



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Diogo da Costa Salles

Criando a doença para vender a cura: o discurso da “doutrinação ideológica” do Movimento Escola Sem Partido

**São Gonçalo
2019**

Criando a doença para vender a cura: o discurso da “doutrinação ideológica” do Movimento Escola Sem Partido

UERJ
2019

Diogo da Costa Salles

**Criando a doença para vender a cura: o discurso da “doutrinação ideológica” do
Movimento Escola Sem Partido**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História Social do Território.

Orientador: Prof. Dr. Fernando de Araújo Penna

São Gonçalo

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

A Fernando, por assumir essa dupla função de orientador e companheiro de luta, sem a qual esse trabalho não seria nem uma fração do que ele é.

A Cassandra e Lancelote, pela companhia e apoio nos momentos da escrita.

A Fernanda, por ser essa educadora, mulher e amiga incrível que me mostrou o tipo de professor que eu quero ser.

A Renata, por sua insistência em me convencer de que era possível. Você tinha razão.

A Luiza, pelo amor, carinho paciência e por essa vida incrível que vivemos juntos, mas principalmente por você ser quem você é, sem tirar nem pôr.

Esse trabalho é meu, mas também é de vocês. Muito obrigado por tudo

RESUMO

SALLES, D. C. Criando a doença para vender a cura: o discurso da "doutrinação ideológica" do Movimento Escola Sem Partido. 2019. 143p. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Esse trabalho é um estudo do Movimento Escola Sem Partido e das influências desse grupo nos rumos dos debates educacionais no Brasil. Essa análise se concentra em destrinchar como o movimento, desde sua criação em 2004 até o ano de 2014, consolidou uma concepção conservadora de educação em torno do discurso de combate ao que seus fundadores e adeptos denominam como “doutrinação ideológica” em salas de aula. Os impactos políticos e educacionais gerados pela categoria “doutrinação ideológica” serão analisados a partir dos campos da educação e do ensino de História, tendo em vista demonstrar com quais perspectivas pedagógicas ela se relaciona e com quais se contrapõe. O trabalho com as fontes levantadas – as produções textuais das principais referências intelectuais do Movimento Escola Sem Partido vinculadas às suas páginas e espaços online – levaram à conclusão de que as propostas político-pedagógicas que o movimento defende são incompatíveis com perspectivas educacionais e históricas baseadas na valorização de princípios democráticos.

Palavras-chave: Escola Sem Partido - Doutrinação ideológica - Ensino de História - Teoria do Discurso - Conservadorismo

ABSTRACT

SALLES, D. C. Creating the disease to sell the cure: the Party-free Education Movement's discourse on "ideological indoctrination". 2019. 143p. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

This work is a study on the Party-free Education Movement and its influences on Brazilian educational debates. This analysis focuses on how this movement, since its creation in 2004 up till 2014, has established a conservative conception of education regarding the fight against that which its founders and sympathizers call "ideological indoctrination" in classrooms. This analysis of the political and educational impacts caused by the concept of "ideological indoctrination" will be made through the fields of pedagogy and History teaching, intending to uncover what kinds of educational perspectives that notion relates to and what kinds it negates. The investigation of the sources collected - texts and articles written by the movement's main intellectual references associated with its online sites - guided us to the conclusion that the historical and pedagogical propositions vindicated by said movement are incompatible with other pedagogical and historical perspectives based on democratic values.

Key-words: Party-free Education - Ideological indoctrination - History teaching - Discourse theory - Conservatism

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
Capítulo 1 – Escola Sem Partido: uma concepção conservadora de educação.....	17
1.1 O conservadorismo do Movimento Escola Sem Partido.....	18
1.2 O Escola Sem Partido como discurso conservador sobre educação: pontos de contato através do conceito de “doutrinação ideológica”.....	37
1.2.1 Fundamentalismo religioso.....	48
1.2.2 Anticomunismo.....	56
1.2.3 “Libertarianismo”.....	67
Capítulo 2 – O ensino de História para o Escola Sem Partido e a crítica do Escola Sem Partido a partir do ensino de História.....	78
2.1 Sobre Nelson Lehmann da Silva.....	81
2.2 O que seria um ensino de história doutrinário? Uma análise do pensamento de Nelson Lehmann da Silva.....	86
2.3 Ensino de história e educação democrática: uma crítica para além do Escola Sem Partido.....	102
CONCLUSÃO.....	120
REFERÊNCIAS.....	129
Fontes.....	129
Bibliografia.....	136

INTRODUÇÃO

Ao longo de um curtíssimo intervalo de tempo, o Movimento Escola Sem Partido (MESP) se tornou a articulação política conservadora de maior influência nos debates educacionais brasileiros. Seja através do conjunto de projetos de lei inspirados direta ou indiretamente nas suas propostas, seja na mobilização da opinião pública pelas redes sociais, seja através da apropriação do seu discurso por ocupantes de cargos e funções públicas, o MESP conseguiu construir uma sólida base para promover e, em muitos casos, instituir as suas concepções pedagógicas.

Aquilo que o Escola Sem Partido viria a se tornar com o passar do tempo está intimamente ligada à narrativa que seus integrantes definiram como a versão oficial da criação do movimento, em especial no que diz respeito ao protagonismo de seu principal membro fundador, o advogado Miguel Nagib. Segundo o próprio, as circunstâncias que levaram à concepção do MESP nasceram em setembro de 2003 quando escutou 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 uma aula. Nagib, que é católico, teria se sentido indignado com tal atitude, classificando-a como uma forma de “doutrinação”. A comparação evidenciaria na atitude do professor um aparente viés político-ideológico que estaria sendo passado tangencialmente para os alunos, pois, segundo Nagib: “as pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo”.¹

Nas semanas que se seguiram, Nagib tentaria mobilizar outros pais da escola para propor medidas contra o professor. Após ser rechaçado tanto pela direção da escola quanto pelos demais responsáveis, o advogado teria se dado conta da dimensão 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 surge o Escola Sem Partido.²

É a partir da trajetória traçada por Nagib, que converteu seu empreendimento pessoal – a busca de satisfações contra o professor que teria se aproveitado de sua posição de autoridade para praticar “doutrinação ideológica” em sua filha – no mote principal do movimento que

1 NAGIB, Miguel. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. *El País Brasil*. São Paulo, 25/6/2016. Entrevista concedida a Talita Bedinelli. Disponível em:

<http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 18/10/2019.

2 NAGIB, Miguel. Caso Sigma. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2013?]. Disponível em

<<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo/114-caso-sigma>>. Acesso em 14/11/2018.

viria a criar, que é possível delinear algumas das pautas em torno do qual o MESP viria a se estruturar: defesa da família e de um certo arcabouço de valores, com ênfase numa orientação patriarcal e heteronormativa; imposição de uma separação entre assuntos que podem ser abordados na escola e assuntos que só devem ser tratados no espaço privado do lar; desconfiança de instituições e agentes identificadas como promotoras de interesses estatais e governamentais – escolas e professores. No centro dessas demandas e disputas, está o elemento que serve como o principal lugar de articulação em torno do qual se constrói o projeto político e pedagógico do movimento: o combate à dita “doutrinação ideológica” praticada por professores, que estariam usando da sua posição dentro de sala de aula para manipular estudantes a seguirem um viés ideológico específico – majoritariamente acusado como de “esquerda” – tirando das famílias a prerrogativa e exclusividade de educar as crianças e os jovens.

É com esse discurso que o movimento encontrou e ainda encontra respaldo junto a vários setores da sociedade brasileira, especialmente da classe política, com destaque para grupos conservadores. Como resultado desse processo de legitimação, o MESP passa a assumir novos formatos. Em 2014, atendendo a pedidos do deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro (na época do PSC, hoje no PSL), Miguel Nagib converte as determinações 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). A partir desse momento, o MESP buscará pelas vias institucionais do Estado as formas de se consolidar definitivamente.

Esse breve apanhado serve como porta de entrada para que eu possa estabelecer a partir daqui algumas das orientações e condições que nortearam essa pesquisa. A primeira delas diz respeito ao objeto onde focarei meus principais esforços de análise, sendo esse o conceito de “doutrinação ideológica” e como o Escola Sem Partido definiu os termos desse conceito dentro do ensino de História. A segunda é sobre o recorte que delimita esse trabalho, indo da data de fundação do MESP até 2014, quando da criação dos primeiros projetos de lei.

Lanço mão desse recorte porque entendo que é ao longo desses anos o que o MESP desenvolve seu discurso em torno da “doutrinação ideológica” buscando alertar e convencer da existência desse “perigo”. A partir de 2014, o MESP passa a adotar a forma de um movimento político com outros tipos de constituição sobre os quais não me debruçarei.³

³ Defino movimentos sociais como iniciativas que “constituem tentativas, fundadas num conjunto de valores comuns, destinadas a definir as formas de ação social e a influir nos seus resultados”. Movimentos políticos representam atividades “mais centradas na esfera política e orientadas a levar mais em consideração as relações

Muitas das motivações por trás desse recorte tem a ver com a maneira como o discurso de combate à “doutrinação ideológica” vai se estruturando a partir e em torno do MESP. Essa é a base sobre a qual o movimento se funda. “Doutrinação” é a principal forma de acusação contra os professores que supostamente não estariam seguindo com suas obrigações profissionais, usando do espaço das salas de aula para converter ideologicamente os estudantes. É essencial analisar tal conceito porque ele representa o cerne das principais concepções e projetos pedagógicos do movimento.

Os discursos do MESP já se encontram bem capilarizados dentro de vários espaços sociais e políticos. O anteprojeto de lei divulgado através dos seus portais⁴ vem sendo utilizado como base para vários projetos apresentados em câmaras municipais, assembleias legislativas, chegando até a câmara dos deputados e ao senado. Ao longo dos seus anos de existência, o movimento também passou a se articular com outras pautas educacionais de matiz conservadora como o combate à dita “ideologia de gênero”, um espantalho criado dentro do discurso fundamentalista religioso católico para desqualificar as abordagens e teorias que levem em conta a categoria gênero (JUNQUEIRA, 2017). Tratarei dessas ramificações e evoluções da retórica do combate à “doutrinação” nos próximos capítulos.

O ponto que quero estabelecer aqui é que 2014 pode ser tomado como um divisor de águas no processo de hegemonização do Escola Sem Partido e outros discursos educacionais conservadores semelhantes. Vale fazer aqui um breve esforço de engenharia reversa em alguns dos projetos de lei federais inspirados pelo movimento para que esse processo de articulação fique claro.⁵ Para se encontrar um exemplo extremo desse fenômeno de legitimação da censura contra a liberdade de expressão de professores, não é preciso buscar muito além do projeto de lei 1411 de 2015,⁶ de autoria do deputado Rogério Marinho (PSDB/RN) e que pretendia estabelecer a tipificação do crime de “assédio ideológico”, definido como

políticas de força”. (PASQUINO, 1998, p. 787)

4 Criado em 2014 para divulgar os anteprojetos, o portal <programaescolasempartido.org> é a segunda página do movimento. O primeiro *site* lançado como plataforma das ideias do MESP foi o <escolasempartido.org>, de 2004. Atualmente, além dessas páginas, o Escola Sem Partido também possui perfis oficiais no Facebook, Twitter e Instagram.

5 A chamada “Árvore de Apensados” corresponde a um total de nove propostas tramitando em conjunto (PL 7181/2014, PL 867/2015, PL 6005/2016, PL 1859/2015, PL 5487/2016, PL 10577/2018, PL 10659/2018, PL 8933/2017, PL 9957/2018). BRASIL. Árvore de Apensados – PL 7180/2014. Árvore de Apensados e outros documentos da matéria. *Câmara dos Deputados*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 2014-. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes;jsessionid=EF56773D5B4902381909A460DDC7F2EF.proposicoesWebExterno2?idProposicao=606722>. Acesso em 29/11/2018.

6 BRASIL. Projeto de Lei 1411/2015. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. *Câmara dos Deputados*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 06/05/2015. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>>. Acesso em 26/03/2018

toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente.

Os objetivos da proposta deixam explícitos os ecos da influência do MESP, especialmente a construção da atuação profissional docente estando sempre no limite da manipulação intelectual e a necessidade de responsabilizar e punir professores em decorrência disso.⁷ O projeto passou por algumas revisões antes de ser retirado de tramitação pelo próprio autor. Dentre essas idas e vindas, vale destacar que, em 2017, foi apresentado pelo relator da proposta um substitutivo que trocava a tipificação criminal pela de contravenção penal, com redução das penas previstas. É importante observar que o relator em questão era o deputado Izalci Lucas (PSDB/DF), autor do PL 867 de 2015, que pretende instaurar o “Programa Escola Sem Partido” em nível federal,⁸ o que mostra também os pontos de articulação entre a apologia à censura capitaneada pelo MESP e as vertentes mais extremas que partem para a criminalização docente.

Apesar de ser o primeiro projeto na Câmara a ostentar o nome do movimento homônimo, o PL 867 integra uma árvore de apensados com projetos semelhantes tramitando em conjunto no legislativo federal. Ele também não foi a primeira proposição inspirada no MESP a ser apresentada na Câmara dos Deputados. Em 2014, o deputado Erivelton Santana (PEN), membro da Frente Parlamentar Evangélica, apresentou os PL's 7180⁹ e 7181.¹⁰ As

7 O PL estabelece penas de detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa, com agravantes caso “o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3”. “Se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em 1/2”.

8 BRASIL. Projeto de Lei 867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” – Apensado ao PL 7180/2014. *Câmara dos Deputados*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 23/03/2015. Disponível em

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegracodeor=1230836&filename=PL+7180/2014>. Acesso em: 26/03/2018.

9 BRASIL. Projeto de Lei 7180/2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Câmara dos Deputados*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 24/02/2014. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegracodeor=1230836&filename=PL+7180/2014>. Acesso em: 22/02/2018

10 BRASIL. Projeto de Lei 7181/2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Apensado ao PL 7180/2014. *Câmara dos Deputados*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 24/02/2014. Disponível em

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegracodeor=1230838&filename=PL+7181/2014>. Acesso em: 22/02/2018.

propostas pretendem, respectivamente, alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais para submeter a educação escolar à vontade das famílias dos alunos.¹¹

Outro item de destaque da árvore de apensados é o projeto de lei nº 1859 de 2015,¹² que acrescenta o seguinte parágrafo ao artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’”; sendo a já mencionada expressão “ideologia de gênero” o jargão mobilizado pelo MESP e outras iniciativas conservadoras no campo educacional para desqualificar todas as formas de debates, estudos e teorias de gênero, junto da sua aplicação nos currículos e discussões de salas de aula da educação básica.

O impulso que o MESP encontrou através da criação do seu “Programa” também pode ser observado pelas novas relações que ele passou a construir com o Movimento Brasil Livre (MBL). Em agosto de 2017 foi lançada a “Marcha Pelo Escola Sem Partido” com o objetivo de expandir ainda mais a presença do MESP junto às casas legislativas em todo o Brasil. Assim, o MBL e seus vários núcleos regionais saíram às ruas em apoio ao “programa”, aproveitando para angariar o apoio de políticos locais e protocolar projetos de lei Escola Sem Partido em vários municípios. Apesar do alcance limitado da iniciativa,¹³ ela demonstrou a capacidade de ambos os movimentos harmonizarem suas pautas.

Situações como as mencionadas anteriormente servem para exemplificar o quão imprescindível é compreender as concepções pedagógicas do MESP, concepções essa que tem uma influência imensa nos debates sobre políticas públicas para a educação e no cotidiano das escolas brasileiras. Também é necessário responder tais argumentos à altura,

11 O projeto fundamenta-se numa interpretação conservadora da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica); mais especificamente no artigo 12, segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Dessa forma, “cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral” e “um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião”.

12 BRASIL. Projeto de Lei 1.859. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) – Apensado ao PL 7180/2014. *Câmara dos Deputados*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 10/06/2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015>. Acesso em: 12/01/2018.

13 EQUIPE VICE. A Marcha falida do MBL pelo Escola Sem Partido. *Vice Brasil*. São Paulo, 16/08/2017. Notícias. Disponível em <https://www.vice.com/pt_br/article/nee77b/a-marcha-falida-do-mbl-pelo-escola-sem-partido>. Acesso em 26/03/2018

sob o risco de que as perspectivas retrógradas do movimento sobre educação tenham sucesso em concretizar seus projetos.

Colocar em questão o discurso que norteia tais propostas é relevante, pois quando o texto do anteprojeto coloca que

[é] fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas" (...) ¹⁴

surge a necessidade de mapear da onde esse discurso parte e que objetivos ele almeja. Essa perspectiva de um “perigo” da doutrinação como um problema dado não pode ser aceita sem contestação. Há aí uma estratégia de legitimação de um projeto político-pedagógico próprio, que ameaça qualquer possibilidade de uma educação democrática. Logo, questionar que conceito de doutrinação é esse do qual o MESP lança mão e o quanto ele diz sobre as concepções pedagógicas que o movimento está colocando em disputa é um caminho essencial para se quebrar esse monopólio que o movimento estabeleceu sobre o debate educacional. Daí a necessidade de focar a presente análise no intervalo entre 2004 e 2014. Pois é esse intervalo de tempo que me permite investigar os impactos provocados pelo discurso do Escola Sem Partido em torno do conceito de “doutrinação ideológica”.

No que diz respeito ao uso de fontes e documentação, a presente pesquisa considera o conjunto de textos publicados no site <escolasempartido.org> entre os anos 2004 e 2014, hospedados na sessão "Artigos". As publicações costumam ter entre uma e duas laudas; têm autoria variada, de simpatizantes e integrantes do movimento dispostos a contribuir para a discussão proposta, até republicações de textos de outros veículos que corroboram com as perspectivas do MESP sobre educação e temas relacionados. Segundo o próprio site, esta seção é definida da seguinte forma:

Divulgaremos neste espaço artigos relacionados à questão da instrumentalização do ensino para fins político-partidários e ideológicos.

14 ANTEPROJETO de lei federal. *Programa Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.] Disponível em <<https://web.archive.org/web/20180313063729/https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>>. Acesso em 26/03/2018.

As páginas do EscolasemPartido.org estão abertas a todos os que tenham algo a dizer sobre o tema de que nos ocupamos, não importando a faixa do espectro político-ideológico em que se situem."

Ou seja, há aqui uma intenção de transformar a área num eixo para mobilização e circulação de discursos que construam relações com o discurso do MESP. Mais ainda, é possível identificar nesse espaço de construção e divulgação de um consenso sobre o “perigo da doutrinação ideológica” algumas colaborações que se destacam. Certos autores da seção de “Artigos” acumulam uma quantidade de textos publicados pelo MESP muito acima da média. Pode-se observar figuras como Olavo de Carvalho (14 publicações) e Reinaldo Azevedo (7 publicações),¹⁵ ocupando uma posição de maior relevância nesse processo de delimitação das ideias e discursos que orientaram o movimento ao longo da sua existência. Em outros momentos, essa importância não é somente quantitativa, mas qualitativa, como é o caso de personagens menos conhecidas, mas extremamente importantes para a organização interna do movimento, como é o caso de Nelson Lehmann da Silva (8 publicações), figura que receberá muita atenção nas próximas páginas, e o próprio Miguel Nagib (4 publicações), criador do MESP. As contribuições desses autores na estruturação discursiva do Escola Sem Partido serviram como base para minhas observações. A partir daí, analisarei os aspectos desse discurso no qual pretendo focar minhas atenções: o conceito de “doutrinação ideológica” utilizado pelo MESP.

No que concerne à estrutura do texto, esse trabalho será dividido em uma introdução e conclusão – onde são apresentados as hipóteses, objetivos e resultados da pesquisa – além de dois capítulos de análise teórica e empírica. No primeiro capítulo – *“Escola Sem Partido: uma concepção conservadora de educação”* – introduzo os referenciais que orientaram a pesquisa, sendo esses o conceito de conservadorismo e a teoria do discurso; a proposta aqui é descrever o Escola Sem Partido tanto como um movimento, mas também como um discurso conservador sobre educação. No segundo capítulo – *“O ensino de História para o Escola Sem Partido e a crítica do Escola Sem Partido a partir do ensino de História”* – minha preocupação é como o projeto político-pedagógico que o MESP propõe implementar impacta o campo da educação e, mais especificamente, o ensino de História. Seguindo o caminho traçado por Ana Monteiro e Fernando Penna, a perspectiva defendida nesse trabalho é do ensino de História como um lugar de fronteira, a partir do qual se deve observar as

¹⁵ Todos esses textos em questão foram republicados de outros portais para onde esses autores escreviam. Tendo em vista os fins desse trabalho, utilizarei aqui os endereços e datas de postagem dos textos relativos às republicações no site do Escola Sem Partido.

especificidades tanto das práticas pedagógicas quanto as da disciplina ensinada, no caso, História (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192).

Os autores entendem que “os saberes ensinados nas aulas de história configuram a expressão do que tem sido designado como conhecimento escolar” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192). Tal conhecimento possui uma “especificidade epistemológica” própria, pois está voltado para objetivos como “a educação, o ensino e a formação de cidadãos”. Se apropriando do conceito de “conteúdos pedagogizados”, Penna e Monteiro estabelecem que a relação de delimitação e trocas entre campos presente no ensino de História possibilita a transformação dos conhecimentos do professor até os conhecimentos que serão ensinados. É através desses “modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros” que a aprendizagem dos conteúdos é possível (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192).

Assim, os “saberes ensinados” tornam-se formas de imputar sentido naquilo que se estuda (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 206). Aqui é possível observar os primeiros pontos de tensão com o MESP e as concepções pedagógicas que o movimento reivindica. Da mesma forma que conceito de “doutrinação ideológica” identificado e condenado pelo Escola Sem Partido está ligado à um tipo de ensino que o movimento defende, “doutrinação” também serve como a delimitação de uma fronteira, a negação de outras maneiras de ensinar e aprender consideradas inaceitáveis. Se no capítulo 1, o foco é definir o que o MESP defende e rejeita ensino, o capítulo 2 apresenta o contraponto às perspectivas do movimento a partir de teorias do campo da educação, com destaque para o conceito de “subjetivação” proposto pelo filósofo Gert Biesta.

Biesta divide os caminhos e funções que a educação pode ter em três domínios: qualificação (“aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e disposições”); socialização (“os meios através dos quais (...) nos tornamos parte de tradições estabelecidas e maneiras de fazer e ser”); e “subjetivação” (*subjectification*), que vem da ideia de sujeito, subjetividade. Este último domínio trata da emancipação e liberdade e da responsabilidade que essa liberdade traz consigo (BIESTA, 2016, p. 4). Essa dimensão também permite traçar um paralelo com a concepção de ensino de História introduzida logo acima: ambas dizem respeito à ideia do ensino e do aprendizado como formas de dar aos estudantes autonomia para construir suas próprias formas de ser e estar no mundo, “sujeitos de ação e responsabilidade” (BIESTA, 2016, p. 1).

No extremo oposto, o MESP ignora qualquer possibilidade de que as salas de aula sejam espaços ocupados por sujeitos com determinados graus de autonomia e liberdade. O movimento idealiza a família “tradicional” como a única instituição que realmente educa, cujos valores devem prevalecer sobre a escola e a atuação de professores. Esses, por sua vez, nunca deverão contrariar a educação moral, religiosa e sexual dos pais, se limitando à função de instruir: “proporcionar conhecimentos e habilidades que permitam a pessoa ganhar seu pão e seu conforto com facilidade”.¹⁶ Sendo assim, tudo que rompa essa fronteira é entendido como “doutrinação”.

Percebo nas interpretações de Biesta, Monteiro e Penna sobre educação e ensino de História pontos de vista muito úteis para uma análise crítica e problematizante dos discursos do MESP. Segundo esses autores, o estudante não é um vulnerável, ou a “parte mais fraca na relação de aprendizado” (Art 2; V; Anteprojeto); nem o professor é um instrutor responsável somente por elencar “as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria” (Anexo do Anteprojeto).

É partindo dessas premissas que proponho a hipótese de que o conceito de “doutrinação ideológica” mobilizado pelo Movimento Escola Sem Partido possui uma série de incompatibilidades com o campo do ensino de História, anulando qualquer potencial dimensão de “subjetivação”. Sendo assim, daqui em diante o principal objetivo dessas páginas será investigar os impactos provocados pelo conceito de doutrinação utilizado pelo MESP como parte de uma formação discursiva. Dessa meta central desmembram-se outras duas: primeiro, problematizar o conceito de doutrinação do MESP, observando com que tipos de concepções pedagógicas ele se relaciona e com quais ele antagoniza; segundo, contrapor as concepções pedagógicas do MESP dentro de uma perspectiva de ensino de história que leve em conta a dimensão da “subjetivação” presente em todo processo educacional.

Como dito anteriormente, as ideias propostas pelo MESP estão causando um impacto tremendo nos debates educacionais contemporâneos. Questões como o papel social da escola e a visão da sociedade sobre o trabalho de professores e professoras estão sendo radicalmente reescritas a partir das noções que o movimento ajudou a criar e difundir. Muito antes do início dessa pesquisa, essas questões já eram parte de uma demanda pessoal de compreender melhor como esse processo vem se organizando.

¹⁶ MOREIRA, Armino. *Professor não é educador*. Cascavel, 4ª edição, 2012, p. 9. Esse livro é indicado pelo próprio movimento em seu *site* como uma referência de leitura.

A primeiro contato que tive com o Escola Sem Partido se deu em 2015 a partir de um grupo de estudos de alunos da Universidade Federal Fluminense (UFF) onde me formei em licenciatura e bacharelado em História. Posteriormente, essas atividades dariam origem a dois grupos de militância voltados especificamente para tratar do MESP e outras ameaças às liberdades de ensinar e aprender: o grupo Professores contra o Escola Sem Partido (PCESP) e a associação Movimento Educação Democrática (MED). Atualmente, minha principal frente de militância se dá junto ao PCESP, cujas páginas, canais e produção de conteúdo são administradas por mim junto a outros membros do grupo. Boa parte dos desafios que encaramos nessa atuação política é construir uma outra narrativa sobre o Escola Sem Partido, pautada numa perspectiva crítica. Se o Escola Sem Partido sempre apostou na naturalização de suas concepções pedagógicas como baseadas em pressupostos morais essenciais, é necessário seguir o caminho contrário, mostrando as bases políticas e históricas em que o movimento se sedimentou. Assim, podemos trazê-los de volta para o patamar do debate político de ideias. As páginas a seguir são resultado desse esforço.

Capítulo 1 – Escola Sem Partido: uma concepção conservadora de educação

Nós continuamos usando o termo doutrinação, poderá, um termo consagrado de alguma maneira. Porém, as pessoas que ouvem essa palavra devem tomar cuidado em não interpretar no sentido de que o que se transmite nas escolas é uma doutrina. Quer dizer, uma doutrina é uma teoria, o... o conjunto coerente de teses sobre a realidade, que podem, vamos dizer, ser formalmente expresso e discutido. O que acontece nas nossas escolas já não é isso. Eu acredito que a fase mesma da doutrinação já acabou faz muito tempo. O que eles estão usando agora é uma manipulação de comportamento que não passa pelo filtro da inteligência, portanto não há... doutrinação. Há uma indução de comportamento que não passa... é.... pelo filtro das, né? Você chega lá com uma doutrina... aqui temos o marxismo e o leninismo, a luta de classes, a revolução proletária, etc. Não é bem assim. O que se transmite é um conjunto de cacoetes, sentimentos, símbolos e atitudes que são impregnadas diretamente na conduta, sem passar pelo filtro do intelecto.

*Olavo de Carvalho*¹⁷

Esse capítulo tem duas preocupações, logo será dividido em duas partes. Na primeira, me ocupo da análise do MESP através da categoria “conservadorismo”. O objetivo aqui é observar como o discurso do movimento – a atuação de seus principais integrantes, suas perspectivas políticas e de sociedade – pode ser associada ao paradigma ideológico conservador. Nessa parte, a interrogação que encaro é como o conservadorismo pode servir enquanto uma chave de análise para um estudo do conceito de “doutrinação ideológica” mobilizada pelo MESP. Na segunda parte, me concentro em tratar o Escola Sem Partido não só como um movimento, mas também como uma formação discursiva, ou seja, um conjunto

17 CARVALHO, Olavo de. “Doutrinação ideológica nas escolas – Professor Olavo de Carvalho”. Educacional.TV, 24:40 min., 28/06/2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4zpMUuyVsZA&t=4s>>. Acesso 11/06/2018. Na descrição do vídeo a fala de Olavo de Carvalho é datada de 24/07/2014 e identificada como parte do “1º Congresso Nacional sobre Doutrinação Política e Ideológica nas escolas”. Na época, o evento foi divulgado no *site* do MESP, onde é possível ver que a programação também contava com palestras de membros integrantes do movimento, como Miguel Nagib e Braulio Porto de Mattos, coordenador e vice-presidente do Escola Sem Partido, respectivamente. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20150209144024/http://escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/497-assista-as-palestras-do-1-congresso-nacional-sobre-doutrinacao-politica-e-ideologica-nas-escolas>>. Acesso em 11/06/2018.

de significantes e significados que agrega estruturas do mesmo tipo e exclui outras, tendo no conceito de “doutrinação ideológica” um dos seus principais centros de articulação para a construção da sua identidade. Nesse momento inicial, minha questão é buscar uma definição de conservadorismo que permita dar conta dos aspectos políticos e ideológicos que quero destacar do MESP para, em seguida, me aprofundar nos elementos constituintes do seu discurso. Assim, as páginas a seguir serão dedicadas a delinear esse norte conceitual do conservadorismo.

1.1 O conservadorismo do Movimento Escola Sem Partido

Quais são as implicações de caracterizar o MESP, sua concepção de educação e sua perspectiva sobre a função social da escola como conservadores? A primeira dificuldade que surge com essa abordagem é definir o que é conservadorismo em si. Esse obstáculo servirá como meu ponto de partida.

Falo em “obstáculo” porque o debate sobre conservadorismo, inevitavelmente, acaba esbarrando no problema do seu aparente vazio teórico. Para alguns, isso se deveria à falta de sistematização dos próprios conservadores a respeito de seus posicionamentos e o fato do conservadorismo não poder ser definido por si mesmo, mas somente a partir de outro conjunto de ideias, denominadas também de forma vaga como “progressistas”. Uma das possíveis saídas dessa problemática seria pensar o conservadorismo como tentativas fúteis de negação da ordem social estabelecida pelo progressismo, cujas tendências em direção à democratização e secularização não podem ser revertidas. Impossibilitado de nadar na contracorrente desse processo, o conservadorismo se descaracterizaria com o passar do tempo, abandonando suas pautas originais (BONAZZI, 1991).

Essa solução não parece satisfazer as demandas por uma análise epistemológica do pensamento conservador. A proposta de definir o conservadorismo somente como um conjunto de ideias estáticas que antagonizam as concepções de progresso não dá conta de responder o que dá substância a essas ideias. Isso fica evidente quando me vejo diante da proposta de converter o conservadorismo numa categoria de análise para o MESP. Sem a devida contextualização das ideias que sustentam e embasam o movimento e em quais

conjunturas elas são mobilizadas, chama-lo de conservador cria mais perguntas do que respostas.

A proposta desse trabalho é seguir um caminho diferente. As inconstâncias do conservadorismo não devem ser tratadas como inconsistências de um vazio teórico. Assim como toda perspectiva de mundo baseada em projetos políticos e de sociedade, considero que o conservadorismo é melhor representado como um conceito em movimento, que surge, se estrutura e se modifica ao longo do tempo a partir de processos históricos e cujas características só podem ser devidamente analisadas em conjunto (GAHYVA, 2017), como “unidades constituídas por diversidades” (NETTO, 2011, p. 36).

O trecho destacado no preâmbulo do capítulo foi tirado de uma fala de Olavo de Carvalho durante sua palestra no *1º Congresso Nacional sobre Doutrinação Política e Ideológica nas Escolas*. Ao longo de mais de vinte minutos, o autor da fala – uma das principais influências intelectuais do MESP e no pensamento de certos setores da denominada “nova direita brasileira”¹⁸ – traz um conjunto de ideias e informações para explicar os perigos e a dimensão da “doutrinação ideológica” nas escolas. Porém, por mais ambiciosa que essa abordagem pareça, em grande medida ela carece de objetividade. Na verdade, boa parte da fala de Olavo parece completamente desconectada do assunto principal do Congresso. Ele retrata o problema da “doutrinação” como algo não diretamente relacionado a teorias ou ideologias específicas; pelo contrário, diz que tais práticas nem estão restritas às escolas ou aos métodos pedagógicos, elas são tratadas mais como formas de lavagem cerebral. Para Olavo, o problema é amplo.

A maior parte dessas técnicas [de manipulação psicológica] são implantadas diretamente por organismos internacionais como a ONU. Nós sabemos que a ONU está na mão de comunistas há mais de 50 anos, isso não é segredo pra ninguém, e ela é eminentemente o... o órgão do antiamericanismo internacional. É... isso aí não... não é bem uma novidade.¹⁹

O que está por trás dessas táticas de manipulação difundidas por organizações antiamericanas como a ONU é uma guerra civilizacional de escala global.

18 VIANA, Natalia. A direita abraça a rede. *Agência Pública*. [S.l.]: [s.n.], 25/06/2015. Disponível em <<https://apublica.org/2015/06/a-direita-abraca-a-rede/>>. Acesso em 16/04/2018

19 CARVALHO, Olavo de. “Doutrinação ideológica nas escolas – Professor Olavo de Carvalho”. Educacional.TV, 24:40 min., 28/06/2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4zpMUuyVsZA&t=4s>>. Acesso 11/06/2018

Ela [“essa coisa de marxismo e comunismo”] tem um projeto de uma civilização global inteira. Hoje em dia nós sabemos que existem três projetos de civilização global, de governo mundial em última análise. Nós temos o projeto ocidental, que é empreendido por esse pessoal do Bilderberg, são biolionários e geralmente de influência... muito influenciados pela ideia do socialismo fabiano. É... em segundo lugar nós temos o grupo islâmico. E em terceiro lugar temos o grupo russo-chinês. Que são três projetos globalistas que às vezes colaboram, às vezes competem uns com os outros, às vezes se combatem, tá certo? *De qualquer modo, os três têm uma coisa em comum: liquidar a civilização judaico-cristã e substituir por uma coisa totalmente diferente. E fazer isso num prazo anormalmente rápido.* A própria rapidez do processo, ela... ela já desencadeia efeitos é... absurdamente nefastos, porque é um bombardeio é... de... de informações desencontradas, de estimulações contraditórias, que em pouco tempo baixa o QI das pessoas de uma maneira extraordinária. (grifo nosso)²⁰

O grande pivô desse processo seria o comunismo soviético, retratado como uma potência implacável frente à essa guerra civilizacional. A força política dessas ideias seria tamanha que ela não estaria restrita a uma ou outra prática, mas sim difundida em todos os níveis da cultura e da sociedade. Da escola ao cinema, da música à política internacional, o mundo que conhecemos hoje é produto das incursões e invasões de paradigmas estrangeiros que almejam um projeto de “manipulação civilizacional” para destruir a ordem ocidental, seus valores, sua tradição, sua moral. Tratar a “doutrinação ideológica” nas escolas como um perigo, ou melhor, um risco fatal à sociedade, não faz sentido fora dessas concepções delineadas por Olavo. O conservadorismo do MESP, da mesma forma, só faz sentido quando pensado junto das ideias com as quais o movimento se articula. Que tipo de conservadorismo é esse, então?

Para Karl Mannheim (1986), o conservadorismo é identificado como um estilo de pensamento, ou seja, uma maneira de pautar o mundo que se desenvolve de acordo com as “circunstâncias sociais em mudança, principalmente no destino dos grupos ou classes sociais que são os ‘portadores’ desse estilo de pensamento” (MANNHEIM, 1986, p. 78). As contribuições de Mannheim para a discussão sobre o conservadorismo servem como importante ponto de partida. Como demonstrarei a seguir, o autor faz um apanhado das características do paradigma conservador que ainda é relevante para se entender como esse conjunto de ideias se estrutura atualmente no contexto brasileiro e no debate educacional sobre o MESP. No entanto, não seguirei a perspectiva de Mannheim na íntegra. A proposta do conservadorismo como estilo de pensamento traz algumas limitações epistemológicas que

20 CARVALHO, Olavo de. “Doutrinação ideológica nas escolas – Professor Olavo de Carvalho”. Educacional.TV, 24:40 min., 28/06/2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4zpMUuyVsZA&t=4s>>. Acesso 11/06/2018

precisam ser levadas em conta. Ao final dessa seção, farei algumas considerações a respeito dessas restrições e como elas serão manejadas.

Numa perspectiva histórica, a formação das ideias conservadoras tem na Revolução Francesa o ponto de ruptura que marcou um novo estágio de constituição da mentalidade ocidental, estabelecendo as condições históricas para o conservadorismo. Da mesma forma, a obra comumente associada como marco de fundação do conservadorismo moderno, *Reflexões sobre a Revolução na França* de Edmund Burke (1790), é produzida nesse mesmo contexto. Ou seja, o conservadorismo começa a se constituir paralelamente à própria estruturação do “tempo e o espaço da configuração da sociedade burguesa” (NETTO, 2011, p. 41).

Porém, para Mannheim é o caso alemão que, mesmo sem ser o primeiro, é considerado emblemático porque nele se “atingiu na ideologia do conservadorismo o mesmo que faz a França no Iluminismo – ela explorou suas conclusões lógicas até as últimas consequências”, ou seja, pelo viés contrarrevolucionário. É nas franjas de uma ordem baseada na proposta iluminista e nas relações do capital que os “valores tradicionais” (família, comunidade, espiritualidade, passionalidade) continuam sendo cultivados, até encontrarem o momento de retomarem o controle. Mannheim ilustra esse processo com as propostas filosóficas do romantismo e a criação do Partido Conservador alemão, fundado apenas em 1847. Esses exemplos nem de longe representam um pioneirismo alemão no que concerne ao nascimento do pensamento conservador como um todo, mas é com eles que se estabelece um estilo de pensamento conservador que se tornará referência para o que veio antes e o que virá depois.

Mannheim descreve essa nova substância do conservadorismo como portadora de algumas características centrais: o apego ao concreto e imediato, suspeitando de qualquer percepção mais ampla de mundo que projete para o futuro possibilidades de transformação; a ressignificação do conceito de liberdade, que passa a adotar um valor qualitativo, ou seja, naturalizando a desigualdade social para propor uma liberdade que se restrinja à “habilidade de cada homem de se desenvolver sem impedimentos ou obstáculos de acordo com as leis e princípios de sua própria personalidade” (MANNHEIM, 1986, p. 116); uma “tendência ao fatalismo” que conduz “a aceitar o presente com todos os seus defeitos, sem críticas” (MANNHEIM, 1986, p. 120-121); o uso do passado como molde mestre através do qual se compreende a totalidade das coisas, reduzindo os fenômenos e processos a uma perspectiva evolutiva e justificando a ordem presente das coisas como a mais adequada pois melhor

adaptada ao andar do tempo. Daí o apelo conservador às tradições, tidas como essa fonte de estabilidade e segurança para a existência humana.

É em torno dessas premissas gerais que o conservadorismo se orienta. O tempo passa, novos riscos às tradições se colocam e o conservadorismo deve se adaptar às demandas do momento. Daí a justificativa para se identificar o conservadorismo como uma “ideologia posicional”, que varia e assume novas formas de acordo com as circunstâncias de cada momento. Toda política construída é imperfeita, logo toda ação humana no mundo para mudar a sociedade seria incapaz de torna-la perfeita. Perceber esse caráter inerente da imperfeição humana levaria a uma inevitável e natural inclinação de todos para o conservadorismo: “Sabemos menos do que pensamos e erramos mais do que devemos” (COUTINHO, 2014, p. 37). Assim, a vida deveria se pautar na manutenção do que já está garantido.

Bebendo da mesma fonte weberiana que Mannheim, Barrington Moore Junior (1974) usa o exemplo do conservadorismo alemão para ilustrar como os caminhos para a modernidade criados pela industrialização nem sempre seguem a rota democrática. Uma das rotas alternativas são as revoluções feitas de cima para baixo, onde ocorre uma “fusão militarizada entre a burocracia real e a aristocracia da terra” (MOORE JR, 1974, p. 432) para viabilizar projetos de modernização conservadora.

É a partir da base construída por Moore que Florestan Fernandes (1976) trata do processo de consolidação do capitalismo e da classe burguesa no Brasil em termos semelhantes ao da “via prussiana”. O conservadorismo em que se baseia o poder da burguesia brasileira atua a partir de uma “dupla articulação”: no âmbito interno, um pacto entre oligarquia e burguesia para garantir “ordem e progresso” fazendo do Estado uma extensão dos seus interesses; no âmbito externo, a associação e dependência para com os padrões dominantes do capitalismo monopolista.

Para Fernandes, a revolução burguesa que marca a transição de um conservadorismo oligárquico para um conservadorismo burguês a partir dos anos 1950 não tem qualquer pretensão de ser democrático. Muito pelo contrário, essa modernização atua no sentido de garantir uma integração da economia brasileira ao processo de expansão do capitalismo na sua forma monopolista e imperialista, mas mantendo o caráter essencialmente antidemocrático de uma sociedade pautada nos termos da autocracia burguesa.

Olavo opera dentro de uma lógica totalmente oposta. Para ele, as tradições e os valores precisam ser garantidos contra o avanço das pautas transformadoras da ONU, do feminismo, do comunismo, do movimento LGBT e das ONG's não porque elas estão inseridas num processo de disputas políticas legítimas, mas porque a moral tradicional é a única forma de política possível; tudo que escapa da lógica da moral é tratado como uma ameaça.

O conservadorismo de Olavo não considera os processos históricos que garantiram sua predominância como base da dominação burguesa no Brasil. Aqui, novamente o autor vai pelo caminho inverso, representando as ideias conservadoras como uma resistência surgida nas margens da opressão comunista. Apesar de totalmente incorreto tanto num nível conceitual quanto factual, essa retórica tem um papel importante na legitimação do seu discurso. É somente sobre a permanente impressão de que as bases da civilização ocidental estão prestes a ser obliteradas por um movimento de transformação social implacável e devastador que se pode justificar a necessidade das ideias conservadoras. Não é incidental que muito das perspectivas de Olavo articulem-se com o imaginário e a ideologia do fundamentalismo religioso católico (MIGUEL, 2016), ou, como define Silveira, o “tradicionalismo católico contemporâneo” (2015, p. 20). Desses setores religiosos difunde-se a perspectiva da *guerra cultural*:²¹

uma “guerra” em curso para a qual, católicos, mas também homens e mulheres de “bem” (ou seja, próximos aos valores e ideias conservadores) são convocados a lutar em todas as instâncias sociais, em especial junto à política e aos aparelhos de Estado. (SILVEIRA, 2015, p. 13)

É só assim que Olavo consegue justificar a descrição de uma cadeia de relações entre o “consumo de drogas, a criminalidade e a AIDS” e a “doença mental” causada pela doutrinação comunista com a destruição dos valores tradicionais. Com essa narrativa, ele pode nivelar todas as questões e ânsias sociais, para as quais não existiriam respostas simples, em um discurso único. Esgotam-se todas as outras explicações ou leituras alternativas.

Preservar a sociedade judaico-cristã não é uma questão a ser discutida, mas uma necessidade imprescindível à própria sobrevivência de todos. As tradições são naturalizadas como essenciais pela sua longevidade, como verdades absolutas que sobreviveram ao teste do tempo. Qualquer coisa que ameace esses valores tidos como naturais é uma ameaça à própria

21 Para uma análise dos projetos de lei que visam estabelecer o “Programa Escola Sem Partido” através da chave de leitura da *guerra cultural*, ver MOURA, 2016.

natureza. A “doutrinação ideológica” só pode ser marxista, gramsciniana ou pautada na ideologia de gênero, pois elas são transformadoras, logo estrangeiras para o paradigma conservador ocidental. Dessa forma, elas “só” podem ser percebidas como ameaças.

Associar as propostas epistemológicas pouco convencionais de Olavo com o MESP não se dá somente pelas suas contribuições para a discussão sobre o conceito de “doutrinação”, cujo combate é defendido pelo MESP como uma de suas principais bandeiras. Deve-se destacar que a relação entre o escritor e o movimento é muito mais profunda. Além de ser um dos autores mais publicados e divulgados pelo site do MESP em sua seção de artigos, Olavo já tinha uma participação de destaque junto ao grupo desde o momento de sua concepção. Ele, Miguel Nagib e Braulio Porto de Mattos (atual vice-presidente do MESP) frequentavam o Instituto Liberal de Brasília, organização que, anos antes da criação do Escola Sem Partido, serviu como ponto de encontro e espaço de socialização para muitas figuras que, posteriormente comporiam os quadros intelectuais do movimento (SALLES, 2017) – tratarei da relação do MESP com o Instituto mais adiante. Essa menção vale para indicar a importância dessa associação para as bases ideológicas do movimento e seus integrantes.

Quando Miguel Nagib decide agir contra o professor de história que acusou de “doutrinar” sua filha, o advogado redigiu uma “Carta ao Professor Iomar”, que foi distribuída pela comunidade escolar do Colégio Sigma, onde a polêmica começou, e também publicada no blog pessoal de Olavo de Carvalho junto de um preâmbulo assinado pelo próprio, intitulado “O estupro intelectual da infância”.²² Os dois textos compõem uma espécie “dupla certidão de nascimento” do MESP (PENNA; SALLES, 2017) e complementam-se de várias formas. As imagens e ideias que eles invocam na condenação da “doutrinação” praticada pelo professor são praticamente as mesmas. Em ambos pode-se identificar o pânico anticomunista:

Olavo: “[A diferença entre São Francisco de Assis e Che Guevera] Encontra-se nos “Cadernos do Cárcere” de Antonio Gramsci, onde se ensina que a Igreja não deve ser combatida, mas esvaziada de seu conteúdo espiritual e usada como caixa de ressonância da propaganda comunista”

Nagib: “Ora, direis, se as crianças gostam e aprendem, por que não? Além disso, não podemos esquecer que o senhor é um idealista e que o seu objetivo não é propriamente transmitir aos alunos um conhecimento objetivo sobre o passado, mas capacitá-los a “transformar o mundo”, não é verdade? Daí a necessidade de fornecer-lhes aquele conjuntinho básico de certezas que eles mais tarde vão poder

22 CARVALHO, Olavo de; NAGIB, Miguel. O estupro intelectual da infância. *Olavo de Carvalho*. [S.l.]: [s.n.], 19/09/2003. Disponível em <<http://www.olavodecarvalho.org/convidados/mnagib.htm>>. Acesso em 13/04/2018

usar numa mesa de botequim, num almoço em família, ou quem sabe até na vida pública. O senhor pensa longe, Professor.”

A noção de uma inocência infantil violada pelos interesses políticos de professores:

Olavo: “O método pedagógico implantado neste país é o do estupro intelectual, calculado por Antonio Gramsci para alcançar suas vítimas numa idade em que seus cérebros não estejam prontos para reagir criticamente a um assédio publicitário incansável e brutal.”

Nagib: “Venho acompanhando há algum tempo o seu incansável esforço para doutrinar ideologicamente as crianças do Sigma, impingindo às suas frágeis consciências a visão que o senhor tem do mundo”.

O imaginário religioso:

Olavo: “O que não posso, em sã consciência, é lançar a culpa de tudo no sr. Christovam Buarque. Seu antecessor no cargo já fez o possível para aplanar os caminhos do demônio. O sr. Buarque é apenas o feliz herdeiro e administrador desse legado macabro.”

Nagib: ““Che” Guevara era tão parecido com Francisco de Assis quanto um discípulo de satanás se parece com um discípulo de Nosso Senhor.”

Nesse último trecho, Olavo está estabelecendo um diálogo com o contexto político da época (2003) de acordo com a mesma lógica conservadora que servirá de base para a criação do MESP no ano seguinte. A polêmica do “Caso Sigma” se desenrolou no primeiro ano de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no comando da presidência. Esse dado não deve ser tomado casualmente. Boa parte das análises políticas de Olavo tem como ponto de inflexão a subida do PT ao poder e o que esse fato representou dentro da conjuntura da época.

Da segunda metade dos anos 1980 em diante o sistema político e a sociedade brasileira estão passando por um momento de abertura política pós-ditadura e rearranjo de forças. As disputas pela hegemonia da sociedade civil não podem se pautar apenas no âmbito da coerção, já que o governo ditatorial militar de então perdia a capacidade de manter o controle do sistema político. Agora, a luta de classes se daria no nível da conquista do consenso em torno de outros projetos políticos. À esquerda do espectro político, esse é o momento do surto das ONGs, de outras organizações como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a Central

Única de Trabalhadores e, a partir dela, o Partido dos Trabalhadores e a conquista eleitoral de 2002 (FONTES, 2010).

No entanto, a leitura de Olavo sobre esse contexto não é a de uma disputa política pelo poder, mas sim um novo desenvolvimento dentro do longo processo de dominação comunista sobre a política e sociedade brasileira. Para Olavo, a principal falha da ditadura foi não ter sido repressiva o suficiente. Os governos militares acabaram permitindo assim que o comunismo se infiltrasse nos seus quadros, continuando daí seu programa de conquista civilizacional; ou, como ele expressa durante sua palestra no congresso sobre doutrinação nas escolas: “O problema... no Brasil o... o fato de que pessoas ignorem que o pessoal de esquerda já tenha hegemonia, o controle da mídia, desde o tempo dos militares, o pessoal não tem a menor ideia disso.”

Essas leituras sempre nortearam a produção teórica de Olavo. Em um outro texto publicado originalmente em 2006 no jornal Diário do Comércio e republicado pelo *site* do MESP,²³ essa exposição de “fatos alternativos” sobre o período ditatorial é expandida:

Hoje sabemos que o esquema militar é que foi absorvido, subjugado e posto a serviço dos planos do Foro de São Paulo. Isso era perfeitamente previsível, mas não a quem alimentasse, como o general, a ilusão de poder manipular e “civilizar” o movimento comunista. A “queda” da URSS e a embriaguez triunfal dos liberais no início dos anos 90 levaram essa ilusão às últimas conseqüências, fazendo com que as “elites” (ou a Zé-Lite) celebrassem o sucesso do PT como uma promessa de melhores dias para a democracia capitalista. Frases como “o comunismo acabou” e “Lula mudou” adquiriram então o prestígio de dogmas inabaláveis, e quem sugerisse que as coisas não eram bem assim se tornava objeto de chacota da parte de banqueiros, empresários, políticos “de direita”, capitães da mídia e altos oficiais militares – a pura nata da Zé-Lite.

A consolidação do PT na presidência do Brasil seria somente a confirmação do funcionamento desse mecanismo oculto construído para garantir a vitória comunista sobre a sociedade. Como essa vitória se deu através da *guerra cultural*, ela só poderia ocorrer nos termos da manipulação subliminar dos espaços de ensino, música, cinema, etc, feitas por uma elite intelectual formada ao longo de anos de infiltração comunista nas universidades brasileiras:

[“os líderes esquerdistas”] transmitiram essas atitudes e sentimentos a duas gerações de estudantes universitários, que hoje ocupam os espaços fundamentais na educação,

23 CARVALHO, Olavo de. Enquanto a Zé-lite dorme. *Olavo de Carvalho*. [S.l.]: [s.n.], [2007?]. Disponível em < <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/194-enquanto-a-ze-lite-dorme>>. Acesso em 15/04/2018.

na mídia, na administração pública, na justiça e, é claro, numa infinidade de ONGs e “movimentos sociais”.²⁴

É explícito o tamanho da influência dessas ideias junto aos criadores do MESP. Em 2012, ano da corrida eleitoral para presidência e fim do segundo mandato do então presidente Luís Inácio da Silva, Miguel Nagib escreveu a respeito daquilo que denominou “propaganda eleitoral ilícita”:

Refiro-me ao trabalho de formiguinha gramsciana realizado todos os dias, ano após ano, à margem da lei, pelo exército de professores militantes ou simpatizantes dos partidos de esquerda – PT à frente – em milhares de salas de aula em todo o país. Para esses professores, não existe calendário eleitoral: toda hora é hora, todo dia é dia de falar de política e de enxovalhar os adversários do PT. No ambiente fechado das salas de aula, com o terreno devidamente preparado pela doutrinação ideológica, a propaganda eleitoral corre solta.²⁵

O movimento feito por Olavo teve profundas consequências no estabelecimento do conservadorismo do MESP. Ele conduziu à construção de uma teoria política conservadora pautada exclusivamente em termos moralizantes e que, mesmo saturada de uma retórica conspiratória, considera-se legítima porque legitima a si mesma. Na concepção de Olavo, a política se dá somente nos termos absolutos da batalha de valores civilizacionais. As conquistas e derrotas a que essa disputa pode conduzir são vistas em termos igualmente absolutos, como um jogo de soma zero. Perder significa a extinção e a vitória só é possível com a destruição de “outro” imaginário.

Por toda parte, esses “agentes de transformação social” se empenham em fazer com que as engrenagens da sociedade funcionem ao contrário das suas finalidades nominais, criando o caos em lugar da ordem, a revolta e o ódio em vez da paz, amálgama [sic] em vez da confiança. Em suma, caro leitor, você está rodeado de ativistas cínicos, capazes de mentir e trapacear ilimitadamente no interesse do seu grupo político. Se você abre um jornal, não pode ter a certeza de ler fatos em vez de balelas interesseiras. Se tem uma demanda na justiça, não pode estar seguro de que não cairá nas mãos de um comissário do povo, decidido a julgar não segundo as razões do processo, mas segundo a classe social das partes. Se envia a esposa nervosa a um [sic] consultório de psicoterapia, não sabe se ela será tratada dos seus males ou envenenada de ódio ao marido. Se envia os filhos à escola, sabe que eles voltarão de lá tatuados e viciados, admirando bandidos e abominando as leis,

24 CARVALHO, Olavo de. “Doutrinação ideológica nas escolas – Professor Olavo de Carvalho”.

Educacional.TV, 24:40 min., 28/06/2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4zpMUuyVsZA&t=4s>>. Acesso 11/06/2018

25 NAGIB, Miguel. Propaganda eleitoral em sala de aula.

Escola Sem Partido. [S.l.]: [s.n.], [2012]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/341-propaganda-eleitoral-em-sala-de-aula>>. Acesso em 16/04/2018

falando alto, dando ordens ao pai e à mãe, indignados com a proibição das drogas, cheios de revolta sacrossanta contra a instituição familiar que os sustenta e protege.²⁶

As mudanças nas formas de comportamento não são tidas como um processo político de reorganização dos valores; os infortúnios do dia a dia não são simples obstáculos do cotidiano; quando a vida em sociedade não corresponde às suas expectativas, deve haver algo por trás disso. Se as tradições e os valores não estão se mantendo da forma esperada isso só pode querer dizer que a batalha está sendo perdida e que é necessário intensificar mais ainda os ataques contra as ameaças, como uma profecia que se autoconfirma.

É significativo que ao longo dos seus textos e falas Olavo apresente essa oratória profética no formato de uma narrativa histórica. Inevitavelmente, esse aspecto das suas exposições o situam no campo da História e, mais especificamente, é possível inferir que tanto em sua palestra no Congresso sobre “doutrinação ideológica” quanto nos artigos mencionados, isso se manifeste a partir de um contexto educacional. A questão que quero colocar aqui é que o discurso de Olavo se manifesta na forma de aulas de História. Algo que ajuda a corroborar essa ideia é que, no nível simbólico, Olavo sempre incorporou à sua persona pública a imagem de um professor,²⁷ principalmente com a finalidade de buscar legitimação pela autoridade. Tratarei dessa dimensão tanto narrativa quanto educacional na abordagem conservadora do MESP e suas implicações para o ensino de História mais à fundo no capítulo 2. No momento, me limito a dizer que as “aulas” de Olavo, assim como toda sua base teórica, se fundamentam em pressupostos que justificam a si mesmos. Da mesma forma que o MESP propõe, o ensino de História de Olavo não educa, só instrui. Isso não significa que os saberes mobilizados por Olavo, assim como todo saber ensinado, não passem por processos de didatização e axiologização (MONTEIRO, 2010).²⁸ Mas há um esforço para desconsiderar tais aspectos. Não é posto em consideração que os posicionamentos de Olavo possuem uma dimensão educacional. Isso acaba tendo uma função importante ao evitar que haja responsabilização por aquilo que é dito ou escrito. Os saberes do “professor” Olavo de Carvalho só podem ser alcançados, nunca aprendidos de fato, pois são tratados como verdades

26 CARVALHO, Olavo de. Enquanto a Zê-lite dorme. *Olavo de Carvalho*. [S.l.]: [s.n.], [2007?]. Disponível em < <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/194-enquanto-a-ze-lite-dorme>>. Acesso em 15/04/2018.

27 Na publicação do vídeo de sua palestra sobre doutrinação no YouTube, ele é apresentado dessa forma.

28 Dimensão que trata da mobilização de valores: "Os valores são transmitidos não apenas através dos métodos de ensino (que podem induzir à passividade ou a posturas ativas e críticas), mas também através dos conteúdos selecionados para serem ensinados, eles estão presentes em forma de "filigrana" nos conteúdos escolares e revelam as escolhas éticas de uma sociedade" (MONTEIRO, 2010, p. 92).

absolutas e idealizadas, que estariam ocultas pelas influências das ideologias desviantes ou pela incapacidade dos leigos de engajarem nessa transição rumo ao esclarecimento:

(...) Mesmo pessoas que no fundo estão perfeitamente conscientes das proporções reais das forças em jogo têm dificuldade de amoldar aos fatos conhecidos a sua visão das coisas. A força de sugestão do vocabulário geral é irresistível. Só um escritor muito treinado e muito sensível é capaz de obrigar as palavras a expressar suas percepções autênticas e pessoais. O cidadão médio não dispõe senão de lugares-comuns copiados da mídia, feitos para repetir o que está na boca de todo mundo: não conseguindo dizer o que vê, ele acaba, retroativamente, vendo o que disse.²⁹

Mas nem a prática doutrinária tem para Olavo uma dimensão educacional. Doutrinação se daria no nível subliminar, dependendo dos interesses ocultos dos professores. Por um lado, isso condiz em parte com perspectivas teóricas que consideram a prática da doutrinação como uma questão de intenções, ou seja: “*Uma pessoa doutrina P (uma proposição ou grupo de proposições) se ensina com a intenção de que o aluno ou alunos acreditem em P não obstante a evidência*” (SNOOK, 1974, p. 51, grifo do autor). No entanto, mesmo leituras como essa consideram que não é possível desvincular doutrinação de uma dimensão educacional. A noção de ensino tem um significado especificamente ligado à atuação docente:

A ‘doutrinação’ está relacionada a este sentido mais restrito de ensinar. Ela subentende (i) certo grau de controle de autoridade e (ii) desempenho estendido no tempo. Na fórmula dada acima, o ‘ensino’ deve ser entendido deste modo (SNOOK, 1974, p. 52)

Para Olavo, a única educação possível é a de base privada, moral, familiar e religiosa, tudo que fuja desse foro é tido como complemento – no caso do ensino escolar focado na instrução – ou como degeneração – no caso de tudo aquilo que recaia na categoria “doutrinação”:

O que se deve questionar não é o direito de os pais educarem seus filhos em casa: é o direito de politiqueiros e manipuladores ideológicos interferirem na educação das crianças brasileiras. É o próprio direito de o Estado mandar e desmandar numa

29 CARVALHO, Olavo de. Ideário do absurdo. *Escola Sem Partido*. [S.l]: [s.n.], [2004]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/180-ideario-do-absurdo>>. Acesso em 02/05/2018.

instituição que o antecede de milênios e à qual ele deve o seu próprio ingresso na existência. Muito antes de que o Estado moderno aparecesse sequer como concepção abstrata, as escolas para crianças e adolescentes, anexas aos mosteiros e catedrais (e nem falo das grandes universidades), já haviam alcançado um nível de perfeição que nunca mais puderam recuperar desde que a educação caiu sob o domínio dos políticos.³⁰

Retornando à sua palestra sobre doutrinação, é possível perceber nas exposições que formam a narrativa histórica de Olavo uma série de paralelos com os Estados Unidos:

Se você estuda, por exemplo, aqui, a história dos Estados Unidos... é... você vê que durante a guerra, durante a segunda guerra... o governo americano ele foi onde... um instrumento da União Soviética o tempo todo e só favoreceu a União Soviética. Boicotava os seus aliados, boicotava os ingleses, boicotava todo mundo para favorecer a União Soviética.³¹

Apesar de factualmente incorreta em todos os sentidos, essa leitura serve como indicativo para como Olavo visualiza a ameaça do progressismo brasileiro através do prisma norte-americano. A referência à Segunda Guerra Mundial é igualmente interessante pois esse é um marco significativo também para o movimento conservador dos EUA, cujas ideias apresentam uma série de semelhanças com as de Olavo.

É entre o pós-guerra e a os anos 1980 que o conservadorismo deixa de ser uma corrente marginal para se tornar a principal força política e intelectual do *mainstream* estadunidense. Nas suas várias vertentes, esse movimento vai se consolidar em torno de plataformas como anticomunismo, isolacionismo e certas denominações do cristianismo. Sua ascensão vem a partir da resistência contra os “perigos” da transformação social que se tornaram cada vez mais presentes durante os anos da Guerra Fria: o Estado de bem-estar social, o feminismo, o movimento negro, as manifestações estudantis, a contracultura e a secularização dos costumes e das formas de viver.

A subida de Ronald Reagan à presidência dos EUA é quando esse conservadorismo da segunda metade do século XX atinge seu ponto máximo. Os 8 anos de governo Reagan e o legado que eles deixaram são considerados como o momento em que as inúmeras correntes

30 CARVALHO, Olavo de. Educação ou deformação. *Escola Sem Partido*. [S.l]: [s.n.], [2009?]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/226-educacao-ou-deformacao>>. Acesso em 06/05/2018

31 CARVALHO, Olavo de. “Doutrinação ideológica nas escolas – Professor Olavo de Carvalho”. Educacional.TV, 24:40 min., 28/06/2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4zpMUuyVsZA&t=4s>>. Acesso 11/06/2018

conservadoras encontraram um denominador comum para se integrarem politicamente. Esse também é o contexto de ascensão das doutrinas neoliberais e sua associação tanto prolífica quanto contraditória com o conservadorismo (NASH, 2006)

O neoliberalismo se desenvolve 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 clássico 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 tem 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). É com a ruptura do consenso liberal-keynesiano que orientava o capitalismo ocidental até a década de 1970 que se forma um novo consenso, agora pautado nos pressupostos neoliberais. O resultado desse movimento é a consolidação do novo ideal político de uma “democracia de mercado”

fortalecida à medida que cresce a transferência das decisões significativas para as mãos de tiranias privadas não controláveis [como as grandes empresas multinacionais, o mercado financeiro e especulativo], a maioria delas sediada em países estrangeiros. Enquanto isso, a arena pública deve encolher ainda mais, dado que o estado é ‘minimizado’, de acordo com os princípios políticos e econômicos neoliberais triunfantes (CHOMSKY, 2002, p. 106).

Para além de países como Estados Unidos e Inglaterra, da onde o ideário neoliberal se projeta para o resto do mundo, pode-se notar que ele assume um desenvolvimento geográfico inconstante. A recepção das novas disposições da “ordem global” em cada região varia de

acordo com os interesses das suas respectivas classes dominantes, que, apesar da insistente presença dos aparelhos hegemônicos³² internacionais, estarão em constante disputa com eles e entre si pelo controle do Estado (HARVEY, 2005).

O Brasil é um caso representativo desse processo de disputas e aproximações entre modelos, onde certas plataformas neoliberais foram abraçadas por setores do empresariado e da burocracia estatal, sem que houvesse

uma ruptura considerável entre o modelo de desenvolvimento adotado nos anos 70 e o que passamos a experimentar após o final da década de 80. Fundamentalmente, foi preciso reconfigurar o Estado para que ele continuasse servindo ao capital em novas bases. (ALMEIDA; NETO, 2012, p. 145).

Foi assim que o legado autoritário da ditadura conseguiu sobreviver mesclando o conservadorismo da dominação burguesa com uma aparente renovação liberal que só serviu para garantir a reprodução dos grupos dirigentes; grupos esses que, em muitos casos, permaneceram sendo os mesmos antes e depois da redemocratização.

A partir dos anos 2000, as tensões entre projetos políticos contrastantes continuaram nublando as fronteiras entre neoliberais e conservadores. O MESP aparece como mais um substrato desse conservadorismo-liberal, que associa o moralismo antidemocrático conservador com a desconfiança liberal em relação ao Estado (BIANCHI, 2015a). Poucos exemplos poderiam evidenciar esse casamento esquizofrênico quanto o fato de que, ao lado de Olavo de Carvalho, a outra grande referência intelectual do movimento é o jornalista Reinaldo Azevedo.³³

Em seus textos publicados pelo MESP, Azevedo tem como principais focos a defesa dos ideais do liberalismo e sua associação com o capitalismo e, paralelamente, a condenação

32 Veículos que servem em favor da consolidação de certos interesses de classe e da hegemonização de determinados projetos políticos. Os aparelhos hegemônicos “são a vertebração da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. (...) Todos, porém, são formas organizativas que remetem às formas da produção econômica (a infraestrutura) e política (ao Estado), embora sua atuação seja eminentemente de cunho cultural.” (FONTES, 2010, p. 133)

33 Olavo e Azevedo já foram protagonistas de várias disputas e discussões a respeito dos caminhos ideológicos que deveriam orientar a “nova direita”, com o primeiro defendendo uma linha mais conservadora (nacionalismo e intervencionismo estatal), e o segundo uma vertente liberal (defesa do livre mercado e da abertura para o capitalismo globalizado). ADIAR, Bruna. Conflito entre Olavo de Carvalho, Reinaldo Azevedo e Rodrigo Constantino evidencia desunião da direita brasileira. *Jornal Opção*, [S.l.], 23/01/2016. Edição 2116. Disponível em <<https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/conflito-entre-olavo-de-carvalho-reinaldo-azevedo-e-rodri-go-constantino-evidencia-desuniao-da-direita-brasileira-57058/>>. Acesso em 13/06/2018.

do “esquerdismo”, um termo guarda-chuva que serve de espantalho onde o autor manifesta os principais representantes do que entende por ameaças ao seu sistema ideológico: o comunismo, os “professores petralhas”, os “progressistas”³⁴, etc. Esse jogo de oposições por exclusão leva Azevedo a linhas argumentativas curiosas, como elogiar o “alcance humanista” da atuação jesuíta durante a colonização do Brasil, ao contrário do que diriam os “neorelativistas”, os “professores petralhas”, a respeito do mesmo tema. Os críticos de Azevedo poderiam até chama-lo de reacionário, mas os verdadeiros reacionários são os defensores do comunismo, que “despreza, ignora ou esmaga as conquistas da civilização (...) Faz a história humana caminhar para trás”.³⁵

Em outro artigo, Gramsci volta a ser mencionado com destaque, por ser “um perigo na guerra ou na paz”. Isso porque o PT, “na essência, gramsciano”, só não conseguindo concretizar o esquema da hegemonia delineado pelo autor italiano por se posicionar “na contramão do mundo contemporâneo e das próprias virtudes da economia brasileira, que lhe permitem governar com razoável estabilidade”. A administração petista representaria para o Estado e sociedade brasileira um “organismo tomado pela verminose, vê consumida boa parte de suas energias e de suas chances de futuro alimentando os parasitas”.³⁶

É possível observar que, mesmo de lugares bem distintos, as perspectivas de Olavo, Azevedo e Nagib conseguem se encontrar nas críticas a certas temáticas. O conservadorismo-liberal não cria uma fusão homogênea entre duas partes, mas constrói entre elas pontos de interseção. O ancestral espiritual dessas articulações pode ser encontrado nos Estados Unidos, durante a partir da década de 1950, quando as bases da amálgama conservadorismo-liberal começam a se estruturar na figura de William Buckley Junior e a fundação da revista *National Review*, principal bastião em torno do qual o pensamento conservador norte-americano se organizaria. Buckley criou a publicação como um “grito de guerra contra a opinião pública liberal que, segundo acreditavam os editores [da *National Review*], era incapaz de lutar contra a ameaça comunista de uma maneira apropriada”. O editor identificava as universidades como lugares de fronteira por onde estariam avançando as ameaças aos

34 Certas linhas teóricas e políticas dos estudos de gênero propõe o uso do “x” e do “e” como uma forma de quebrar o monopólio masculino na gramática da língua portuguesa. No texto de Azevedo, esse mecanismo é utilizado como uma forma de desqualificar ou ironizar essa questão.

35 AZEVEDO, Reinaldo. Civilização, barbárie e relativismo: conteste seu professor petralha. Escola Sem Partido. [S.l.]: [s.n.], [2007]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20180422153306/http://www.escolasempartido.org/artigos/204-civilizacao-barbarie-e-relativismo-conteste-seu-professor-petralha>>. Acesso em 27/04/2018

36 AZEVEDO, Reinaldo. Gramsci: o parasita do amarelão ideológico. Escola Sem Partido. [S.l.]: [s.n.], [2007]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20180422152904/http://www.escolasempartido.org/artigos/181-gramsci-o-parasita-do-amarelao-ideologico>>. Acesso em 27/04/2018

ideários formadores da identidade americana: “o cristianismo e o individualismo”. Trinta anos após sua investida intelectual anticomunista, Buckley foi condecorado com uma honraria presidencial por Ronald Reagan, um dos primeiros assinantes da sua revista (BIANCHI, 2015b).

Nos anos 1980 há um novo momento dessa configuração dos vários conservadorismos com o paradigma neoliberal. Daí surge a premissa neoconservadora. O que pode parecer contraditório, tendo em vista as distensões entre esses campos. Hayek, figura central do neoliberalismo fez questão de se distanciar do rótulo de conservador (MERQUIOR, 1991). Mesmo retornando à gênese do estilo de pensamento conservador moderno a partir das suas primeiras formulações nos *Reflexões sobre a Revolução na França*, é possível ver lá flerte com princípios tanto capitalistas quanto anticapitalistas (NETTO, 2011). O próprio Burke é um exemplo disso. Nas *Reflexões*, seu desprezo pela ação política revolucionária da burguesia francesa e sua defesa de instituições “invioláveis” como a Igreja e a nobreza não excluía sua admiração pela obra de Adam Smith:

numa palavra, Burke quer a continuidade do desenvolvimento econômico capitalista sem ruptura com as instituições sociais pré-capitalistas (o privilégio da família, as corporações, o protagonismo público-temporal da Igreja, a hierarquia social cristalizada etc). E considera que a Revolução é a excrecência desnecessária que efetiva essa ruptura. Sinteticamente, poder-se-ia afirmar que Burke deseja o capitalismo sem a Modernidade (NETTO, 2011, p. 45)

Porém, quando o modelo de sociedade burguesa se estabelece como predominante, ele se torna a nova ordem a ser conservada; "o mercado livre, mais do que uma ameaça a tradições estabelecidas, deve ser visto também como uma tradição estabelecida" (COUTINHO, 2014, p. 89).

No entanto, essas incompatibilidades sempre estiveram presentes na história do conservadorismo e sempre foram contornadas para garantir a associação com o capitalismo, principal garantia de manutenção das desigualdades sociais. No contexto norte-americano recente, os neoconservadores representam não só a interseção entre pautas distintas, mas também uma articulação ideológica que ergue um muro aparentemente intransponível entre o que se passa a considerar duas perspectivas políticas completamente inconciliáveis: de um lado,

A defesa de direitos adquiridos fundados na supremacia branca e masculina, que alimenta a reação conservadora, amplia, desta forma, a abrangência de seus efeitos hegemônicos. Constrói-se, assim, um antagonismo entre dois polos: o "povo", que inclui todos aqueles que defendem os valores tradicionais e a livre iniciativa (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 170)

Do outro,

seus adversários: o Estado e todos os subversivos (feministas, negros, jovens e "permissivos" de todos os matizes). Faz-se, assim, uma tentativa de construir um novo bloco histórico, no qual se articula uma pluralidade de aspectos econômicos, sociais e culturais. (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 170)

O que Ernesto Laclau e Chantal Mouffe concluem nas suas considerações sobre o neoconservadorismo e as várias partes que constituem esse movimento é que elas se orientam a partir da negação de valores democráticos. Seja em nome da defesa das tradições, seja em favor do livre-mercado, esses estilos de pensamento se integram na defesa da desigualdade social. O Brasil não escapou da influência desse movimento e as contribuições de Laclau e Mouffe na compreensão de como essas articulações se desenvolvem serão significativas para a segunda parte desse capítulo.

Ao introduzir a noção de conservadorismo como estilo de pensamento, indiquei que me aproprio só parcialmente da perspectiva de Mannheim. Isso ocorre porque a contribuição de Mannheim na discussão sobre conservadorismo traz uma vantagem e um problema para os objetivos dessa pesquisa. Por um lado, ela estabelece as formas de pensar como estilos que podem ser diferenciados e analisados; assim, Mannheim historiciza os pensamentos e as ideias, tornando possível uma abordagem mais direta da temática. Ao mesmo tempo, a proposta da sociologia do conhecimento do autor coloca uma questão. Mannheim parte do pressuposto de que a construção dos estilos de pensamentos passa também pela construção de uma ideologia total: “não tal ou qual "ideia" ou representação, mas o conjunto da *estrutura de consciência (Bewusstseinstruktur)* de uma classe ou categoria social”. (LÖWY, 2000, p. 81, grifo do autor). O que o sociólogo alemão estabelece com essa lógica *a priori*, é que o extremo do conservadorismo contrarrevolucionário, ao se chocar com o outro extremo dos estilos de pensamento que visam a transformação social através da revolução, construiriam uma síntese que “[a]o integrar as diferentes perspectivas, ao traduzi-las e convertê-las umas nas outras, ela abre o caminho a uma nova objetividade” (LÖWY, 2000, p. 85). Essa era a

grande preocupação da corrente historicista da onde Mannheim desenvolve sua teoria: como abordar os fenômenos sociais, a história e as ideologias como objetos de análise científicos. No fim, a solução encontrada por Mannheim com a sua sociologia do conhecimento conduz à conclusão de que, em termos políticos, o desenvolvimento das formas de pensar e ser sempre levarão a uma solução pela terceira via. Os protagonistas desse processo seriam uma “intelligentsia livremente flutuante”, avatares da suposta totalidade. Essa totalidade, por sua vez, é construída a partir da noção de uma separação epistemológica entre ideologia e realidade.

O conceito de conservadorismo como estilo de pensamento garante um ponto de partida na abordagem sobre o MESP e as figuras que ajudaram o movimento a se constituir. O que Olavo faz, por exemplo, é extrapolar a noção de medo do futuro que o conservadorismo alemão define, propondo que o mundo que nos cerca é muito mais indefinido e perigoso do que pensávamos ser e aumentando o senso de urgência para que as tradições sejam preservadas. Do contrário, o único caminho que resta é perder a guerra. O conservadorismo se constitui historicamente a partir da percepção de que são os valores e a moral tradicionais aquilo que representa os fundamentos da sociedade. Devido à imperfeição humana, ou à agentes externos, essas bases estão constantemente em risco. Durante os séculos XVIII e XIX, esse perigo estava representado pela Revolução Francesa e o seu legado político no Ocidente. Já nos séculos XX e XXI, Olavo e, a partir dele, Nagib, transferem esse perigo para a “agenda globalista comunista”. A educação, os professores e a escola são tidos como peças no tabuleiro das batalhas pelos destinos e vidas da dita civilização ocidental.

A essa perspectiva também se associam outras concepções, como o neoliberalismo, que traz novas denominações: o neoconservadorismo ou conservadorismo-liberal, uma das articulações ideológicas mais influentes da contemporaneidade. Outros autores também trabalham a noção de conservadorismo através de outras terminologias, como “reacionário” e “reacionarismo” (CUNHA, 2016). A definição de conservadorismo com que trabalho nessas páginas não exclui essas outras denominações. Muito pelo contrário, elas são parte integrante desse trabalho de conceitualização. Opto exclusivamente pelo termo “conservadorismo” primeiro porque ele é reivindicado pelos próprios conservadores, enquanto os mesmos renegam alternativas como “reacionário”.³⁷ Isso acaba sendo uma forma desses grupos criarem uma falsa divisão entre os “verdadeiros conservadores” e as supostas degenerações

³⁷ Esse é o caso de Coutinho (2014), que defende o conservadorismo como o meio-termo ideal entre o radicalismo dos “apaixonados pelo passado”, os reacionários, e os “apaixonados pelo futuro”, os revolucionários.

que não estariam associadas às suas concepções e projetos políticos. Acredito que uma forma simples de escapar dessa armadilha retórica é manter a unidade da análise em torno do conservadorismo. Em segundo lugar, essa escolha também se deve à centralidade das contribuições de Mannheim para a definição de conservadorismo. Uma vez que o sociólogo húngaro também parte do significante “conservadorismo” para seu estudo dos estilos de pensamento, não faria sentido utilizar outros termos para mobilizar os mesmos conceitos.

Porém, o trabalho de Mannheim traz uma problemática que precisa ser considerada. Quando avanço para além da definição inicial de conservadorismo que a categoria estilo de pensamento permite, percebo que essa chave de leitura é insuficiente para minha proposta de análise crítica do MESP. Naturalizar o fazer político do MESP como parte de um processo mais amplo que levaria *inevitavelmente* à constituição de um meio termo ideológico ideal parece optar por ignorar os impactos políticos que o movimento desempenhou na esfera educacional e, mais especificamente, no campo do ensino de história. Mais agravante ainda, esse raciocínio acaba, de certa forma, legitimando o movimento e suas propostas. Surge assim a necessidade de uma outra chave que possa dar conta dessa questão. Se comecei essa primeira parte propondo que o obstáculo de encontrar uma definição para conservadorismo pudesse servir como ponto de partida, sugiro repetir esse movimento mais uma vez. Agora, a questão colocada é: se o conservadorismo como estilo de pensamento não basta para uma análise do MESP, que outra categoria é possível mobilizar?

1.2 O Escola Sem Partido como discurso conservador sobre educação: pontos de contato através do conceito de “doutrinação ideológica”

O problema da categoria “estilo de pensamento” é que ela considera somente o âmbito ideológico como espaço do desenvolvimento do conhecimento. As ideias teriam esse caráter metafísico, manifestando-se fora de qualquer base material. Essa perspectiva até pode se adequar parcialmente quando se leva em conta o conteúdo das falas e escritos de Olavo de Carvalho. Os flertes conspiratórios de uma das principais influências intelectuais do MESP parecem dispensar todo tipo de fundamentação factual e histórica. Na verdade, isso até parece uma pré-condição.

No entanto, essa linha de raciocínio pode levar à conclusão de que o MESP e seu projeto político não representam nenhum impacto social, uma vez que ele seria só um reflexo de concepções de mundo que em algum momento serão superadas quando o choque com perspectivas opostas conduzirem à formação de uma síntese geral. Tratar o estilo de pensamento conservador como uma simples etapa até que se possa alcançar a ideologia total de Mannheim é ignorar que o MESP e sua concepção conservadora de educação existe tanto como pensamento quanto como materialidade.

É em busca de uma saída para essa questão que lanço mão aqui de outra chave analítica para abordar o conservadorismo do MESP: a categoria “discurso”.

Anteriormente, ao falar das relações entre neoliberais e conservadores, citei as contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2001) para essa discussão. De acordo com eles, a gênese do neoconservadorismo é produto de uma articulação entre discursos que, a partir do momento em que se integram e associam, alteram suas respectivas identidades. Mas a discussão de Laclau e Mouffe no livro *Hegemonia e estratégia socialista* vai muito além disso. O livro propõe uma ampla discussão epistemológica sobre a teoria marxiana, suas apropriações e desenvolvimentos ao longo do tempo e as inevitáveis limitações com que seus proponentes esbarraram no processo de desvendar os fenômenos sociais e de transformação política. Traçando essa genealogia do pensamento socialista, Laclau e Mouffe resgatam as principais contribuições de autores com Kautsky, Luxemburgo, Althusser, Lenin e Gramsci para a superação das contradições do marxismo; especialmente no que diz respeito às vertentes que propunham uma explicação totalizante no campo das ciências sociais e da mobilização política. O principal destaque é reservado para a categoria de hegemonia, que os autores consideram como um ponto fora da curva no arcabouço teórico marxista.

De fato, ela introduz uma lógica do social³⁸ incompatível com a dessas categorias (...), a lógica da hegemonia apresenta-se de fora como uma operação complementar e contingente, necessária para desequilíbrios conjunturais dentro de um paradigma evolucionário cuja validade essencial ou 'morfológica' nunca foi posta em questão (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 3)

A questão central que orienta *Hegemonia e estratégia socialista* é o que acontece com a teoria marxista quando categorias como classe social, estrutura econômica e comunismo não

38 Chave analítica mobilizada pelos autores e que engloba a dimensão da luta política na forma de estruturas discursivas em um constante processo de resignificação e reconfiguração nos fundamentos do social.

são mais suficientes para uma compreensão do social? A solução dos autores para esse dilema é tirar proveito do caráter complementar e contingente que o conceito de hegemonia já tinha dentro da teoria e reformulá-lo para que ele possa dar conta de atender às demandas epistemológicas levantadas.

Ao invés de propor uma solução totalizante para as indefinições das lutas sociais, Laclau e Mouffe mobilizam o conceito de hegemonia para abraçarem esse aspecto como parte do processo de disputas políticas: “[o] campo geral da emergência da hegemonia é o das práticas articulatórias (...). É porque a hegemonia supõe o caráter incompleto e aberto do social que ela pode ter lugar somente num campo dominado por práticas articulatórias” (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 134).

Essas práticas representam as formações discursivas – discursos – conjuntos sistemáticos de relações que “constituem e organizam relações sociais” (LACLAU; MOUFFE, 2001p. 96). A proposta de Laclau e Mouffe satisfaz o principal problema que a categoria do estilo de pensamento tinha deixado ao fim da primeira parte do capítulo. Voltando-me para o campo teoria do discurso pós-marxista, agora sou capaz de pensar uma abordagem metodológica que tome em conta como o MESP articula seu discurso no plano social e estabelece uma identidade política própria que vai se transformando ao longo do tempo e adaptando-se sempre de maneira contingente. Dando menos enfoque nos “fatos” e mais prioridade para as “condições de possibilidade”, esse paradigma dispensa qualquer hierarquia ou existência *a priori* dos objetos ou sujeitos nas disputas sociais e políticas: “[a] hipótese básica de uma abordagem discursiva é que a própria possibilidade da percepção, pensamento e ação depende da estruturação de um certo campo de sentidos que antecede qualquer imediatez factual” (LACLAU, 2007, p. 541).

Essa abordagem traz duas consequências para os rumos da pesquisa. Primeiro, ela permite que eu considere o MESP, ou melhor, a formação Escola Sem Partido, como um discurso por si só, sem pressupor uma separação entre o linguístico e o extra-linguístico. Discursivamente, a mobilização política de certos grupos identificados com pautas como a defesa da família tradicional, da moral e dos costumes levou ao surgimento de uma quantidade cada vez maior de projetos de lei ligados direta ou indiretamente ao MESP e aqueles que visam censurar os debates de gênero em sala de aula. Até janeiro de 2018, foram encontradas 158 proposições que se encaixam em algumas dessas categorias.³⁹ Da mesma

39 Esse levantamento pode ser encontrado no blog <https://pesquisandoesp.wordpress.com/>, página por Fernanda Moura (2016) para a sua dissertação de mestrado “*ESCOLA SEM PARTIDO*”: *Relações entre Estado*,

forma, não é possível ignorar a materialidade desse discurso, que, além de promover a institucionalização da censura e restringir a liberdade de ensinar e aprender nas escolas através desses projetos de lei, demonstram como mentalidade de perseguição aos professores vem se expandindo e, mesmo sem a necessária aprovação de projetos para que isso aconteça, já está cobrando o seu preço da parte dos docentes, tanto no nível profissional quanto pessoal.⁴⁰

As maneiras como representamos o mundo ao nosso redor discursivamente define como o vivenciamos e vice-versa. Essa é uma apropriação feita por Laclau e Mouffe da perspectiva foucaultiana, que define discurso como “regularidade na dispersão” – “a constância nas relações externas entre elementos que não obedecem qualquer princípio de estruturação subjacente ou essencial” (LACLAU, 2007, p. 547) – enfatizando o aspecto da regularidade.⁴¹ É no campo geral da discursividade onde as formações discursivas permeiam em constante fluxo, lá elas são marcadas pela não-fixação de sentidos. O que define a fixação de sentidos num determinado discurso é a lógica diferencial. Ou seja, as diferenças entre as formações é o que estabelece a identidade e distinção dos discursos. Só se entende algo como um sistema de articulações quando em comparação com outros sistemas. Um elemento discursivo (“qualquer diferença que não foi discursivamente articulada”, p. 105), ao se tornar momento de um discurso, logo parte da sua totalidade, está marcado por práticas articulatórias da diferença. Os discursos só existem enquanto podem ser relacionados com outros e as muitas peças que o constituem também possuem relações entre si.

A segunda consequência que a aplicação da teoria do discurso acarreta é que, ao mesmo tempo em que considera a definição de estruturas discursivas como sistemas e

Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. Atualmente ele é mantido atualizado pela autora da dissertação, por Renata Aquino Silva (PPGHS-FFP/UERJ) e por mim.

40 DIP, Adrea. Ameaças, ofensas e sindicâncias. *Agência Pública*. [S.l.]: [s.n.]. 30/08/2016. Disponível em <http://apublica.org/2016/08/ameacas-ofensas-e-sindicancias/> Acesso em 31/10/2016

SALAS, Paula. Depois do esculacho, como fica a vida? Nova Escola. [S.l.]: [s.n.]. [2018?]. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/11638/depois-do-esculacho-do-escola-sem-partido-como-fica-a-vida>>. Acesso em 08/03/2019.

41 Laclau e Mouffe desenvolvem a sua teoria com base em conceitos provenientes de outro campo de estudos: a análise do discurso (AD). O principal foco dessa área, o discurso, “se refere à linguagem apenas à medida que esta faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas” (MAINGUENEAU apud MUSSALIM, 2001, p. 123). A característica que unifica as várias vertentes da AD é o estudo das relações entre “entre um discurso e suas condições de produção, ou seja, entre um discurso e as condições sociais e históricas que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentido e não outros” (MUSSALIM, 2001, p. 124). Já o foco da abordagem adotada por Laclau e Mouffe “não é o discurso em si, isto é, o conjunto de enunciados, mas a descrição de suas condições de existência, de seu sistema de formação, ou, melhor dizendo, da formação discursiva” (idem, p. 131). Seguindo o caminho traçado por Foucault, os autores assumem que “não se deve identificar um objeto (...) único e perene, mas tentar estabelecer as regras que determinaram o espaço histórico-social em que esse objeto se constituiu e se transformou” (idem, p. 132).

totalidades fechadas, ela questiona esse pressuposto. Isso porque, ao permear o campo geral da discursividade, os discursos nunca podem se cristalizar na fixação de sentidos. Esse processo é sempre parcial e contingente, sempre aberto às mudanças que as conjunturas históricas ou demandas políticas acarretam. Daí surge a necessidade de entender como o MESP, ao longo dos seus primeiros 10 anos de história, foi desenvolvendo tais articulações contingentes e que fatores motivaram a construção dessas relações. Segue-se a premissa delineada por Penna (2017), ao classificar o MESP como chave de leitura do fenômeno educacional. Se tal formação discursiva visa “um projeto de educação completamente destituído de qualquer caráter educacional” (PENNA, 2016, p. 46), então a pergunta que fica é como ela se manifesta de forma a se legitimar politicamente. É assim que entro no ponto central dessa pesquisa: o conceito de “doutrinação ideológica”. Se a ideia é entender o MESP como um discurso, então como a noção de “doutrinação” se integra à essa formação e a fundamenta?

Se o campo da discursividade é o espaço onde estão estabelecidos os discursos, marcados pela não-fixação plena de sentidos, seu oposto seriam os pontos nodais, os significantes responsáveis pela fixação de sentidos e a articulação com outros significantes. A noção de ponto nodal será central para esse trabalho pois ele é a base para todas as tentativas de se “dominar o campo da discursividade, capturar o fluxo de diferenças, construir um centro” (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 112). Aqui está expresso como é possível entender o papel do conceito de “doutrinação” a partir da teoria do discurso. Dentro da formação discursiva Escola Sem Partido, a proposta do combate à “doutrinação ideológica” aparece como um ponto nodal que fixa uma identidade ao movimento, auxilia na articulação com outros discursos semelhantes e define as relações de antagonismo com os opositores desse discurso, aquilo que lhe é exterior. Visto dessa forma, “doutrinação ideológica” pode ser interpretado como a ferramenta através do qual o MESP se manifesta enquanto um discurso e movimento de caráter político-ideológico conservador.

Na teoria do discurso de Laclau e Mouffe, a noção de ponto nodal estabelece que “[q]ualquer discurso é constituído enquanto uma tentativa de dominar o campo da discursividade, capturar o fluxo de diferenças, construir um centro” (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 112). Pontos nodais são esses “centros hegemônicos” (BURITY, 1997) que concretizam contingente e parcialmente as práticas articulatórias. O que proponho é que é justamente essa a função da plataforma do combate à “doutrinação ideológica”. Através dela, figuras com orientações e inserções políticas variadas como Nagib, Olavo e Azevedo

encontraram um espaço de interseção onde elementos conservadores, a princípio flutuando no campo da discursividade, puderam ter um sentido fixado.

Guiados pela construção de um discurso hegemônico totalizante, autores tão distintos como Olavo e Azevedo conseguem se alinhar na crítica ao suposto monopólio do comunismo esquerdista nas instituições de ensino. Seja através dos Parâmetros Curriculares Nacionais,⁴² que determinariam que “[a] interpretação marxista da História deve ser ensinada não como uma teoria entre outras, mas como a única teoria possível, a ortodoxia suprema jamais contestada”;⁴³ seja através dos interesses escusos de professores doutrinadores “que também fazem um mal imenso aos alunos. Tomam o seu tempo. Essa gente tem o topete, a ousadia e o mau-caratismo de querer substituir a família na construção dos valores dos indivíduos”.⁴⁴ Não há possibilidade de negociação ou de articulação com algo como a “doutrinação ideológica”. Ela só pode ser pensada a partir de uma completa exclusão em relação à formação hegemônica proposta por Nagib: “Há dois anos, um pequeno grupo de pais e estudantes preocupados com a contaminação ideológica de nossas salas de aula decidiu fazer algo para combater essa grave ameaça ao ensino”.⁴⁵ A “doutrinação” é uma doença que infecta, mata e destrói; frente a ela, a única solução é o enfrentamento direto; a solução é o Escola Sem Partido.

Porém, se vou lançar mão do conceito de hegemonia que Laclau e Mouffe propõe, é importante tomar em conta que, para os autores, as formações hegemônicas só se estabelecem quando alguns pré-requisitos são cumpridos:

42 BRASIL. Parâmetros curriculares Nacionais 1^a a 4^a séries. *Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental*, Brasília, DF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em 25/06/2018

BRASIL. Parâmetros curriculares Nacionais 5^a a 8^a séries. *Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental*, Brasília, DF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em 25/06/2018

BRASIL. Parâmetros curriculares Nacionais Ensino Médio. *Ministério da Educação*, Brasília, DF, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em 25/06/2018

43 CARVALHO, Olavo de. Neutralidade e Ortodoxia. *Olavo de Carvalho*. [S.l.]: [s.n.], 20/12/2011. Disponível em <<https://web.archive.org/web/201111220073247/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,186,sid,1,ch>>. Acesso em 22/04/2018

44 AZEVEDO, Reinaldo. A revolta dos sociólogos e filósofos. Ou: escola pra que? *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], 30/09/2011. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/246-a-revolta-dos-sociologos-e-dos-filosofos-ou-escola-pra-que-a-revolta-dos-sociologos-e-dos-filosofos-ou-escola-pra-que-a-revolta-dos-sociologos-e-dos-filosofos-ou-escola-pra-que-a-revolta-dos-s>>. Acesso em 22/04/2018

45 NAGIB, Miguel. Por uma Escola Sem Partido. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2005-2007?] Disponível em <<https://web.archive.org/web/20180422152128/http://www.escolasempartido.org/artigos/192-por-uma-escola-sem-partido>>. Acesso em 22/04/2018

[a]s duas condições da articulação hegemônica são a presença de forças antagônicas e a instabilidade das fronteiras que as separam. Só a presença de uma vasta área de elementos flutuantes e a possibilidade de sua articulação em campos opostos - o que implica numa constante redefinição do último - é o que constitui um terreno que nos permite definir a prática hegemônica. Sem equivalência e sem fronteiras, é impossível falar estritamente em hegemonia. (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 134)

A noção de antagonismo é a grande inovação que a teoria pós-marxista introduz no campo das ciências sociais. Também representou a necessidade de se reformular radicalmente as concepções estruturalistas sobre discurso, que tratavam as formações como sistemas fechados de diferenças. É dessa premissa que partem as perspectivas pós-estruturalistas, questionando a ideia de discurso como totalidades suturadas⁴⁶ e estabelecendo que as identidades das formações estão constantemente sendo negociadas e que essas negociações podem ser rejeitadas. Esse último ponto é central para a ideia de antagonismo.

Uma relação antagônica rompe com os pressupostos da lógica diferencial, assumindo a forma de uma "'experiência' do limite de toda objetividade" (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 122) e, conseqüentemente, “dos limites do social” (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 125). Isso quer dizer que nem todas as relações discursivas e articulatórias podem ocorrer no interior da lógica diferencial. Em certos casos, certos elementos são excluídos do sistema por serem considerados como a antítese do mesmo; uma negação inconciliável. Ou seja: “[s]e a linguagem é um sistema de diferenças, o antagonismo é o fracasso da diferença: nesse sentido, ele situa-se dentro dos limites da linguagem e só pode existir como a disrupção dele - isto é, como metáfora” (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 122).

Enquanto centro hegemônico do discurso do MESP, o combate à “doutrinação ideológica” unifica o espaço político e social. As ameaças à identidade do discurso (os valores e a moral judaico-cristã, a civilização ocidental, a sociedade comercial desregulamentada) são excluídas e descaracterizadas. O que se manifesta aqui não é uma lógica da diferença, mas sim uma lógica da equivalência, “da simplificação do espaço político” (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 130). As complexidades e sutilezas são deixadas de lado, não havendo meio termo para os extremos apresentados. As diferenças são extintas a partir do momento em que se estabelece uma “cadeia de equivalências em que cada um dos seus elementos simboliza o mal” (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 130). Confrontados por uma ameaça às suas respectivas existências, os discursos unem-se, igualando-se frente à necessidade de sobreviver. Esse

46 Ou seja, fechadas e encapsuladas por uma formação discursiva totalizante, que coloniza todo o âmbito da discursividade.

processo invariavelmente modifica as próprias formações discursivas integradas nessa nova cadeia de relações.

Mas as fronteiras que surgem desse antagonismo são parciais, pois esse processo de simplificação das identidades dos discursos sempre ocorre dentro do social e, já que os discursos que o formam nunca se fecharão completamente, suas delimitações são contingentes. Isso pode ser usado para explicar como, ao longo do tempo, a identidade do MESP seguiu se modificando mesmo que o movimento nunca tenha abandonado o ponto nodal do combate à “doutrinação”. O que fica evidente quando percebemos a trajetória de desenvolvimento do MESP a partir dos três momentos que garantiram a ele uma maior visibilidade no espaço público: as críticas feitas a partir da coluna do jornal O Globo de autoria do jornalista Ali Kamel à série de livros didáticos *Nova História Crítica*; ⁴⁷ 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 sociedade⁴⁸; 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, 2016). 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.

Os choques envolvendo as críticas do editorial d'O Globo ao viés marxista da abordagem dos livros didáticos de Mario Schmidt levou à expansão das discussões sobre ideologização do ensino.⁴⁹ Isso foi particularmente significativo para o MESP, que transformou a polêmica numa oportunidade para confirmar o quão necessárias suas propostas seriam. Seguindo a estratégia da retroalimentação do seu discurso, as questões levantadas por Kamel na sua condenação à *Nova História Crítica* não serviram para fomentar um debate a respeito dos critérios de formulação e distribuição de materiais didáticos para as escolas, mas

47 KAMEL, Ali. O que ensinam às nossas crianças? *O Globo*, Rio de Janeiro, 18/09/2007. Disponível em: <http://www.newmarc.com.br/drws/ali_kamel.pdf>. Acesso em: 22/02/2018.

48 SOARES, Wellington. Conheça o ‘kit gay’ vetado pelo governo federal em 2011. *Nova Escola*, [S.l.]: [s.n.]. 01/02/2015. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-okit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>>. Acesso em: 22/02/2018.

49 No mesmo ano, a Revista Veja publicou uma reportagem divulgando pesquisa encomendada ao Instituto Sensus cujos dados foram interpretados como confirmação do problema da “doutrinação”: AMOROZO, Guilherme. Pais aprovam escolas ruins. *Veja*. [S.l.]: [s.n.]. 16/08/2008. Disponível em <<https://veja.abril.com.br/brasil/pais-aprovam-as-escolas-ruins/>>. Acesso em 26/06/2018.

Também em 2008, o MESP lançou sua primeira campanha em larga escala contra a “ideologização” do ensino divulgando em seu site um modelo de notificação para acionar o Ministério Público contra supostos casos de “doutrinação” em escolas: REPRESENTAÇÃO ao MP. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.]. [2008]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/149-representacao-ao-mp>>. Acesso em 26/06/2018

sim para confirmar a existência de um “perigo” que já seria auto-evidente para os seus acusadores. Porém, para figuras como Olavo de Carvalho, a postura tomada pelo jornal não seria mais do que “débil e tardia”. Aqui, segue o jogo do argumento de autoridade, em que Olavo aponta já ter desvendado as verdadeiras intenções dos livros de Schimdt muitos anos antes do editorial de Kamel:

Tanto em livros e conferências quanto em artigos, mostrei, com todo o rigor possível, que não se tratava de episódios isolados, mas de uma imensa articulação estratégica baseada "revolução cultural" de Antonio Gramsci, fundador do Partido Comunista Italiano, da qual o então presidente da República [Fernando Henrique Cardoso] se gabava de ser ainda melhor conhecedor e implementador do que seus amigos, concorrentes e depois sucessores petistas. Segundo essa proposta, o movimento revolucionário deveria conquistar o controle hegemônico da cultura, do imaginário social e dos debates públicos antes de se aventurar a introduzir mudanças radicais na política econômica ou na estrutura de poder.⁵⁰

O antagonismo construído por Olavo e pelo MESP exclui não só as ideologias revolucionárias representadas por FHC (!) e seus “sucessores petistas”, mas a própria Globo é rechaçada na sua tentativa de denúncia:

Ao longo desses anos, as organizações Globo, em parte iludidas pelo mito da morte do comunismo, em parte manipuladas desde dentro por agentes esquerdistas, não fizeram outra coisa senão colaborar com o empreendimento gramsciano, cultuando os santos do panteão comunista e glamurizando tudo aquilo que Roberto Marinho detestava.⁵¹

Também é retirado de Kamel e da empresa que ele representa a possibilidade de protagonizar a discussão sobre os perigos da “doutrinação”, porque eles também são associados ao espantinho da “agenda globalista”. Sendo parte do problema, eles não podem contribuir para a solução. O monopólio do combate à doutrinação ideológica cabe somente ao MESP.

O segundo momento, com a descaracterização do debate sobre a cartilha “Escola Sem Homofobia” na condenação do dito “Kit Gay”, representa o ponto em que as pautas que norteiam o MESP passam a assumir um caráter explicitamente moral. Daí temos o movimento

50 CARVALHO, Olavo de. Reação débil e tardia. Escola Sem Partido. [S.l.]: [s.n.], [2007-2008?] Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/202-reacao-debil-e-tardia>>. Acesso em 02/05/2018

51 Ibidem

incorporando o uso de expressões como "ideologia de gênero"⁵² para se reposicionar dentro do debate educacional. Ideias que o movimento já mobilizava desde sua gênese passam a ser aplicadas de outras formas nessa fase moralizante. Noções como "esquerdismo", "comunismo" e "petismo" agora são associadas ao combate à lgbtfobia, à violência contra a mulher ou a defesa de direitos para esses grupos, temáticas essas relacionadas aos debates de gênero; novos discursos cuja exclusão da lógica das diferenças eliminam suas respectivas complexidades e particularidades. Eles passam a ser entendidos somente como ameaças que precisam ser destruídas. "Gênero"⁵³ se torna sinônimo de violação da moral e das tradições, um tabu que deve ser sufocado:

A fusão da denúncia da doutrinação marxista de inspiração gramsciana com a oposição à "ideologia de gênero" obedeceu, assim, ao senso de oportunidade do MESP. Deu a ele aliados de peso, uma capilaridade com a qual nem poderia sonhar e um discurso com ressonância popular muito mais imediata. A confluência foi facilitada graças ao trabalho de propagandistas da extrema-direita, em particular os alinhados a Olavo de Carvalho, para quem a dissolução da moral sexual convencional é um passo da estratégia comunista. (MIGUEL, 2016, p.601)

O combate à "doutrinação ideológica" passa assim a se legitimar não mais só na necessidade de garantir a neutralidade política da educação escolar, mas também na demanda pelo controle do ensino com base em pressupostos morais. Quando o mote antidoutrinação aglutina o espantinho da "ideologia de gênero" ao seu léxico, novas formações discursivas que já mantinham certa intimidade com o discurso do MESP encontram um novo ponto nodal ainda mais eficaz em torno do qual podem se ancorar.

O terceiro momento tem como referência a corrida eleitoral de 2014, mas não se restringe somente aos acontecimentos políticos daquele ano. De fato, 2014 aparece menos como um recorte definido do que como um de muitos pontos de ruptura no processo de crise institucional e desagregação do final dos governos do PT. O acirramento da disputa pelo controle do Estado e do projeto burguês levarão às ruas uma direita organizada tanto pela liderança político-partidária do PSDB quanto pelo discurso do combate ao comunismo/bolivarianismo/petismo (DEMIER, 2016). Discursiva e materialmente, a

52 Expressão usada para desqualificar as teorias de gênero e a relevância de um debate social amplo sobre essas questões. Ela foi popularizada por setores fundamentalistas da Igreja Católica, que a utilizaram como alerta para os perigos do feminismo como base para a destruição da família e dos papéis prescritos para homens e mulheres pela doutrina cristã. No contexto brasileiro, o espantinho da "ideologia de gênero" também é muito mobilizado por setores neopentecostais (JUNQUEIRA, 2017).

53 Não só o campo de estudos teóricos, mas a palavra em si e tudo relacionado a ela, como a contestação das relações de poder entre os sexos, a inclusão política de novas identidades como as de grupos LGBT, etc

despolitização das demandas sociais (saúde, educação, transporte público) que levaram às Jornadas de Junho de 2013 foi possível graças a uma outra formação discursiva que não escapará do raio de articulações do MESP: “a centralidade que a agenda do combate à corrupção assumiu no Brasil nas últimas décadas configura um elemento central do triunfo da pequena política”⁵⁴ (HOEVELER; MELO, 2016).

Assim como o discurso do combate à corrupção esvazia as discussões sobre as contradições do modelo de capitalismo selvagem que as políticas neoliberais das últimas décadas ajudaram a consolidar – criando a impressão de que a solução passa pelo enfrentamento das consequências do problema e não das suas causas – o discurso do combate à “doutrinação” segue uma estratégia semelhante no que diz respeito ao debate educacional. A “crise” ou os “grandes problemas” da educação brasileira (a lista de expressões vagas só cresce) não podem ser resolvidos encarando os problemas estruturais que permeiam as instituições e bases econômicas da sociedade. Isso implica ter que considerar que, talvez, esse sistema precise ser transformado. Assim, a “doutrinação”, a corrupção do ensino, se torna uma ferramenta importante para desviar o assunto para as questões “verdadeiramente urgentes”.

Em 2014, são criados os primeiros projetos de lei Escola Sem Partido. Em 15 de Março de 2015, data da primeira grande mobilização da “nova direita” tendo como pauta principal o “Fora PT”,⁵⁵ Miguel Nagib sai pelas ruas de Brasília vestindo uma camisa com a estampa “PT vá pra Cuba que pariu” e pousa para uma foto segurando uma placa com os dizeres “Olavo [de Carvalho] tem razão”.⁵⁶ Em março de 2016, o criador do MESP celebra o funeral do PT após o fim do julgamento do *impeachment* da presidenta Dilma Rouseff.⁵⁷ É possível dizer que o combate à corrupção e o combate à “doutrinação” são muito mais do que paralelos. Eles estão integrados dentro de um mesmo conjunto de discursos e práticas, gestos e simbolismos, atos e ideias que fundamentam a ascensão de um projeto político que dificilmente pode-se chamar de novo, mas que com certeza reformulou a sua apresentação.

54 Ou seja, “política do dia a dia, política parlamentar, de corredor de intrigas”. Restrita ao nível do individualismo e da imposição de interesses particulares como se fossem naturalmente totais, a pequena política “compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política” (GRAMSCI apud LIGUORI; VOZA, 2017, p. 349).

55 PROTESTOS contra o governo reúnem quase 1 milhão pelo país. *Folha de São Paulo*. São Paulo. 15/03/29015. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/03/1603286-protestos-contra-o-governo-reune-quase-1-milhao-pelo-pais.shtml>>. Acesso em 09/05/2018

56 Disponível em < <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=361251230746840&set=pb.100005858980838.-2207520000.1525837533.&type=3&theater>>. Acesso em 09/05/2018

57 Disponível em < <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=477063299165632&set=pb.100005858980838.-2207520000.1525837484.&type=3&theater>>. Acesso em 09/05/2018

Ao longo da sua trajetória, o MESP encontrou várias oportunidades para estabelecer novos pontos de contatos com outras formações discursivas, expandindo a cadeia de equivalências, refinando seu próprio discurso e criando em torno de demandas particulares um discurso hegemônico que permitiu a elas se universalizarem dentro dos termos do movimento. Por sua vez, essas formações encontraram no MESP um ponto de convergência que possibilitou a elas se organizarem sobre uma plataforma moral ampla e irrestrita. Isso permitiu o desenvolvimento de uma lógica da equivalência onde o discurso Escola Sem Partido torna-se critério de corte para o que deve ou não ser excluído do debate político-educacional. Apesar das inevitáveis discordâncias entre os grupos e ideologias que compõe o bloco em torno do MESP, todos igualam-se mutuamente quando a tradição, a família, a moral e os costumes estão sendo ameaçados. Escola Sem Partido converte-se num argumento de autoridade. Muito mais do que silenciar o contraditório, ele define os termos para a viabilidade do diálogo em si. O debate educacional é aparelhado por um novo protagonista incontestável na forma do MESP e seus partidários. Sua narrativa é a única possível e criticar o status dessa “vanguarda” é nada mais do que uma admissão de culpa:

O EscolasemPartido.org tem despertado grande simpatia entre pais preocupados com a educação de seus filhos e estudantes que não se limitam a exercer o pensamento crítico em relação aos alvos pré-determinados por seus professores. A iniciativa, no entanto, como não podia deixar de ser, desagradou muita gente. *Grosso modo*, nossos críticos se dividem em três grupos: os que se recusam a admitir a existência da doutrinação ideológica nas escolas; os que sabem que ela existe, talvez não concordem com a sua prática, mas por preguiça, acomodação ou solidariedade com a corrente política que a promove de forma organizada e sistemática se abstêm de condená-la; e, finalmente, os que a reconhecem e defendem sem pudor.⁵⁸

Não aceitar as condições definidas por essa estrutura significa não poder participar dela enquanto seus mecanismos seguem funcionando sem interrupções. A força desse sistema não deve ser desconsiderada e é coerente que formações que se sustentam em premissas ditas absolutas sejam atraídas por ele. Os três pilares que compartilham com o MESP dessa relação multilateral de dependência e sustentação – o fundamentalismo religioso, o anticomunismo e o “libertarianismo” (MIGUEL, 2016) – demonstram como é possível mapear o alcance dessa formação discursiva.

58 NAGIB, Miguel. Por uma Escola Sem Partido. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2005-2007?]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20180422152128/http://www.escolasempartido.org/artigos/192-por-uma-escola-sem-partido>>. Acesso em 22/04/2018

1.2.1 Fundamentalismo religioso

Ao analisar os projetos de lei direta ou indiretamente baseados no MESP, que vem tramitando na Câmara dos Deputados desde 2014, Miguel (2016) identifica em algumas das propostas um “fetichismo da neutralidade”, pressuposto fundado “na ficção de um conhecimento que não é situado socialmente. Percepções críticas sobre o mundo social, que apontam suas injustiças e contradições, certamente não passam pelo crivo da neutralidade” (MIGUEL, 2016, p. 608).

Essas concepções não se manifestam somente nas tentativas de institucionalizar o MESP através de proposições legislativas. O preceito da neutralidade sempre esteve presente nas defesas dos fundadores do movimento:

Além disso, o uso da máquina do Estado -- que compreende o sistema público de ensino -- para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal.⁵⁹

A apologia à neutralidade pode soar contraditória quando se leva em conta a influência do fundamentalismo religioso junto ao movimento. Afinal, de que forma noções como *guerra cultural*, que tem um forte componente fundamentalista⁶⁰ influenciando o discurso do MESP pode coexistir com a reivindicação de ideias republicanas e democráticas feita por Nagib? A chave está em como o significante “neutralidade” é mobilizado. Ou, melhor seria dizer, por que se opta por ele ao invés de outros termos que teriam impacto distinto na formação discursiva Escola Sem Partido?

No âmbito dessa discussão sobre crenças e religiões, a escolha de palavras denota uma outra inserção do MESP na discussão em torno da laicidade do Estado. Por um lado, a

59 NAGIB, Miguel. Professor não tem o direito de “fazer a cabeça” do aluno. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], 03/10/2013. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/412-professor-nao-tem-direito-de-fazer-a-cabeca-de-aluno>>. Acesso em 11/05/2018

60 Miguel define fundamentalismo como a “percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate” (MIGUEL, 2016, p. 593)

definição de laicidade “consiste em que o Estado não professa nem favorece (nem pode professar ou favorecer) nenhuma religião”; assim

Seguindo a laicidade, o Estado não possui doutrina oficial, tendo como consequências adicionais que os cidadãos não precisam filiar-se a igrejas ou associações para terem o status de cidadão e inexistem crimes de heresia (ou seja, de doutrinas e/ou interpretações discordantes e/ou contrárias à doutrina e à interpretação oficial) (LACERDA, 2014, p. 181)

Por outro, não é com essa rede de significados que o MESP dialoga ao considerar a dimensão religiosa no debate educacional. Para o movimento, como a educação moral, familiar e religiosa tem precedência sobre a educação escolar, esta deve estar submetida à vontade daquelas. Nem o Estado nem a escola devem ser laicos, pois isso implica encerrar “qualquer vínculo entre crença religiosa e pertencimento político” (LACERDA, 2014, p. 189); para que possam haver as condições adequadas de convívio e diálogo na esfera pública, essa associação deve ser deixada de lado. Não é essa a proposta do MESP. Quando a questão é transferida para a neutralidade, o que resta é só um simulacro da noção de laicidade, reduzida ao nível individual da esfera privada.⁶¹

A questão da individualidade é central pois ela representa o grande ponto de nivelamento das relações sociais para o discurso do MESP. No texto onde Olavo insiste na crítica aos PCN's, o autor aponta uma suposta contradição do Ministério da Educação (MEC), que teria definido na redação do documento um critério de neutralidade para os professores tratarem de questões envolvendo orientação sexual, ao mesmo tempo que

não julga que idêntica objetividade científica deva prevalecer em outros domínios do conhecimento, como por exemplo a História e as ciências sociais. Aqui, não apenas é desnecessário examinar com imparcialidade as várias escolas, estilos e teorias

61 O MESP fundamenta-se no pressuposto de uma separação auto-evidente entre público e privado, político e pessoal. Essa concepção não surge do nada, ela representa uma perspectiva que organiza a sociedade e sua relação com o Estado numa concepção liberal-burguesa. A própria noção de família como cerne da vida privada defendida pelo MESP não escapa dessa lógica. O movimento não fala de uma estrutura familiar ampla e diversa, mas especificamente da família burguesa, onde a autoridade parental reivindica para si o poder total sobre a vida dos filhos. Assim, o aspecto político da estrutura familiar “tradicional” é acobertado e essas relações de força são naturalizadas (OKIN, 2008). Daí é possível perceber por que a partir de certo ponto o MESP concentrará tantos esforços na censura aos debates de gênero nas escolas, pois essas atividades se baseiam na contestação dessa separação estanque entre esferas: “as teóricas feministas, focando o gênero e argumentando que poder e práticas políticas e econômicas são estreitamente relacionados às estruturas e práticas da esfera doméstica, expuseram o quanto a dicotomia entre público e doméstico, também reificada e exagerada pela teoria liberal, serve igualmente a funções ideológicas. O slogan feminista correspondente é, obviamente, “o pessoal é político”” (OKIN, 2008, p.312).

explicativas, mas, bem ao contrário, a escolha pode ser dada por pressuposta *sem que seja preciso sequer informar às crianças que houve alguma escolha*. A interpretação marxista da História deve ser ensinada não como uma teoria entre outras, mas como a única teoria possível, a ortodoxia suprema jamais contestada. (grifo nosso)⁶²

A contestação de Olavo funciona em dois sentidos. Primeiro, condenar o risco que os Parâmetros representariam para o modelo heteronormativo de sociedade. Afinal, se todas as formas de orientação sexual devem ser tomadas em consideração, isso só pode significar a destruição das “verdadeiras” formas de manifestar atração e afeto e, conseqüentemente, o fim da sociedade como um todo:

À luz da neutralidade axiológica e do rigor científico, porém, não haveria a menor justificativa para reduzi-las às três mais vulgares (hetero, homo e bi), excluindo as variedades minoritárias como o sadomasoquismo, a pedofilia, a coprofilia e a bestialidade (termo pejorativo que busca cobrir de preconceituosa infâmia a prática do amor com vacas, jumentas e outras dignas criaturas do reino animal)⁶³

O segundo aspecto do argumento de Olavo vai um pouco além dos padrões de sua retórica que esbanja ironia, mas peca em substância. Ao inferir que uma das causas do monopólio marxista nas escolas é que não há preocupação em “sequer informar às crianças que houve alguma escolha” na abordagem teórica dos conteúdos ensinados, Olavo está fazendo um apelo àquilo que entende como neutralidade de fato: a sujeição das competências profissionais de professores e o direito dos estudantes ao acesso à escola frente àquilo que os interesses isolados de cada família acham relevante ser ensinado e aprendido. Ou, na formulação de Nagib:

Considerando a impossibilidade de se saber, a cada momento, o que acontece no espaço fechado das salas de aula, a única forma de proteger os estudantes da ação abusiva dos seus mestres militantes – os chamados “despertadores de consciência crítica” – é dar aos alunos os meios de que eles necessitam para se defender. Para isso, é preciso informá-los dos direitos compreendidos na sua liberdade de aprender (...).⁶⁴

62 CARVALHO, Olavo de. Neutralidade e Ortodoxia. *Olavo de Carvalho*. [S.l.]: [s.n.], 20/12/2011. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20111220073247/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,186,sid,1,ch>>. Acesso em 22/04/2018

63 CARVALHO, Olavo de. Neutralidade e Ortodoxia. *Olavo de Carvalho*. [S.l.]: [s.n.], 20/12/2011. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20111220073247/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,186,sid,1,ch>>. Acesso em 22/04/2018

Miguel comenta que a preferência dada ao termo neutralidade nos projetos de lei inspirados no MESP remete a uma perspectiva conservadora que entende que o Estado deve ser neutro pois ele não deve assumir a função de difundir valores, desconsiderando que essa neutralidade também é produto de um arcabouço de valores estabelecidos, de contextos socio-históricos e projetos políticos específicos. A ideia de um ensino neutro, pautado na instrução “é ativa colaboradora do esforço de invisibilização das contradições e de naturalização da ordem vigente, que é crucial para sua reprodução” (2015, p. 608). Mesmo os apelos de Nagib à ideia de que “[c]onscientizar os estudantes dos direitos compreendidos em sua liberdade de aprender é uma questão de estrita cidadania”⁶⁵ não tem muito fundamento, uma vez que o que está em questão não é a autonomia dos estudantes, mas o poder de suas respectivas famílias ou congregações de exercerem um controle irrestrito sobre suas vidas. Esse discurso não torna o Estado, nem a escola, neutros, mas replicadores das relações de desigualdades sociais e das violências que pautam tanto a família e a igreja quanto a sociedade como um todo. Impedir esse diálogo entre questões da esfera privada com a esfera pública implica em naturalizar esses problemas e impedir que sejam pensadas soluções políticas para eles. Assumindo uma postura contrária a essa ótica conservadora, em defesa da laicidade do Estado, Cunha (2014) toca em pontos semelhantes:

Com efeito, ninguém pode ser neutro em relação a valores, tampouco os valores que dizem respeito a todos tem uma religião ou várias delas como fundamento. O Estado não é neutro em relação à democracia por exemplo. Além de afirmar a democracia, valor que nem todas as religiões reconhecem (ou nem sempre reconheceram) uma ética laica afirma a liberdade de crença, que não coincide com os valores de autorreferência da maioria das religiões (CUNHA, 2014, p. 220)

A discussão em torno desse conceito particular de neutralidade mobilizado pelo MESP pode parecer recente, mas o mesmo não pode ser dito a respeito das disputas em torno da educação como promotora de valores. Na verdade, é possível considerar que, desde os primeiros momentos da formação do Estado brasileiro, as políticas públicas voltadas para a educação escolar, suas propostas e reações, “vai, progressivamente, assumindo as características de uma luta do governo *do Estado* contra o governo *da casa*” (FARIA FILHO,

64 NAGIB, Miguel. Liberdade de ensinar e de aprender. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2012]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/350-liberdade-de-ensinar-e-de-aprender>>. Acesso em 14/05/2018

65 NAGIB, Miguel. Liberdade de ensinar e de aprender. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2012]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/350-liberdade-de-ensinar-e-de-aprender>>. Acesso em 14/05/2018

2007, p. 146, grifo do autor). Ou seja, o campo educacional sempre assumiu a função de palco para as disputas entre os interesses desse sistema político em construção de inserir e integrar a sociedade ao projeto de nação que se almeja fundar e as tradições culturais e políticas do espaço familiar e congregacional que se quer manter.

É nessa conjuntura que o elemento do fundamentalismo religioso passa a ter um envolvimento central para a formação do conceito de neutralidade mobilizado pelo MESP. Vale lembrar que o “mito de fundação” do movimento teve como mote principal o choque entre duas interpretações contrastantes sobre uma questão religiosa: a possibilidade ou não de comparar a figura histórica de Che Guevara à hagiografia de São Francisco de Assis. É possível pensar que a atuação do MESP é mais uma etapa na trajetória das disputas entre poder público e o poder familiar no Brasil. Da perspectiva do MESP e seus adeptos, a religião seria a única garantia, o porto seguro definitivo contra as tentativas de ataque às estruturas morais judaico-cristãs que fundamentam o modelo específico de família defendido por eles – a família burguesa, patriarcal, heteronormativa. A moral “tradicional” é condição indispensável para a sobrevivência da sociedade que Nagib e seus aliados interpretam como portadora dos valores republicanos e democráticos de fato. “Doutrinação” é o rótulo generalizante que engloba tudo o que pretende escapar dessa ordem. É dessa forma que suas defesas da neutralidade no ensino não entram em contradição com suas apologias igualmente apaixonadas ao ensino religioso, inclusive na sua modalidade confessional. O problema não é a reprodução de doutrinas – desde que elas sejam definidas como aceitas pela “tradição” – mas permitir que haja brechas para que elas sejam questionadas:

Todo estudo de religião nas escolas torna-se apenas um discurso sobre as religiões enquanto fenômenos sociais e históricos. Pessoas educadas nessa base acabam automaticamente dando por pressuposto que a moderna ciência social e histórica tem uma perspectiva "superior" à das antigas religiões, uma perspectiva capaz de abrangê-las e explicá-las — a superioridade, enfim, da consciência real sobre a fantasia subjetiva. Mas essa idéia é que é fantasista, já que a ciência social e histórica das religiões ainda é feita sobre hipóteses e conjecturas e profundamente contaminada de preconceitos ideológicos.⁶⁶

66 CARVALHO, Olavo de. Educação e Consciência - Entrevista do filósofo Olavo de Carvalho. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2004]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/176-educacao-e-consciencia-entrevista-com-o-filosofo-olavo-de-carvalho>>. Acesso em 14/05/2018

Mais recentemente, quando a questão do ensino religioso confessional em escolas públicas estava sendo julgado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), Nagib já se pronunciou como favorável à modalidade. Cf. “Ministério busca equilíbrio para abordagem de gênero na base curricular”: MINISTÉRIO busca equilíbrio para abordagem de gênero na base curricular. *Undime*. [S.l.]: [s.n.]. 08/06/2017. Disponível em <<https://undime.org.br/noticia/09-06-2017-13-33-ministerio-busca-equilibrio-para-abordagem-de-genero-na-base-curricular>>. Acesso em 6/7/2017

No que diz respeito à inserção do discurso fundamentalista nesses debates, é imprescindível considerar que, ao longo da história brasileiro, tais disputas sempre contaram com um terceiro ator: a Igreja Católica. Ao invés de escolher um dos lados entre o governo do Estado e governo da casa, a Igreja sempre esteve presente como a instituição religiosa predominante no sistema político e social brasileiro, se manifestando junto a ambos os lados dessa disputa. Seja no interesse de manutenção das tradições, seja para consolidar um projeto de nação, a Igreja Católica buscará assumir o monopólio tanto na esfera pública quanto privada no que condiz à promoção de valores e visões de mundo. O Estado é extirpado da sua função de promover direitos e empoderar a sociedade, ficando restrito à manutenção do *status quo*, independente se este favorece a pluralidade de crenças ou a sufoca.

A educação escolar só pode estar submetida a esse monopólio, nunca ter uma atuação independente. Se os métodos e conteúdos a serem ensinados são produtos dos valores e das “escolhas éticas de uma sociedade” (MONTEIRO, 2010, p. 92), a ação fundamentalista serve para garantir o aparelhamento das instituições responsáveis pela promoção desses valores. Aqui, o discurso se reproduz constituindo uma identidade própria pautada na naturalização da moral cristã como a única possível. Abraçando suas próprias contradições, ele serve-se delas como seu fundamento.⁶⁷ Nega-se que a escola deva promover valores alegando que ela necessita ser neutra ao mesmo tempo em que se imputa a essa dita neutralidade como um valor a ser difundido. Nagib e o MESP não escapam dessa lógica, como fica expresso em uma versão inicial do cartaz dos “Deveres do Professor”:

Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.⁶⁸

67 É interessante observar que, especialmente a partir de 2014, com a maior projeção que o MESP passa a ter após a divulgação dos primeiros projetos de lei homônimos, os seus representantes, com destaque para Nagib, se assumirão como figuras públicas constantemente reafirmando a dupla identidade conservadora e católica. Dois exemplos disso podem ser verificados em: FERNANDES, Marcella. “Homofobia não é assunto de sala de aula, defende fundador do Escola Sem Partido”. *Huffpost Brasil*, 24/02/2017, Política. Disponível em <https://www.huffpostbrasil.com/2017/02/24/homofobia-nao-e-assunto-de-sala-de-aula-defende-fundador-da-es_a_21721269/>. Acesso em 25/06/2018; BEDINELLI, Talita. A educação brasileira no centro de uma guerra ideológica. *El País Brasil*, 26/06/2016. Política. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/22/politica/1466631380_123983.html?id_externo_rsoc=FB_CM?rel=mas>. Acesso em: 26/06/2016

68 NAGIB, Miguel. Liberdade de ensinar e de aprender. Escola Sem Partido. [S.l.]: [s.n.], [2012]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/350-liberdade-de-ensinar-e-de-aprender>>. Acesso em 14/05/2018

De um lado, o significante “doutrinação” é formulado de maneira a retratar um obstáculo para a existência da identidade cristã fundamentalista e conservadora. Neutralidade, por sua vez, é a salvaguarda dessa identidade. Uma garante a outra através da imposição dos valores da “maioria”, o senso comum disfarçado de bom senso.⁶⁹ Ao estabelecer que todos os conteúdos e valores devem ser reproduzidos igualmente pelas escolas, a intenção é garantir que o ensino não tenha qualquer função de questionar esses conhecimentos pré-estabelecidos. Como são a norma, o padrão estabelecido, a moral, a família e as crenças supostamente tradicionais são naturalizadas. A escola deve estar comprometida com sua manutenção. Isso serve em favor da mesma lógica da equivalência. A neutralidade funciona como outro ponto nodal que fixa um sentido específico para a inserção social da escola, professores e estudantes. Tudo que escape da formação discursiva que o significante “neutralidade” ajuda a estruturar deve ser excluído do âmbito da discursividade. Mais uma fronteira é erguida.

Cunha (2011) trata de como a relação entre Estado e Igreja Católica e suas ramificações junto a sociedade esclarecem o “caráter impositivo da religião” ao longo da história brasileira (CUNHA, 2011, p. 4). Assim, antes e depois da Independência, o legado da colonização, com a atuação evangelizadora dos jesuítas e o Regime do Padroado,⁷⁰ deixa uma marca permanente nas instituições e práticas constituintes das estruturas políticas brasileiras. A constituição de 1824 estabelece o cristianismo católico como religião oficial do Império e a educação religiosa se torna uma presença constante nos currículos escolares daí em diante como resultado desse projeto político de viés fundamentalista.

A garantia à laicidade do Estado que o texto da constituição de 1891 trouxe para a Primeira República (1889-1930), levando à breve retirada do ensino religioso das escolas, não duraria muito tempo. Pelo contrário, o período republicano não marca a ruptura definitiva entre Estado e Igreja, mas uma reorganização dessa relação na forma de uma “colaboração recíproca”. Embora a carta constitucional definisse princípios laicos para o Estado brasileiro, isso não barrou a influência política de clérigos junto aos poderes governamentais, as alianças diplomáticas entre Brasil e Vaticano, as isenções tributárias para igrejas e colégios confessionais, nem a convivência de autoridades do poder público em casos de violência e

69 Defino bom senso como a crítica e superação do senso comum, sendo este “a concepção de mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais em que se desenvolve a individualidade moral do homem médio” (GRAMSCI apud LIGUORI; VOZA, 2017, p. 724)

70 Estatuto que garantia aos reis portugueses e imperadores brasileiros uma série de poderes sobre a organização da Igreja Católica em seus territórios. No caso do Brasil, isso dava aos monarcas a autoridade para reconhecer ou não as determinações de bulas papais, e concedia ao Estado a responsabilidade de financiar a construção e manutenção de prédios religiosos, pagar o salário dos clérigos e nomear bispos, administrar o dinheiro do dízimo e das doações, etc...

perseguição contra protestantes promovidos por católicos. A própria proibição da modalidade do ensino religioso não foi obedecida, com muitos estados ignorando a restrição constitucional (CUNHA, 2017).

O período seguinte dos governos comandados por Getúlio Vargas restaura oficialmente a condição da Igreja Católica de impor seus projetos junto ao poder público. Nesse momento o magistério passa a ter uma função social ligada aos interesses estatais de consolidar, através da educação, os saberes que estivessem de acordo com um determinado projeto de nação.

As políticas públicas educacionais desse período tinham uma forte orientação para a ideia de “apostolado cívico”:

A identificação entre a função social do magistério com o apostolado remete à influência das congregações religiosas na profissão docente. Sustentamos que a concepção de magistério como sacerdócio subsistiu nas políticas de profissionalização do magistério no pós-1930. (...) Contudo, o termo “cívico” e o significado específico de que se revestiu, caracterizou a concepção dos setores entrenchados na sociedade política sobre a função social e política do magistério. (DIAS, 2013, p. 124)

O apelo ao civismo representava a educação como principal instrumento para a “conquistar a adesão à ideologia autoritária do regime” (DIAS, 2013, p. 125), que disporia dessa nova inserção junto a sociedade para garantir o suporte necessário à consolidação do projeto varguista de industrialização da economia e integração territorial. Paralelamente, o “combate ao comunismo, ao liberalismo e a outras expressões políticas e religiosas distintas da ideologia do regime” (DIAS, 2013, p. 126) representou a nova base da aliança entre Igreja Católica e Estado. Assim, conforme os debates em torno dos papéis da Igreja, Estado, família e escola a respeito da função de educar adentram o século vinte, iniciativas conservadoras que defendem o potencial moralizador e impositivo da educação começam a abraçar um novo arcabouço de possibilidades. Dessa forma, a tensão se estende do âmbito moral para o ideológico com a inclusão da plataforma anticomunista nas disputas em torno da educação brasileira.

1.2.2 Anticomunismo

Avançando alguns anos no tempo, é possível reparar que o casamento entre civismo e religião sempre teve um terreno favorável para prosperar quando a pauta da defesa da moral encontrou a da defesa da nação. Não é incidental ser durante a Ditadura Militar quando a educação é tomada como um instrumento para a “regeneração moral” da sociedade,⁷¹ tendo em vista o combate às ideologias tidas como subversivas (CUNHA, 2014). A principal encarnação desse projeto político ao longo da Ditadura foi a inclusão nos currículos, desde a educação básica até o nível superior, das disciplinas de Educação Moral e Cívica, matérias baseadas nos seguintes fundamentos:

a) a defesa do princípio democrático, através da *preservação do espírito religioso*, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, *sob a inspiração de Deus*; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum; h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (CUNHA, 2014, p. 369)

Por outro lado, se o anticomunismo servia como pretexto para unificar grupos conservadores em torno das pautas que justificaram o golpe de 1964 e a manutenção dos governos militares por mais 21 anos, atualmente uma retórica semelhante é reproduzida por iniciativas como o próprio MESP, que traveste o anticomunismo de novas formas, com as novas ameaças identificadas se manifestando no “bolivarianismo”, no Foro de São Paulo e no petismo (MIGUEL, 2016). A partir dessas referências, o MESP consolidou uma narrativa onde “ideológico” se tornou sinônimo para toda inserção dessas supostas ameaças nas relações de ensino-aprendizagem que violaria os limites entre escola e família, promovendo uma subversão da moral. Logo, toda forma de “doutrinação”, seja com base em questões políticas, morais ou identitárias é reconhecida como ideológica. Os apelos à neutralidade no ensino também atuam no sentido de reforçar essa contraposição.

71 Conforme a tendência que começou a se estabelecer desde o Estado Novo varguista.

Durante a ditadura, um esforço semelhante na criação dessas “fronteiras ideológicas” marcou a atuação política dos dirigentes militares, especialmente levando em conta as determinações da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND). Dos vários tipos de ameaças que a doutrina identifica como riscos à ordem nacional, a “guerra revolucionária” ou “subversiva” foi o conceito que mais estimulou o governo ditatorial a investir em reformas educacionais. A guerra revolucionária caracteriza-se como um “conflito interno em que parte da população busca a deposição do governo. Não implica necessariamente a existência de luta armada. Refere-se a toda forma de oposição capaz de pôr em risco a ordem social”. Não muito diferente da noção de que todo professor é um potencial doutrinador, de acordo com essa diretriz, “cada habitante era visto como um revolucionário em potencial, um possível ‘inimigo interno’” (SILVEIRA, 2016, p. 34-35).

A educação, por sua vez, tida como “legitimadora da ordem vigente” tinha a dupla função de estabelecer o projeto político ditatorial fundado no mote “segurança e desenvolvimento”: “a da segurança, mediante a inculcação ideológica segundo os preceitos da DSND, e a do desenvolvimento, através da capacitação profissional com vistas a atender à demanda do mercado de trabalho”. (SILVEIRA, 2016, p. 43-44)

Medidas como essas visavam garantir o caráter supostamente neutro da educação escolar, voltada para a ratificação do projeto nacional da ditadura, seja no âmbito político ou econômico. O zelo dos governos militares pela neutralidade pode ser explicado pelo fato de que, desde o Período Imperial, o fundamento ideológico que historicamente motivava a aproximação do campo militar com o campo educacional tenha sido o positivismo (SEPULVEDA, 2010).

É possível caracterizar o positivismo de forma "ideal-típica" a partir dos seguintes postulados

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social, reina uma harmonia natural.
2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (o que classificaremos como "naturalismo positivista") e ser estudada pelos mesmos métodos, démarches e processos empregados pelas ciências da natureza.
3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos. (LOWY, 2000, p. 17)

De acordo com as formulações teóricas de Auguste Comte,⁷² o positivismo marcaria o ápice do processo evolutivo da humanidade, definido pelo progresso científico. No que diz respeito à neutralidade, o "Estado positivo, o último e definitivo, se caracterizava pela subordinação constante da imaginação à observação". Quanto à valorização da dimensão técnica, isso pode ser explicado no protagonismo concedido ao industrialismo, portador de uma

'positividade essencial', que propiciaria a predominância do espírito científico (...) A indústria seria a produção que organizaria o trabalho cientificamente, resultando no constante aumento da riqueza, efeito, por sua vez, da inevitável concentração dos capitais em poucas mãos. (SEPULVEDA, 2010, p. 43)

A educação, vista como instrumento para a “regeneração moral” da sociedade, é convertida em alvo da projeção de forças do campo militar com o objetivo de estabelecer sua dominância sobre as instituições do âmbito da política e do ensino. Os militares enxergam-se como “os redentores da sociedade brasileira: os escolhidos para a regeneração moral do povo brasileiro” (SEPULVEDA, 2010, p. 116).

Daí deriva a concepção pedagógica tecnicista, orientada por noções como "a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país" e "os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio" (SAVIANI, 2005, p. 19). Com a consolidação desse projeto de integração nacional, a “fronteira ideológica” é o que marca a exclusão entre os tipos de pedagogia que se pode abraçar e os que se deve renegar. As reivindicações do MESP contra o “monopólio esquerdista” nas escolas carregam muito desse duplo legado positivista e tecnicista. Isso fica evidente em textos como esse:

Há, sim, uma perda enorme de tempo e energia. Querem um exemplo escandaloso? O currículo de geografia é o samba-do-submarxista-ignorante-e-doido. Há nele, e os livros da disciplina o demonstram, um pouco de tudo: sociologia, filosofia, economia, política, ecologia... Há até geografia!!! Aquele professor de antigamente,

72 Comte não foi o primeiro nem o último a definir os postulados de uma sociedade ou ciência positivistas. Porém, “é ele que inaugura a transmutação da visão de mundo positivista em ideologia, quer dizer, em sistema conceitual e axiológico que tende à defesa da ordem estabelecida (LOWY, idem, p. 22)”. Conceitos como “regeneração moral”, “ordem” e “progresso”, desenvolvidos pela matriz comteana do positivismo, serão de extrema importância para os adeptos brasileiros da ideologia, especialmente os militares.

dos Deputados, Matos apresentou aquilo que se pode considerar como o mais próximo de uma definição oficial do movimento para o conceito de ideologia. Segundo ele, 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”.⁷⁵

Por mais pobre e insuficiente que essa caracterização seja, ela funciona no sentido de insinuar a existência de uma “doutrinação marxista” ou de uma “ideologia de gênero” promovidas por professores; um movimento com vistas a tomar o Estado através da escola para difundir perspectivas ideológicas, ou seja, contrárias à verdade do conhecimento objetivo e neutro da técnica. Correntes políticas como o marxismo ou a dita ideologização sobre como identidades de gênero e orientações sexuais se manifestam – leia-se, tudo que foge da lógica dos padrões comportamentais e discursivos tidos como normas – são considerados como evidências de um suposto monopólio sobre o espaço escolar proveniente de uma ideologia “esquerdista” toda poderosa.

A ideia do Estado como agente de políticas públicas educacionais voltadas a favorecer interesses ideológicos exclusivos, impondo-os na forma da “doutrinação”, sempre foi um dos “espantalhos” favoritos do MESP. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) constantemente representou um alvo para o movimento, em especial as provas de Redação. Isso fica evidente nas críticas de Azevedo ao exame:

Ora, prestemos atenção àquele quinto quesito da correção: “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito à diversidade e aos direitos humanos”. *Digam-me: pode haver algo mais subjetivo do que isso?* No raiar de 2009, o governo federal lançou, vocês devem se lembrar, o “Plano Nacional (Socialista) dos Direitos Humanos”. Entre outros mimos, havia lá a defesa da descriminação do aborto - lembro que a Declaração Universal dos Direitos do Homem defende a vida... -, a censura à imprensa e a decretação, na prática, do fim da propriedade privada: no caso de uma invasão, um juiz só poderia determinar a reintegração de posse depois de ouvidos invadidos e invasores... Ou seja: o criminoso era considerado parte da solução.⁷⁶ (grifo nosso)

75 MATOS, Bráulio. Doutrinação política e ideológica nas escolas. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], 24/03/2015. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/images/braulio>>. Acesso em 08/04/2017

76 AZEVEDO, Reinaldo. O Enem se transformou no maior vestibular do mundo, orientado por critérios ideológicos. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], 12/01/2012. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/242-hora-de-reagir-o-enem-se-transformou-no-maior-vestibular-do-mundo-orientado-por-criterios-ideol>>. Acesso em 17/05/2018

A condenação dos direitos humanos também aparece como uma chave importante para os adeptos do MESP. Através do MEC e do governo federal, o ENEM é representado como uma arma de grupos políticos mal-intencionados, ansiosos para se aproveitarem das brechas abertas por tais políticas. Direitos humanos são retratados como conceitos indefinidos, marcados por subjetividades que não deveriam ser reguladas por instituição ou pessoa alguma.⁷⁷

Notem: estamos lidando com valores. A sociedade brasileira é plural e pluralista. Não cabe ao Estado - ou a qualquer uma de suas franjas - decretar o “certo” e o “errado” no terreno das escolhas individuais, morais. Um estudante que, no curso de uma argumentação qualquer, defendesse, por exemplo, a ação da Polícia Militar de São Paulo na cracolândia estaria, entendo, fazendo a defesa dos direitos humanos dos moradores da região, dos comerciantes honestos e, sim!, dos viciados. Mas será esse o “valor” de quem está corrigindo a prova? Não é preciso ser muito sagaz para perceber que o quesito nº 5 incorpora como critério objetivo de correção de redação a patrulha politicamente correta.⁷⁸ (grifo meu)

Reduzidos a um pluralismo individualista, direitos humanos são ressignificados em termos conspiratórios não muito distintos das narrativas de Olavo. Desprovidos de história ou função social, eles são tratados como uma invenção da esquerda para impor seu projeto político e impedir a livre expressão dos que ousam pensar diferente.

Não nos damos conta do absurdo daquele quinto quesito. Um examinador não pode jamais ser um juiz das convicções de um candidato a uma vaga na universidade. Ainda agora, como sabemos, arma-se um cerco ideológico contra a correta atuação da Prefeitura e do governo de São Paulo na cracolândia. Segundo os críticos, manter aqueles pobres zumbis nas ruas é uma questão de respeito aos... direitos humanos!!!⁷⁹

A defesa de uma sociedade que abrace o caráter inevitavelmente plural das ideias que nela abitam é a resposta de Azevedo às questões levantadas. A única arma contra a

⁷⁷ Essa foi a argumentação que fundamentou a ação movida pelo MESP em 2017 para retirar da lista de critérios de correção da prova de redação do ENEM o respeito aos direitos humanos: JUSTIÇA suspende regra que zera redação do Enem com desrespeito aos direitos humanos. *GI*, 26/10/2017. Educação. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20171026163757/https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/justica-suspende-regra-que-zera-redacao-do-enem-com-desrespeito-aos-direitos-humanos.ghtml>>. Acesso em 25/06/2018

⁷⁸ AZEVEDO, Reinaldo. O Enem se transformou no maior vestibular do mundo, orientado por critérios ideológicos. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], 12/01/2012. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/242-hora-de-reagir-o-enem-se-transformou-no-maior-vestibular-do-mundo-orientado-por-criterios-ideol>>. Acesso em 17/05/2018

⁷⁹ Ibidem.

subjetividade das noções que querem relativizar os pressupostos republicanos e democráticos é tratar as diferentes concepções e visões de mundo de acordo com o fundamento da neutralidade. O Estado e, conseqüentemente, a escola, devem ser ideologicamente neutros para evitar que a barreira entre o espaço dos valores individuais não seja violada pela atuação estatal na educação. É em torno desse mesmo princípio que Nagib se orienta ao afirmar que a missão do MESP

se baseia na premissa de que, numa sociedade livre e pluralista (como diz ser a nossa), as instituições de ensino deveriam funcionar como centros de produção e irradiação do conhecimento, firmemente comprometidos com a busca da verdade, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com a máxima fidelidade possível, os infinitos aspectos e matizes da realidade. É o que estabelece, com outras palavras, a própria Constituição Federal, ao dispor que “o ensino será ministrado com base nos princípios da liberdade – de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber – e do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”.⁸⁰

Confrontado com as demandas de uma sociedade cuja pluralidade de sujeitos e demandas sociais encontra cada vez mais espaço para se expressar, o MESP propõe um ensino pluralista que carrega consigo um sentido bem específico. O pluralismo do movimento busca reduzir toda a lógica do social a um mesmo conjunto de diferenças integradas a um sistema de relações. O discurso de respeito à neutralidade das instituições serve em favor da colonização de todo o campo da discursividade por uma única formação discursiva, aquela dos que já exercem o monopólio sobre a força. A apologia ao individualismo convenientemente tende a esquecer que nem todas as particularidades coexistem no mesmo nível de protagonismo político ou inserção dentro das instituições:

[N]ós sabemos muito bem que as relações entre grupos são constituídas como relações de poder - isso é, que cada grupo não só é diferente dos outros, mas, em muitos casos, constitui essa diferença com base na exclusão e na subordinação de outros grupos. Agora, se a particularidade define a si mesma como mera particularidade, em uma pura relação diferencial com outras particularidades, isso ocorre com a sanção do status quo na relação de poder entre grupos. (LACLAU, 2007, p. 27)

80 NAGIB, Miguel. Por uma Escola Sem Partido. Escola Sem Partido. [S.l.]: [s.n.], [2005-2007?]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20180422152128/http://www.escolasempartido.org/artigos/192-por-uma-escola-sem-partido>>. Acesso em 22/04/2018

O resultado que tal processo acarreta define que “entendido como *mera* diferença, o discurso do opressor e o discurso do oprimido não podem ser distinguidos.” (LACLAU, 2007, p. 29, grifo do autor). Num contexto de demandas multiculturais, no fim, a proposta do MESP é a de um multiculturalismo conservador (MACEDO, 2006), que promove uma ideologia de assimilação às tradições da maioria, naturalizando a diferença para que o *status quo* seja preservado. A ideia de que essa tão estimada neutralidade não pode ser alcançada, uma vez que tornar o modelo moral padrão a regra a ser seguida e nunca questionada é, por si só, assumir um posicionamento ideológico não entra em questão.

Por mais rasa que seja a discussão feita dentro das fileiras do MESP sobre o conceito de ideologia e suas implicações teóricas, ela abre brechas interessantes para o desenvolvimento desse estudo. A primeira possibilidade é analisar como a perspectiva conservadora do movimento se insere na tensão entre individualidade e coletividade, ou, colocando em outros termos, na relação entre particular e universal. Como dito anteriormente, ao lançar mão do significante “ideologia” como mais um critério de corte para definir as fronteiras da exclusão em sua equivalência discursiva, o MESP pretende colonizar o campo da discursividade a partir da noção de neutralidade, que se torna outro ponto nodal em sua formação discursiva. É possível traçar um paralelo com um exemplo mobilizado por Laclau (2007) ao discutir a questão da relação particularismo/universalismo. Ele comenta que a filosofia iluminista, a substituir Deus enquanto “garantidor universal pela razão” (LACLAU, 2007, p. 23), cria uma nova base de sustentação para uma lógica que agora deve ser transparente frente a racionalidade humana. Agora, o universal precisará encontrar um corpo particular a partir do qual se expressar:

No entanto, esse foi o ponto em que a realidade social recusou-se a abandonar sua resistência ao racionalismo universalista. Pois um problema sem solução ainda permanecia. O universal tinha encontrado seu próprio corpo, mas esse ainda era o corpo de uma certa particularidade - a cultura europeia do século XIX. Então, a cultura europeia era particular e, ao mesmo tempo, a expressão (...) da essência humana universal (...). A questão crucial aqui é que não havia formas intelectuais de distinguir o particularismo europeu e as funções universais que ele deveria incarnar, dado que o universalismo europeu tinha construído sua identidade precisamente (...) através da universalização dos seus próprios particularismos. Então, a expansão imperialista europeia tinha que ser apresentada nos termos de uma função civilizatória universal, modernização e daí em diante. As resistências de outras culturas eram, como resultado, apresentadas não como lutas entre identidades particulares e culturas, mas como parte de uma luta abrangente e histórica entre universalidade e particularismos - a noção de povos sem história expressando precisamente sua incapacidade de representar o universal. (LACLAU, 2007, p. 24)

O MESP reproduz um deslocamento semelhante. Seu apreço pelo individualismo – mais especificamente, o individualismo burguês, branco, cristão, patriarcal, heteronormativo – e a condenação dos significantes “doutrinação” e “ideologia” em referência a tudo que pode ameaçar a identidade desses sujeitos, servem em favor de uma lógica em que o particularismo defendido pelo movimento pretende ocupar totalmente o universal. Porém, essa demanda surge em um contexto diferente do Iluminismo e da expansão imperialista europeia. O MESP está inserido numa disputa em que o papel do sujeito no plano social está sendo amplamente disputado. Agora, há uma multiplicidade de particularismos reivindicando reconhecimento e autonomia política. Trazendo essa discussão para o contexto brasileiro do século XXI, podemos perceber o próprio ensino de História como mais um palco dessas lutas. Os exemplos mais marcantes, como as temáticas transversais dos PCN’s⁸¹ e as leis 10639⁸² e 11645⁸³ são produtos de disputas a respeito da função social da escola e seu papel em dar voz a grupos que, até então, estavam na prática excluídos desse espaço: mulheres, negros, indígenas, LGBT’s, adeptos de religiões de matriz afro. Contraditoriamente, essas mesmas disputas ocorrem dentro das instituições criadas pelos grupos dominantes com a precisa intenção de sufocar as identidades oprimidas. Esse paradoxo leva à seguinte ponderação:

Se os novos grupos conseguirem transformar as instituições, ou se a lógica das instituições conseguirá diluir - via cooptação - a identidade desses grupos é algo que, claro, não pode ser decidido antecipadamente e depende de uma luta hegemônica. Mas o que é certo é que não há uma grande mudança histórica sem que as identidades de *todas* as forças envolvidas sejam transformadas. Não há possibilidade de vitória nos termos de uma autenticidade cultural *já adquirida*. A crescente

81 Estabelecendo orientações curriculares como, por exemplo, a abordagem de questões envolvendo orientação sexual, como gênero e sexualidade. A redação dos Parâmetros deixa clara a função social que o trabalho pedagógico dessas temáticas possui, como é o caso dos PCN’s para os primeiros segmentos do ensino fundamental: “As questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, muitas vezes, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente. É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia de AIDS, a discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida previstas pela Constituição brasileira”.

82 BRASIL. Lei 10639. “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências”. *Presidência da República*, Poder Executivo, Brasília, DF, 09/01/2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 25/06/2018.

83 BRASIL. Lei 11645. “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”. *Presidência da República*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10/03/2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em 25/06/2018

percepção desse fato explica a centralidade do conceito de hibridização nos debates contemporâneos (LACLAU, 2007, p. 49-50, grifo do autor)

É justamente no sentido de contrapor esse processo de hibridização que o MESP e os discursos que ele agrega buscam atuar. Nessa nova relação entre particular e universal, a totalidade de uma demanda ou de um valor é alcançada quando identidades particulares se articulam numa lógica equivalencial, estabelecendo fronteiras e antagonismos contra uma ameaça externa que as unem. Esse processo, contingente e hegemônico, implica que a tão almejada universalidade nunca pode ser alcançada de fato. Como não existe uma identidade que necessariamente deve ser a protagonista das disputas sociais, o universal está sempre relacionado às particularidades em luta para constituí-lo.

Um exemplo bem direto desse fenômeno: do final dos anos 1980 até muito recentemente, o direito de acesso à escola pública era considerado em grande parte um valor universal definido pelas demandas de grupos que viam nela um espaço importante de combate aos preconceitos, aos discursos de ódio e às violências dos mais variados tipos; o professor, por sua vez, era visto como um agente importante nesse processo. Quando o MESP surge, esse valor universal passa a ser disputado. O acesso à escola pública passa a assumir um outro significado, que dispensa sua função social e seu papel na construção da cidadania; o professor que nega essa acepção é visto como “doutrinador”, sua voz deve ser suprimida.

O universal não é algo definido e exterior a essas lutas. E está sempre aberto às disputas hegemônicas. Ele é um lugar vazio marcado pela “presença de sua ausência” (LACLAU, 2007, p. 53), um horizonte almejado mas nunca plenamente definido. Porém, o MESP age no sentido de negar essa constituição das relações políticas, porque, ao mesmo tempo que elas permitiram sua ascensão, elas também possibilitam contestar os valores que o movimento e seus adeptos tomam como absolutos: a dominação masculina, a moral judaico-cristã, a neutralidade do ensino.

Essa universalização e seu caráter aberto certamente condena todas as identidades a uma hibridização inevitável, mas hibridização não significa necessariamente declínio através da perda de identidade: ela também pode significar o empoderamento de identidades existentes através da abertura de novas possibilidades. *Só uma identidade conservadora, fechada em si mesma, poderia experimentar hibridização como uma perda* (LACLAU, 2007, p. 65, grifo nosso)

Além da relação entre particular e universal que a questão da “ideologia” para o MESP levanta, há uma segunda possibilidade de análise que a questão acaba acarretando. Junto do discurso fundamentalista religioso, o discurso anticomunista que o MESP articula encontram nos apelos à neutralidade do ensino um ponto nodal, a fixação parcial de sentido. Formando uma cadeia de equivalências com várias formações discursivas distintas, o significante “neutralidade” tem um papel tão importante quanto “doutrinação ideológica”, mas ambos exercem funções diferentes. O combate à “doutrinação” une os discursos em relação ao que os ameaça. A defesa da neutralidade os aproxima como um valor que a ser reivindicado, cumprindo a função de ocupar o lugar vazio do universal. Discuto as implicações disso na seção a seguir.

1.2.3 “Libertarianismo”

Miguel (2016) define “libertarianismo” como o ramo norte-americano das correntes de pensamento econômico que se desenvolveram a partir da influência da Escola Austríaca, “influyente em meios acadêmicos e ativistas dos Estados Unidos, prega o menor Estado possível e afirma que qualquer situação que nasça de mecanismos de mercado é justa por definição, por mais desigual que pareça” (MIGUEL, 2016, p. 592). É necessário aprofundar um pouco mais essa definição inicial.

Nash (2006), em sua apologia ao conservadorismo norte-americano contemporâneo, localiza a gênero do libertarianismo como um resgate da “tradição americana do ‘liberalismo’” após a Segunda Guerra Mundial, frente “a um mundo de estatismo arrogante, burocracia enraizada e aparente triunfo das filosofias da esquerda” – representantes do projeto keynesiano (NASH, 2006, p. 2). Esse retorno às bases ideológicas liberais teria se dado em torno de premissas como o anti-estatismo, o zelo pela educação tradicional, o desprezo pelas massas e o isolacionismo.

Freeman (2002)⁸⁴ vai no sentido oposto, contrapondo os postulados das principais correntes do liberalismo com a vertente libertária. O libertarianismo não se estruturaria nas mesmas bases políticas e filosóficas que fundamentam os sistemas liberais, sendo essas:

84 É o próprio Miguel que indica Freeman em seu texto como uma perspectiva crítica ao ideário libertário.

o reconhecimento público e aplicação legal de direitos e liberdades básicas, igualmente providas para todos os cidadãos; algum tipo de igualdade de oportunidades com disponibilidade de carreiras e cargos; um papel central concedido a mercados eficientes na alocação de recursos produtivos; o papel do governo em prover bens públicos; o dever do governo de prover bem-estar social; a natureza pública da autoridade política (FREEMAN, 2002, p. 123)

O aspecto que distingue os postulados liberais dos libertários é a supremacia que estes concedem ao direito de propriedade. No libertarianismo, a propriedade privada é convertida na única chave de leitura possível para a vida em sociedade. Uma noção central que deriva disso é a de “propriedade sobre si mesmo”, ou seja, “que nós tratemos nossa pessoa, nossa capacidade e os direitos de caráter moral na mesma relação normativa que assumimos em nossa relação com coisas” (FREEMAN, 2002, p. 131).

A principal consequência disso é a moralização da própria noção de indivíduo e sua relação política com o Estado:

(...) Libertários constantemente representam suas perspectivas como uma interdição contra coerções ou agressões, ou contra forçar pessoas a fazer algo que vá contra sua vontade (...) Mas libertários não condenam toda forma de coerção ou agressão, nem assumem que ninguém possa ser forçado a agir contra sua vontade. Libertários claramente endossam a execução coercitiva de direitos pessoais, da propriedade provida e de acordos contratuais. A necessidade de tais execuções garante a base legal dos argumentos libertários para um Estado mínimo (FREEMAN, 2002, p. 124)

Essas concepções representam bem a maneira como o MESP assume que devam se dar as relações entre escola, sociedade e Estado. Para Nagib, essa solução estaria embasada pelo Código de Defesa do Consumidor, que o criador do movimento interpreta como mecanismo de controle das relações de ensino-aprendizagem.⁸⁵ Sendo a educação, neste discurso, uma mercadoria, ela só pode ser regulada pelo próprio mercado. Convertendo-se num bem privado a partir do momento em que é consumida. Paralelamente, os que contratam esse serviço devem ter o direito de aproveitá-lo da maneira que bem entendem. Tudo que escapa da vontade do cliente pode ser alvo de retratação. O único direito válido é o direito ao consumo e à propriedade adquirida através dele. Nesse modelo, o próprio acesso aos direitos é

85 NAGIB, Miguel. Professor não tem o direito de “fazer a cabeça” do aluno. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], 03/10/2013. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/412-professor-nao-tem-direito-de-fazer-a-cabeca-de-aluno>>. Acesso em 11/05/2018

controlado pela “mão invisível do mercado”. As leis existentes servem somente para garantir o cumprimento desses contratos, que não podem ser subvertidos por novas legislações. Os que podem reivindicar o direito à educação que esteja de acordo com sua vontade fazem-no porque, da maneira que o acesso a tais direitos foi historicamente construído, só a voz de alguns grupos tem lugar na escola. Como a escola já é sua propriedade, nada pode violar esse monopólio adquirido “naturalmente”. A ética é dispensada em favor do valor moral da propriedade. O Estado mínimo se traduz em um Estado neutro. A urgência de se garantir o direito à propriedade privada é convertida assim em mais um aspecto ideológico que constitui a identidade do MESP e do seu discurso.

Diante dos direitos básicos que fundamentam o liberalismo, o libertarianismo subjuga todos eles ao direito à propriedade, tornando-os passíveis de serem alienados. Nesse sistema, onde liberdade e propriedade convertem-se em conceitos intercambiáveis,

permitir que alguém faça ‘qualquer coisa’ a si mesmo implica na capacidade de dar a outro o direito de invocar o poder coercitivo do Estado (ou de qualquer um) para forçar você a seguir com seus acordos anteriores, não importa o que você tenha aceito fazer ou o quanto você se oponha a isso no presente (FREEMAN, 2002, p. 132)

Assim deve ser a inserção do professor junto à escola e à sociedade. Submisso ao controle total da família sobre os filhos,⁸⁶ tudo que o professor faça para desviar das diretrizes impostas por essa instituição pode ser visto como uma violação do contrato. O professor não é dono de sua aula nem do saber produzido durante sua atuação profissional. Esses elementos e a decisão sobre o que deve ser feito com eles cabem somente aos contratadores do serviço, não aos fornecedores: “o cliente sempre tem razão”.

Por isso a ideia de uma “doutrinação ideológica” como esse mal entranhado na educação brasileira pode ser condenada de forma tão intensa ao mesmo tempo em que permanece estranhamente vago. A “doutrinação” não é definida pelos atos ou intenções de professoras e professores, mas pela satisfação do “cliente”. Ela é o recibo que pode ser cobrado caso a mercadoria entregue não tenha satisfeito as vontades do comprador.

86 Recentemente, o movimento começou a utilizar o jargão "meus filhos, minhas regras" nas suas campanhas online. A expressão – uma referência direta ao lema feminista “meu corpo, minhas regras” – assume um duplo sentido. Ele tanto apela para a noção da família nuclear heteronormativa quanto se apropria dessa ideia de relações familiares como relações de propriedade. Para o MESP, os filhos são posses dos pais.

Anteriormente, tratei das influências dos pressupostos neoliberais no discurso do MESP e aqui vale fazer mais algumas considerações a respeito dessa questão. A aproximação do ideário libertário ao neoliberalismo se dá em vários níveis, principalmente na relação de desconfiança com as liberdades positivas, a desvalorização da justiça social, a defesa de um retorno aos pressupostos básicos do liberalismo e a reivindicação de um Estado mínimo (MERQUIOR, 1991). No Brasil, a inserção desses paradigmas deve muito à atuação dos já citados *think tanks*, organizações responsáveis pela difusão e promoção de projetos político-ideológicos reivindicados por certas categorias sociais.

Alguns desses grupos já desenvolveram articulações com o MESP em certos momentos. Esse é o caso, por exemplo, do anteriormente mencionado Instituto Liberal,⁸⁷ cuja extinta sucursal de Brasília tinha como associados Miguel Nagib e Bráulio Porto de Mattos, coordenador e vice-presidente do MESP, respectivamente. Além disso, é significativo considerar que a vinculação de ambos com o instituto aparece antes mesmo da criação do movimento, remontando pelo menos desde 2002 (SALLES, 2017).

O tipo de relações que se observa entre MESP e organizações como o Instituto Liberal não são estranhas ao movimento. Uma instituição semelhante, o Instituto Millenium,⁸⁸ 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).

A gênese desses institutos no Brasil se situa no processo de expansão do ideário neoliberal promovido principalmente pela Sociedade Mont Pelerin, criada em 1947 por

87 Criado em 1983 como “uma organização formada especialmente para a doutrinação política, e que funciona como núcleo de uma rede difusora da ideologia liberal” (GROS, 2002, p. 131). Dentre os objetivos da organização, pode-se destacar o de difundir os princípios do liberalismo 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). Os interesses representados no Instituto Liberal tinham um acentuado caráter de classe, uma vez que lá estavam manifestos vários setores do empresariado como Donald Stewart Jr. (Ecisa Engenharia), Jorge Gerdau Johannpeter (Grupo Gerdau), Jorge Wilson Simeira Jacob (Grupo Fenícia), Roberto Konder Bornhausen (Unibanco), Wiston Ling (Olivebra), etc.

88 A página do Instituto Liberal 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. Disponível em <https://www.institutoliberal.org.br/quem-somos/>. Acesso em 15/04/2017. Fundado em 2005, “[a]s formulações políticas e ideológicas criadas e disseminadas pelo IMIL [Instituto Millenium] participam diretamente das disputas da fração hegemônica da classe dominante, sendo este aparelho privado de hegemonia espaço fundamental na produção de consensos para a burguesia. Neste sentido, as disputas em torno do programa neoliberal (e seu referencial) constituem linguagem comum para estruturar consensos mínimos de modo ativo, relacionando questões e interesses imediatos com as necessidades de reprodução ampliada do capital-imperialismo.” (PATSHIKI, 2016, p. 100)

Friedrich Hayek com o objetivo de “arregimentar e treinar um exército de lutadores pela liberdade” (apud GROSS, 2003, p. 102). A organização tinha o intuito de promover as articulações necessárias para o estabelecimento de uma hegemonia neoliberal em escala mundial, mas essa não foi a primeira iniciativa do tipo que contou com o envolvimento de Hayek. A Fundação para Educação Econômica (FEE), criada um ano antes com apoio dele e de Von Mises representava a frente norte-americana das disputas pelo sentido do liberalismo na segunda metade do século XX. À frente da FEE estava o jornalista Leonard Read, um importante nome na promoção de autores e obras libertárias (NASH, 2006). No que concerne ao Instituto Liberal, muitos dos autores internacionais que a organização foi responsável por publicar e divulgar no Brasil também tinham proeminência dentro do cenário libertário, como Ayn Rand, Bertrand de Jouvenel, Frederic Bastiat e os próprios Hayek e Von Mises (GROSS, 2002).

Para colocar em termos já mobilizados previamente, a grande função desses *think tanks* é a criação de um consenso internacional em torno do neoliberalismo, sempre pautando o senso comum, nunca o bom senso.

(...) O que Gramsci chama de “senso comum” (definido como “o senso assumido como comum”) geralmente assegura o consenso. O senso comum é construído por práticas estabelecidas de socialização cultural muitas vezes enraizadas em tradições regionais ou nacionais. Não é o mesmo que “bom senso” que pode ser construído pelo envolvimento crítico com as questões do dia a dia. Sendo assim, o senso comum pode ser profundamente enganoso, ofuscando ou disfarçando problemas reais sob preconceitos culturais. Valores culturais e tradicionais (como acreditar em Deus e na pátria e perspectivas a respeito da posição das mulheres na sociedade) e medos (dos comunistas, imigrantes, estrangeiros, ou “outros”) podem ser mobilizados para mascarar outras realidades (...) (HARVEY, 2005, p. 39)

O discurso que se origina daí é o do “neoliberalismo como exclusivo garantidor da liberdade” (HARVEY, 2005, p. 40); a única alternativa possível de concepção de mundo. Todas as demais perspectivas são destituídas de qualquer chance de integrar as disputas políticas, tratadas como antíteses da liberdade.

A partir dos anos 1980 o “imperativo da globalização” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129) auxilia ainda mais a impulsionar esses movimentos. No caso brasileiro, a influência dessas concepções passa a definir novas perspectivas e projetos no campo educacional numa conjuntura de redemocratização com o fim da Ditadura Militar, em que as economias ocidentais do pós-Guerra Fria começam a se dirigir para a lógica da flexibilização e

precarização do trabalho, num processo de desprofissionalização crescente (OLIVEIRA, 2004).

Integrado aos termos de um processo de Globalização pautado no ideário neoliberal, o mercado se torna o referencial maior para as relações entre Estado e sociedade. As políticas públicas educacionais não representarão uma exceção às novas regras. Assim,

[p]assa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129)

Dessa forma, o Estado, mesmo assumindo um papel de promotor de direitos sociais como educação, busca se travestir de empresa, adequando suas estruturas à lógica de “baixar custos e redefinir gastos” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131) e, conseqüentemente, afetando as relações de trabalho com seus funcionários e agentes. Na escola pública, isso se manifesta no fenômeno da desprofissionalização, onde “[a]s reformas em curso tendem a retirar deles [professores] a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

O que se observa é que as mobilizações sociais em torno de demandas como a democratização do ensino e da escola pública foram sendo apropriadas e ressignificadas em favor de interesses conservadores. Os novos sentidos dados a essas exigências acabaram levando à construção de um espaço de disputas orientado não na vontade da sociedade civil, mas na relação simbiótica entre Estado e mercado. Essa nova condição não substitui ou exclui as percepções de conjunturas anteriores a respeito do caráter moralizante e cívico que a escola deveria seguir, mas se soma a elas. A consequência disso é que, contrariamente ao potencial aberto pelo contexto de fim da Ditadura Militar para o início de um debate plural e democrático para o avanço da educação pública, laica, gratuita e inclusiva, a escola continua sendo palco para a manifestação de novos e antigos interesses que visam reproduzir a lógica patrimonialista de apropriar os espaços públicos para a consolidação de interesses privados.

No que concerne especificamente ao MESP, a dimensão da desprofissionalização acaba servindo como uma bandeira central do movimento. Ela atua em vários sentidos, mas o

principal deles é o do apagamento dos sujeitos e das subjetividades em prol de um individualismo predatório e antidemocrático (RUBIM, 2018). Para os professores

o ESP [Escola Sem Partido] mobiliza uma concepção que incentiva a separação do “eu” pessoal do “eu” profissional na prática docente, isto é, os aspectos subjetivos do professor, suas experiências e vivências pessoais, ligadas ou não à sua profissão, suas ideias, suas escolhas, suas opiniões, suas idiossincrasias, não deveriam aparecer e interferir nas suas aulas, sob o risco desses mesmos professores cometerem “doutrinação política e ideológica”. (RUBIM, 2018, p. 102)

Já no que diz respeito aos alunos

também podemos perceber uma uniformização dos alunos dentro de sala de aula, desconsiderando a multiplicidade desses alunos dentro de uma sala, a heterogeneidade dos estudantes, oriundos de diferentes modelos de famílias, com diferentes crenças, valores, comportamentos, de diferentes classes e camadas sociais, etc. Portanto, a dimensão da subjetividade dos alunos também desaparece nos argumentos e nas propostas do ESP. (RUBIM, 2018, p. 102)

O objetivo passa a ser uma escola despolitizada, baseada numa neutralidade que segue abraçando a noção do docente como agente promotor de uma determinada moralidade – agora contemporânea e individualista – e das mensagens do Estado – agora desregulamentado e desprovido da sua dimensão cívica e democrática. O Estado se torna mínimo, responsável somente por consolidar direitos estabelecidos pelas leis, as quais, por sua vez, devem priorizar a promoção daquele mesmo mercado.

As reverberações dessa concepção na educação escolar podem incorrer na própria impossibilidade do ensino de História (RUBIM, 2018). Se ele é entendido como resultado das trocas entre os campos da educação e da História, constituindo uma fronteira porosa e flexível (MONTEIRO; PENNA, 2011), o que resta dessa dimensão quando a História a ser ensinada precisa ser extirpada do seu caráter político? A neutralidade do ensino de História acaba inviabilizando “a produção e o compartilhamento de experiências, de narrativas, de memória, em suma, da própria história”. (RUBIM, 2018, p. 106).

A essas determinações se somam as influências dos outros pilares do discurso conservador sustentado pelo MESP. A despolitização da escola implica que a discussão política nas relações de ensino-aprendizagem só pode ser feita como parte dos conteúdos

prescritos a serem ministrados. A dimensão política da educação é desconsiderada. A escola assume o mesmo caráter do Estado politicamente neutro: manutenção das desigualdades e hierarquias sociais pautadas numa moral definida pela família, pela religião e pelo mercado. A política se torna uma relação de poder naturalizada e não uma ferramenta a partir da qual os participantes do espaço escolar possam agir no mundo.

As reivindicações do MESP por um ensino “neutro”, em oposição à “doutrinação”, cumprem outra função no âmbito das disputas discursivas. Nas páginas acima, relacionei como essa defesa da neutralidade garante uma série de articulações com certas formações discursivas: fundamentalismo religioso, anticomunismo e libertarianismo. Porém, algo que não deve escapar dessas considerações é que as relações entre esses discursos não são naturalmente harmônicas. Pelo contrário, apesar de todos eles conterem apologias à neutralidade, esse significante assume diferentes valores em cada formação, muitas vezes entrando em sintonia, mas também se chocando uns com os outros e entrando em contradição.

Um exemplo da primeira circunstância é a aproximação histórica entre o discurso fundamentalista e o anticomunismo. A noção de “regeneração moral”, especialmente durante a Ditadura Militar, teve na associação com o cristianismo católico uma importante ferramenta para a legitimação de um projeto nacional fundado nos termos dos valores ditos tradicionais. Porém, não existe uma condição pré-estabelecida para essa integração. Ela se forma com a equalização desses discursos a partir do momento em que o espantinho do comunismo se torna a ameaça a ser excluída das relações discursivas aceitáveis. Ele é visto como um inimigo comum tanto para a moral religiosa quanto para a moral nacional. Mas quando se pensa na influência positivista contida no modelo de educação dos governos militares, não é possível achar que a aproximação com o fundamentalismo cristão seja natural, tendo em vista o intenso histórico de disputas entre positivismo e catolicismo, do final do Império até o período republicano (CUNHA, 2017).

O segundo caso, onde os usos de cada formação para o significante “neutralidade” acabam se chocando, fica evidente com o discurso libertário. Aqui, a única moral que vale é aquela regulada pelo mercado e pela propriedade privada. Se o capitalismo se torna a nova fonte de valores, qual o papel que resta para a Igreja ou o Estado? Essas contradições só puderam ser superadas discursivamente, dando origem a um novo projeto hegemônico cujo exemplo mais significativo pode ser conferido na já citada ascensão do neoconservadorismo

norte-americano, onde a defesa do capitalismo selvagem também se articulou com o fundamentalismo cristão e o anticomunismo:

Isso também apelava para o nacionalismo cultural da classe branca trabalhadora e seu senso de justiça moral ofendido (ofendido porque essa classe viveu sob condições de insegurança econômica crônica e sentiu-se excluída de muitos dos benefícios que estavam sendo distribuídos através de programas de ação afirmativa e outros programas estatais). Essa base política podia se mobilizar positivamente através da religião e do nacionalismo cultural e negativamente através do racismo, da homofobia e do antifeminismo, de maneira velada ou explícita. O problema não era o capitalismo ou a neoliberalização da cultura, mas os “liberais”⁸⁹ que tinham usado excessivamente o poder estatal para prover aos grupos especiais (negros, mulheres, ambientalistas, etc) (...) O efeito disso foi tirar a atenção do capitalismo e do poder empresarial como não tendo qualquer coisa a ver com os problemas econômicos e culturais que o comercialismo e o individualismo descontrolados estavam criando. (HARVEY, 2005, p. 50)

Apesar das nuances e especificidades de cada contexto, é possível estabelecer alguns paralelos entre o caso norte-americano e o brasileiro. Mesmo que em momentos e a partir de demandas sociais distintas, em ambos pode-se observar a construção de um discurso conservador que visa a manutenção da desigualdade social. O MESP se consolida fazendo eco a essas demandas conservadoras. Assim como o Estado, o mercado e a Igreja, a escola é mais um espaço que deve ser aparelhado para “evitar qualquer transformação na ordem social ou melhorias reais para as classes trabalhadoras, ou para qualquer grupo minoritário” (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016).

Os apelos a uma neutralidade irrestrita surgem para garantir a unidade hegemônica necessária para a vitória desse projeto conservador para a educação. Em oposição, a “doutrinação” serve para marcar tudo o que não se encaixa dentro desse bloco, devendo ser eliminado.

Como mencionei ao final da seção onde tratei do anticomunismo, as disputas políticas e discursivas nunca podem se esgotar totalmente. Nunca haverá uma formação particular que se torna universal ao colonizar todo o campo da discursividade. Essa noção de universalidade

89 Na cultura política norte-americana, a terminologia “liberal” costuma identificar aqueles localizados à esquerda do espectro político. No contexto dos Estados Unidos, se identificar como esquerda geralmente se traduz na defesa de políticas de bem-estar social e de ação afirmativa para minorias. Curiosamente, quando se pensa na principal organização representante dessa vertente no sistema político estadunidense, o Partido Democrata, não há aqui uma rejeição da plataforma neoliberal, muito menos do capitalismo. Pelo contrário, desde os anos 1990, com a subida da presidência de Bill Clinton (1993-2001), o neoliberalismo se torna a orientação predominante dentro do partido, mas desprovido do viés conservador. Isso demonstra os vários pontos de ruptura e encontro que os discursos produzem na lógica do social.

é um lugar vazio que não pode ser preenchido na prática. Porém, ele pode ser ocupado simbolicamente, através da hegemonia. Isso acontece quando significantes como “neutralidade” tem a sua função transformada no processo de articulação dos discursos, tornando-se significantes vazios. Essa é a última questão que gostaria de discutir a respeito da centralidade da noção de “neutralidade” para o discurso do MESP.

Nesse momento, devo retornar à questão das relações entre particular e universal. Na perspectiva que adoto, não existe a ideia de um discurso universal, que esgota todas as possibilidades de disputas dentro do campo da discursividade. Pelo contrário, considero que "a relação entre o universal e o particular é uma relação hegemônica", ou seja, marcada pela contingência. Isso se desenvolve em dois níveis,

primeiro, que a particularidade do particular é subvertida por essa função de representar o universal, mas segundo, que um determinado particular, fazendo da sua própria particularidade o corpo significante de uma representação universal, vem para ocupar - dentro de um sistema de diferenças como um todo - um papel hegemônico (LACLAU, 2007, p. 53)

Da mesma forma, extrapolando suas demandas por uma educação neutra, o discurso do MESP deixa de dizer respeito exclusivamente às demandas específicas de seus fundadores – basta lembrar do “mito de fundação” que Nagib definiu – e passa a englobar uma série de outros discursos e personagens. A consequência disso é a transformação do significante “neutralidade” num significante vazio, ou seja, “um significante sem significado”, a “subversão do signo” (LACLAU, 2007, p. 36). É isso que marca o processo de constituição da lógica da equivalência como exclusão radical de determinados elementos, impossibilitando que eles se relacionem com certos discursos. O que ocorre aqui é um movimento de equalização nos dois sentidos: as categorias excluídas por serem consideradas como ameaças à existência dos discursos são igualmente demonizadas e, conseqüentemente, rotuladas como “doutrinação”; por outro lado, as relações de diferença entre os discursos que se mantiveram associados são canceladas e eles são igualados frente a um projeto hegemônico. O mecanismo que possibilita essa transição é o significante vazio. No caso do Escola Sem Partido, a proposta de uma escola “neutra” garante esse fator de unidade e transcendência. Enquanto significante vazio, ela define a hegemonia no conjunto de articulações discursivas que o MESP mobiliza. Uma vez esvaziado, o conceito assume a forma da única universalidade possível, a da contingência e da incompletude.

“Neutralidade” encontra distintas apropriações nas três formações discursivas tratadas até aqui. Ela pode servir em favor do monopólio de certas crenças religiosas, da imposição do projeto ideológico de um Estado, ou como justificativa para a soberania do mercado. A nova circunstância colocada pelo MESP é a possibilidade de uma resolução para as contradições entre esses paradigmas. Sob o pretexto de defesa das instituições democráticas, a neutralidade do ensino escolar passa a ser considerada como o único caminho possível. Na fronteira que separa os discursos integrados dos que foram excluídos, “neutralidade” torna-se a bandeira que marca o limite. Elevado à condição de critério para separar o que pode ou não ser discutido, o significante ocupa o lugar vazio do universal, ao menos até o momento em que o projeto hegemônico conseguir se manter. Ela forma, em conjunto com seu oposto, a “doutrinação ideológica”, os dois lados da moeda que o MESP representa. Se “doutrinação” é a doença que o Escola Sem Partido inventa para criar a urgência de se destruir outras concepções de educação, “neutralidade” é a cura miraculosa que vem na mesma embalagem. Esse par incorpora o projeto de escola do MESP e todos os seus possíveis impactos políticos e sociais. Tais implicações para o ensino de História serão discutidas mais a fundo no capítulo a seguir.

Capítulo 2 – O ensino de História para o Escola Sem Partido e a crítica do Escola Sem Partido a partir do ensino de História

Rejeitamos o usual argumento de que seria impossível transmitir uma mensagem neutra e objetiva num curso de Ciências Humanas. Qualquer docente maximizaria ou minimizaria interpretação de acordo com sua própria opção ideológica. Nossa posição é de que uma escola democrática deve ser pluralista. Apresentar todo o espectro ideológico disponível, todos os prós e contras de qualquer teoria sócio-política, favorecer o livre debate entre representantes dos diferentes partidos e confissões. Incentivar o descontraído embate das idéias, com respeito e tolerância, preparando os jovens para a participação e a convivência democráticas.

*Nelson Lehmann da Silva*⁹⁰

É improvável que, dentro dos quadros intelectuais do MESP, haja alguém que receba tantos elogios e considerações pela sua importância junto ao movimento quanto o historiador e professor Nelson Lehmann da Silva. Isso pode ser facilmente constatado já nos seus primeiros artigos publicados pelo *site* do Escola Sem Partido e que tratavam diretamente da temática da “doutrinação ideológica”. É nesse momento em que o MESP está dando seus primeiros passos que Lehmann aparece numa posição de destaque, tendo produzido ou republicado na página <escolasempartido.org> um conjunto de textos que servirão como base para aquilo que o movimento tomaria como principal ponto nodal do seu discurso: o combate à “doutrinação ideológica”.⁹¹

90 SILVA, Nelson Lehmann da. Escola Sem Partido? *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.]. [2005]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/177-escola-sem-partido>>. Acesso em 26/08/2018

91 Alguns desses textos foram publicados originalmente pelo MESP e outros são links redirecionando para postagens de outras páginas, como o *site* do Instituto Liberal de Brasília, ou o blog conservador “O Indivíduo”, para o qual Lehmann contribuía com certa regularidade. Certas páginas não estão mais online, mas podem ser acessadas através da *wayback machine*, ferramenta cujo funcionamento explicarei logo abaixo. Seguindo as datas de publicação na página do Escola Sem Partido, são esses: A posição do MEC. *O Indivíduo*. [S.l.]: [s.n.]. [2004b]. Disponível em <<https://web-beta.archive.org/web/20041018205951/http://oindivíduo.com:80/convidado/lehmann3.htm>>. Acesso em 29/10/2018; Ensinar X Doutrinar – vícios da educação escolar para a cidadania. *O Indivíduo*. [S.l.]: [s.n.]. [2004d]. Disponível em <<https://web-beta.archive.org/web/20041018205246/http://oindivíduo.com:80/convidado/lehmann2.htm>>. Acesso em 20/10/2018; Como se faz a doutrinação. *O Indivíduo*. [S.l.]: [s.n.]. [2004c]. Disponível em <<https://web-beta.archive.org/web/20041018204929/http://oindivíduo.com:80/convidado/lehmann1.htm>>. Acesso em 29/10/2018; A Doutrinação ideológica nas escolas. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.]. [2004a].

Acessando esses links hoje, é possível ver que o próprio MESP não disfarça e importância que Lehmann desempenhou durante sua gênese. Muitos dos textos assinados pelo autor ganharam uma dedicatória na forma de preâmbulo, com os seguintes dizeres acompanhando uma pequena foto de Lehmann: “O artigo abaixo foi escrito pelo saudoso **Prof. Nelson Lehmann da Silva**, pioneiro na luta contra a doutrinação ideológica nas escolas, grande incentivador do **EscolasemPartido.org**” (grifo do original).⁹²

É também com esses primeiros textos que a relação entre MESP e o Instituto Liberal de Brasília torna-se explícita. Foi possível encontra-la a partir de um dos textos publicados no site do MESP datando de 2004, em um artigo chamado “Ensinar X Doutrinar – vícios da educação escolar para a cidadania”.⁹³ Ao final dele encontra-se um link para a página do Instituto Liberal de Brasília. Mesmo encontrando-se atualmente fora do ar, o endereço do *site* pode ser acessado através do *wayback machine*, uma ferramenta de busca disponibilizada pelo *Internet Archive* através do endereço <<https://archive.org/web/>>, que permite o acesso a versões antigas de sites. Dessa forma, a página da organização pode ser visualizada.⁹⁴ Ela conta com algumas sessões, dentre essas a de “Associados”. Nessa parte do site aparecem os nomes de Lehmann como diretor executivo do instituto. Além dele, dois outros nomes importantes aparecem na relação como associados pelo menos desde o ano de 2002: Miguel Nagib e Braulio Porto de Matos, antes de virem a se tornar, respectivamente, diretor e vice-presidente do MESP.

A importância de Lehmann para o MESP também é confirmada por Olavo de Carvalho, que, numa publicação de 2016 da sua página no Facebook afirmou:

Disponível em <<https://web.archive.org/web/20040929043602/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,26,sid,1,ch>>. Acesso em 29/10/2018; Escola sem partido? (2005). *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.]. [2005]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20050122201133/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,58,sid,1,ch>>. Acesso em 29/10/2018; A doutrinação continua. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.]. [2009]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20091001094942/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,246,sid,1,ch>>. Acesso em 29/10/2018.

⁹² Os textos que vem acompanhados da dedicatória são “A Doutrinação ideológica nas escolas”, “Escola Sem Partido?” e “A doutrinação continua”.

⁹³ SILVA, Nelson Lehmann da. Ensinar X Doutrinar – vícios da educação escolar para a cidadania. *O Indivíduo*. [S.l.]: [s.n.]. [2004]. Disponível em <<https://web-beta.archive.org/web/20041018205246/http://oindividuo.com:80/convidado/lehmann2.htm>>. Acesso em 20/10/2018

⁹⁴ INSTITUTO LIBERAL. Brasília, 2002-2008. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20080704080338/http://www.bsb.netium.com.br/inst.liberal/>>. Acesso em: 29/10/2018

O Escola Sem Partido começou, informalmente, nos anos 70 do século passado, com os estudos pioneiros que o prof. Nelson Lehmann da Silva empreendia sobre a manipulação comunista da indústria do livro didático, numa época em que falar disso era arriscar-se a passar por louco. Durante décadas, um dedicado grupo de batalhadores, encabeçado pelo Miguel Nagib, lutou, ignorado do mundo, contra o pior dos males da educação brasileira, enquanto tipinhos desprezíveis, carreiristas e vigaristas de toda sorte faziam vista grossa. (...)⁹⁵

Olavo chega a citar Lehmann como uma referência teórica para si mesmo. Em um texto publicado em seu blog pessoal, intitulado “Ainda a canalhice”, onde expõe as formas que o ideário socialista encontrou para ocultar os impactos das suas práticas violentas e se manter vivo na mentalidade ocidental, ele pontua:

Peço encarecidamente a meus antagonistas que, quando me cobrarem as fontes das informações que veiculo, não o façam naquele tom arrogante de quem finge a certeza de não obter resposta. (a) Os dados sobre a manipulação comunista das consciências infantis foram coletados pelo prof. Nelson Lehmann da Silva, da UnB (...)⁹⁶

No já mencionado “Ideário do absurdo”, ele segue usando Lehmann como referencial para justificar sua hipótese dos perigos da “agenda globalista” e sua inserção na educação brasileira via instituições governamentais:

Entre nós, as pesquisas empreendidas pelo professor Nelson Lehmann da Silva, da Universidade de Brasília, vêm demonstrando como as cartilhas aprovadas pelo MEC têm cada vez menos conteúdo informativo e cada vez mais doutrinação política maciça, grosseira, própria para o adestramento de fanáticos e não para a formação de seres humanos inteligentes.⁹⁷

95 Disponível em <<https://www.facebook.com/carvalho.olavo/posts/664591630359581>>. Acesso em 09/03/2019.

96 CARVALHO, Olavo de. Ainda a canalhice. *Olavo de Carvalho*. [S.l.]: [s.n.], 7/04/2001. Disponível em <<http://www.olavodecarvalho.org/semana/aindacanalhice.htm>>. Acesso em 29/10/2018

97 CARVALHO, Olavo de. Ideário do absurdo. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2004]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/180-ideario-do-absurdo>>. Acesso em 02/05/2018.

É levando em conta o destaque que a figura de Lehmann assume no cânone do Escola Sem Partido que proponho reservar às próximas páginas uma análise dos trabalhos e reflexões desse autor. Como ficará claro logo adiante, a trajetória de vida tanto profissional quanto pessoal de Lehmann tem profundo impacto na sua atuação junto ao MESP, ou, pelo menos, essa é a impressão que ele gostaria de deixar no seu legado. Por exemplo, Lehmann dá um destaque especial para a relação entre sua vivência como professor de História e sua luta contra a “doutrinação ideológica”. Assim, as exposições a seguir se darão não só com a base já estabelecida da teoria do discurso, mas também através dos campos da educação e do ensino de História, pois é também a partir desses âmbitos que Lehmann constrói suas reflexões. Esses serão meus próximos pontos de partida.

Esse capítulo encontra-se dividido em três seções. Na primeira delas faço um apanhado da trajetória pessoal e profissional de Lehmann até seus primeiros contatos com o MESP. Em um segundo momento, início a análise propriamente dito das ideias e concepções do autor a respeito de educação, ensino de História e como ele desenvolve o conceito de “doutrinação ideológico” que foi aglutinado ao Escola Sem Partido. Por fim, na última seção, considero como é possível continuar mobilizando a partir dos campos da educação e do ensino de História um instrumental teórico que permita não só uma crítica ao MESP e suas concepções pedagógicas, mas também a superação desses discursos com um referencial baseado na noção de educação democrática.

2.1 Sobre Nelson Lehmann da Silva

Apesar de uma intensa produção textual online, Lehmann tem apenas um livro publicado, chamado *A Religião Civil do Estado Moderno* (2016). Mesmo não tendo relação direta com os temas aqui discutidos, essa obra é importante pois é nela que se pode encontrar uma quantidade significativa de informações sobre a trajetória pessoal e profissional de Lehmann; mais especificamente, em um dos apêndices do livro onde o autor trata de algumas considerações e memórias a respeito de sua história de vida. Obviamente, a conveniência das circunstâncias em que essas informações são apresentadas deve ser encarada com certo ceticismo.

Assim como todo esforço memorialístico, é improvável que Lehmann se limitasse a fazer uma simples recapitulação de fatos numa retrospectiva descompromissada e objetiva da sua vida. Pelo contrário, a iniciativa autobiográfica do autor pode ser encarada como uma forma de Lehmann consolidar uma narrativa de si para a posteridade. Dessa forma, ele legitima seus posicionamentos atuais através de um relato linear que reorganiza o passado de acordo com seus sentimentos e julgamentos mais recentes.⁹⁸ Apesar do cuidado que a abordagem desse material requer, isso não o deslegitima completamente, pois o torna parte da obra que se pretende analisar, afinal,

a propensão a tornar-se ideólogo de sua própria vida (...) conta com a cumplicidade natural do biógrafo, que, a começar por suas disposições de profissional da interpretação, só pode ser levado a aceitar essa criação artificial de sentido. (BOURDIEU, 1996, p. 184-185)

Da mesma forma, pode-se considerar o relato de Lehmann como uma espécie de versão oficial dele mesmo e de suas vivências, um registro da sua “individualidade socialmente constituída” (BOURDIEU, 1996, p. 187).

Nelson Lehmann da Silva (1939-2011), nasceu em Porto Alegre (RS) como parte da terceira geração de uma família de imigrantes alemães. Sua primeira formação foi em teologia, pela Ordem dos frades franciscanos. Segundo ele, período que culminou na sua nomeação como padre foram “anos de efervescência política que levariam o país à ‘Revolução de 1964’” (SILVA, 2016, p. 165). A escolha de palavras aqui ilustra uma clara tentativa de apologia ao Golpe Militar de 1964 e à ditadura que seguiu. A simpatia de Lehmann com o imaginário autoritário da Ditadura é um ponto importante para o desenvolvimento de suas ideias sobre educação escolar e a função social dos processos de ensino-aprendizagem e escolarização. Tratarei disso mais em frente.

É nessas primeiras etapas de sua formação intelectual que Lehmann viaja até a Europa para completar seus estudos na área de História. Ao final desse ciclo, em 1972, retorna ao Brasil, novamente impactado pelo ritmo das mudanças que marcavam o mundo.

98 Lehmann faleceu em 2011 e as últimas anotações do apêndice são datadas em 2010.

A turbulência na esteira do Concílio do Vaticano II, os rumos do debate teológico, a laicização e debandada de inúmeros colegas, o questionamento mesmo da vida religiosa, o exacerbado engajamento político de tantos eclesiásticos, particularmente na América Latina, a explosão do erotismo por toda parte, tudo isso mudava o quadro em que me via inserido (SILVA, 2016, p. 174)⁹⁹

É nessa conjuntura que Lehmann decide encerrar sua trajetória na carreira sacerdotal, sendo logo em seguida contratado pela Universidade de Brasília (UnB) como professor colaborador do Departamento de História. Começa a fazer o doutorado em 1976, na Califórnia, cuja tese para adquirir sua titulação serviria de base para o livro *A Religião Civil do Estado Moderno*. Foi lá onde afirma ter se tornado “crítico do ideário utópico socialista” (SILVA, 2016, p. 177). De volta à UnB em 1981, transfere-se para o Departamento de Ciência Política, onde permaneceria até sua aposentadoria da universidade. A partir de meados dos anos 1980, começa a se envolver com a organização do Instituto Liberal, cujo convite para ingresso veio do diplomata José Osvaldo de Meira Penna. Através do Instituto teria conhecido também Olavo de Carvalho (SILVA, 2016, p. 183).

Aqui vale retomar uma ideia já tratada no primeiro capítulo, que é a função do Instituto Liberal como um espaço de socialização para essas figuras que, posteriormente, formariam os quadros intelectuais do MESP. Ao longo do tempo, o MESP consolidou uma narrativa oficial em torno de sua criação. De acordo com essa versão, seu fundador, Miguel Nagib, convertera sua cruzada pessoal em busca de satisfações contra o professor que teria se aproveitado de sua posição de autoridade para “doutrinar” sua filha no mote principal do movimento que viria a criar. No entanto, as vinculações político-ideológicas de Nagib e das figuras que inspiraram a criação de seu movimento servem para disputar a veracidade desse “mito fundador”.

A sucursal de Brasília do Instituto Liberal cumpriu com o seu papel de *think tank*, construindo um consenso hegemônico entre membros das elites intelectuais e burocráticas do seu entorno e formando quadros para disseminar as concepções ideológicas lá defendidas. Unindo figuras das mais variadas categorias profissionais e inserções sociais, Lehmann e sua gestão no Instituto foram particularmente bem-sucedidos na construção do perigo da “doutrinação ideológica” e da necessidade de confrontá-la.

⁹⁹ Realizado em 1962, o Concílio do Vaticano II formulou uma série de iniciativas em favor da secularização de alguns elementos da liturgia e estrutura eclesiástica da Igreja Católica, com o objetivo de adaptar a instituição ao processo de mudanças culturais e sociais que vinham acontecendo durante a segunda metade do século XX.

É possível perceber aqui os esforços de Lehmann para a construção de uma identidade que faz toda a narrativa da sua vida convergir para o combate à “doutrinação ideológica”. Segundo ele, trajeto que o conduziria até a militância contra a “ideologização” da educação brasileira começa a se formar após sua aposentadoria forçada em meio às reformas do governo FHC – tidas como “em princípio corretas”, mas “contraproducentes” (SILVA, 2016, p. 184). A partir daí o Instituto Liberal passou a tomar boa parte de seu tempo. É nesse momento que Lehmann identifica estar envolvido com uma nova causa: “O que me parece urgente hoje é chamar a atenção da sociedade brasileira para a onipresente falácia dos ideólogos de esquerda” (SILVA, 2016, p. 184). Define “o esquerdismo, ou seja, o socialismo utópico” como uma “persistente doença infantil” (SILVA, 2016, p. 189). Parte do seu objetivo com essa nova empreitada é construir uma análise crítica dessa ideologia que desmascare a sua composição pela via da psicologia.

Tais elementos seriam o agonismo maniqueísta; o consolo do Bode Expiatório; a escatológica expectativa cristã (agora secularizada) da Cidade Perfeita; o complexo de Caim, que não suporta a desigualdade de mérito ou sorte. Acrescento ainda a arrogância do semiletrado, aquele que por adquirir “meia” ciência se intitula a denunciar a tudo e a todos. Tais elementos se encontram nas lendas e mitos, nas estórias infantis e na novela, na literatura e na arte popular. É a eterna luta entre o bem e o mal, carrascos e vítimas, bruxas e fadas, heróis e bandidos. O culpado de nossas frustrações é o outro, o que está do outro lado da fronteira, da outra raça, da outra cultura, da outra classe. Isso nos consola e legitima. No entanto, tanto a verdadeira Filosofia quanto a verdadeira Religião aconselham a um olhar para dentro quando na procura da culpa (SILVA, 2016, p. 190)

Graças ao apoio de José Penna, Lehmann teria encontrado na literatura liberal o antídoto para esse mal ideológico:

(...) estudei a Escola Austríaca de economia, F. Hayek e von Mises, depois, tantos outros, como Rothbard, Jouvannel, Lepage. (...) Estes fazem transpor teorias econômicas, ou de mercado, para outras esferas de relação humanas, como política, profissão, casamento, amizade, crime, etc. (...) Enquanto as teses liberais nada mais fazem do que descrever realisticamente o comportamento natural humano, a literatura socialista, seja de direita como de esquerda, formula um mal disfarçado ímpeto de poder, necessariamente para “curar” a viciada desordem humana natural. Estas são religiões salvacionistas, raivosas, ressentidas, proféticas (SILVA, 2016, p. 190-191)

Considerando-se isolado pelo mundo acadêmico – na sua concepção, repleto de relações de favorecimento mútuo e jogos de egos – e alguns setores da Igreja Católica – grupos de militantes partidários do marxismo na Confederação Nacional de Bispos do Brasil – após sua aposentadoria precoce, Lehmann confessa uma necessidade crescente nos estágios mais recentes de sua vida de “assumir a coordenação de um grande projeto” (SILVA, 2016, 0. 185). Tal empreitada pode não ter aparecido na forma esperada, mas ele ainda assim identifica para si uma nova missão:

Hoje, ao resistir à opinião vigente que é o marxismo, sinto-me particularmente desafiado pelo que se passa na escola e na Igreja.

Nas escolas assistimos à mais descarada doutrinação ideológica por parte de um professorado mal formado e deformado. A escola hoje no Brasil, pelo menos no ensino das humanidades, representa um risco. O vírus ideológico contamina as fundamentais questões da Filosofia, da Política, da Sexualidade, da Ética. Como delegar a transmissão de nossos valores mais caros a falsos mestres, a personalidades defeituosas? (...) (SILVA, 2016, 193-194)

Apesar de pouco mencionado como parte central na história de criação do MESP e das suas contribuições modestas em termos de produção textual para o movimento, vale citar o único artigo escrito pelo diplomata José Penna para o MESP, intitulado “Por uma educação liberal”, que, assim como as menções de Olavo de Carvalho, demonstra bem o protagonismo de Lehmann na construção de uma lógica da equivalência que girasse em torno da oposição total aos modelos de ensino considerados “doutrinários” e as concepções pedagógicas adequadas para as escolas:

Meu antigo colega da Universidade de Brasília e dileto amigo, o professor Nelson Lehmann da Silva, preocupado como eu e como todos os brasileiros de bom-senso (que são poucos...) pelos rumos da educação brasileira – chamou-me a atenção para o fato de que a educação de segundo grau em nosso país, além de outros defeitos que registra, está profundamente contaminada de idéias autoritárias, anti-liberais, quando não francamente marxistas. Se examinarmos, de fato, uma quantidade de publicações que são distribuídas aos jovens estudantes o que se descobre, efetivamente, não é a informação correta e imparcial, mas o condicionamento ideológico pela propaganda. A leitura desse verdadeiro lixo me faria arrepiar os cabelos... se ainda os tivesse em quantidade suficiente.¹⁰⁰

100 PENNA, J. O. Por uma educação liberal. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2004]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/172-por-uma-educacao-liberal>>. Acesso em 31/10/2018

O título sugestivo do texto faz referência ao fato de que, assim como o MESP viria a fazer alguns anos depois, o Instituto Liberal e seus representantes também estavam habituados à estratégia de “criar a doença para vender a cura”. A área da educação também esteve dentro do escopo de interesses da organização e de seu projeto político. Segundo Gros, entre 1992 e 1995, o Instituto Liberal de São Paulo desenvolveu serviços de assessoria para capacitar professores primários. Tal iniciativa teria sido inspirada

no diagnóstico da educação brasileira feito pelo instituto: o ensino passa por uma grave crise, que se evidencia no despreparo dos alunos para enfrentar o mercado de trabalho, no abandono quase total da rede pública, na falta de qualificação dos professores e nos “conteúdos desatualizados e ideologizados do ensino” (GROSS, 2002, p.145)

Na concepção do instituto, a solução desses problemas caberia em “afastar-se das ideologias, permitindo um aprendizado livre de dogmas, um pensamento e agir independentes, aptos a incorporarem uma perspectiva humanista” (apud GROSS, 2002, p. 145-146). Dentre as áreas e currículos tratados pelo instituto nesses seminários, a disciplina de História era a considerada como a que mais sofria do problema da “ideologização” (GROSS, 2002).

Não é Lehmann, muito menos Nagib que inventam o medo da propagação de ideias socialistas/comunistas através das escolas. Como dito anteriormente, discursos provenientes do fundamentalismo católico e do positivismo já traziam essa preocupação desde o começo do século XX. A plataforma neoliberal que o Instituto defendia é outra manifestação conservadora desses receios. Porém, a aglutinação desses medos em torno da noção de “doutrinação ideológica”, deu uma nova dimensão para esses discursos. A respeito desse ponto, é preciso dar o crédito para Lehmann, Nagib e o MESP.

2.2 O que seria um ensino de história doutrinário? Uma análise do pensamento de Nelson Lehmann da Silva

Lehmann assume esse importante papel de articulador das demandas conservadoras para a educação escolar. Entender como suas ideias estão estruturadas é um passo essencial em direção ao discurso do Escola Sem Partido. Dito isso, é válido observar que muitas das primeiras apropriações que o MESP fará das reflexões de Lehmann são anteriores ao próprio movimento. Esses textos em questão foram publicados no MESP no ano da criação do movimento sob os títulos “A posição do MEC”, “Ensinar X Doutrinar – vícios da educação escolar para a cidadania” e “Como se faz a doutrinação. Antes de chegarem ao MESP, tais textos já apareciam veiculados ao site do Instituto Liberal de Brasília e à página de um jornal universitário on-line da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro chamado “O Indivíduo”. A publicação se auto intitula como “uma fonte de informações e opiniões que não costumam ter vez na imprensa brasileira, dominada por esquerdismo, coletivismo, estatismo e relativismo”.¹⁰¹ Os três artigos de Lehmann republicados no MESP datam originalmente desse site entre maio e junho de 2002. A página também conta com a colaboração de outros autores de orientação neoliberal e conservadora importantes na trajetória de vida de Lehmann, como os supracitados Olavo de Carvalho e José de Meira Penna.

Nesses textos, Lehmann parece mais preocupado em identificar seu objeto da “doutrinação” como um verdadeiro problema que assola a educação brasileira. Apesar da falta de referências e citações, o autor indica ter realizado um trabalho empírico que apontaria para a existência desse mal. Em “A posição do MEC”, ele aponta a permissividade do Ministério da Educação a respeito de um “monopólio ideológico”, acusando que “[n]ão se observa em nosso ensino o confronto de teorias. Doutrina-se uma ‘verdade’, cada vez mais distante do mundo real”. Como comprovação dessa tendência, Lehmann mobiliza exemplos tirados de conteúdos curriculares de História para apresentar o seguinte esquema:

ALGUNS EXEMPLOS TÍPICOS DE DIRECIONAMENTO IDEOLÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA HOJE.

- A Igreja na Idade Média: acentua-se seu poder e riqueza sem apontar óbvia ação civilizadora.
- Revolução Francesa: apresentada como conquista definitiva minimizando perda de valores e excessos.

101 O que é o Indivíduo. *O Indivíduo*. Rio de Janeiro: [s.n.]. [2000?]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20020610020433/http://www.oindividuo.com:80/oquee.htm>>. Acesso em 31/10/2018.

- Estados Unidos: enfoque crítico sem devida apreciação de feitos positivos, em todas as áreas.
- Capitalismo: quase sinônimo de perversão ética
- Colonialismo: exclusivamente sob prisma da exploração, sem considerar prós (quando o próprio Marx o faz)
- Cuba: exemplo positivo, sem ressalvas.
- Derrocada do Comunismo: mera descrição, sem maiores aprofundamentos.

Em “Como se faz a doutrinação”, a mesma lista é reproduzida e ainda persiste a carência de fontes. Entretanto, há um maior desenvolvimento da tese de Lehmann a respeito da “doutrinação ideológica”. Segundo ele, nos conteúdos listados haveria “certamente verdades aí contidas. Não se trata de negar aspectos negativos em episódios e instituições”. Porém,

(...) são descrições e explicações PARCIAIS. Sonegam o quadro inteiro. Não mostram o outro lado. Não formulam os prós e os contras. Decretam juízos de valor, sem dar aos acusados direito de defesa. Praticam meramente um explícito ou implícito denunciamento. Não apresentam problemas como problemas, o que seria a verdadeira educação.

Esse viés, tido por Lehmann como marxista, representaria a própria evidência da prática da “doutrinação ideológica”, algo totalmente oposto à concepção do autor sobre o papel da escola na promoção de certo tipo de ensino. Para Lehmann, ensinar deve seguir critérios a partir dos quais “[o] educando será exposto a opções e alternativas diversas de ver o mundo e nele atuar. Não haverá monopólio de informações, de imprensa, de partidos, de opiniões, de textos escolares”. É “dever da escola” ensinar certos valores universais que permitam aos indivíduos conviver em sociedade.

Essas considerações terão profunda influência na organização teórica e ideológica do Escola Sem Partido. Lehmann deixa explícita a defesa de um modelo de ensino pautado na neutralidade do espaço escolar e nos saberes lá mobilizados. Diferente do que se pôde observar com Olavo de Carvalho, por exemplo, Lehmann não ignora ou desconsidera a dimensão pedagógica das suas discussões. Enquanto Olavo vendia uma narrativa histórica

disfarçada como uma verdade acobertada por uma grande conspiração ideológica, Lehmann reivindica uma narrativa histórica na forma de uma didática da História.

Mais significativo ainda, em “Ensinar x Doutrinar” o autor aprofunda as explicações sobre o modelo de ensino escolar que defende em contraposição ao ensino doutrinário e ideológico que a “esquerda” teria injetado no sistema escolar:

Nossa proposta é de que uma formação democrática, pluralista, tolerante e respeitosa frente a outras opiniões é possível e é dever da escola. Não só será o jovem exposto a diferentes argumentos e representantes de diferentes ideologias, como passará por um treinamento prático de participação em grêmios e associações na própria escola. Aprenderá a respeitar adversários, a competir e a perder, a argumentar e a ouvir, a dialogar, a eleger e ser eleito.

Essas considerações presentes nos textos de Lehmann são bem atípica em comparação às demais fontes analisadas até aqui. Boa parte dos outros autores trazidos para esse estudo estão muito mais preocupados em determinar o que a escola não deve fazer ou ser: a escola, os professores e os estudantes não devem se orientar por vieses ideológicos; não devem se pautar na crítica e transformação das estruturas sociais; não devem questionar os fundamentos da sociedade de que fazem parte. Todas essas ideias estão presentes nos escritos de Lehmann, mas ele também está preocupado em definir positivamente qual a função da escola junto àqueles que compartilham seu espaço.

Lehmann reivindica uma concepção pedagógica que valorize pressupostos como democracia, pluralismo, cidadania e liberdade. Para ele,

[a]prender tais conceitos, desprovidos de cargas negativas ou positivas, levará o jovem a um pensamento mais objetivo e realista, desarmado, capaz de convivência em sociedade. Em etapa posterior, é claro, haverão de introduzir-se conceitos éticos, onde se avaliam e julgam instituições e pessoas. Mas nunca e desde o princípio ater-se exclusivamente ao conflitivo, caindo no fácil esquema maniqueísta de apontar bodes-expiatórios e excitar ânimos denunciastas. É possível uma educação política não tendenciosa, ou não doutrinária.

Tais propostas tornam necessárias colocar em questão qual é a perspectiva de política que Lehmann e, conseqüentemente, o MESP entendem como adequada para ser promovida

pelas escolas. Autores como o filósofo da educação Gert Biesta apresentam contribuições críticas importantes para propostas como as dos trechos acima. Ele será uma referência importante para as páginas a seguir. O cerne das discussões de Biesta está no questionamento das noções sobre educação escolar que tratam aquilo que é aprendido e ensinado na escola exclusivamente como uma forma de definir competências e mensurar desempenhos.

Ao mesmo tempo em que divide os caminhos e funções que a educação pode ter em três domínios – qualificação (“aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e disposições”); socialização (“os meios através dos quais (...) nos tornamos parte de tradições estabelecidas e maneiras de fazer e ser”); e “subjativação” (*subjectification*), que vem da ideia de sujeito, subjetividade (BIESTA, 2016, p. 4) – Biesta aponta que muitos projetos educacionais que se sustentam na plataforma de defesa de uma boa educação não consideram o conjunto dessas dimensões, priorizando uma em detrimento da outra. Um exemplo bem objetivo disso são as já discutidas concepções tecnicistas de ensino, que pensam a escola como um mero instrumento para a formação voltada ao mercado de trabalho. Nesse modelo de escola, o objetivo é promover a habilitação de indivíduos nos saberes mínimos necessários para sua formação enquanto mão de obra. O foco é exclusivo na função da qualificação enquanto se cria a falsa impressão de que as demais dimensões podem ser ignoradas.

Apesar do MESP englobar esse tipo de concepção pedagógica em sua estrutura discursiva, como a associação com Reinaldo de Azevedo demonstra, não é nesse mesmo sentido que Lehmann segue. Sua linha de argumentação não vai pelo caminho da economia e sim da política, inclusive podendo parecer contraditório com as ideias básicas que formam o Escola Sem Partido. Afinal, a condenação que o movimento faz de tudo que entende como ideológico tem como consequência inevitável a despolitização do ensino. Porém, a posição de Lehmann no que diz respeito à relação entre política e ensino é específica o bastante a ponto de não cair em contradição com os pressupostos do movimento que ele ajudou a criar. Isso porque, para Lehmann, a integração entre educação e política não se dá a partir de todas as dimensões da educação como as apontadas por Biesta, mas de uma função específica: a da socialização.

Ao contrário de outros autores ligados ao MESP, Lehmann não ignora o papel da educação na promoção de valores, mais especificamente valores políticos como liberdade e democracia. No entanto, e esse é o problema central, ele não considera essas categorias a partir da sua dimensão política, mas puramente do seu aspecto moral. Isso fica claro ao se

retornar para a sua lista de exemplos de práticas de “doutrinação ideológica” no ensino de História. Por que o autor considera que uma abordagem exclusivamente crítica sobre temas como capitalismo, Estados Unidos, colonialismo e a Igreja durante a Idade Média teriam um viés ideológico inaceitável? Por que a exigência de que essas abordagens sejam plurais e isentas? Porque, para Lehmann, a discussão não são os aspectos teóricos ou metodológicos das aulas de História e sim a dimensão moral que o trabalho com certos tópicos evoca. Qualquer questionamento presente no trabalho dessas temáticas precisa necessariamente estar acompanhado pela reprodução do senso comum que as mantem como hegemônicas. Por exemplo, se são apresentados argumentos que criticam o capitalismo, também é preciso dar argumentos que façam apologia a ele. No entanto, até que ponto uma reflexão crítica é possível sem a autonomia necessária para que ela se sustente por si mesmo? Desprovida desses elementos, a única coisa que resta nessa aula é a perpetuação de uma lógica de poder onde a contestação das relações de força que organizam o social deve sempre vir acompanhada da exaltação das mesmas. Permite-se dar dois passos adiante para, em seguida, exigir um recuo na mesma proporção.

A neutralidade e isenção que Lehmann e o MESP propõe não promove o choque e transformação de ideias, mas a simples anulação do processo reflexivo. Comprometer professores e estudantes a um pluralismo compulsório serve somente em favor da manutenção do sistema de forças que faz certas ideias já estabelecidas como normas predominarem sobre outras relegadas ao lugar de críticas permissíveis. Do ponto de vista de Lehmann, o capitalismo, os Estados Unidos, o colonialismo e a Igreja medieval, vistos como exemplos de modelos civilizatórios para a construção do mundo ocidental, converte-os em princípios morais que devem ser, senão explicitamente defendidos, ao menos indiretamente garantidos.

É esse tipo de perspectiva de formação cidadã proposta por Lehmann que o referencial apresentado por Biesta pode ser mobilizado para criticar. Para ele, a dimensão da socialização predomina nessas concepções pedagógicas que relacionam educação e política porque elas atuam “principalmente nos termos da reprodução de uma ordem sócio-política já existente e da adaptação de indivíduos dentro dessa ordem” (BIESTA, 2011, p. 86).

Biesta chamaria a concepção pedagógica defendida por Lehmann e pelo MESP como o de uma educação “forte, segura e previsível”, desprovida de riscos. Uma perspectiva que, invariavelmente, está fadada a anular a própria educação. Essas abordagens tendem a ignorar a variedade de matizes que o processo de ensino-aprendizagem comporta, pois muitas delas

escapam do controle institucional ou mercadológico que certas lógicas defendem. Assim, Biesta afirma que a educação sempre envolve riscos. 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 em que ela não deve ser convertida numa “máquina perfeitamente operacional”- ainda que isso seja possível por um alto preço - porque isso viraria a educação contra ela mesma (BIESTA, 2016, p. x); porque isso anularia toda a chance de risco. 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). É esse aspecto que engloba a dimensão da subjetivação.

A estratégia de Lehmann e do MESP vem sendo criar uma articulação hegemônica sobre educação que não somente se diferencia de perspectivas que valorizam a função da subjetivação, mas que antagonizam totalmente com elas. Nesse momento, levar a discussão para o âmbito do ensino de História é central pois a maneira como Lehmann constrói essas articulações desde os primeiros momentos de vida do Escola Sem Partido é através de uma proposta de didática da História.

Esse método não é exclusividade de Lehmann. Ele já foi observado em Olavo de Carvalho e na forma como ele constrói sua narrativa histórica “alternativa” para justificar o perigo da “doutrinação ideológica” como parte de uma grande conspiração contra a civilização ocidental. O que proponho aqui é que Lehmann faz algo muito semelhante, convertendo sua proposta de narrativa histórica como uma didática da História adequada para ser trabalhada nas escolas por ser neutra, objetiva e isenta. Nas suas próprias palavras, o objetivo seria constituir uma consciência nacional estável e harmônica: “A disciplina da História transmitirá sentimentos patrióticos, sem etnocentrismos ou xenofobias.”¹⁰²

Uso o termo narrativas no sentido atribuído por Gabriel e Monteiro (2014), ou seja, como “sinônimo de discurso, que expressam subjetividades produzidas e produções de subjetividades” (GALBRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 25). O conceito de narrativa histórica representa, assim, um “elemento constitutivo do discurso historiográfico, mediador entre a História (vívda) e a produção de um saber para a construção de sentido no mundo”

102 SILVA, Nelson Lehmann da. A Doutrinação ideológica nas escolas. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.]. [2004a]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20040929043602/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,26,sid,1,ch>>. Acesso em 29/10/2018

(GALBRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 34) e a didática da História é a manifestação desse discurso. Essa definição coloca em questão justamente a proposta de ensino de História defendida por Lehmann. A harmonia que ele almeja não é possível tendo em vista que ensinar e aprender História é um processo promovido por sujeitos inseridos, cada um à sua maneira, numa certa temporalidade e constantemente tendo que lidar com as consequências disso.

Isso não significa que se deva desconsiderar a dimensão de socialização que o ensino de História tem potencial para cumprir, especialmente no que diz respeito à narrativa histórica enquanto conhecimento científico. Esse tipo de conhecimento deve ser mobilizado com rigor e de acordo com certos critérios epistemológicos, inclusive o da objetividade. Porém, o registro da objetividade irá necessariamente operar “marcado pela incompletude, compensado pela mediação da subjetividade”, pois “[o] historiador não pode se permitir apenas contar uma história, ele se vê na obrigação de autenticar sua narrativa” (GABRIEL, 2012, p. 193).

Lehmann não parece perder qualquer oportunidade para fazer menção ao imaginário da Ditadura Militar e é possível perceber nos seus apelos a uma unificação patriótica através do ensino um eco a modelos de escolarização daquela época. Já mencionei anteriormente a impossibilidade de um discurso totalizante, que colonize completamente o campo das formações discursivas. Da mesma forma, é igualmente impossível que haja uma narrativa histórica que equalize todos os seus integrantes em um mesmo projeto de nação. Isso é inviável porque esses conjuntos de indivíduos vivenciam e interpretam essa narrativa de diferentes formas. Tomando a proposta de Lehmann em conta, é de se questionar se “pátria” é um significante que engloba da forma idealizada que ele define grupos sociais minoritários e vulneráveis. Se esse discurso histórico e pedagógico é marcado por subjetividades tão complexas, então como a promessa de uma educação neutra pode ser cumprida?

Esse é o ponto. Ela não pode.

A neutralidade em nome do compromisso patriótico que Lehmann sugere é mais um lugar vazio que, mesmo localizado num horizonte inalcançável, serve para moldar politicamente as expectativas que se constroem em torno da sua concepção de ensino e, mais especificamente, do ensino de História. A questão que as demandas de Lehmann encobrem é que esse lugar vazio é construído e mantido por relações de poder e, em certos casos, pelo uso da força contra aqueles que recusam se engajar nesse projeto hegemônico. Assim, o perigo da

“doutrinação ideológica” é acionado para dar conta desses possíveis desvios. O professor que opta por não seguir as diretrizes de uma neutralidade construída não em termos objetivos, mas discursivos, deve ser assim destituído da sua legitimidade profissional, perseguido e punido.

A impossibilidade de uma educação escolar neutra e isenta não importa em si porque a promessa, a “cura”, que Lehmann, MESP e cia se propõem a vender é uma articulação hegemônica que transmite discursivamente a impressão de que essa neutralidade é possível. Como dito no capítulo 1, na definição de discurso dada por Laclau e Mouffe, o linguístico não pode ser isolado do extra-linguístico. A maneira como certas formações discursivas são montadas e estabelecem sua dominância no campo da discursividade afetam diretamente a realidade material. O lugar vazio, a promessa de conquistar completamente esse campo nunca pode se realizar, mas o ponto mais importante é a capacidade política da articulação de representar esse ideal. Esse é o modelo de ensino de História que Lehmann propõe. Uma impossibilidade em termos práticos, mas um ideal construído em termos de discurso.

Não obstante, é entendendo essas articulações sobre o viés da categoria de hegemonia que se abre a possibilidade para que elas sejam desmistificadas e contestadas. A “cura” que Lehmann criou enquanto hegemonia se dá somente em termos parciais e contingenciais. Ou seja, tal articulação não é absoluta ou imutável. Ela pode ser contestada a partir do momento em que se demonstra que outras integrações são possíveis. São autores como Gabriel (2015) que expõem essas potenciais contra-hegemonias que o campo do ensino de História pode produzir. Em especial quando se considera as possibilidades abertas pela noção de ensino de História como lugar de fronteira. Subsiste aqui uma brecha interessante para se redefinir qual é o papel do conhecimento histórico dentro do espaço da escola.

Para Lehmann, fica claro que o papel desses conhecimentos é a formação para cidadania, mas uma cidadania ideal tida como exterior à vida escolar. Nos três artigos publicados entre 2004 e 2009 exclusivamente no portal do MESP – “A Doutrinação ideológica nas escolas”, “Escola sem partido?” e “A doutrinação continua” – apesar de muita reciclagem das ideias já apresentadas nos seus primeiros artigos, há algumas novidades importantes, como uma definição mais completa para o que Lehmann entende por “educação para a cidadania”:

O que uma honesta formação para a cidadania deveria propor, deveria ser muito mais positivo. Valorizar a responsabilidade individual, estimular o espírito empreendedor, a inventividade, a inovação, o assumir riscos, ter objetivos autônomos, providenciar o próprio futuro. Saber confiar em si mesmo para assim construir uma sociedade de confiança.¹⁰³

A primeira coisa que salta aos olhos nessa descrição é o claro alinhamento que ela possui com as propostas pedagógicas do Instituto Liberal, o que denota um caráter ideológico igualmente explícito. O que é curioso é que, independente das inclinações políticas dessa proposta de “educação para a cidadania”, seguindo a linha traçada anteriormente no pensamento de Lehmann, esses elementos representariam um ensino verdadeiramente neutro. Há aqui uma estratégia de mesclar e confundir questões de natureza política e cívica (“responsabilidade individual”) – que realmente tem sua importância numa sociedade de instituições democráticas – com elementos econômicos como “empreendedorismo”, que a princípio não teriam qualquer relação direta com a temática da cidadania. Em Lehmann, essa relação é feita de forma tão direta que pode passar despercebida, mas ela tem grande significado. Assim como ele busca reduzir a dimensão política de uma “educação para a cidadania” ao aspecto puramente moral (“forte, segura e previsível”), a mesma manobra é feita no campo econômico. Os valores democráticos são tratados como inseparáveis dos do liberalismo econômico e, conseqüentemente, do capitalismo. Educar para a cidadania não é somente um preparo para a vida junto às instituições democráticas, mas também as do capitalismo. Assim, a viabilidade da democracia é confundida com a do capitalismo.

Isso explica os exemplos mobilizados por Lehmann na sua lista de casos que ilustram um ensino “doutrinário”. As condenações às aulas de História que critiquem a ação civilizatória da Igreja Católica são colocadas no mesmo plano de equivalência das condenações às críticas aos Estados Unidos e ao capitalismo. Simultaneamente, assume-se como inaceitável que temas como Cuba e o fim do comunismo sejam trabalhados sem que se considere suas respectivas cargas negativas. Pois esses assuntos estão no extremo oposto dos valores civilizacionais que Lehmann reivindica como naturais. A manutenção da civilização ocidental e das instituições democráticas com as quais ela é associada se traduz na manutenção do capitalismo. O professor “doutrinador” que questiona o capitalismo estaria atacando também a própria democracia.

103 SILVA, Nelson Lehmann da. A Doutrinação ideológica nas escolas. *Escola Sem Partido*. [S.l]: [s.n.]. [2004a]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20040929043602/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,26,sid,1,ch>>. Acesso em 29/10/2018

Os demais artigos reprisam e reforçam os vários argumentos e instrumentos retóricos que desenvolvidos em torno dessa base, como a ideia de que “uma escola democrática deve ser pluralista”, a partir das já mencionadas noções de que o ensino deve ser pautado na neutralidade e objetividade da prática docente,¹⁰⁴ e a condenação da “doutrinação esquerdizante nas escolas”, que dissimularia o viés ideológico marxista definindo-o como suposta ciência.¹⁰⁵ Uma semelhança entre essas duas linhas argumentativas – tanto a que exalta os valores de uma educação plural e neutra quanto a que critica as ideologias doutrinárias – é que ambas seguem reproduzindo a ideia de que o tipo de conhecimento que são trabalhados na escola chegam nela de fora para dentro. Seja pela via da conspiração comunista/globalista seja pela via dos valores liberais da autonomia e empreendedorismo, Lehmann sempre coloca a escola e seus integrantes como coadjuvantes do processo educativo.

Apesar das desonestidades intelectuais, ainda é possível perceber nas exposições de Lehmann um certo embasamento teórico. O norte conceitual de suas propostas se situa na defesa intransigente dos pressupostos políticos liberais integrados ao contexto educacional. No entanto, a forma como tais ideias se estruturam é tão significativo quanto seu conteúdo.

Lehmann trata a relação entre educação e o modelo liberal de sociedade que defende como uma associação forte e unívoca. Rompê-la representaria uma sentença de morte para o conjunto de valores que formam tal sociedade. A prioridade dada à discussão sobre educação se dá porque, para ele, o ensino é tido como principal fonte para o desenvolvimento dos princípios que fundam a civilização: “A distinção / oposição ... [entre ensinar e doutrinar] corresponde à distinção entre Ciência e Ideologia, ou entre Democracia e Totalitarismo”.¹⁰⁶ Enquanto a doutrinação agiria pelo campo da ideologia, das ideias falsas, com o objetivo de manipular e subverter, privando os indivíduos da sua liberdade e cidadania, a verdadeira educação serviria para consolidar uma sociedade baseada nesses valores naturais. Assim como pode-se observar nos outros quadros intelectuais que formaram o MESP ao longo do tempo, Lehmann reproduz a atitude de considerar os princípios ético-políticos defendidos por

104 SILVA, Nelson Lehmann da. Escola Sem Partido?. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.]. [2005]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/177-escola-sem-partido>>. Acesso em 26/08/2018

105 SILVA, Nelson Lehmann da. A doutrinação continua. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.]. [2009]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20091001094942/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,246,sid,1,ch>>. Acesso em 29/10/2018

106 SILVA, Nelson Lehmann da. Ensinar X Doutrinar – vícios da educação escolar para a cidadania. *O Indivíduo*. [S.l.]: [s.n.]. [2004d]. Disponível em <<https://web-beta.archive.org/web/20041018205246/http://oindividuo.com:80/convidado/lehmann2.htm>>. Acesso em 20/10/2018

ele como os únicos possíveis para o plano das relações sociais. Contestar esses princípios é impensável pois isso significaria contestar a própria vida em sociedade.

Ao naturalizar os valores liberais como o único modelo de moralidade possível, Lehmann trata a educação escolar como uma ferramenta para formar e instruir indivíduos dentro desse arcabouço moral. Em suas próprias palavras, o que ele defende de fato é uma formação democrática e cidadã que se dê em “nível predominantemente técnico”,¹⁰⁷ ou seja, que transmita aos indivíduos os conteúdos mínimos necessários para que eles possam ingressar na vida em sociedade, deixando ao encargo de seus méritos e recursos as ações que seguirão a partir daí. Cruzar essa fronteira do conhecimento técnico é traduzido como parcialidade, oportunismo e maniqueísmo, logo, significa incorrer em “doutrinação ideológica”.

Apesar das ideias de Lehmann estarem intimamente ligadas ao MESP e ao contexto histórico de sua criação e crescimento, elas não são incoerentes com formas predominantes de interpretações liberais sobre a relação entre educação e democracia. Parte considerável do trabalho de Biesta (2011; 2016) é dedicado a criticar esse tipo de leitura, que o autor classifica como exclusivamente pautada em termos de desenvolvimento psicológico. Para Biesta, o principal problema dessas perspectivas é que, mesmo que elas relacionem educação e democracia como partes integrantes de um processo contínuo – a escola deve educar para preparar os indivíduos para a vida em uma sociedade orientada por princípios democráticos – elas acabam operando com a separação dessas categorias, como se as relações de ensino-aprendizagem se dessem num plano distinto do da vida política. A escola é vista como um espaço de preparação para a democracia, onde esses valores são socializados e naturalizados. Nela, desenvolvem-se os pré-requisitos necessários para o engajamento nas estruturas democráticas.

Biesta denomina essa noção de ensinar como psicológica “porque o processo educacional é concebido como aquele que deve produzir um tipo específico de indivíduo ao desenvolver sua mente e corpo” (BIESTA, 2016, p. 103). Após o fim desse ciclo de “formação para a cidadania”, a escola não teria mais funções a cumprir já que é somente fora dela que a agência política pode ser colocada em prática (BIESTA, 2016). Daí pode-se

107 SILVA, Nelson Lehmann da. A Doutrinação ideológica nas escolas. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.]. [2004a]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20040929043602/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,26,sid,1,ch>>. Acesso em 29/10/2018

observar o mesmo caráter secundário que Lehmann atribui à vida escolar conforme sua função se esgota com a inauguração da vida política. Biesta sugere, pelo contrário, que

a conexão entre educação e democracia é fraca, ou seja, uma em que a premissa não é a de que a educação pode desenvolver ou, ainda pior, produzir indivíduos democráticos, mas uma em que haja um interesse contínuo em promover aquelas situações - aquelas formas de afeto humano em que ... a liberdade possa aparecer (BIESTA, 2016, 102)

A partir daqui é possível observar o principal problema das leituras de Lehmann. Ao se comprometer com a defesa de uma educação neutra e isenta para garantir um ensino pautado no princípio da liberdade, ele trata a condição de ser livre somente em termos individualistas, desconsiderando que “liberdade não é um ‘sentimento interior’ ou uma experiência privada, mas algo que é um fenômeno público, logo, político” (BIESTA, 2016, p. 105). Liberdade não é uma condição auto-imposta, sujeita a relativizações a partir da vontade de cada um: "nossa liberdade está fundamentalmente interconectada com a liberdade de outros - contingente em relação à liberdade de outros" (BIESTA, 2016, 106).

No que diz respeito ao campo do ensino de História, Gabriel (2015) também fornece um contraponto crítico a Lehmann. Na perspectiva da autora, o conhecimento produzido e os saberes mobilizados em salas de aula de História não assumem um simples caráter intermediário, funcionando como etapas até que a autonomia política dos estudantes possa ser exercida fora da escola.

Gabriel se guia pela premissa de que as narrativas mobilizadas a partir da didática da História já contam com essa autonomia tanto política quanto epistemológica. Associando os conceitos de cultura escolar e cultura histórica e integrando-os no sistema discursivo da cultura histórica escolar, a autora considera que, se por um lado a cultura histórica coloca a questão das formas de se interpretar o tempo como “um possível fechamento provisório do que seria história e conhecimento histórico” e a cultura escolar “se apresenta potente para pensar e definir as coisas de escola” (GABRIEL, 2015, pp. 91-92); por outro, a cultura histórica escolar permite observar que a escola e o conhecimento histórico nela ensinado tem um lugar dentro das relações culturais que orientam e informam os indivíduos. Os saberes produzidos e compartilhados por professores e estudantes nas salas de aula de História tem

critérios que lhes dão forma e definem seus conteúdos. A mobilização desses saberes não pode ficar restrita aos critérios de uma moral absoluta pautada por valores civilizacionais, pois essa didática da História é uma voltada principalmente para os sujeitos e suas demandas políticas de orientação no tempo.

Da mesma forma, considerar que o ensino de História é marcado por relações e dinâmicas inseridas na lógica de cultura histórica escolar implica que a educação não pode seguir os termos do discurso da neutralidade. No nível da cultura histórica, é preciso entender o ensino de História como uma das formas com que a consciência histórica se materializa (SACHEZ-COSTA, 2013). Assim, o ensino de História também tem um papel na consolidação da consciência histórica, que aborda os valores morais e o raciocínio moral, não o modelo de moralidade absoluta e totalizante que Lehmann propõe, mas as formas como indivíduos interagem entre si e com o mundo ao seu redor (RUSEN, 2013). Pensar que o monopólio civilizacional sobre a disseminação desses é desconsiderar que a dimensão política da própria vida em sociedade, reduzindo-a a uma lógica da imposição pela força.

No nível da cultura escolar, o que se observa é que a escola não pode se colocar como simples reprodutora das normas e prerrogativas sociais já estabelecidas. Ela não precisa ser um espaço de socialização exclusivamente “forte, segura e previsível”. Pelo contrário, é deixando de lado esse aspecto homogeneizante de uma socialização impositiva que se pode estimular relações de convívio e aprendizagem dos mais variados tipos. Os espaços e os tempos escolares constituem discursos que permitem “a interiorização de comportamentos e de representações sociais” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 20). Tais relações podem ser questionadas ou simplesmente reproduzidas. Criticar a noção de educação neutra de Lehmann e do MESP significa apontar que esse discurso não representa uma alternativa ideal que conduz à verdadeira isenção no que diz respeito às relações de poder que permeiam o convívio social. Seja pelo matiz da classe, raça, gênero, sexualidade ou religião, essas relações são marcadas por opressões e violências que, sendo construídos em tramas históricas, precisam ser contestados em termos históricos.

Pensar nos termos de uma cultura histórica escolar também possibilita um outro avanço para fora da esfera de influência das concepções do MESP. Ela lança luz para o fato de que a separação que Lehmann estabelece entre o que acontece dentro e fora da escola pode ser discursivamente desconstruído quando se percebe que o ensino de História carrega na sua dimensão propriamente escolar um aspecto político central de orientação no tempo. Isso

mostra o quão insuficiente são as considerações do Escola Sem Partido no que diz respeito à relação do conhecimento escolar com outras formas de saberes, como aqueles produzidos nas universidades.

As críticas do MESP às universidades são muitas vezes contraditórias. Em certos momentos, o ensino superior é retratado da mesma forma que a educação básica, marcado pela “doutrinação” e o aparelhamento ideológico da “esquerda”.¹⁰⁸ Em outros, essa problemática é relativizada ao se considerar que a maturidade dos estudantes universitários tornaria essas relações de ensino-aprendizagem mais justas: “(...) [q]ue no nível superior deparemos com docentes assumida ou sutilmente tendenciosos, vá lá. Estamos entre adultos (...)”.¹⁰⁹ O argumento aqui segue os mesmos pontos em que Lehmann sempre toca. Como os saberes universitários são exteriores à escola, logo eles podem ser debatidos e discutidos de acordo com seu valor epistemológico. Já a escola, espaço da didática, deve se resumir à reprodução desses conhecimentos já maturados.

Essa lógica não se sustenta pois ela se baseia na mesma insistência de Lehmann por uma educação “forte, segura e previsível” que, enquanto totalidade, nunca pode se concretizar. Porém, seguindo o sentido oposto, percebe-se que essa separação imposta para os vários níveis da mobilização de conhecimento – os espaços de sua produção, transposição, ensino e utilização – é relativa. De fato, “[n]ão se pode pensar a produção dos saberes sem considerar suas outras dimensões (...)”. No que diz respeito à relação entre didática e epistemologia, elas “são indissociáveis, já que ambas estudam a vida social dos saberes, apesar de focarem o olhar em instâncias diferentes da vida dos saberes” (CHEVALLARD, apud PENNA, 2014, p. 49-50).

Para concluir esse último ponto e essa seção do capítulo como um todo, é importante fazer algumas considerações sobre as noções de saber e conhecimento. Até o momento, venho usando esses termos como sinônimos, mas em um nível conceitual eles não devem ser tratados como intercambiáveis. Perceber essa distinção é significativo para que as íntimas relações entre epistemologia e didática possam ser explicitadas e, assim, as fragilidades dos argumentos do MESP fiquem mais claras.

108 NAGIB, Miguel. Por uma Escola Sem Partido. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20180422152128/http://www.escolasempartido.org/artigos/192-por-uma-escola-sem-partido>>. Acesso em 22/04/2018

109 SILVA, Nelson Lehmann da. Ensinar X Doutrinar – vícios da educação escolar para a cidadania. *O Indivíduo*. [S.l.]: [s.n.]. [2004d]. Disponível em <<https://web-beta.archive.org/web/20041018205246/http://oindividuo.com:80/convidado/lehmann2.htm>>. Acesso em 20/10/2018

Penna (2013) promove o esforço de distinguir esses dois conceitos a começar pelas contribuições de Veiga Neto e Nogueira, que resgatam a etimologia das palavras “conhecimento” e “saber”. Enquanto a primeira traz o sentido de compreensão dos “objetos que, a princípio, já existiriam no mundo, independente do ato de pensar que reflete sobre ele” (apud. p. 115) – logo possuindo um caráter objetivo –; a segunda configura-se de maneira subjetiva, como a prática de alguém “que pudesse apreciar, avaliar, decidir, julgar sobre o que se passa fora dele de maneira isolada” (apud. p. 116). De acordo com essa perspectiva semântica, o conhecimento seria uma categoria mais pronta e definida que o saber, este, por sua vez, dependendo mais da agência de sujeitos capazes de abordar e interpretar o mundo ao seu redor.

Porém, Penna vai além dessas definições iniciais ao indicar que conhecimento e saber ultrapassam uma distinção binária entre objetividade e subjetividade puras. Ele também considera o saber a partir da sua dimensão intersubjetiva, ou seja, que se manifesta “no espaço do outro para o outro” e “sempre aberta à diferentes racionalidades” (PENNA apud. CHEVALLARD, p. 119-120). Dessa forma, é possível conferir mais flexibilidade à conceitualização de saber. Ele não precisa estar submetido à noção de um sujeito ideal, às ordenações da epistemologia acadêmica nem aos valores políticos liberais, como Lehmann propõe. Desde que o encontro de ideias possa ser legitimado no plano da argumentação,¹¹⁰ variadas formas de racionalidade podem ser consideradas válidas (PENNA, 2013).

Penna lança um olhar semelhante sobre o conceito de conhecimento, que passa a definir como “uma opinião posta à prova, que vem resistindo às críticas, mas que nada garante que resistirá a exames futuros” (PERELMAN apud. PENNA, 2013, p. 122). Assim como a ideia de saberes intersubjetivos, essa definição de conhecimento coloca em xeque o pressuposto de que existiria uma verdade do mundo e das coisas exterior às capacidades e limitações humanas de apreender esse mundo. Também é possível vislumbrar aqui certas aproximações entre a abordagem de Penna a partir da teoria da argumentação e a teoria do discurso. Da perspectiva do autor, as certezas e garantias que giram em torno do conhecimento são sempre provisórias e contingentes. Isso porque o conhecimento representa “uma opinião posta à prova e que conseguiu resistir às críticas e objeções – um conhecimento, portanto, ao qual cedemos a nossa confiança, mesmo sem a certeza de que resistirá a exames

110 A teoria da argumentação e a retórica são um dos principais arcabouços teóricos de Penna em sua tese. O autor propõe que a “argumentação constitui um elemento importante dentro da dinâmica do conhecimento histórico” (PENNA, 2013, p. 53) devido à dupla relação que ambas áreas desenvolvem entre si a partir da narrativa e na técnica da prova.

futuros” (PERELMAN apud PENNA, 2013, p. 124). Em outras palavras, também é possível pensar o processo de construção do conhecimento em termos hegemônicos.

Quando Lehmann define a distinção entre ensino e doutrinação como a mesma que separa ciência de ideologia, ele o faz contando com uma visão idealizada de conhecimento que segrega a objetividade da subjetividade. Mesmo que o próprio Nagib assuma que essa demarcação possa ser muito mais abstrata do que prática,¹¹¹ ainda permeia aqui uma lógica que dita que a objetividade do ensino – logo, sua neutralidade e isenção – deve ser um fim em si mesmo. Penna, por outro lado, chama atenção para o fato de que a relação entre objetividade e subjetividade não é de oposição, mas complementariedade. O conhecimento, produto da compreensão da “realidade”, só é objetivo até o ponto em que “parece ser objeto de um acordo historicamente situado e não fruto de uma decifração neutra das propriedades dos objetos independentemente do pensamento subjetivo humano” (PENNA, 2013, p. 125). Ao ser construído na academia até ser transposto para a escola e mobilizado como saber, esse conhecimento não é mais externo à sociedade e à cultura do que qualquer indivíduo, grupo, instituição ou ideologia.

Na escola, esse conhecimento seve como base para a operação dos saberes, produto das ações intersubjetivas. Logo, o saber escolar não precisa ser estático – “forte, estável e seguro” – pois o que o define enquanto tal não são as circunstâncias em que ele é utilizado, mas como ele justifica as atitudes que o constituem. A didática e, mais especificamente, a didática da História representam essas atitudes tomadas diante do que a cultura histórica escolar de cada conjuntura pende. O papel do saber é fornecer as respostas a essas demandas.

2.3 Ensino de história e educação democrática: uma crítica para além do Escola Sem Partido

111 “A questão está em saber se professores, em sala de aula, devem dar livre curso às suas ideologias, crenças, simpatias e antipatias, na tentativa de moldar a cabeça de seus jovens e inexperientes alunos à sua própria imagem e semelhança; ou devem fazer um esforço permanente para conter essas tendências e se aproximar, tanto quanto possível, da perfeita (e talvez inatingível) objetividade científica”. NAGIB, Miguel. Por uma Escola Sem Partido. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2005-2007?]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20180422152128/http://www.escolasempartido.org/artigos/192-por-uma-escola-sem-partido>>. Acesso em 22/04/2018

Os apelos de Lehmann à uma concepção moral de política e ao papel da educação escolar em reproduzi-la está diretamente ligada aos valores embutidos nessa proposta de formação social. Apesar de defender a aplicação desse modelo conforme os pressupostos da neutralidade e da isenção, o autor demonstra estar explicitamente alinhado com uma perspectiva ideológica muito clara: a da democracia liberal organizada de acordo com os princípios do neoliberalismo. O Escola Sem Partido ao fazer eco às reivindicações de Lehmann, também se apoia na mesma base e nos mesmos fundamentos. O combate à “doutrinação ideológica” representaria a grande ameaça a esses princípios. O modelo de sociedade que o MESP e Lehmann defendem se constitui principalmente em torno desse antagonismo e das identidades que ele cria.

No entanto, é justamente nesse pilar central que se pode encontrar as principais inconsistências nas leituras de Lehmann e do MESP sobre o fenômeno educacional, pois ambos consideram essa aliança entre liberalismo e democracia como natural. Os valores que surgem como substrato dessa união – pluralismo, igualdade, liberdade, etc... – também são elevados à condição de cânone incontestável da vida social sem muita reflexão a respeito dos limites de sua aplicação.

É possível explicar essas lacunas com uma questão que já mencionei anteriormente: o fato de Lehmann e o MESP tratarem esses valores da democracia liberal não em termos políticos, mas como valores morais. É nessa problemática que pretendo me focar a partir daqui.

Resgato aqui o referencial de uma autora já mencionada, Chantal Mouffe, que também é uma influência importante para Gert Biesta e, enquanto teórica da democracia, desenvolve uma crítica central à moralização da política. O primeiro problema que Mouffe aponta nesse paradigma moral é que ele trata a relação entre valores liberais e democráticos como natural quando esse certamente não é o caso. A associação entre liberalismo e democracia é marcada por contradições e desencontros pois essas duas perspectivas se orientam a partir de premissas distintas. Enquanto a primeira se baseia nos pressupostos do “governo da lei, a defesa dos direitos humanos e o respeito pela liberdade individual”, a segunda parte dos princípios da “igualdade, identidade compartilhada entre governantes e governados e soberania popular”. A questão central que Mouffe busca explicitar é que “[n]ão há necessariamente uma relação entre essas duas tradições, mas somente uma articulação histórica e contingente”, ou seja, hegemônica (MOUFFE, 2000, p. 3). Inevitavelmente, essa articulação gera tensões e intrigas

que não podem ser completamente abafadas, mas sim negociadas. O problema das concepções que deixam de lado a dimensão hegemônica da democracia liberal é que elas também acabam acobertando as relações de poder e força que mantem essa unidade.

Da mesma forma, os apelos de Lehmann por uma educação patriótica e isenta representam, simultaneamente, a invisibilização dos grupos e discursos que nunca serão completamente contemplados por essa pátria ideal. O consenso que se quer criar em torno da ideia de neutralidade só é possível com a coerção daqueles que não aceitam ou não podem aderir a ele. O melhor exemplo desse aspecto coercitivo da relação hegemônica que Lehmann e, por tabela o MESP, propõem é o enquadramento dos professores e professoras que discordarem dela na categoria “doutrinação ideológica”. Essa figura discursivamente construída do “professor doutrinador” marca a relação de antagonismo que as concepções pedagógicas de Lehmann e do MESP visam definir. Ela representa o “exterior constitutivo” da identidade que se constrói em torno do discurso Escola Sem Partido, um conteúdo

incompatível com o interior e, ao mesmo tempo, a condição de emergência deste. Isso só é possível se o 'exterior' não for simplesmente o exterior de um conteúdo concreto, mas algo que coloca em questão a 'concretude' enquanto tal (...) (MOUFFE, 2000, p. 12)

Sem essa relação antagonica a identidade do MESP e simpatizantes não poderia se formar plenamente. Isso explicita um outro problema com a noção de neutralidade defendida pelo movimento. O MESP reivindica um ideal de educação e escola onde os princípios da liberdade e igualdade possam se realizar plenamente. O problema é que a articulação hegemônica que une essas ideias também funciona nos termos de relações antagonicas, ou seja, nós/eles. Dentro da lógica antagonica, “o ‘eles’ não é o oposto constitutivo a um ‘nós’ concreto, mas um símbolo do que faz ‘nós’ impossível” (MOUFFE, 2000, p. 13). A noção de uma identidade liberal e democrática plena e total é ilusória pois essa totalidade sempre será colocada em questão por algo que a ameaça. Uma pedagogia que se propõe neutra e isenta em nome desses valores o faz na tentativa de proteger sua identidade contra o exterior constitutivo da “doutrinação ideológica”. Uma escola “sem partido” é uma impossibilidade lógica porque ela sempre atuará a partir de uma relação hegemônica, representando os seus próprios interesses e os dos discursos que se associam a ela.

Porém, as identidades construídas a partir da relação com o “exterior constitutivo” não se estabelecem somente de dentro para fora, mas também internamente. Elas são sempre marcadas pela lógica da diferença pois uma identidade não pode existir somente a partir de um caráter essencial e objetivo. Ela se forma em paralelo àquilo que ela não é ou que não a representa. Não há um caráter essencial e objetivo nas propostas do MESP para o que seria uma boa educação. O mesmo vale para Lehmann e a sua integração idealizada entre educação e democracia.

Dito isso, as contribuições de Mouffe também ajudam a colocar em cheque uma outra categoria política que o MESP sempre reivindicou como parte do seu projeto pedagógico, em oposição ao que condena como “doutrinação”: o pluralismo de ideias. É Lehmann quem estabelece que “[d]emocracia é pluralismo, convivência de diferentes interesses e visões. Mais do que tolerância, respeito por idéias divergentes”.¹¹² Como já foi mencionado no primeiro capítulo, essa noção específica de pluralismo chegou a ser incorporada no “Programa Escola Sem Partido” a partir de 2014, como parte do modelo-base para os projetos de lei que visam instaurar a plataforma do movimento.

A argumentação de Lehmann, ao associar democracia diretamente com pluralismo, mantém a mesma estratégia de relacionar e confundir valores liberais com a democracia em si, conferindo à categoria uma dimensão não mais política, mas moral. O pluralismo liberal, sob o pretexto de valorizar as identidades individuais, ignora que tais individualidades se constituem como diferenças e que essa diversidade gera tensões que precisam ser tratadas coletivamente. No caso de Lehmann e do MESP, a estratégia que eles seguem é desconsiderar o dissenso como produto de manipulação ideológica.

Um exemplo evidente desse tipo de manobra é a já citada mobilização em torno da bandeira do combate à “ideologia de gênero”. As demandas sociais que definiram a necessidade de se discutir pública e politicamente temas relativos às categorias de gênero e sexualidade (desigualdade, violência, representatividade, etc) são julgadas pelo MESP como individualidades periféricas que querem se impor como falsas normas, indo contra o pressuposto da pluralidade liberal, que requer que “todos os lados” de uma mesma questão sejam levados em conta. Na prática isso significa tratar noções que contestam a inserção de minorias como sujeitos de direitos plenos como tão legítimas quanto aqueles que dizem o

112 SILVA, Nelson Lehmann da. A posição do MEC. *O Indivíduo*. [S.l]: [s.n.]. [2004b]. Disponível em <<https://web-beta.archive.org/web/20041018205951/http://oindivíduo.com:80/convidado/lehmann3.htm>>. Acesso em 29/10/2018

contrário. Nesse caso, o paradoxo democrático que Mouffe indica se faz bem claro: assim, movimentos como o MESP podem defender a democracia ao mesmo tempo em que negam a certos grupos a possibilidade de nela se inserirem.

Mouffe, em contrapartida, oferece um ponto de vista alternativo ao individualismo predatório da articulação neoliberal, tática que também servirá como base para que algo semelhante possa ser feito em relação ao MESP:

Observado de uma perspectiva teórica anti-essencialista, pelo contrário, pluralismo não é um simples fato, algo que nós devemos portar contra nossa vontade ou tentar reduzir, mas um princípio axiológico. Ele deve ser tomado como constitutivo *no nível conceitual* da própria natureza da democracia moderna e considerado como algo que nós precisamos celebrar e melhorar. É por isso que o tipo de pluralismo que eu advogo confere um status positivo às diferenças e questiona o objetivo da unanimidade e homogeneidade, que é sempre revelada como fictícia e baseada em atos de exclusão. (MOUFFE, 2000, p. 19, grifo da autora)

A proposta de Mouffe, pensada em termos hegemônicos, não desconsidera o fato de que mesmo uma hegemonia construída em favor de grupos vulneráveis ou princípios igualitários englobe relações de poder e força. Ela sabe que, se esse fosse o caso, estaria caindo no mesmo engano da perspectiva neoliberal, que ignora esse fator, pois são justamente as condições de poder e força que permitem às identidades se constituírem. Afinal, se elas são delineadas graças aos seus respectivos exteriores constitutivos, então algo precisa ser excluído ou desconsiderado para que se possa marcar as diferenças e os antagonismos. É tomando isso em consideração que, para Mouffe “[a] grande questão da política democrática converte-se não na eliminação do poder, mas em como constituir modelos de poder compatíveis com valores democráticos” (MOUFFE, 2000, p. 22).

É seguindo o caminho traçado por Mouffe e outros autores que Biesta também opera suas críticas a noção de pluralidade na educação, pensando tanto nos seus limites quanto em suas possibilidades. Baseado no trabalho de Bonnie Honig, ele aponta a existência de duas concepções distintas sobre a ideia de pluralidade: as que “veem a pluralidade como algo que pode e deve ser superado pela política” e as que defendem que “a pluralidade não pode, tampouco deve ser superada pela política” (BIESTA, 2017, p. 106).

A primeira perspectiva é atribuída às correntes do liberalismo que Mouffe chamaria de essencialistas, uma categoria que na qual Lehmann pode ser encaixado. Essas concepções

Concebem a pluralidade como um obstáculo à vida social, como um distúrbio e uma fraqueza, e veem a política como a cura para essa fraqueza. A pressuposição implícita é de que a vida social só será possível se houver um grau suficiente de comunalidade ou consenso entre aqueles que vivem juntos. (BIESTA, 2017, p. 107)

Essa definição pode parecer estranha quando atribuída à Lehmann e ao MESP, uma vez que ambos reivindicam tão insistentemente na pluralidade como um valor central para suas concepções de educação. Porém, a questão aqui não é somente a defesa ou não da pluralidade, mas qual significado se atribui a esse conceito. Para Lehmann e o MESP, pluralidade se resume a uma reunião de opiniões individuais que tem igual legitimidade para coexistir no espaço da escola. A neutralidade entra aqui para impor essa igualdade de condições, como se as diferenças e conflitos que marcam as relações escolares não importassem de verdade pois o ensino teria esse caráter unificador e homogeneizante. A partir do momento em que todos são enquadrados no aprendizado das técnicas e valores essenciais, a escola teria cumprido seu trabalho de transmitir os princípios que formam a vida em sociedade.

Essa noção de pluralidade entende a escola como um espaço despolitizado, onde os interesses privados de seus integrantes podem se manifestar livremente. Como já foi dito anteriormente, a consequência direta disso é o aparelhamento da educação escolar em favor da reprodução do senso comum, dos preconceitos e das relações de opressão. A pluralidade individualista de Lehmann se baseia no pressuposto de que todas as posições individuais têm igual condição de disputar por espaço no dia-a-dia escolar, nos currículos e nas discussões em sala de aula, o que não é verdade. Enquanto um discurso conservador, o Escola Sem Partido busca a reprodução das desigualdades e relações de poder que marcam as relações entre indivíduos. A escola que o MESP quer é uma pautada na pluralidade dos mais fortes. Ou, como diz Biesta:

Embora o liberalismo tente ser o mais inclusivo possível na vida social, ele o faz excluindo a pluralidade do domínio da política. O perigo é que a participação

política só se torna acessível para aqueles que já concordam com as regras do jogo. (BIESTA, 2017, p. 109)

No extremo oposto à lógica liberal essencialista, a outra perspectiva sobre pluralidade sobre pluralidade que Biesta destaca vem de Hanna Arendt. Apropriando-se dos conceitos da filósofa, Biesta destaca a relação intrínseca entre liberdade e pluralidade e a ação como pilar que torna ambas possíveis. Arendt difere da visão liberal essencialista pois ela considera a ideia de ação, de agir no mundo, não numa perspectiva individualista e isolada, mas numa dimensão política, pública e condicional:

A ideia central da posição de Arendt reside na afirmação de que os seres humanos são inícios e iniciadores. Na esfera da interação humana, portanto, sempre agirmos sobre seres que são capazes de suas próprias ações. (BIESTA, 2017, p. 114)

Isso implica que a vida em sociedade não se constrói apesar dos outros, mas numa relação direta de dependência das pessoas com quem se convive. Agir no mundo significa sempre ter que levar em consideração que ninguém age individualmente e que a possibilidade de agir não é exclusividade sua.

Sempre começamos nossos inícios, para dizer em outras palavras, num mundo povoado por outros iniciadores. Isso significa, entretanto, que, para buscar nossos próprios inícios, temos sempre de contar com as ações de outros iniciadores. (BIESTA, 2017, p. 114)

Viver livremente tomando em conta essa perspectiva de pluralidade altera radicalmente o que ser livre significa. Aqui, liberdade assume um caráter eminentemente público, politicamente construído e viabilizado pela ação. Da mesma forma, não existe liberdade total e sem conflitos pois ela é sempre mediada pelo fato de que outros ao nosso redor também podem agir. Para Biesta, a principal implicação disso é que a liberdade se torna algo difícil, porque é necessária uma luta constante para que a capacidade de outros agirem não seja sufocada, sob o risco de que o mesmo ocorra com a sua liberdade. Levando esse debate para o campo da educação, Biesta coloca que

é antes de tudo importante ter em mente que não devemos pensar na política como uma metáfora para a educação. Estabelecer e manter a existência de um espaço em que a liberdade pode aparecer, em que novos inícios podem vir ao mundo, não é apenas o fim e a *raison d'être* da política. É também, como tenho argumentado, o interesse principal e último da educação. (...)

(...) Por essa razão podemos dizer que a pluralidade não é somente a condição da própria educação. Quero enfatizar mais uma vez que essa não é a pluralidade da coexistência de esferas privadas separadas, desconectadas. É uma pluralidade que só existe, que em certo sentido só se torna presença em nosso ser com outros. É uma pluralidade, em outras palavras, que só existe na interação. (BIESTA, 2017, p. 128)¹¹³

A categoria de ação também exige uma reformulação da própria ideia de sujeito, ou seja, como aquele que pratica e lida com as consequências do agir no mundo está inserido nesse processo? A noção de sujeito proposta por Lehmann é fechada numa categoria unívoca: o sujeito inserido no ideário patriótico, onde não há diferenças e tensões, somente um senso de pertencimento “natural” a um mesmo arcabouço de valores. Essa perspectiva é insuficiente porque ela considera que as identidades dos sujeitos podem ser construídas exclusivamente no plano externo a eles, sendo a escola uma das várias instituições responsáveis por garantir a manutenção dessa ordem específica e práticas como “doutrinação ideológica” representando a negação dessas identidades impostas. Seguindo Biesta e Arendt, é possível ver como essa visão ignora aspectos importantíssimos da relação entre ter liberdade para agir no mundo e as condições específicas como essa liberdade pode se manifestar:

A ideia de ação de Arendt mostra claramente que a questão do “quem” do sujeito só pode ser respondida focalizando-se as maneiras pelas quais os indivíduos introduzem seus inícios no mundo, isto é, as maneiras pelas quais os indivíduos se tornam presença. A isso ela acrescenta que só podemos nos tornar presença naquelas situações em que agimos sobre seres que são capazes de suas próprias ações. Tornar-se presença – e esta é uma etapa crucial no meu argumento – implica assim vir a um mundo povoado por outros iniciadores, um mundo de pluralidade e diferença. Agir é, portanto, mais do que simplesmente vir ao mundo e impor seus inícios aos outros (...). O cerne de sua ideia de ação é que só podemos agir se ao mesmo tempo outros

113 Apesar de Biesta propor um diálogo tanto com Mouffe quanto com Arendt em momentos diferentes da sua obra, é importante marcar aqui que a noção de pluralidade arendtiana de que o autor lança mão não é a mesma defendida por Mouffe. Para ela "o principal problema da visão arendtiana de 'agonismo' é que, para resumir, ela é um 'agonismo sem antagonismo'. O que eu quero dizer é que, mesmo que Arendt ponha grande ênfase na pluralidade humana e insista que a política lide com a comunidade e a reciprocidade entre seres humanos que são diferentes uns dos outros, ela nunca reconhece que essa pluralidade está na origem do conflito antagonico" (MOUFFE, 2013, p. 30). Mais adiante defino o conceito da autora de agonismo.

também podem agir, isto é, se outros são igualmente capazes de introduzir seus inícios no mundo. (BIESTA, 2017, p. 75)

Vale retomar aqui a definição mobilizada por Penna para o conceito de saber e sua relação com a intersubjetividade. A escola, a aula de História e os saberes históricos nela mobilizados são marcados pelas ações de sujeitos – o professor que ensina, os alunos que aprendem – que estão constantemente se adaptando para tornar o processo educacional possível. Porque a sala de aula é um espaço onde as distâncias entre professores e alunos estão sendo constantemente negociadas. Essas distâncias podem representar:

aquela entre ele e os alunos, entre os alunos e a própria história enquanto uma matéria escolar, entre a realidade presente dos alunos e a realidade passada dos eventos estudados, dentre várias outras que poderíamos imaginar. Uma forma de explicação que tem o seu lugar na sala de aula, e não nos materiais didáticos, são aquelas que visam aproximar aos fenômenos estudados da realidade dos alunos. (PENNA, 2013, p. 212)

Como mencionado anteriormente, definir conceitualmente o que é conhecimento e saber não é só buscar as diferenças entre essas ideias, mas também os elementos que as relacionam. A maneira como essas categorias se manifestam no espaço escolar evidencia bem essas aproximações, já que a escola não é marcada pelo monopólio da epistemologia. Ela permite que problemáticas que transcendem a produção do conhecimento possam ser encaradas:

Considerar a função social do conhecimento histórico, especialmente com relação ao seu ensino, é essencial nesta perspectiva epistemológica. (...) podemos pensar esta função social do ensino como a maneira pela qual o professor tenta fazer com que os alunos se apropriem de elementos deste conhecimento histórico escolarizado e constitua um saber histórico que lhe permita compreender e atuar sobre os diferentes processos históricos, sejam eles de curta ou longa duração, nos quais ele está inserido. (PENNA, 2017, p. 220)

Pensar a educação escolar e o ensino de História do ponto de vista da intersubjetividade é considerar que as escolas e a História que nelas se ensina tem um papel

radicalmente diferente do que as propostas do liberalismo essencialista e seu prisma conservador representado por movimentos como o Escola Sem Partido entendem por formação de cidadãos. Essa é uma questão central também para Biesta, que critica o fato de que jargões como “formação para cidadania”¹¹⁴ dificilmente colocam em questão o que essas ideias realmente representam, porque elas deixam implícito que esses valores cívicos para os quais se quer formar já são pré-estabelecidos por relações de força postas. Porém, como Biesta define, “a educação não é exclusivamente a serva de uma ordem existente” (BIESTA, 2017, p. 16). Essa é a grande contradição que ele aponta nas perspectivas educacionais herdeiras do legado iluminista, como o humanismo liberal:

De um ponto de vista educacional, o problema com o humanismo é que ele especifica uma norma do que significa ser humana antes da real manifestação de “exemplos” de humanidade. O humanismo especifica o que a criança, o estudante ou o “recém-chegado” deve se tornar antes de lhes dar a oportunidade de mostrar quem eles são e quem eles desejam ser. O humanismo parece assim incapaz de estar aberto para a possibilidade de que os recém-chegados possam alterar radicalmente nossa compreensão do que significa ser humano. (BIESTA, 2017, p. 22)

Vale observar que, apesar de ter sua gênese na negação desse mesmo legado iluminista, a tradição conservadora que o MESP reivindica também mobiliza a mesma visão exclusivista sobre a categoria de ser humano. Isso não chega a ser contraditório uma vez que se percebe o papel que essa autoridade desempenha na manutenção das desigualdades sociais.

São os problemas da tradição humanista que levam Biesta a criticar as concepções pedagógicas pautadas exclusivamente numa “linguagem da aprendizagem”. Ele descreve a consolidação dessa perspectiva como consenso paralelamente ao estabelecimento da lógica neoliberal e todas as consequências que decorreram desse processo. Substituindo a “linguagem da educação”, a aprendizagem é característica por representar o fenômeno educacional como uma transação econômica, onde

(1) o aprendiz é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o

114 “Formação para cidadania” ou *civic learning* no original, é um paradigma aplicado em políticas públicas para a educação e currículos europeus. Baseada na ideia de cidadania ativa, essa perspectiva pressupõe que a cidadania deve ser cultivada nos indivíduos a partir da adequação e aclimação desses nas normas e valores democráticos já instituídos (BIESTA, 2011).

provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser oferecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente. (BIESTA, 2017, p. 37-38)

Como já foi demonstrado anteriormente, o MESP também é adepto de uma concepção semelhante sobre educação, com a particularidade de que essa lógica mercadológica é mobilizada junto a uma lógica conservadora. Não obstante, as críticas de Biesta ainda são válidas pois, tanto para a aprendizagem quanto para o Escola Sem Partido, o que se coloca em questão é a legitimidade dos conteúdos, métodos e intenções educacionais que se estruturam a despeito das opiniões de professores e estudantes. Isso não significa dizer que as funções da educação que o próprio Biesta identifica e assumem essa exterioridade, como a qualificação para o mercado de trabalho ou a socialização para o convívio com outros não sejam importantes. No entanto, a maneira como se decide sobre o que, como e para que aquilo que se ensina e é ensinado parece dispensar o que aqueles que compõem o ambiente escolar tem a dizer sobre aspectos tão essenciais para suas vidas. No máximo, qualquer potencial agência é reduzida ao aspecto individual. Como se bastasse aos interessados escolher qual produto educacional melhor se adequa aos seus interesses, pois o mercado daria conta de suprir a demanda. É essa contradição que Biesta aponta ao destacar que

adquirir uma compreensão do que se quer ou precisa é em si mesmo uma experiência importante de aprendizagem (...) essas questões devem ser vistas como questões sociais e interpessoais, e não simplesmente como questões de preferência individual. Questões sobre quem somos e quem desejamos nos tornar por meio da educação, embora de imensa importância para nós mesmos, são sempre questões sobre nossas relações com os outros e sobre nosso lugar no tecido social. Numa escala mais ampla, as questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação são, portanto, questões fundamentalmente políticas. (BIESTA, 2017, p. 42)

No entanto, só dizer isso não é suficiente, uma vez que esse aspecto político da educação também pode ser esvaziado pela lógica da aprendizagem. Vide as propostas de Lehmann para uma formação cidadão, que se resume ao enquadramento de indivíduos numa determinada ordem através da transmissão de conteúdos e valores “políticos”. Para não cair no mesmo lugar comum do MESP, é necessário seguir um outro caminho e é o próprio Biesta quem aponta essa alternativa.

A educação não pode se resumir à aprendizagem, especialmente no que diz respeito à política, pois há mais nas questões políticas que a educação levanta do que as dimensões da qualificação e socialização. Biesta (2012; 2016) não descarta a importância dessas funções, mas ele indica uma terceira que muitas vezes é ignorada, a subjetivação:

Se a educação consiste em criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor as questões difíceis que tornam isso possível, fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela subjetividade do estudante, pelo que permite ao estudante ser um ser singular e único. (BIESTA, 2017, p. 50)

Para Biesta, estudantes e professores são 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). Tendo sua autonomia para agir, ver e ser visto, ouvir e ser ouvido, os sujeitos, ao se emanciparem, também se fazem livres.

A proposta de Biesta é articular a função da subjetivação numa concepção pedagógica que valoriza o aspecto político das relações de ensino-aprendizagem. É em torno da categoria da educação democrática que ele organiza esses esforços. A preocupação inicial de Biesta é

definir como essa associação entre educação e democracia funciona. Assim, ele começa tratando como essa interação se dá em outros pontos de vista sobre educação democrática: primeiramente ele destaca a noção de educar *para a* democracia, baseada na premissa da aquisição de competências democráticas, como se indivíduos democráticos pudessem seguir com o simples aprendizado de certos conhecimentos, habilidades e disposições; a outra perspectiva é a de educar *por meio da* democracia, ou seja, através da inserção dos alunos em ambientes democráticos para que, através da vivência, possa se desenvolver o devido preparo para a vida em sociedade (BIESTA, 2017).

Biesta contesta essas duas visões por entender que ambas tratam a necessidade de formar e inserir indivíduos na democracia como um “problema” que a educação, os professores e as escolas devem resolver. Permanece aqui a ideia de democracia como algo que deve funcionar a partir da ausência de conflitos e tensões, que só pode ocorrer com a eliminação das instabilidades. Biesta vai no sentido contrário, defendendo uma educação democrática que integre de fato os dois elementos que a expressão comporta. Educação e democracia são considerados aqui como partes integradas de um mesmo todo marcado por pluralidade e diferença.

A educação democrática é uma “centrada na ação” e, mais ainda, preocupada com as responsabilidades que implicam perceber-se enquanto um sujeito que age no mundo e em conjunto a outros. Isso parece particularmente relevante no que concerne ao ensino de História, onde a capacidade de se entender como sujeito aparece como uma boa maneira de encarar perspectivas sobre o tempo que apontam para a futilidade da ação humana. Essa é uma questão que Penna (2015) aponta ao verificar o fatalismo de estudantes de uma turma de 8º ano da educação básica a respeito do futuro.

A “total dúvida sobre o amanhã” não se deve exclusivamente à expectativa de ameaças terríveis, a falta de crença na possibilidade de mudar os rumos da humanidade também está na raiz dessa questão. A ideia de que não fazemos o nosso destino talvez seja ainda mais pernicioso do que uma expectativa terrível do futuro, porque elimina a esperança, mesmo que pequena, de mudar os rumos da história. O mais impressionante é que, dentre as produções textuais dos alunos da turma de 8º ano em questão, a quase totalidade imaginou uma expectativa trágica de futuro e a maioria não percebeu a possibilidade de mudança. Parece-me inquestionável que dados como esses sejam relevantes e mereçam a atenção dos historiadores, em especial dos professores de história da educação básica. Se não fazemos o nosso destino, não podemos fazer história. Se um futuro assustador não pode ser evitado, por que estudar história? (PENNA, 2015, p. 73)

O problema que Penna busca destrinchar é como tornar o ensino de História significativo quando aqueles que são o seu principal foco, os estudantes, não conseguem mais perceber que a História está disponível para eles, nem para que nela se possa agir. Ao aplicar um pequeno questionário onde pede que os alunos indiquem com qual concepção de tempo mais se identificam – uma mais otimista com relação ao futuro e capacidade humana de ditá-lo; outra pessimista, que não acredita na possibilidade de um futuro viável – Penna observa como muitos dos argumentos usados nas respostas negativas se baseiam em uma essencialização:

Uma surpresa, em se tratando de uma pesquisa sobre tempo, foi a essencialização de alguns elementos nas respostas dos alunos. Essencializar algo é remover a sua capacidade de mudar com a passagem do tempo, é cristalizar uma identidade que se torna una e imutável. A lógica narrativa converte-se em uma lógica descritiva, na qual nada muda e os acontecimentos apenas manifestam uma essência estável. A essencialização desconsidera toda a experiência contrária (será que em todos os momentos e em todos os lugares a humanidade trilhou o pior caminho?) e transforma o processo histórico em um destino contra o qual não podemos lutar. (PENNA, 2015, p. 89)

Assim, o futuro é visto como imutável e fadado ao fracasso pois os seres humanos estariam presos dentro dos ciclos criados por essas características essenciais. É interessante observar como o caminho da essencialização acaba também por eliminar qualquer forma de pluralidade e diferença. A desilusão com a História se converte numa desilusão com a própria política.

A questão de como repensar a educação em termos democráticos de maneira que o mesmo possa ser feito com a dimensão política do ensino-aprendizagem pode ser encarada a partir das considerações de Mouffe, que propõe resgatar o antagonismo nas relações políticas. Para a autora, a prática democrática não pode existir com a neutralização das relações amigo/inimigo, já que elas constituem as relações de poder que formam o âmbito do político. Por exemplo, uma aula de história da escravidão no Brasil pensada nesses termos não pode ignorar a importância dessa temática para que estudantes possam entender como as relações raciais com as quais eles convivem no seu tempo presente foram construídas historicamente, como elas se modificaram e como elas ainda podem ser alteradas. Esse é um ponto de partida

importante para que o ensino de História trabalhe em favor de concepções políticas antirracistas. Essa é uma das várias funções sociais que as escolas podem servir, em se tratando especificamente da didática da História. Tomando essa dimensão política em conta, essa aula de História não pode considerar como aceitáveis interpretações históricas que legitimem ou relativizem a escravidão. Como essa aula definiu sua fronteira em torno do combate ao racismo, qualquer discurso que viola esses limites deve ser combatido.

No entanto, a relação amigo/inimigo não pode ser o único fator a definir as questões políticas dentro e fora das escolas, pois

[q]uando uma parte da sociedade é constituída como um inimigo que ameaça a identidade de um grupo, tudo aquilo que é relacionado a esse outro é permeado de uma negatividade. Não existe a possibilidade de diálogo com esse outro, porque seu discurso é percebido como venenoso e não deve ser escutado. É a imagem distorcida do outro e suas posições que são combatidas, não é o seu próprio discurso. Se o discurso de defesa de uma educação constituir aqueles que se identificam com o discurso reacionário como seus inimigos a serem destruídos, estaremos agindo da mesma maneira que eles, reforçando a polarização e combatendo não os seus argumentos e representações, mas a imagem distorcida que criamos deles sem nem ouvir aquilo que eles têm a dizer e compreender porque seu discurso pode ser sedutor para alguns. Dessa forma, fecharíamos a porta para aqueles que se identificaram com o discurso reacionário, mas ainda estão minimamente abertos ao debate. O antídoto para o veneno atribuído ao discurso do outro não é fazer uma operação similar, porém inversa: é a abertura para o diálogo com aqueles que se identificam com o discurso que queremos combater. (PENNA, 2018, p. 117)

O conflito precisa existir dentro da educação democrática – esse é o “belo risco” de que Biesta fala. Ao mesmo tempo, esse conflito não pode se pautar somente na ideia da eliminação do “outro”, do “inimigo”, pois isso representaria a eliminação de toda e qualquer diferença. Num contexto educacional, o antagonismo serve para que se impeça a disseminação de discursos de ódio, preconceito e violência. Uma concepção pedagógica que valorize a função da subjetivação não pode aceitar esse tipo de práticas como opiniões legítimas pois elas servem em favor da supressão da subjetividade alheia. Permitir que as vozes do racismo, da misoginia, da lgbtfobia ou do preconceito religioso sejam consideradas tão legítimas quanto qualquer outra é legitimar também o silenciamento dos grupos que esses discursos visam. Porém, dentro de uma sala de aula, os conflitos não se resumem somente a esses casos extremos.

Aqui é válido mobilizar os mesmos exemplos que o MESP utiliza. Como já foi mencionado anteriormente, Lehmann acusa professores de História, dentre outras coisas, de ensinar sobre capitalismo exclusivamente de uma perspectiva negativa – “quase como sinônimo de perversão ética”. Esse exemplo é eficaz pois representa o tipo de situação intermediária que eu quero ilustrar. Defender ou criticar o capitalismo não constitui, via de regra, uma forma de discurso de ódio ou de apologia à violência, mas Lehmann considera a maneira como professores de História tratam a temática inapropriada, pois ela seria sempre parcial.¹¹⁵ A proposta de uma educação plural para combater a “doutrinação ideológica” é representada como a forma ideal de se discutir questões políticas nas escolas. Gostaria agora de mostrar por que essa perspectiva é insuficiente e inócua e concluir apresentando uma alternativa possível.

A solução de Lehmann e do MESP é comprometer professores a ensinar todas as perspectivas possíveis sobre o assunto, tanto as apologias quanto as críticas ao capitalismo. Ao fim da sua formação intelectual, caberia aos estudantes realizarem um processo de seleção racional sobre os conhecimentos com que se identificam mais ou menos, para assim poderem definir suas opiniões políticas a respeito do tema. Há dois problemas aqui, ambos relacionados à adesão de Lehmann às perspectivas liberais sobre educação e política. O primeiro problema é que Lehmann não considera professores e estudantes como sujeitos que podem ouvir e ser ouvidos. Numa aula de História, criticar o capitalismo não é um fim em si mesmo, mas um ponto de partida que serve para marcar como essas vozes podem ser colocadas. Professores e estudantes estão constantemente disputando uns com os outros para fixar um discurso predominante. Um professor que inicia uma aula assim não necessariamente terminará com o seu ponto de vista como o dominante. Isso se deve à dimensão política que a educação escolar tem o potencial para assumir e isso se dá em termos coletivos e hegemônicos. Porém, para o Escola Sem Partido, tudo se resume a um jogo de soma zero onde ou se ensina tudo ou se ensina com um viés ideológico. O MESP nunca considera a possibilidade de que alunos podem contestar aquilo que aprendem, pois assim se torna mais conveniente culpabilizar os professores quando a expectativa, impossível por si só, de uma educação “forte, segura e previsível” nunca se realiza.

O segundo problema diz respeito à abordagem racionalista de Lehmann sobre a aprendizagem, como se fosse possível excluir toda dimensão passional e afetiva da definição

¹¹⁵ Vale reforçar que as afirmações de Lehmann parecem muito mais com conjecturas, uma vez que ele não apresenta fontes ou dados para corroborar suas hipóteses.

de um posicionamento político. Entretanto, as discussões sobre as diferentes formas que indivíduos estão inseridos no capitalismo e os privilégios, desigualdades e violências que isso gera não podem ser descoladas dos sentimentos que essas vivências produzem. O apelo ao racionalismo muitas vezes funciona como argumento de autoridade para que certos discursos possam se impor sem se preocupar em ter suas premissas questionadas. É exatamente isso que o MESP faz ao defender uma perspectiva ideológica bem explícita a respeito de como as escolas devem se organizar de acordo com o fundamentalismo cristão, do capitalismo ultraliberal e da negação das diferenças políticas. Tudo isso pode ser acobertado pelo véu da “neutralidade”, que não passa de uma derivação do argumento racionalista.¹¹⁶

No discurso Escola Sem Partido todas essas questões tornam-se insuperáveis pois o MESP não reconhece que não se pode discutir política nas escolas somente como conteúdos isolados do seu aspecto político, sendo esse as relações de poder que constituem o antagonismo.¹¹⁷ Preferindo ignorar esse matiz, não resta muito para as escolas sem partido que o movimento tanto estima além da reprodução da “democracia” do mais forte. Mas como seria uma educação pensada em termos de fatos democráticos? Seguir o caminho contrário ao do MESP significa lidar com os problemas presentes nos argumentos de Lehmann: primeiro, uma educação democrática precisa ser uma focada nos sujeitos, dando espaço para que eles possam agir no mundo; segundo, é necessário ir além da retórica racionalista e considerar o antagonismo presente na dimensão política do ato de ensinar e aprender. Aí esbarra-se num problema. Se o antagonismo não pode ser ignorado, então como articulá-lo com a função da subjetivação? Afinal, se a política se dá em termos de relações amigo/inimigo, como é possível que os sujeitos abram espaço para a diferença?

A democracia se faz em torno de conflitos, mas “o conflito precisa assumir uma forma que não destrua o ente político” (MOUFFE, 2015, p. 18). Para que a organização hegemônica possa se dar em termos democráticos – e para que o mesmo pressuposto seja possível para a

116 Mouffe afirma que “o principal objetivo da política democrática não é eliminar as paixões da esfera pública para tornar possível um consenso racional, mas mobilizar essas paixões em direção a um enquadramento democrático.” (MOUFFE, 2000, p. 103)

117 A relação entre “política” e “o político” é apresentada por Mouffe: “Com “o político”, eu me refiro à dimensão do antagonismo inerente às relações humanas, antagonismo esse que pode assumir várias formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais. “Política”, por outro lado, indica o conjunto de práticas, discursos e instituições que buscam estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflitantes, porque elas são afetadas pela dimensão do “político”. Eu considero que é só quando nós reconhecemos a dimensão do “político” que entendemos que “política” consiste em domesticar a hostilidade e tentar desativar o potencial antagonismo que existe em relações humanas, que podemos estabelecer o que eu considero como a questão central da política democrática.” (MOUFFE, 2000, p. 101)

educação – antagonismo precisa ser “domesticado”. Para Mouffe, a solução encontra-se na própria democracia, cujas instituições e práticas são responsáveis por filtrar o antagonismo e convertê-lo naquilo que denomina agonismo:

Enquanto o antagonismo é uma relação nós/eles em que os dois lados são inimigos que não possuem nenhum ponto em comum, o agonismo é uma relação nós/eles em que as partes conflitantes embora reconhecendo que não existe nenhuma solução racional para o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade de seus oponentes. Eles são “adversários”, não inimigos. Isso quer dizer que, embora em conflito eles se consideram pertencentes ao mesmo ente político, partilhando um mesmo espaço simbólico dentro do qual tem lugar o conflito. Poderíamos dizer que a tarefa da democracia é transformar antagonismo em agonismo. (MOUFFE, 2015, p. 19)

Pensar essa transformação também a partir da escola importa porque a educação não pode se resumir à visão desenvolvimentista que Biesta critica. Tratar a escola como geradora de indivíduos democráticos significa inseri-la numa ordem que considera a democracia como algo externo às pessoas. A educação democrática dispensa essa separação. Aqui, a escola e as salas de aula não são simples espaços intermediários de treino para a democracia, mas sim espaços de exercício da democracia por si mesmos. "Indivíduos democráticos só são possíveis através da multiplicação de instituições, discursos, formas de vida que cultivam uma identificação com valores democráticos" (MOUFFE, 2000, p. 96).

As escolas têm o potencial necessário para assumir essa função. Porém, para que ele possa se concretizar, é necessário que haja uma nova articulação dos discursos educacionais em torno dele. Se Escola Sem Partido se tornou um significante vazio, agregando vários sentidos conservadores a respeito do papel da escola e dos professores, “educação democrática” pode assumir a mesma função para os discursos preocupados com a relação entre educação e democracia. É a partir daí que a dimensão antagonista das disputas políticas educacionais fica explícita:

Para ampliar o potencial hegemônico da luta por uma educação democrática, precisamos construir discursivamente a força antagonista à qual nos opomos de maneira a fortalecer nossa capacidade de articulação com outras lutas e ampliar as possibilidades de persuadir as pessoas que a princípio se identificam com o discurso reacionário. (PENNA, 2018, p. 119)

Esse movimento só é possível quando tomamos em conta que as relações de poder em que a hegemonia se baseia não são fixas. Pelo contrário, o que define os poderes políticos atuantes dentro da lógica do social é o seu estado permanente de transformação. Foi justamente isso que, desde 2004, vem permitindo ao MESP reorganizar radicalmente a maneira como se pensava as funções da escola, dos professores e das relações de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, aquilo que está feito pode ser refeito.

CONCLUSÃO

Um ambiente com várias carteiras voltadas para uma parede na qual está fixado um quadro-negro. Nessas carteiras estão sentados jovens que dialogam com um adulto sobre um acontecimento importante na comunidade na qual estão inseridos. Essa é a descrição de uma cena que acontece cotidianamente em várias escolas do Brasil e do mundo. A questão é como atribuímos sentido a essa descrição: trata-se de um educador construindo conhecimento escolar no diálogo com os saberes dos seus alunos ou de um militante disfarçado de professor que abusa intelectualmente de uma audiência cativa impondo uma discussão que não faz parte dos conteúdos da matéria a serem transmitidos? A maneira como percebemos os elementos que fazem parte do processo de escolarização (professores, alunos, conhecimento, escola, educação) está em disputa por discursos que tentam fixar os seus sentidos e as relações entre eles. (PENNA, 2018, p. 113)

Nesse momento do texto, em que é necessário recapturar as ideias para que se possa construir algum tipo de encerramento sobre aquilo que foi exposto, vale retornar às primeiras linhas desse trabalho: o Escola Sem Partido é uma das formações discursivas mais influentes nos atuais debates educacionais brasileiros. Esse fato pode chocar devido ao extremismo das propostas do movimento e seu caráter explicitamente anti-democrático, mas esse avanço não surge do nada. Pelo contrário, o MESP é parte de um processo relativamente longo de reorganização das várias correntes ideológicas do conservadorismo brasileiro. Nessas páginas, pude delinear algumas das formas como essas articulações se deram e, assim, abordar o objetivo principal dessa pesquisa: *investigar os impactos provocados pelo conceito de doutrinação utilizado pelo MESP como parte de uma formação discursiva.*

Com essa questão em mente, identifiquei no processo de hegemonização do Escola Sem Partido uma radical reorganização das premissas que orientavam perspectivas e expectativas sociais e políticas a respeito da educação escolar e sua função social. O conceito de “doutrinação ideológica” muito mais do que distorcer o consenso sobre o que constitui o

trabalho docente nas salas de aula, serviu como uma âncora para afixação de novos sentidos a respeito do que deve ou não ser o papel de professoras, professores e escolas como um todo.

Esse objetivo inicial deu origem a outras demandas específicas que também pude responder ao longo dessas páginas. Tomando o conceito de conservadorismo como chave de análise e pensando-a a partir da teoria do discurso, fui capaz de *observar com que tipos de concepções pedagógicas o Escola Sem Partido se relaciona e com quais ele antagoniza*. Daí surge a percepção do Escola Sem Partido como uma formação discursiva que, através de relações pautadas na hegemonia, conseguiu construir uma rede de associações ideológicas e políticas que viabilizaram sua ascensão. No centro dessa rede, dei destaque ao ponto nodal representado pelo combate à “doutrinação ideológica”, a defesa da “neutralidade” no ensino e os vários discursos que esse elemento ajudou a unificar em torno do MESP – fundamentalismo religioso, anticomunismo, libertarianismo. Esses três últimos casos serviram para mostrar que, apesar da complexidade e, por vezes, contradições das associações que fundamentam o MESP, o movimento conseguiu estabelecer um equilíbrio no seio dessa correlação de forças históricas que marcam o conservadorismo brasileiro.

Assim, fui capaz de observar como a hegemonia constituída em torno da formação discursiva Escola Sem Partido foi se formando ao longo do tempo. Hegemonia essa pautada no poder de delimitar o que pode ou não ser ensinado e a própria função social da educação escolar. Dentro desse sistema, destaquei o papel que os significantes “doutrinação” e “neutralidade” desempenham como dois aspectos de um mesmo conjunto de discursos conservadores que pretendem monopolizar o debate educacional. Enquanto o primeiro serve como critério para definir as ameaças, aquilo que deve ser excluído das interações com outros discursos; o segundo estabelece a unidade e equalização entre as formações discursivas que o MESP reúne. “Doutrinação” é a doença criada pelo Escola Sem Partido para dar razão à sua própria existência. “Neutralidade” é a cura vendida sob medida.

Vale mencionar que esse é só um ângulo de análise dentre vários outros. Afinal, a formação discursiva Escola Sem Partido apresenta um infinito número de centros hegemônicos que também poderiam servir como base para esse trabalho, como a “ideologia de gênero”. Porém, dentro do recorte que propus (2004-2014), “doutrinação ideológica” aparecia como uma chave de leitura inevitável pois esse foi o ponto a partir do qual o MESP desenvolveria suas futuras articulações.

A relação dessa discussão com o ensino de História mostrou-se tanto necessário quanto inevitável. Primeiramente porque as áreas referentes a ciências humanas na educação básica sempre foram um alvo constante dos ataques do MESP, vide o fato de que uma de suas principais referenciais intelectuais, o historiador e professor Nelson Lehmann da Silva, parte do ensino de História para provar a existência e os perigos da suposta “doutrinação ideológica” que o movimento tanto acusa. Inclusive, é deslegitimando as formas de produção de conhecimento que não se adequam ao pressuposto de um certo ideal de neutralidade pré-definido pelo movimento que o Escola Sem Partido se reafirma. No entanto, há uma outra questão que explica a profunda conexão entre Escola Sem Partido e ensino de História. Entender o MESP como discurso também implica em assumi-lo como uma narrativa. Mais especificamente, uma narrativa histórica conservadora que se coloca como negação dos pressupostos democráticos que voltaram a ocupar lugar de destaque com o fim da Ditadura Militar entre 1985 e 1988.

O Escola Sem Partido é uma iniciativa político-ideológica de aparelhamento do sistema de ensino brasileiro para garantir que essa hegemonia conservadora, que vem assumindo novas formas desde o desmanche do último grande projeto autoritário, possa se restabelecer. Deixar isso claro é central pois assim torna-se possível perceber no Escola Sem Partido muito mais do que uma coleção de ações isoladas de um advogado indignado e seus amigos, mas sim um projeto de poder.

A educação é, foi e sempre será um dos principais alvos desses interesses conservadores e é possível encontrar a explicação para isso através das leituras de Gert Biesta. Ao propor as três funções da educação – qualificação, socialização e subjetivação – o autor destaca a dimensão da subjetivação como aquela condicionada pelas nossas relações com os outros; como nos permitirmos ser livres sob a condição de garantir a liberdade de outros. Dessa forma, é possível ver que a maneira como a educação se organiza define aqueles que podem falar, ser ouvidos e aqueles que serão silenciados. É em torno desse poder que as disputas abertas pelo MESP giram. Resignificar o papel de professoras e professores em sala de aula, rescrever do zero os critérios que delimitam suas liberdades é fazer o mesmo sobre todos aqueles que passam ou ainda passarão pela escola. A fronteira que define o que deve ou não ser dito em salas de aula é a mesma fronteira que bloqueia o movimento de transformação daquilo que é pessoal para aquilo que é político, do privado para o público.

Quando o que está em questão a respeito dessas fronteiras não são mais relações de poder pautadas em valores democráticos, mas no monopólio de uma única instituição ideologicamente construída – a família “tradicional” – sobre como essa força deve ser exercida, a própria democracia está sendo colocada em xeque.

Por isso é igualmente significativo entender o que é esse exterior constitutivo do Escola Sem Partido, que princípios são esses que o movimento rejeita e antagoniza. A relação com o ensino de História também cria outra demanda a ser atendida: *contrapor as concepções pedagógicas do MESP dentro de uma perspectiva de ensino de História que leve em conta a dimensão da “subjetivação” presente em todo processo educacional*. A questão que cabe fazer aqui é, tomando a subjetivação como uma categoria de análise central, como se daria um ensino de História aplicado nos termos de uma pedagogia pensada em termos democráticos: uma educação democrática?

Buscando integrar as ideias e propostas das autoras e autores que ocuparam essas páginas – como Biesta, Mouffe, Gabriel, Penna, Monteiro, etc – e considerando as especificidades das suas abordagens, cabe estabelecer que esse ensino de História é um que se dá através da democratização dos discursos/narrativas históricas. Discussões sobre gênero e sexualidade, representatividade cultural, temáticas de raça e classe: todas essas questões têm lugar nas aulas de História pois elas permitem uma outra forma de orientação no tempo para aqueles que estão se descobrindo como sujeitos. Entender o papel que essas relações assumem no processo histórico de construção dos sistemas de pensamento e vivência é um elemento central para a formação política de todas e todos. Definir quais desses discursos terão ou não lugar para se manifestar ao longo de anos de formação intelectual pela qual parcela significativa da população terá que passar é algo de uma dimensão sem tamanho. Ao mesmo tempo, considerar os espaços das relações escolares como espaços plurais, não significa abraçar displicentemente o mesmo pluralismo individualista reivindicado pelo MESP, segundo o qual todas as perspectivas e visões teriam igual espaço para serem expressas com a mediação de um ensino aparentemente neutro e isento. Tão importante quanto valorizar a diversidade das vozes que compartilham as salas de aula é considerar as relações de força onde essas vozes se manifestam.

A inserção desses debates nas escolas através de legislações ou políticas curriculares é produto de disputas por discursos e narrativas educacionais. Pensando novamente a partir do fim da Ditadura Militar, com o enfraquecimento das doutrinas que imputavam às salas de aula

a função de reproduzir um determinado imaginário patriótico totalizante, essas disputas puderam começar a ser travadas em termos democráticos. Elas não deixaram de ser disputas por causa disso. Vale lembrar que a democracia não exclui relações de poder, mas permite que elas sejam organizadas nos termos de valores minimamente igualitários e plurais. Isso significa que debates que antes encontravam-se permanentemente silenciados só podem ser feitos agora graças a uma reconfiguração das relações de força.

A dimensão da subjetivação é aquela que pensa a escola como aquele onde os sujeitos – professores, estudantes – podem agir em liberdade. Porém, essa liberdade é tratada em termos democráticos, ou seja, ela é tomada como relacional – a liberdade de uns e outros é interdependente. O direito de alguém falar está diretamente conectado à capacidade de outro alguém ouvir. Isso significa que nem todas as vozes tem igual espaço para se manifestar. Por exemplo, quando se assume politicamente a importância de se discutir relações raciais num contexto educacional, não se pode permitir a manifestação de vozes que defendem premissas da superioridade inerente de certas “raças” em relação a outras. Do contrário, isso significaria assumir que certos grupos têm mais direito de falar e serem ouvidos que outros. A mesma lógica pode ser aplicada para abordagens que pensam a escola como uma ferramenta importante de combate às desigualdades sociais.

O MESP chega para tentar mudar os rumos desses enfrentamentos. Agora, a democracia não é mais o patamar de referência nas lutas pela função social da escola. O uso mitificado da família “tradicional” se converte numa forma de impor a supremacia de uma única voz onde só essa pode falar e ser ouvida. A família que o Escola Sem Partido defende é branca, cristã, heteronormativa, patriarcal e hermeticamente fechada num espaço privado idealizado, onde as violências e opressões que lá ocorrem são ocultadas pelo véu de um argumento de autoridade. Afinal, de que serve a democracia diante da vontade do “cidadão de bem”.

É nesse novo cenário que as disputas pelo sentido da educação escolar estão sendo travadas. Isso significa que noções que, até bem pouco tempo, eram consideradas como auto-evidentes – a importância dos valores democráticos, dos direitos humanos e do conhecimento científico como ponto de referência para o debate educacional público – esse não é mais o caso. A associação do individualismo predatório neoliberal com o autoritarismo conservador gerou uma enorme desagregação desses pontos de referência. Porém, é justamente nessa

conjuntura de desconstrução e destruição de marcos democráticos que surge a possibilidade de uma nova articulação.

Apresentar o conceito de educação democrática e mostrar as relações que ele pode ter com o ensino de História serviu para indicar alguns desses caminhos. Enquanto o Escola Sem Partido condena professoras e professores como inimigos da sociedade e ignora o caráter democrático da educação escolar, Biesta, Gabriel, Penna, Monteiro e muitos outros constroem um caminho que permite reforçar tanto esse caráter democrático quanto a importância das dinâmicas específicas da escola e da aula de História para que a educação – enquanto direito fundamental que integra inúmeros aspectos da sociedade e do Estado que o MESP pretende isolados – faça sentido.

O conceito de educação democrática tem o potencial para funcionar como um eixo de reorganização dos discursos educacionais não por trazer propostas inéditas, mas por reafirmar compromissos que, durante muito tempo, foram colocados em segundo plano. Biesta ajuda a entender isso com sua divisão entre as dimensões da qualificação, socialização e subjetivação do ensino. Conforme a lógica neoliberal foi sendo apropriada por políticas educacionais de governos de ambos os lados do espectro político, a lógica da formação para o mercado de trabalho, mensuração de desempenhos e meritocracia contribuiu para esse triplo movimento de supervalorização da qualificação, naturalização da socialização e indiferença no que concerne à subjetivação.

O Escola Sem Partido surge como uma versão extremada desse fenômeno, onde a subjetivação é condenada e reprimida, a socialização está condicionada a um leque restrito de valores morais e a qualificação é apropriada como um mecanismo de controle ainda mais intenso sobre professores e estudantes. Insistir que as categorias propostas por Biesta não são estáticas é tão significativo quanto analisar como o MESP as mobiliza.

Na hipótese que formulei para nortear essa pesquisa, defini que *o conceito de "doutrinação ideológica" discursivamente mobilizado pelo Movimento Escola Sem Partido possui uma série de incompatibilidades com o campo do ensino de História, anulando qualquer potencial dimensão de "subjetivação"*. A conclusão que proponho a partir daqui é que o ensino de História é uma desses setores do campo das disputas educacionais onde os contrastes entre qualificação, socialização e subjetivação se evidenciam.

É significativo que a já muitas vezes mencionada narrativa que o MESP e seus criadores escolherem como mito fundador do movimento seja uma que envolve justamente noções conflitantes a respeito de como e o que ensinar em uma aula de História. Miguel Nagib pode até exagerar na importância que o caso do professor de História de sua filha comparando Che Guevara a São Francisco de Assis teve para o surgimento do seu movimento – quando está claro que ele e os demais envolvidos já tinham interesses e vinculações políticas que os orientavam nesse sentido antes do ocorrido – mas essa narrativa de criação parece muito menos um conjunto de escolhas bem calculadas por Nagib como estratégia de *marketing* político do que um momento onde abriu-se uma oportunidade para que as bases políticas, sociais e culturais que definiam qual o trabalho e a função do professor pudessem ser questionadas.

É ainda mais significativo que, até hoje, muito pouco se saiba a respeito do “Caso Sigma” do ponto de vista do professor constrangido. O fato de Nagib ter sido rechaçado pela comunidade escolar não pareceu suficiente para evitar que a voz que protagonizou aquela aula de História fosse silenciada. Isso porque, como todo processo político, a consolidação do discurso Escola Sem Partido se deu como uma relação de forças. E, dentro dessa relação, o quão um simples professor de História pode se arriscar frente à indignação de um procurador do Ministério Público?

Ao longo dos anos, o MESP prosperou principalmente em torno desse sentimento: indignação. Não qualquer indignação, mas aquela dos que passaram a se sentir vítimas no momento em que suas narrativas históricas corriam o risco de perder o monopólio do discurso. O ensino de História assume destaque frente a essa onda de indignação que, inevitavelmente, se converte em ódio às professoras e professores. Para os “injustiçados” do “Caso Sigma”, aquela aula de História, e várias outras que poderiam estar ocorrendo no mesmo momento, representavam uma ameaça às narrativas dominantes, que sempre lhes pertenceram e que haviam se consolidado como hegemônicas durante um período em que instituições democráticas não eram um empecilho, uma narrativa cristã – no caso do MESP, católica, mas que depois seria apropriada por alguns setores evangélicos – patriótica e individualista. Porém, vinte anos após o fim de uma ditadura lembrada com nostalgia por muitos de seus fundadores, “o Escola Sem Partido” surge para lidar com o obstáculo que a democracia representa.

O movimento sempre operou com uma demarcação temporal que definia uma cronologia da aparente degeneração da educação brasileira. A já mencionada campanha de 2008 contra a “ideologização” do ensino, em que o movimento divulgou em seu site um modelo de notificação para acionar o Ministério Público contra supostos casos de “doutrinação” em escolas, serve como exemplo disso. O primeiro parágrafo do texto estabelece:

Nos últimos 30 anos, um número cada vez maior de professores e autores de livros didáticos, adeptos de uma corrente pedagógica que defende a instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, vem-se utilizando de suas aulas e de suas obras para doutrinar ideologicamente os estudantes, com vistas na formação e propagação de uma mentalidade social favorável aos partidos e organizações de esquerda.¹¹⁸

Em 2018, em uma publicação da sua página no Facebook, o movimento define as suas questões da seguinte forma:

Nosso objetivo, juntamente com a revelação dos crimes cometidos pelo petismo contra os estudantes, as famílias e a democracia brasileira nos últimos 30 anos, é a disseminação de conhecimento sobre a ilicitude das práticas que caracterizam a doutrinação.¹¹⁹

Apesar das mudanças pelas quais o Escola Sem Partido passou ao longo dos anos, é significativo que o argumento dos “30 anos de doutrinação nas escolas” permaneça uma constante. Chama atenção o fato que, apesar da passagem do tempo, o referencial não muda. Assim, a suposta gênese da “doutrinação ideológica” pode englobar todo o processo de desmonte da ditadura: da suspensão do Ato Institucional número 5 à Lei de Anistia; do fim do governo Geisel até as “Diretas Já”; do surgimento de novos partidos políticos (dentre esses o grande promotor da suposta “doutrinação ideológica” nas escolas, o Partido dos Trabalhadores) até a Constituição de 1988. Apelar para essa nostalgia da Ditadura Militar não

118 REPRESENTAÇÃO ao MP. Escola Sem Partido. [S.l.]: [s.n.]. [2008]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/149-representacao-ao-mp>>. Acesso em 26/06/2018

119 Disponível em <<https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/photos/a.346888065462191/1204955592988763/?type=3&theater>>. Acesso em 12/12/2018

é vangloriar a ditadura em si, mas uma versão mitificada dela. Uma em que noções vagas de ordem e progresso, segurança e desenvolvimento, podem ser transformadas em demandas que aparentemente resolverão os problemas da educação hoje. É essa saudade dos tempos em que o uso da violência para desumanizar e sufocar aqueles que ousavam promover o dissenso contra o ordenamento moral da pátria que alimenta o Escola Sem Partido.

Daí vem a questão de definir o debate sobre educação democrática não como um simples contraponto, mas como uma chave de leitura teórica a partir do ensino de História. Educação democrática é um conceito que permite avaliar os impactos representados no Escola Sem Partido enquanto discurso e pretensa narrativa histórica. Pensar a educação escolar em termos democráticos permite não só contestar o suposto monopólio que o MESP reivindica sobre tais narrativas, mas como dar voz àquelas que correm risco de permanecerem silenciadas.

REFERÊNCIAS

Fontes

1. Artigos e textos do Movimento Escola Sem Partido

AZEVEDO, Reinaldo. A revolta dos sociólogos e filósofos. Ou: escola pra que? *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], 30/09/2011. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/246-a-revolta-dos-sociologos-e-dos-filosofos-ou-escola-pra-que-a-revolta-dos-sociologos-e-dos-filosofos-ou-escola-pra-que-a-revolta-dos-s>>. Acesso em 22/04/2018

AZEVEDO, Reinaldo. Civilização, barbárie e relativismo: conteste seu professor petralha. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2007]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20180422153306/http://www.escolasempartido.org/artigos/204-civilizacao-barbarie-e-relativismo-conteste-seu-professor-petralha>>. Acesso em 27/04/2018

AZEVEDO, Reinaldo. Gramsci: o parasita do amarelo ideológico. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2007]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20180422152904/http://www.escolasempartido.org/artigos/181-gramsci-o-parasita-do-amarelo-ideologico>>. Acesso em 27/04/2018

AZEVEDO, Reinaldo. O Enem se transformou no maior vestibular do mundo, orientado por critérios ideológicos. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], 12/01/2012. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/242-hora-de-reagir-o-enem-se-transformou-no-maior-vestibular-do-mundo-orientado-por-criterios-ideol>>. Acesso em 17/05/2018

CARVALHO, Olavo de. Ainda a canalhice. *Olavo de Carvalho*. [S.l.]: [s.n.], 7/04/2001. Disponível em <<http://www.olavodecarvalho.org/semana/aindacanalhice.htm>>. Acesso em 29/10/2018

CARVALHO, Olavo de. “Doutrinação ideológica nas escolas – Professor Olavo de Carvalho”. *Educacional.TV*, 24:40 min., 28/06/2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4zpMUuyVsZA&t=4s>>. Acesso 11/06/2018

CARVALHO, Olavo de. Educação e Consciência - Entrevista do filósofo Olavo de Carvalho. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2004] Disponível em

<<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/176-educacao-e-consciencia-entrevista-com-o-filosofo-olavo-de-carvalho>>. Acesso em 14/05/2018

CARVALHO, Olavo de. Educação ou deformação. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2009?]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/226-educacao-ou-deformacao>>. Acesso em 06/05/2018

CARVALHO, Olavo de. Enquanto a Zé-lite dorme. *Olavo de Carvalho*. [S.l.]: [s.n.], [2007?]. Disponível em < <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/194-enquanto-a-ze-lite-dorme>>. Acesso em 15/04/2018.

CARVALHO, Olavo de. Ideário do absurdo. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2004]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/180-ideario-do-absurdo>>. Acesso em 02/05/2018.

CARVALHO, Olavo de. Neutralidade e Ortodoxia. *Olavo de Carvalho*. [S.l.]: [s.n.], 20/12/2011. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20111220073247/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,186,sid,1,ch>>. Acesso em 22/04/2018

CARVALHO, Olavo de. Reação débil e tardia. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2007-2008?] Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/202-reacao-debil-e-tardia>>. Acesso em 02/05/2018

CARVALHO, Olavo de; NAGIB, Miguel. O estupro intelectual da infância. *Olavo de Carvalho*. [S.l.]: [s.n.], 19/09/2003. Disponível em <<http://www.olavodecarvalho.org/convidados/mnagib.htm>>. Acesso em 13/04/2018

MATOS, Bráulio. Doutrinação política e ideológica nas escolas. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], 24/03/2015. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/images/braulio>>. Acesso em 08/04/2017

NAGIB, Miguel. Caso Sigma. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2013?]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo/114-caso-sigma>>. Acesso em 14/11/2018.

NAGIB, Miguel. Liberdade de ensinar e de aprender. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2012]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/350-liberdade-de-ensinar-e-de-aprender>>. Acesso em 14/05/2018

NAGIB, Miguel. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. *El País Brasil*. São Paulo, 25/6/2016. Entrevista concedida a Talita Bedinelli. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 18/10/2019.

NAGIB, Miguel. Por uma Escola Sem Partido. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2005-2007?] Disponível em <<https://web.archive.org/web/20180422152128/http://www.escolasempartido.org/artigos/192-por-uma-escola-sem-partido>>. Acesso em 22/04/2018

NAGIB, Miguel. Professor não tem o direito de “fazer a cabeça” do aluno. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], 03/10/2013. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/412-professor-nao-tem-direito-de-fazer-a-cabeca-de-aluno>>. Acesso em 11/05/2018

NAGIB, Miguel. Propaganda eleitoral em sala de aula. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2012]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/341-propaganda-eleitoral-em-sala-de-aula>>. Acesso em 16/04/2018

PENNA, J. O. Por uma educação liberal. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2004]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/172-por-uma-educacao-liberal>>. Acesso em 31/10/2018

SILVA, Nelson Lehmann da. A doutrinação continua. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2009]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20091001094942/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,246,sid,1,ch>>. Acesso em 29/10/2018

SILVA, Nelson Lehmann da. A Doutrinação ideológica nas escolas. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], [2004a]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20040929043602/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,26,sid,1,ch>>. Acesso em 29/10/2018

SILVA, Nelson Lehmann da. A posição do MEC. *O Indivíduo*. [S.l.]: [s.n.]. [2004b]. Disponível em <<https://web-beta.archive.org/web/20041018205951/http://oindividuo.com:80/convidado/lehmann3.htm>>. Acesso em 29/10/2018

SILVA, Nelson Lehmann da. Como se faz a doutrinação. *O Indivíduo*. [S.l.]: [s.n.]. [2004c]. Disponível em <<https://web-beta.archive.org/web/20041018204929/http://oindividuo.com:80/convidado/lehmann1.htm>>. Acesso em 29/10/2018

SILVA, Nelson Lehmann da. Ensinar X Doutrinar – vícios da educação escolar para a cidadania. *O Indivíduo*. [S.l.]: [s.n.]. [2004d]. Disponível em <<https://web-beta.archive.org/web/20041018205246/http://oindividuo.com:80/convidado/lehmann2.htm>>. Acesso em 20/10/2018

SILVA, Nelson Lehmann da. Escola Sem Partido?. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.]. [2005]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/177-escola-sem-partido>>. Acesso em 26/08/2018

2. Páginas relacionadas ao Movimento Escola Sem Partido

ANTEPROJETO de lei federal. *Programa Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20180313063729/https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>>. Acesso em 26/03/2018.

INSTITUTO LIBERAL. Brasília, 2002-2008. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20080704080338/http://www.bsb.netium.com.br/inst.liberal/>>. Acesso em: 29/10/2018

O que é o Indivíduo. Rio de Janeiro: [s.n.]. [2000?]. Disponível em <<https://web.archive.org/web/20020610020433/http://www.oindividuo.com:80/oquee.htm>>. Acesso em 31/10/2018.

REPRESENTAÇÃO ao MP. *Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.]. [2008]. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/149-representacao-ao-mp>>. Acesso em 26/06/2018

3. Notícias e matérias de jornais

ADIAR, Bruna. Conflito entre Olavo de Carvalho, Reinaldo Azevedo e Rodrigo Constantino evidencia desunião da direita brasileira. *Jornal Opção*, [S.l.], 23/01/2016. Edição 2116. Disponível em <<https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/conflito-entre-olavo-de-carvalho-reinaldo-azevedo-e-rodrigo-constantino-evidencia-desuniao-da-direita-brasileira-57058/>>. Acesso em 13/06/2018.

AMOROZO, Guilherme. Pais aprovam escolas ruins. *Veja*. [S.l.]: [s.n.]. 16/08/2008. Disponível em <<https://veja.abril.com.br/brasil/pais-aprovam-as-escolas-ruins/>>. Acesso em 26/06/2018.

BEDINELLI, Talita. A educação brasileira no centro de uma guerra ideológica. *El País Brasil*, [S.l.]. 26/06/2016. Política. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/22/politica/1466631380_123983.html?id_externo_rsoc=FB_CM?rel=mas>. Acesso em: 26/06/2016

DIP, Adrea. Ameaças, ofensas e sindicâncias. *Agência Pública*. [S.l.]: [s.n.]. 30/08/2016. Disponível em <http://apublica.org/2016/08/ameacas-ofensas-e-sindicancias/> Acesso em 31/10/2016

EQUIPE VICE. A Marcha falida do MBL pelo Escola Sem Partido. *Vice Brasil*. São Paulo, 16/08/2017. Notícias. Disponível em < https://www.vice.com/pt_br/article/nee77b/a-marcha-falida-do-mbl-pelo-escola-sem-partido>. Acesso em 26/03/2018

FERNANDES, Marcella. “Homofobia não é assunto de sala de aula, defende fundador do Escola Sem Partido”. *Huffpost Brasil*, 24/02/2017. Política. Disponível em <https://www.huffpostbrasil.com/2017/02/24/homofobia-nao-e-assunto-de-sala-de-aula-defende-fundador-da-es_a_21721269/>. Acesso em 25/06/2018

JUSTIÇA suspende regra que zera redação do Enem com desrespeito aos direitos humanos. *G1*, 26/10/2017. Educação. Disponível em < <https://web.archive.org/web/20171026163757/https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/justica-suspende-regra-que-zera-redacao-do-enem-com-desrespeito-aos-direitos-humanos.ghtml> >

MINISTÉRIO busca equilíbrio para abordagem de gênero na base curricular. *Undime*. [S.l.]: [s.n.]. 08/06/2017

PROTESTOS contra o governo reúnem quase 1 milhão pelo país. *Folha de São Paulo*. São Paulo. 15/03/2015. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/03/1603286-protestos-contra-o-governo-reune-quase-1-milhao-pelo-pais.shtml>>. Acesso em 09/05/2018

SALAS, Paula. Depois do esculacho, como fica a vida? *Nova Escola*. [S.l.]: [s.n.]. [2018?]. Disponível em < <https://novaescola.org.br/conteudo/11638/depois-do-esculacho-do-escola-sem-partido-como-fica-a-vida>>. Acesso em 08/03/2019.

SOARES, Wellington. Conheça o 'kit gay' vetado pelo governo federal em 2011. *Nova Escola*, [S.l.]: [s.n.]. 01/02/2015. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-okit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>>. Acesso em: 22/02/2018.

VIANA, Natalia. A direita abraça a rede. *Agência Pública*. [S.l.]: [s.n.], 25/06/2015. Disponível em <<https://apublica.org/2015/06/a-direita-abraca-a-rede/>>. Acesso em 16/04/2018

4. Documentos e normas legais

BRASIL. Árvore de Apensados – PL 7180/2014. Árvore de Apensados e outros documentos da matéria. *Câmara dos Deputados*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 2014-. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes;jsessionid=EF56773D5B4902381909A460DDC7F2EF.proposicoesWebExterno2?idProposicao=606722>. Acesso em 29/11/2018.

BRASIL. Lei 10639. “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências”. *Presidência da República*, Poder Executivo, Brasília, DF, 09/01/2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 25/06/2018.

BRASIL. Lei 11645. “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”. *Presidência da República*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10/03/2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 25/06/2018

BRASIL. Parâmetros curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries. *Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental*, Brasília, DF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em 25/06/2018

BRASIL. Parâmetros curriculares Nacionais 5ª a 8ª séries. *Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental*, Brasília, DF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em 25/06/2018

BRASIL. Parâmetros curriculares Nacionais Ensino Médio. *Ministério da Educação*, Brasília, DF, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em 25/06/2018

BRASIL. Projeto de Lei 867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” – Apensado ao PL 7180/2014. *Câmara dos Deputados*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 23/03/2015. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegracodteor=1230836&filename=PL+7180/2014>. Acesso em: 26/03/2018.

BRASIL. Projeto de Lei 1411/2015. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. *Câmara dos Deputados*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 06/05/2015. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>>. Acesso em 26/03/2018

BRASIL. Projeto de Lei 1.859. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) – Apensado ao PL 7180/2014. *Câmara dos Deputados*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 10/06/2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015>. Acesso em: 12/01/2018.

BRASIL. Projeto de Lei 7180/2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Câmara dos Deputados*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 24/02/2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegracodteor=1230836&filename=PL+7180/2014>. Acesso em: 22/02/2018

BRASIL. Projeto de Lei 7181/2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Apensado ao PL 7180/2014. *Câmara dos Deputados*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 24/02/2014. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230838&filename=PL+7181/2014>. Acesso em: 22/02/2018.

Bibliografia

ALMEIDA, Gelson Rozentino de; NETO, Sydenham Lourenço. *Estado, hegemonia e luta de classes: interesses organizados no Brasil recente*. Bauru: Canal 6, 2012

AQUINO, Renata. A Ideologia do Escola Sem Partido. *Professores Contra o Escola Sem Partido*. [S.l.]: [s.n.], 03/06/2016. Disponível em <https://professorescontraoescolasesempartido.wordpress.com/2016/06/03/a-ideologia-do-escola-sem-partido/>. Acesso em 07/04/2017

BIANCHI, Alvaro. Conservadorismo-liberal: uma nova linhagem do pensamento político? *Blog Junho*, [S.l.]: [s.n.], 2/11/2015a. Disponível em <blogjunho.com.br/conservadorismo-liberal-uma-nova-linhagem-do-pensamento-politico/>. Acesso em 27/04/2018

BIANCHI, Alvaro. O nascimento do conservadorismo-liberal nos Estados Unidos. *Blog Junho*, [S.l.]: [s.n.], 30/11/2015b. Disponível em <<http://blogjunho.com.br/o-nascimento-do-conservadorismo-liberal-nos-estados-unidos/>>. Acesso em 27/04/2018

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

BIESTA, Gert. *Learning democracy in school in society: education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Berlim: Springer Science+Business Media, 2011

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um future humana*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

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

BONAZZI, Tiziano. Conservadorismo. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1991. p. 242-245.

BURITY, Joanildo. *Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau*. Recife: FUNDAJ, Fundação Joaquim Nabuco, 1997. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Brasil/dipes-fundaj/20121129013954/joan7.pdf>>.

Acesso em 22/04/2018

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1996

CHOMSKY, Noam. *O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e Ordem Mundial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 3ª edição, 2002

COUTINHO, João Pereira. *As ideias conservadoras – explicadas a revolucionários e reacionários*. São Paulo: Três estrelas. 2014

CUNHA, Luiz Antônio. *A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017. Disponível em <www.luizantoniocunha.pro.br>. Acesso em 02/07/2018

CUNHA, Luiz Antônio. Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje. *Visioni LatinoAmericane*, Anno III, Numero 4, Gennaio 2011

CUNHA, Luiz Antônio. O Legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, LOCAL, v. 35, 2014

CUNHA, Luiz Antônio. O projeto reacionário de educação. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2016. Disponível em <www.luizantoniocunha.pro.br>. Acesso em 02/07/2018

CUNHA, Luiz Antônio; OLIVA, Carlos Eduardo. Sete teses equivocadas sobre o Estado Laico. In: *CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO*. Ministério Público em Defesa do Estado Laico (volume 1). Brasília: CNMP, 2014, pp. 205-227

DEMIER, Felipe. A revolta a favor da ordem: a ofensiva da oposição de direita. In.: DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (orgs). *A onda conservadora*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016

DIAS, Amália. Apostolado cívico: a função social do magistério de ensino secundário (1931-1942). *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 135-224

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 n° 14

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa do Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2º edição, 1976

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital imperialismo - teoria e história*. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2ª edição, 2010.

FREEMAN, Samuel. “Illiberal libertarians: why libertarianism is not a liberal view”. *Philosophy & Public Affairs*, vol. 30, n° 2, 2002.

GABRIEL, Carmen Teresa. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar. In: ROCHA, Helenice; MAGALHAES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015

GABRIEL, Carmen Teresa. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, vol. 32, no 64, 2012.

GAHYVA, Helga. Notas Sobre o Conservadorismo: elementos para a definição de um conceito. *Política & Sociedade*, Florianópolis, Vol. 16, nº 35, Jan./Abr. de 2017

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6 v. (v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 2. ed., 2001; v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2 ed., 2001.; v. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política, 2000; v. 4 . Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo, 2001; v. 5. O Risorgimento: notas sobre a história da Itália, 2002; v. 6. Literatura, folclore, gramática, 2002.)

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.

HARVEY, David. *A brief history of neoliberalismo*. Oxford: Oxford University Press, 2005

HOUVELER, Rejane; MELO, Demian. A agenda anticorrupção e as armadilhas da “pequena política”. In.: DEMIER, Felipe; HOVELER, Rejane (orgs). *A onda conservadora*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016

JUNQUEIRA, Rogério D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: Ribeiro, Paula R. C.; Magalhães, Joanalira C. (orgs.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande, RS, Ed. da FURG, 2017

LACLAU, Ernesto. “Discourse”. In.: GOODIN, Robert E.; PETTIT, Philip; POGGE, Thomas W. (orgs.). *A companion to contemporary political philosophy*. Oxford: Blackwell Publishing, 2ª edição, volume 2, 2007

LACLAU, Ernesto. *Emancipation(s)*. Londres: Verso, 2007

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. Londres: Verso, 2ª edição, 2001.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 7ª edição, 2000.

- MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago, 2006
- MANNHEIM, Karl. O pensamento conservador. In.: MARTINS, José de Souza (org). *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, p. 77-131, 1986.
- MERQUIOR, José Guilherme. *O liberalismo - antigo e moderno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero": Escola Sem Partido e as leis da mordação no parlamento brasileiro. *Direito e Práxis*. Rio de Janeiro, v.7, n.15, 2016.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2ª edição, 2010.
- MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In.: MONTEIRO, Ana Maria et al. *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2014.
- MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v.36, n.1, jan/abr, 2011.
- MOORE JR, Barrington. *Social origins of dictatorship and democracy: lord and peasant in the making of the modern world*. Nova York: Penguin University Books, 1974
- MOREIRA, Armindo. *Professor não é educador*. Cascavel, 4ª edição, 2012
- MOUFFE, Chantal. *Agonistics*. Londres: Verso, 2013.
- MOUFFE, Chantal. *Sobre o político*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- MOUFFE, Chantal. *The democratic paradox*. Londres: Verso, 2000.
- MOURA, Fernanda Pereira de. “*ESCOLA SEM PARTIDO*”: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2016.

MUSSALIM, Fernanda. “Análise do Discurso”. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Ana Cristina (orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras* (volume 2). Cortez, São Paulo, 2001.

NASH, George H. *The conservative intellectual movement in America since 1945: thirty years edition*. Wilmington: ISI Books, 2006

NETTO, Leila Escorsim. *O conservadorismo clássico: Elementos de caracterização e crítica*. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PATSCHIKI, Lucas. A burguesia dependente-associada e a crise: o Instituto Millenium e suas análises sobre 2008. In.: PATSCHIKI, Lucas; SMANIOTTO, Marcos Alexandre; BARBOSA, Jefferson Rodrigues (orgs.) *Tempos Conservadores: estudos críticos sobre as direitas*. Goiânia: Edições Gárgula, 2016.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008

PENNA, Fernando. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) *Educação Democrática: antídoto ao Escola Sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ, 2018

PENNA, Fernando. Ensino de História: operação historiográfica escolar. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2013.

PENNA, Fernando. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017

PENNA, Fernando. “Programa “escola sem partido”: uma ameaça à educação emancipadora”. 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.

PENNA, Fernando; SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In.: MUNIZ, Altemar da Costa; LEAL, Tito Barros (orgs). *Arquivos, documentos e ensino de História: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2017.

RUSEN, Jorn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org). *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, pp. 51-77

SALLES, Diogo da Costa. As bases do conceito de “doutrinação ideológica” do Movimento Escola Sem Partido na obra de Nelson Lehmann da Silva. *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História: contra os preconceitos: história e democracia*. Julho 2017a. Disponível em <<http://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>>. Acesso em 22/02/2018.

SANCHEZ-COSTA, Fernando. La fragua de la identidade: memoria, consciencia historica y cultura historica. In: PALOS, Joan-Lluís e SÁNCHEZ-COSTA, Fernando (Org). *A vueltas con el pasado: Historia, memoria y vida*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2013, pp. 185-211

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

SEPULVEDA, José Antônio Miranda. *O papel da Escola Superior de Guerra na projeção do campo militar sobre o campo educacional*. Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2010

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

SILVA, Nelson Lehmann da. *A Religião Civil do Estado Moderno*. Campinas: Vide Editorial, 2016

SILVEIRA, Emerson José Sena da. “Guerra Cultural” Católica: política, espaços públicos e lideranças eclesiais. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; MORAES

JÚNIOR, Mauel Ribeiro de. *Religião, Política e Espaço Público no Brasil: Discussões Teóricas e investigações empíricas*. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

SILVEIRA, Renê José Tretin. Educação e segurança nacional no contexto pós-1964. *Movimento – Revista de Educação*. Ano 3. Número 5. 2016.

SNOOK, Ian. *Doutrinação e educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974