de gênero”. *Youtube*, 13 jun de 2017a. <https://www.youtube.com/watch?v=t3qdyJ7VSB4>, 22/10/2017.

_____. Canal Central de Oposição. Vídeo “Professor desmoraliza deputado do PSOL | Miguel Nagib vs Glauber Braga | Escola Sem Partido”. *Youtube*, 14 fev de 2017b. <https://www.youtube.com/watch?v=JZqXM5FHx7g>, 22/10/2017.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1993.

_____. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2006.

_____. *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, [2014] 1975.

SILVA, Rosane. et al. *Discurso do ódio em redes sociais: jurisprudência brasileira*. Rev. direito GV, v.7, n. 2: 445-467, São Paulo, 2011.

SOUZA, Jessé. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

THE MOVIMENT PARTYLESS SCHOOL AND THE CHOKING OF THE SUBJECTS OF EDUCATION

ABSTRACT:

This article seeks to understand the process of representation of the education subjects in the discourse of the Movement Partless School. We understand that such representations are produced based on what we propose to call a politics of asphyxiation, which works by controlling/banning the polysemy of the senses referring to the different forms of subjectification of the subject-teacher and the subject-apprentice within the scope of national education.

KEY WORDS: Politics of asphyxiation; subjects of education; movement Partyless School.