

A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA E O PROJETO EDUCACIONAL CONSERVADOR E REACIONÁRIO DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: UMA CRÍTICA A PARTIR DA FUNÇÃO DE SUBJETIVAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO

Diogo Salles¹

Resumo

Nesse artigo trato dos perigos representados pelas propostas e formas de atuação do Movimento Escola Sem Partido quanto à educação brasileira. Primeiramente, faço uma análise das bases teóricas conservadora e reacionária que sustentam o movimento. Em seguida, proponho desenvolver alternativas de resistência à essas perspectivas com base em Gert Biesta e sua discussão a respeito dos critérios que constituem uma boa educação e, mais especificamente, como a função da subjetivação do processo de ensino-aprendizado pode servir em favor da constituição de um projeto de educação democrática.

Palavras-chave: Conservadorismo, reacionarismo, subjetivação, educação democrática.

THE PEDAGOGICAL DESIGN AND EDUCATIONAL PROJECT CONSERVATIVE AND REACTIONARY PARTY- FREE EDUCATION MOVEMENT: A CRITIQUE FROM THE FUNCTION OF SUBJECTIVATION OF THE TEACHING- LEARNING PROCESS

Abstract:

This article deals with the dangers represented by the propositions and means of action of the Party-free Education movement regarding Brazilian education. First, I make analysis about the theoretical bases of conservative and reactionary nature that support the movement. Then, I propose the development of alternatives for those perspectives, appropriating the points made by Gert Biesta in relation to what constitutes a good education and

¹Graduado em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e-mail: diogocsalles@gmail.com

how the subjectification function of education can serve as a way to the constitution of democratic education.

Key words: Conservatism, reactionism, subjectification, democratic education.

Caracterizando o Movimento Escola Sem Partido

O Movimento Escola Sem Partido (MESP) foi criado em 2004 pelo advogado e procurador Miguel Nagib. Tudo teria começado em setembro de 2003, quando ele ouviu de uma de suas filhas que seu professor de história havia feito uma comparação entre as trajetórias de vida de São Francisco de Assis e Che Guevara durante a aula. Nagib, que é católico, se sentiu indignado com a atitude do professor, classificando-a como doutrinação por interpretar a comparação como indevida: “As pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo” (BEDINELLI apud MOURA, 2017, p. 23). O advogado começou a tentar mobilizar outros pais da escola para propor medidas contra o docente. Após ser rechaçado tanto pela direção da escola quanto pelos demais responsáveis, Nagib teria se dado conta do tamanho do problema da doutrinação ideológica em salas de aula. Não tendo a quem recorrer, o advogado decidiu construir as próprias ferramentas para ajudá-lo nessa disputa. Daí teria nascido o “Escola Sem Partido” (NAGIB, 2011).

Com um discurso de defesa dos valores da família e da moral dos estudantes contra práticas de “doutrinação ideológica” por professores, o movimento encontrou eco não só junto a vários setores da sociedade brasileira, mas também da classe política, com destaque para grupos conservadores. Em 2014, atendendo a um pedido do deputado estadual pelo Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro (PSC), Miguel Nagib converteu o discurso de seu movimento em um anteprojeto de lei, que passou a ser divulgado nos portais do

MESP sob a alcunha “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” (PENNA, 2016). Como exemplo da rápida difusão das ideias do movimento, até outubro de 2016 foram contabilizados mais de 40 projetos de lei em câmaras municipais, assembleias estaduais e no Congresso Nacional inspirados direta ou indiretamente pelos anteprojetos do MESP, que hoje contam com versões para o âmbito municipal, estadual e federal (MOURA, 2016).

Os anteprojetos visam institucionalizar o discurso do MESP na forma do que os textos denominam “Programa Escola Sem Partido”, de maneira a concretizar as concepções pedagógicas do movimento e o que seus adeptos consideram como uma educação adequada aos seus parâmetros sociais e políticos. Tomando como exemplo o anteprojeto federal² é possível observar essas determinações no artigo 2º do documento,

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes

princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias;

III - liberdade de aprender e de ensinar;

IV - liberdade de consciência e de crença;

V - proteção integral da criança e do adolescente;

VI - direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

VII - direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre

Direitos Humanos.

² Cf. “Anteprojeto de Lei Federal”. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/plfederal/>. Acesso em 08/04/2017.

Uma justificativa comum dada por Nagib, coordenador do movimento, para dar legitimidade aos objetivos do programa, seria que todos os elementos listados nesse artigo já se encontram presentes na legislação brasileira, tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como na Constituição Federal, e em tratados internacionais de direitos humanos ao qual o Estado brasileiro adere, como o Pacto de San José da Costa Rica (NAGIB, 2016) e até mesmo o Código de Defesa do Consumidor (NAGIB, 2013).

Ao naturalizar a redação do anteprojeto como algo já dado e estabelecido, que estaria somente reforçando disposições já em funcionamento, a argumentação de Nagib e do MESP ignora o fato de que a própria seleção e destaque desses mecanismos jurídicos de outros documentos e a contextualização deles em uma nova composição e organização modifica o sentido original desses extratos, em uma apropriação deles em prol de outras intenções e interesses.

Ao comparar o artigo 2º do anteprojeto federal com o artigo 206 da Constituição Federal,³ uma das principais referências do “Programa Escola Sem Partido”, Fernando Penna (2016) demonstra como esse procedimento é colocado em prática:

³ O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

O programa "Escola Sem Partido" reafirma os princípios do pluralismo de ideias e da liberdade de aprender, mas ignora intencionalmente aqueles com os quais eles foram agrupados em incisos do artigo 206 da nossa Constituição. A liberdade de aprender é indissociável da liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; por isso, foram reunidos no mesmo inciso do artigo em questão. O mesmo vale para a relação entre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Por que excluir a liberdade de ensinar e o pluralismo de concepções pedagógicas? Porque o movimento Escola sem Partido adota uma linguagem da aprendizagem que torna mais fácil excluir a dimensão educacional da escolarização. (PENNA, 2016, p. 49-50).

Para Penna, os riscos dessa exclusão estariam na transformação das relações de ensino-aprendizagem numa “transação econômica; na qual o aluno e a família são os consumidores; os professores e as escolas, os prestadores de um serviço” (PENNA, 2016, p. 50). Simultaneamente, a importância dos saberes profissionais dos professores se perde (PENNA, 2016).

O artigo 3º do anteprojeto introduz um outro elemento central ao discurso atual do movimento a respeito de questões envolvendo aquilo que o MESP entende como as devidas separações entre a função moralizante da família e a atuação política do Estado através do ensino escolar:

O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O MESP dá grande importância para a instituição familiar como a base da formação dos indivíduos, tendo a escola uma função complementar e secundária nesse processo. Assim, cria-se uma linha divisória para questões cujo tratamento é de responsabilidade exclusiva do âmbito familiar. A princípio, essa fronteira dizia respeito à temas de natureza moral, mais ampla e indefinida, tendo como principal foco a noção do perigo de uma “doutrinação ideológica” nas escolas. No entanto, no decorrer da história do movimento, essa preocupação de natureza moral mudou o foco e se tornou mais específica. Com o passar do tempo, o MESP encontrou um novo alvo nos debates sobre questões envolvendo identidade de gênero e orientação sexual nas escolas.

A reação contra políticas de combate à LGBTfobia e desigualdade de gênero não é uma pauta original do MESP, mas já fazia parte da agenda de grupos conservadores religiosos (MIGUEL apud MOURA, 2016). Porém, o que se vê quando o MESP passa a tratar dessas questões é uma conjugação do seu discurso quanto à “doutrinação ideológica” com o combate conservador contra as discussões de gênero e sexualidade. Assim, um elemento de um projeto político-pedagógico que visava tratar e prevenir os tipos de violência e opressão que grupos minoritários como mulheres e LGBTs sofrem, na concepção do MESP, se torna “ideológico” por violar o limite entre escola e família e mais um elemento da “doutrinação” cometida por professores.

Uma possível fundamentação teórica para essa interpretação pode ser extraída de Braulio Porto de Matos, professor de sociologia da educação pela Universidade de Brasília (UnB) e vice-presidente do MESP. Durante uma audiência pública na Câmara dos Deputados, Matos apresentou aquilo que se pode considerar como o mais próximo de uma definição oficial do movimento para o conceito de ideologia utilizado como base para seus posicionamentos político-ideológicos. Segundo Matos, após “uns trinta anos de estudo para chegar a essa definição”, a conclusão que teria formulado a respeito do conceito determina que ideologia seria “Um discurso ficcional e simplista que se

apresenta como verdade a ser assegurada em última instância pelo controle total do poder governamental” (MATOS, 2015, p. 3). Daí se deduz a existência de uma “ideologia de gênero”, um movimento com vistas a tomar o Estado para difundir falsidades a respeito de como identidades de gênero e orientações sexuais se manifestam – leia-se, tudo que foge da lógica dos padrões comportamentais e discursivos tido como normas (orientação heterossexual, identidade cisgênero) é tratado como suspeito de doutrinário.⁴

No que diz respeito à atuação profissional docente, o artigo 4º do documento apresenta uma boa síntese de como o MESP enxerga o papel dos professores nas relações de ensino-aprendizagem. Os incisos desse artigo definem primeiramente que 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” (I), pois os alunos são entendidos como o lado mais fraco na interação com o professor, que pode se aproveitar de sua posição de força e abusar de sua autoridade para praticar algum tipo de “doutrinação ideológica” sobre os estudantes, rompendo também a fronteira de um território de assuntos e conteúdos que só poderiam ser tratados no ambiente familiar (moral, sexualidade, religião, etc...). A questão da separação e oposição entre educação escolar e familiar é reforçada no mesmo artigo quando é colocado que o professor “respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções” (inciso V).

Versa-se também sobre a forma como os conteúdos deverão ser ministrados: “ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, [o professor] apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes

⁴No contexto brasileiro, a expressão “ideologia de gênero” já vinha começando a se difundir nos círculos conservadores desde os debates em torno dos Planos Nacionais de Educação, entre 2010 e 2014. A retórica de condenação da “ideologia de gênero” teve como consequência a retirada da versão final dos planos das menções aos termos gênero e sexualidade nas sessões que tratavam do combate às desigualdades sociais. No entanto, a expressão começa a aparecer internacionalmente desde meados dos anos 1990 (DIP, 2016).

a respeito” (IV). A ideia que subjaz aqui é que se o professor não faz uma apresentação total e completa de todas as perspectivas sobre os assuntos tratados junto aos estudantes, ele pode ser considerado suspeito de estar desrespeitando a liberdade de crença, de consciência e de aprendizagem dos alunos, o princípio da neutralidade do Estado e o direito de responsáveis e pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos (NAGIB, 2016).

Em outros incisos mais restrições são definidas aos docentes com o objetivo de garantir que eles não usem de seus instrumentos de autoridade – posição hierárquica em sala de aula, responsabilidade de aplicar avaliações e determinar notas, simpatia dos alunos - para forçar suas inclinações políticas aos estudantes: “não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas” (II); “não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas” (III); “não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula” (VI).

Assim, é criada uma noção de constante vigilância sobre a atuação do professor. As ferramentas de regulação e controle que o anteprojeto propõe são dadas, respectivamente, pelos artigos 6º e 8º: afixação de cartazes ao longo da escola contendo os “Deveres do Professor”, uma lista de restrições que emula os incisos do artigo 4º; criação de um canal de comunicação com ministérios e secretarias de educação para recebimento de denúncias acusando o descumprimento da lei. Segundo o artigo 9º,

Art. 9º O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

- I - às políticas e planos educacionais;
- II - aos conteúdos curriculares;
- III - aos projetos pedagógicos das escolas;

IV - aos materiais didáticos e paradidáticos;

V - às avaliações para o ingresso no ensino superior;

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

VII - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Tais considerações não se propõem a uma análise dos textos do anteprojeto a partir da via do Direito, mas a demonstrar que os usos que o MESP faz dessa linguagem jurídica recontextualizada neste anteprojeto federal defendem uma concepção pedagógica própria, conservadora e reacionária, que o movimento sustenta e legitima a partir de conceitos como pluralidade, neutralidade, educação moral familiar, etc. Sigo a interpretação que considera impossível separar o “Programa Escola Sem Partido” e os projetos de lei dele derivados do MESP e seus entusiastas (MOURA, 2016). É sobre essa concepção pedagógica defendida pelo MESP que me debruçarei a seguir com o objetivo de apresentar uma melhor definição a respeito dela e, a partir daí, propor formas de contrapô-la.

A concepção pedagógica do Movimento Escola Sem Partido

Entendo pedagogia aqui como a teoria educacional que “busca equacionar (...) a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2005, p. 1). Defendo que diferentes pedagogias surgem em contextos de disputas políticas sobre o campo educacional. Nesse cenário de disputas, o MESP se projeta como um movimento de caráter conservador e reacionário, dois aspectos que não devem ser tratados como sinônimos ou termos intercambiáveis. Nem todo reacionarismo é conservador e nem todo conservadorismo necessariamente implica numa reação a uma

situação preestabelecida. No caso do MESP, essas duas características se mesclam e, muitas vezes, se alternam a partir das mudanças de rumo na trajetória histórica do movimento.

Para Luis Antônio Cunha, o MESP é somente parte de um grande conjunto de movimentos que “configuram um projeto de educação reacionária, entendida aqui como a que se opõe às mudanças sociais em curso e se esforça para restabelecer situações ultrapassadas” (CUNHA, 2016, p.2). Tais movimentos se dividiriam em duas categorias: de um lado, os de imposição, que promovem a consolidação do ensino religioso nas escolas públicas e o retorno aos currículos escolares das disciplinas de educação moral e cívica, do período da ditadura militar; do outro lado, os movimentos de contenção, onde o MESP se insere, que pretendem frear as mudanças decorrentes do processo de secularização da cultura e da maior visibilidade alcançada por grupos minoritários como LGBTs e mulheres, além de impor seus valores e padrões de comportamento como a norma a ser seguida pelo resto da sociedade.

Para a dimensão conservadora do MESP, busco a definição dada por Denize e José Sepulveda (2016), que consideram o conservadorismo como uma categoria histórica que deve ser abordada dentro do campo do debate da política. É daí que surge uma retórica conservadora, que lança mão de estratégias para “evitar qualquer transformação na ordem social ou melhorias reais para as classes trabalhadoras, ou para qualquer grupo minoritário”, visando a manutenção da desigualdade social. Se o conservadorismo nasce a partir da crítica ao Iluminismo e à Revolução Francesa, é daí que provém o seu viés contrarrevolucionário e antidemocrático (SEPULVEDA e SEPULVEDA, 2016).

Levando em conta esse aspecto histórico, enquanto um movimento conservador, o MESP “deriva de processos sociais através do tempo” (SEPULVEDA e SEPULVEDA, 2016, p. 145). Fernanda Moura aponta que, ao longo da história do MESP, três momentos garantiram ao movimento uma maior visibilidade no espaço público: os debates em torno das críticas feitas a partir da coluna do jornal O Globo de autoria do jornalista Ali Kamel à

série de livros didáticos Nova História Crítica; a polêmica a respeito dos materiais escolares promovidos pelo Ministério da Educação com o objetivo de fomentar o combate à homofobia, apelidado de “kit-gay” pela mídia e setores conservadores da sociedade; a crise política iniciada a partir das eleições presidenciais de 2014, em especial o recrudescimento da polarização política em torno das campanhas de Dilma Roussef e Aécio Neves (MOURA, 2017). A cada novo ponto de inflexão, o movimento ganhava impulso para se projetar mais e mais nos espaços do debate educacional, expandindo seus territórios e consolidando a sua narrativa dos fatos como a única válida.

É partindo da definição desse viés tanto conservador quanto reacionário do movimento que podemos começar a definir a concepção pedagógica que o orienta. Como já mencionado anteriormente, Penna aponta que o MESP representa, mais especificamente, um “projeto de escolarização completamente destituído de qualquer caráter educacional” (PENNA, 2016, p. 46). A distinção entre instrução e educação, como deveres restritos à escola e à família, respectivamente, é muito cara aos entusiastas do movimento:

A escolarização deveria limitar-se à transmissão de um conhecimento produzido em um outro espaço, sem dialogar com a realidade em que o aluno está inserido. Essa interpretação é confirmada por um livro que serve de referencial teórico para esse movimento e é um dos quatro livros citados na “biblioteca politicamente incorreta” do seu site: “Professor não é educador” de Armindo Moreira. O livro apresenta como tese central justamente a dissociação entre o ato de educar, que seria responsabilidade da família e da religião, e o ato de instruir, a que o professor deveria se limitar em sala de aula (PENNA, 2016, p. 46).

A implementação de tal lógica na escola e nas relações de ensino-aprendizagem teria como consequência a criação daquilo que Licínio Lima (2005) chama de uma educação indecisa. O oposto de uma pedagogia da autonomia, preocupada em fomentar através das relações de ensino-aprendizagem prática democrática da decisão, a educação

indecisa seria "heterônoma, regulada por outrem", promovendo "a inação a passividade e a acomodação, o imobilismo e a irresolução" (LIMA, 2011, p. 4). Através do seu projeto de escolarização, o MESP não só retira de professores e estudantes a autonomia para decidir sobre o processo de ensino-aprendizado, mas também retira o seu potencial de agir enquanto sujeitos, descartando um certo sentido de educação e produzindo outro.

A concepção pedagógica do MESP também se encontra inserida num cenário mais amplo de lutas pelo sentido da educação. Pode-se interpretar o duplo caráter conservador-reacionário do movimento como resultado do desenvolvimento de sociedades multiculturais, surgidas num contexto pós-colonial de fim da Guerra Fria, com a consolidação de uma nova forma de capitalismo e as contradições do processo de globalização (HALL apud MACEDO, 2006). O MESP, por sua vez, representaria um projeto conservador de multiculturalismo, promovendo uma ideologia de assimilação às tradições da maioria, naturalizando a diferença para que o status quo seja preservado (MACEDO, 2006, p. 335).

Neste contexto, ainda nos anos 1980, as concepções pedagógicas produtivistas já começam a traçar caminhos em direção à defesa de uma educação neutra, objetiva e voltada para as demandas de um mercado globalizado (SAVIANI, 2005). A educação é convertida numa simples ferramenta a qual indivíduos - não sujeitos - recorrem para "adquirir os meios que lhes permitam ser competitivo no mercado de trabalho" (SAVIANI, 2005, p. 21). É assim que se constrói o "neoliberalismo educacional", uma narrativa em torno de soluções - "terapias pedagógicas" - para os problemas e conflitos sociais através do mercado e da capacitação individual (LIMA, 2005). Assim, a despolitização da escola em nome de uma educação "forte, segura e previsível" (BIESTA, 2016, p. 1) surge como mais uma manifestação dessa busca.

A relação entre MESP e neoliberalismo é bem profunda. Esse diálogo tem tanto a ver com as características do ideário neoliberal quanto com as suas formas de inserção na sociedade e política brasileira especialmente a partir dos anos 1980. Assim, proponho que

o neoliberalismo pode ser mobilizado como uma categoria analítica referencial para se tratar das formas como o MESP enxerga e discute educação.

As bases do neoliberalismo se desenvolvem a partir dos anos 1930, com as obras dos economistas Friedrich Hayek e Ludwig Von Mises, fundadores da Escola Austríaca. Esse é um contexto de crise do liberalismo clássico⁵ e surgimento de modelos econômicos e políticos alternativos como o comunismo soviético, o fascismo italiano, o nazismo alemão e o reformismo keynesiano. A Escola Austríaca aparece principalmente como uma resposta ao modelo de intervenção do Estado na economia do keynesianismo, propondo “o retorno ao capitalismo livre de controles, à economia gerida pela ordem espontânea do mercado” (GROS, 2002, p. 74). A desregulamentação da economia se traduz na da própria sociedade. Assim, a noção de individualidade pautada pela propriedade privada; a valorização da liberdade econômica como princípio maior da ordem social e a relativização da liberdade política; a naturalização da desigualdade entre homens e mulheres; a garantia a um Estado de Direito baseado no governo das leis – em que “os homens sejam tratados com igualdade, mas não que sejam igualados” (GROSS, 2002, p. 81) - são conceitos estruturais para o neoliberalismo.

Obviamente, tais concepções não têm uma aplicação exclusivamente econômica, “ela se propõe como uma concepção global de mundo, que envolve um corpo teórico-epistemológico, uma concepção do mundo, do homem, da constituição da sociedade e da ordem política” (LOPES apud GROS, 2002, p. 74).

⁵Numa perspectiva histórica, a "era liberal" onde a vertente clássica se nasce começa a partir da Restauração da monarquia francesa em 1815, indo até a Primeira Guerra Mundial e a crise no modelo que se seguiu. Nesse período, o binômio liberdade-individualidade converte-se tanto em "valor supremo da vida individual e social" quanto em "categoria geradora que explica todo um conjunto de comportamentos políticos e sociais intimamente relacionados entre si". A partir daí temos, na economia, "a ruptura dos laços corporativos e dos privilégios feudais" e o surgimento de um mercado pautado nas relações de barganhas da economia política; na política, o acesso aos direitos civis e políticos levam a uma expansão da presença da sociedade na esfera pública e na constituição dos governos (SETTEMBRINI, 1998, p. 690).

Um dos primeiros pontos de entrada do neoliberalismo no Brasil se deu com a criação do Instituto Liberal (IL). Esse acontecimento se insere num momento de mudanças de trajetória que a burguesia brasileira teve que fazer para se adaptar ao novo contexto político dado pelo fim da Ditadura Militar. Enquanto o ideário neoliberal é regularmente utilizado por parcelas dessa burguesia para exigir menos intervenção estatal na economia, nos meios acadêmicos e políticos, o novo paradigma que se observa com o Instituto Liberal durante a Nova República é o de “uma organização formada especialmente para a doutrinação política, e que funciona como núcleo de uma rede difusora da ideologia [neo]liberal” (GROS, 2002, p. 131). O instituto foi criado em 1983 com o objetivo de difundir os princípios da Escola Austríaca e sua vertente neoliberal em segmentos profissionais como “políticos, empresários, professores universitários, jornalistas, militares e intelectuais em geral”; grupos considerados como “lideranças sociais e formadores de opinião pública” (apud GROS, 2002, p. 131).

O MESP, por sua vez, tem algumas conexões com organizações desse tipo. Uma instituição semelhante e com a mesma base teórico-ideológica, o Instituto Millenium (Imil),⁶ também contava com o envolvimento de personagens centrais na história do MESP. Até o ano de 2013, Miguel Nagib foi articulista do instituto, tendo publicado no site do Imil textos como “Por uma escola que promova os valores do Millenium” e “Direito dos pais ou do Estado” (AQUINO, 2016). Da mesma forma, a já mencionada afinidade do MESP com concepções pedagógicas que visam implantar uma lógica mercadológica e despolitizada sobre a educação fazem eco ao pensamento neoliberal.

⁶A página do IL afirma que “a semente plantada pelo trabalho de décadas do IL gerou formidáveis frutos, com a criação de diversos outros institutos autônomos em defesa da liberdade”, dentre esses, o Instituto Millenium <https://www.institutoliberal.org.br/quem-somos/>

Contrapondo as perspectivas do Movimento Escola Sem Partido: uma educação voltada para a subjetivação

Até o presente momento, me dediquei a abordar as formas como o MESP se mobiliza em torno de certas pautas – o combate à “doutrinação ideológica” e à “ideologia de gênero”, a valorização dos valores familiares – e como tais estratégias podem ser identificadas com uma concepção pedagógica própria defendida pelo movimento. Tomando isso como ponto de partida, começo aqui a problematizar as perspectivas educacionais do MESP, contrapondo-as a teorias do campo da educação, usando especialmente o conceito de subjetivação de Gert Biesta.

Biesta introduz essa chave conceitual a partir da sua discussão em torno dos fatores e expectativas que giram em torno do que constitui uma boa educação (BIESTA, 2012). Segundo o autor, esse debate não pode se focar somente em questões de natureza instrumental, como as que presam por uma educação eficaz, eficiente, produtora de resultados. Tais valores são importantes, mas a eles devem ser sobrepostos discussões acerca dos objetivos e propósitos da educação:

Em vez de simplesmente defender uma educação eficaz, precisamos sempre perguntar “eficaz para quê?” e, visto que o que pode ser eficaz em uma situação específica ou para um grupo de alunos, pode não ser necessariamente em outra situação ou para outros grupos de alunos, também sempre precisamos perguntar “eficaz para quem?” (BIESTA, 2012, p. 813).

No entanto, o que vigora no debate educacional, especialmente àquele que leva à formulação de políticas públicas e reformas para a área, é a discussão em torno de resultados, ou, nas palavras de Biesta, uma cultura da mensuração. Tal status quo é definido principalmente pelos sistemas de avaliações externas. No contexto brasileiro, problemas semelhantes aparecem no que diz respeito às disputas e apropriações em

torno dos resultados dos testes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – também chamado de PISA, sigla inglesa para *Programme for International Student Assessment* – promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desde muito tempo utilizados por certos grupos para acusar a “crise” da educação brasileira (FREITAS, 2014).

Biesta identifica dois problemas nesse modelo. O primeiro, de natureza conceitual, aponta a dependência desses sistemas em relação a dados e informações factuais. Tal fato impõe uma limitação porque geralmente não se complementa “as informações factuais com ideias sobre o que é desejável” (BIESTA, 2012, p. 812). Essa é a contradição típica de políticas educacionais pautadas em meritocracia, onde professores e escolas mais bem avaliadas recebem bonificações por seu desempenho. Assim, cria-se um sistema de exclusão pautado em critérios pré-definidos e impostos. Os profissionais e instituições escolares que mais precisam de investimentos para melhorem a qualidade de trabalho que produzem são privados desses incentivos; foca-se no resultado, mas não nas suas finalidades.

O segundo problema, de natureza metodológica, “é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir” (BIESTA, 2012, p. 812). A questão aqui reside no fato de que a lógica da mensuração pode muitas vezes ser usada como um argumento de autoridade, um instrumento retórico para impor juízos totais e inquestionáveis às políticas que daí surgem. Permeia-se assim a ideia de que qualidade se traduz como quantidade, sem que aja qualquer preocupação de fato com suas consequências para a reprodução de sentidos comuns dentro do debate educacional.

Considerando os critérios da cultura da mensuração insuficientes para se discutir o que constitui uma boa educação, Biesta amplia o leque de abordagens para esse tema,

definindo que a educação atua a partir de três funções: qualificação, socialização e subjetivação.

A função da qualificação diz respeito aos elementos da mensuração, mas vai além. Ela está ligada à capacitação para o mercado de trabalho, a uma abordagem de ensino pautada em conteúdos e competências, à instrução política para a cidadania e ao aprendizado de aspectos da cultura de uma sociedade.

A função da socialização são as “muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação” (BIESTA, 2012, p. 818). A escola e as relações de ensino-aprendizagem não podem ser neutras justamente por essa função que possuem na transmissão de formas e representações da própria sociedade onde se inserem e de onde se projetam.

Em oposição à socialização, a função da subjetivação:

[n]ão se trata precisamente da inserção de “recém-chegados” às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente.

A conceituação de Biesta não reduz uma função a um nível de menor importância em relação às outras. Pelo contrário, a resposta para se determinar o que é uma boa educação fica em aberto, mas o autor afirma que, para alcançá-la, é necessário pensá-la como uma solução composta pelas três funções em conjunto.

Em um outro momento em que aprofunda mais suas concepções teóricas sobre as relações de ensino-aprendizagem, Biesta (2016) afirma que a educação sempre envolve riscos. Para o autor, esse risco não é tido como algo negativo ou ruim, mas como algo belo, porque “educação não se trata de encher um balde, mas de acender uma fogueira” (BIESTA, 2016, p. 1). Por isso, a educação é fraca; fraca no sentido de que ela

não deve ser convertida numa “máquina perfeitamente operacional” (BIESTA, 2016, p. x) – ainda que isso seja possível por um alto preço - porque isso viraria a educação contra ela mesma; porque isso anularia toda a chance de risco.

No caso desse trabalho, em que proponho uma contraposição entre as ideias de Biesta e a concepção pedagógica do MESP, darei mais destaque para a função da subjetivação, pois entendo que ela constitui um ponto de referência importante para a crítica às propostas do movimento dentro do debate educacional.

Como proponho a seguir, diferente do modelo conservador de escola que o MESP promulga, a dimensão da subjetivação permite que percebamos a educação não só como um mecanismo de quantificação de desempenhos e produção de resultados, mas também como uma potencial promotora da autonomia dos sujeitos vivendo em sociedade.

Como já mencionei anteriormente, a concepção pedagógica do MESP é a de uma educação “forte, segura e previsível”. O movimento valoriza a dimensão da qualificação, dos elementos do processo educacional que podem ser devidamente medidos e controlados – conteúdos e currículos prescritos, notas, avaliações etc – ao mesmo tempo em que escolhe ignorar o aspecto da socialização, defendendo para isso a ideia de neutralidade como um pretexto para ocultar as relações sociais presentes na escola. Para Biesta, os modelos de educação que se inspiram nessa premissa são compostos para desprover os processos e métodos de ensino-aprendizagem de riscos. Uma perspectiva que, invariavelmente, está fadada a anular a própria educação. Isso porque parte dessa ideia de “belo risco” está no fato de que estudantes não são “objetos a serem moldados e disciplinados, mas sujeitos de ação e responsabilidade” (BIESTA, 2016, p. 1). A educação deve ter uma “orientação em direção à liberdade e independência daqueles que estão sendo educados” (BIESTA, 2016, p. 2).

Percebo nas interpretações de Biesta sobre educação um ponto de vista muito útil para uma análise crítica dos discursos do MESP, pois elas mostram as fragilidades de

vários argumentos e noções muito caras ao movimento. Seguindo a perspectiva do autor, especialmente no que diz respeito à noção de subjetivação, podemos abordar conceitualmente a ideia de que o estudante não é um vulnerável, ou “a parte mais fraca na relação de ensino-aprendizado” (NAGIB, 2016); nem o professor é um instrutor responsável somente por elencar “as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria”, como diz o anteprojeto federal. Para Biesta, a função da subjetivação cria o potencial para que estudantes e professores assumam um outro tipo de relação: a de sujeitos que trabalham em conjunto de maneira a promover a emancipação e liberdade, assumindo a responsabilidade que essas condições trazem consigo.

A dimensão da subjetivação está intimamente ligada ao conceito de emancipação, relação essa que Biesta desenvolve em um diálogo com o filósofo Jacques Rancière. Emancipação é definida enquanto um processo de subjetivação por si só, uma “ruptura na ordem das coisas” (BIESTA, 2016, p. 84). Emancipados, os indivíduos adicionam algo novo à ordem das coisas, redimensionando a maneira como as relações sociais e de poder estão constituídas. Assim, emancipação e subjetivação se integram como os dois lados da mesma moeda, constituindo-se como fenômenos altamente políticos (BIESTA, 2016).

É com essa base que Biesta aborda a questão de “como a educação pode contribuir para a liberdade do sujeito humano” (BIESTA, 2016, p. 77). A chave para esse problema está no processo de emancipação, um fenômeno que não se desenvolve a partir da relação de alguém que deve ser emancipado, dependendo de outrem para atuar no papel de emancipador. Muito pelo contrário, emancipação é algo que as pessoas fazem por si mesmas. O papel da educação aí está em fornecer as condições necessárias para que tal processo seja possível, tornando “visível aquilo que tinha sido excluído do campo de visão, e [tornando] audível o que costumava ser silenciado” (RANCIÈRE apud BIESTA,

2016, p. 88). A partir da dimensão da subjetivação, tendo sua autonomia para agir, ver e ser visto, ouvir e ser ouvido, os sujeitos, ao se emanciparem, também se fazem livres.

No eixo emancipação-liberdade-subjetivação, Biesta propõe a inclusão do conceito de democracia para assim formular sua definição de educação democrática. Dessa vez num diálogo com Hannah Arendt, Biesta categoriza o conceito de democracia como uma manifestação pública e política, que nasce a partir da ação dos indivíduos no mundo:

A ideia básica por trás do entendimento de Arendt a respeito do que é ação é bem simples: nós não podemos agir isoladamente. Se eu fosse começar algo, mas ninguém respondesse, nada iria seguir de minha iniciativa e, como resultado, minhas ações não chegariam ao mundo. Eu não apareceria no mundo. Porém, se eu começo algo e outros levam isso adiante, eu chego no mundo e, precisamente nesse momento, eu sou livre (BIESTA, 2016, p. 106).

Sendo assim, “nossa liberdade é fundamentalmente interconectada com a liberdade de outros – dependente da liberdade de outros” (BIESTA, 2016, p. 106)

Assim, a definição de educação democrática que Biesta tira daí é pautada na função da subjetivação, ou seja, na valorização da pluralidade, na ideia de que, para nos emanciparmos enquanto sujeitos e agirmos democraticamente em liberdade, precisamos fazer isso em conjunto. Curiosamente, pluralidade também é um conceito comumente defendido pelo MESP. Porém, no caso do movimento, pluralidade assume a forma de uma neutralidade pautada na opressão daquilo que é considerado como diferente pela autoridade das normas sociais e comportamentais tidas como naturais. Biesta chamaria isso de “pluralismo desconectado”, uma “disputa de antagonismos onde ‘iniciantes’ [no espaço político] impõem suas ‘iniciativas’ a outros” (BIESTA, 2016, p. 115).

É com esse processo de imposição que o MESP visa a despolitização da prática docente para subtrair da escola o potencial para que os indivíduos ajam no mundo. Esse é o preço que a neutralidade disfarçada de pluralidade do MESP cobra. Assim, da mesma forma que Bauman criticava os rumos das sociedades do mundo ocidental ao final do século XX, a escola também se torna "uma colcha de retalhos de anseios pessoais", "um aglomerado de problemas e preocupações privados" (BAUMAN, 2000, p. 73). A consequência dessa tendência à "individualidade privatizada" é o surgimento de uma "antiliberdade". A escola, que deveria ser de todos, é engolida por uma variedade de micro-interesses privados, cada um deles competindo num esforço autodestrutivo para definir quem predomina sobre quem.

Biesta segue o caminho contrário, determinando que uma educação plural, logo, democrática, é aquela que permite que essas subjetividades apareçam e se manifestam, sempre estando pautadas na diversidade e na possibilidade de agir a partir das diferenças.

Considerações finais

Procurei aqui traçar um panorama das referências que formam a concepção pedagógica do MESP. Assim, tratei da trajetória do movimento e das suas estratégias para institucionalizar suas propostas educacionais, em especial os anteprojetos de lei. Busquei uma caracterização que tratasse do movimento como uma iniciativa de aspecto tanto conservador, baseado na reprodução das desigualdades sociais, quanto reacionário, enquanto resposta à projeção política de demandas de grupos minoritários dentro do debate educacional. Chamei a atenção para a questão de que, apesar da profunda interação que esses dois aspectos possuem entre si, eles não devem ser observados como equivalentes.

Tais apontamentos podem ser vistos mais como orientações para os desafios que estão por vir no que diz respeito aos debates a respeito do MESP. Considero que tais disputas precisam se dar tanto no plano acadêmico quanto político, sendo cada vez mais essencial para os que desenvolvem uma perspectiva crítica sobre o movimento integrar esses dois níveis. Isso porque o próprio MESP atua dessa forma e vem sendo muito bem-sucedido com essa estratégia. Apesar de atuarem por fora dos meios tradicionais de produção de conhecimento e pesquisa no campo da educação, os promotores dos discursos e das propostas do movimento produzem concepções teóricas próprias a respeito do que é educação e para o que ela deve servir, conseguindo difundi-las muito eficientemente.

Ao formular concepções pedagógicas de matiz conservador e reacionário para impor definições únicas de educação, ensino, pluralidade, democracia, liberdade etc., e projetá-las nos espaços da política, o movimento vem conseguindo estabelecer a sua narrativa sobre as necessidades e problemas da educação brasileira como a única possível e existente. Ignorando o caráter polissêmico de tais conceitos, o MESP consegue estabelecer um monopólio sobre os significados dessas palavras. Assim, surge a necessidade de desnaturalizar tais discursos e o primeiro passo para atingir esse objetivo é evidenciar que o MESP – apesar da eficiência que a denominação “sem partido” ostenta ao nublar esse fato – sempre fala e atua de um determinado lugar e a partir de certos interesses. O uso que atribuí ao neoliberalismo como categoria de análise busca indicar os caminhos possíveis para essa abordagem do movimento.

Por fim, cabe considerar que tal debate não pode girar somente em torno do movimento, mas também considerar que tipo de educação é possível para além dele. Tendo em vista essa demanda, contrapôs a concepção pedagógica do movimento a outras perspectivas que podem representar formas de resistência a difusão das ideias do MESP. Dei destaque para a relação entre educação democrática e a função da subjetivação, que, apesar de não ser o único, entendo ser o melhor caminho para reorientar as discussões

em torno das questões de “doutrinação ideológica” e “ideologia de gênero” em favor de um olhar sobre a educação que valorize a diversidade e a diferença, tendo sempre como objetivos noções próprias e bem delineadas como as de subjetivação, emancipação, liberdade e democracia.

Referências

AQUINO, Renata. **A Ideologia do Escola Sem Partido. Professores Contra o Escola Sem Partido**, 3 de Junho de 2016. Disponível em <https://professorescontraescolasempartido.wordpress.com/2016/06/03/a-ideologia-do-escola-sem-partido/>. Acesso em 07/04/2017

BAUMAN, Zygmund. **Em busca da política**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2000.

BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education**. Routledge, New York, 2016.

_____. Boa Educação na Era da Mensuração. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.147 p. 808-825 set./dez. 2012.

DIP, Andrea. **Existe “ideologia de gênero”?** Pública, Direitos Humanos, 30 de agosto de 2016. Disponível em: <http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero>. Acesso em: 08/04/2017

FREITAS, Luiz Carlos de. “Interpretando” o PISA: a cultura da crise. **Avaliação Educacional**, 6 de fevereiro de 2014. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2014/02/06/interpretando-o-pisa-a-cultura-da-crise/> . Acesso em 09/04/2017

GROS, Denise Barbosa. **Institutos Liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República**. Tese – (Doutorado em Ciências Sociais) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, São Paulo, 2003.

LIMA, Linício. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, sociedade e culturas**, nº23, 2005.

_____. Crítica da educação indecisa: a propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, Dezembro 2011.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

MATOS, Braulio Tarcísio Porto de. Doutrinação política e ideológica nas escolas. **Escola Sem Partido**, 2015. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/images/braulio>. Acesso em 08/04/2017

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola Sem Partido”**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 189 f. Dissertação – (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NAGIB, Miguel. Caso Sigma. **Escola sem Partido**, 2011, Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo/114-caso-sigma>. Acesso em 08/04/2017

_____. Juristas confundem liberdade de ensinar com liberdade de expressão. **Escola sem Partido**, 2016. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/591-juristas-confundem-liberdade-de-ensinar-com-liberdade-de-expressao>. Acesso em 05/04/2017.

_____. Professor não tem direito de fazer a cabeça do aluno. **Conjur**, 2013. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabeca-aluno>. Acesso em 05/04/2017.

PENNA, Fernando. “Programa “escola sem partido”: uma ameaça à educação conservadora”. In: GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana Maria & Martins, Marcus Leonardo (orgs). **Narrativas do Rio de Janeiro nas salas de aula de história**. Mauad X, Rio de Janeiro, 2016.

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **“Projeto 20 anos do Histedbr”**, Campinas, 25 de agosto de 2005.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. O pensamento conservador e suas relações com as práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, out.-dez., 2016

SETTEMBRINI, Domenico. “Liberalismo”. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco (orgs). **Dicionário de Política** (volume 1). Editora Universidade de Brasília, Brasília, 11ª edição, 1998.

Data de envio: 10 de Abril de 2017.

Data de aceite: 29 de Maio de 2017.