

OFENSIVA NEOCONSERVADORA NA EDUCAÇÃO E DESAFIOS À RESISTÊNCIA DAS FORÇAS DEMOCRÁTICAS E PROGRESSISTAS

LUCIANA ARAÚJO CAVALCANTI

Doutoranda em Educação no PPGEduc/UFPE, Bacharel e Licenciada em História (UFPE). Docente na UNIFACOL e UNINASSAU/Grupo Ser Educacional.

RESUMO

No Brasil contemporâneo, discursos anti-Ciência e contestações da Democracia parecem apontar a dissolução de consensos mínimos à organização social e, neste contexto, emergem fortalecidos projetos que atacam a Escola e a Docência naquilo que, historicamente, se constituiu em suas funções sociais. Neste sentido, buscamos compreender a disputa política através dos embates no campo educacional. O presente Artigo, fruto de pesquisa em andamento, problematiza as relações entre Educação e Política para refletir sobre a ofensiva do novo conservadorismo na Educação Brasileira contemporânea.

Palavras-chave: Movimento Escola Sem Partido; Novo conservadorismo Brasileiro; Escola; Democracia; Disputa.

1. INTRODUÇÃO

Entre o Prefácio e a chamada “Primeira Parte” de seu “Era dos Extremos”, o historiador Eric Hobsbawn se propõe a um olhar panorâmico sobre o Século XX e, para isso, reúne impressões e reflexões de artistas, escritores, historiadores, entre outros, sobre o século tomado pelo autor como “breve”. A compreensão expressa pelo músico britânico Yehudi Menuhin traz, de certo modo, uma síntese de outras leituras partilhadas: “se eu tivesse que resumir o século XX, diria que despertou as maiores esperanças já concebidas pela humanidade e destruiu todas as ilusões e ideais” (Hobsbawn, 1998; p. 12).

A provocação do historiador britânico nos parece válida. Um século de extremos nos acolheu. E um século de extremos antecipou o seu fim com a suposta dissolução, tomada como símbolo e marco, de uma das grandes dicotomias da História, representadas em duas potências político-militares, duas ideologias oponentes e materializadas em um muro que partia ao meio, a um só tempo, uma cidade e o Mundo.

A queda do Muro de Berlin¹, transformada em símbolo do triunfo das democracias liberais sobre o “socialismo real”, a política de “reforma e abertura” implementada por Deng Xiaoping (na China) e a *Glasnost* e *Perestroika* do reformista Mikhail Gorbatchov pareciam mesmo delinear o cenário do fim de século. O economista liberal Francis Fukuyama anuncia “o fim da História” em Artigo publicado em 1989, antes mesmo de caírem os primeiros blocos do muro quando, do outro lado do Atlântico, organismos multilaterais sediados em Washington DC propõem um conjunto de medidas macroeconômicas para os países em desenvolvimento. Traçava-se a política do Fundo Monetário Internacional, com relevante impacto na reorganização democrática de grande parte da América Latina que havia, nas décadas anteriores, mergulhado em ditaduras civil-militares.

Com o poder em dois pólos dissolvido mediante o aparente triunfo do bloco ocidental liderado pelos EUA, a guerra ideológica poderia, enfim, cessar. Não obstante, as reflexões do diplomata brasileiro Luiz Alberto Moniz Bandeira (2013) em torno da geopolítica estadunidense nos faça entender a permanência do estado de guerra como estratégia

1 Construído pela República Democrática Alemã durante a Guerra Fria, no ano de 1961, dividia a cidade de Berlin ao meio e simbolizava a “cortina de ferro” que separava o Bloco Leste da Europa Ocidental. Começou a ser demolido em novembro de 1989.

de Poder ou, ainda, que os estudos de Lacerda (2019) e Teitelbaum (2020) apontem para a persistência entre os conservadores da ideia de “guerra cultural”, no Brasil, vivemos por algum tempo a ilusão de que os maiores embates no campo da Educação estariam circunscritos às políticas de financiamento e acesso. Desde a redemocratização, o inimigo da Educação parecia estar no projeto neoliberal de desfinanciamento e privatização.

Entre outras tarefas, as medidas neoliberais ditadas para a Educação nos anos 1990 deveriam afastar os movimentos sociais dos espaços de decisão, como uma forma de reverter ou engessar as conquistas significativas no Capítulo III da Constituição de 1988. Se, em uma frente as camadas dirigentes pretendem esvaziar os mecanismos coletivos de formulação, proposição e execução de políticas educacionais, em outra alimentam a lógica privatista da Educação.

Roberto Leher comenta uma atmosfera de otimismo com a redemocratização das sociedades após o fim dos regimes militares no Cone Sul, mas destaca que

a chamada transição não caminhou inexoravelmente para a democracia, como, aliás, a análise da correlação de forças já indicava na época. No Brasil, as eleições indiretas e a constituinte congressual foram derrotas que sinalizaram que a “transição lenta, gradual e segura” contava com forte apoio das classes dirigentes (2000: p 145).

Movimentos docentes e acadêmicos organizaram, sobretudo após a reabertura democrática, debates em torno dos currículos escolares e acadêmicos. No campo da História e da Geografia, a necessidade de reestruturar o Ensino era potencializado pela dissolução durante a Ditadura destes componentes curriculares na vaga noção construída em torno dos “Estudos Sociais”.

A supressão na Educação Básica da Sociologia e Filosofia e as criações do MEC durante a Ditadura Militar dos componentes curriculares Educação Moral e Cívica, Organização Sócio-política Brasileira e dos Estudos dos Problemas Brasileiros, respectivamente, no Ginásio, Segundo Grau e Ensino Superior também foram bastante pautados, embora parte da renovação curricular tenha esperado ou mesmo ultrapassado a estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, 1998 e 2000².

2 Em 1997, um ano após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), são consolidados os dez volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Apesar das iniciativas de escuta da sociedade através das Conferências Nacionais de Educação, dos pactos pela Alfabetização na idade certa (PNAIC, 2012) e pelo fortalecimento do Ensino Médio (2013), a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) irá acontecer apenas em 2018, depois da interrupção do segundo governo de Dilma Rousseff.

Os governos Lula e Dilma (do Partido dos Trabalhadores) realizaram mudanças significativas no financiamento da Educação Básica, à exemplo da implementação do Piso Nacional do Magistério e do Fundo Nacional da Educação Básica, e no financiamento e acesso à Educação Superior, com políticas como REUNI, PROUNI e FIES, mas, no campo curricular, as mudanças foram menos significativas. Ao referir-se à dificuldade de ruptura do governo Lula em relação à política curricular construída pelo Ministério liderado por Paulo Renato de Souza nos oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, Lopes afirma:

“muito do que foi construído nas políticas curriculares nesses oito anos não é modificado porque o MEC se mantém influenciado, do ponto de vista curricular, pela mesma comunidade epistêmica” (2004, p. 115).

Os elementos por nós discutidos anteriormente destacam certa singularidade na interconexão e intensidade com que movimentos contemporâneos têm se debruçado sobre os conteúdos da Escolarização nacional na intensão de seu controle.

O Brasil contemporâneo, institucionalmente, através de ações e discursos do Governo Federal, se afasta de alguns consensos internacionais em torno de Direitos Humanos e Políticas ambientais. A Política Externa parece esmerar-se em mostrar a fidelidade brasileira aos Estados Unidos da América ao mesmo tempo em que repudia organizações multilaterais. Mesmo o Nacionalismo, proclamado no verde-amarelo dos novos atores políticos que tomam as ruas é diferente daquele outro, protecionista, adotado durante os governos da Ditadura empresarial-militar brasileira.

Cresce, em nosso território, a audiência a discursos anti-Ciência e alguns grupos religiosos, cada vez mais, assumem-se enquanto atores na disputa do poder político. O “ódio político” passa a ser estudado enquanto fenômeno social da atualidade e os revisionismos históricos insistem em

para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Em 1998, é a vez dos volumes dedicados ao Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e, por fim, em 2000, são lançados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.

reeditar a Guerra Fria e absolver a Ditadura Empresarial-Militar brasileira. São tempos áspers, tempos estranhos.

Neste contexto, é que nossa atenção se volta para as iniciativas conservadoras de ataques à Educação e, em nossa análise, ao caráter público da Escola, encampadas ao longo da última década e fortalecidas desde a crise político-institucional que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff até chegarmos ao Governo Bolsonaro, onde membros do Movimento Escola Sem Partido, conservadores orientados por Olavo de Carvalho e a Bancada Evangélica se empoderaram para tocar as pautas referentes ao conteúdo e à organização da Educação.

Por isso, necessariamente, nosso estudo estabelecerá reflexões em torno das relações entre Política e Educação, seja no trabalho histórico-genealógico empreendido para a compreensão do Presente, seja no debate sobre as políticas curriculares ou a liberdade de cátedra.

2. EDUCAÇÃO ENQUANTO PREPARAÇÃO PARA A VIDA PÚBLICA: PANORAMA HISTÓRICO

Já na Antiguidade, Platão torna clara a ideia de que a formação do homem para a sociedade é preocupação contemporânea à ideia da organização em si da sociedade através da pólis e, conseqüentemente, da Política. De certo modo, é a Grécia Clássica que inaugura, como se pode inferir da fala introdutória de Porto, a necessidade de ao discutirmos a formação para fins sociais e políticos:

A educação é um tema filosófico desde a Grécia Clássica. O diálogo mais famoso de Platão, *A República*, é também a primeira grande obra de filosofia da educação. O tema central do diálogo é a política, mas, para criar uma sociedade perfeita – objetivo da filosofia política platônica –, é preciso educar seus membros. Assim, surge uma relação entre filosofia política e educação, que perdura até nossos dias (Porto: 2006; pág. 7).

Na apresentação de seu “*O Emílio*”, Jean Jacques Rousseau reconhece em “*A República*”, de Platão, uma reflexão profunda sobre a Educação; também aquela é a obra de Rousseau sobre a Educação para e na sociedade, embora se refira, em muitos aspectos, à formação familiar que prepara o indivíduo para a cidadania. O sentido da Educação, para ambos, é a preparação dos indivíduos para a vida social e o equilíbrio da sociedade.

Decerto, a partir de Platão e ao longo de toda a História, muitos pensadores colocam a questão da função social e política dos processos educacionais. Podemos acrescentar ao exemplo de Rousseau, para quem a questão fundamental da Educação é a formação primeiro do homem e, depois, do cidadão, Louis Althusser, para quem a Educação, institucionalizada através das Escolas, se constituía em dispositivo de controle das forças estatais, promovido pela familiarização da Ideologia dominante.

Assim, o educador brasileiro Paulo Freire se inscreve entre aqueles que, em perspectiva histórica, leem a Educação enquanto prática social política – e politizante –, trazendo para o contexto nacional uma reflexão em torno desta relação. O momento em que Freire começa a sua produção intelectual e o próprio marco da experiência de Angicos é aquele do chamado “pacto populista” que marcou a trajetória política brasileira.

Freire afirma reiteradamente a relação entre Educação e Política e, derivada deste condicionante, a impossibilidade da neutralidade em processos educativos planejados e executados dentro de um grupo social, em espaços institucionalizados ou não.

A compreensão, pois, dos processos educacionais nos mostra a sociedade, em sua concepção de Mundo e suas estratégias de organização. Assim, pois, cada projeto de Humanidade se evidencia num projeto de ser humano, de modo que, no dizer de Oliveira,

Buscar o significado antropológico-filosófico da educação corresponde a buscar a compreensão do ato educativo através do estudo do ser humano, enquanto ser biopsíquico, social, político, cultural e filosófico, dimensionando a educação, em função dessa relação com o ser humano, como uma atividade humana, histórica, psicossocial e política. Acrescenta-se a isso que todo sistema educacional pressupõe uma concepção de ser humano e de sociedade que fundamenta a prática pedagógica (Oliveira, 2006, pág. 42).

Documento que traduz e expressa algumas concepções hegemônicas de Educação e de Educar contemporâneas, o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI” aponta para a necessidade de uma educação ao longo da Vida, na perspectiva da Educação enquanto Cultura e enquanto processo. Nesse sentido, Souza (2004, p. 139) compreende que

a ressocialização, enquanto processo de reconhecimento e reinvenção permanentes, garante a educação ao longo de toda vida, isto é, a luta pela construção da humanidade do ser humano.

A compreensão de que toda educação tem como horizonte a ressocialização, destaca, ao mesmo tempo, uma afirmação do conteúdo social e político da Educação e a necessidade de os processos educacionais estarem em consonância com os contextos, processos e lutas históricas dos grupos humanos. Para Freire (2007; pág. 17),

É assim que se impõe o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo.

Em seu trabalho “Educação e Atualidade Brasileira”, o professor Paulo Freire ressalta a importância da reflexão crítica do processo histórico para a compreensão dos contextos presentes. Introduce, já nas primeiras reflexões, a compreensão do país a partir de um estado colonial ou semicolonial, bem como a da construção de uma autenticidade nacional a partir da superação daquela colonialidade.

As marcas da persistência colonial, em coexistência com “fatos novos”, gerariam um comportamento contraditório do cidadão brasileiro, destacadamente na vida pública (Freire, 2003, p. 25). Sem aprofundar-se, neste momento, quanto aos elementos históricos e processos que desaguaram na referida “atualidade brasileira”, Freire apresenta uma antinomia, a que chamará “antinomia fundamental”, face à qual se deveria construir a posição de um agir educativo. Para o autor,

A antinomia fundamental de que a atualidade brasileira vem se nutrendo e de que se ramificam outros termos antinômicos é a que se manifesta no jogo de dois polos – de um lado, a “inexperiência democrática”, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a “emersão do povo na vida pública nacional”, provocada pela industrialização do país (2003, p.26).

Inserido na dinâmica *isebiana*, Freire apresenta a compreensão de que a Educação deveria cumprir um papel de “preparação” das camadas populares para a participação (política) diante de um processo de modernização da sociedade brasileira que compreendia, de um lado, o desenvolvimento das condições econômicas, de outro, o desenvolvimento dos contextos democráticos. A participação popular atenderia,

assim, ao propósito de reconfigurar as relações econômicas em uma sociedade em desenvolvimento ao mesmo tempo em que ampliaria a Democracia – compreendida em ruptura com a exploração e a promoção dos direitos das camadas populares.

Esta vinculação da ideia de desenvolvimento democrático ao processo de industrialização revela, de um lado, um certo otimismo desenvolvimentista, de outro, a crítica às elites na dicotomia oprimido x opressor que se tornará marca de seu pensamento pedagógico. Mas não apenas isso. A associação entre mercado e Democracia soa em desacerto em relação a outros lugares, autores da construção da tradição pedagógica progressista latino-americana. Em palavras do autor, “não há povo, em sentido legítimo, sem mercado interno. Sem estradas. Sem trabalho em condições de boa produtividade” (FREIRE, 2003, p. 29).

No entanto, o que nos interessa não é tanto a oscilação de compreensão de finalidades educativas do autor da “Pedagogia do Oprimido”, mas a antinomia que ele identifica e propõe como norteadora da ação pedagógica crítica e libertadora. Antinomia formada pela inexperiência democrática, de um lado, e pela emergência dos sujeitos populares nas organizações e na vida pública.

Como precisamente recorda Brayner, as relações postas como fundantes de criticidade das práticas e ideias educacionais dos anos 50 e 60 do século XX entre Educação e Política são uma marca Moderna, praticamente inaugurada pelo pensamento liberal: “é no liberalismo que encontramos a gênese da comunhão entre política e educação: sem educação não é possível penetrar e participar do espaço público” (BRAYNER, 1995, p. 137).

Portanto, a recorrência das leituras da “Conjuntura”, “Atualidade”, “Contemporaneidade” como palco de disputas, antinomias e tensões ao lado da intencionalidade de que o pensamento, os processos e o projeto pedagógico deem conta ou tomem posição diante dos antagonismos é (ainda) pergunta válida para pensarmos os sentidos e significados da Educação em reelaboração, permanente, na História.

3. DESCONSTRUÇÃO NEOCONSERVADORA DAS POSSIBILIDADES DA ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO PÚBLICO

Tomadas as relações entre Educação e Política, seja na perspectiva da Governamentalidade (Foucault, Veiga Neto, Nogueira-Ramirez,

Groppa Aquino), seja mediante compreensões gramscianas ou, ainda, conforme a tradição pedagógica latino-americana (Freire, Jara), é óbvia a afirmação do lugar estratégico da Educação – escolar ou não - na disputa Política. A Educação é compreendida como um campo de conflito e construção social, seja para preservação, aperfeiçoamento ou transformação da sociedade.

Na compreensão de Franco Cambi, a antinomia entre conformação e emancipação caracterizaria em profundidade todo o trabalho moderno. No campo pedagógico, conformação e emancipação funcionariam como uma câmara de decantação das ambiguidades e sentidos constituintes da Modernidade (Cambi, 1999, p. 216). O autor destaca a presença e operação das instâncias de controle e governo, cada vez mais programática e explícita, que se desenvolverá e estará presente em nossas sociedades de massas.

Em “Educação e Atualidade Brasileira”, Freire afirma a necessidade de o planejamento educacional corresponder às marcas e valores da sociedade onde se desenvolve. “Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança” (Freire, 2003, p. 10). A Antinomia problematizada por Freire estabelecia também o lugar dos educadores ditos progressistas na configuração do projeto educacional, realizando sua disputa na perspectiva de uma “Emancipação” também compreendida como “Libertação” das camadas populares.

Assim pois, é imperativo que, na coerência dos projetos educacionais, estejam articuladas as metodologias de ensino, as perspectivas epistemológicas, os conteúdos de ensino e a conjuntura ou o contexto histórico. Por esta questão, Souza reafirma, em sua “Pedagogia da Revolução”³, a Educação como campo de conflito, como lócus privilegiado da disputa por hegemonia.

Uma questão que se coloca, à primeira aproximação é em torno das disputas políticas como determinantes ou ao menos influenciadoras do projeto educacional. Se “a educação se auto constitui como o meio privilegiado pelo qual se torna possível a intervenção na cidade”, a força e o alcance desta intervenção, na cidade, estão relacionados às influências e

3 Referimo-nos ao trabalho do Educador pernambucano João Francisco de Souza, “Pedagogia da Revolução – subsídios (Confronto do Discurso dos Governos Cid Sampaio versus Miguel Arraes – Pernambuco 1958/1964), elaborado a partir da dissertação de Mestrado do autor, defendida em 1984.

orientações dos processos educativos⁴ (BRAYNER, 1995, p. 137). O autor vai além e provoca:

Neste sentido, a escolarização obrigatória foi, não apenas uma invasão autorizada do público no privado, mas é sobretudo este desejo, esta “vontade de educar”, de fazer do outro objeto “pedagogizável”, e de constituí-lo, discursivamente, como este objeto. (BRAYNER, 1995)

O documentário “Escolarizando o Mundo” (Direção de Carol Black: 2011) discute o modo como o modelo escolar de Educação, marcado por sua ocidentalidade, modernidade e vinculado à sociedade de consumo, soterrou culturas e modificou sociabilidades a partir de seus enunciados de cidadãos e cidadanias necessárias ao mundo global. É esta Escola, de poder devastador na dissolução de culturas e imposição de modelos, que Aquino identificará como mergulhada em um “Estado de Sítio” no país (Brasil), a partir da análise de quatro tensões, entre as quais, destacamos o paradoxo posto pelo professor: “a escola é creditada como instituição vertebral dos contextos democráticos e, ao mesmo tempo, acusada de se encontrar em desuso ou decadência”⁵.

Nosso esforço de compreensão vai no sentido destacado por Laclau (2015), considerando que “os antagonismos têm sido vastamente estudados na literatura histórica e sociológica. Do marxismo às várias formas de ‘teoria do conflito’, toda uma gama de explanações tem sido dada de como e por que os antagonismos emergem na sociedade (Laclau, 2015, p.198). No entanto, para o autor, a diversidade teórica revela uma característica em comum, a saber, o fato de as discussões comumente focarem a descrição dos antagonismos e suas causas centrais.

A questão teórica levantada por Laclau tem grande validade para os olhares, sejam retrospectivos ou conjunturais da organização (e disputa) da Educação a partir dos antagonismos, antinomias e paradoxos. A compreensão das disputas de projeto/pensamento educacional não deveria

4 No Brasil Contemporâneo, assistimos à estapafúrdia discussão da “Escola sem Partido”, numa expectativa ingênua (ou artimanha cínica) de que a Escola (e a Educação) se esvaziem de seu conteúdo político. Ao lado deste movimento, esforços pela exclusão de temas relacionados à gênero e sexualidade nas escolas e o movimento por Educação domiciliar no Brasil, fazem discursos semelhantes de acusação dupla à Escola: esta, seria ineficiente e propiciaria a propagação de valores ideológicos contrários aos das famílias.

5 Artigo de ampla divulgação publicado na Revista Semanal Carta Capital, em dezembro de 2005.

apenas repetir os jargões de que a Educação pensa e forma o homem/cidadão para o tipo de sociedade que se pensa e deseja. Para ir além, convém acatar as perguntas do autor: “o que é uma relação antagonística? Que tipo de relação entre objetos ela pressupõe?” (LACLAU, 2015, p.198).

Em perspectiva educacional é possível e elucidador separarmos “oposição real” e “contradição” com a finalidade de compreender em profundidade como se dão os antagonismos e como se (re)desenham as disputas por hegemonia no campo educacional no Brasil contemporâneo.

São inúmeras as polêmicas recentes que podem contribuir para nosso Estudo: o já citado projeto “Escola sem Partido”, as tensões em torno dos Estudos de Gênero na Educação Básica, a emergência do movimento “Ocupe Escola” e organização política das demandas por Educação domiciliar, em que não apenas processos políticos foram questionados, mas a própria organização da Escola, os conteúdos e a validade da Educação (Escolar); neste sentido, o fenômeno protagonizado pelo movimento estudantil constitui-se também enquanto questionamento e debate dos sentidos e caminhos da Educação escolar brasileira.

A necessidade e validade de tal esforço teórico se colocam justamente por aquilo que destacamos no início do presente texto: o consenso em torno de um diagnóstico de crise ao lado de um desencontro babélico em torno do “que fazer” para ressignificar e relocalizar o fazer educacional mediante os desafios do Contemporâneo.

A pesquisa do conteúdo produzido, divulgado e/ou compartilhado na Internet mostrava a estreita ligação dos movimentos que pleiteiam Homeschooling, Escolas Cívico-militares, a proibição da discussão de Gênero e Sexualidade nas Escolas ou a regulação do trabalho docente pela restrição da opinião e da Política nas instituições de Ensino, como pretende o Movimento Escola sem Partido nos trouxe à compreensão destes movimentos como parte de um único projeto pensado e executado pelos grupos que constituem o fenômeno do novo conservadorismo brasileiro. .

A ligação entre tais movimentos não se expressa apenas em determinada similaridade discursiva. É possível através do Website de um desses movimentos conectar a outros ou mesmo adquirir os materiais de divulgação e teorização de suas perspectivas educacionais através de páginas e canais interconectados, muitas vezes, produzidos por editoras independentes relacionadas diretamente aos movimentos educacionais ou até grupos religiosos que lhes dão sustentação.

De um lado, a proposta de *Homeschooling* pretende um controle familiar e, de certa forma, expressa uma demanda metodológica e organizacional, assim como o único projeto apresentado pelo Ministério da Educação para a Educação Básica, o das Escolas Cívico-militares, que dá grande ênfase à disciplina, tomada por seus defensores como principal responsável pelos bons resultados de escolas militares; de outro, aqueles que denunciam a incorporação de uma “ideologia de gênero” nas escolas e pretendem banir o tema do currículo e formação escolares, alegando ser direito e responsabilidade exclusiva das famílias as orientações relativas a gênero e sexualidade, bem como o Movimento Escola Sem Partido, pretendem interferir, selecionar e controlar o conteúdo da Educação.

O Movimento Escola Sem Partido, bem como o Projeto de Lei que visa aprovar com fins de instituir seu ideário educacional, foi idealizado pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, em 2004. São evidentes no discurso do grupo e em sua propaganda, o incentivo a processos de delação por parte dos alunos de docentes que, supostamente, estariam ultrapassando suas obrigações profissionais e pedagógicas, doutrinando os alunos, e a intenção de anulação de quaisquer debates de ideias de cunho político-social.

Embora a proposta teoricamente pretenda neutralizar as intenções manipuladoras de qualquer espectro político, é notório a argumentação anticomunista e antimarxista, conforme destaca Gadotti (2016): Nagib chega a argumentar que educadores faziam parte de um “exército” marxista. Trata-se, portanto, da inserção do Brasil e da Educação brasileira no contexto da “Guerra pela Eternidade”.

É incontornável lembrar a quase onipresente concepção da Emancipação dos sujeitos enquanto fim do processo educacional desde o pensamento liberal até as tradições progressistas libertadoras latino-americanas. Paradoxalmente, convivem a noção de sujeito emancipado e, de outro, a disciplinaridade e a governamentalidade enquanto constituintes da “sociedade educativa” da Modernidade (Noguera-Ramírez). Neste sentido,

O Moderno é ambíguo, manifesta uma estrutura dupla, tensional, contraditória. Também em Pedagogia. Liberdade-liberação e governo-conformação marcam sua identidade mais profunda. A educação moderna vive exemplar e constantemente esse duplo impulso, problematizando-se em torno dele (CAMBI, 1999, p. 216).

Para entender os projetos em disputa no contemporâneo, consideraremos três compreensões mais amplas, como matrizes a partir de onde os debates são elaborados e reelaborados na/para a Educação Brasileira. A primeira, aqui elucidada a partir de Cambi (1999), das funções simultâneas e fundamentais de conformação e emancipação na Modernidade; a segunda, que afirma a construção da ideia de “sociedade educativa” desde a constituição da Modernidade, incluindo a construção da governamentalidade na e pela Educação, debatida por Noguera-Ramírez (2011), e, por fim, a constituição da tradição pedagógica latino-americana enquanto práticas e teorias voltadas para a Emancipação e que atuariam ainda mediante a (de)colonialidade e a resistência (Streck, Adams, Moretti, 2010).

A categoria “governo” (*gouvernement*) elaborada por Foucault serve para refletirmos sobre como nas sociedades ocidentais, entre os séculos XVI e XX, três modos de pensar e praticar a Educação emergiram. Estes modos de pensar a Educação, estariam vinculados, por sua vez, a três formas de subjetividade distintas entre si, e que abrangem desde as primeiras compreensões de *sujeito modernos* até as contemporâneas formas de subjetivação no diapasão do “Capital humano” – que pressupõe sujeitos adaptáveis e em permanente busca do sucesso e da realização.

As compreensões de Educação, de sua disputa, seus antagonismos presentes no desenho social e suas possíveis finalidades é indissociável da discussão de Modernidade porque, segundo Sloterdijk, com o advento da Modernidade, o imperativo de transformação da vida já não é tema restrito a uma elite e passa a ser considerado enquanto necessidade de todos e de cada um.

Nesta perspectiva, é que Sloterdijk olha para Comenius e o apresenta enquanto precursor do movimento “Mestres sem fronteiras”, aceitando a ousada tarefa de propor soluções internacionais para a Educação: era preciso “ensinar tudo a todos” para a salvação da humanidade, a aprendizagem deveria ser, então, ao longo da vida toda, desde o berço até o túmulo.

Por isso, convidamos nossas leituras e compreensões para permearem este esforço de “revirar” o discurso pedagógico contemporâneo. Com Larrosa (2002, p. 22), destacamos um elemento instigante deste esforço:

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/

técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica.

A expectativa na perspectiva da pesquisa educacional é, talvez mais do que nas outras áreas, de que a produção do conhecimento sirva à ação. Além disso, existe a particularidade de estarmos nós, pesquisadores em Educação, impregnados de cotidiano pedagógico e conteúdos educacionais.

3.. DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DISPUTAS SOCIAIS

A batalha jurídica do Movimento Escola Sem Partido parece ter tido um primeiro desfecho⁶ com a vitória, no Supremo Tribunal Federal, de perspectivas democráticas da Educação como nos garante o texto constitucional. No entanto, o alcance e os sentidos da disputa pela Educação formal no Brasil não se resumem ou encerram em uma questão normativa ou jurídica.

Os conteúdos e objetivos da Educação ganharam centralidade na pauta política, nem sempre através do debate de técnicos e especialistas. A polêmica tem sido o tom de muitas das declarações de personagens relevantes da política nacional, do ex-ministro Abraham Weintraub⁷ ao próprio Presidente da República, são vastos os exemplos de afirmações sobre as Escolas brasileiras, o conteúdo da Educação ou mesmo acusações sobre supostas condutas e funções de professores em escolas e universidades ou mesmo sobre a função destas.

As contestações à obra e contribuição pedagógica do educador pernambucano Paulo Freire⁸ ocupam, no cenário atual, não apenas a

6 O julgamento realizado em 21 de agosto sobre Lei inspirada no Projeto “Escola sem Partido” significou, para alguns, pelo menos juridicamente, uma derrota definitiva do Movimento Escola Sem Partido. Na ocasião, seu fundador, o advogado Miguel Nagib, anuncia seu afastamento e a suspensão das atividades do Movimento, incluindo, o Website. No dia 22 de agosto de 2020, o Site estava inativo, mas anunciava a condição temporária; uma semana depois, o website volta a estar disponível e destaca como tópico principal “o adeus do fundador” tratando da saída de Nagib.

7 Ministro da Educação do Governo Bolsonaro entre 2019 e 2020.

8 Não são poucas as polêmicas. Desde a afirmação da vontade de retirar obra em homenagem ao educador dos jardins do edifício do MEC até a afirmação de que o educador seria um energúmeno”.

Academia e os Sistemas Educacionais, mas também Igrejas e movimentos religiosos, discursos parlamentares, entrevistas de Ministros da República e até manifestações de rua que, ao lado do banimento de Freire das Escolas Brasileiras, pedem o fechamento do STF, o fim do Comunismo, uma intervenção militar, a defesa da família ou a pena de morte, por exemplo.

A crise política brasileira, expressa tanto na negação da Política – inclusive, com presença de discursos eleitorais antipolítica – quanto na acomodação do ódio político e das políticas do ódio, parece encontrar eco nas demandas por novos tecnicismos educacionais ou por controle da presença da Política e do conflito na formação escolar. A contraditória negação da Política que ocupa a arena pública brasileira tem grande similaridade com a acusação de que a presença da crítica, do debate e do estímulo à participação política constituem, não parte da escolarização enquanto processo comprometido com a formação integral da pessoa, mas um desvio, por supostos diretivismo e doutrinação.

Surgem movimentos com pretensões de intervir nas políticas e práticas educacionais e, por si, já seriam objeto de reflexão para aqueles que buscamos (ainda) a consolidação de um projeto educacional nacional que possa apoiar a superação das tantas desigualdades e disparidades sociais brasileiras; ainda mais, por mobilizarem debate no ambiente virtual, nas redes sociais, e por disputarem a opinião pública e adentrarem os tribunais.

No entanto, a conjuntura nos apresenta também o apoio de setores governamentais a princípios e reivindicações externados pelos movimentos de educação domiciliar⁹, ao Escola sem Partido ou mesmo setores sociais (comumente religiosos) que defendem a proibição das temáticas relacionadas ao Gênero e à Sexualidade nas escolas.

Deste modo, o que se destaca aqui não é um debate educacional restrito a especialistas ou a uma nova perspectiva teórica que se apresenta: nosso olhar se dirige aos fenômenos e movimentos relacionados à disputa pelos sentidos da Educação, por seu conteúdo e função social, bem como por seu lugar na configuração dos cenários político-culturais e correlação de forças no Brasil contemporâneo.

Em nossa perspectiva, há elementos de unidade nesses movimentos, não apenas pela pretensão de intervenção curricular ou por uma

⁹ Chamado, muitas vezes, pelo termo em inglês, Homeschooling. A ANED, Associação Nacional de Educação Domiciliar foi fundada em

compreensão tecnicista e formal da escolarização, mas também pela coincidência e confluência de setores sociais mobilizados e engajados pelas demandas desses movimentos e por suas compreensões acerca dos processos educativos e função da Escola que apontam para uma disputa de hegemonia.

É possível perceber, ainda, tanto na proposição de *homescholling* quanto na proposta disciplinar das Escolas cívico-militares, a mesma tendência ao esvaziamento do papel da Escola enquanto Espaço Público que se faz latente no discurso presente na proposta de normatização do ensino em sala de aula feito pelo Movimento Escola sem Partido.

Ora, esvaziar a Escola enquanto espaço público e negar-lhe sua dimensão política, não consiste apenas em recuar diante daquilo que a Escola e a escolarização se constituíram após a Modernidade, mas negar e desconhecer um debate tão antigo quanto a discussão dos sentidos de “formação humana”.

Ao mesmo tempo, além dos projetos de inclusão pelo acesso, seja ao Ensino Superior (inclusive privado), seja ao Ensino Técnico, os governos progressistas agiram mais no sentido de financiamento da Educação, com o FUNDEB, o Piso Nacional do Magistério, mudanças no PNLD do que, efetivamente, sobre conteúdo e forma da Educação¹⁰. São importantes os debates em torno da inserção de História e Cultura Africanas e Gênero e Sexualidade no Currículo, mas tais propostas enfrentaram resistência e oposição e vêm enfrentando alguns dos mais duros ataques de Movimentos como o Escola sem Partido.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de uma pesquisa em andamento marca o presente texto com lacunas e perguntas, no entanto, é possível apontar já para as respostas dispersas e pontuais dos movimentos sociais, entidades educacionais e partidos progressistas aos presentes ataques do novo conservadorismo à Educação e à Escola.

A ligação entre as pautas Homescholling (Educação Domiciliar), Escolas Cívico-Militares e Escola Sem Partido torna flagrante uma estratégia direcionada a esvaziar o caráter público da Escola, adaptar a estrutura educacional às demandas do Neoliberalismo, reforçando as perspectivas

10A Reforma Curricular do Ensino Médio e a BNCC, por exemplo, foram executadas após o Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, já no Governo Michel Temer.

individualistas na formação e, ao mesmo tempo, introduzir as demandas dos distintos grupos constituintes do novo conservadorismo brasileiro.

Diante de uma Direita disruptiva, as forças progressistas se vêem uma vez mais na tarefa de defender as institucionalidades para a busca de garantia de direitos sociais (e políticos) conquistados. Assim também acontece no debate educacional contemporâneo e será necessário mais que a longa e repetitiva constatação de crise do modelo escolar para evitar que o neoconservadorismo sequestre a pauta em torno de outras formas de educar ou mesmo de fazer escola.

5. BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? - e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

AQUINO, Júlio; RIBEIRO, Cintya. **Processo de governamentalização e a atualidade educativa: a liberdade como eixo problematizador**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 58-71, maio/ago. 2009.

BRAYNER, Flavio Henrique Albert. **Ensaio de Crítica Pedagógica**. Campinas/SP, Autores Associados, 1995.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Portugal: Almedina, 2014.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2005(a).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2005(b).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “Sem” Partido**. Rio de Janeiro: Editora executiva e preparação de originais, 2017.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. São Paulo, Intermeios; Brasília, CNPq, 2015.

LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In Revista Brasileira de Educação, nº 19. Ano 2002. Disponível on line em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2017.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia e NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O efeito educacional em Foucault - o governo, uma questão pedagógica?** In: Pro-Posições, v. 25, n. 2 (74); p. 47-65 - maio/agosto: 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino**. 8ª ed. Editora Educs, Caxias do Sul, RS: 2010.

TOURAINÉ, Alain. **Um Novo Paradigma, para compreender o mundo de hoje**. 2ª Edição; Petrópolis: Vozes, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

Leher, Roberto. Capítulo VII. **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos ‘novos’ movimentos**

sociais na educação in “La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo” Buenos Aires, CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales): 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010022921/8leher.pdf>

ALMEIDA, R.; TONIOL, R. **Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos**: análises conjunturais. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria; VAGGIONE, Juan. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020.

BURITY, J. **¿Ola conservadora y surgimiento de la nueva derecha cristiana brasileña?** La coyuntura postimpeachment en Brasil. Ciencias Sociales y Religión, v.22, 2020.

MACEDO, E. **A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo**. Revista e-Curriculum, v.17, n.3, p. 1101-1122, 2019.

OLIVEIRA, Anna; OLIVEIRA, Gustavo. **Novas tentativas de controle moral da educação**: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. Educação Unisinos, v. 22, n. 1.