

DESVALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO: A ESCOLA EM DISPUTA E O ENEM COMO PRETEXTO

Mônica Vasconcellos de Oliveira Faria¹
Thayná Caldas Moreira²

Resumo

Este trabalho tem por finalidade analisar relações/contradições entre os argumentos propagados pelo Programa Escola Sem Partido e os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC). Utilizamos como fontes o sítio do referido Programa e os documentos disponibilizados pelo MEC. As análises evidenciam um falso paradoxo criado pelos defensores dessa ideologia excludente que para contemplar os interesses privados que representam recorrem à amplificação dos pontos de tensão que pululam em nossa sociedade, por meio da propagação de discursos de ódio e do desprestígio do professor, entre outros. Na contramão desse movimento, nos posicionamos pela defesa da educação escolar pública e gratuita numa perspectiva democrática, sem perder de vista seu caráter social e inclusivo.

Palavras-chave: Educação democrática. ENEM. Escola Sem Partido.

DEMOCRATIC SCHOOL'S DEVALUATION IN TIMES OF ESCOLA SEM PARTIDO: EDUCATION IN DISPUTE AND ENEM AS AN EXCUSE

Abstract

This work's main objective is to analyse relations/contradictions among arguments transmitted by Escola Sem Partido program and official documents published by the Ministry of Education (MEC). We used as references the Program's website and documents provided by MEC. The analysis put into evidence a false paradox created by those who defends this excluding ideology to contemplate private interests that resort to the amplification of tension points in our society, through hate speeches, teacher's discredit, among other topics. On the contrary of this movement, we assume a protective position before a public and unpaid education, in a democratic, progressive and new

1 Professora adjunta do curso de Graduação em Psicologia da Universidade Veiga de Almeida e pesquisadora do Laboratório de Práticas Sociais Integradas LAPSI-UVA. Professora colaboradora do curso de Especialização em Terapia de Família e Casal na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

2 Graduanda do curso de Letras-Português/Inglês na Universidade Federal Fluminense.

perspective, without losing sight of its inclusive and social feature.

Keywords: Democratic education. ENEM. Escola Sem Partido.

Considerações iniciais

Diante de cenários cada vez mais conservadores, é de fundamental importância refletir sobre os impactos que as ideologias que os sustentam provocam em nossa sociedade. Como educadores, uma de nossas principais preocupações refere-se aos entraves colocados sobre a escola, à maneira de impossibilitar seu desenvolvimento como espaço educacional justo e democrático — um espaço capaz de proporcionar às novas gerações o debate amplo sobre a justiça social, que problematize a marginalização do sujeito por questões de natureza étnica, de gênero, por orientação sexual ou classe social (GATTI, 2013).

Entendemos que a apropriação do espaço escolar por ideologias conservadoras, além de impossibilitar a efetivação de práticas inspiradas por esses moldes, pode provocar o comprometimento da formação e o desempenho das crianças e dos jovens, bem como gerar o esfacelamento dos sentidos do magistério a partir da desqualificação do professor e do esvaziamento dos saberes profissionais por ele produzidos e mobilizados no exercício do seu trabalho. Na verdade, sob o ponto de vista dessas ideologias, o ambiente educacional deve restringir-se à transmissão unilateral de conhecimentos, desconsiderando que os estudantes são dotados de conhecimentos que antecedem seu ingresso na escola e que suas experiências podem se relacionar com os conteúdos disciplinares (PENNA, 2016).

O principal argumento dos grupos conservadores em defesa de uma escola cuja finalidade seja, exclusivamente, a transmissão de conteúdos costuma ser os vestibulares das universidades e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sob tal perspectiva, voltar a educação para o debate de temas transversais prejudicaria o aluno a alcançar uma boa nota no Exame e, portanto, comprometeria sua entrada em alguma universidade. Nesse sentido, para além do caráter expositivo da educação,

percebe-se a defesa de uma atitude performática (LOPES e LÓPEZ, 2010) — ou seja, uma escola restrita à preocupação com a desenvoltura do estudante diante das provas às quais é submetido. Esta perspectiva fortalece a manutenção das desigualdades presentes em nossa sociedade; contempla a visão mercadológica da educação como prática de valorização do individualismo, da competitividade e da busca por posições de destaque em diferentes *rankings* que servem de isca para atrair novos *clientes* para as empresas. Uma visão de educação de caráter “prescritivo, estandardizado e, por isso, mesmo passível de ser classificado, mensurado e comparado, [que tenha] sempre [por] finalidade [...] atingir metas” (LOPES e LÓPEZ, 2010, p. 97).

Nesta conjuntura, não nos passa despercebido que temas transversais vêm sendo constantemente utilizados nas provas dos vestibulares e no próprio ENEM, contrariando o discurso apresentado pelos defensores do Programa. Tais temáticas não apenas ganham destaque a cada ano nestes processos de avaliação, como também são recomendadas pelos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC). Para melhor compreender este corpo de documentos, os organizamos em dois grupos: a) documentos oficiais da área da Educação — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011); Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013); b) documentos especificamente voltados para o ENEM — Documento Básico (BRASIL, 2002); Edital (BRASIL, 2016) e Manual de Redação (BRASIL, 2016).

Após a leitura desse material percebemos que trabalhar temáticas relacionadas à realidade do aluno junto aos conteúdos disciplinares não é apenas uma exigência, mas uma necessidade. Ao analisá-los verificamos que têm em comum a defesa da escola como espaço que deve fomentar o debate acerca dos “[...] princípios e [das] práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos” (BRASIL, 2013, p. 16).

Especificamente em relação ao ENEM, as orientações que tratam deste assunto afirmam a necessidade de avaliar se o estudante, após o período passado na escola, é capaz de relacionar as disciplinas aprendidas e colocá-las em prática de acordo com as orientações indicadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

(DNEDH). Estas, por sua vez, propõem uma educação capaz de promover a “[...] proteção, defesa e aplicação [dos Direitos Humanos] na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012, p.1).

Por Direitos Humanos, entende-se um

conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, **referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana** (BRASIL, 2012, p. 1, grifo pessoal).

A partir dessas exigências, e tomando como base o ENEM, pareceu-nos fundamental aprofundar nossos estudos para analisar relações/contradições entre os argumentos propagados por programas como o “Escola Sem Partido”, atualmente o rosto da influência das ideologias conservadoras no ambiente escolar, e as orientações do MEC acerca desse Exame. Utilizando o sítio do Programa como fonte, avaliamos como as argumentações divulgadas sobre o ENEM, por meio de postagens sem autoria explícita, em nada condizem com as exigências feitas pelas diretrizes oficiais do próprio Exame, principalmente no que diz respeito à avaliação discursiva proposta, ou seja, a redação. Isso porque, para não receber nota zero, os candidatos não podem ferir as Diretrizes Nacionais de Direitos Humanos, tão combatidas pelos defensores do Programa.

Liberdade de ensinar em tempos de Escola Sem Partido: o que recomendam a comunidade educacional, os documentos oficiais e os representantes deste movimento sobre a prática docente e os conteúdos curriculares?

O Programa Escola Sem Partido, idealizado pelo advogado Miguel Nagib, tem origem datada em 2004. Contudo, apenas no ano de 2014 — uma década depois, no Rio de Janeiro — o Programa finalmente chamou a atenção pública de maneira polêmica. Fernando Penna (2016)³, em entrevista concedida à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), esclarece que tal efeito teve seu estopim a partir da criação do Projeto de Lei (PL) nº 867/2014 fruto de uma parceria

³ A entrevista se encontra disponível na íntegra em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco>

entre o criador do movimento, Miguel Nagib, e o deputado estadual Flávio Bolsonaro” (2016). Posteriormente, o conjunto de ideias abarcadas pelo Programa passa a atrair forças de diferentes setores sociais, diante do avanço de ideologias cada vez mais restritivas.

O Programa, inicialmente, tem como mote a necessidade de uma educação que atenda aos princípios de “neutralidade política, ideológica e religiosa” (PL, n.º 867/2015, Art. n.º2), à maneira de evitar possíveis “doutrinações” por parte da escola (mais especificamente dos professores) em relação aos discentes. Com esta justificativa o projeto consistiria em “afixar nas escolas um cartaz com uma lista de ‘Deveres do professor’”⁴, a fim de permitir aos estudantes que tenham acesso às obrigações docentes que “já existem”, mas são negligenciadas. Tendo conhecimento dessa lista, os estudantes poderiam, então, se defender de eventuais abusos provocados pelo professor nas diferentes instituições escolares.

A ampla divulgação da temática que gira ao redor do Programa fomentou a criação de Projetos de Lei (como a PL citada) levando a questão para o âmbito jurídico e legislativo. Nesta arena também encontramos desdobramentos no sítio do Movimento “Escola Sem Partido”⁵ que permanece sem autoria explícita e se dedica, entre outras coisas, a coletar relatos, “denúncias” e a oferecer orientações sobre como aplicar as ideias abarcadas por tal projeto nas distintas escolas. Ao acessar o sítio, encontramos, por exemplo, uma matéria cujo título evidencia que “nenhum professor precisa esperar a aprovação do Projeto Escola Sem Partido para adotar o cartaz com os Deveres do Professor”⁶. Esses deveres, por sua vez, compõem os anexos do Projeto de Lei e estabelecem uma série de exigências, conforme apresentamos a seguir:

DEVERES DO PROFESSOR

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

⁴ Fala de Miguel Nagib sobre o Programa Escola Sem Partido, concedida ao G1 e publicado no sítio oficial do jornal, <http://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml> (Acessado em 10 de jul. de 2017)

⁵ Sítio oficial: <<http://escolasempartido.org>>.

⁶ A matéria em questão esteve em evidência no período de escrita desse referencial (fevereiro de 2017); atualmente, pode ser encontrado através do link: <http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/655-nenhum-professor-precisa-esperar-a-aprovacao-do-projeto-escola-sem-partido-para-adotar-o-cartaz-com-os-deveres-do-professor>.

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

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

IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa — isto é, com a mesma profundidade e seriedade —, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (Anexo, PL n.º 867/2015, p. 4-5).

Em uma rápida leitura, tais exigências parecem inofensivas ou até mesmo aceitáveis. No entanto, uma análise mais cuidadosa da referida sequência de obrigações do professor nos parece uma armadilha, tendo em vista que recomenda a abordagem de diferentes correntes teóricas enquanto igualmente salienta que deve ser assegurado “o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (Ibid., p. 4-5).

Situações dessa natureza são na verdade um contrassenso, pois alunos e respectivos responsáveis se aproximam de pontos de vista diferentes dos seus, por meio das abordagens contempladas em aula. Diante disso, ao adotar tal encaminhamento, o professor se tornará vulnerável à argumentação de que infringiu tal direito. Dito de outro modo, de que maneira o trabalho docente pode ser desenvolvido sem que o professor seja coibido a promover debates, provocar análises e instigar reflexões de caráter democrático no sentido de contemplar a diversidade de perfis presentes em nossa sociedade?

Os autores do PL citado defendem que o referido Programa busca, apenas, evitar “doutrinações políticas e ideológicas” e para que isto seja garantido indicam em um dos artigos que

São vedadas, em sala de aula, [...] a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (PL n.º 867/2015, p. 2).

Se, de um lado, o documento defende tamanha censura, de outro, no corpo do texto não encontramos informações explícitas acerca daquilo que, de fato, tal doutrinação poderia abarcar. A esse respeito, Penna (2016, p. 46) apresenta algumas reflexões que nos instigam ainda mais a pensar sobre esta temática, por considerar que “a ausência da definição da prática que se quer proibir já aponta um gravíssimo problema na formulação do Projeto de Lei e [indica] um dos elementos da sua inconstitucionalidade”.

Ainda que o ato de doutrinar não esteja claro, o Programa disponibiliza maneiras de se “flagrar o doutrinador”⁷ a partir da identificação das atitudes que expressa em sala de aula. Aqui, vale chamar atenção para o verbo escolhido, tendo em vista que seu teor associa a imagem do professor a alguém que precisa ser vigiado, para que seja denunciado e “pego em flagrante” sempre que for necessário. Dentre as diferentes situações nas quais isso pode ocorrer, o documento cita: expor obras artísticas que contenham interpretações político-ideológicas e desenvolver discussões sobre elas ou interromper a explicação da matéria para falar sobre noticiários nacionais ou internacionais. Neste Projeto de Lei verificamos que há uma ressalva a respeito do primeiro caso, ao advertir que o professor poderá realizar atividades relacionadas a tais obras, desde que ofereça ferramentas que possibilitem interpretações abrangentes, que gerem nos alunos condições para que a mensagem seja descompactada. Em nossa compreensão, isso novamente representa uma tarefa “arriscada”, pois coloca o professor em posição de conflito se considerarmos, por exemplo, o confronto entre a subjetividade presente nas interpretações dos alunos e o posicionamento político de cada autor abordado. Este posicionamento também cerceia o trabalho docente, além de restringir possibilidades metodológicas do profissional do magistério, tornando-o refém dos interesses e desmandos de seus opositores.

Para discutir tal ponto de vista lembramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), publicadas em 2013, destacam que o trabalho desenvolvido na área da Educação deve contemplar ações voltadas para o desenvolvimento do “ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne

⁷ “Flagrando o doutrinador”: o texto integral se encontra disponível no sítio oficial do Programa, mencionado anteriormente.

apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária” (BRASIL, 2013, p. 16). Para isso, é essencial que a educação democrática seja meio e fim deste processo, considerando a urgência de fomentar debates acerca dos “princípios e [das] práticas de um processo de inclusão social”, garantindo o acesso e a valorização da diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos (BRASIL, 2013, p. 16). Nesse contexto, o papel do professor é o de promover discussões que trabalhem a pluralidade desses grupos excluídos a partir de valores éticos, de liberdade, justiça e inclusão social. As Diretrizes, inclusive, defendem um modelo que se distancia de visões rígidas e segmentadas, mas que busque uma adequação em sala capaz de oferecer aos estudantes aprendizagens heterogêneas. Em outras palavras,

a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado (BRASIL, 2013, p. 16).

Dessa forma, evidencia-se que a proposta do Programa Escola Sem Partido não apenas contraria o documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) como ainda impede que práticas democráticas sejam adotadas no interior das escolas, prejudicando a formação das novas gerações e suscitando o agravamento das diferentes formas de discriminação presentes em nossa sociedade.

Para assegurar o silenciamento docente e o esvaziamento do debate entre os estudantes, instauram uma política de vigilância e punição calcada em denúncias anônimas. Diante disso, torna-se explícito que a concepção defendida pelo Programa admite que “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** (PENNA, 2016, p. 46, grifo pessoal).

Tal argumento, de um lado, fere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — 9394/96 (BRASIL, 1996), cujo teor aponta que a finalidade da educação é o “desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 9, grifo pessoal) e, de outro, contraria a Literatura educacional, no que diz respeito às funções do professor. À modelo de

exemplo, trabalharemos com as contribuições de Nóvoa (2009) quanto ao propósito das características identificadas nos resultados das pesquisas que tratam da temática do “bom professor”. De acordo com o pesquisador, os docentes assim qualificados socialmente, de modo geral, são portadores de um conjunto de saberes que abrangem três dimensões: o saber relacionado ao conhecimento (em termos simples, seria o conteúdo a ser ensinado); o saber-fazer relacionado às suas capacidades (não apenas saber o que ensinar, mas também por que e como); e o saber-ser relacionado às suas atitudes. É sobre este último que nos debruçaremos.

O autor destaca que um bom professor tem pleno conhecimento *social*, sendo capaz de levar o mundo exterior para o interior da sala de aula e trabalhar “no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural” que fazem parte de sua história de vida e integram sua identidade (NÓVOA, 2009, p. 3). Portanto, torna-se impossível separar por completo a dimensão pessoal do âmbito profissional, considerando que “ensinamos aquilo que somos [e] naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (*idem*, p. 6).

Ao consultar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), publicadas pelo MEC em 2011, verificamos a presença de uma série de “componentes curriculares” que precisam ser abordados no ambiente escolar, mesmo que não seja sob a forma de uma disciplina. Dentre os componentes citados destacamos: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, Respeito e Valorização do Idoso, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos. Este último retorna nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, que dedicam um tópico inteiro a justificar sua relevância no trabalho a ser desenvolvido no Ensino Médio, mediante a seguinte argumentação:

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa **fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania**, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação (BRASIL, 2013, p. 165, grifo pessoal).

Em resumo, por meio das considerações delineadas neste tópico, procuramos trazer à tona as contradições existentes entre os referidos documentos oficiais e as propostas estabelecidas pelo Programa Escola Sem Partido que tenta coibir a atuação

docente e, portanto, impedir o pleno desenvolvimento dos estudantes a partir da proibição dos debates em sala de aula e do confronto de ideias. Este tipo de conduta evidencia que os interesses privados passam a sobrepujar os interesses públicos (PENNA, 2016, p. 52) impedindo que a escola cumpra com um de seus principais deveres constitucionalmente estabelecido pela LDB: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 24).

Formação do pensamento crítico e domínio dos conteúdos escolares: a redação do ENEM

Como visto anteriormente, é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que o trabalho desenvolvido no Ensino Médio deve favorecer “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (p. 24). Da mesma forma, defende a Literatura da área que

qualquer educação que mereça ser chamada assim deve contribuir para processos de subjetivação que permitam que os que estejam sendo ensinados se tornem mais autônomos e independentes (BIESTA 2012, p. 819).

Em sintonia com os esclarecimentos delineados, compreendemos que não é finalidade da educação escolar restringir-se à transmissão de conhecimentos para que os estudantes simplesmente os memorizem e os reproduzam em uma prova ou algo semelhante; tampouco repetir tradições e padrões sem permitir que sejam provocados a questioná-los, problematizá-los e, se preciso, desconstruí-los. Para tanto, a escola precisa propiciar a produção e a mobilização de saberes variados que serão compartilhados entre docentes e estudantes, a fim de favorecer a manifestação da subjetividade, a construção da individualidade intelectual pautada por uma formação ética e respeitosa que considere a diversidade de perfis e de perspectivas, com vistas ao pleno exercício da cidadania.

No que diz respeito, especificamente, ao Ensino Médio usamos como base as informações apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas a este

segmento (DCNEM), que ressaltam como primeira função da escola a promoção da continuidade dos estudos feitos no decorrer do Ensino Fundamental. Destacam que o Ensino Médio deve contribuir com o direcionamento para o mercado de trabalho, seja pela profissionalização ou pela preparação para o Ensino Superior (BRASIL, 1996, p. 24). É sobre este último ponto que nos debruçaremos daqui em diante por ser elemento central deste trabalho, conforme delimitamos na introdução do artigo.

Para ter acesso ao Ensino Superior, no Brasil, salvo algumas exceções, o candidato precisa participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e utilizar a nota decorrente desse exame como parte do processo de ingresso. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), universidades como Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal do Rio de Janeiro (ambas situadas no Estado do Rio de Janeiro) desde 2012 oferecem 100% de suas vagas por meio do ENEM. Outras, como Universidade de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas (no Estado de São Paulo) disponibilizam uma porcentagem de vagas para o mesmo exame. A USP, desde 2015, oferece 25% de suas vagas aos candidatos que realizam o exame. Outras como a Unicamp utilizam a nota obtida neste processo na primeira fase do vestibular (caso da Unicamp desde 2016). Além disso, o ENEM se tornou via de acesso às universidades portuguesas, como é o caso da Universidade de Coimbra (desde 2014) e da Universidade do Porto (desde 2016).

As orientações gerais sobre a prova estão presentes no próprio sítio oficial disponibilizado pelo INEP⁸. Lá é esclarecida a organização da avaliação composta por quatro áreas objetivas - de múltipla escolha - e uma avaliação discursiva. As primeiras dizem respeito às provas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com 45 questões para cada uma. A avaliação discursiva envolve uma redação de caráter dissertativo-argumentativo sobre uma questão-problema do cotidiano, em que o aluno não apenas precisa apresentar um ponto de vista coerente sobre o tema, mas também uma proposta de intervenção (solução) para a questão.

Visando o ingresso às universidades através do ENEM e vestibulares específicos, percebe-se que existe uma cultura da performatividade (LOPES e LÓPEZ, 2010) que “ofusca” trabalhos voltados para a formação, no sentido mais amplo, tendo

⁸Site oficial: < <http://enem.inep.gov.br/>> Acessado em 19 de set. 2017.

em vista que o aluno é exposto unicamente aos conteúdos disciplinares que precisa aprender (ou decorar) com a finalidade de ser bem-sucedido nessas avaliações, para que desse modo consiga assegurar uma vaga no Ensino Superior. Explicamos: por performatividade, nos referimos ao modelo que pensa a educação como “produção e serviço”, visando não o aprendizado do aluno, mas sua performance nos sistemas de avaliação, os resultados e *rankings* entre escolas que, por consequência, desenvolvem a competição entre os membros da comunidade escolar. Sob esta lógica, o conhecimento passa a ser medido a partir do desempenho — logo, o bom aluno é aquele que consegue um bom resultado na avaliação, e o bom professor é o que consegue levar seu alunado a alcançar uma boa posição no *ranking* (*idem*, 2010). Tal consequência não poderia estar mais distante da inicial proposta considerada durante a criação do ENEM, por exemplo.

Em seu Documento Básico, publicado em 2002, encontramos considerações a propósito da função do exame, seus objetivos, características, etapas, aplicabilidade e formas de avaliação. Apresentado em forma de livro, cada capítulo esclarece um aspecto específico sobre a prova, a fim de evitar dúvidas ou questionamentos relativos ao procedimento de aplicação e avaliação. Em resumo, o documento descreve que o exame foi criado com a intenção de “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2002, p. 5).

Cabe esclarecer que não é possível ser reprovado, o que deveria diminuir as preocupações dos sujeitos que pretendem se submeter ao exame. No entanto, ao se tornar porta de acesso para o Ensino Superior, o ENEM adquire caráter seletivo por “filtrar” aqueles que cursarão ou não a graduação, especialmente nas instituições públicas. Além disso, acaba por mexer com a dinâmica das instituições de ensino por duas razões imbricadas: anualmente, é divulgado um *ranking* que indica a nota média de cada escola brasileira acentuando a competitividade entre os empresários, donos das instituições privadas (normalmente bem colocadas nesse *ranking*), que passaram a fazer desta informação uma forte aliada na captação de novos alunos. Por sua vez, diante do temor de não serem aprovados para as universidades públicas, crianças e jovens buscam em instituições desse tipo a esperança de receberem “o treinamento adequado” que lhes garantam aprovação, mesmo que para isso sacrifiquem horas de

lazer e de descanso ou até mesmo colocando em risco sua saúde. Arriscam também o equilíbrio financeiro dos seus familiares que, frequentemente, passam a arcar com despesas acima das suas reais condições na esperança de manter seus filhos nestes estabelecimentos.

Neste contexto, o conjunto de saberes do aluno é “medido” de acordo com seu desempenho nas provas que realiza dentro e fora da escola, cujo foco é exclusivamente assegurar alto rendimento no ENEM. Para atender a esta pressão, os conteúdos curriculares são ensinados de forma aligeirada e massificada, com a única finalidade de incitar a memorização da maior quantidade possível de informações e assim garantir seu ingresso no Ensino Superior esvaziando o sentido original do próprio ENEM.

Pautados por este enfoque, é comum encontrar escolas, especialmente privadas, que investem em premiações aos professores e aos alunos que obtêm os “melhores resultados” no ENEM; disponibilizam bolsas a determinados perfis de estudantes considerados promissores e compõem turmas formadas por alunos distribuídos de acordo com as notas obtidas nos simulados internos que realizam continuamente. Esta perspectiva mercadológica, meritocrática e excludente deixa claro que o conhecimento é compreendido como produto a ser transferido e negociado e, portanto, objeto de negociação (LOPES e LÓPEZ, 2010).

Em resumo, o registro dessas informações nos oferece um breve panorama da complexidade da Educação Nacional, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio e seus desdobramentos. No entanto, não explicita as relações existentes entre este quadro e os argumentos utilizados pelos defensores do Programa Escola Sem Partido. Pois bem, conforme esclarecemos, em busca de eliminar aquilo que designam por “doutrinações”, o Programa citado acaba por se colocar contra qualquer forma de encaminhamento do trabalho pedagógico voltado para a formação crítica do sujeito durante o período escolar. Isso tem um agravante quando se trata do Ensino Médio, por corresponder ao período no qual boa parte dos estudantes se dedica à aprovação nos vestibulares e no qual o enfoque pragmático calcado na visão mercadológica ganha ainda mais força, na concorrência por uma vaga nas universidades mais disputadas do País. Dessa maneira, o Programa contraria e desvaloriza as perspectivas progressistas de Educação, incluindo medidas adotadas e documentos oficiais

publicados pelo próprio MEC, além de incentivar o desrespeito às leis, o comprometimento do desempenho dos alunos e a valorização da cultura da performatividade.

Ao confrontar os argumentos apresentados pelos adeptos do Programa às orientações contidas no Documento Básico do ENEM (2002), verificamos outras incoerências. A primeira delas diz respeito ao fato de que o estudante que se submete ao ENEM é avaliado com base no estabelecimento de competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos partícipes e não com base na demonstração da capacidade de memorização de conhecimentos descontextualizados. A esse respeito, o documento explicita que as competências são “ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (BRASIL, 2002, p. 9); já as habilidades “decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber-fazer’” (Idem, p. 9). Em acordo com este enfoque, competências e habilidades são (em tese) consequências de um trabalho desenvolvido pela escola mediante a criação de meios que propiciem a compreensão e o estabelecimento de relações entre conteúdos e temas abordados, pautados por análises críticas. Essas, por sua vez, precisam ser explicitadas e confrontadas com a finalidade de propiciar o entendimento dos alunos e a busca por alternativas frente aos problemas que afetam a sociedade favorecendo, inclusive, a solução das questões propostas pelo exame. Logo, independentemente de nossa posição sobre o modelo de acesso às universidades ou acerca da adoção de conceitos como competências e habilidades como critérios norteadores, julgamos relevante destacar que, se o docente cumprir estritamente o que exige o Escola Sem Partido, os estudantes serão impedidos de desenvolver, na instituição escolar, a capacidade de corresponder a esses critérios e, logo as chances de terem seu desempenho afetado são consideráveis.

Além deste aspecto mais geral, existe um outro dado que acentua as contradições até aqui delineadas: a redação do ENEM. Isso porque, quando se pensa especificamente a avaliação discursiva, o Documento Básico explica que seu intuito é possibilitar a reflexão sobre um “tema de ordem política, social, cultural ou científica, em uma tarefa identificada como uma situação-problema” (BRASIL, 2002, p. 17). A partir de 2013, após a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos

Humanos (EDH), o Edital da prova estabeleceu que o respeito a este campo é obrigatório, sendo passivo de receber nota 0 (zero) a redação que descumprisse tal determinação. Transcrevemos das próprias Diretrizes um trecho no qual este assunto foi registrado:

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, **referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana** (BRASIL, 2012, p. 1, grifo pessoal).

Ao abrir o sítio oficial do Programa Escola Sem Partido e nos direcionar à aba referente aos artigos, encontramos outro conjunto de incoerências entre os diversos textos publicados, considerando que põem em xeque os temas enfocados nos últimos anos pelas redações do ENEM. Temas esses estabelecidos em consonância com as Diretrizes em EDH. Como ilustração tomaremos como base a proposta de redação contemplada pelo ENEM de 2015: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”.

O tema em questão causou imensa revolta e indignação entre os adeptos do Programa, sob a alegação de ser “uma provocação ideológica, e [fazer com que] muitos candidatos tenham ficado temerosos de expressar seu pensamento.”⁹ Em decorrência disso, representantes do Programa denunciaram o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).¹⁰ Contudo o Ministério Público engavetou a denúncia alegando não haver “fato concreto que possa ser enquadrado como ilícito cível e criminal, mas apenas manifestação de discordância do representante quanto a critério de avaliação em edital.”¹¹ O artigo que discute a denúncia¹² é concluído da seguinte maneira:

⁹ O Boi de Piranha do ENEM. Artigo integral disponível em <<http://www.escolasempartido.org/vestibular-categoria/564-o-boi-de-piranha-do-enem>>. Acessado em 10 de jul. de 2017.

¹⁰ Órgão responsável pela produção e aplicação do ENEM.

¹¹ Tanto a representação enviada pelo Programa quanto o despacho de engavetamento estão disponíveis em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/583-ministerio-publico-engaveta-representacao-criminal-contra-presidente-do-inep>>. Acessado em 02/01/2017.

¹² Disponível no link anterior. Acessado em 02/01/2017.

para a Dra. SARA MOREIRA DE SOUZA LEITE [procuradora que emitiu o engavetamento] não há nada de errado no fato de milhões de brasileiros serem **obrigados a expressar determinada opinião** para poder entrar numa universidade (grifo pessoal).

Em outro artigo, intitulado “Por que a proposta de intervenção da redação do ENEM e dos vestibulares não deveria existir”¹³ o autor argumenta:

Se o aluno não quiser perder 1/5 do valor da redação, ele deve colocar algum tipo de proposta de intervenção para o tema proposto. Isso significa que, **mesmo se suas ideias no desenvolvimento e/ou tese da redação não forem compatíveis com qualquer tipo de intervenção para o problema**, ele ainda deve colocá-la. Ou seja, **não importa se o aluno possui argumentos adequados para sustentar a tese de que não é necessário intervenção para o problema**, ele é obrigado a colocá-la. E ele não pode ser sincero e dizer que ‘não é necessário fazermos nada’; **ele deve tentar inventar alguma solução para o problema ou ele ficará com nota menor [...]**. Além disso, os elaboradores do ENEM nos obrigam a desenvolver uma proposta de intervenção ‘respeitando os direitos humanos’. **Isso é algo muito abstrato**. Os ‘direitos humanos’, na Declaração promulgada na Revolução Francesa, diziam respeito quase estritamente aos ‘direitos naturais’ [...]. Assim, se alguém disser, numa redação, que a solução para certo problema é aumentar as penas para bandidos, pode ser que o corretor alegue que isso ‘viola os direitos humanos’. **Mas quais?** (grifo pessoal).

Neste excerto verificamos que os argumentos utilizados pelo autor foram construídos no sentido de indicar que existe uma problemática envolvendo a redação do ENEM, que diz respeito à proposta de intervenção — uma das competências exigidas para avaliar a redação do candidato. Para ele, a competência acaba gerando a produção de uma opinião que nem sempre refletirá o real ponto de vista do candidato, que se sentirá obrigado a compor um texto contrário às suas concepções, em virtude da necessidade de obter uma nota satisfatória. Essas argumentações apresentam, pelo menos, duas sérias problemáticas: o desconhecimento por parte dos adeptos ao Programa no que se refere à organização da prova e a alegação de que os Direitos Humanos exigidos pelo INEP são parte de um conceito abstrato, e que, portanto, não é

¹³ Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/575-por-que-a-proposta-de-intervencao-da-redacao-do-enem-e-dos-vestibulares-nao-deveria-existir>>. Acessado em 02/01/2017.

possível dizer *quais* diretrizes estão sendo cobradas. Estas alegações são infundadas, pois, tanto o Edital como o Manual de Redação¹⁴ tecem esclarecimentos a esse propósito e explicitam que os Direitos exigidos e utilizados como base para avaliação dos estudantes são os oficializados no referido documento de 2012.

Há ainda a argumentação de que o aluno seria forçado a concordar com as opiniões da banca apenas para alcançar maior pontuação, mesmo que discordasse do problema proposto como tema ou refutasse a necessidade de intervenção/solução. Em outros termos, de acordo com a afirmação registrada no excerto anterior, ao criar sua proposta de intervenção haveria uma *obrigação* por parte do aluno de assumir uma posição política e/ou ideológica específica.

Para elucidar esta questão voltaremos ao tema da redação escolhido para o ano de 2015, eleito para nossa análise. Apesar das duras críticas proferidas pelo Programa e por seus simpatizantes em relação a tal escolha, ressaltamos que a proposta em nada fere a legislação vigente, tampouco atinge o Manual de Redação do próprio Exame que traz em sua composição o detalhamento dos contextos que podem ser abordados. Dentre eles citamos:

o contexto de ação da sociedade civil e/ou entidades não governamentais: discutir políticas pela igualdade de gênero e empoderamento das mulheres [...], **o contexto de mudança cultural:** transformar valores culturais com relação à equidade de gênero; **o contexto da ação individual:** demonstrar que qualquer mudança de atitude e de comportamento tem origem no indivíduo como membro de uma coletividade (BRASIL, 2016, p. 17, grifo pessoal).

Reiteramos que para compor argumentação relacionada a qualquer um dos contextos sugeridos, seria necessário que o aluno tivesse passado por um processo de formação e incentivo ao pensamento crítico vinculado à sua realidade e aos seus conhecimentos prévios. Dessa forma, o estudante seria capaz de seguir conforme orienta o Documento Básico, ao abordar a quinta competência da redação: a manifestação do respeito e da valorização da “cidadania ativa com proposta solidária e

¹⁴Edital 2016 e Manual de Redação do Enem 2016 disponíveis no sítio <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>>. Acessado em 02/01/2017.

compartilhada” (2002, p. 20). A proposta de intervenção surge como uma maneira de o candidato exercer a própria cidadania. Não se trata, portanto, de escolher um lado político (esquerda ou direita, conservador ou progressista), mas reconhecer seu papel como cidadão e exercê-lo ao posicionar-se em defesa de uma sociedade justa e pela equidade social, étnica, sexual, de gênero — em síntese, contra qualquer manifestação de discriminação.

Visando tais objetivos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) exige que os professores exercitem com seus alunos o desenvolvimento de um pensamento crítico baseado na Educação em Direitos Humanos. Tal prática, no entanto, não é aceita pelo Programa Escola Sem Partido, ferindo fortemente princípios fundamentais. A preocupação exacerbada em evitar o contato com discussões que possam interferir em suas convicções pessoais impede que novas ideias, reflexões e pontos de vista sejam compartilhados, revistos e trabalhados em prol de uma sociedade igualitária (PENNA, 2016). É função da classe educadora contrapor-se a esses entraves e contestar as concepções distorcidas que têm sido anunciadas, com o intuito de garantir que a escola adote práticas pedagógicas de natureza democrática visando o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, o exercício pleno da cidadania e a construção de uma sociedade menos desigual.

Considerações finais

A partir das análises realizadas percebemos que os ideais do Programa Escola Sem Partido não apenas contrariam os estudos do campo pedagógico, como também reforçam uma visão distorcida e opressora sobre o que vem a ser o ambiente educacional. Não obstante, tentam estender seus ideais para o Ensino Médio, mais especificamente para as avaliações de acesso às universidades.

Ao longo desse texto evidenciamos que a principal motivação do Programa é defender um ambiente educacional que evite, ao máximo, proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, por meio da vigilância, do controle e da punição dos professores que, em suas explicações, abordem temas relacionadas ao cotidiano da nossa sociedade. Para convencer a população, usam o vestibular como mote e fazem com que muitos acreditem que discussões baseadas nos

Direitos Humanos não se adequam ao espaço escolar. Entretanto, tal argumentação acaba tendo efeito reverso quando as temáticas que tão arduamente tentam expulsar da escola acabam não só fazendo parte das avaliações para ingresso nas universidades como influenciam na avaliação de uma das provas mais significativas deste processo: a prova discursiva em forma de redação.

Nossas análises nos permitem afirmar que se trata de um falso paradoxo criado pelos defensores dessa ideologia. Estes, na verdade, representam interesses privados e recorrem a pontos de tensão em nossa sociedade difundidos por meio de discursos rasos facilmente aderidos e replicados.

Cabe esclarecer que, embora tenhamos nos dedicado a analisar tal relação, em nenhum momento ignoramos que aspectos relevantes da formação humana podem ser afetados em virtude das ameaças feitas pelos adeptos dessa ideologia. Dentre eles citamos o controle do exercício profissional do professor, o desenvolvimento e a aprendizagem das novas gerações, a valorização da discriminação de grupos étnicos, raciais, religiosos, de gênero, entre outros e, certamente o respeito à diversidade. Em contrapartida, consideramos de fundamental importância nos posicionar em defesa da educação numa perspectiva democrática, progressista e inovadora, sem perder de vista seu caráter social e inclusivo, mediante a mobilização de estratégias pedagógicas que favoreçam a problematização, a reflexão e o amplo debate acerca de temas e conteúdos variados, em articulação com os conhecimentos prévios dos estudantes.

Finalmente, é nosso dever como educadores defender a educação escolar como área responsável por “levar os estudantes a apreender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana” (GATTI, 2013, p. 54). É imprescindível que nós, professores, pensemos em ações que garantam aos alunos o direito à educação pública de qualidade, o que envolve a luta pelo fim de programas como o Escola Sem Partido.

Referências

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de pesquisa**, v. 42 n. 147, p. 808-825, set.-dez. 2012.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf>. Acesso em: 19 de set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/up/90/o/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 22 de set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Enem: documento básico**. Brasília, DF: MEC; Inep, 2002. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>>. Acesso em: 19 de set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Edital ENEM 2016**. Brasília, DF: MEC; Inep, 2016. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf>. Acesso em: 19 de set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Manual de redação do ENEM 2016**. Brasília, DF: MEC; Inep, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf>. Acesso em: 19 de set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica.../file>>. Acesso em: 22 de set. 2017.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Revista Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de ensino: o caso do ENEM. Belo Horizonte, *Revista Educação em revista*, v. 26 n. 01, p. 89-110, abr. de 2010.

Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 49, p. 39-58, jan.-abr. 2012.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 19 de set. 2017.

PENNA, Fernando de Araujo. Programa “Escola sem partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

RIBEIRO, Cintya Regina. Pensamento e sociedade: contribuições ao debate sobre a experiência do ENEM. Campinas, **Educ. Soc.**, v. 35 n. 127, p. 443-460, abr.-jun. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 19 de set. 2017.

Fontes eletrônicas

Entenda a polêmica em torno da Escola Sem Partido. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>>. Acesso em: 19 de set. 2017.

Entrevista com Fernando Penna, ANPED, 20 de abr. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco>>. Acesso em: 19 de set. 2017.

Flagrando o doutrinador. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>>. Acesso em: 19 de set. 2017.

Ministério Público engaveta representação criminal contra Presidente do INEP. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/583-ministerio-publico-engaveta-representacao-criminal-contrapresidente-do-inep>>. Acesso em: 19 de set. 2017.

O boi de piranha do ENEM. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/vestibular-categoria/564-o-boi-de-piranha-do-enem>>. Acesso em: 19 de set. 2017.

Por que a proposta de intervenção da redação do ENEM e dos vestibulares não deveria existir. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/575-por-que-a-proposta-de-intervencao-da-redacao-do-enem-e-dos-vestibulares-nao-deveria-existir>>. Acesso em: 19 de set. 2017.

Data de envio: 27 de setembro de 2017

Data de aceite: 31 de novembro 2017