

AS ARMAS DA CRÍTICA OU APONTAMENTOS PARA LUTAS E RESISTÊNCIAS AO MOVIMENTO “ESCOLA SEM PARTIDO”

Helton Messini da Costa¹

Luciana Bernardinello²

[...]

*Você não pode
mudar o mundo conforme seu coração*

Tua pressa não apressa a história.

Melhor que teu heroísmo,

Tua disciplina na multidão...

É preciso

Trabalhar todo dia, toda madrugada

Para mudar um pedaço de horta

Uma paisagem, um homem...

Mas muda, essa é a verdade.

Domingo Pelegrini Jr.

INTRODUÇÃO

No célebre artigo “Crítica da filosofia do direito de Hegel – introdução”, publicado por Marx (2013), em 1844, nos *Anais Francos Alemães*, o autor expressa a urgente necessidade de apropriação, pelas massas populares, da teoria como ferramenta indispensável à superação das concretas e degradantes condições de vida impostas ao conjunto da classe trabalhadora, sem, contudo, recorrer às correntes idealistas,³ que julgavam ser possível travar a batalha apenas nos planos das ideias.

A arma da crítica não pode é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominen*, e demonstra *ad hominen*, tão logo se torna radical. Radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem (MARX, 2013, p. 157).

Seguindo a mesma direção que Marx nos aponta, o exercício de reflexão presente neste estudo tem por objetivo – com base na *práxis*, que é ação que orienta a teoria e, ao mesmo tempo, é teoria que orienta a ação (GRAMSCI, 2015) – analisar o fenômeno do Movimento

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Especialista em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

² Doutoranda do PPG de Educação da Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela UNICAMP.

³ Para saber mais sobre a crítica de Marx ao idealismo, ver MARX (2011); e MARX e ENGELS (2007).

Escola Sem Partido (MESP), por meio dos estudos de Gramsci (1999; 2000; 2004), no intuito de contribuir à sua devida crítica e superação.

Para tanto, o esforço aqui empreendido parte das lutas da classe trabalhadora, tomando partido da imanente necessidade de superação de sua condição subalterna, superação que, a nosso ver, e contando com as contribuições de Gramsci (2000), somente se corporifica a partir de uma “reforma intelectual e moral” (2000, p. 18), isto é, uma radical incorporação, pelas massas, do que Saviani (2013, p. 13) identifica como “os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”. Tal reforma, ao mesmo tempo, condiciona e está condicionada a um novo programa econômico. Neste sentido, Gramsci (2000) reforça o excerto de Marx (2013), expressando a dialética entre a força material e a força da teoria, ressaltando a intrínseca necessidade de caminharmos nas duas direções que, em essência, se revelam a mesma.

Destarte, a fim de atingirmos nossos objetivos, organizamos este texto em três partes, a saber: num primeiro momento, buscamos apresentar uma síntese do fenômeno do MESP, sua gênese, atuação e seus intelectuais. A seguir, importou-nos analisar o MESP e seus pressupostos a partir das categorias em Gramsci (1999; 2000; 2004), de vontade coletiva, partido, crise orgânica, intelectuais orgânicos e hegemonia. Por fim, lançamos algumas considerações com o intuito de contribuir ao enfrentamento do MESP em sua materialidade, bem como, em suas bases teóricas.

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO (MESP) E SEU PROGRAMA DE ESCOLA

Em 2004, o advogado e procurador de Justiça do Estado de São Paulo, Miguel Francisco Urbano Nagib⁴ elaborou o chamado “Movimento Escola Sem Partido” (MESP). Inicialmente, Nagib teria reagido a um episódio em que, um professor de história de sua filha, num colégio privado na cidade de Brasília (Colégio SIGMA), havia comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. Tal episódio serviria de ponto de partida para que ele escrevesse uma carta aberta ao colégio, divulgando cópias para outros pais e posteriormente fundasse um movimento direcionado a combater o que para ele seria “a doutrinação política e ideológica dos alunos por

⁴ Miguel Nagib, adepto ao catolicismo e seguidor de Olavo de Carvalho, foi articulista durante muitos anos do Instituto Millenium. Ele também é procurador de Justiça do Estado de São Paulo. Em Brasília, há 32 anos, tendo sido assessor de ministro do Supremo Tribunal Federal, de 1994 a 2002. Informações disponíveis em: <<http://esquerdadiario.com.br/ideiasdeesquerda/?p=576>>. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

parte dos professores e a usurpação dos direitos dos pais na educação moral e religiosa de seus filhos” (EL PAIS, 2016).

O movimento surge em articulação com intelectuais conservadores como Bráulio Tarcísio Pôrto de Matos – professor adjunto da Universidade de Brasília (UNB) desde 1994 – e Olavo de Carvalho, escritor e autointitulado filósofo. Contudo, salvo discussões restritas a circuitos como o Instituto Millenium (Imil),⁵ ao qual Nagib era filiado,⁶ o movimento tem pouca relevância no âmbito da educação brasileira até o início da década de 2010.

Em 2012, as bancadas religiosas da Câmara Federal e do Senado, formadas por setores fundamentalistas ligados às Igrejas Evangélicas e a frações conservadoras e carismáticas⁷ da Igreja Católica contribuem para o arquivamento do Projeto Escola Sem Homofobia.⁸ Neste mesmo período, tais grupos adentram nas discussões a respeito do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (CUNHA, 2016), disputando espaço na educação com seus valores. A partir de então, o MESP adquire demasiada força política, sobretudo pelo encontro de Nagib com Flávio Bolsonaro (à época deputado estadual do Rio de Janeiro, pelo Partido Social Cristão – PSC/RJ) e Carlos Bolsonaro (à época vereador da cidade do Rio de Janeiro pelo Partido Progressista – PP/RJ), que corroboraram para a criação do “Programa Escola Sem Partido” – doravante Programa –, assim como à elaboração do primeiro Projeto de Lei (PL) movido por este Programa no Estado do Rio de Janeiro, em maio de 2014 (CARTA MAIOR, 2016).

Portanto, o programa representaria a junção entre uma burguesia ultraliberal e conservadora, representada pelo próprio Nagib, enquanto quadro do Imil, por Olavo de Carvalho e pelo professor Bráulio Tarcísio Pôrto de Matos, entre outros, em suas coligações políticas representadas, no caso do MESP, pelos irmãos Flávio e Carlos Bolsonaro. Tais

⁵ Segundo sua própria página eletrônica, o “O Instituto Millenium (Imil) é uma entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária com sede no Rio de Janeiro. Formado por intelectuais e empresários, o *think tank* promove valores e princípios que garantem uma sociedade livre, como liberdade individual, direito de propriedade, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito e limites institucionais à ação do governo”. Para Miguel (2016), o Imil desponta como um *think tank* representante da direita brasileira com financiamento empresarial com eco em grandes veículos de mídia, difundida, entre outros, nos meios de comunicação, por Rodrigo Constantino. Em matéria do *The Intercept Brasil*, de 2017, destacamos o ano de fundação do grupo, em 2006, e sua relação direta com o *think tank* norte-americano Atlas Network, um difusor de ideias ultraliberales para a América Latina, com ramificações por todo o mundo.

⁶ Não se sabe ao certo se ele ainda segue no Instituto, porém, segundo Penna (2017), na página eletrônica do Imil, os textos publicados por Nagib não aparecem mais com sua autoria, mas como uma espécie de editorial da página.

⁷ Segundo sua própria página eletrônica, o movimento carismático da Igreja Católica se denomina como: “um Movimento que tem testemunhado, para a glória de Deus, vidas sendo transformadas, famílias sendo restauradas. Pois, acreditamos firmemente que a única cultura capaz de fecundar a civilização do amor é a Cultura de Pentecostes”. Disponível em: <<https://rccbrasil.org.br/institucional/quem-somos.html>>. Acesso em 15 de abril de 2019.

⁸ O Projeto, desenvolvido em 2004, intencionava problematizar, na escola, as questões relacionadas à homofobia e tinha um material pronto para ser divulgado nas escolas de todo o país, em 2011. Para saber mais sobre seu conteúdo ver em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>>.

articulações ainda contariam com a presença dos grupos políticos vinculados a determinadas frações da Igreja Católica e das Igrejas Evangélicas.

No caso destas frações religiosas, apontamos para a presença na consolidação do MESP e seu programa tanto àquelas que formam as frentes parlamentares religiosas no Congresso Nacional, atuando diretamente na arena do Estado em sentido estrito, quanto às que promovem o consenso na sociedade civil, a partir de aparelhos privados de hegemonia, em especial, programas de rádio, televisão, blogs e mesmo os púlpitos de suas igrejas. Para Cunha (2016, p. 30): “Por convergência ideológica, parlamentares religiosos católicos, agnósticos e ateus têm apoiado os evangélicos; outros fazem o mesmo por mero oportunismo; e outros, ainda por covardia”.

Destacamos como ponto basilar da convergência ideológica desta reunião a refuta incondicional às reformas de cunho social preconizadas pelos governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), em especial aquelas que ampliavam os direitos a grupos historicamente marginalizados, como a chamada Lei Maria da Penha de 2004,⁹ o Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos, de 2005, (PNDH3),¹⁰ o já citado Projeto Escola Sem Homofobia e a Lei 12.845, de 2013, que dispunha sobre o atendimento emergencial para mulheres vítimas de violência sexual em toda a rede do Sistema Único de Saúde (SUS), entre outras (CUNHA, 2016). Assim, conforme Cunha analisa:

o movimento *ESP* (grifos do autor) identifica dois inimigos concretos a combater, considerados os agentes dos males resultantes da doutrinação supostamente existentes nas escolas: o Partido dos Trabalhadores e a pedagogia de Paulo Freire, educador identificado ao PT (CUNHA, 2016, p. 37).

Em seu escopo, o Programa é a aspiração política do MESP e, justamente por isso, ambos se confundem. Todavia, é importante destacar que a atuação dessa frente ultraliberal conservadora se expressa, por um lado, horizontalmente através do movimento buscando

⁹ “A Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06) tornou mais rigorosa a punição para agressões contra a mulher quando ocorridas no âmbito doméstico e familiar. A lei entrou em vigor no dia 22 de setembro de 2006. O nome da lei é uma homenagem a Maria da Penha Maia, que foi agredida pelo marido durante seis anos até se tornar paraplégica, depois de sofrer atentado com arma de fogo, em 1983”. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/lei-maria-da-penha>>. Acesso em 12 de novembro de 2018.

¹⁰ “O Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos, instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, e atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010, é produto de uma construção democrática e participativa, incorporando resoluções da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, além de propostas aprovadas em mais de 50 conferências temáticas, promovidas desde 2003, em áreas como segurança alimentar, educação, saúde, habitação, igualdade racial, direitos da mulher, juventude, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, meio ambiente etc.”. Disponível em: <<https://pndh3.sdh.gov.br/portal/sistema/sobre-o-pndh3>>. Acesso em 12 de novembro de 2018. No entanto, para Cunha (2017), as discussões que se estabelecem para a construção de PNDH3, em 2005, são duramente perseguidas pelos setores fundamentalistas das Igrejas Evangélicas e de frações da Igreja Católica, propiciando um decreto, de nº 7177, de 2010, com alterações substanciais no programa inicial.

construir o consenso na sociedade civil, imputando seus preceitos e valores como verdades absolutas, naturais, universais e imutáveis e, por outro, verticalmente ao transmutar as proposições do movimento para a disputa legislativa com o programa que, em síntese, apresenta-se como uma série de normativas baseadas nos princípios do movimento, dispostas a serem utilizadas como modelos para vereadores e deputados interessados fazer aprovar, em suas respectivas casas legislativas, as teses do MESP.

Em síntese, as prerrogativas do MESP, estampadas no Programa, concebem uma visão maniqueísta à relação entre professores e alunos em que, os primeiros seriam os sujeitos ativos no processo escolar, detentores de um determinado saber sistematizado, enquanto os segundos, passivos e sujeitos a todo o tipo de manipulação. Da mesma forma, como projeto de escola, o MESP desconsidera o caráter educacional da escola, imputando à instrução a primazia do processo educacional em detrimento da complexidade que envolve a educação em seus processos formais e não formais.

Daí que, por meio de seus valores conservadores e ultraliberais, o MESP compreende, de fato, e retoricamente, que os professores comprometidos com uma educação crítica e emancipadora sejam considerados doutrinadores e, do mesmo modo, haja vista as conquistas sociais dos últimos anos dos movimentos feministas e LGBT+,¹¹ que a escola deva se abster das discussões de gênero. Para tanto, o MESP tem despontado para a estratégia de criar polêmica ao disseminar a expressão *ideológica* de “ideologia de gênero”, bem como a acusação da existência de um marxismo cultural nas escolas e universidades. Assim, para o MESP, os professores seriam doutrinadores, imputando mecanicamente em seus alunos o marxismo e a “ideologia de gênero”.

A título de exemplo, o Projeto de Lei 246/2019,¹² de autoria de deputados federais do Partido Social Liberal (PSL), Partido Novo (NOVO), Democratas (DEM) e Partido Social Cristão (PSC), apresentado na Câmara Federal pela deputada Bia Kicis (PSL/DF), reedita os projetos anteriores que outrora circulavam na esfera federal, buscando estabelecer o programa enquanto lei. Seus dispositivos apontam para, entre outras coisas, a neutralidade política e ideológica, a prevalência dos interesses dos pais quanto à forma e ao conteúdo dos currículos escolares e à condenação de políticas e conteúdos que abordem as questões de gênero.

O MODERNO PRÍNCIPE E A DENÚNCIA POLÍTICA

¹¹ Optamos por usar o sinal + para designar que há uma série de outros movimentos de gênero dentro do quadro LGBT.

¹² Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>>. Acesso em 22 de maio 2019.

Em seu clássico texto *Que Fazer?*, publicado em 1902, Lênin aponta para a função primordial e urgente do partido revolucionário e, conseqüentemente de seus intelectuais: “organizar denúncias políticas que abranjam *todos os campos*. [...] suficientemente amplas, ruidosas e rápidas” (LÊNIN, 2006, p. 181-183). A nosso ver, o partido revolucionário, ou como nas palavras de Gramsci (2000), “o moderno príncipe”, em tempos de “escola sem partido” deve absorver o chamado leninista e denunciar em suas tramas mais profundas as contradições presentes nas proposições do MESP, sua essência classista e desumanizadora.

A começar pelo nome do movimento, que expressa uma suposta neutralidade, indicando estar acima das relações políticas. Ao contrário, “a escola sem partido” revela-se como

a escola de um partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido, portanto, que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

E ainda acrescentamos: valorativo, político e socialmente comprometido com determinadas frações ultraliberais e conservadoras da burguesia. Tais afirmações confirmam-se ao observarmos a atuação de seus intelectuais e dos grupos políticos proponentes de projetos de lei baseados no programa disposto a tornar-se lei.

A esse respeito, é elucidativo ressaltarmos que Miguel Nagib, quando membro assumido do Imil, escreveu um texto chamado *Por uma escola que promova os valores do Millenium* (PENNA, 2017). Assim, interessa-nos questionar sobre quais seriam esses valores do Millenium? Seriam eles “sem partido”? Ao consultarmos a página eletrônica do Imil¹³ – na seção “quem somos?”, opção “valores” – observamos os seguintes valores promovidos pelo Instituto: Liberdades Individuais; Responsabilidade Individual; Meritocracia; Propriedade Privada; Democracia Representativa; Transparência; Eficiência, Eficácia e Efetividade, entre outros. Tais valores representam uma visão de mundo específica, no caso, neoliberal e conservadora e, obviamente, não são neutras.

Ao confrontarmos as estratégias do MESP, em sua suposta neutralidade política e ideológica, voltamo-nos para a ampliação da ideia de partido operada por Gramsci (2000, p. 253). Se considerarmos, com este autor, que, “numa determinada sociedade ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal”. E, do mesmo modo, que o partido nessa acepção atua, entre outras coisas, como

¹³ Disponível em: <<https://www.institutomillenium.org.br/>>. Acesso em 12 de outubro de 2018.

um organizador de vontades coletivas, inferimos que, contraditoriamente ao que expressa seu próprio nome, o MESP tem atuado, mais precisamente a partir da elaboração do seu Programa, em 2013, como um partido, na medida em que aspirações ou vontades coletivas dispersas – tais como, a perseguição às questões de gênero, ao posicionamento de classes dos professores, à escola como cenário de discussão social e política e a educação como potencial instrumento de emancipação humana – se agrupam em torno da bandeira hasteada pelo movimento fundado por Nagib. Nesse sentido, tal bandeira vinculou-se inclusive, ao programa de governo do atual presidente, Jair Bolsonaro (PSL), figurando como promessa de campanha estampada em seu breve programa político.¹⁴

Analisado em sua essência, o MESP tem atuado seguidamente enquanto um partido de determinadas frações ultraliberais e conservadoras da burguesia brasileira que, por oportunismo político, conjunção de ideias ou ambos, tem se expressado demasiadamente na sociedade civil e política buscando hegemonia por um lado, via coerção em sucessivos projetos de lei dispostos em todas as esferas de governo, e por outro, difundindo e construindo o consenso de seus valores apresentados à sociedade como naturais e universais. No entanto, ao considerarmos que o partido do MESP disputa hegemonia na educação e, conseqüentemente, na sociedade, com seu projeto classista, tal consideração apenas evoca o sentido atual da luta de classes no Brasil.

Esse cenário de luta de classes do início da década de 2010 no Brasil manifesta, em última instância, um quadro que Gramsci (2000) compreende como de crise orgânica. Isto é, uma crise de hegemonia da classe dominante, que, para o autor, revela-se na medida em que

ou a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas [...], ou porque amplas massas [...] passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução (GRAMSCI, 2000, p. 60).

Grosso modo, a crise orgânica brasileira apresenta, em sua essência, as duas possibilidades analisadas por Gramsci, ambas combinadas. Isso porque a fração burguesa que contribuiu para a sustentação dos governos Lula e Dilma – na apreciação de Boito Jr. (2018, p. 26), “uma grande burguesia interna” que ascendeu ao bloco de poder durante os governos petistas – fracassou diante das ameaças econômicas oriundas da crise que se inicia em 2007 nos Estados Unidos, ocasionando a dissolução da estratégia econômico-política, definidora, para este autor, deste período: a “conciliação de classes”.

¹⁴ Disponível em: <https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2018.

Por sua vez, a expressividade das conquistas dos trabalhadores durante os anos Lula e Dilma – algumas aqui já citadas –, e, expandido um pouco a análise, a ascensão de governos progressistas em boa parte da América Latina desde o início dos anos 2000,¹⁵ representaram em seu conjunto, nas palavras de Orso (2017, p.152), “uma espécie de onda anti-imperialista”, divergindo em muitos aspectos dos governos precedentes, “que eram completamente alinhados a Washington”. Tal reorientação, apesar de não constituir em seu âmago, uma “revolução” expressou, ao menos, uma latente alteração de cunho progressista nas políticas econômicas e sociais daqueles países.

Gramsci prossegue sua análise a respeito da crise orgânica indicando os riscos por ela abertos:

A crise cria situações imediatas perigosas, já que os diversos extratos da população não possuem a mesma capacidade de se orientar rapidamente e de se reorganizar com o mesmo ritmo. A classe dirigente tradicional, que tem um numeroso pessoal treinado, muda homens e programas e retoma o controle que lhes fugia com uma rapidez maior do que a que se verifica entre as classes subalternas; faz talvez sacrifícios, expõe-se a um futuro obscuro com promessas demagógicas, mas mantém o poder (GRAMSCI, 2000, p. 61).

O perigo assinalado por Gramsci (2006) manifesta-se no contexto brasileiro aqui investigado, pela aderência de parte significativa da burguesia brasileira ao futuro obscuro estampado nos valores politicamente posicionados anunciados pelo MESP, valores estes, cujo teor, observa Frigotto (2017, p. 33), “avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e na eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares”, captados com objetivos eleitorais por muitos grupos dispersos e desorganizados em seu conjunto, mas que, à sombra do imperialismo, culminaram com a eleição de Jair Bolsonaro, no pleito de 2018.

Marcuse, no prefácio de 1965 da edição alemã de *O dezoito de brumário de Luís Bonaparte*, nos indica que:

A classe dominante se mobiliza para liquidar não só o movimento socialista, mas também as suas próprias instituições, que entraram em contradição com o interesse da propriedade e do negócio: os direitos civis, a liberdade de imprensa, a liberdade de reunião, o direito ao sufrágio universal foram sacrificados a esse interesse para que a burguesia pudesse, sob a proteção de um governo forte e irrestrito, dedicar-se aos seus negócios privados (MARCUSE, 2011, p. 11).

Neste sentido, integram o perigo acima assinalado por Gramsci (2006) os próprios valores vendidos pela democracia liberal burguesa, descritos por Marcuse (2011),

¹⁵ Para saber mais sobre a questão dos governos latino-americanos, ditos progressistas, do início do século XXI, ver KLACHKO e ARKONADA (2017).

propositalmente identificados pelas frações ultraliberais e conservadoras da burguesia brasileira como assertivas de cunho socialistas potencialmente explosivas para a elite dominante em tempos de crise estrutural do capital.¹⁶

Desse modo, além de suas próprias instituições liberais, a elite dominante no Brasil e na América Latina mobiliza-se em programas como o do MESP para liquidar as ameaças oriundas dos governos progressistas do início do século XXI, identificando neles a esfinge que ameaça devorá-los. Embora envoltos nas contradições do capital, tais governos optaram por um caminho que Boito Jr (2018, p. 216-217) descreve como neodesenvolvimentista, cujo teor abarcava “programas de transferência de renda para a população em situação precária, as cotas raciais e sociais nas universidades e no serviço público, a extensão dos direitos trabalhistas a empregadas e empregados domésticos, a recuperação do salário mínimo”. Medidas que representam a essas elites:

uma conta que ela terá de pagar por intermédio dos impostos que lhe são cobrados, como uma ameaça à reserva de mercado que seus filhos ainda detêm nos cursos mais cobiçados das grandes universidades e nos cargos superiores do serviço público, como afrontas aos valores da ideologia da meritocracia [...] como uma intromissão nas relações autoritárias e paternalistas que as famílias de classe média mantêm com seus funcionários domésticos e como medidas indesejáveis por possibilitar que espaços e instituições anteriormente reservadas à alta classe média fossem “invadidos” por indivíduos pertencentes aos setores populares (BOITO JR., p. 217).

Portanto, o projeto de escola do MESP, assumindo uma posição contrária à luta dos trabalhadores por uma escola que contribua à formação *omnilateral* do indivíduo, “que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar que dirige” (GRAMSCI, 2004, p. 49), acaba por encerrar a educação sob a égide de um ultraliberalismo conservador, separando o indivíduo da história e lhe apresentando um mundo que já está pronto, sendo necessário apenas se adaptar a ele, o que, para nós, manifesta o recrudescimento das lutas de classes nesta segunda década do século XXI.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: o moderno príncipe e a luta de classes

[...] pode se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2004, p. 44).

¹⁶ Crise estrutural do capital é definida aqui conforme MÉSZÁROS (2011).

O excerto de Gramsci nos coloca frente ao desafio de compreender a essência do trabalho do professor para além de uma categoria abstrata, mas o trabalho realizado no interior de uma sociedade dividida em classes em que a formação dos subalternos requer, necessariamente, visando a sua emancipação completa enquanto gênero humano, a correta compreensão do que trata a atualidade dessa divisão de classes.

Nesse sentido, importa lançar a questão: como podemos compreender a luta de classes nessa conjuntura estampada pela ascensão de um governo ultraliberal e conservador no Brasil, permeado por sujeitos propulsores de preconceitos de toda a ordem? Soma-se a esse quadro, o avanço de um projeto de escola que pretende subtrair da escola seu caráter educacional, bem como potencial crítico e humanizador. Ao mesmo tempo em que a educação se torna inimiga dos valores da “moral e bons costumes” preconizados pela fração burguesa no governo, conectamos as questões anteriores aos anseios de refletirmos em “como deveria ser a educação de um país que passou por quatro séculos de escravidão negra? Como deveria ser a educação do país que mais mata homossexuais no mundo?¹⁷ Como deveria ser a educação do país em que a cada onze minutos uma mulher é violentada?” (COSTA, 2019, p. 177).¹⁸

Pensado dessa forma, a luta de classes na atualidade deve considerar as angústias concretas e reais dos subalternos em suas lutas diárias, que, necessariamente, passam por todas as dimensões de suas vidas. E a educação, seja na escola ou em outros espaços, distante de se configurar a partir dos estandartes do fundamentalismo religioso e de mercado, deve concentrar-se em preparar um novo indivíduo, com vistas a levar a cabo a iminente tarefa do moderno príncipe “de ser o anunciador e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de resto, criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna” (GRAMSCI, 2000, p. 18).

O moderno príncipe, isto é, o partido revolucionário, assumindo sua forma histórica para o século XXI, não pode deixar de considerar que, no bojo das lutas de classes, encontram-se, por exemplo, as lutas das mulheres, dos movimentos negros, ecológicos, dos trabalhadores do campo, dos grupos LGBTQ+, dos imigrantes, entre tantos outros, conquanto, o próprio burguês sofre as angústias promovidas pela sociedade capitalista, ainda que não na mesma intensidade que o conjunto dos trabalhadores.

¹⁷ Segundo relatório de 2018 do Grupo Gay da Bahia: “A cada 20 horas um LGBTQ+ morre de forma violenta vítima da LGBTQ+fobia, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais”.

¹⁸ Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/blogs/nana-soares/em-numeros-a-violencia-contra-a-mulher-brasileira/>>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

Marx (2006), em um pequeno ensaio intitulado *Sobre o suicídio*, publicado na Alemanha em 1846, analisa os escritos deixados por um diretor de arquivos da polícia de Paris, que versam sobre uma investigação das possíveis causas do alto número de suicídios na França oitocentista. Conclui-se da análise que a degradação humana, isto é, a barbárie observada por todos os lados e âmbitos da vida é intrínseca ao desenvolvimento capitalista, que produz “um deserto habitado por bestas selvagens” (MARX, 2006, p. 28), no qual

Cada indivíduo está isolado dos demais, é um entre milhões, numa espécie de solidão em massa. As pessoas agem entre si como estranhas, numa relação de hostilidade mútua: nessa sociedade de luta e competição impiedosas, de guerra de todos contra todos, somente resta ao indivíduo ser vítima ou carrasco (LÖWY, 2006, p. 16).

Por sua vez, a superação das angústias materiais e subjetivas oriundas da sociedade capitalista requer uma articulação conjunta de todos aqueles que sofrem com suas mazelas, isso se optarmos por uma emancipação total do gênero humano e não apenas uma emancipação política ou de consumo. Por isso, a luta de classes na atualidade não pode desconsiderar a interseccionalidade dos combates (CRENSHAW, 2002), não como uma soma de causas, mas de forma dialética, ao permitir a organização de uma frente popular subalterna em que atravessam a divisão de classes, o racismo, a xenofobia, a homofobia, o machismo etc. Flagelos esses que se sobrepõe uns aos outros, não se fragmentam e nem apenas se somam. Como argumenta Davis (2011, s. p.) “É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida”.

Nesta mesma direção, Losurdo (2015) acrescenta à atualidade da luta de classes a luta anticolonial. Decerto, a autodeterminação já está presente em Marx (1982), por exemplo, na *Mensagem Inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores*, de 1864 (MARX, 1982). Contudo, a dinâmica colonial congrega outras variáveis no século XXI, como a reação conservadora expressa pela investida de Washington contra os governos latino-americanos do início do milênio.

Desse modo, as ameaças perpetradas pelo MESP incidem não apenas sobre os professores e alunos, isto é, não se encerram no ambiente escolar, expandindo-se para toda a sociedade, pois intimidam com a mesma magnitude mulheres, negros, LGBTQ+, imigrantes, entre outros grupos, ao proporem uma narrativa fundamentalista, ultraliberal e conservadora de mundo. Portanto, as lutas dos subalternos não são vencidas isoladamente de forma fragmentada; elas se entrecruzam e, justamente por isso, somente serão vencedoras em sua totalidade, cabendo a todos os que sentem as amarguras do modo de vida nesta fase do capitalismo se constituírem em um conjunto organizado, tal como compreendido pelo moderno

príncipe de Gramsci (2000), atendendo ao chamado leninista de denúncia política e ação estratégica.

Destruir requer, necessariamente, construir algo em seu lugar. Neste caso, o espaço absorvido pelo MESP deve necessariamente ser ocupado por um programa econômico e um programa de reforma cultural e moral que tenha como perspectiva e horizonte uma sociedade superior, isto é, conforme Gramsci (2000) explicita, um programa que apresente a possibilidade de elevar as massas de um “estado egoístico-passional” a um “estado ético-político”. Nestes tempos, podemos assim dizer, de obscurantismo, de defesa do fundamentalismo religioso e de mercado, de irracionalidade e fuga da verdade, a tarefa consiste em captar, no que Gramsci (1999, p. 98) chama de “núcleo sadio do *sensu* comum” das massas, os anseios que correspondam à realidade concreta, tornando não o *sensu* comum uma filosofia, mas a filosofia um *sensu* comum. Organizar essa “vontade coletiva nacional-popular” (1999, p. 18) requer a nossa experiência de classe como subalternos que somos. Em nossas lutas diárias de forma ética e partícipe.

Devemos partir da seguinte questão: “pretende-se que sempre existam governados e governantes ou pretende-se criar as condições nas quais a necessidade dessa divisão desapareça?” (GRAMSCI, 2000, p. 325). Se for certo que nossas premissas apontam para um horizonte além da divisão de classes, a educação formal e não formal deve se atentar para a questão posta por Gramsci. Assim sendo, para uma resposta concisa, é preciso compreender o exercício intelectual para além da dicotomização operada pela sociedade capitalista entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Neste ponto, Gramsci (2004) compreende que todos os seres humanos são intelectuais. Contudo, na forma como se operou o desenvolvimento das forças produtivas na sociedade capitalista, com o antagonismo de classes e a divisão do trabalho, nem todos exercem essa função, que, a seu ver, é diretiva e organizativa junto ao tecido social que compõe a sociedade civil (COSTA, 2019), atribuindo “homogeneidade e consciência da própria função” (GRAMSCI, 2004, p. 15) aos grupos que atuam nesta última. Portanto, o exercício intelectual sobre o qual Gramsci nos chama a atenção está além da divisão entre trabalho manual e intelectual, pois se opera também o trabalho manual a partir do intelecto.

Quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais, faz-se referência, na realidade, somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular nervoso. Isto significa que, se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não intelectuais, porque não existem não intelectuais. [...]. Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção

Todavia, na sociedade de classes marcada pela divisão do trabalho, “formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual” (GRAMSCI, 2004, p. 18). Na medida em que se complexificam as estruturas da sociedade civil, emergem concomitantemente intelectuais próprios dos grupos que a irão compor. Para tanto, Gramsci usará a expressão “orgânicos” para designar esses novos intelectuais, no sentido que “são intelectuais que fazem parte de um organismo vivo em expansão” (SEMERARO, 2006, p. 134). Manacorda (1990, p. 153) considera que se trata do “novo entrelaçamento entre ciência e trabalho na indústria moderna, o qual cria um novo tipo de intelectual diretamente produtivo”. Nos marcos de uma sociedade em constante transformação, com a intensa industrialização/urbanização e os conflitos de classe, os intelectuais serão chamados a participar da vida social efetiva. “Com isso, os intelectuais não podiam se esconder atrás da neutralidade científica e ficar alheios às contradições do seu tempo, eram impelidos a se definir nos conflitos da história e a tomar partido” (MANACORDA, 1990, p. 130).

Aqui, desmistifica-se a acepção segundo a qual, os intelectuais poderiam estar acima da ideologia dominante. Imbricados às relações sociais capitalistas, sujeitos às mesmas ideologias, “pertencentes a uma classe, a um grupo social vinculado a um determinado modo de produção” (MANACORDA, 1990, p. 133), os intelectuais orgânicos atuarão na organização e direção do grupo ao qual estão atrelados para a construção do consenso. Assim, compreendemos que “os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 2004, p. 21).

Os intelectuais orgânicos estão, portanto, sujeitos ao posicionamento e pertencimento de classe, e, neste sentido, podemos trabalhar com a ideia de intelectual orgânico à sua classe: no caso da burguesia, intelectuais a serviço da fabricação do consenso – como na supracitada afirmação de Gramsci (2004), funcionais à produção e a manutenção da hegemonia burguesa – para a manutenção da ordem capitalista de dominação; ou, no caso de um intelectual orgânico a um projeto emancipador de sociedade, orgânico à luta pela superação das contradições do modo de produção capitalista, relativo ao fim da opressão e da divisão da sociedade em classes.

Portanto, na identificação de classe dos intelectuais orgânicos comprometidos com um projeto emancipador de sociedade poderá se realizar a organização coletiva expressa num partido revolucionário: o moderno príncipe. Uma organização que dispute, com um programa próprio, a hegemonia na sociedade civil, bem como na sociedade política. Tal partido deve contribuir para, ao mesmo tempo, interpretar uma série de vontades coletivas reais e concretas,

muito embora, socialmente dispersas e fragmentadas, e, com elas, construir uma vontade coletiva nacional-popular disposta como um radical projeto para uma nova sociedade ético-política (GRAMSCI, 2000). Esta é a tarefa que urge a todos os que compreendem no MESP um modelo atrasado, antiquado, preconceituoso, e desumanizador de escola, educação e sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOITO JR., A. *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/ São Paulo: Editora Unesp, 2018.

CARTA MAIOR. O que está por trás do escola sem partido? 2016. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-que-esta-por-tras-do-Escola-Sem-Partido-/4/36486>>. Acesso 23 dez. 2017.

COSTA, H. M. *Escola Sem Partido: concepções de escola, educação, formação humana e sociedade*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense (UFF). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

CRENSHAW, K. A interseccionalidade na discriminação de Raça e Gênero. *Revista Estudos Feministas*, n. 1, 2002.

CUNHA, L. A. *O projeto reacionário de educação*. 2016. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf>. Acesso em 15 dez. 2017.

DAVIS, A. *As mulheres negras na construção de uma nova utopia*. 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>>. Acesso em 12 jan. 2019.

EL PAÍS. “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em 12 jun. 2017.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere. Vol. 4. Temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. *Cadernos do Cárcere. Vol. 2. Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. *Cadernos do cárcere. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o estado e a política*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Cadernos do cárcere. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KLACHKO, P.; ARKONADA, K. *As lutas populares na América Latina e os governos progressistas*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LÊNIN, V. I. *Que fazer?*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LOSURDO, D. *A luta de classes: uma história política e filosófica*. São Paulo: Boitempo, 2015.

LÖWY, M. Um Marx insólito. In: MARX, Karl. *Sobre o suicídio*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MANACORDA, M. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Editoras Artes Médicas, 1990.

MARCUSE, H. Prólogo. In: MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *A sagrada Família*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 3ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *Mensagem inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores*. Lisboa: Editorial Avante, 1982.

_____. *Sobre o suicídio*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, K; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÈSZÀROS, I. *A crise estrutural do capital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

ORSO, P. J. Os desafios de uma educação revolucionária. In: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução*. Campinas-SP: Armazém do Ipê, 2017.

PENNA, F. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G (org). *Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEMERARO, G. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2006.