



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCAS CARDOSO TONIOL

**ESCOLA SEM PARTIDO:
IDEOLOGIA E DISCURSO**

SÃO CARLOS - SP

2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCAS CARDOSO TONIOL

**ESCOLA SEM PARTIDO:
IDEOLOGIA E DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal

SÃO CARLOS - SP

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Lucas Cardoso Toniol, realizada em 22/07/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal (UFSCar)

Prof. Dr. Leonardo Gonçalves Gomes (FMU)

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Esta seção de agradecimentos possui, para mim, uma dupla importância, fruto do período de pandemia de Covid-19 e do conseqüente isolamento que coincidiu com a escrita desta dissertação.

Em primeiro lugar, me parece essencial agradecer a todos que contribuíram, em maior ou menor grau, para a realização deste estudo, visto que sozinhos não chegamos a lugar algum. Em segundo lugar, foram também esses que agradeço a seguir (e possivelmente tantos outros) que me ajudaram a me sentir um pouco menos distante de tudo e a manter vivo o desejo da mudança, pois como nos ensina Foucault, é a ligação do desejo com a realidade que possui uma força revolucionária.

Agradeço primeiramente aos meus pais, Stella e Rogério, pelo incansável apoio que me deram desde sempre, em especial durante a realização do mestrado. Sem esse apoio não teria chegado nem perto de onde estou hoje.

À Marta que mesmo distante me apoiou e incentivou, além das incontáveis trocas de mensagens.

À Sandra, pela paciência, pelo carinho, pela orientação e pelas trocas de e-mails no meio da madrugada.

Ao Alan e Leonardo pelas riquíssimas contribuições para esta pesquisa.

À Elaine pelo apoio e pelas conversas que proporcionaram o surgimento de muitas ideias.

Ao Bruno, pelas conversas quase que diárias e pelo incansável apoio durante o mestrado.

Ao Flávio, pelos momentos de descontração e por me ajudar a achar um livro quase extinto.

Ao Matheus, meu marxista favorito e um sujeito dotado de particular paciência.

Ao Cristopher e Élvio, por me ajudarem a criar raízes em Piracicaba e pelas (muitas) noites de carterado e de apoio na minha pesquisa.

Aos meus amigos da República MST, que mesmo após a graduação mantivemos contato e amizade. Afinal, família é quem a gente escolhe.

Ao Davi, Ingrid, Gisele, Anthony e tantos outros amigos que fizeram parte dessa caminhada.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos vocês, o meu mais sincero muito obrigado!

RESUMO

Nos últimos anos, o Movimento Escola sem Partido (MESP) e seus discursos ganharam significativa relevância no cenário nacional. Entende-se que o MESP tem potencial para provocar drásticas e ao mesmo tempo retrógradas mudanças na educação brasileira, sobretudo na escola e na forma como esta se relaciona com seus alunos. Para tanto, compreender a construção histórica do MESP como discurso, os conceitos nos quais se apoia e os tipos de sujeitos que busca produzir e silenciar, configuram um importante tema de estudo na contemporaneidade. A pesquisa desenvolvida tomou os discursos sustentados pelo MESP como objeto de análise. A análise empreendida apoiou-se nas contribuições de Michel Foucault quanto aos seus estudos sobre produção de verdades e discurso. Além disso, foi desenvolvido um estudo sobre a apropriação e significação adotada pelo MESP quanto ao conceito de ideologia, um dos pilares do Movimento, bem como da sua autodenominação como um movimento social. Os resultados apontaram para a compreensão do MESP como inserido num campo discursivo neoconservador e neoliberal, defendendo um projeto de educação antidemocrático e excludente. A resignificação dos sentidos em torno da ideologia e dos movimentos sociais caminham em favor da desmobilização social e do apagamento de sentidos. Conseqüentemente, aponta-se para os efeitos do MESP nas subjetividades docentes no que se refere ao controle, à repressão e à construção do outro como ameaça.

Palavras Chaves

Escola sem Partido; doutrinação; ideologia; neoconservadorismo; trabalho docente.

ABSTRACT

In the past few years, the self-styled No Party School Movement (MESP) and their discourses have risen throughout the Brazilian scene. It is understood that the MESP has the potential to cause drastic and at the same time retrograde changes in Brazilian education, especially over the school and in the way it relates itself with the students. Hence, to comprehend the historical construction of the MESP as a discourse, the concepts on which it is based and the types of subjects it seeks to produce and silence, configure an important topic of study in contemporary times. The research developed took the discourses supported by MESP as object of analysis. The analysis undertaken was supported by Michel Foucault's contributions regarding his studies on the production of truths and discourse. In addition, a study was developed on the appropriation and meaningfulness adopted by MESP regarding the concept of ideology, one of the pillars of the Movement, as well as its self-denomination as a social movement. The results provide a broad understanding of MESP as inserted in a neoconservative and neoliberal discursive field, defending an antidemocratic and excluding education project. Consequently, it points to the effects of MESP on teaching subjectivities in terms of control, repression and the construction of the other as a threat.

Keywords

No Party School; indoctrination; ideology; neoconservatism; teaching work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Projetos relacionados ao MESP em Estados e municípios.....	89
Gráfico 2 - Projetos relacionados ao MESP a nível Federal.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AID	Agência para o Desenvolvimento Internacional
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ESP	Escola sem Partido
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Travestis, Queers, Intersexuais, Assexuais
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola sem Partido
MPL	Movimento Passe Livre
NARTH	Associação Nacional de Pesquisa e Terapia da Homossexualidade
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Plano Nacional de Educação
PF	Polícia Federal
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
STF	Supremo Tribunal Federal

UFF

Universidade Federal Fluminense

UNE

União Nacional dos Estudantes

Sumário

1. Introdução	8
1.1 Objetivos e problema de pesquisa	12
2. Caminhos metodológicos	15
3. Desnaturalizando o discurso do Escola sem Partido	20
3.1 O conservadorismo no Brasil (1920 - 1961)	25
3.2 O MESP como reedição do conservadorismo brasileiro	45
3.3 Os deslocamentos de sentido em torno da ideologia	62
3.4 A categoria de Movimento Social	78
4. Da produção de subjetividades ao discurso das raças	88
4.1 O professor como objeto de discurso do MESP	96
4.2 O racismo étnico do Escola sem Partido: o que não aparece nos projetos de lei	105
5. Algumas considerações	114
6. Referências	117

1. Introdução

Na última década, observou-se no Brasil um expressivo crescimento do envolvimento da sociedade com as mobilizações sociais juntamente com o aumento e consolidação de grupos de diferentes correntes de pensamento, com destaque para aqueles de viés conservador. Um exemplo significativo desse maior envolvimento com as mobilizações sociais está nos eventos que se sucederam a partir de junho de 2013, período durante o qual diversas e numerosas manifestações tomaram conta de todo o Brasil, fruto da revolta e insatisfação coletiva, em geral, com a má qualidade dos serviços públicos (GOHN, 2014).

Após este período, observou-se também uma maior preocupação e envolvimento dos setores conservadores em torno da educação, levando as agendas das concepções que ficaram conhecidas como doutrinação e ideologia de gênero a tomarem conta dos debates político-educacionais nos anos seguintes. Neste contexto, os discursos de viés conservador se posicionaram em favor de uma concepção de escola neutra, na qual não deveriam existir discussões de cunho político e/ou partidário e de demandas sociais. Além disso, estes grupos consideram que a escola atual desvirtuou-se quanto aos seus valores tradicionais, pois teria sido tomada por uma suposta ideologia, vista na maioria das vezes como de orientação marxista, tomando os professores como militantes ativos que buscam fazer com que seus alunos sejam doutrinados segundo os ideais da esquerda (MACEDO, 2017).

Atualmente, os ideais de viés conservador na educação encontram sua principal forma de representação e manifestação no Movimento Escola sem Partido (MESP), movimento criado em 2004, mas que nunca havia alcançado, até o início da década de 2010, grande notoriedade. O MESP se apresenta como uma resposta à suposta ideologização que havia tomado conta da educação brasileira. Se valendo dos ideais conservadores já mencionados, a principal marca do Movimento está no combate à ideologia nas escolas, que configura, segundo o MESP, práticas doutrinadoras. Assim, para o Movimento, a prática educativa é doutrinadora quando os professores se valem de uma “ideologia” para atrelar a educação aos seus interesses, geralmente vinculados aos ideais progressistas e de esquerda. Ao denunciar supostas práticas doutrinadoras nas escolas, o Movimento se posiciona como um defensor da família, da escola e da neutralidade

não só do conhecimento, como também da ciência e da própria prática educativa (DALTOÉ; FERREIRA, 2019).

Considerando as ideias defendidas pelo MESP sob a ótica do discurso, tal como concebido por Foucault, segundo a qual os discursos são produtores de subjetividade e de uma verdade sobre o que se fala (ALVES; PIZZI, 2014), é possível questionar de que maneira o discurso propagado pelo MESP alcançou legitimidade e conquistou apoiadores. Em primeiro lugar, para que o discurso do MESP passasse a ocupar a posição de um discurso legítimo, que ocupasse a posição de verdadeiro, foi necessário a sua inserção em uma dada ordem discursiva, que lhe possibilitasse produzir efeitos de verdade. Neste sentido, interessou nesta pesquisa investigar as condições que, à partir do início da década de 2010, propiciaram por meio do Escola Sem Partido, a construção e/ou fortalecimento de certo domínio de objetos, como o “professor doutrinador” e a “ideologia de gênero”, que alcançaram determinada relevância a ponto de pautarem, dentre outros âmbitos, o debate político-eleitoral de 2018 e diversos projetos de lei.

É importante notar também que o Escola sem Partido se autodenomina um “movimento”. Busca obter apoio principalmente de pais e alunos para colocar um fim no que denominam práticas doutrinárias e ideológicas promovidas por “educadores ou autoridades”. Ou seja, é um movimento organizado que procura expressar suas demandas por meio de um coletivo, buscando apoio social. Essa é a definição de movimento social (GOHN, 2011). Contudo, tais características e tais meios de mobilização são historicamente ligados à esquerda (GOHN, 2014) e mais ainda em favor da conquista de direitos e luta pela inclusão. Parece, desta forma, que ao se denominar um “movimento”, o Escola sem Partido busca fazer justamente o oposto do que historicamente caracteriza os movimentos sociais. Os discursos do MESP condenam as discussões relativas à diversidade sexual e de gênero nas escolas e abominam os debates que envolvem pautas de demandas sociais, considerando que a escola não seria lugar para este tipo de debate. Desta forma, o MESP, segundo o que se pode avaliar neste estudo, atua como um contra-movimento, em favor da despolitização e da desqualificação das demandas e conquistas sociais já consolidadas ou em processo de consolidação, retirando da escola seu espaço de expressão.

Como forma de conter a suposta doutrinação nas escolas, o MESP propõe medidas - geralmente manifestadas na forma de projetos de lei - para impedir que os docentes utilizem a sala de aula para expressar suas opiniões, consideradas ideológicas e impróprias pelo Movimento (MIGUEL, 2016). Considerando-se isso, destacam-se dois aspectos fundamentais que

caracterizam o MESP: em primeiro lugar o uso do conceito de ideologia para qualificar o ato de doutrinar e qualquer prática educativa não neutra; em segundo lugar, centraliza seu discurso na figura docente, vista pelo Movimento como o agente responsável pela doutrinação e, portanto, como aquele que deveria ser fiscalizado.

Quanto ao primeiro aspecto, é possível observar o uso do conceito de ideologia tanto nas diversas postagens presentes na *homepage* oficial do Movimento¹ - cujos textos mais antigos datam de 2012 - e em outras mídias digitais, como jornais conservadores, quanto nos diferentes projetos de lei, em diferentes níveis, que já foram propostos nas diferentes casas legislativas em diversas localidades do Brasil. De modo geral, apesar do MESP não deixar clara a sua compreensão sobre o termo “ideologia”, este aparece frequentemente com a função de qualificar o ato de doutrinar (tal prática seria ideológica), entendendo ideologia como algo negativo que deva ser evitado a fim de garantir a legitimidade do conhecimento, condicionando esta legitimidade a um imperativo de neutralidade (DALTOÉ; FERREIRA, 2019).

Apesar da conotação adotada pelo MESP, o conceito de ideologia é historicamente polissêmico. Seu primeiro uso data do século XVIII, com o filósofo de Tracy, que cunhou o termo para se referir a uma ciência que se ocuparia em estudar a origem e a evolução das ideias sob a ótica da neutralidade (DALTOÉ; FERREIRA, 2019). Contudo, é sob o campo marxista que o conceito de ideologia é desenvolvido e estudado de maneira mais aprofundada, em função dos acontecimentos históricos que levaram à modificações quanto ao seu significado. Desta forma, além de Marx (2007), em *A Ideologia Alemã*, outros autores marxistas estudaram com profundidade o conceito de ideologia, a exemplo de Althusser (1980), em *Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado*. No Brasil, o conceito já foi discutido também por Severino (1986) em *Educação, Ideologia e Contra-ideologia*, retomando os autores clássicos anteriormente citados, dentre outros; e também por Chauí (2008), em *O que é Ideologia*. Independente do autor ou autora, a base da noção de ideologia foi concebida considerando uma sociedade dividida em classes sociais. É, dessa forma, um conjunto de representações e normas que determinam como se deve agir e pensar, segundo os interesses da classe dominante. Em uma sociedade de classes, a ideologia se apresenta como um fato natural, atuando segundo uma lógica lacunar, a fim de ocultar a expropriação da classe trabalhadora (CHAUÍ, 2016).

¹ Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org>>. Acesso em 4 Set. 2021.

Com base nesta concepção, compreendemos que a apropriação do conceito de ideologia empreendida pelo MESP configura um importante tema de análise, uma vez que, além das contradições presentes no discurso do Movimento, o próprio entendimento de ideologia sob o referencial marxista, considera que a prática ideológica busca ocultar de si própria a condição de ideologia, se apresentando como um fato natural. Dito de outro modo, é próprio de um discurso ideológico se apresentar como livre de qualquer ideologia (CHAUÍ, 2016).

Ao se propor a investigar a apropriação do conceito de ideologia pelo MESP, esta pesquisa partiu da hipótese de que tal apropriação busca o ocultamento dos sentidos marxistas de ideologia, por meio da disputa política, através do que Dagnino (2004) denominou confluência perversa. Tal conceito busca caracterizar uma crise discursiva em curso no Brasil - já há algum tempo -, a partir de uma tendência de retrocesso nos avanços democráticos em curso desde o fim da ditadura militar. Trata-se de uma confluência entre, de um lado, o projeto neoliberal em contínua ascensão, que transfere as responsabilidades sociais para a sociedade, e um projeto democratizante e participativo, de outro. E é caracterizada como perversa, porque essa aparente convergência - ambos envolvem uma ativa participação civil - esconde, na verdade, relevantes distinções.

A disputa política ocorre no campo da luta por significados em torno de referências aparentemente comuns, mas que possuem projetos políticos antagônicos, como é o caso do MESP, de um lado, e os autores marxistas, de outro, no que se refere à ideologia. Dagnino (2004) defende que é justamente a resignificação de sentidos, geralmente vinculados às pautas democráticas e de avanço sociais, que configuram a principal arma dessa confluência. Portanto, seria por meio de uma confluência perversa que se dá o obscurecimento do conceito marxista de ideologia, em prol de uma nova significação, que busca, por vezes, atacar não somente o próprio marxismo, como também movimentos e pautas sociais em processo de consolidação como os de igualdade de gênero e diversidade sexual, frequentemente referidos pelo MESP como “ideologia de gênero”. Em adição ao apagamento de sentidos em torno do marxismo, interessou também analisar a hipótese da confluência perversa em relação aos movimentos sociais, visto a autodenominação do ESP como um movimento e o seu discurso de criminalização dos movimentos sociais por estarem, na visão do MESP, vinculados com a prática doutrinadora nas escolas (MESP, 2020a).

Quanto ao segundo aspecto que caracteriza o MESP, a saber, a figura docente como objeto de discurso, o Movimento se apoia nas críticas às práticas docentes que julga hegemônicas e doutrinadoras no Brasil para defender um modelo de escola específico, sob o pano de fundo da neutralidade do conhecimento e do combate à ideologia. Este aspecto traz à tona novamente a inserção do Movimento no campo de luta política em torno do discurso, isto porque, conforme defende Foucault (2017), o discurso ao mesmo tempo em que coloca em jogo a questão do poder, é também um objeto de constante luta política. Mais do que isso, o discurso também atua como um elemento produtivo, como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 2017, p. 60), de modo que ao falar sobre o professor que doutrina, o MESP produz não somente este objeto professor doutrinador, mas também um outro professor, aquele que estaria de acordo com os preceitos defendidos pelo Movimento.

No contexto em que o MESP busca constantemente combater a ideologia nas escolas em prol de um ensino supostamente neutro e se posicionar como um defensor dos alunos e da família, é o professor quem traz unidade a este discurso, pois é a partir da caracterização do professor como doutrinador que as discussões sobre ideologia, partidarismo, neutralidade, marxismo, entre outras, são centralizadas. Uma análise deste importante aspecto do MESP, fundamentada na teoria do discurso de Foucault, possibilitou trazer à tona de que forma as figuras antagônicas de professor, anteriormente mencionadas, são construídas, se aprofundando no aspecto produtivo do discurso, seja no que se refere ao sujeito, seja no que se refere às suas práticas. Além disso, há no discurso do MESP um imperativo constante de enfrentamento a um inimigo, que representaria uma ameaça a toda a sociedade. A discussão desta importante característica do Escola sem Partido, apoiada no que Foucault (2010a) denominou discurso das raças, constituiu também um elemento central de discussão neste estudo.

1.1 Objetivos e problema de pesquisa

A presente pesquisa baseou-se nas seguintes questões: sob que condições o Movimento Escola Sem Partido passou a ocupar posição de destaque no cenário nacional, de modo que os discursos defendidos pelo Movimento passassem a operar em regime de verdade? Como o Movimento articula o conceito de ideologia e de movimentos sociais em seus discursos? Quem é o professor como objeto de discurso do Movimento Escola sem Partido?

Objetivo geral: Analisar discursivamente o Movimento Escola sem Partido com base nos discursos sobre doutrinação que propaga, na apropriação dos conceitos de ideologia e Movimentos Sociais e nos tipos de sujeitos que busca produzir e silenciar.

- Analisar as condições sob as quais o MESP passou a ocupar posição de destaque no cenário nacional, de modo que os discursos defendidos pelo Movimento passassem a operar em regime de verdade.
- Investigar como o conceito de ideologia é concebido e operacionalizado pelo MESP nos diversos documentos publicados/divulgados (leis e blogs) pelos quais o MESP se manifesta e de que forma o Escola sem Partido promove o apagamento dos sentidos historicamente construídos sobre os movimentos sociais ao se autodenominar um movimento.
- Analisar a figura docente como objeto de discurso do MESP, no que se refere, ao mesmo tempo, a um professor a ser combatido e um professor a ser produzido.

A importância desta pesquisa reside na necessidade de compreender um dos temas mais importantes da atualidade no campo educacional, uma vez que um dos principais objetivos do MESP é a consolidação do seus ideais na forma de projetos de lei, provocando drásticas mudanças na realidade escolar, que envolvem dentre outras problemáticas, a despolitização e o silenciamento na escola de grupos políticos historicamente perseguidos ou marginalizados. Os primeiros passos tomados no estudo da construção discursiva do MESP, na seção 3, centraram-se na historicidade do pensamento conservador no Brasil, partindo da década de 1920 até os anos mais recentes. Consistiu em analisar, ainda que de forma não exaustiva, a evolução do conservadorismo no Brasil, inicialmente com pautas mais centradas no controle administrativo das instituições e da manutenção de privilégios, para um deslocamento em direção da moral e dos sujeitos, culminando, sobretudo a partir da década de 1990, numa reedição desse conservadorismo a partir da articulação com o fundamentalismo religioso, o neoliberalismo e a classe média em ascensão, constituindo o que Apple (2003) denominou Aliança Conservadora.

Adiante, ainda na mesma seção, analisamos como o Escola sem partido e sua construção discursiva, apoiada na Aliança Conservadora, colocam em prática uma confluência perversa em torno dos conceitos de ideologia e movimentos sociais com o objetivo de promover o

apagamento de sentidos e a desmobilização social. O conjunto dos temas que compõem esta seção buscaram trazer à tona as condições que possibilitaram ao Escola sem Partido alcançar o reconhecimento e legitimidade que se tem no presente e de que forma seus discursos passaram a operar em regime de verdade.

Na seção 4, deslocamos o objeto de estudo para os efeitos do discurso do MESP, com foco para o sujeito docente. Problematizamos a prática do Escola sem Partido em torno dos projetos de lei a partir da concretização de um discurso das raças (FOUCAULT, 2010a) e de que forma esse tipo de discurso provoca uma cisão na sociedade, por meio de um processo de racialização que classifica certos grupos sociais dentro de uma mesma sociedade como perigos para a sobrevivência da própria sociedade e que acabam justificando, portanto, o extermínio (muitas vezes político) desses grupos. Ao final da seção é apresentada uma discussão entorno do racismo étnico no MESP, motivada pelo fato de que o Movimento busca constantemente se posicionar sobre a maioria das pautas sociais que também se manifestam na escola, como gênero, sexualidade e desigualdades, mas raros são os momentos em que o Movimento se posiciona sobre o racismo étnico, exceto por algumas poucas postagens no *blog* do MESP e em algumas justificativas de projetos de lei que levam o nome do Escola sem Partido ou ideologia de gênero.

2. Caminhos metodológicos

O estudo desenvolvido neste trabalho, de cunho teórico, buscou por meio da desnaturalização dos discursos do Movimento Escola sem Partido, compreender não somente as condições que possibilitaram a construção do MESP como um discurso considerado verdadeiro, mas também seus efeitos sobre os sujeitos e suas práticas. Para tanto, os trabalhos de Michel Foucault sobre discursos e a produção de sujeitos e verdades foram tomados como basilares para a fundamentação e concretização dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa. Na obra de Foucault, a busca pela compreensão dos efeitos dos discursos na relação do sujeito consigo mesmo permite compreender-se que estes efeitos atuam não somente como mecanismos limitadores ou opressores, mas também como produtores de subjetividades - a experiência que o sujeito faz de si através de um jogo de verdade sobre si próprio (ALVEZ; PIZZI, 2014). Neste sentido, se faz necessário compreender o discurso também como um elemento que precede o sujeito, na medida que este só se manifesta enquanto tal a partir de sua subjetividade - que por sua vez é formada pelo discurso. Analisar discursos com base em Foucault possibilita que se definam as condições - sempre históricas - de existência de determinados discursos, a partir de suas singularidades, lutas e oposições e de que maneira determinados sujeitos - objetos de discurso - são construídos de determinada forma e não de outra, atravessados por relações de poder e campos de saber (FISCHER, 2001).

Ao buscar compreender o Movimento Escola sem Partido como discurso, reconstruindo as condições que levaram o Movimento a ganhar a notoriedade e o apoio que tem no presente, produzindo efeitos de verdade sobre os sujeitos e atuando sobre suas práticas, a pesquisa documental foi o principal meio de constituição dos dados. Ao analisar os documentos selecionados com base em Foucault, eles deixam de ser vistos como a expressão direta de uma verdade para serem interpretados a partir dos jogos de poder que legitimam discursos em detrimentos de outros que são silenciados (RAGO, 1995).

Nesta pesquisa, os documentos analisados foram aqueles relativos ao MESP, sendo eles: os projetos de lei apresentados até o ano de 2020 à Câmara dos Deputados², bem como os demais projetos a nível municipal ou estadual que estavam em vigor ou em vias de aprovação até esse mesmo período; as postagens e demais informações disponíveis na *homepage* do Movimento; e,

²No Senado, o único projeto de lei apresentado com a temática do MESP foi o PL 193/2016, que buscava incluir o Programa Escola sem Partido na LDB. Contudo, em 2017 o projeto foi retirado pelo autor. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em 20 Out. 2021.

por fim, as notícias relacionadas à doutrinação ideológica, ideologia de gênero e Escola sem Partido publicadas no jornal digital conservador Gazeta do Povo.

Para o mapeamento e organização dos projetos de lei, foram adotados dois procedimentos, um relativo aos projetos federais e outro aos projetos estaduais e municipais. Quanto ao âmbito federal, adotou-se o procedimento de consulta simples aos projetos relacionados à temática Escola sem Partido e ideologia de gênero no site da câmara dos deputados. Todos os projetos que tratam destes temas estão vinculados entre si, seja por estarem apensados ao PL 7180/2014³, seja por estarem apensados a outros PLs⁴ que por sua vez estão apensados ao PL 7180/2014. Com base nestes critérios, foram encontrados também outros projetos, mas que versam o oposto do que é defendido pelo Escola sem Partido e pelos grupos que buscam combater a ideologia de gênero. Por esta razão, estes projetos foram desconsiderados da análise. Ao final do processo de busca, foi possível localizar 18 projetos vinculados ao MESP ou à ideologia de gênero submetidos à câmara dos deputados, estando todos ainda em fase de tramitação⁵.

Para o mapeamento dos projetos de lei estaduais e municipais, o trabalho de Moura (2016) e a página Professores Contra o Escola sem Partido⁶ foram de grande ajuda, uma vez que em seu estudo sobre os impactos do Escola sem Partido no ensino de história, a autora mapeou todos os projetos estaduais, municipais e federais do MESP de 2014 à 2016, utilizando posteriormente a página Professores Contra o Escola sem Partido, juntamente com outros colaboradores, para atualizar o mapeamento nos anos seguintes. A última atualização data de março de 2020. Considerando-se esses dados, foram verificados todos os PLs disponíveis na página e considerados aqueles em que foi possível acessar o PL ou a Lei diretamente do site da Câmara dos Vereadores (em caso de PLs municipais) ou das Assembleias Estaduais (em caso de PLs estaduais) dos respectivos municípios ou Estados, e desconsiderados aqueles que não estavam acessíveis fora da página ou não apresentavam informações suficiente para localizá-los.

³ O PL 7180/2014, apesar de não receber o nome de Escola sem Partido, reivindica alteração na LDB em favor da prevalência dos valores da família em detrimento da educação escolar no que se refere à educação moral, sexual e religiosa. Desta forma, por tratar da mesma temática que o MESP e ser o PL mais antigo, os demais PLs estão apensados ao PL 7180/2014.

⁴ O PL 7180/2014, além dos demais projetos apensados a este podem ser conferidos em < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722&ord=1> > Acesso em 4 Set. 2021.

⁵ O número de projetos associados ao MESP bem como a situação destes é referente à consulta realizada em setembro de 2021.

⁶ Disponível em: <<https://profscontraoesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/>>. Acesso em 3 Out. 2021 .

Ao final deste processo foi elaborado um documento próprio com todos os projetos mapeados a nível municipal, estadual e federal⁷, incluindo o ano, a localidade, a situação do PL, o *link* de acesso e a categoria. Sobre este último item, além de Escola sem Partido e Ideologia de Gênero, muitos PLs adotaram outros nomes como “Infância sem Pornografia” ou “Escola Livre”, mas por compartilharem os mesmos propósitos do MESP, estes PLs foram considerados para análise, em conformidade com Moura (2016).

A escolha por utilizar o *blog* do MESP como fonte de dados para análise se justifica no fato de que, conforme aponta Miguel (2016), o Movimento utiliza sua *homepage* para divulgar denúncias de supostos casos de doutrinação nas escolas ou universidades, além de fornecer orientações sobre como proceder em situações nas quais o professor “abusa da liberdade de ensinar”, juntamente com uma extensa justificativa e apresentação do Movimento, sendo as postagens mais antigas datadas de 2012. No *blog*, é possível encontrar também diversas postagens relacionadas à ideologia de gênero e outras que buscam demarcar determinado posicionamento em nome do MESP (geralmente criticando algum autor ou grupo político). Para os propósitos deste estudo, foram selecionadas 17 postagens (MESP, 2012a; MESP, 2012b; MESP, 2014a; MESP, 2014b; MESP, 2015; MESP, 2016; MESP, 2020a; MESP, 2020b; MESP, 2021a; MESP, 2021b; MESP, 2021c; PIRES, 2014; RODRIGUES, 2015; SCHÜLER, 2015; SILVA, 2012; SIMÃO, 2020; STERN, 2014).

De maneira semelhante, o jornal digital Gazeta do Povo⁸ foi escolhido como fonte de dados por possuir grande adesão entre o público conservador e contar com diversas publicações sobre doutrinação ideológica, Escola sem Partido e Ideologia de Gênero. Segundo o próprio jornal (GAZETA DO POVO, 2021), durante as eleições de 2018, a Gazeta foi o jornal mais lido do Brasil e, conforme destaca Martins (2018), a guinada à direita desse veículo iniciada em 2015 tornou o jornal “a cara e a voz do cada vez maior conservadorismo brasileiro”. Desta forma, considerou-se as notícias publicadas por esse jornal como uma importante fonte de dados para analisar o Escola sem Partido e a compreensão que os movimentos conservadores brasileiros adotaram sobre o termo ideologia bem como suas significações sobre a prática docente. Foram analisadas oito publicações (CASTRO, 2017; CONSTANTINO, 2020; DRECHSEL;

⁷ O mapeamento pode ser conferido em:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ROGZWCay94XeY-fnvRIIQY9VJNMnKOaxjieBZb66_Hc/edit?usp=sharing>

⁸ Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br>> Acesso em 20 nov. 2020.

KADANUS, 2019; FERRAZ, 2018; MPF, 2021; RAMALHETE, 2021; TRIGO, 2021; VIEIRA, 2021).

Finalmente, para o estudo do conceito de ideologia no campo marxista, no que se refere à sua apropriação e ressignificação pelo MESP, foram consideradas as seguintes obras: *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2007), *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (ALTHUSSER, 1980), *Educação, Ideologia e Contra-ideologia* (SEVERINO, 1986) e *O que é Ideologia* (CHAUÍ, 2008). A escolha em recorrer aos referenciais marxistas está no fato de que o conceito de ideologia, apesar de ser polissêmico e também abordado por outras correntes de pensamento ao longo da história - como o positivismo, por exemplo -, tem, no marxismo, a sua mais vasta bibliografia. Além disso, o marxismo é um dos principais alvos do MESP, quando este refere-se à doutrinação nas escolas, de modo que ao recorrer à estas referências, buscou-se também elementos para discutir a hipótese da apropriação do conceito de ideologia pelo MESP por meio de uma *Confluência Perversa*, apoiado em Dagnino (2004). Esta hipótese de apropriação também foi discutida quanto à autodenominação do Escola sem Partido como um movimento social, uma vez que o MESP caminha na contramão do que historicamente caracteriza os movimentos sociais.

Com base nos documentos reunidos a partir das diferentes fontes consultadas, buscou-se compreender a construção do MESP como discurso, bem como seus efeitos sobre os sujeitos e suas práticas. Neste processo de desnaturalização, foi preciso também buscar compreender nos discursos do MESP quais domínios não discursivos eles remetem, como instituições, acontecimentos políticos, processos econômicos e culturais, bem como as práticas implicadas por estes elementos. Este foi um dos pontos centrais da análise empreendida neste estudo, no sentido de buscar compreender - além das condições que possibilitaram, por meio das práticas e do discurso, a construção de certos objetos como a “ideologia de gênero” e o “professor doutrinador” - a constituição dos domínios não discursivos associados a esta unidade denominada Movimento Escola sem Partido (FISCHER, 2001).

Para tanto, foi necessário considerar as condições de exterioridade por meio das quais o discurso em questão, através das relações de poder e lutas políticas, pudesse satisfazer suas condições de existência; bem como sua vontade de verdade, no sentido de compreender quais discursos são silenciados pelo MESP quando este propaga a ideia de neutralidade da escola ou o combate à ideologia de gênero, por exemplo. Além disso, interessou investigar, em quais campos

de saberes esse discurso se apoiou para se sustentar como regime de verdade (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013).

A compreensão do Escola sem Partido como discurso passou, além da análise dos documentos diretamente relacionados com o Movimento, por um estudo do conservadorismo na educação brasileira no século XX, apoiado em Gandini (1995), Riscal e Luiz (2013) e Romanelli (2014); pelo conceito de patrimonialismo, apoiado em Riscal e Luiz (2013); pelo neoconservadorismo e a Aliança Conservadora, com base em Apple (2003); pela autodenominação do ESP como Movimento, apoiado em Gohn (2011; 2014) e Dagnino (2004) e pela apropriação do conceito de ideologia, permitindo discutir o regime de verdade e as estratégias discursivas utilizadas pelo MESP.

O objetivo dessas análises centrou-se na compreensão dos discursos do MESP em sua historicidade, ou seja, investigou-se a conservação de alguns enunciados ao longo das últimas décadas e sua transformação - um acúmulo -, de que forma estes enunciados são reformulados e se desdobram em práticas e acontecimentos políticos. Interessou, portanto, estabelecer a positividade do discurso do MESP, aquilo que seu discurso produz e coloca em jogo, que relações novas passaram a operar a partir da reedição dos elementos que antecedem o MESP. Não se tratou, portanto, de voltar no tempo em busca de uma origem antes nunca descoberta ou de uma interpretação escondida por detrás do discurso, mas de tratar “os enunciados na densidade do acúmulo em que são tomados e que, entretanto, não deixam de modificar, de inquietar, de agitar e, às vezes, de arruinar” (FOUCAULT, 2017, p. 152).

Após a desconstrução do discurso do MESP, a análise voltou-se para o aspecto produtivo desse discurso, no sentido de compreender seus efeitos sobre os sujeitos e suas práticas, em especial o professor, o principal alvo do Movimento. A discussão desse tema apoiou-se também no discurso das raças, discutido por Foucault (2010a), a partir do qual os projetos de lei e outros documentos elaborados ou apoiados pelo MESP serviram como base para a proposição desse discurso das raças.

3. Desnaturalizando o discurso do Escola sem Partido

Doutrinação, marxismo cultural, abuso da liberdade de ensinar, “esquerdismo” em sala de aula, destruição dos valores da família, professores “militantes”, ideologia de gênero. Até o início da década de 2010 pouco ou nada se falava sobre esses temas no contexto educacional, não figuravam em nenhum projeto de lei relacionado à educação, não faziam parte do debate político cotidiano, não eram abordados nos grandes veículos de comunicação e, muito menos, ocupavam posição de destaque nos debates eleitorais. A partir do início da década de 2010, contudo, esses temas passaram a ganhar relevância, juntamente com uma sólida base de apoiadores que consideravam que a educação brasileira, nos últimos 30 anos, havia sido tomada pela “doutrinação ideológica”. Foi neste período, mais precisamente um ano após as Jornadas de Junho de 2013, que o Movimento Escola Sem Partido se consolidou como um dos principais representantes deste ideário de combate à ideologia e à doutrinação nas escolas brasileiras (DALTOÉ; FERREIRA, 2019).

Apesar do expressivo crescimento no início dos anos 2010, o MESP foi fundado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib. Incomodado, segundo ele, com o fato de que “a imensa maioria dos estudantes brasileiros” (MESP, 2014a) são vítimas de seus professores tentando doutriná-los e sobretudo após ter ouvido de sua filha que um professor havia comparado Che Guevara com São Francisco de Assis, o advogado se revoltou e, ao protestar, alegou ter sido atacado pela direção da escola e pelos alunos, que defenderam o professor. Após este episódio, Nagib diz ter se interessado “pelo tema da doutrinação política e ideológica nas escolas” e, inspirado em alguns sites estadunidenses, criou o Escola sem Partido (MESP, 2014a). A partir da sua criação, o MESP permaneceu pouco conhecido por quase dez anos, antes de conquistar um sólido espaço entre o público conservador brasileiro.

Dentre os diferentes meios de comunicação (jornais, *blogs*, redes sociais) pelos quais o MESP já se posicionou, o *blog* oficial do Movimento configura-se como o seu principal porta-voz. Com as postagens mais antigas datadas de 2012, no *blog* é possível encontrar relatos de pais e alunos sobre supostas práticas doutrinadoras que presenciaram (seja na educação básica ou nas universidades), além de artigos e uma ampla apresentação das ideias do Movimento. Na seção destinada a apresentar o MESP a quem tenha interesse, as escolas brasileiras são consideradas corrompidas, pois a “neutralidade e o equilíbrio”, essenciais numa “sociedade livre”

já não se fazem mais presentes nas escolas públicas e particulares: “vítimas do assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões claramente hegemônicas, essas escolas se transformaram em meras caixas de ressonância das doutrinas e das agendas desses grupos e dessas correntes” (MESP, 2021a). Neste contexto, professores e educadores são vistos pelo MESP como cúmplices dessa agenda “ideológica”, uma vez que o Movimento afirma que “a imensa maioria dos educadores e das autoridades, quando não promove ou apoia a doutrinação, ignora culposamente o problema ou se recusa a admiti-lo, por cumplicidade, conveniência ou covardia” (MESP, 2021a). Por fim, o MESP, alegando ser livre de qualquer vínculo político, ideológico ou partidário, encoraja seus simpatizantes a relatarem suas experiências com a suposta doutrinação política e ideológica com o intuito de combater nas escolas o “projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores” (MESP, 2021a).

A despeito do recente crescimento do MESP, seja em adeptos, seja na influência de suas ideias sobre a educação, o discurso que dá forma ao Movimento não é novo e tampouco exclusivamente brasileiro. Um primeiro passo para compreender a construção discursiva do MESP consiste em analisá-lo em sua historicidade e em quais outros discursos se apoia. Para tanto, buscaremos nessa seção compreender o processo de transformação pelo qual o conservadorismo passou no Brasil, a partir das conjunções políticas, sociais e econômicas de cada período, seu cruzamento com outros discursos e os conflitos entre grupos políticos, focalizando sempre o campo educacional, buscando por meio desta análise compreender algumas das condições que favoreceram a legitimação do discurso do MESP como um discurso verdadeiro, bem como o regime de verdade que busca consolidar. Isto não significa, contudo, que o MESP seja a expressão direta de um conservadorismo de décadas atrás, alternativamente, procuraremos mostrar que os discursos do MESP se apoiam também em outras correntes de pensamento e grupos políticos. Isto porque, conforme nos explica Foucault (2017), ao buscar analisar discursos, trata-se de buscar compreender os enunciados que os compõem em sua singularidade, de determinar as condições de sua existência e suas correlações com outros enunciados e quais outros são excluídos. No caso do Escola sem Partido, será abordado o domínio de discursos e enunciados que englobam o conservadorismo brasileiro anterior à ditadura militar, o neoliberalismo, o neoconservadorismo e o fundamentalismo religioso, compreendidos como fundamentais à construção e consolidação das práticas discursivas e não discursivas do MESP.

Antes que se debruce na historicidade do conservadorismo brasileiro na educação, convém delimitar o que se compreende por conservador e porque os discursos do MESP podem ser compreendidos como conservadores, um conceito bastante diverso, seja pela ausência de uma teoria política que o defina, ou pela ausência de uma sistematização dos conservadores sobre suas próprias ideias. Com frequência o termo é associado a uma reação ao progressismo, limitando a compreensão do conservador como aquele que nega as possibilidades de desenvolvimento humano. Contudo, além disso, a compreensão do conservadorismo passa pelo entendimento deste como inserido no campo de debate da política, por meio do qual o conservador é aquele que, com fins de barrar possíveis transformações nas relações de poder vigentes em uma sociedade, assume postura de enfrentamento às mudanças de ordem política propostas. É importante destacar também que o conservadorismo não se resume a pautas reativas, ao contrário, é possível identificar em diversos momentos da história a presença de partidos e agentes políticos conservadores com pautas e agendas bem definidas, em especial no que se refere à economia e tecnologia (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016).

De maneira semelhante, Rossiter (1974) relaciona o conservadorismo com um padrão de pensamento culturalmente determinado que tende a ser contrário às mudanças abruptas nos padrões de uma dada sociedade. Tal postura se manifesta na política, na economia, na religião, no direito ou na cultura. A tradição, a manutenção dos hábitos e valores são traços que definem, de maneira geral, uma postura conservadora.

Pode-se encontrar os antecedentes do conservadorismo em Edmund Burk, crítico da Revolução Francesa e dos ideais iluministas, por temer as possíveis alterações nas relações sociais que o movimento revolucionário em curso poderia causar, como por exemplo a ascensão de novas classes sociais ao poder. A resistência às mudanças nas relações sociais passou também pela influência, na época, do pensamento cristão no Ocidente, que compreendia as relações humanas como determinadas pelo divino e que eventuais tentativas de mudanças na ordem social e política, além de inúteis, poderiam resultar em punições divinas que culminariam, também, no retorno à ordem anterior. Daí resultam três teses do discurso conservador que Sepulveda e Sepulveda (2016) apresentam, apoiados em Hirschman: a tese da perversidade, que argumenta que qualquer tentativa de mudança de ordem política, econômica ou social, irá apenas agravar o problema que se pretende resolver; a tese da futilidade, que coloca como ineficiente quaisquer tentativas de mudança, dada a incapacidade destas de provocar qualquer efeito; e a tese da

ameaça, que argumenta que o custo da mudança é sempre alto o suficiente para colocar em risco alguma conquista anterior. Os autores destacam que quando tais teses são utilizadas para barrar transformações sociais ou projetos que possibilitariam melhorias para as classes subalternas, têm-se uma retórica conservadora. É próprio do pensamento conservador se opor às minorias, por isso temas como orientação sexual e gênero são sempre pautados por estes grupos.

Consequentemente, uma vez que os conservadores sempre se opõem às mudanças que possibilitam melhorias para os grupos mais subalternizados da sociedade, entende-se que o conservadorismo é contra revolucionário e antidemocrático. Historicamente, verifica-se também que os momentos em que o pensamento conservador esteve mais ativo foram justamente aqueles nos quais relevantes transformações de ordem política e social se tornaram possibilidades reais. Além da Revolução Francesa, é possível citar a luta pelo sufrágio universal no século XIX e o Estado de bem-estar social, no século XX. Sobre este último, o período que se sucedeu após a Segunda Guerra Mundial marcou o descontentamento dos grupos conservadores com a tradição liberal, que se encontrava em contínuo crescimento. Essa maior mobilização dos grupos conservadores durante períodos de transformações na ordem social vigente remete à defesa pelos conservadores do *status quo*, da manutenção de grupos ou classes sociais em uma determinada ordem (ROSSITER, 1974).

Quanto aos fundamentos filosóficos do conservadorismo, Rossiter (1974) apresenta alguns dos principais temas que o caracterizam:

A existência de uma ordem moral e universal, sancionada e sustentada por uma religião organizada.

A contumaz imperfeição da natureza do homem, na qual a irracionalidade e o pecado sempre ameaçam por trás de um comportamento civilizado.

A desigualdade natural dos homens na maior parte de suas qualidades mentais, físicas e de caráter.

A necessidade de classes e categorias sociais e o conseqüente fracasso das tentativas de nivelação por intermédio da força da lei.

O papel decisivo da propriedade privada para a realização da liberdade pessoal e a defesa da ordem social.

A incerteza do progresso e a assunção de que a normatização constitui o principal método de progresso que uma sociedade pode lograr.

A necessidade de uma aristocracia governante com espírito de serviço.

O alcance limitado da razão humana, e a conseqüente importância de tradições, instituições, símbolos, cerimônias e inclusive preconceitos.

A falibilidade e tirania potencial do governo da maioria, e a conseqüente necessidade de repartir, limitar e equilibrar o poder político (ROSSITER, 1974, p. 76).

Situadas as bases do pensamento conservador, é possível retomar alguns aspectos do MESP a fim de apontar algumas práticas discursivas do Movimento que não só permitem considerá-lo como conservador, como também compreender algumas das condições que possibilitaram uma maior aceitação e propagação de seus discursos a partir de 2014. Além do combate à doutrinação política e ideológica, o MESP também defende a preservação da “família tradicional” por meio do combate à “ideologia de gênero” nas escolas, se referindo ao debate sobre diversidade, gênero e sexualidade, que na visão do Movimento são responsáveis por desqualificar a religião, deturpar a família e favorecer o comportamento homossexual (MACEDO, 2017).

Foi a discussão sobre o Plano Nacional de Educação, em 2014, e dos planos de Educação estaduais em 2015 que geraram forte reação dos grupos contrários à ideologia de gênero. Sem deixar de lado a doutrinação ideológica, a pauta da ideologia de gênero possibilitou ao MESP ganhar mais reconhecimento perante os grupos conservadores e se aproximar dos fundamentalistas religiosos no Brasil. Isto porque, na visão deste último grupo, a discussão sobre papéis de gênero coloca em risco a família e as crianças, configurando uma ameaça à toda a sociedade (MIGUEL, 2016).

Observa-se no MESP, por meio da “defesa da família”, do enfrentamento à doutrinação como forma de proteger os alunos e da tese defendida pelo Movimento de que a educação dos últimos 30 anos se desvirtuou quanto aos seus valores tradicionais (MACEDO, 2017), uma forte base no discurso conservador. Por meio desse discurso, nota-se que o MESP não se distancia dos apontamentos de Sepulveda e Sepulveda (2016) e de Rossiter (1974). Ao defender uma educação de outros tempos e afirmar que as mudanças pelas quais a educação passou nas últimas décadas comprometeram a qualidade do ensino, o Movimento está se valendo da tese da perversidade; ao denunciar supostas práticas doutrinadoras cometidas pelos professores que buscam inculcar em seus alunos determinadas ideias, têm-se a tese da futilidade; e quando afirma que a doutrinação é um problema sério que ameaça toda a sociedade, em especial pais e alunos, têm-se a tese da ameaça. Em adição a isto, o MESP se apoia frequentemente nos valores atrelados a uma liberdade pessoal, a uma normatização e a manutenção do tradicionalismo e dos preconceitos, a partir de uma ordem moral com pretensões universais que se manifestam no imperativo de combate à doutrinação e à ideologia de gênero.

A forte relação que o MESP estabeleceu com os fundamentalistas religiosos a fim de barrar a ideologia de gênero traz à tona, também, um domínio associado de discursos e enunciados que tem no conservadorismo o seu principal elemento. Não é de se estranhar, portanto, que os acontecimentos que se sucederam após junho de 2013 possibilitaram ao Escola sem Partido um crescimento significativo, dada a dupla possibilidade de, por um lado, lutar pela retomada dos valores tradicionais que julgam ter se perdido nas últimas décadas, e por outro lado, combater as reivindicações por transformações sociais que também tomaram corpo na época e já vinham avançando desde a redemocratização.

Olhar para a transformação do conservadorismo brasileiro nas últimas décadas, focalizando o campo educacional, constitui um passo essencial para compreender como o conservadorismo tem atuado no Brasil, além de evidenciar não a criação de um discurso pelo MESP, mas a reedição de um discurso que já marca a história brasileira há algumas décadas, mas desta vez apoiado em outras formações discursivas, com singularidades e cortes próprios.

3.1 O conservadorismo no Brasil (1920 - 1961)

A compreensão da história política brasileira está diretamente associada com os interesses políticos individuais daqueles que exerciam o poder em determinado período. De maneira semelhante, a política educacional brasileira se viu em diversos momentos associada a esses interesses políticos, na maioria das vezes distantes do interesse público (RISCAL; LUIZ, 2013). Esta tendência se apresenta desde o período colonial e têm como consequência a forte predominância do patrimonialismo nas relações e práticas políticas no Brasil:

Da colonização portuguesa ao período de democratização, no final da década de 1980, a política educacional brasileira se constituiu em um meio de instrumentalização social, cultural, intelectual e profissional voltada muito mais para os interesses de grupos políticos e econômicos, internos ou externos, do que para a constituição de um sistema educacional preocupado com a formação de uma população mais instruída e politicamente autônoma. As relações políticas e sociais, de natureza patrimonialista e clientelista, que têm marcado a história política brasileira, determinaram projetos educacionais muito mais articulados com os interesses de grupos específicos do que para a implementação de uma educação voltada para o benefício público (RISCAL; LUIZ, 2013, p. 9).

O conceito de patrimonialismo é apresentado pela primeira vez na obra “Economia e Sociedade”, de Max Weber (2004). Nela, o autor apresenta o que chama de *tipos ideais* para

estudar as relações de caráter político. São tipos ideais porque não constituem uma tipologia conceitual acabada, mas um parâmetro conceitual, que não se encontra perfeitamente nesta condição na realidade, mas permite, por comparação, compreender as relações de poder que podem se instaurar em uma determinada situação política. Weber (2004) estabelece, em seus estudos, três tipos de relações de dominação política legítimas (legítimas porque são legais): Tradicional, dominação carismática e dominação legal racional burocrática. Essas formas não se apresentam em sua condição pura, tal como descrita pelo conceito ideal, mas podem estar entrelaçadas. O patrimonialismo seria, para Weber, um sub-tipo de relação de dominação tradicional:

Denominamos patrimonial toda dominação que, originalmente orientada pela tradição, se exerce em virtude de pleno direito pessoal (...) Na dominação patrimonial as oportunidades econômicas e políticas são apropriadas por setores que recebem privilégios do Estado, constituindo frequentemente um processo de dominação pessoal de instrumentos e privilégios públicos. Como forma de dominação tradicional, o patrimonialismo recebe sua legitimidade na crença cotidiana na santidade das tradições vigentes e do direito de mando daqueles que, em virtude desta ordem, são nomeados para exercê-la. (WEBER, 2004, p. 141-152).

A principal característica do patrimonialismo⁹ na política brasileira está na predominância, na administração pública, dos interesses particulares daqueles que compõem a classe política, deixando de lado os interesses públicos e o bem comum. A manutenção desta prática no Brasil explica-se a partir da tendência patriarcal do país desde o período da colonização portuguesa, que centralizava as ações políticas em torno da família (RISCAL; LUIZ, 2013). Mesmo com a expansão cafeeira no século XIX - que possibilitou um maior alinhamento do Brasil com o capitalismo internacional -, a política autoritária e patriarcal não só se manteve predominante como foi também impulsionada, dada a possibilidade de controle econômico por meio da acumulação de capital interno pelas elites brasileiras que compunham o setor cafeeiro (FLORESTAN FERNANDES, *apud* RISCAL; LUIZ, 2013).

⁹ O conservadorismo encontrava sua sustentação nas relações de poder de caráter patrimonialista. Já no período imperial esse nexos indissociável entre o discurso do conservadorismo político e patrimonialismo se manifestava na figura do Partido Conservador. Criado em 1836, a agremiação que reivindicava uma posição regressista em contraposição ao Partido Progressista dos liberais, representava os interesses dos grandes latifundiários escravocratas (HOLANDA, 1972). Os conservadores consideravam que o Estado imperial devia a sua sobrevivência à estrutura agrária e ao tráfico de escravos. A monarquia assegurava seu domínio político por meio da distribuição de títulos nobiliárquicos, os mais elevados dos quais eram reservados aos proprietários de terras que ingressavam na elite política (CARVALHO, 2003).

A predominância do patrimonialismo possibilitou aos grupos dominantes a manutenção do autoritarismo e do tradicionalismo que davam forma à política brasileira e às relações sociais, conservando, inclusive, concepções fundadas no período escravocrata, de modo que a transição para o modelo republicano, ao final do século XIX, foi marcada por constantes desentendimentos entre as elites dominantes. A causa disso está no fato de que as exigências da modernização capitalista eram, por vezes, incompatíveis com a lógica patrimonialista, e a predominância desta lógica impedia a consolidação de direitos individuais ou de grupos sociais que não compunham as elites (RISCAL; LUIZ, 2013).

A relação do histórico patrimonialista dos agentes políticos e da própria política brasileira com o objeto de estudo deste trabalho reside no fato de que os grupos conservadores brasileiros que passaram a compor o jogo político a partir da década de 1920 e especialmente a partir da década de 1930, representavam os interesses dos grupos que historicamente compunham a elite brasileira e, através de práticas patrimonialistas, defendiam seus próprios interesses em detrimento das necessidades e interesses das classes sociais mais baixas. No que se refere à educação, como veremos a seguir, com base em Gandini (1995), Riscal e Luiz (2013) e Romanelli (2014), a discussão em torno dos problemas e necessidades da educação brasileira foi campo de disputa entre conservadores e liberais/progressistas durante todo o período pós Revolução de 1930 até o golpe militar, em 1964. De maneira geral, os grupos conservadores defendiam legislações contrárias à democratização e universalização do ensino, além da defesa da educação privada e confessional. Os embates giravam em torno da centralização-descentralização do ensino e do acesso à educação pelas camadas populares.

A importância da década de 1920 se justifica na relevância nacional que os debates sobre a educação alcançaram. Durante essa década, diversas reformas estaduais foram realizadas, das quais vale a pena destacar a do Rio de Janeiro, em 1928, onde imperavam os valores tradicionais da antiga corte portuguesa e residiam os grupos mais contrários às reformas na educação (RISCAL; LUIZ, 2013). Gandini (1995) denomina “pensamento autoritário” o ideário político conservador que protagonizou as disputas políticas com o campo liberal/progressista desde a década de 1920 até o período anterior ao golpe militar, em 1964. Os partidários deste pensamento foram responsáveis em diversos momentos, como veremos, por fundamentar as ideias que davam forma ao Estado moderno brasileiro. Na educação, como representantes desse pensamento autoritário, que por sua vez era também antiliberal, destacam-se Francisco Campos e Gustavo

Capanema, o primeiro, inclusive, mentor político e intelectual do segundo (RIO, 2020). Naturalmente, a assimilação desse pensamento antiliberal não começou de uma hora para outra, compreendendo o período de 1870 até 1939, e pode ser caracterizado pela

crise generalizada e progressiva, mas desigual ao nível das nações, do Estado Liberal; suas instituições, como sufrágio universal, o sistema de partidos políticos, a divisão dos poderes de Estado, o Parlamento, as liberdades públicas e as garantias individuais, assim como o próprio conceito de democracia, passam a ser reavaliados criticamente, procurando dar-se-lhes novos conteúdos; buscam-se formas de institucionalizar-se o amplo intervencionismo estatal, o autoritarismo, o totalitarismo, a democracia social, o corporativismo, etc. (MEDEIROS, *apud* GANDINI, 1995, p. 122).

Ainda a respeito das reformas da década de 1920, vale a pena destacar uma importante consequência para a década seguinte, no que se refere aos agentes reformadores: durante os governos de Getúlio Vargas, os reformadores que passaram a compor o governo do período foram justamente aqueles que apresentavam tendências mais autoritárias, a exemplo de Francisco Campos. Foram excluídos, portanto, os reformadores que, apesar de compreenderem também a educação como um instrumento, adotando visões tecnicistas, defendiam em contrapartida a liberdade política e a universalização do ensino, como foi o caso de Anísio Teixeira (GANDINI, 1995).

No que se refere à organização do ensino e sua relação com o contexto sociopolítico, o período de 1930 até a década de 1970 foi marcado pelo aumento da defasagem entre o desenvolvimento do Brasil e o acesso à educação. Este processo de manutenção e aumento da defasagem está relacionado com o conflito de ideias entre as diferentes camadas que compunham os grupos dominantes naquele período, de modo que as legislações sobre o ensino seguiram uma tendência contraditória: em determinados momentos favorecia especificamente um dos grupos dominantes, enquanto em outros buscava conciliar as divergências entre eles, mas de modo geral as correntes conservadoras foram as mais beneficiadas nesta luta. Neste contexto, o controle exercido pelas elites sobre a expansão escolar daquele período resultou em legislações que favoreciam a discriminação social (ROMANELLI, 2014).

Para Romanelli (2014), a compreensão da evolução do sistema educacional de 1930 até antes do golpe militar de 1964 passa por três fases, segunda a autora, bem distintas: uma de 1930 a 1937 - que engloba o governo provisório e a Reforma Francisco Campos -, marcada pelo conflito entre conservadores e os pioneiros da educação nova; a segunda fase durante os anos do

Estado Novo (1937 - 1946), marcada pelas Leis orgânicas do Ensino e a criação do sistema S¹⁰, permeada também por conflitos entre diferentes correntes sobre os problemas educacionais; e a terceira fase que vai da volta do regime democrático, em 1946, até a primeira LDB, em 1961, marcada por uma constante luta política entre diferentes correntes de pensamento, acentuando-se as disputas entre direita e esquerda.

O primeiro momento analisado por Romanelli (2014) teve como principal marco para a educação brasileira do período a Reforma Francisco Campos, concretizada na forma de uma série de decretos, que envolveram a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior e do ensino secundário. A importância desta reforma está no fato de que era a primeira vez que a estrutura do ensino era atingida de maneira tão profunda e a nível nacional, apesar de ainda manter o caráter bastante elitizado da educação brasileira. Para os propósitos deste trabalho, o embate entre o movimento renovador e o conservadorismo católico configura o aspecto mais relevante deste primeiro período. O movimento renovador - composto em geral pelos defensores da Educação Nova¹¹ -, apesar de existir desde o início do século XX, passou a ganhar notória relevância a partir de 1924, com a mobilização em torno da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), uma organização que buscava concretizar as ideias da Educação Nova a partir da sensibilização do poder público e dos educadores para os problemas da educação brasileira, bem como pela articulação das medidas necessárias para resolvê-los.

Com a criação da ABE, diversas conferências foram realizadas, das quais duas delas motivaram, inclusive, a redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. No campo da disputa política, as conferências realizadas pela ABE marcaram a oposição entre os renovadores e os conservadores católicos, estes últimos contrários à interferência do Estado na educação e compreendiam a laicidade e a coeducação como uma ameaça aos seus princípios religiosos. Neste embate, Romanelli (2014) destaca que a defesa da educação confessional pelo grupo católico atendia também aos interesses dos grupos que historicamente tomavam conta do ensino brasileiro, uma vez que as reivindicações do movimento renovador, se concretizadas,

¹⁰ O sistema S, como é conhecido hoje, corresponde ao termo utilizado para se referir ao conjunto formado por nove instituições, todas voltadas para a formação profissional. São elas, o SENAI, SESI, SENAC, SESC, SEBRAE, SENAR, SEST, SENAT E SESCOOP. Na ocasião da implementação das Leis orgânicas, até 1946, foram criados o SENAI, o SESI, o SESC e o SENAC. As demais instituições foram criadas e incorporadas ao sistema S entre as décadas de 1970 e 1990.

¹¹ A Educação Nova se refere às concepções renovadoras defendidas por muitos educadores, sobretudo durante a primeira metade do século XX. Consiste na oposição ao clássico modelo tradicionalista, por meio de proposições em torno do tipo de escola adotado, material didático, novas compreensões sobre as necessidades da infância, a função da escola em relação às transformações da vida social, bem como a relação entre professor e aluno.

acarretariam na perda do monopólio por parte desses grupos. Este embate entre renovadores e conservadores católicos ocorreu em diversos momentos da década de 1930, também por conta das reformas educacionais ainda em curso em alguns Estados.

É possível observar nesse período, considerando-se as pautas dos grupos católicos, a predominância do patrimonialismo e da retórica conservadora como forma de barrar avanços no que se refere ao bem comum e a administração pública, além de conservar a lógica de poder estabelecida há tempos. O contexto educacional no período que antecedeu as reformas e que motivaram também a organização do movimento renovador era extremamente elitizado, uma vez que as elites financiavam sua própria educação, que por sua vez era monopolizada pela igreja. Contudo, as classes médias e baixas reivindicavam também maiores possibilidades de acesso ao ensino, a primeira no que se refere ao ensino médio, enquanto a segunda, ao ensino primário. É por essa razão que o movimento renovador passou a defender o controle da educação pelo Estado, a fim de proporcionar uma educação pública, universal e gratuita, buscando favorecer o direito de todos à educação. Já os conservadores católicos, apoiados em questões de ordem religiosa e nos seus interesses particulares em conservar o monopólio do ensino, se demonstraram contrários às pautas do movimento renovador e das camadas populares (ROMANELLI, 2014). Observa-se, neste embate, que os aspectos políticos e econômicos também pesavam na posição destes dois grupos conflitantes:

De um lado estavam os partidários das teses católicas, logo identificados pelos reformadores como partidários da escola tradicional e, portanto, partidários também da velha ordem. O perigo representado pela escola pública e gratuita consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas consistia sobretudo no risco de extensão de educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento renovador, a Igreja Católica tomou o partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional (ROMANELLI, 2014, p. 146-147).

Com o intuito de aprofundar um pouco mais no discurso conservador da década de 1930, convém se debruçar sobre alguns aspectos da prática e do discurso político de Francisco Campos, o primeiro ministro da educação do Brasil (na época, Ministério da Educação e Saúde) durante os primeiros anos do governo provisório de Getúlio Vargas e que ficou notadamente conhecido pelos seus posicionamentos conservadores e autoritários (GANDINI, 1995).

Em termos de relevância, as reformas promovidas por Francisco Campos foram muito importantes para a criação de um sistema nacional de educação. Com a reorganização promovida

por Campos, aumentou-se a duração do ensino secundário, acompanhada de um currículo seriado, com frequência obrigatória e de um sistema de avaliação dos alunos. Constituiu-se, dessa forma, por meio de uma rigorosa fiscalização e controle centralizado - característicos do governo autoritário da época -, uma regulação direta do governo federal no ensino local, com vias para a concretização de um sistema único (RISCAL; LUIZ, 2013). Tais objetivos de nacionalização do ensino não se apoiavam, contudo, em uma efetiva preocupação com a educação pública, mas com a centralização do controle da educação pelo Estado, favorecendo a burocratização (GANDINI, 1995).

A tendência autoritária e centralizadora da Reforma Francisco Campos em muito refletia o pensamento de seu principal autor. A descrição de Gandini (1995) sobre o pensamento político de Campos apresenta com precisão o caráter das reformas promovidas pelo mesmo:

defendia um Estado nacional, antiliberal, autoritário e moderno, investindo contra aspectos específicos que caracterizariam uma estrutura política liberal-democrática: autonomia dos estados e municípios, contra os direitos do cidadão e as liberdades individuais, contra o voto secreto, contra o sistema de partidos, contra os parlamentos. Defendia o princípio da autoridade, da disciplina, o monopólio da legislação pelo executivo, a competência técnica, a democracia “substantiva” e não apenas “formal”, moldada na unidade nacional, a duração longa do mandato presidencial... Enfim, defendia a centralização e concentração do poder (GANDINI, 1995, p. 130).

Essa característica antiliberal e autoritária era claramente exposta pelo próprio Francisco Campos, que entendia que o regime político das massas era o da ditadura:

A linguagem política do liberalismo só tem conteúdo de significação didática, ou onde reinam os professores, cuja função é conjugar o presente e o futuro nos tempos do pretérito. Para as decisões políticas, uma sala de parlamento tem hoje a mesma importância que uma sala de museu... Ora, a máquina democrática pode produzir e tem efetivamente produzido o contrário da democracia ou o ideal democrático... O regime político das massas é o da ditadura... Não há hoje um povo que não clame por um César. (...) Uma Nação vale o que valem suas elites (CAMPOS, *apud* GANDINI, 1995 p. 131).

No trabalho de Rio (2020), o autor se dedicou a estudar o pensamento conservador de Francisco Campos ao longo de toda sua vida e trajetória política, bem como os efeitos desse pensamento na educação brasileira. Na análise da construção do pensamento campista, Rio destaca a influência do conservadorismo e do autoritarismo europeu em Francisco Campos, com destaque para o fascismo italiano. De modo semelhante, Rio também aponta para a influência do

integralismo¹² de Plínio Salgado na formação do pensamento campista, assim como na consolidação do Estado Novo, na qual Campos ocupou o cargo de ministro da justiça e foi o principal responsável pela redação da constituição de 1937.

O projeto de sociedade defendido por Campos, de perspectiva antiliberal, assim como também destacado por Gandini (1995), era baseado na consolidação de um Estado Nacional. Consistia em um Estado autoritário - justificado pela influência no fascismo europeu - que se apoiava em um discurso de enfrentamento ao socialismo. Para Francisco Campos, a figura de um Chefe de Estado seria fundamental para a condução das massas, produzindo uma espécie de identificação entre as massas e o governante. É importante notar, contudo, que apesar da afinidade de Campos com o pensamento fascista europeu e o integralismo brasileiro, o autoritarismo campista encontrava seus limites nas próprias leis, em oposição às ideias e práticas totalitárias que caracterizam o fascismo. Além disso, após a consolidação do Estado Novo, observa-se um rompimento tanto de Francisco Campos quanto de Getúlio Vargas com o Integralismo e os integralistas, estes últimos que se tornaram, então, inimigos da ditadura varguista (RIO, 2020).

Com base na caracterização do pensamento de Francisco Campos e no objetivo de suas reformas, fica evidente que a educação do período não caminhava em favor da universalização do ensino e da preocupação com a educação pública, prevalecendo os interesses de parcela da elite dominante - conservadora e autoritária - sobre os interesses e necessidades das demais classes sociais. O processo de modernização das instituições que se desenrolou neste período foi marcado por um antiliberalismo, que culminou na formação de um Estado autoritário, apresentado quase como uma condição para o desenvolvimento do Estado moderno e nacional (GANDINI, 1995).

O conflito do período se deu, portanto, entre os defensores da Educação Nova, que buscavam ampliar o acesso à educação por meio da consolidação de uma escola pública laica, obrigatória e gratuita, e a elite conservadora e autoritária da época, que não só conservou as práticas patrimonialistas dos períodos anteriores, como atuou em favor da consolidação de um Estado autoritário: “o autoritarismo é uma das decorrências do patrimonialismo que se caracteriza

¹²O Integralismo consiste no movimento fascista brasileiro, cujo principal mentor intelectual foi Plínio Salgado. O integralismo era representado pela letra grega Sigma, simbolizando a soma, a “integração de todas as forças sociais, com vistas a atingir a suprema nacionalidade, com a implantação do Estado Integral” (RIO, 2020, p. 128). Se resume na busca pelo controle total das instituições e das relações sociais.

pelo predomínio do personalismo e instaura relações autoritárias que impedem o desenvolvimento de uma cidadania de natureza igualitária” (RISCAL; LUIZ, 2013, p. 25). Esse autoritarismo representou uma forte resistência às demandas e tentativas de reformas propostas pelos setores mais democráticos, permeando não somente a política, mas as relações familiares, sociais e de trabalho. A demanda dos defensores da Escola Nova pela universalização da escola pública chegou a ser atendida na Constituição Federal de 1934 - o que acarretou em fortes críticas da Igreja a essa nova legislação, dada a influência da instituição religiosa no ensino da época -, mas concretamente não resultou em mudanças significativas, seja pela predominância do pensamento autoritário e conservador, seja pela curta vigência da Constituição de 1934, uma vez que, três anos mais tarde, o regime ditatorial de Getúlio Vargas outorgaria uma nova constituição.

Com a ditadura do Estado Novo, iniciada em 1937, o contexto para os debates políticos em torno da educação e de outras questões mudou significativamente, reduzindo drasticamente as manifestações e a concretização das ideias do movimento renovador devido ao contexto ditatorial. A nova constituição, outorgada também em 1937, não mais colocava a educação como um dever do Estado, priorizando o ensino privado e representando uma vitória do conservadorismo da época (ROMANELLI, 2014).

Em 1942 começaram as reformas educacionais organizadas pelo ministro de Vargas, Gustavo Capanema, que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino, um conjunto de oito decretos-lei voltados para o ensino primário e médio. Os quatro primeiros foram realizados durante o Estado Novo, entre 1942 e 1943, enquanto os quatro últimos foram baixados após a queda de Vargas, entre janeiro e agosto de 1946, sob o comando do novo ministro da educação Raul Leitão da Cunha (ROMANELLI, 2014).

Apesar da relevância das Leis Orgânicas, estas não possibilitaram efetivas mudanças na realidade educacional. Assim como na Reforma Francisco Campos, permaneceu o alto grau de seletividade, segregação e rigidez do ensino. Mais do que isso, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Comercial (Senac) o que ocorreu foi a formação de um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, limitando o acesso ao ensino que até então era destinado às elites:

Desta forma, pois, as escolas de aprendizagem acabaram por transformar-se, ao lado das escolas primárias, em escolas das camadas populares. Como aquelas passaram a ser, na sua maioria, mantidas pelo Senai e pelo Senac e, portanto, ligadas ao chamado sistema “paralelo” de ensino profissional, e como o ensino profissional oficial tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema

paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o sistema das elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares (ROMANELLI, 2014, p. 174).

Novamente, além dos aspectos relevantes da reforma, convém fazer alguns apontamentos sobre a gestão de Capanema durante o Estado Novo.

Neste período, predominou também a ideia de instrumentalização da educação e do ensino como forma de construir uma nacionalidade, variando-se apenas os objetivos da construção dessa nacionalidade entre os diferentes grupos que possuíam influência política, mas que sempre representavam os interesses particulares de cada setor (GANDINI, 1995). Sobre a atuação de Capanema como ministro da educação, é possível destacar, a partir de seu “esforço de nacionalização”, três aspectos de sua gestão, dada a influência destes elementos na forma como a educação pública passaria a ser compreendida nos períodos futuros: o primeiro aspecto está no foco em atribuir à educação das escola um conteúdo nacional; o segundo aspecto está na padronização; e o terceiro, na “erradicação das minorias étnicas” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 66-74).

A atuação do ministério da educação estava orientada, assim como o projeto nacionalista do Estado Novo, nesses três aspectos e que representavam também a tendência antiliberal e autoritária do período. A prática de governo do Estado Novo buscava uniformizar e padronizar a cultura e as organizações sociais, excluindo e oprimindo tudo aquilo que não estava incorporado ao Estado. Para Gandini (1995), a reforma do ensino secundário foi o aspecto mais marcante da gestão de Capanema no que se refere a sua influência sobre a educação brasileira. A autora destaca que a realização desta reforma se desenvolveu a partir de alguns princípios, dos quais destacamos três. O primeiro deles é o foco na formação das elites, afinal, além de ser responsável por conduzir as massas, deveria ser dotada também de consciência patriótica; o segundo princípio, em oposição aos propósitos do ensino técnico paralelo criado com o sistema S, é o foco para o ensino humanístico clássico; e o terceiro princípio reside na valorização da educação moral e cívica. A partir disso, se faz precisa a conclusão de Romanelli (2014, p. 198) de que a reforma Capanema do ensino secundário, bem como os princípios e ideias que fundamentaram sua elaboração “dão bem a medida da atuação das correntes conservadores e da burguesia antidemocrática junto ao poder executivo” durante o Estado Novo. No campo das concessões, Capanema adotou algumas medidas com a finalidade de atender determinadas demandas de

outros grupos políticos, como a manutenção das disciplinas de ciências naturais, o ensino religioso, a coeducação e a instrução pré-militar. Nota-se aqui, uma tentativa de agradar os renovadores, os grupos religiosos e os militares, que também possuíam seus projetos de educação¹³.

Neste segundo período, observa-se um agravamento das práticas autoritárias de governo sobre a educação, em função do governo ditatorial que durou até 1946. Além disso, os grupos conservadores e, portanto, contrários à democratização do ensino, foram os mais beneficiados nessa luta, pois a reforma do ensino destinada às camadas populares se deu na criação de um sistema paralelo tecnicista, enquanto a reforma do ensino secundário buscou valorizar a formação das elites como “condutora das massas”. No campo do discurso, o Estado Novo deixou uma significativa herança para a educação do período seguinte: concretizou-se a ideia de que o sistema educacional brasileiro deveria ser unificado a partir de um mesmo modelo, cabendo ao governo federal fiscalizar a educação em todos os níveis. Além disso, ao Estado caberia também não apenas o financiamento da educação pública, mas o subsídio à educação privada. Finalmente, e talvez o mais importante, fortaleceu-se a concepção de que “a cura dos problemas de ineficiência, má qualidade de ensino, desperdício de recursos, etc., reside sempre necessariamente em melhores leis, planejamento, mais fiscalização, mais controle” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 265).

Com o fim do Estado Novo, a nova constituição promulgada em 1946 marca o início da terceira fase da evolução do sistema educacional no período analisado por Romanelli (2014). Com a nova constituição, um documento de aspirações liberais-democráticas, que se aproximava mais da social democracia do século XX, do que do liberalismo clássico dos séculos anteriores, foi possível, em 1948, a formação de uma comissão de educadores com vias a elaboração de um projeto de reforma da educação nacional, que por sua vez se concluiria apenas em 1961 na forma da primeira LDB (Lei 4024), após 13 anos de disputa política em torno dos problemas da educação brasileira da época. Mais uma vez, a discussão em torno das reformas educacionais foi

¹³ A respeito do projeto de educação das Forças Armadas, Gandini (1995, p. 135) explica que “a posição dos militares inspirou-se em Olavo Bilac, que propunha a formação do cidadão-soldado. As principais propostas dos militares, que foram em grande parte desenvolvidas pelo capitão Severino Sombra, Azevedo Amaral, Almir de Andrade, e que tinham sido precedidas pela modificação de práticas disciplinares e treinamento no âmbito interno do Exército, constavam precipuamente da introdução dos valores institucionais militares no sistema social: ordem, disciplina, hierarquia e patriotismo, chegando Azevedo Amaral a afirmar a necessidade de que o povo pensasse militarmente, o que garantiria a segurança da nação. Além disso, tratava-se de prevenir a propaganda de doutrinas consideradas perigosas para a nacionalidade”.

palco de disputa entre progressistas/liberais e conservadores, antagônicos quanto às formas como compreendiam o papel do Estado frente à educação, além da resistência deste último grupo à democratização do ensino, alinhados com os interesses particulares dos grupos dominantes, geralmente semelhantes aos dos conservadores, apesar de não necessariamente partilharem da mesma visão política.

A comissão responsável por elaborar o anteprojeto foi presidida por Lourenço Filho, ficando a cargo de Almeida Júnior a relatoria. Ambos participaram da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 e, portanto, alinhados aos ideais da Educação Nova, dos pressupostos da constituição de 1946 e dos históricos objetivos de descentralização do ensino, o objetivo da comissão era elaborar uma LDB de aspirações liberais e democráticas. Na oposição a estes ideais, o ex-ministro da educação de Vargas, Gustavo Capanema defendia a concepção centralizadora e autoritária, com a premissa de defesa da unidade nacional. Em adição a este cenário, o período de debates na comissão foi marcado pela constante reação contrária de grupos católicos à implementação de uma escola pública democrática, alegando “esvaziamento espiritual e padronização do ensino”, além da retirada do direito da família de escolher a educação que estivesse mais ao seu agrado - religiosa, ou laica (RISCAL; LUIZ, 2013).

Com o objetivo de aprofundar, uma vez mais, nos pressupostos que orientavam e fundamentavam as ideias dos embates políticos do período, convém destacar alguns elementos da disputa entre Almeida Júnior e Gustavo Capanema, com foco para este último, dada sua relevante representatividade no pensamento conservador e autoritário do período. Começando por Almeida Júnior, o Relatório Geral da Comissão abordou temas mais amplos, dos quais destacam-se a necessidade de intervenção do Estado na educação com vias a manter as escolas e fiscalizar as instituições de ensino; e o fundamento de preparo do povo para o exercício da democracia, ou seja, “instruir”, desenvolver “espírito crítico”, “combater preconceitos”, “cultivar tolerância” e, “acima de tudo, inculcar em cada um o amor à sua própria liberdade e o respeito à liberdade alheia” (GANDINI, 1995, p. 198). Em resumo, o relatório de Almeida Júnior se baseia em princípios democráticos e liberais, mesmo que esse último, por vezes, seja dotado de princípios universais que só existam a nível formal, conforme destaca Gandini (1995).

O parecer de Gustavo Capanema ao Relatório Geral da Comissão é de especial importância não somente por sua forte inclinação conservadora - tema de interesse deste trabalho -, mas porque foi o responsável pelo arquivamento do projeto de lei da LDB, que só seria

retomado quase dez anos depois. O parecer se apoia nos princípios de centralização do ensino, argumentando em favor da manutenção da tradição de organização do ensino brasileiro (GANDINI, 1995). Convém apresentar, também, alguns trechos do parecer de Capanema que versam sobre a integração do sistema de ensino, a tradição e o nacionalismo, uma vez que tais passagens evidenciam o aspecto conservador que dava forma ao seu discurso:

um sistema de ensino, segundo o pensamento constitucional, haverá de integrar-se em termos de abranger também os necessários conjuntos de escolas profissionais, de faculdades e institutos universitários, de conservatórios e academias de belas-artes, de estabelecimentos de ensino especial, tudo com a extensão e a capacidade que tornem a educação, nos seus vários níveis e ramificações, acessíveis a todo o povo.

(...)

Se assim não fosse, violada estaria nossa *tradição educacional*, no seu ponto vital, que é o reconhecimento do primado nacional em matéria de legislação do ensino, nos seus ramos de maior significação cultural e técnica. Se assim não fosse, periclitante ficaria o nosso destino pedagógico, *nas incógnitas e incertezas, nas vacilações e mudanças dos numerosos sistemas individualizados e separados, em que se desdobraria e desnortearia a vida educacional do país.*

(...)

Enquanto a educação nacional visa à formação de um mesmo espírito, tão unificado quanto humano, para defesa de um bem comum, para expressão de uma ideia comum, *pretende a educação nacionalista, num cego desvio de objetivos, transformar o patriotismo em ódio de classe ou de raça, em rivalidade ambiciosa, em espírito de guerra e conquista* (CAPANEMA, apud GANDINI, 1995 p. 204-205, grifos meus).

A grande preocupação de Capanema estava na possibilidade de eventuais alterações no sistema educacional em virtude de eleições ou de interferências políticas. Capanema queria um sistema de ensino que não fosse suscetível às aspirações democráticas de possíveis governos ou grupos futuros, de modo que a estrutura tradicional do ensino brasileiro fosse conservada a qualquer custo. Nesse contexto, é possível retomar as teorizações de Rossiter (1974, p. 74) sobre o pensamento conservador, por meio das quais o autor compreende que um elemento essencial a todo conservadorismo “é o medo da mudança que se torna, no campo político, o medo do radicalismo, neste caso, o radicalismo dos homens que pretendem ‘transformar o mundo’, ou pelo menos, ‘melhorá-lo’, à custa e valores, instituições e modelos de vida tradicionais”. No que se refere aos argumentos apresentados no parecer, o ex-ministro representa bem os ideais conservadores do Estado Novo, que além do antiliberalismo, como explica Gandini (1995, p. 210), Capanema “aproxima-se das coisas por trás, pelo passado; seu discurso procura convencer por meio da afirmação de que tudo o que existe tem sentido porque demonstra o mesmo impulso fundamental, no nosso caso, a tendência à centralização”.

Após o arquivamento do projeto de lei em virtude do parecer de Capanema, a retomada das discussões sobre a primeira lei geral da educação brasileira tomaria uma nova forma. Com a apresentação do terceiro substitutivo de Carlos Lacerda¹⁴, em 1958, as disputas em torno do monopólio estatal e das instituições privadas de ensino se intensificaram, baseadas na premissa da “liberdade de ensino”. Romanelli (2014) destaca alguns elementos importantes deste substitutivo, que por sua vez revelam também algumas características do conservadorismo brasileiro desse terceiro período.

No substitutivo de Lacerda, a defesa do ensino privado se baseia na justificativa de defender o direito da família à educação, se apoiando nesta forma de ensino como garantia da concretização desse direito. Outro elemento a se destacar é o apelo direto ao ensino privado, uma vez que o substitutivo de Lacerda não só impediria o monopólio da educação pelo Estado, como caberia a este oferecer iguais condições às escolas públicas e particulares, isto sem contar a determinação de manter as escolas públicas apenas em "caráter supletivo nos estritos limites das deficiências locais" (ROMANELLI, 2014, p. 180). Assim, o principal objetivo do substitutivo era garantir as condições ideais de favorecimento do ensino privado sob a justificativa de garantir o direito da família. A iniciativa privada se opunha à educação pública porque esta configuraria uma ameaça direta aos seus interesses particulares.

O embate em torno do substitutivo de Lacerda culminou na criação da Campanha em Defesa da Escola Pública, composta pelos antigos pioneiros da Educação Nova, estudantes, intelectuais, líderes sindicais e outros profissionais, que resultou na apresentação de um novo substitutivo, buscando recuperar o teor do anteprojeto original. O resultado foi a criação de uma comissão na Câmara, que reunia partidários de ambos os substitutivos, a fim de debatê-los e elaborar uma versão final, apresentada em 1960. Apesar da disputa, o projeto final ainda guardava algumas semelhanças do substitutivo de Lacerda, com foco para a defesa dos direitos da família como justificativa de favorecimento do ensino privado. Com efeito, os embates entre progressistas e conservadores (juntamente com a iniciativa privada) foram intensificados, os

¹⁴Carlos Lacerda foi um dos maiores defensores do conservadorismo em sua época. Anticomunista, defendia a restauração das instituições do país. Em 1954, Carlos Lacerda sofreu um atentado na Rua Tonelero, no bairro de Copacabana, Rio de Janeiro, cuja investigação chegou até os suspeitos, que confessaram agir de acordo com as ordens de Gregório Fortunato, chefe da guarda pessoal de Vargas. Lacerda, jornalista proeminente, insuflou a indignação popular contra Getúlio Vargas, exigindo sua renúncia. Esse episódio teria levado ao suicídio de Getúlio Vargas (RIO, 2020).

primeiros, em defesa da escola pública, e os últimos, apoiando-se na defesa do direito da família (ROMANELLI, 2014).

Dentre os argumentos em favor das escolas privadas, que em sua maioria eram religiosas, predominando o catolicismo, considerava-se que o ensino religioso supria uma deficiência da escola pública em não desenvolver uma moral filosófica nos estudantes, de modo que somente uma educação religiosa poderia “formar almas” e promover o desenvolvimento integral do homem. Para este grupo, o papel do Estado deveria centrar-se no financiamento das escolas particulares já existentes, a fim de garantir a “liberdade de escolha” dos pais quanto à escola que seus filhos frequentariam. O grande problema, ignorado pelos grupos religiosos em favor de seus interesses particulares, era que o acesso à educação na época era muito restrito e apenas a elite possuía condições de bancar a própria educação. Além disso, havia por parte da Igreja um argumento muito familiar àqueles que encontramos nos dias de hoje, segundo o qual os defensores das escolas públicas seriam comunistas e socialistas, além de inimigos de Deus, da Pátria e da Família (RISCAL; LUIZ, 2013).

Na visão de Romanelli (2014), o principal ponto a se observar neste período é a retomada das lutas entre conservadores e progressistas, iniciadas na década de 1930, que na época resultaram em uma espécie de “vitória parcial de ambos os lados”. Neste novo período, contudo, a disputa se tornou mais complexa:

A velha questão em torno da laicidade do ensino apresentava-se agora com vestes diferentes. A ingerência da Igreja nos negócios do Estado já havia sido abalada com a questão religiosa no final do império. A perda de prestígio acentuara-se e o regime republicano acabou separando completamente a Igreja do Estado, o que nunca foi bem aceito por aqueles. Através da educação, todavia, ela continuava atuando sobre a vida nacional, embora a república tenha oficializado o ensino leigo (...) No momento em que se ia votar a primeira lei geral do país, as velhas forças conservadoras conseguiram arregimentar-se com eficácia no plano da organização e da ação, para voltar à carga, já não para assumir o controle da orientação religiosa dos alunos nas escolas oficiais, mas para conseguir muito mais que isso. A questão da laicidade estava ultrapassada. Agora era preciso obter mais, se possível, tudo o que se perdera com o advento da República (ROMANELLI, 2014, p. 183).

Com a sanção da lei, em dezembro de 1961, prevaleceram os velhos modelos tradicionais, além da conservadora e elitista concepção de ensino. O grande problema, contudo, era que o desenvolvimento econômico, político e social do país exigia uma expansão do acesso ao ensino com fins de suprir a demanda que esse desenvolvimento causara, de modo que os anos 1960, em especial durante o período militar, foram marcados por uma forte crise do sistema educacional,

dada as deficiências do ensino brasileiro que não foram solucionadas com a nova LDB e que foram se arrastando ao longo das décadas anteriores (ROMANELLI, 2014).

A versão final da LDB - a Lei 4024/61 (BRASIL, 1961) - conservou alguns dos pressupostos da “liberdade de ensino” contidas no substitutivo de Lacerda, além dos “direitos da família” em escolher o tipo de educação que lhes fosse de maior agrado e a igualdade de condições entre a escola privada e pública - inclusive em recursos. Portanto, é possível afirmar que a manutenção das condições deficitárias em relação à educação pública, ou do “atraso da escola em relação à ordem econômica e social”, como afirma Romanelli (2014, p. 198), ocorreu devido aos interesses particulares dos grupos que se mantinham no poder e as tendências autoritárias e conservadoras que caracterizam todo o período de 1920 a 1961.

Convém retomar, agora, alguns elementos centrais dos três períodos da educação brasileira analisados com a finalidade de se discutir alguns elementos que compõem o discurso conservador desses períodos, de modo a identificar recorrências e rupturas no que se refere ao discurso do MESP. Compreender a atuação e os efeitos do conservadorismo dos anos 1920-1960 no campo discursivo e nas instituições é fundamental para se pensar o MESP com base nos discursos em que se apoia, o regime de verdade que pretende legitimar e a luta em torno das instituições e do campo político. Entendemos que o conservadorismo brasileiro é um importante constituinte do discurso e das práticas que caracterizam o MESP, em especial no que se refere à defesa de modelos tradicionais de ensino e a retomada de uma velha ordem, apoiado na defesa da família e da liberdade, que na visão do Movimento configuraria um modelo de educação ideal.

Em primeiro lugar, é possível destacar que o regime de verdade pretendido pelo discurso conservador dos três períodos analisados estava centrado mais em consolidar as ideias de que a centralização e o autoritarismo eram essenciais ao projeto de país do que na defesa de uma moralidade - e era justamente a defesa de um sistema de administração específico que caracterizava os discursos de Capanema, por exemplo. A concepção de educação centralizada e elitista era defendida como essencial ao país, sendo a descentralização e a democratização do ensino uma ameaça ao progresso. A consequência desse discurso foi mais a manutenção dos privilégios e dos interesses particulares dos grupos dominantes do que a construção de uma moralidade ou uma escala de valores sobre os sujeitos.

Contudo, observa-se que as questões de ordem moral e religiosa, apesar de não serem centrais, também faziam parte desse discurso conservador e autoritário em todos os momentos,

com destaque para a Igreja Católica. Já nessa época, em especial nos anos de discussão da primeira LDB, as questões da valorização da família e do perigo da “ameaça comunista” figuravam no campo de disputa política em torno do discurso. Naturalmente e de forma alinhada com os pressupostos do conservadorismo elencados por Sepulveda e Sepulveda (2016), a tese da ameaça aparecia como uma estratégia discursiva na atuação contra os avanços sociais democratizantes, uma vez que, a título de exemplo, a descentralização do ensino e a ampliação do ensino público configurariam uma ameaça ao tradicional sistema de ensino brasileiro e estaria suscetível às interferências políticas posteriores e, conseqüentemente, ao fracasso, como destacou Capanema em seu parecer ao anteprojeto de lei da primeira LDB.

A construção discursiva e o regime de verdade pretendido pelo discurso conservador do período se alinha mais uma vez com as teorizações de Rossiter (1974) sobre o conservadorismo. Ao recusar abrir espaço para a implementação de um governo popular, ou ao menos de medidas mais democratizantes, os conservadores saem em defesa da ordem já estabelecida, apoiados em “padrões herdados de moralidade e instituições testadas e comprovadas” (ROSSITER, 1974, p. 75). Essa racionalidade explica, também, a repulsa que estes grupos geralmente demonstram por setores da esquerda, em especial aqueles que buscam concretizar mudanças de ordem estrutural.

É possível notar também que a ideia de defesa da liberdade dos estudantes e pais não é recente. Mattos *et al* (2019) destacam que o apelo à liberdade das famílias manifestou-se também entre as décadas de 1920 e 1960 - assim como mostraram também Gandini (1995), Riscal e Luiz (2013) e Romanelli (2014) -, na qual os grupos, em sua maioria católicos, buscavam falar em nome da família para defender a escolha dos pais no processo de escolarização dos filhos - processo que deveria estar associado a uma formação religiosa. Com o passar das décadas, os grupos que alegavam defender a liberdade de ensino e a liberdade da família foram se diversificando, em especial no que se refere à aproximação entre os proprietários de instituições privadas de ensino e os católicos, que partilhavam dos mesmos interesses conservadores e antidemocráticos no que compete ao acesso e organização do ensino. Mattos *et al* (2019) ainda chamam a atenção para as “Marchas com Deus pela família e pela liberdade”, que ocorreram anos mais tarde, em 1964, pouco antes do golpe militar e que buscavam exatamente travar uma luta em torno dos valores.

Apesar das semelhanças, o MESP também guarda significativas diferenças em relação ao conservadorismo do período delimitado por Romanelli (2014), por meio das quais é possível

identificar algumas transformações, sem deixar de se apoiar, contudo, nesse campo discursivo. Conforme destacou Schwartzman, Bomeny e Costa (1984, p. 265), durante o regime do Estado Novo consolidou-se a ideia de que “a cura dos problemas de ineficiência, má qualidade de ensino, desperdício de recursos, etc., reside sempre necessariamente em melhores leis, planejamento, mais fiscalização, mais controle”. Podemos observar nesse aspecto uma regularidade no que se refere à forma como as soluções para os problemas são concebidas: a solução defendida pelo MESP para combater a suposta doutrinação nas escolas consiste basicamente em “educar seus alunos sobre os direitos que eles têm” (MESP, 2021a) e este processo seria garantido pelos Projetos de Lei elaborados e disponíveis na própria página do Movimento¹⁵. A justificativa dada pelo MESP reside na ofensa que a doutrinação ideológica produz à “liberdade de consciência do estudante” e no desrespeito ao “princípio da neutralidade política e ideológica do Estado”, configurando, na visão do MESP, uma afronta ao regime democrático (MESP, 2021a). A ideia dos projetos de lei é, segundo o próprio Movimento, promover mudanças que favoreçam a fiscalização e o controle com a finalidade de possibilitar a retomada do modelo de escola de décadas atrás e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino, dada a ausência de práticas doutrinadoras. A grande diferença, contudo, entre o contexto analisado por Schwartzman, Bomeny e Costa (1984) e o discurso do MESP, está no aparecimento do tema da “doutrinação” como elemento central e em uma mudança do objeto de fiscalização, controle e legislação. No primeiro contexto, estas ações seriam direcionadas ao sistema educacional, enquanto no segundo, se direcionam a uma parcela desse sistema, desta vez personificada: o professor.

Os anteprojetos de lei deixam claro que o principal alvo do MESP é o professor, pois seria ele o responsável pela doutrinação nas escolas, seria ele o aliado das políticas “esquerdistas” dos últimos 20 ou 30 anos que buscam cooptar as crianças em favor de uma determinada visão de mundo. Para tanto, o anteprojeto de lei federal (MESP, 2021b) - assim como o municipal e estadual - prevê a fixação de cartazes em sala de aula com os “deveres do professor”, presentes no Art. 4º do mesmo anteprojeto:

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

¹⁵ Disponível em: < <http://escolasempartido.org/anteprojeto/> >. Acesso em 4 de setembro de 2021.

- II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;
- V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;
- VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Apresenta-se, na defesa da fixação desses cartazes, uma preocupação com a conduta dos professores, com a forma como eles agem em sala de aula com seus estudantes e que ideias estariam eles supostamente forçando os alunos a aceitar por meio do abuso de uma “audiência cativa”. De maneira semelhante, a publicação intitulada “Abram as escolas! Mas suspendam a doutrinação ideológica.” (CONSTANTINO, 2020), disponível no jornal digital conservador *Gazeta do Povo*, evoca os mesmos elementos de defesa da liberdade e dos direitos da família presentes nos discursos do MESP, criminalizando a atuação do professor¹⁶:

Sabemos que o ensino brasileiro é dominado por sindicatos ultraesquerdistas, que detestam trabalhar, preferindo gastar o tempo com doutrinação ideológica e militância partidária. Mas temos de enfrentar essa corja de oportunistas. Chega! Abram as escolas já!

(...)

Agora, se é fundamental abrir logo as escolas, também é crucial suspender a doutrinação ideológica, caso contrário o "ensino" não serve para nada, ou pior, serve para estragar crianças.

(...)

Em suma, abram logo as escolas, e acabem com essa ideologia tosca que tem destruído a infância e a juventude! (CONSTANTINO, 2020).

Além do apelo aos valores morais, da criminalização do trabalho docente e da “ameaça” da doutrinação ideológica, mais uma vez as questões relacionadas à gênero e sexualidade aparecem como um tema caro ao discurso conservador da atualidade, que na visão de Constantino (2020) é responsável por “subverter os valores, destruir as famílias e espalhar o caos”, sendo considerada também como uma “agenda ‘progressista’ nefasta”. E este é um aspecto novo a se destacar no MESP em relação ao conservadorismo brasileiro no período 1920-1960:

¹⁶ A publicação data do primeiro ano da pandemia de Covid-19, durante a qual diversos setores da sociedade brasileira, incluindo os grupos conservadores e de extrema-direita - mas não se limitando somente a eles -, se posicionaram contra o fechamento das escolas e de outros estabelecimentos, e contra as medidas de isolamento social. É por essa razão que o título da publicação contém o imperativo “abram as escolas”, que é evocado também ao longo de todo o texto.

uma profunda preocupação em torno do gênero e da sexualidade, da conduta dos indivíduos e dos valores morais associados a esses elementos.

No que se refere aos três períodos elencados por Romanelli (2014), o ponto central que se pretendeu aqui destacar consiste na inflexão do discurso do MESP em relação ao conservadorismo dos anos 1920-1960, dada a preocupação muito mais acentuada do Movimento com uma moral e valores conservadores que estariam sendo ameaçados pela classe docente - manifestada na inquietação com a forma como o docente exerce sua profissão, nos supostos valores que estariam sendo inculcados nos estudantes, na ideologia de gênero, na destruição da família - do que o conservadorismo do período anterior à ditadura militar. O conservadorismo de 1920-1960 atuava mais intensamente na defesa dos interesses particulares dos grupos dominantes, como o ensino privado e a conservação do privilégio das elites, e menos na defesa de uma moralidade no que diz respeito à família, por exemplo - apesar desta moralidade não estar totalmente ausente nesse discurso. É um deslocamento do objeto de discurso, antes centrado nas instituições, na administração, em um projeto de desenvolvimento e nos interesses particulares, como o ensino privado e a conservação de uma lógica de poder, para os sujeitos vítimas da ideologia de gênero e para o professor “que doutrina” e propaga essa ideologia e que deve ser combatido, fiscalizado, denunciado. Ora, é evidente que há nesse discurso do MESP também um elemento de exercício do poder, como há em qualquer discurso. Mas a forma como o MESP articula essa disputa por poder se dá muito mais apoiada em valores e numa moral, numa preocupação em torno da conduta e dos valores partilhados pelos sujeitos, do que os discursos conservadores entre os anos 1920 e 1960, que deixavam as questões morais, muitas vezes, ocupando posições secundárias e que tinham na Igreja Católica sua principal representante.

Veremos adiante como esse acentuamento da preocupação moral do discurso do MESP possibilitou um alinhamento e apoio bastante coerente com o fundamentalismo religioso dos anos seguintes e como, diferentemente do conservadorismo, as questões de aspecto moral e de valores são muito mais relevantes para o neoconservadorismo que se construiu a partir da década de 1970, alinhado com o neoliberalismo e o próprio fundamentalismo religioso e de que maneira as questões sobre ideologia de gênero foram centrais para o fortalecimento dos discursos do MESP.

3.2 O MESP como reedição do conservadorismo brasileiro

O período que se sucedeu pouco tempo depois da aprovação da primeira LDB possui uma dupla importância para os objetivos deste trabalho: de um lado, no Brasil, iniciou-se em 1964, um longo período de ditadura militar, que durou 21 anos e causou significativos impactos na educação brasileira; de outro, foi ao longo dos anos 1960 e 1970 que o discurso do neconservadorismo emergiu - com foco nos Estados Unidos -, alinhado também a uma crescente reação ao Estado de bem-estar social que caracterizou a política de alguns países da Europa, além do próprio Estados Unidos, e que iria culminar, posteriormente, no fortalecimento das ideias neoliberais (LIMA; HYPOLITO, 2019).

Os anos 1960, no Brasil e no mundo, foram marcados pelo crescimento das mobilizações sociais críticas ao sistema capitalista e às desigualdades sociais inerentes a esse sistema. No Brasil, os movimentos sociais do período possuíam fortes bases no pensamento marxista cristão e buscavam articular uma organização popular que possibilitasse a promoção da emancipação política a nível nacional. Os motivos que levaram ao golpe militar, em abril de 1964, envolveram questões de natureza política e econômica, mas a “justificativa” dada na época estava no crescente aumento das mobilizações de esquerda e dos partidários do socialismo, além da relação muito próxima que João Goulart cultivava com os líderes comunistas de outros países na época. A concretização do golpe contou com o apoio de diversos setores da comunidade nacional e internacional. Quanto à primeira, destacam-se o apoio da mídia, dos conservadores católicos, do setor latifundiário, dos grupos da classe média e da burguesia, além de grupos políticos, a exemplo do governador Carlos Lacerda; quanto a segunda, destaca-se o apoio do governo estadunidense, oriundo da preocupação com a proximidade entre João Goulart e Cuba (RISCAL; LUIZ, 2013).

As ações do governo militar logo após o golpe se deram em torno da criação de condições que pudessem favorecer e manter o crescimento econômico, de modo que a função do Estado no período pode ser elencada em quatro pontos, a saber, o “remanejamento” das forças na estrutura do poder, um maior controle pelo Conselho de Segurança Nacional, a centralização da administração pública, e censura aos movimentos populares (ROMANELLI, 2014). No que se refere à gestão da educação, Romanelli demarca dois momentos distintos durante o período por ela considerado: o primeiro consistiu na implementação do regime e no aumento da crise no sistema educacional, causado pelo crescimento constante na demanda por educação pelos grupos

sociais populares, a qual o sistema educacional brasileiro não era capaz de suprir. Quanto ao segundo momento, destacam-se as duas reformas mais importantes realizadas durante o regime militar: a lei 5540 de 1968 e a lei 5692 de 1971. A primeira foi destinada ao ensino superior, alterando a estrutura organizacional, enquanto a segunda teve como alvo os ensinos primário, ginasial e colegial.

O primeiro período se desenrolou em torno do crescimento da demanda por educação e pela tentativa do governo em suprir essa demanda. O problema era que o modelo de expansão do ensino adotado obedecia aos limites da política econômica de acumulação de capital como forma de promover o crescimento econômico, de modo que o objetivo central girava em torno da manutenção dessa política a qualquer custo. Como consequência, a expansão da oferta de ensino neste primeiro período não foi capaz de atender à demanda. A título de exemplo, destaca-se o grande número de aprovados no ensino superior que não chegavam a efetivamente ingressar no curso pretendido dado o número limitado de vagas, muito abaixo da demanda (ROMANELLI, 2014).

Foi neste período, também, que o MEC realizou diversos acordos com a Agência para o Desenvolvimento Internacional (AID, em inglês). Estes acordos, ao mesmo tempo em que foram responsáveis pela organização da maioria das reformas que buscariam resolver o problema do acesso ao ensino, motivaram também uma série de protestos pela comunidade estudantil, dado o caráter demasiadamente tecnicista da AID. Além disso, a Comissão Meira Matos, que fora criada para definir as políticas educacionais frente ao novo regime, ficou também responsável por “atuar como interventora nos focos de agitação estudantil” (ROMANELLI, 2014, p. 203).

O ponto mais importante no que compete às medidas tomadas pelo governo para conter a crise - que atingiu seu auge em 1967 - está na adoção de uma mentalidade empresarial de gestão da educação, coerente com os ideais da AID, em concomitância ao autoritarismo próprio do regime militar. As políticas com foco empresarial buscavam em sua maioria colocar em prática uma lógica de eficiência e contenção de recursos, enquanto o governo militar colocava em prática sua mentalidade centralizadora e de uso da força para remoção de “obstáculos”. Estas duas mentalidades funcionavam juntas porque, como explica Romanelli (2014, p. 231), a viabilidade do governo militar estava condicionada a um “conteúdo que o alimentasse”, que era o crescimento econômico apoiado no ideário de desenvolvimento tecnocrático.

Com a finalidade de exemplificar a prática de governo do período, o Decreto-lei 252 de 28 de fevereiro de 1967 ilustra bem a articulação entre a política empresarial e a política autoritária. Esse decreto fez parte de algumas das medidas de reestruturação do ensino superior e foi responsável pela reestruturação dos órgãos de representação estudantil no âmbito universitário, que ficaram restritos aos âmbitos internos de cada universidade, mantendo-se apenas os Diretórios Acadêmicos (DA) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), ao passo que a União Nacional dos Estudantes (UNE) passou a operar na clandestinidade, pois havia se tornado ilegal (ROMANELLI, 2014). O Art. 11 do Decreto-lei 252 deixa claro os interesses autoritários da reestruturação das representações estudantis:

Art. 11: É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares. Parágrafo único: A inobservância deste artigo acarretará a suspensão ou a dissolução do DA ou do DCE (ROMANELLI, 2014, p. 226)

Em contradição aos interesses do governo militar em adotar medidas de controle e repressão, o período que se sucedeu a esse e outros decretos foi marcado pela intensificação das mobilizações estudantis, muitas das quais operavam e se articulavam na clandestinidade. De maneira convergente às determinações do Decreto-Lei 252, o relatório da comissão Meira Matos evidencia a articulação entre os interesses empresariais representados pela AID e o ideário autoritário do governo militar. Para ambos a mobilização dos estudantes era tomada como “revolta contra a sociedade ou desajuste social” (ROMANELLI, 2014, p. 227).

Dos acontecimentos e das práticas políticas relacionados ao regime militar, a participação dos conservadores na consolidação do golpe e o combate e perseguição aos “comunistas” e ao marxismo são os aspectos mais relevantes no que se refere à constituição do campo discursivo do Movimento Escola sem Partido no presente. Com frequência, o MESP remete à educação “dos últimos 30 anos”, ou seja, os anos seguintes ao regime militar, como sendo o período durante o qual a doutrinação tomou conta dos sistemas de ensino brasileiros (MESP, 2016). Durante a ditadura militar, os conservadores não só apoiaram a instalação do regime como participaram, em alguns momentos, de sua estruturação, como foi o caso de Francisco Campos, que auxiliou na

elaboração do Ato Institucional nº 1, em 1964¹⁷, e nº 2, em 1965¹⁸, além de ter feito sugestões quanto à elaboração da constituição de 1967 (FERNANDES, 2007).

A aproximação entre os conservadores e o regime militar configura um dentre vários exemplos que justificam, no campo teórico, uma tendência de “identificar conservadorismo com autoritarismo, obscurantismo, racismo, fascismo, alienação” (ROSSITER, 1974, p. 74). Segundo Rio (2020) foi a rejeição à esquerda, uma característica notadamente presente no pensamento campista, que aproximou Francisco Campos do regime militar. O preâmbulo do AI-1 traz em sua estrutura a combinação campista entre o pensamento brasileiro e estrangeiro, bem como o desprezo característico de Campos pela democracia e pela ordem democrática.

A adesão de Francisco Campos à ditadura militar contribuiu, na visão de Rio (2020, p. 279), para legitimar e potencializar a repressão e perseguição a opositores, traços característicos do regime ditatorial. A postura antidemocrática de Campos o levou a se colocar contra o Parlamento, alegando que além de representar a “consolidação do liberalismo”, o Parlamento seria incapaz de representar, de fato, a vontade do povo, afinal, para o pensamento campista, “o regime político das massas é o da ditadura” (GANDINI, 1995, p. 131).

Mas foi a partir do regime militar que, diferentemente do conservadorismo das décadas anteriores, se observou a intensificação da preocupação em torno da moral, dos valores e da conduta dos sujeitos. Desde então, o tema do combate ao marxismo nas escolas reaparece com frequência. Trata-se de um dos vestígios da “ameaça comunista” que o regime alegou combater por 21 anos e, portanto, não constitui uma novidade do MESP (MIGUEL, 2016). Um exemplo desta prática de combate ao comunismo está em uma ação da Polícia Federal de 1978, que interditou duas pré-escolas de Curitiba por estarem supostamente utilizando “cartilhas marxistas” para doutrinar crianças (ABREU, 2015). No *blog* do MESP, as denúncias de práticas de doutrinação marxistas são numerosas, a exemplo das matérias “Em SC, como em Cuba, o marxismo é a filosofia oficial do sistema de ensino. E dane-se o pluralismo de ideias assegurado pela Constituição Federal” (MESP, 2014b) e “O marxismo-leninismo é a religião intolerante da universidade brasileira” (MESP, 2012a).

¹⁷ O AI-1 foi responsável por aumentar os poderes do presidente da república, possibilitando a cassação de mandatos e direitos políticos e a extinção das imunidades parlamentares. Além disso, com o AI-1, a eleição seguinte para presidente ocorreria por via indireta, através do Congresso Nacional (RIO, 2020).

¹⁸ O AI-2 continuou a escalada autoritário do Ato Institucional anterior, estabelecendo que todas as eleições para Presidente e Vice-Presidente seriam realizadas por via indireta; o presidente passou a ter poderes de governar através de Decretos-leis; e finalmente, extinguiu os partidos políticos, reduzindo-os a dois: a Aliança Renovadora (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) (RIO, 2020).

O referido episódio em 1978, estudado em detalhes por Abreu (2015), contextualiza com precisão as práticas de perseguição política do período, mas também permite verificar uma série de regularidades no que se refere à forma de expressão do MESP, suas práticas e suas estratégias discursivas. Diferentemente do conservadorismo das décadas anteriores, no qual o apelo aos valores morais, a defesa da família e de Deus não eram os elementos centrais, ocupando posições periféricas, agora era a orientação política e a moralidade dos sujeitos que se colocavam em jogo como um elemento que iria não só justificar a ação de “combate à doutrinação”, como também qualificar determinados sujeito como inimigos, ou não - independente se de fato o fossem. Esse apelo à moralidade, à defesa da família e da tradição aparece com muita intensidade na nota emitida pela Polícia Federal na ocasião da ação da PF em 1978:

ESCOLAS IRREGULARES COMPROMETEM A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS

Chegou ao conhecimento da Polícia Federal que membros das organizações auto-intituladas “Associação de Estudos Educacionais (AED-OFICINA)” e “Centro de Pesquisa e Avaliações Educacionais (CEPAED-OCA)”, situadas em Curitiba, vêm desenvolvendo atividades contrárias à Segurança Nacional. As duas entidades são responsáveis pelo funcionamento de duas escolas primárias, nas quais as crianças são doutrinadas dentro de princípios marxistas, desenvolvendo-se-lhes uma visão materialista e dialética do mundo, na pretensão de realizar “transformações sociais”, inculcando nas crianças a negação de valores como a RELIGIÃO, a FAMÍLIA e a TRADIÇÃO HISTÓRICA. Serviam as escolas, também, para reuniões e encontros de pessoas ligadas às organizações subversivas. Os principais responsáveis pelo funcionamento dos estabelecimentos encontram-se, no interesse das investigações policiais, presos conforme faculta a Lei de Segurança Nacional. As prisões foram comunicadas ao Exmo. Sr. Juiz Auditor da 5ª Circunscrição Judiciária Militar (ABREU, 2015, p. 47).

O mesmo apelo de defesa da religião, da família e da formação das crianças que se observa no discurso do MESP já era um elemento central do anticomunismo e da estratégia de legitimação do regime militar. Ainda sobre a ação da Polícia Federal em 1978, o relato de um dos professores que foram presos durante a operação da PF mostra quais eram as preocupações dos interrogadores quanto a atuação docente nas escolas, muito semelhantes às preocupações do MESP na atualidade:

O teor dos interrogatórios era de caráter “patriótico-educacional”, isto é, girava em torno do trabalho que realizávamos com as crianças (faixa de três a seis anos) na Escola Oca, que funcionava em terreno cedido pelo Colorado Esporte Clube no Estádio Dorival de Brito, onde construímos uma pré-escola, em forma de Oca, feita com costaneiras de pinho. Sendo uma escola voltada para a educação de crianças das classes trabalhadoras – e sempre assim declarada, por todos nós – tentavam pegar-me pela prática de ideologias de esquerda voltadas para o marxismo internacional; muitas e insistentes perguntas sobre comemorações de

datas nacionais – ou seja, a não-comemoração – para mostrar que não éramos patriotas; muitas perguntas sobre relações de família para mostrar que éramos desagregadores familiares; muitas perguntas sobre sexo – sim, sexo para crianças de 3 a 6 anos – para mostrar que éramos adeptos do “amor-livre”, portanto, uma escola que não primava pelos bons costumes e pela moral (ABREU, 2015, p. 63).

O regime de verdade que o discurso anticomunista da ditadura militar buscava legitimar consistia na construção de uma moralidade patriótica e a favor da família, silenciando tudo aquilo que poderia indicar oposição. O progresso econômico e a ameaça comunista justificariam a manutenção do regime. O marxismo representava uma ameaça porque seriam os princípios da dialética e do materialismo que fariam com que as crianças passassem a negar a religião, a família e a tradição, transformando-as em militantes que lutariam pelo comunismo-ateu no Brasil (ABREU, 2015).

De maneira semelhante à abordagem do governo militar, a estratégia da ameaça do marxismo à sociedade é conservado no discurso do MESP, mas desta vez com a intensificação de alguns elementos relacionados à gênero e sexualidade, além do combate ao “marxismo cultural”. No *blog* do MESP, a postagem “Ladainha sobre diferentes modelos de família esconde ataque à moralidade cristã” (SIMÃO, 2020) demonstra a preocupação do Movimento com a conservação da família e o suposto ataque à religiosidade cristã. Nessa publicação, que relata um depoimento de um adepto ao MESP, os livros didáticos são apresentados como “doutrinação pura” que um professor militante seria capaz de “tirar de letra”. O problema, segundo o autor do depoimento, consiste na abordagem do material didático, que apresenta diferentes constituições de família, incluindo um casal de homens, a fonte da “malandragem”, como foi caracterizado pela publicação.

Na publicação de divulgação de uma nova edição de um *podcast* do jornal digital Gazeta do Povo, Vieira (2021) busca contextualizar o que se entenderia por marxismo cultural, que apesar de geralmente ser associado à Gramsci, desta vez atribui a responsabilidade aos teóricos da Escola de Frankfurt - Adorno, Habermas e Horkheimer:

É muito difícil que o ouvinte ainda não tenha percebido como a cultura das massas está tomada pelo marxismo cultural. A luta de classes, a guerra entre gêneros, a degradação dos valores estão por toda parte e os culpados por tudo isso têm nome e sobrenome. Na segunda metade do século XX, um grupo de sociólogos e filósofos de esquerda se reuniu em uma das mais importantes universidades alemãs para debater sobre um problema sério: como é que a esquerda iria explicar a derrocada do pensamento marxista tradicional e o crescimento das sociedades capitalistas? A resposta só pode estar na cultura. (...)

O clube do bolinha [é] formado por Adorno, Habermas e Horkheimer (VIEIRA, 2021).

Diferentemente do período militar, em que os mecanismos de repressão partiam da ação do Estado, o MESP busca colocar em prática a fiscalização do trabalho docente recorrendo ao Estado, por intermédio dos projetos de lei que versam sobre o tema da doutrinação e/ou ideologia de gênero. Nos diversos PLs com a temática do MESP espalhados pelo Brasil, a necessidade de fiscalização do trabalho docente com vistas a proteger os alunos de certa “ideologia”, de combater a propagação de ideias contrárias à religião e cessar o debate político dentro da escola, aparecem como as principais justificativas por parte dos proponentes dos PLs, como é o caso do PL 293/14 (GOIÁS, 2014), que dispõe sobre a implementação do Programa Escola sem Partido e os deveres do professor nos estabelecimento de ensino do Estado de Goiás. O texto que compõe o projeto de lei é idêntico ao anteprojeto disponível no site do MESP - assim como a grande maioria dos PLs o são - e apresenta a seguinte justificativa, redigida pelo autor do Projeto de Lei:

O presente Projeto visa inibir práticas inadequadas de atuação de alguns professores em sala de aula no desempenho de suas funções, que de forma intencionada procuram inculcar nos alunos, ideologias sobre temas relacionados à política, valores morais, à religião com o objetivo de que eles influenciem a sociedade. Essas interferências doutrinárias de alguns educadores têm subsidiado o conflito de interesses e conceitos existentes no âmbito da família, quando os valores professados pela família são um e os que são pregados por alguns professores são outros.

O que se espera com a publicidade desta lei, é a busca pelo respeito aos direitos fundamentais de cada aluno, garantidos pela Carta Magna, entre eles, o Direito de Livre Consciência e respeito à Cultura da Família, buscando limitar a atuação dos educadores apenas ao exercício de aplicação do conteúdo escolar, ou seja, atem-se à ciência para qual foram formados. (GOIÁS, 2014, p. 5)

Apesar das regularidades e das semelhantes estratégias discursivas com o regime militar, no que se refere à defesa de valores e da família e do combate ao comunismo, o principal fator que corroborou para o crescimento do MESP, no cenário brasileiro contemporâneo, após 10 anos de pouca visibilidade e reconhecimento foi - além da crescente onda de manifestações a partir de 2013 -, a incorporação da ideologia de gênero no campo discursivo conservador brasileiro. A entrada da ideologia de gênero no campo de debate político se deu a partir dos fundamentalistas religiosos e do neoconservadorismo, como uma forte reação contrária às pautas relacionadas a gênero e sexualidade. “Ao fundi-lo com sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente ‘moral’ (em contraposição a ‘político’) e passou a enquadrá-la nos

termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças” (MIGUEL, 2016, p. 596).

No Brasil, a entrada do fundamentalismo religioso no campo político data dos anos 1990, com a atuação das igrejas neopentecostais em favor das eleições de pastores para cargos políticos. Genericamente, o que hoje é conhecido como “bancada evangélica”, engloba uma heterogênea corrente de pensamento religioso, incluindo os setores mais conservadores da Igreja Católica. A atuação dos fundamentalistas, geralmente contrários às pautas sociais como o aborto, a ampliação do conceito de família e a luta pelos direitos da comunidade LGBTQIA+ está baseada na ideia de verdade revelada - de origem divina - suspendendo, portanto, qualquer possibilidade de debate (MIGUEL, 2016).

Foram os fundamentalistas religiosos que introduziram a ideologia de gênero no debate político brasileiro, mas o termo tem suas origens no conservadorismo católico estadunidense (FILLIOD, 2014), como uma reação aos estudos sobre gênero impulsionados nos anos 1950 a partir da publicação do livro “O Segundo Sexo”, de Simone de Beauvoir. Tais estudos buscam justificar o gênero como uma construção mediada pelas normas e valores de uma cultura, colocando em xeque as determinações, as instituições e os modos de ser, antes vistos como universais e imutáveis (LOURO, 2008). Fora do Brasil a ideologia de gênero é conhecida como “teoria do gênero” (*gender theory*, em inglês) e a construção desse discurso se deu também, em grande parte, pela atuação da Igreja Católica, por meio do Vaticano e do Papa João Paulo II.

O uso do termo “teoria de gênero” marca o sucesso da estratégia discursiva dos anos 1990 sob a liderança de João Paulo II, que defendia a ideia de “vocação primária” das mulheres e de uma diferença essencial entre os sexos. Tais expressões de pensamento aparecem em diversos momentos desde a década de 1970, mas que tem nos anos 1990 o seu maior crescimento. Foi em 1994, também, que Dale O’Leary, uma representante da organização estadunidense NARTH (Associação Nacional de Pesquisa e Terapia da Homossexualidade) e do *Family Research Council*, além de autora do livro *The Gender Agenda: Redefining Equality*, publicou em uma rede católica alertando sobre o avanço de uma “ideologia feminista radical” que, segundo ela, consistia na radicalização desenvolvida por Judith Butler¹⁹ do neomarxismo da década de 1970 (FILLIOD, 2014). Em resumo, o primeiro embate entre os fundamentalistas e os teóricos sobre

¹⁹ Judith Butler é uma filósofa estadunidense. Atualmente é uma das principais representantes do pensamento feminista e da teoria *Queer* no Ocidente. Por conta disso, inúmeros são os ataques de grupos conservadores à sua obra e à sua pessoa, dos quais a responsabilidade pela “ideologia de gênero” atribuída à filósofa é um exemplo.

gênero da segunda metade do século XX consistiu entre a luta política por direitos, de um lado, e os valores morais defendidos pela Igreja e seus apoiadores, de outro, defensores da ideia de que o debate sobre os papéis de gênero constituía uma ameaça para a família e, conseqüentemente, para toda a sociedade (MIGUEL, 2016).

Como já destacamos, foi a discussão sobre o Plano Nacional de Educação, em 2014, e dos planos de educação estaduais em 2015 que colocaram a ideologia de gênero na pauta dos discursos conservadores, em adição ao imperativo de combate a doutrinação, uma vez que a promoção da ideologia de gênero constituiria, também, uma prática doutrinadora. De forma semelhante ao combate à doutrinação, diversos projetos de lei também foram elaborados para proibir a ideologia de gênero nas escolas sob as mesmas justificativas de preservação da família e das crianças. Em alguns destes projetos é apresentada, inclusive, uma definição do que se entenderia por ideologia de gênero, a exemplo do PL 389/2015 do município de Manaus-AM: “Art. 2º. Considera-se, para efeito desta lei, como ideologia de gênero, a ideologia, segundo a qual, os dois sexos, masculino e feminino, são considerados construções culturais e sociais” (MANAUS, 2015). Diversos outros PLs espalhados por todo o Brasil se utilizam da mesma definição²⁰.

Um outro projeto, o PL 10659/18 (BRASIL, 2018a) , reforça a importância das discussões sobre o PNE, em 2014, para os grupos conservadores. O PL busca realizar alterações na LDB a fim de barrar a doutrinação, política, moral, religiosa e a ideologia de gênero em todas as escolas brasileiras. Convém destacar alguns trechos contidos na justificativa do PL, elaborada por seu proponente, nas quais a moral religiosa é evocada, bem como a prevalência do “bom senso” nas discussões sobre o Plano Nacional de Educação, em 2014:

Nos últimos anos a sociedade brasileira testemunhou uma série de ações contra os valores éticos e sociais da família (...)

Em 2014, durante a tramitação no Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação, houve grande polêmica envolvendo a ideologia de gênero. Considerou-se que esta destruiria o modelo tradicional de família, base de nossa sociedade. Na época prevaleceu o bom senso e foi vetada a meta de “superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”.

²⁰É importante esclarecer a confusão feita pelo MESP e os grupos conservadores em relação aos estudos sobre gênero e sexualidade. A tese desses estudos está no entendimento de que tanto o gênero quanto a sexualidade são construídos socialmente e estão inseridos no campo simbólico e discursivo no sentido de determinar modos de ser vinculados à identidade. Isso significa que “não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados” (LOURO, 2008, p. 22).

Líderes religiosos consideraram na ocasião a ideologia de gênero uma ameaça à família e que a introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas traria consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias (BRASIL, 2018).

Por tratar-se de um tema de interesse de grupos religiosos, alguns PLs apresentam também justificativas mais diretamente pautadas na fé cristã, como é o caso do PL 299/2017 do município de Santo André-SP:

O tema da “ideologia de gênero” é tão absurdo que nem deveria ocupar tanto espaço em discussões, o que só ocorre por causa de uma minoria instalada em altos cargos do MEC fazendo parte do plano de desconstrução da família e dos valores cristãos, levado a cabo nos últimos 13 anos de governo petista. Segundo eles, o sexo definido por Deus no nascimento é totalmente irrelevante e a existência do HOMEM e da MULHER é fruto apenas da “construção social”. Portanto, os pais, parentes, professores não devem - e não podem - “influenciar” a criança a atitudes, brincadeiras e comportamento próprio de menino ou menina, pois isso será opção da própria criança no decorrer da vida, independente do seu sexo biológico (SANTO ANDRÉ, 2017).

No *blog* do MESP, as publicações apontam que a pauta de combate a doutrinação anda lado a lado com a preservação de uma moralidade cristã por meio do enfrentamento à ideologia de gênero. Na postagem intitulada “Pais católicos reagem”, até mesmo o pluralismo religioso é visto como uma ameaça:

Doutrinação ideológica escolar, anti-catolicismo ou anti-cristianismo, educação sexual, pluralismo religioso, vacinação, HPV e em breve, ideologia de gênero, são temas que estão se tornando comuns nas escolas brasileiras, entre as quais as próprias escolas católicas (PIRES, 2014).

Além dos anteprojetos de lei, o Movimento chegou a adotar também um modelo de notificação extrajudicial, publicado em 2015 no *blog* do MESP. Segundo Miguel (2016), o estímulo pelas notificações extrajudiciais surgiu por fora do MESP, também baseado nas reações à ideologia de gênero, desta vez com base no artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos²¹ (tal artigo é referido também em diversos momentos nas justificativas do MESP para combater a doutrinação política e ideológica) que afirma: “os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”. Ao aderir a prática de notificações extrajudiciais, o MESP foi para além da ideologia de gênero, incorporando também a pauta sobre doutrinação e outros elementos presentes nos anteprojetos de lei disponíveis no blog do Movimento (MESP, 2015).

²¹ Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em 4 Set. 2021.

O documento possui três versões: uma endereçada ao professor, outra endereçada à direção da escola e uma última versão na forma de notificação coletiva endereçada à direção (MESP 2015). O conteúdo dos documentos é praticamente idêntico, variando apenas o destinatário. O objetivo da notificação é informar o professor ou a direção de que os pais estão apreensivos com a educação de seus filhos devido às práticas de doutrinação política e ideológica cada vez mais frequentes, segundo o documento. Com base nesse pressuposto, a notificação solicita ao professor que se abstenha de praticar as condutas já mencionadas nos deveres do professor contidos no Art. 4º do anteprojeto de lei do MESP (2021b); ou solicita à direção que adote as medidas necessárias para impedir que seus professores pratiquem tais condutas. De uma maneira ou de outra, a notificação busca constranger a direção ou o docente a agir de determinada maneira para que não ocorra nenhuma forma de doutrinação ou abuso da liberdade de ensinar.

O documento estimula também, conforme apontado por Miguel (2016), que os pais ou responsáveis adotem uma atitude dissimulada em relação aos seus filhos. Isto porque o item 20 das notificações afirma que os filhos têm ciência da notificação endereçada ao professor ou à direção e que estão autorizados a reportar as “possíveis transgressões” aos direitos defendidos pelo MESP (2015). Ao mesmo tempo, no próprio documento se faz presente uma orientação aos pais que afirma: “Ao nosso ver, o item 20 é importante, e deve constar da notificação, ainda que, para poupar seus filhos de um estresse desnecessário, os pais decidam não lhes falar sobre a iniciativa”.

A acentuada preocupação do conservadorismo dos anos mais recentes com os temas relacionados à moral, ao gênero, à sexualidade, ou em uma palavra, de temas centrados mais nos *sujeitos* e suas práticas do que necessariamente numa forma de administração e manutenção do poder (como era o caso, até o golpe militar), é uma característica que pode ser atribuída à uma racionalidade colocada em curso pelo que Apple (2003) denomina Aliança Conservadora. Ao tratar dessa aliança, o autor parte do contexto estadunidense, mas veremos que não só há uma notável coerência entre os apontamentos de Apple e o discurso do Escola sem Partido²², como também foram os discursos neoconservadores dos Estados Unidos que forneceram importantes bases para a criação do Escola Sem Partido.

Em seu estudo, Apple (2003) defende a tese de que as tensões que envolvem as discussões educacionais nos Estados Unidos tomam, muitas vezes, caminhos conservadores e que

²² Outros autores também já apontaram para essa importante coerência entre a Aliança Conservadora e o Movimento Escola sem Partido. Dentre esses autores estão Miranda (2016) e Lima e Hypolito (2019).

esse sucesso do conservadorismo se justifica por uma ampla aliança entre os diferentes setores que compõem essa corrente de pensamento. A composição dessa aliança compreende quatro grupos, a saber, os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e os membros da classe média em ascensão. Para Apple, os neoconservadores e os neoliberais são os principais representantes dessa aliança, apesar de cada grupo possuir suas particularidades e, inclusive, nutrir discordâncias em relação aos demais componentes dessa aliança. Veremos a seguir do que se trata cada um desses grupos.

O neoliberalismo é um modelo político-econômico-social cujas origens datam da segunda metade do século XX, no contexto pós segunda guerra mundial, como uma reação ao Estado de bem-estar social na Europa e na América do Norte. A principal premissa do neoliberalismo está na recusa de um Estado que limite os mecanismos de mercado, uma vez que um Estado intervencionista consistiria em uma ameaça à economia e à política. Junto dessa premissa, a desigualdade figura como uma condição necessária para a manutenção das sociedades capitalistas - com destaque para as ocidentais. Impulsionados pela crise que se instalara em 1973, os anos 1970 foram marcados pelas eleições dos primeiros governos neoliberais, mas não sem antes realizar uma experiência de governo no Chile. Como pioneiro de um governo baseado nos pressupostos neoliberais, a ditadura de Pinochet serviu de base para os ajustes e a implementação do modelo em países que passariam a adotar a política neoliberal por vias mais democráticas. Dessa forma, Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, marcaram as primeiras eleições de governos neoliberais nos anos 1970 (ANDERSON, 1995).

Diferentemente do liberalismo, no modelo neoliberal não há um livre mercado cuja concorrência teria sido produzida pelas práticas de governo do Estado. Ao contrário, a economia de mercado é acompanhada pelo governo, que por sua vez estabelece todas as suas ações governamentais a partir do mercado. Como observa Foucault (2010b, p. 159), o neoliberalismo inverte a relação estabelecida pelo liberalismo do século XVIII, de modo que agora trata-se de “governar para o mercado e não governar por causa do mercado”. A consequência dessa inversão e da predominância das políticas neoliberais para a sociedade está no estabelecimento de relações de mercado no domínio social.

Com a implementação dessa lógica de mercado na educação, a escola passa a ser compreendida com base em uma visão empresarial, de modo que o aumento da competitividade, a redução de gastos e avaliações estritamente quantitativas correspondem ao cerne das políticas

educacionais neoliberais (LOPES; CAPRIO, 2008). Os alunos passam a ser compreendidos a partir de suas potencialidades como futuros trabalhadores e pela necessidade de estímulo à competitividade; a educação, se torna mais um produto que o cidadão consumidor terá a “liberdade” de escolher; o conceito de democracia passa a ser visto não mais em termos de política, mas exclusivamente a partir da chave econômica, girando em torno da liberdade de empreender, competir, consumir. As necessidades da população, por vezes, deixam de ser compreendidas a partir de suas próprias demandas e passam a ser produzidas: trata-se de determinar para o povo quais seriam suas necessidades, sempre a partir da lógica de mercado. O sujeito consumidor, portanto, “é destituído de raça, de classe e de gênero” (APPLE, 2003, p. 46).

De maneira semelhante ao neoliberalismo, diferentes autores apontam para o surgimento do neoconservadorismo entre os anos 1960 e 1970, o mesmo período em que se observou uma crescente reação ao Estado de bem-estar social, e crescente defesa do modelo neoliberal (LIMA; HYPOLITO, 2019). Entretanto, diferentemente dos neoliberais, o neoconservadorismo defende uma visão de Estado forte no que se refere aos saberes, a defesa de valores e de questões relativas ao corpo. Essa concepção de Estado é coerente com a visão romantizada do passado que os neoconservadores nutrem, um passado dotado de um verdadeiro saber, predominando uma moralidade genuína e a ordem natural como protetora dos indivíduos contra os “estragos da sociedade” (APPLE, 2003, p. 57). Esses estragos são compreendidos no presente a partir do “Outro”, o inimigo, aquele responsável por contaminar os valores da sociedade e representar uma verdadeira ameaça. Apple aponta também, que nos Estados Unidos, essa defesa neoconservadora de valores e de uma moralidade tradicional foi bastante aceita entre os estadunidenses, criando um ímpeto de restauração das virtudes e de uma moralidade, da valorização do patriotismo e da racionalidade empresarial.

Assim como o neoliberalismo, o neoconservadorismo busca atuar também sobre a educação. Apple (2003) aponta que a degradação do trabalho docente é uma das consequências do acentuamento dessas racionalidades. Para esses grupos, os professores são vistos com desconfiança, por representarem uma possível ameaça à tradição cultural e uma espécie de “poluição perigosa” (APPLE, 2003, p. 63), que estaria contaminando toda a sociedade. A aproximação entre neoliberais e neoconservadores se sustenta no apelo de ambos ao individualismo e nas posições críticas à intervenção do estado na economia, esta última vista pelos neoconservadores como fonte de inflação, dívidas e queda de produtividade. Com efeito, o

neoconservadorismo consiste em uma defesa estrita do capitalismo e do livre mercado, contrário aos direitos sociais e valorizando a atuação do Estado no âmbito da repressão aos transgressores da ordem social vigente e do tradicionalismo (LIMA; HYPOLITO, 2019).

Dentro da aliança conservadora, o sucesso das políticas neoconservadoras e neoliberais não teriam obtido o destaque e a aderência que tiveram se não fosse, também, a doutrina religiosa defendida pelos populistas autoritários. Trata-se de uma direita cristã, cujo pensamento possui sólidas bases em um discurso fundamentado em uma verdade bíblica, resultando em uma substancial influência em diversos setores da sociedade, dos quais destacam-se a educação e as políticas relacionadas a gênero e sexualidade (como já apontamos, foi a partir do fundamentalismo religioso estadunidense que a ideologia de gênero foi construída como discurso). Defende-se, dessa forma, uma moralidade cristã no que se refere a determinada ordem de família e de papéis de gênero. Assim como os neoconservadores, os populistas autoritários demonstram grande preocupação com a manutenção de uma estrutura tradicional, neste caso mais voltada para a família, com base em supostos desígnios bíblicos. Nas escolas, a crise moral pela qual a instituição estaria passando encontraria sua solução nas doutrinas bíblicas no que compete à moral, à família e à autoridade (APPLE, 2003).

O quarto componente da aliança conservadora estudado por Apple (2003) consiste na nova classe média, composta por grupos dotados de qualificação profissional e em processo de ascensão social. Os sujeitos da nova classe média são aqueles que buscam a mobilidade social como consequência dos conhecimentos técnicos que possuem e atendem quase que integralmente às injunções da racionalidade neoliberal em termos de controle, eficiência, gerenciamento e avaliação. Diferentemente dos outros componentes da aliança conservadora, esse quarto grupo não se identifica necessariamente com o ideário neoconservador ou com a moralidade defendida pelos populistas autoritários, podendo adotar, por vezes, posicionamentos políticos menos conservadores, mas que por sua vez apoiam as políticas neoliberais, neoconservadoras e fundamentalistas por verem nelas um instrumento, pois a mobilidade social que tanto buscam depende do sucesso da implementação dessas políticas, fruto de uma preocupação individualista.

O que se pretende demonstrar com a caracterização da Aliança Conservadora com base em Apple (2003) e outros autores é como, juntamente com as particularidades do contexto brasileiro, o MESP representa a reestruturação do pensamento conservador brasileiro com os pressupostos neoliberais, neoconservadores e fundamentalistas. Não se trata de afirmar, porém,

que o MESP demarca uma ruptura com o conservadorismo que se observou durante a ditadura militar ou até mesmo durante os anos 1920-1960, ao contrário, o Movimento representa um resgate desse conservadorismo, mas apoiado desta vez em outras estratégias discursivas e campos de saber que por sua vez buscam legitimar os fundamentos conservadores. Trata-se de uma reedição das práticas e discursos historicamente conservadores da política brasileira.

Observa-se no discurso do MESP um amplo apelo ao anticomunismo e à rejeição ao marxismo, assim como ocorreu durante o regime militar, mas além disso, quando foi fundado, o Movimento se apoiou também no instituto Millenium, um *thinktank* brasileiro defensor do modelo neoliberal²³; baseou-se, também, em alguns sites e movimentos neoconservadores dos Estados Unidos, que partilhavam das mesmas preocupações caracterizadas por Apple (2003) no que se refere ao Estado mínimo e a crítica aos direitos sociais, ao perigo que os professores representam, a uma crise de valores e ao fortalecimento de pensamentos e práticas não tradicionais. Miguel (2016) explica que inicialmente, quando Nagib fundou o Escola sem Partido, a prioridade do Movimento estaria ligada ao combate à doutrinação em favor de um programa econômico neoliberal, ausente, portanto, de pautas relacionadas à moral e à família. Em um artigo publicado no site do instituto Millenium²⁴ em 2009, intitulado “Por uma escola que promova os valores do Millenium”, Nagib remete a valores conservadores - muitos dos quais Rossiter (1974) elencou como característicos do conservadorismo - para defender um modelo de escola que propague uma “tradição liberal”:

É mais ou menos isto o que atualmente se aprende nas escolas brasileiras sobre os valores estruturantes das modernas democracias ocidentais. Calunia-se o mundo real – obviamente imperfeito como tudo o que é produto de mãos humanas – para vender a jovens imaturos, inexperientes e presunçosos a ideia de que “outro mundo é possível”.

(...)

É necessário que as instituições de ensino se esforcem para assegurar a diversidade de perspectivas ideológicas em seus respectivos corpos docentes. A diversidade de perspectivas enriquece o aprendizado, impedindo que o estudante subestime a complexidade do mundo.

Por isso é tão importante o trabalho de divulgação realizado pelo Instituto Millenium. É preciso mostrar aos estudantes, vítimas indefesas da doutrinação ideológica, e seus professores de boa-fé o verdadeiro significado dos valores da

²³ O instituto Millenium se apresenta originalmente como uma organização liberal e da mesma forma é apresentado por Miguel (2016). Entretanto, baseado nas ideias e pressupostos que o instituto apresenta em seu site, compreendemos que trata-se de uma racionalidade neoliberal, nos moldes apresentados por Anderson (1995), Foucault (2010b) e Apple (2003). Disponível em: <<https://www.institutomillenium.org.br>>. Acesso em 29 Out. 2021.

²⁴ A publicação original foi apagada, mas ainda sim pode ser conferida aqui: <<https://web.archive.org/web/20100527135509/http://www.imil.org.br/artigos/por-uma-escola-que-promova-os-valores-do-millenium/>>. Acesso em 28 Out. 2021.

tradição liberal e os benefícios civilizacionais, tangíveis e intangíveis, que deles se originam.

Na já mencionada história de criação do MESP, Nagib afirma que além dos supostos episódios de doutrinação que sua filha presenciou, ele havia se inspirado também em alguns sites estadunidenses (MESP, 2014a). O principal deles teria sido a organização *No Indoctrination*²⁵, cuja fundadora teria se indignado com a perspectiva tendenciosa que o professor de literatura de seu filho estaria adotando ao debater o racismo de brancos contra negros nos EUA. A *No Indoctrination*, assim como outras organizações, se apresentavam livres de qualquer partidarismo e ideologia, da mesma maneira que o MESP o faz hoje. Essas organizações atuavam nos Estados Unidos contra a teoria da evolução e contra os temas relacionados a gênero e multiculturalismo. Defendiam, também, um sistema de *homeschooling*²⁶ como uma forma de adotar uma educação alternativa (ESPINOSA; QUEIROZ, 2019).

Com a introdução da ideologia de gênero no discurso do MESP e a consequente adoção à defesa de valores, de uma moral na maioria das vezes de cunho religioso, no apelo à proteção da família e a necessidade de limpar os sistemas de ensino da contaminação ideológica, o Movimento se alinha às práticas e aos discursos da Aliança Conservadora apontadas por Apple (2003), sobretudo no que se refere ao neoliberalismo, o neoconservadorismo e o fundamentalismo religioso e, juntamente com o resgate do anticomunismo característico do período militar - e que remete a um tempo no qual a educação e os valores não haviam se corrompido -, o MESP observou um grande crescimento em número de apoiadores, seja no campo da política legislativa, com os diversos projetos de lei que passaram a circular a partir de 2014 por todo o Brasil, seja no campo popular e dos movimentos conservadores que aderiram às ideias do MESP. Após as Jornadas de Junho de 2013, foram justamente os movimentos políticos conservadores, como o Movimento Brasil Livre (MBL) (CASTRO, 2017), que demonstraram amplo apoio ao MESP, de tal modo que nas eleições presidenciais de 2018 o Escola sem Partido

²⁵ No blog do Movimento, a organização *No Indoctrination* é, também, apontada como uma influência direta a Nagib na fundação do MESP (2021a).

²⁶ A respeito do *homeschooling* no Brasil, vale mencionar que em maio de 2022 foi aprovado na Câmara o PL 1.388/2022, que altera a atual LDB e institui o ensino domiciliar. No momento da escrita deste trabalho, o projeto se encontra aguardando aprovação no Senado. A proposta do Projeto de Lei foi assinada por Jair Bolsonaro em 2019 e conta com apoio da base governista. Segundo Paula (2021), a instauração do ensino domiciliar constitui um atalho para a imposição do Escola sem Partido, por meio do qual se transformaria o ensino em instrumento de dominação e alienação, ao mesmo tempo em que possibilita criar caminhos para a privatização do ensino, reforçando ainda mais a educação como mercadoria e privilégio.

foi mencionado em diversos momentos nos debates eleitorais, além do tema do combate à doutrinação figurar explicitamente no plano de governo do então candidato à presidência Jair Bolsonaro (BOLSONARO, 2018) - que contou com forte apoio dos mesmos movimentos políticos conservadores, como o MBL - e, após a eleição, também no discurso do ex-ministro da educação (2019-2020) Abraham Weintraub (Cf. DRECHSEL; KADANUS, 2019; MPF, 2021).

O MESP constitui um importante reflexo dessa Aliança Conservadora, que apresenta no Brasil características particulares. As condições que possibilitaram ao MESP atingir o patamar de legitimidade e reconhecimento, que alcançou seu auge nas eleições de 2018, se deram pela reedição dos valores conservadores brasileiros que marcaram a política ao longo de todo o século XX, juntamente com uma nova articulação entre o neoliberalismo, o fundamentalismo religioso e o neoconservadorismo - constituintes da Aliança Conservadora -, apoiado nos acontecimentos políticos que se desenrolaram a partir de 2013 e que, portanto, possibilitam caracterizar o discurso do MESP como uma formação discursiva que reúne elementos brasileiros e outros que não são completamente originais no Brasil. A grande estratégia do MESP, que o fez crescer exponencialmente, não foi o combate ao marxismo, mas o apelo ao combate à ideologia de gênero nas escolas, que por sua vez possibilitou ao tema da doutrinação marxista ganhar mais visibilidade. O discurso do MESP não é inovador em termos de prática política ou de ideias, mas ele reúne em um só movimento, um amplo campo discursivo do conservadorismo que foi capaz de cooptar um grande número de apoiadores em favor do combate a um inimigo e da retomada dos valores que teriam se corrompido desde a redemocratização.

Essa denúncia articulada pelo MESP em torno da corrupção da escola e dos seus valores tradicionais justifica, para o Movimento, práticas que envolvem o enfrentamento de instituições e a modificação de leis com fins de retomar um estado de coisas anterior, quando o caminho do progresso e da ordem não teriam, ainda, se desviado. Para Rossiter (1974), essa racionalidade pode ser descrita como reacionária, ou restauracionista. Trata-se de atuar em favor do retrocesso das instituições ou das leis em favor de determinada racionalidade.

Como consequência, a consolidação do discurso do MESP como regime de verdade supõe o silenciamento de pautas geralmente vinculadas ao combate às discriminações e a possibilidade de transformações sociais. No campo das práticas, a busca pela consolidação das ideias do Movimento na forma de leis federais, municipais ou estaduais, além de limitar o trabalho docente, busca colocar em prática o ideal neoconservador de atuação do Estado em favor da

manutenção dos valores tradicionais e do controle da transgressão social. Veremos, na seção 4, como esta prática constitui, também, uma manifestação de um Racismo de Estado, a partir de Foucault (2010a).

Há, ainda, dois elementos centrais na construção do discurso do MESP que nos interessa analisar. O primeiro deles é o uso que o Movimento faz do termo “ideologia”, nunca precisado ou contextualizado nos projetos de lei ou no *blog* do MESP. O termo em geral aparece a partir de uma definição negativa, ou seja, de algo que deva ser eliminado para que o conhecimento em sala de aula seja legítimo. O outro elemento consiste na autodenominação do Escola sem Partido como um *movimento*, um movimento social, portanto. Cabe analisar em que consiste essa denominação do MESP como um movimento e a historicidade implicada neste termo. Esses serão os temas discutidos adiante.

3.3 Os deslocamentos de sentido em torno da ideologia

O uso do conceito de ideologia pelo Movimento Escola sem Partido é um elemento central da sua construção discursiva. Esse uso não só é recorrente, como também é estruturante desse discurso. A doutrinação que o Movimento alega combater é caracterizada, dentre outras formas, como sendo *ideológica*. Da mesma maneira, as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas são, também, *ideologia*. Quando o professor “abusa da audiência cativa” dos alunos em sala de aula para promover suas próprias ideias, o docente está adotando uma postura *ideológica*. Finalmente, a educação de qualidade, legítima, para o MESP, é aquela livre de toda e qualquer *ideologia*.

Apesar das inúmeras menções ao termo pelo MESP, seja no *blog* do Movimento ou nos anteprojetos e projetos de lei, em nenhum momento há uma definição clara do que se estaria compreendendo por “ideologia”, um conceito que carregou diferentes significados ao longo da história e que foi, também, analisado por diferentes perspectivas teóricas (CHAUÍ, 2012). Entretanto, a teoria marxista constitui o principal referencial histórico e epistemológico no que se refere à elaboração e teorização do conceito de ideologia e a que traz as mais importantes formulações no estudo da manifestação e formação da consciência, desvelando o aspecto ideológico das relações humanas (SEVERINO, 1986).

Ao mesmo tempo, o MESP articula em seus discursos acentuadas críticas ao marxismo e seus adeptos, em especial no que se refere a contribuição desse pensamento para a fundamentação das práticas de doutrinação ideológica que julga acontecer nas escolas e universidades brasileiras. Mais uma vez cabe mencionar, a título de exemplo, as publicações no *blog* do MESP intituladas “Em SC, como em Cuba, o marxismo é a filosofia oficial do sistema de ensino. E dane-se o pluralismo de ideias assegurado pela Constituição Federal” (MESP, 2014b) e “O marxismo-leninismo é a religião intolerante da universidade brasileira” (MESP, 2012a). Além do *blog* do MESP, a construção da ideia do marxismo como uma ameaça a ser combatida aparece, por vezes, nas justificativas dos projetos de lei espalhados pelo Brasil, cabendo citar o PL federal 3674/2019, que busca alterar a LDB para “vedar apologias e ideologias dentro dos órgãos públicos e estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2019c) e que fundamenta a necessidade de uma lei como essa na suposta presença de manifestações em favor de ideologias antidemocráticas “como o nazismo e o comunismo” nas escolas e universidades brasileiras. Outro exemplo é o PL 162/2017 do município de Balneário Camboriú - SC, que busca instaurar o programa do MESP nas escolas da cidade, enquadrando em sua justificativa o comunismo como uma ameaça ao Brasil e como uma estratégia de governos anteriores:

Os últimos presidentes de nosso país nos mostraram que não podemos duvidar da capacidade dos comunistas e dos socialistas, de destruírem o que o Brasil demorou tanto tempo e com tanto esforço para criar. Sendo assim, apresentamos esta proposta de lei com o intuito de frear as movimentações que estão acontecendo mesmo com as limitações do PME [Plano Municipal de Educação] (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2017, p. 4).

A partir desses apontamentos sobre o MESP e o conceito de ideologia, se constrói o seguinte problema: observa-se o uso de uma referência comum (a ideologia) por campos políticos e epistemológicos diametralmente opostos e com projetos de sociedade distintos. De um lado, o neoconservadorismo e o fundamentalismo do MESP, apresentando a ideologia como algo a ser combatido em favor da neutralidade, da legitimidade, da defesa da família e dos alunos e da não corrupção da educação nas instituições de ensino; e o marxismo, por outro lado, que historicamente constitui a principal referência sobre o conceito, também com vias a combater a ideologia, mas como estratégia de enfrentamento à dominação de classe e possibilidade de compreensão da ideologia como uma falsa consciência que leva à reprodução dessa lógica de dominação (CHAUÍ, 2012). Neste cenário, buscaremos problematizar o uso do conceito de ideologia pelo MESP como uma apropriação que busca deslocar os seus sentidos em favor de

projetos que promovam a despolitização e a desmobilização social, a partir do que Dagnino (2004) denominou confluência perversa.

A compreensão dessas disputas entre projetos políticos passa, necessariamente, pelo entendimento das lutas em torno da construção da democracia no Brasil após o fim da ditadura militar, em especial no que se refere às tentativas de barrar esse processo de construção democrática. Situa-se uma disputa em torno dos sentidos entre projetos genuinamente opostos: esses projetos são distintos na medida que um deles, a construção da democracia participativa, baseia-se no fortalecimento dos espaços públicos de debate e na maior participação da sociedade civil (com destaque para os movimentos sociais) no desenvolvimento e implementação de políticas públicas, enquanto o outro projeto - neoliberal, presente no Brasil desde os anos 1990 - concebe uma racionalidade contrária a atuação do Estado na consolidação de direitos, transferindo essa responsabilidade para a sociedade civil e atuando em favor da despolitização (DAGNINO, 2004).

Esse conflito em torno de projetos distintos de sociedade coloca em jogo o que Dagnino (2004) denominou confluência perversa, justificado no fato de que ambos os projetos, apesar de suas enormes diferenças, exigem uma ativa participação da sociedade civil. A centralidade dessa confluência está na construção de referências comuns a ambos os projetos, dificultando a diferenciação e mais do que isso, coloca-se em jogo uma luta pelos significados dessas referências comuns. Um dos exemplos apresentados por Dagnino está na atuação do projeto neoliberal no sentido de ressignificar a sociedade civil de modo que a atuação dos movimentos sociais seja, muitas vezes, deslegitimada ou até criminalizada. Com efeito, cria-se um dilema em torno da clareza dos projetos em que se está atuando, dada a incerteza se a atuação da sociedade civil na construção política - uma pauta defendida também pelo projeto democrático -, possa estar ancorada nos objetivos do projeto neoliberal, pois a principal consequência da confluência perversa está na construção de um vocabulário comum a um projeto que lhe é antagônico, obscurecendo as diferenças e divergências entre esses projetos.

Para Dagnino (2004), o deslocamento em torno do conceito de “sociedade civil” foi o mais expressivo empreendimento do projeto neoliberal nessa luta em torno dos sentidos. Isto porque, fortaleceu-se o papel das fundações empresariais e o apelo à filantropia, ao mesmo tempo em que se caminha para uma crescente marginalização dos movimentos sociais, reduzindo a composição da sociedade civil ao terceiro setor.

Outra importante ressignificação operada pelo projeto neoliberal apontada por Dagnino (2004) está no conceito de cidadania. De maneira semelhante à apresentada por Apple (2003), ser um cidadão e exercer a cidadania estaria vinculado a racionalidade de mercado que fundamenta o neoliberalismo: o cidadão seria aquele consumidor e/ou produtor integrado ao mercado. Na medida em que o Estado assume seu papel não mais na garantia de direitos, mas de atuação em favor do mercado, a cidadania desloca-se também para o mercado. Os sujeitos que passam a usufruir de seus direitos são considerados aliados das políticas contrárias à redução do Estado, e consequentemente, impeditivos da modernização do mercado.

Por fim, a caridade ou a solidariedade - e, portanto, medidas mais emergenciais - aos pobres, tornam-se, cada vez mais, símbolos de exercício da cidadania na racionalidade neoliberal, em oposição às políticas públicas de garantia de direitos.

Assim, o projeto neoliberal operaria não apenas com uma concepção de Estado mínimo, mas também com uma concepção minimalista tanto da política como da democracia. Minimalista, porque restringe não apenas o espaço, a arena de política, mas seus participantes, processos, agenda e campo de ação (DAGNINO, 2004, p. 159).

A consequência desse processo de desmobilização social e da retirada de direitos é a exclusão de todos os sujeitos e projetos que ameacem a consolidação e manutenção do projeto neoliberal (DAGNINO, 2004). Ao pensar a articulação dessas práticas com a Aliança Conservadora, nota-se que esse encolhimento do Estado, longe de ser absoluto, é seletivo, como se pode observar na valorização da atuação do Estado no que se refere à repressão dos transgressores da ordem social vigente e contrários ao tradicionalismo (LIMA; HYPOLITO, 2019).

Para Dagnino (2004), se voltar para a compreensão do que é um projeto político e a posterior investigação sobre os projetos em disputa nos espaços de discussão pode corroborar para que os deslocamentos de sentidos operados pela confluência perversa sejam colocados em evidência. Uma outra estratégia consiste no estudo dos deslocamentos de sentido pelos quais alguns conceitos têm passado, como “sociedade civil”, “participação” e “cidadania”. Para os propósitos deste trabalho, convém se voltar para os deslocamentos de sentido em torno do conceito de ideologia, operacionalizado pelo MESP.

Retomando a história do Escola sem Partido, o Movimento se constituiu como um discurso que inicialmente se apoiava no combate à doutrinação e nos ideais neoliberais para defender a retomada de um projeto de sociedade. Entretanto, seu enorme crescimento em

visibilidade e número de adeptos só foi potencializado pela onda conservadora que se instaurou no Brasil após 2013 e pela adesão ao combate à ideologia de gênero, posicionando o MESP como um importante representante do que Apple (2003) denominou Aliança Conservadora, ao articular o neoconservadorismo, o neoliberalismo e o fundamentalismo religioso em seu discurso. Ao se colocar no campo de disputa em torno do discurso por um projeto de sociedade, o Movimento busca a retomada de valores que teriam sido corrompidos após a redemocratização, além de silenciar as pautas e mobilizações que buscam garantir mais direitos para grupos historicamente marginalizados, favorecendo, também, o crescimento de um modelo neoliberal de sociedade - que tem na desigualdade uma condição, e na construção de um sujeito empreendedor de sua própria vida, seu principal objetivo.

No *blog* do MESP, a ideologia aparece como parte do problema central que motivou a criação do Movimento: “a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários” (MESP, 2021a). Existe, para esse pensamento, um problema na educação brasileira que está ligado à presença da ideologia nas salas de aula, fato que fica também evidente nas seguintes passagens, que situam a ideologia em um campo oposto à neutralidade:

Sabemos que o conhecimento é vulnerável à contaminação ideológica e que o ideal da perfeita neutralidade e objetividade é inatingível. Mas sabemos também que, como todo ideal, ele pode ser perseguido. Por isso, sustentamos que todo professor tem o dever ético e profissional de se esforçar para alcançar esse ideal.

(...)

A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores (MESP, 2021a).

A neutralidade, em oposição à prática ideológica, aparece como um condicionante para a legitimidade do ensino. Para o MESP a educação não deve estar orientada sob nenhum preceito político e mais do que isso, ao tratar de temas políticos, socioculturais e econômicos, o Movimento defende que sejam apresentadas sempre as “principais versões” a respeito do que se está discutindo. Este é, inclusive, um dos deveres do professor contidos no Art. 4 dos anteprojetos de lei (MESP, 2021b). A ideologia, dessa forma, é considerada um elemento que compromete a liberdade dos alunos porque busca direcionar a forma como os estudantes devem pensar sobre determinados temas, beneficiando grupos políticos, governos ou organizações:

a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer

determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor (MESP, 2021b).

Neste mesmo sentido caminha a publicação “Ideologia atrapalha a educação? Sim” no *blog* do MESP (SCHÜLER, 2015). Nela, é discutida a ideologização do ENEM, um tema que se tornou recorrente desde o crescimento das mobilizações conservadoras no Brasil na última década. A publicação aborda o problema das “questões ideológicas” da prova do ENEM cuja principal consequência estaria na “naturalização” de certos pensamentos, como aponta o autor da publicação:

O caráter ideológico da prova não está em citar Milton Santos, dizendo que a globalização é perversa e geradora de desemprego. O problema é a “naturalização” da afirmação: apresentar como um fato aquilo que é apenas a opinião política do autor. Algo próximo a um valor, no sentido weberiano. E isso, infelizmente, é o que se passou na prova do ENEM (SCHÜLER, 2015).

O problema da ideologia aparece também nos PLs vinculados ao Movimento. No PL 1/2017, a hegemonia de uma ideologia é colocada como um problema, na medida em que impede “qualquer interferência que venha demonstrar que há outras formas de pensamento” (SALVADOR, 2017). Já o PL Federal 1239/2019, que versa especificamente sobre a ideologia de gênero, problematiza o conceito a partir de suas inconsistências, como uma tentativa de enganação pouco fundamentada:

Ideologia de Gênero é uma abstração filosófica da norte-americana Judith Butler que absurdamente quer ganhar força pregando e tentando enganar a sociedade com a mentira que, ninguém nasce homem ou mulher, mas que cada indivíduo deve construir sua própria identidade, ao longo da vida. “Homem” e “mulher”, portanto, seriam apenas papéis sociais flexíveis, que cada um(a) representaria como e quando quisesse. Todavia, a já citada ideologia nem de tese pode ser chamada, pois não se baseia em nenhum experimento humano comprovável ou ainda de nenhuma área de estudo confiável (BRASIL, 2019b).

Mas é no jornal digital Gazeta do Povo que as discussões mais aprofundadas sobre ideologia aparecem. Diferentemente do *blog* do Movimento, dos anteprojetos e dos PLs vinculado ao MESP, algumas publicações da Gazeta sobre o tema buscam discutir precisamente o conceito, para além de sua simples negação. A publicação “Ideologia de gênero: obscurantismo e ameaça à liberdade?” (FERRAZ, 2020), discute a decisão tomada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no julgamento de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) que versa sobre a abordagem da ideologia de gênero nas escolas. O autor da publicação, que se apresenta como um “defensor da liberdade” - um tema bastante caro aos conservadores - explica a ideologia de

gênero justamente a partir de uma definição do conceito de ideologia, apresentando-o como uma negação da realidade, um distanciamento dos fatos:

Em verdade, todos os problemas que podem ser apontados em tal “ideologia” residem precisamente no fato de que ela se resume a isso: a uma ideologia. Ou seja, ela é uma abstração mental desvinculada seja do bom senso (senso comum), seja dos fatos (realidade), incorrendo, intencionalmente ou não, em um grave e danoso processo de engenharia social (visão planificadora). Não surpreende, pois, que os sectários dessa ideologia sejam os mesmos que frequentemente sustentam outras ideias (planificadoras) contrárias à realidade, como rejeição da economia de mercado (da liberdade econômica) e da propriedade privada, defesa do multiculturalismo etc. Em suma, tais indivíduos partem de uma mera ideia e a tentam impor dogmaticamente contra a realidade, contra o bom senso e contra a razão mesma (FERRAZ, 2020).

Também nesta mesma publicação, mais uma vez, a filósofa Judith Butler é apontada como uma das responsáveis pela criação da ideologia de gênero, por assumir uma posição de “repudiar a biologia”, ignorando os fatos e a ciência. O pensamento ideológico seria, dessa forma, uma ameaça à sociedade, uma forma de “obscurantismo pernicioso” (FERRAZ, 2020). De maneira semelhante, a publicação “Ideologia e Alteridade” apresenta uma discussão sobre o conceito apoiando-se no que considera uma distorção da realidade, em uma visão simplificada, parcial:

Ora, o que é uma ideologia, se não uma cegueira à maior parte da realidade? Uma recusa a perceber tudo o que não esteja dentro de um enquadramento hipersimplificado do sociopolítico, em que até mesmo coisas básicas e evidentes como a natureza humana se perdem ao não ter como passar pelos antolhos e lentes coloridas pelos quais o ideologizado percebe o seu entorno? Para quem se aprisionou na ideologia, o que a ela escapa é incompreensível; para quem não o fez, é a própria ideologia que parece enlouquecer as pessoas, despertando reações e leituras do real tão distantes dos inúmeros tons de cinza (e de vermelho, e de amarelo, e de azul...) de que é feita a realidade, que fica até difícil entender como se chegou lá (RAMALHETE, 2021).

As acepções sobre ideologia apresentadas pelo MESP e seus apoiadores, ora mais elaboradas, ora mais simplificadas, parecem convergir para o entendimento do termo como a construção de uma realidade parcial, que oculta a totalidade. A ideologia seria tudo aquilo que deve ser retirado para que o conhecimento ensinado nas escolas seja legítimo. E seria, também, uma forma de condicionar a maneira (geralmente tendenciosa) como se compreende determinados problemas que envolvem a sociedade. Outras vezes, o conceito aparece quase como um sinônimo de “visão de mundo”, algo que os alunos podem ou não ter, e que não deveriam ser prejudicados em função de suas convicções, pois essa prática atuaria em favor de determinada visão (MESP, 2021b). Vale ressaltar também que a reação conservadora aos estudos sobre gênero

e sexualidade, que denominou esses estudos como “*gender theory*”, ou teoria do gênero, assume no Brasil o título de *ideologia* de gênero, deixando de lado a classificação de “teoria” (MIGUEL, 2016; FILLOD, 2014). Existe, portanto, uma preocupação do conservadorismo brasileiro em torno da ideologia que assume nesse contexto um papel ímpar: interessa, de fato, classificar certas práticas e pensamentos como ideológicos e a partir disso justificar o perigo que esses pensamentos representam. O grande problema é que essas acepções sobre o conceito de ideologia estão historicamente ligadas ao marxismo, em especial no que se refere à construção de uma “falsa consciência”. A ideologia, no marxismo, seria uma estratégia da classe dominante para ocultar a lógica de dominação e de reprodução dessa dominação (SEVERINO, 1986).

Situado o problema, se faz pertinente traçar um breve histórico de formulação e transformação do conceito de ideologia ao longo da história até o desenvolvimento dos estudos marxistas, histórico esse que nos permitirá, também, compreender com mais profundidade a confluência perversa empreendida pelo MESP.

O primeiro passo para traçar essa historicidade consiste em se voltar para a origem do termo ideologia, na França do início do século XIX, com a publicação do livro “*Eléments d'idéologie*”, de Destutt de Tracy. Assim como outros pensadores de sua época, de Tracy pretendia construir uma ciência sobre a origem de todas as ideias (a ideologia) tratando tais ideias como fenômenos naturais frutos da relação do homem com o ambiente. Esses pensadores, que ficaram conhecidos como os ideólogos franceses, defendiam uma concepção de ciência pautada no conhecimento absoluto e na neutralidade. Para estes autores a moralidade era fruto das necessidades e interesses dos sujeitos, além de um elemento capaz de ser apreendido objetivamente pela ciência (CHAUÍ, 2012).

Até este período, não havia um sentido pejorativo atribuído ao termo ideologia, ou como algo que deveria ser combatido. Tratava-se de uma tentativa de elaboração de uma ciência das ideias. Foi a partir da conflituosa relação entre Napoleão Bonaparte e os ideólogos franceses - relação esta que inicialmente era bastante próxima - que o termo ganhou sua conotação negativa. Ao romperem com Napoleão por verem nele um possível restaurador do Antigo Regime e uma ameaça às recentes conquistas da Revolução Francesa, os ideólogos franceses passaram a fazer parte do partido de oposição. Foi nesse contexto, em 1812, que Napoleão passou a atribuir à ideologia a culpa pelas, segundo ele, “desgraças que afligem nossa bela França”, colocando os

ideólogos como defensores de uma “metafísica tenebrosa” e como responsáveis por distorcer a realidade, posição oposta da qual os próprios ideólogos se enxergavam (CHAUÍ, 2012).

Ainda no século XIX, com o positivismo de Augusto Comte, o termo ideologia voltou a ser empregado no sentido original do proposto pelos ideólogos franceses, mas passou a significar também o “conjunto de ideias de uma época”, seja como forma de expressar um pensamento em geral, seja como uma elaboração teórica sobre determinado assunto (CHAUÍ, 2012, p. 31).

No fim do século XIX, Émile Durkheim retoma o conceito de ideologia para designar todo conjunto de ideias que ignore os critérios de objetividade para uma sociologia científica. A intenção do autor era criar uma sociologia que permitisse ao sociólogo encarar “a realidade da qual participa como se não fizesse parte dela”, ou seja, atuando como um observador externo, se apoiando no paradigma de neutralidade científica (CHAUÍ, 2012).

Finalmente, a compreensão da ideologia com base no referencial marxista passa, necessariamente, pelo conceito de trabalho e pelas transformações da sociedade pela lógica capitalista ao longo de toda a modernidade, que proporcionaram novas significações para as concepções de filosofia, ciência e do próprio trabalho. Esse conjunto de ressignificações se deu em torno da valorização do Homem como ser capaz de transformar e dominar a realidade, em detrimento da mera contemplação. E é por meio dessa nova significação em torno do trabalho - que se desenvolveu sobretudo a partir do século XVII -, que se sustenta, na teoria marxista, a concepção segundo a qual a atividade de dominação consistiria na transformação da realidade por meio do trabalho, que seria sua forma de concretização. Essa valorização se deve ao surgimento de uma sociedade que valoriza o Homem pela sua aquisição de poder econômico, poder político e prestígio social através do seu trabalho e de suas poupanças. Neste novo modelo de sociedade há, de um lado, o burguês - aquele valorizado pela ética protestante e dono dos meios de produção - e, do outro lado, o trabalhador assalariado, “livre”, pois ao mesmo tempo em que não é mais servo ou escravo, também não é detentor dos meios de produção (CHAUÍ, 2012).

A divisão social entre burguesia e proletariado parte do entendimento da sociedade como dividida em classes e constitui, também, um elemento fundamental da ideologia em Marx: a classe dominante detém o monopólio dos meios de produção material e mental, por meio de um processo de imposição de ideias às classes subalternas. Nessa divisão social do trabalho, da qual o pensamento marxista é crítico, a ideologia opera no sentido de ocultar as contradições que essa forma de organização proporciona, possibilitando inclusive, que a divisão do trabalho atinja seus

mais altos patamares, resultando em uma distribuição necessariamente desigual do trabalho e de seus produtos, operacionalizada pelo monopólio das forças de produção, da consciência e da organização da sociedade (MARX; ENGELS, 2007). As ideias dominantes são a expressão das relações de dominação de classe. A ideologia aparece, dessa forma, como uma representação da realidade que mascara sua real forma a fim de ocultar a luta e a dominação de classe; a ideologia é uma falsa consciência e opera necessariamente no sentido de evitar que aqueles que não fazem parte da classe dominante tomem conhecimento das verdadeiras forças que movem e formam a realidade objetiva, isto é, a lógica da exploração econômica do trabalho por meio da propriedade privada dos meios de produção e da alienação. “A ideologia nada mais é, na perspectiva marxista, do que o uso da atividade pensante como recurso de domínio” (SEVERINO, 1986, p. 9). Tal forma de domínio opera no sentido de produzir uma falsa consciência de que determinadas ideias e valores representam o interesse de todos aqueles que compõem a sociedade e não de um grupo particular:

As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. [...] eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo (MARX; ENGELS, 2007, p.47).

A sustentação das ideias da classe dominante como legítimas e universais resulta em uma postura passiva e receptiva das demais classes, quando não cientes da lógica de dominação que estrutura as relações de produção da vida material e do trabalho. A ilusão criada pela ideologia, de acordo com a perspectiva marxista, descola as ideias dominantes da classe social - também dominante - que as produziu, tornando-as cada vez mais abstratas e, portanto, universais. Para Marx e Engels (2007) a dominação de uma classe social sobre as demais exige que se produza a ilusão de que os interesses dessa classe são, também, interesses comuns à toda a sociedade; “é obrigada a dar suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas” (MARX; ENGELS, 2007, p. 48)

Com base nessas formulações sobre as transformações na forma de organização da sociedade e das relações de trabalho, a partir da teoria marxista, a realidade passa a ser concebida como um processo histórico constituído pela ação dos homens em sociedade, que também é histórica. Nas sociedades capitalistas, onde há exploração de classes, as explicações sobre a realidade serão produzidas e difundidas pela classe dominante a fim de garantir e legitimar sua

lógica de dominação econômica, política e social. É por conta disto que essas ideias e representações “tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política” (CHAUÍ, 2012, p. 26).

A realidade social, em Marx, é concebida com base em uma concepção materialista e dialética de história, além de ter uma importante base em Hegel²⁷, seja por intermédio das críticas a alguns aspectos da teoria hegeliana, seja na conservação de outros aspectos (CHAUÍ, 2012). Trata-se de uma concepção dialética porque a contradição interna da realidade é considerada o motor das transformações históricas. É também materialista porque compreende que as explicações sobre o universo estão presentes nele mesmo, para além de qualquer concepção metafísica e idealista presentes na filosofia hegeliana. (SEVERINO, 1986).

Outra relevante contribuição de Hegel para o pensamento de Marx e para a fundamentação marxista do conceito de ideologia está no conceito de alienação. Trata-se da “projeção da consciência numa objetividade não real, apenas projetada”. O foco dessa alienação está, em Marx, no campo econômico, em torno das relações de trabalho, operando na relação do trabalhador com a propriedade dos meios de produção. A alienação ocorre a medida que o homem é transformado em mercadoria e tem seu trabalho explorado por meio da propriedade privada (dos meios de produção) e da mais-valia (SEVERINO, 1986).

É também por meio do método materialista histórico e dialético que Marx irá formular o conceito de mais-valia, cuja premissa está no fato de que é o trabalho não remunerado, ou seja, o tempo que o trabalhador se dedica ao trabalho mas não recebe por isso - constituindo o lucro do burguês - que sustenta o capital. A partir disso, a mercadoria passa a ser vista não mais como uma coisa simples, fonte da riqueza capitalista. Tampouco a acumulação do capital não se apresenta mais como uma coleção de mercadorias vendidas com lucro, mas como o resultado da expropriação da mais-valia. A mercadoria é assim uma abstração, que aparece como a forma mais simples do capital (MARX; ENGELS, 1988) Mais do que produto de um trabalho, ela é, na verdade, produto de um trabalho não remunerado. A visão abstrata da mercadoria, como coisa, oculta a condição de exploração econômica que sustenta o regime capitalista (CHAUÍ, 2012).

²⁷ A dialética hegeliana é definida por Chauí (2012, p. 49) como uma forma de compreender a realidade a partir da “história como processo temporal movido internamente pelas divisões e negações (contradição) e cujo Sujeito é o Espírito como reflexão” (p. 49). É uma dialética idealista porque o sujeito e o objeto são o Espírito (a cultura).

Outros conceitos conservados por Marx da filosofia hegeliana e que são importantes para a formulação do conceito de ideologia dizem respeito à relação entre concreto e abstrato, mediato e imediato. O concreto, segundo Marx, é a “unidade do diverso, síntese de múltiplas determinações”. A realidade concreta é, dessa forma, o resultado dos diferentes elementos que dão forma ao real, por meio de uma síntese, e que é movida pela contradição interna desses próprios elementos ao longo do tempo. O abstrato, em oposição, é a compreensão do real por meio do que aparenta ser à primeira vista, não se voltando para as contradições que o constituem e, portanto, para a totalidade. Ao defender o método materialista histórico e dialético, Marx defende que se procure constantemente deixar de lado uma compreensão imediata da realidade, ou seja, do que é abstrato e, por meio da apreensão das contradições, passar para uma compreensão mediata, mais próxima da realidade concreta (CHAUÍ, 2012). A compreensão mediata da realidade defendida por Marx e Engels (2007) caminha no sentido de revolucionar o estado de coisas em que os indivíduos em sociedade se deparam, de compreender o mundo como atividade sensível.

É nesse sentido que Marx e Engels (2007, p. 77) consideram que os ideólogos “colocam tudo de cabeça para baixo”. Produz-se a ideia de que todo trabalho é independente e que corresponde ao “verdadeiro ofício”, fixando conceitos numa lógica abstrata e universal. Na postura materialista que caracteriza o pensamento marxista, trata-se de trazer à tona essa inversão das relações das forças produtivas e de produção da consciência, por meio da qual a ideologia muitas vezes se liga a uma compreensão imediata do mundo físico e das relações entre os homens.

A partir do conceito de alienação e da concepção materialista da realidade, o marxismo irá defender a necessária relação entre o pensamento humano e as condições materiais de produção desse pensamento. Isso significa que as ideias são fruto da atividade material dos sujeitos e não de sua atividade mental. É central no pensamento marxista e na compreensão do conceito de ideologia que a consciência humana depende das relações de produção e de trabalho, que por sua vez são indissociáveis do momento histórico e das formações econômicas de seu período (SEVERINO, 1986). A sobrevivência de uma sociedade está condicionada à necessidade de manter suas condições de produção. Logo, juntamente com a produção, a reprodução das condições de produção é igualmente importante, do contrário a sociedade não se conservará. Esta reprodução deve ser analisada em relação ao processo global de circulação de capital. Trata-se de

pensar a produção dos meios de produção, a produção dos meios de consumo e a mais-valia (ALTHUSSER, 1980).

Para a teoria marxista, se faz importante notar, também, que é a reprodução da força de trabalho que diferencia os meios de produção da força produtiva. Essa reprodução da força de trabalho se desenrola fora das empresas, como parte da estrutura capitalista; a garantia de sua reprodução está na existência de um salário, que representa apenas uma pequena parte do valor produzido pela força de trabalho, constituindo o mínimo necessário para garantir a sua reprodução: o proletariado precisa ser capaz de suprir suas necessidades básicas, como moradia e alimentação, para que seja possível reproduzir a força de trabalho. Estas necessidades, por sua vez, são determinadas não pelo reconhecimento destas por parte da burguesia, mas pela luta de classes (ALTHUSSER, 1980).

Outra forma de reprodução é a da qualificação da força de trabalho, garantida pelas escolas capitalistas e outras instituições que procuram habilitar a mão de obra necessária à produção. Aprende-se, por meio desse processo, o “saber fazer”. Mas aprende-se também a norma, o comportamento adequado e esperado, a boa conduta. Em resumo, a reprodução da força de trabalho, ao mesmo tempo em que requer uma reprodução da qualificação, opera também por meio da reprodução da lógica de submissão dos operários à ideologia dominante. A reprodução das forças de trabalho no sistema capitalista passa, necessariamente, pela ideologia e pela manutenção da lógica de dominação de classe. “É nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho” (ALTHUSSER, 1980, p. 23)

As teorizações em torno do conceito de ideologia elaboradas por Althusser (1980), estão fundamentadas a partir da problematização da ideologia em torno do Estado, por considerá-lo um instrumento de repressão das classes dominantes que garantem a exploração do proletariado por meio da mais-valia. O Estado se constitui como um *aparelho* das classes dominantes para operacionalização da repressão. A base desta problematização está na estrutura da sociedade que, em Marx, é concebida a partir de uma infraestrutura e sua superestrutura²⁸. A primeira corresponde à base econômica por meio das forças produtivas e relações de produção. Na

²⁸Althusser (1980) chama a atenção para a importância da metáfora do edifício (a relação infraestrutura - superestrutura): trata-se de reforçar a base como um determinante para todo o edifício e, nesse sentido, a questão da reprodução aparece como fundamental para se compreender a superestrutura.

segunda encontram-se as relações de natureza repressivas (como o Estado, o Exército e a Polícia) e ideológicas, que propagam a ideologia, como, por exemplo, a Educação, o Direito, e a Religião.

A contribuição de Althusser (1980) para o pensamento marxista está na intenção de expandir a teoria marxista do Estado a partir de outro aparelho que coexiste juntamente com o aparelho repressivo. Trata-se dos aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Enquanto o aparelho repressivo é composto pelo “Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc.” (ALTHUSSER, 1980, p. 43), por AIE Althusser compreende “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1980, p. 43). As instituições que operam como AIE são, para o autor, os AIE religioso, familiar, escolar, jurídico, político, sindical, da informação e cultural.

Diferentemente do aparelho repressivo de Estado, que corresponde necessariamente ao domínio daquilo que é público, grande parte dos AIE correspondem ao domínio privado (as igrejas, famílias, jornais, etc.). Mas a diferença fundamental entre esses aparelhos reside precisamente na ideologia: enquanto a violência é o que coloca em funcionamento o Aparelho Repressivo de Estado, os AIE têm na ideologia sua condição de operação. Apesar de qualquer aparelho de Estado se valer tanto da violência quanto da ideologia para funcionar, o que Althusser busca diferenciar é que nos AIE a ideologia prevalece em detrimento da violência. Ao contrário, no Aparelho Repressivo de Estado, a violência prevalece. Isto não quer dizer que esses diferentes aparelhos não se relacionem:

Se os AIE “funcionam” de maneira massivamente prevalente pela ideologia, o que unifica a sua diversidade é precisamente este funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada apesar das suas contradições e da sua diversidade, na *ideologia dominante*, que é a da “classe dominante”... Se quisermos considerar que em princípio a “classe dominante” detém o poder de Estado (de forma franca ou, na maioria das vezes, por meio de Alianças de classe ou de frações de classes), e dispõe portanto do Aparelho (repressivo) de Estado, podemos admitir que a mesma classe dominante é ativa nos Aparelhos ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1980, p. 48, grifo do autor).

Para Althusser (1980), o controle dos Aparelhos Ideológicos de Estado é condição fundamental para que uma classe garanta o seu poder de Estado, de modo que os AIE são, ao mesmo tempo, alvo e local da luta de classes.

A relação entre a reprodução das relações de produção e os Aparelhos Ideológicos de Estado, estudados por Althusser (1980), consiste no argumento de que são os AIE e o aparelho repressivo de Estado os maiores responsáveis por essa reprodução. É a ideologia dominante que

garante o alinhamento dos aparelhos de Estado, que por sua vez atuarão em favor da reprodução das relações de produção e exploração.

Na sociedade burguesa é o Aparelho ideológico de Estado educacional - a escola - o AIE dominante, devido ao tempo que os sujeitos despendem dentro dela. A reprodução das relações de produção capitalistas possuem na escola um importante meio de manutenção devido aos saberes práticos (*savoir-faire*) presentes na escola, que por sua vez são responsáveis por inculcar a ideologia da classe dominante. O resultado está na reprodução das relações entre explorados e exploradores:

Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que laico...), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras” (ALTHUSSER, 1980, p. 67).

É interessante notar que a concepção de escola fundada na ideologia burguesa criticada por Althusser (1980) se assemelha muito com o discurso do MESP sobre o papel da escola e o que estaria em risco com a presença da doutrinação ideológica e da ideologia de gênero nas escolas. O que observamos aqui, a partir das formulações sobre ideologia pelo MESP nos diversos meios pelos quais seus discursos se propagam (o *blog*, os PLs, jornais conservadores) e na conceitualização teórica do termo a partir da teoria marxista, é que essa apropriação do conceito empreendida pelo Movimento, esse sequestro conceitual, ao mesmo tempo em que conserva os aspectos que se referem à falsa consciência, a produção de uma versão enganosa da realidade, apaga, por sua vez, os elementos de classe característicos do pensamento marxista. Mais do que isso, enquanto na teoria marxista se observa uma conceitualização sobre ideologia com vias a possibilitar modos de ação que favoreçam a transformação social, a ideologia no MESP aparece como uma ameaça a ser combatida não somente para evitar que mais transformações ocorram, mas para que se retorne a um estado anterior da sociedade. Trata-se do uso de uma referência comum para fins antagônicos, conforme definido por Dagnino (2004).

Neste sentido, as mobilizações sociais, as lutas pelos direitos dos grupos sociais mais marginalizados são criminalizadas e classificadas elas próprias como *ideologia*, criminalizando, também, as discussões sobre esses temas dentro do ambiente escolar. No que se refere à ideologia

de gênero especificamente, essa estratégia discursiva de apropriação do conceito de ideologia, apagando os sentidos em torno das lutas dos movimentos feministas e LGBTQIA+ estimulam, como defende Mattos (2018) uma espécie de “pânico moral” sobre a presença desses temas no contexto escolar:

Ao empregarem uma expressão que absolutamente não é utilizada no diverso e heterogêneo campo dos estudos de gênero e sexualidades, tais movimentos agrupam, de maneira simplista e pejorativa, distintas abordagens, reflexões e propostas metodológicas, promovendo um epistemicídio de ideias e conceitos que vêm sendo debatidos e construídos há décadas por feministas e teóricas/os LGBT. A simplificação do amplo debate sobre gênero e sexualidades sob o rótulo “ideologia de gênero” contribui, ainda, para promover o descrédito pela discussão crítica junto à sociedade (MATTOS, 2018, p. 576).

Com efeito, cria-se uma mobilização em torno do combate a ideologia sob a justificativa de proteger as crianças e a escola de uma determinada visão de mundo forçada e fantasiosa, ou “contrária à realidade”, como anotou Ferraz (2020) em sua publicação na Gazeta, mas que na prática operam no sentido de promover a desmobilização e deslegitimação das pautas sociais - que passam a ser vistas como ideologias - e a predominância do discurso conservador e do projeto neoliberal.

Nessa lógica de desmobilização, despolitização e deslegitimação dos projetos democráticos, em que o discurso do MESP se apresenta como livre de ideologia, ou ainda como a solução para o problema da doutrinação ideológica e ideologia de gênero nas escolas, a crítica à teoria marxista posiciona os professores como militantes ativos que estariam atuando em favor das ideologias esquerdistas. Por outro lado, ao pensar o Escola sem Partido a partir da própria teorização marxista sobre o conceito de ideologia, se faz razoável considerar o próprio Movimento como *ideológico*. Para Chauí (2016), a ideologia atua no sentido de produzir uma representação do real a partir de uma coerência que articula uma lógica lacunar e supostamente eterna, ao mesmo tempo em que atua de forma oculta - afinal, uma ideologia que passa a ser percebida como tal, deixa de ser uma ideologia. Isso significa que é próprio de uma ideologia se apoiar nas lacunas para sustentar suas ideias e a coerência que se produz é fruto justamente do ocultamento de sua própria gênese, aparecendo aos sujeitos como um dado desde sempre aí, uma verdade pronta. Em resumo, todo discurso ideológico se apresenta como livre de qualquer ideologia, como é o caso do MESP (CHAUÍ, 2016).

Ora, não se trata aqui de negar ou afirmar o pensamento marxista, mas de evidenciar que a apropriação do conceito de ideologia pelo MESP, que se dá por meio de uma confluência

perversa, que oculta os elementos de classe estruturantes e essenciais para o marxismo, constitui por si mesma, uma ideologia, a partir dos autores aqui analisados (ALTHUSSER, 1980; MARX. ENGELS, 2007; SEVERINO, 1986; CHAUI, 2012; 2016). Como apontou Althusser, as classes dominantes defendem historicamente um modelo de escola que se apresenta como neutro e livre de qualquer ideologia, onde a liberdade das crianças e o desenvolvimento de uma moralidade específica (burguesa) aparece como premissa maior. Nota-se que é por esse mesmo caminho que percorre o MESP ao denunciar as práticas ideológicas na escola que estariam inculcando nos alunos uma visão de mundo parcial e, ao mesmo tempo, falsa da realidade.

Ao se falar em ideologia, a luta em torno dos sentidos operada pelo MESP fundamentada na contextualização de Dagnino (2004) sobre o processo de construção democrática no Brasil pós ditadura, coloca em evidência o silenciamento de projetos e grupos políticos que almejam maior participação nesse processo de construção democrática. Ao ressignificar a ideologia como o mal a ser combatido para que se restaure a qualidade e a tradição do ensino, que se teriam corrompido, ignora-se os elementos de classe e as relações de produção, alienação e reprodução que fundamentam o conceito de ideologia a partir do marxismo, ressignificando o pensamento marxista como uma ameaça e ignorando a lógica de dominação de classe que sustenta o conceito de ideologia. Neste sentido, a crítica à doutrinação ideológica e à ideologia de gênero empreendida pelo MESP seria ela própria ideológica, em termos marxistas.

A deslegitimação e criminalização dos movimentos sociais da qual trata Dagnino (2004) e da qual o MESP constitui um agente, evidencia também uma confluência perversa em torno da própria concepção de movimentos sociais. O maior exemplo está na afirmação que o Escola sem Partido faz de si: um *movimento*. Veremos adiante como se dá essa construção discursiva do MESP como um movimento social, visto que o Escola sem Partido parece caminhar na contramão do que historicamente caracteriza os movimentos sociais.

3.4 A categoria de Movimento Social

A problematização da autodenominação do Escola sem Partido como um movimento social se dará a partir da retomada do conceito ao longo da história recente no Brasil (e sua relação com a educação), em oposição às práticas discursivas e não discursivas do MESP. Para tanto, buscaremos evidenciar novamente uma confluência perversa, mas desta vez em torno dos

movimentos sociais, a partir de Dagnino (2004) e Gohn (2011; 2014), e a relação desta confluência com a racionalidade neoliberal (APPLE, 2003). Nesta discussão, chamaremos atenção também para o papel dos grupos sociais historicamente apolíticos e “neutros” e a potencialidade desses grupos em se aproximar de ideais com raízes totalitárias, através da negação da política e do fanatismo (ARENDR, 2012), como ocorreu sobretudo após junho de 2013.

Movimentos sociais podem ser compreendidos, de acordo com Gohn (2011, p. 3), como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”. Todo movimento social se articula a partir das conjunturas políticas, econômicas e sociais de um determinado período, não constituindo, portanto, um fenômeno isolado. Suas ações consistem em diferentes estratégias, variando da simples denúncia até as mobilizações mais intensas como passeatas e distúrbios da ordem como forma de se fazerem ouvir.

Os movimentos sociais atuam também como formas de resistência e de construção de liberdade: “os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social” (GOHN, 2011, p. 3). A defesa permanente de um projeto de sociedade e a atuação em favor da politização dos sujeitos constituem, também, modos de atuação dos movimentos sociais, sempre centrados na construção de um projeto democrático de sociedade, se posicionando a favor da inclusão e da diversidade ao mesmo tempo em que combatem as diferentes formas de exclusão.

Entre os anos 1970 e 1980, o Brasil - assim como outros países da América Latina que passaram por ditaduras militares - observou um acentuado crescimento das mobilizações populares, predominantemente contrárias ao regime militar. Entretanto, com o fim da ditadura, os movimentos de rua diminuíram consideravelmente, dada a ausência de uma pauta unificadora. Nos anos 1990 as organizações populares passaram a se organizar de outras formas, em geral por meio da institucionalização, a exemplo dos Fóruns Nacionais que reuniam diferentes pautas como a luta pela moradia, pela reforma urbana e pela participação popular. A principal característica desses fóruns estava no seu caráter nacional e abrangente, que buscavam pautar diferentes demandas sociais com vias a propor modos de ação e soluções para os problemas levantados. A aproximação entre as organizações e o Estado se deu de diferentes formas, a exemplo do

Orçamento Participativo e da defesa de uma renda mínima. Os movimentos sociais configuram, portanto, formas de atuação política dos cidadãos na esfera pública (GOHN, 2011).

Também na década de 1990 cresceram em visibilidade os movimentos identitários, a exemplo do movimento feminista e suas lutas por direitos e enfrentamento à discriminação. As mobilizações dos grupos LGBTQIA+ - sigla inexistente na época, que em geral se resumia aos grupos homossexuais - observaram importante crescimento, a exemplo da parada LGBT, existente desde 1997. O movimento negro cresceu também em termos de construção de identidade e luta contra a discriminação (GOHN, 2011). Em contrapartida, na década de 1990 observou-se de forma concomitante a ascensão do modelo neoliberal no Brasil (ANDERSON, 1995). Essa ascensão provocou transformações nas pautas dos movimentos sociais, que passaram a se mobilizar exigindo medidas de combate ao desemprego, à fome, contra o desmonte do sistema previdenciário e contra as reformas estatais que buscavam retirar do Estado a atuação sobre questões sociais:

As políticas neoliberais desorganizaram os antigos movimentos e propiciaram arranjos para surgimento de novos atores, organizados em ONGs, associações e organizações do Terceiro Setor. As reformas neoliberais deslocaram as tensões para o plano cotidiano, gerando violência, diminuição [de] oportunidades no mundo do trabalho formal, formas precárias de emprego, constrangimento dos direitos dos indivíduos, cobrança sobre seus deveres em nome de um ativismo formal etc. (GOHN, 2011, p. 11).

O crescimento do terceiro setor como representante da sociedade civil constituiu um dos principais deslocamentos de sentidos causado pela ascensão do projeto neoliberal. As políticas neoliberais atuam, desde sua adoção por agentes brasileiros, pela deslegitimação e marginalização das organizações populares em detrimento do fortalecimento das agências internacionais. A redefinição do termo sociedade civil como sinônimo de terceiro setor coloca em evidência a intenção de despolitizar o exercício da cidadania, caminhando na contramão do que historicamente constitui os movimentos sociais (DAGNINO, 2004).

O fortalecimento do terceiro setor se intensificou durante os anos 2000 ao passo que os movimentos sociais populares observaram um enfraquecimento, manifestado na diminuição das mobilizações de rua. O terceiro setor se fortaleceu ainda mais com a entrada de empresas privadas em ações de filantropia junto ao Estado (GOHN, 2011). Essas transformações favoreceram também a valorização das medidas emergenciais em detrimento das políticas sociais: “os alvos dessas políticas não são vistos como cidadãos, com direitos a ter direitos, mas

como seres humanos ‘carentes’, a serem atendidos pela caridade, pública ou privada” (DAGNINO, 2004, p. 158).

No contexto educacional, a relação com os movimentos sociais se construiu inicialmente a partir das reivindicações de grupos urbanos residentes das periferias e que demandavam ao Estado maior atenção quanto às suas pautas e necessidades. São duas as maneiras pelas quais a educação se articula com os movimentos sociais. A primeira consiste no contato entre os movimentos e as instituições de ensino, enquanto a segunda se dá no interior desses movimentos, fruto do caráter educativo dessa forma de mobilização. Entre as décadas de 1970 e 1980 a criação de diversas associações ou entidades científicas, como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) colocaram em jogo também a atuação dos movimentos sociais no meio acadêmico, uma vez que a relação daqueles com a educação passou a ser pautada pelas associações de pesquisa e estudo (GOHN, 2011).

Uma característica fundamental dos movimentos sociais que lutam pela educação está na pluralidade de pautas: envolvem juntamente com a escola questões de gênero, culturais, de etnia, direitos humanos, dentre outros. Conforme explica Gohn (2011), a atuação nas escolas possibilita a aprendizagem política e favorece a participação da sociedade na esfera pública. Cabe destacar, também, algumas das demandas dos movimentos pela educação nas últimas décadas, como a reivindicação de acesso à educação básica e superior - a exemplo das mobilizações nos anos 1960 que levaram a uma série de reformas para suprir, bem ou mal, essa demanda (ROMANELLI, 2014); reivindicações em favor da melhoria da qualidade do ensino público; luta pela gestão democrática da escola; mobilizações da classe docente e outros profissionais da área pela valorização salarial e melhores condições de trabalho; educação de jovens e adultos.

As mobilizações em torno da educação não se limitam aos espaços escolares e fazem parte também da construção da cidadania. São uma forma de enfrentamento às políticas neoliberais dado o caráter emancipatório de valorização da cultura e garantia de direitos, em oposição à homogeneização neoliberal. Essa forma de mobilização dos movimentos sociais ligados à educação caminha na contramão das premissas do terceiro setor quanto às políticas assistencialistas, uma vez que as políticas emancipatórias defendidas pelos movimentos sociais se sobrepõem às medidas compensatórias justamente porque estas não resolvem os problemas na raiz, dado seu caráter estritamente pontual (GOHN, 2011).

Essas políticas pontuais, compensatórias, são parte integrante da modernização conservadora, que configura a prática política da Aliança Conservadora. Essa nova aliança que se formou nas últimas décadas, entre o neoliberalismo, o neoconservadorismo, os populistas autoritários (fundamentalistas) e a classe média em ascensão, constituindo um “novo” bloco de poder atuante na educação e em outras esferas da sociedade, valoriza as políticas pontuais e compensatórias como parte dos projetos desse grupo porque atendem aos interesses de mercado partilhados pelos grupos neoliberais, ao mesmo tempo em que corroboram para a tese de um suposto retorno à um padrão de qualidade que se perdeu juntamente com as tradições. Apesar das diferenças entre esses grupos que compõem a Aliança Conservadora, discutidos no início desta seção, o modelo de educação defendido pela Aliança centra-se na competitividade, no lucro e na disciplina como condicionantes de retorno a um passado romantizado a partir de concepções supostamente ideais de família e educação (APPLE, 2003).

Esse contexto de embate entre o projeto neoliberal e os movimentos sociais evidenciado por Gohn (2011) e Dagnino (2004) formaram o pano de fundo dos acontecimentos que se sucederam a partir de 2013, no qual o Movimento Escola sem Partido se insere. As manifestações que ocorreram em junho de 2013 ganharam notória atenção da mídia, mobilizaram diferentes grupos sociais, com diferentes pautas, trouxeram à tona também conflitos entre direita e esquerda, a presença ou não de partidos políticos nos atos ou até mesmo a defesa de manifestações apartidárias e livres de qualquer bandeira. De qualquer forma, junho de 2013 foi um período no qual a indignação e a revolta coletiva tomaram conta das ruas, predominando, dentre os manifestantes, a classe média e os jovens (GOHN, 2014).

Foi a insatisfação com a qualidade do transporte público e o aumento no valor da passagem de ônibus, especialmente em São Paulo, que desencadeou as primeiras manifestações, coordenadas por coletivos organizados, como o Movimento Passe Livre (MPL). Conforme a onda de manifestações foi tomando forma e conquistando mais apoiadores, as pautas foram se expandindo, com foco na má qualidade dos serviços públicos, como saúde, educação e segurança, além do transporte. A forma intensa pela qual alguns protestos eram reprimidos mobilizou também outras faixas etárias, além dos jovens, a se juntarem às manifestações (GOHN, 2014).

O perfil das manifestações que tomaram forma em junho de 2013 foi definido por Gohn (2014) como uma nova forma de movimento social: observou-se um papel preponderante das mídias e das redes sociais como forma de articulação; as mobilizações seguiam uma lógica

horizontal e autônoma, eram compostas em sua maioria por jovens da classe média - muitos dos quais estavam tendo seu primeiro contato com a política - e, em geral, rejeitavam as práticas tradicionais de se fazer política. A diversidade de perspectivas teórico-políticas dos indivíduos que participavam dos atos, juntamente com o aumento das manifestações e das demandas levou rapidamente a ampliação da pauta para uma mobilização “contra tudo que está aí”. Uma das manifestações realizadas em São Paulo resume bem o cenário que estava se construindo:

Na quarta manifestação do movimento em São Paulo, a polícia tratou a todos como inimigos, e houve centenas de feridos, muitas prisões e muita indignação. Esse dia marcou a virada do olhar da sociedade, que passou a apoiar o movimento e ir às ruas para se manifestar também. A partir de então, pode-se observar melhor o que foi denominado como as “tribos” que compunham o núcleo permanente dos manifestantes. Em São Paulo, participaram das manifestações, junto com o MPL, integrantes de partidos de esquerda: PSOL, PSTU, PCO e alguns militantes do PT. Todas as bandeiras partidárias foram rejeitadas nas manifestações, gerando, inclusive, tumultos entre os que insistiram em desfraldá-las (GOHN, 2014, p. 433-434).

É a partir desse cenário que se coloca a dúvida quanto à possibilidade de compreender esses movimentos como movimentos *políticos*. Isto porque, as manifestações de 2013 demonstravam muitas vezes uma completa rejeição pela política. Ao contrário, um movimento político é aquele que articula sua luta e a compreensão da política como forma de construção do bem comum. A consequência foi “uma crise de representação social desses grupos e uma crise de legitimidade das instituições públicas” (GOHN, 2014, p. 436). Essa prática de mobilizações que adotam postura de negação da política corroboraram para a fragilização dos movimentos, possibilitando que esses movimentos fossem apropriados por grupos conservadores, mesmo que muitos manifestantes tenham ido às ruas defender pautas e bandeiras da esquerda. E é neste contexto que se abre espaço para a racionalidade neoliberal nessas manifestações. Para Daltoé e Ferreira (2018), os sentidos das manifestações de 2013 foram apagados de modo que o discurso neoliberal passou a dar forma a outras pautas e movimentos com ideais distantes do bem comum. Um ano depois, em 2014, pôde-se observar o expressivo crescimento do Movimento Escola sem Partido juntamente com a pauta da ideologia de gênero. Foi um momento no qual os discursos conservadores se fortaleceram a partir de uma lógica de negação da política e de descrédito nas instituições, criminalizando os movimentos sociais e corroborando para a implementação de políticas que retiram direitos historicamente consolidados.

Após as mobilizações em junho de 2013, os movimentos políticos conservadores - que inicialmente não se posicionaram como tal, mas sim como “apartidários” -, como o MBL,

demonstraram considerável apoio ao Escola sem Partido e suas ideias (CASTRO 2017). A pauta do combate à doutrinação cresceu de tal maneira que passou a integrar os debates políticos eleitorais de 2018, planos de governo, discursos de governo e potencializou o crescimento da empreitada por tornar o ESP uma lei. Não é sem sentido, portanto, que o MESP se valha das mesmas bandeiras levantadas pelos grupos neoconservadores que passaram a integrar as mobilizações a partir de 2013: descrentes na política, supostamente livres de qualquer bandeira e assumiam postura de rejeição à política. O próprio fundador do MESP define o Movimento como apartidário (MESP, 2020b).

Em entrevista concedida no início de 2019 ao jornal O Globo, Miguel Nagib se posiciona sobre o papel dos movimentos sociais, na sua concepção, no que se refere à relação destes com a prática de doutrinação nas escolas. De acordo com Nagib, o objetivo inicial do MESP era dar visibilidade ao problema da doutrinação, mas alega que subestimaram os “interesses político-partidários” por trás da doutrinação: “há grupos, partidos políticos e organizações de natureza também política como movimentos sociais, etc. que lucram com essas práticas [de doutrinação] dentro das escolas” (MESP, 2020a). O fundador também deixa clara a relação que estabelece entre os movimentos sociais e a esquerda com o problema que alega combater. Seu discurso corrobora, de maneira semelhante às análises de Dagnino (2004) e Gohn (2014) para a deslegitimação dos movimentos sociais e o apagamento de seus sentidos, ao mesmo tempo em que o próprio MESP se compreende como um movimento. O Escola sem Partido se apresenta como um movimento social que busca combater a doutrinação nos estabelecimentos de ensino, ao passo que essa doutrinação teria sido impulsionada pelas organizações e movimentos sociais da esquerda:

Na verdade, a doutrinação que ocorre nas escolas é resultado de uma estratégia política de ocupação de espaços. Isso é muito importante dentro da estratégia da esquerda, haja visto, por exemplo, o controle que eles exercem sobre sindicato de professores e movimento estudantil (MESP, 2020a).

Uma outra característica desses tipos de organizações que buscam despolitizar e deslegitimar os movimentos sociais, para além da aproximação com os ideais da Aliança Conservadora, consiste na aproximação com ideais de raízes totalitárias. Uma característica fundamental dos movimentos totalitários está no que Arendt (2012) denominou impermanência, a constante necessidade de estar sempre em movimento. A força, a relevância e o apoio que tais movimentos possuem são fruto de uma incessante mobilização das massas em favor dos ideais do

movimento e do fanatismo de seus integrantes. Esse fanatismo perdura de tal forma que enquanto o movimento se sustenta, seus seguidores recusam qualquer outra forma de experiência e modos de compreender a realidade.

Ao mobilizar massas, ao em vez de classes, os movimentos totalitários se concentram sobre aqueles indivíduos que assumem postura de neutralidade ou indiferença em relação à política e aos partidos políticos, além de nunca terem feito parte de qualquer organização ou sindicato, mas que por alguma razão se aproximaram da organização política em favor desse movimento totalitário. Trata-se de uma intensificação do processo de negação da política e da despolitização, visto que os sujeitos envolvidos com esses movimentos sustentam também ideias hostis a qualquer partido e não cedem espaço para o debate em função das suas inquestionáveis convicções (ARENDDT, 2012).

Ora, o fato é que esse grupo de sujeitos - em geral bastante numeroso - indiferentes à política, ou que adotam postura de neutralidade constituem uma importante parcela da sociedade e jamais devem ser ignorados. Isto porque a sustentação dos governos e do regime democrático depende não só dos setores articulados e politizados, mas passa também pelos setores até então indiferentes e despolitizados. A revolta e a súbita mobilização desses grupos, até então despolitizados, não constitui necessariamente uma adesão aos movimentos totalitários, mas como nos mostra Arendt (2012), é uma condição importante para a adesão e o crescimento desses movimentos.

Para os propósitos deste trabalho, convém insistir no caráter despolitizante e de negação das instâncias democráticas e da política que caracterizam os movimentos totalitários e que, por sua vez, também se aplicam ao MESP. Com frequência as liberdades democráticas são utilizadas por esses movimentos com a finalidade de contestar a própria democracia e favorecer a negação da política. A organização desses indivíduos em movimentos antidemocráticos, em geral na forma de grupos desorganizados e movidos pelo ódio, dada a sua indiferença para com a política e a súbita revolta pela qual foram tomados, é fruto da consciência coletiva desse grupo na recusa total às instituições democráticas e partidárias (ARENDDT, 2012).

Compreender um movimento como totalitário significa denunciar sua intenção de “dominação permanente de todos os indivíduos em toda e qualquer esfera da vida” (ARENDDT, 2012, p. 456). Uma vez que o objeto de ação do MESP está na educação, não podemos dizer que o Movimento possui intenção de dominar todas as esferas da vida. Entretanto, há, no Escola sem

Partido, uma iniciativa de controle total da *educação*: fiscalização do material didático, do professor, monitoramento da relação professor aluno, estabelecimento de uma política pública de combate à doutrinação por meio da mobilização de pais, alunos, das massas e do próprio Estado - e é essa ameaça incessante de doutrinação que coloca o movimento em impermanência, que torna a mobilização constante um imperativo.

Diferentemente dos movimentos sociais, os movimentos totalitários - nos quais enquadraremos aqui o MESP com as devidas ressalvas - necessitam de constante renovação, por meio do descrédito da política e das instituições democráticas. É um discurso que pretende substituir as instâncias democráticas, como se o próprio discurso representasse a população em substituição daquilo que é constitucionalmente aprovado. Esses movimentos são, dessa forma, despolitizantes. Como consequência, a mobilização das massas só ocorre na medida que estas são compreendidas como grupos, independentemente de classe social, que por conta da sua indiferença à política ou até mesmo a sua estrita negação e descrença nas instituições democráticas são cooptados por um movimento idealizante (ARENDDT, 2012).

A entrada das massas nos movimentos totalitários ocorre primeiro porque não compreendem a política como via para a solução de problemas. As ações totalitárias são desvinculadas da política porque consistem precisamente na destruição das estruturas políticas. A cooptação das massas em um movimento totalitário não se dá por meio da imposição de uma vontade arbitrária, mas de um processo de mobilização ativa da população (ARENDDT, 2012). Os grupos que passaram a integrar as mobilizações neoconservadoras no Brasil a partir de 2013 não surgiram a partir destas manifestações - a exemplo do próprio MESP, criado em 2004. Sua descrença nas instituições e na política, a negação dos movimentos sociais e das pautas que visam o bem comum refletem o sentimento reunido de grupos que não estavam politicamente organizados até então e não se sentiam representados. Como nos mostra Apple (2003), a Aliança Conservadora consiste em um grupo cuja articulação ocorre já há algumas décadas. No Brasil, sua articulação se dá sobretudo a partir da década de 1990, com a entrada do neoliberalismo e da intensificação do fundamentalismo religioso.

O que ocorre em torno dos movimentos sociais com a autodenominação do Escola sem Partido como um movimento é, mais uma vez, o apagamento dos sentidos historicamente consolidados em torno dos movimentos sociais. Consiste numa prática de deslegitimação, criminalização e ao mesmo tempo distorção, na medida que o MESP se apresenta como um

movimento que busca combater uma ameaça que se faz constante. Ao se denominar um movimento, o MESP coloca em jogo uma confluência perversa entre projetos políticos distintos, favorecendo aquele baseado em uma racionalidade despolitizante e antidemocrática (DAGNINO, 2004).

4. Da produção de subjetividades ao discurso das raças

Na seção anterior discutimos a construção do MESP como discurso, a sua historicidade, em quais outros discursos e enunciados se apoia, que estratégias discursivas coloca em jogo - como a apropriação do conceito de ideologia e da autodenominação como um movimento - e as condições que possibilitaram aos discursos do MESP alcançar legitimidade e operar em regime de verdade. Interessa agora problematizar esse mesmo discurso a partir dos seus efeitos sobre os *sujeitos* e suas *práticas*. Para tanto, a construção discursiva em torno da figura docente como agente da doutrinação, bem como a atuação em favor da concretização de uma lei nacional (ou, no mínimo, regional) capaz de barrar a doutrinação ideológica e a ideologia de gênero aparecem como elementos centrais para a discussão dos efeitos desse discurso sobre os sujeitos.

A empreitada dos projetos de lei cresceu muito desde 2014, quando os primeiros documentos começaram a ser submetidos às casas legislativas brasileiras. Todos os projetos de lei versam sobre a implementação do programa Escola sem Partido e/ou sobre a proibição da ideologia de gênero nas escolas, mas há também projetos que tratam dos mesmos temas, porém com nomes diferentes, como “Escola Livre” (Cf. ALAGOAS, 2015) e “infância sem pornografia” (Cf. JUIZ DE FORA, 2017).

Os projetos aprovados, arquivados, retirados, derrubados ou ainda em tramitação aos níveis municipal ou estadual até o fim de 2019 somam 189. Destes, a grande maioria (113) corresponde ao ano de 2017 (Gráfico 1) - o ano seguinte após as eleições municipais e os eventos que culminaram no impeachment da então presidenta Dilma Rousseff.

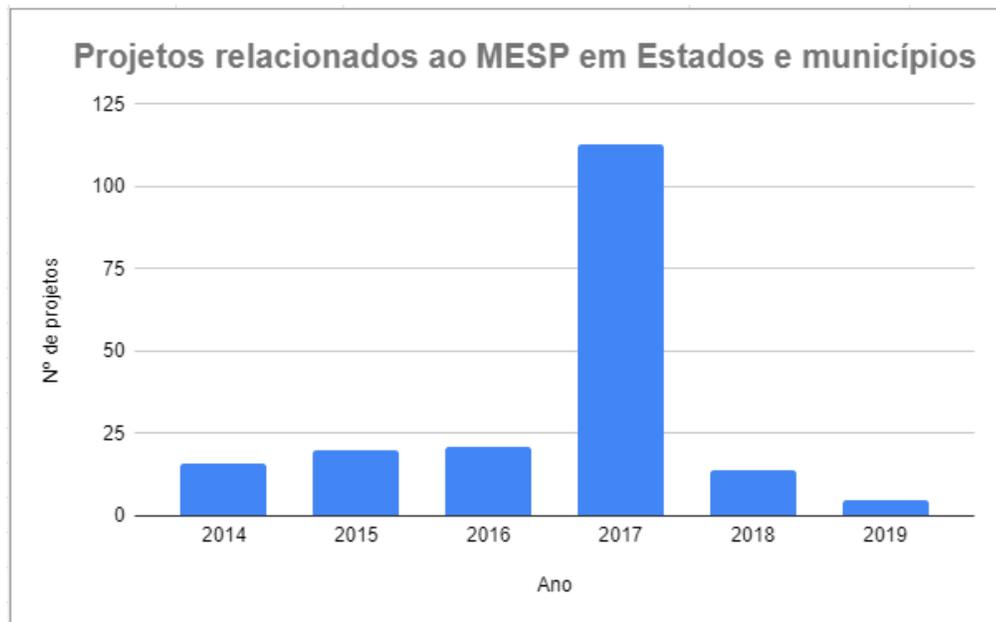


Gráfico 1: distribuição anual de projetos de lei submetidos, aprovados, arquivados, derrubados, retirados ou ainda em tramitação, com a temática Escola sem Partido, Escola Livre, ideologia de gênero ou infância sem pornografia nas assembleias legislativas e nas câmaras dos vereadores do Brasil. Fonte: elaborado pelo autor.

Dos projetos de lei relacionados ao Escola Sem Partido, não há, até o momento, nenhum a nível estadual que se encontre em vigor. Contudo, há pelo menos 34 projetos de lei aprovados nas esferas municipais por todo o Brasil. A metade deles, cerca de 17, se encontra na temática da “ideologia de gênero”, proibindo nas escolas dos respectivos municípios onde o PL foi aprovado, as abordagens que se encaixam nessa categoria. Outros seis PLs com a temática “infância sem pornografia” também estão em vigor. Os demais projetos municipais em vigor, cerca de 11, tratam o tema de maneira mais ampla, ou seja, sob o título de Escola sem Partido.

No âmbito federal, de 2014 a 2020, cerca de 18 projetos com o título do MESP ou ideologia de gênero foram submetidos à câmara dos deputados, mas todos ainda se encontram na fase de tramitação. Deste total, cinco correspondem ao período 2014-2015, marcado pelas discussões dos Planos Nacionais e Estaduais de Educação, nos quais a pauta da ideologia de gênero ganhou expressiva relevância; e dez correspondem ao período 2018-2020 (Gráfico 2), marcado pela disputa presidencial e posterior vitória de Jair Bolsonaro à presidência da república. Vale ressaltar, mais uma vez, que nas eleições presidenciais de 2018 o tema da doutrinação e da ideologia de gênero figuraram com bastante frequência e expressividade.

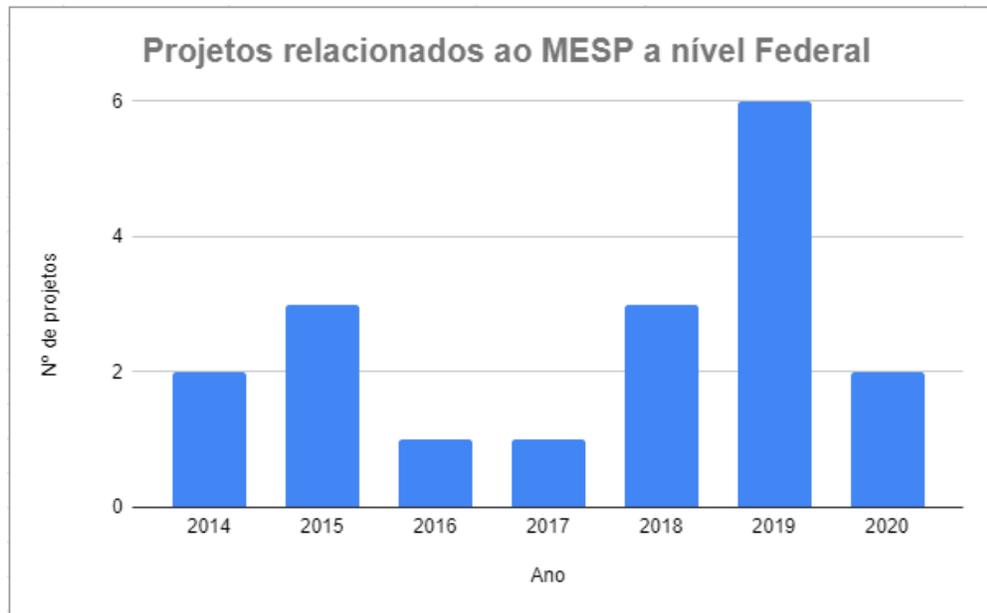


Gráfico 2: distribuição anual de projetos de lei submetidos com a temática Escola sem Partido ou ideologia de gênero na câmara dos deputados. Fonte: elaborado pelo autor.

Dos projetos submetidos na esfera federal, 14 dos 18 estão apensados ao PL 7180/2014²⁹. Os outros quatro projetos restantes se encontram na temática da ideologia de gênero. Destes, três não versam especificamente sobre educação. O PL 3235/2015 (BRASIL, 2015) busca alterar o Estatuto da Criança e do Adolescente com fins de incluir a ideologia de gênero como crime passivo de detenção e multa; o PL 3492/2019 (BRASIL, 2019a) busca incluir a ideologia de gênero no rol dos crimes hediondos; e o PL 1239/2019 (BRASIL, 2019b) defende a proibição do uso de recursos públicos na difusão e incentivo da ideologia de gênero.

Além da grande quantidade de projetos de lei estaduais ou municipais submetidos por todo o Brasil e dos cerca de 34 aprovados, 25 outros PLs foram derrubados ou suspensos por decisões da justiça. Alguns foram julgados inconstitucionais pelo STF, como o PL 389/2015 da cidade de Manaus-AM (Lei municipal 439/2017) (MANAUS, 2015) e o PL 69/2015 do Estado de Alagoas (Lei Estadual 7800/2016) (ALAGOAS, 2015). A lei de Manaus versava sobre a proibição da ideologia de gênero, enquanto a lei alagoana buscava implementar o programa Escola Livre, se valendo do mesmo texto dos anteprojetos disponíveis no blog do MESP.

²⁹ O PL 7180/2014, além dos demais projetos apensados a este podem ser conferidos em < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722&ord=1> > Acesso em 4 Set. 2021.

O PL 69/2015 (ALAGOAS, 2015) se destacou na imprensa ao longo do ano de 2020 por conta do julgamento no STF sobre a constitucionalidade da lei que havia sido aprovada em 2016 na assembleia legislativa e suspensa em 2017 por um dos ministros do Supremo. No julgamento, por nove votos a um, a corte definiu pela inconstitucionalidade da lei e definiu também qual seria o posicionamento do STF sobre as legislações com a temática do MESP e/ou ideologia de gênero. Em seu voto, o ministro Luís Roberto Barroso (relator do processo) questionou a premissa de “neutralidade política e ideológica” defendida pelo MESP, argumentando que tal ideia é “antagônica à de proteção ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e à promoção da tolerância”, conforme previsto na LDB. O ministro também defendeu a necessidade do pluralismo de ideias como condição para o desenvolvimento de uma visão crítica nos estudantes, fruto do contato com diferentes visões de mundo (AMORIM; OLIVEIRA, 2020).

Juntamente com a lei alagoana, o STF julgou três normas municipais que versavam sobre a proibição do ensino sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. Além da já mencionada defesa ao pluralismo de ideias, o ministro Barroso também defendeu que “não tratar de gênero e de orientação sexual no âmbito do ensino não suprime o gênero e a orientação sexual da experiência humana”. Ainda segundo o ministro, limitar os debates sobre esse assunto contribuiria apenas para a desinformação e a perpetuação de estigmas (JULGADAS, 2020).

Em adição aos embates do MESP com o STF, outros PLs foram derrubados pelo Tribunal de Justiça dos respectivos Estados, a exemplo do PL 73/2017 da cidade de Jataí-GO (Lei municipal 3955/2017) (JATAÍ, 2017). No parecer dado pelo TJ-GO, embora tenha reconhecido a inconstitucionalidade da lei jataiense, alegando que “não há como suprimir dos professores, de antecipadamente, a liberdade de ensinar, pois foi uma expressa escolha da LDB” (JATAÍ, 2018, p. 7), o órgão ainda sim reconhece a prática de “doutrinação petista” por parte de alguns docentes, mostrando que a crença na existência de doutrinação nas escolas não se resume apenas aos pais e responsáveis, mas está presente também no âmbito jurídico.

Em 22 de agosto de 2020, um dia após a decisão do STF pela inconstitucionalidade do PL 69/2015 do Estado de Alagoas, o fundador Miguel Nagib comunicou sua saída do Movimento Escola sem Partido. No dia 26 do mesmo mês, foi postado no canal do *Youtube* do MESP (2020b) uma entrevista de Nagib à uma rádio de Porto Alegre-RS, na qual explica os motivos de sua saída. Em sua fala, Nagib relembra a expressiva participação do MESP nas eleições de 2018 e da frequência com que os candidatos eram questionados quanto aos seus posicionamentos em

relação ao Escola sem Partido. Entretanto, ele alega que após as eleições daquele ano, o tema da doutrinação começou a cair no esquecimento e deixou de ter o apoio necessário para alcançar seus objetivos. Nagib alegou também que o MESP exige uma grande mobilização e que somente as lideranças políticas têm esse poder de “mostrar para a sociedade o que é importante em determinado momento”. Além disso, para o fundador do Movimento, o Ministério Público teria o dever de fazer o que o Escola sem Partido estava tentando fazer, mas alega que o órgão estaria aparelhado pelas mesmas forças que se apropriaram das escolas e das universidades.

Ao falar sobre a decisão do STF que barrou o PL de Alagoas, Nagib afirma que não foi este o único acontecimento responsável pela sua saída do MESP, mas que foi a “pá de cal” no enfraquecimento do Escola sem Partido. Alegou também que o Supremo vem blindando já há algum tempo a propaganda “política, ideológica e partidária nas escolas e universidades”, julgando as decisões do STF como “aberrações jurídicas”, citando a “legalização da ideologia de gênero”, por meio da declaração de inconstitucionalidade de diversas leis municipais que versavam sobre a proibição do tema nas escolas (MESP, 2020b).

Ao longo da entrevista, Nagib insistiu diversas vezes no caráter “republicano e apartidário” do MESP e que o Movimento busca combater toda e qualquer forma de doutrinação ideológica, política e religiosa nas escolas e universidades (MESP, 2020b). Entretanto, observa-se que todas as postagens presentes no *blog* do MESP, todas as críticas feitas pelo fundador durante a entrevista, bem como o discurso de seus apoiadores são sempre direcionadas à esquerda, aos teóricos da esquerda (como Marx) e aos partidos de esquerda, com destaque para o Partido dos Trabalhadores (PT).

Apesar da saída de Nagib, o *blog* oficial do Movimento continua no ar³⁰ e sua saída não resultou no fim absoluto do Movimento. Em Outubro do mesmo ano, o PL 4893/2020 foi submetido à câmara dos deputados com o objetivo de criminalizar a ideologia de gênero nas instituições de ensino municipais, estaduais e federais (BRASIL, 2020). Além disso, não cessaram as manifestações por parte de grupos conservadores contra a doutrinação e a ideologia de gênero nos estabelecimentos de ensino brasileiros³¹, a exemplo também do Jornal digital

³⁰ Última consulta realizada em julho de 2022.

³¹ Para dar alguns exemplos, em agosto de 2021, foi divulgada a notícia de que em uma escola do Rio de Janeiro, alguns pais teriam elaborado questionários para saber de outros pais o que pensam sobre temas como ideologia de gênero, fé católica, feminismo e doutrinação. Além disso, esses pais estariam em atrito constante com a direção devido a divergências sobre o “espírito” da escola, que para os primeiros deveria se manter tradicional (NETO, 2021). Outro exemplo, ocorrido também em 2021, atingiu diretamente uma professora de filosofia em um colégio em Salvador-BA. A docente foi intimada pela polícia a prestar depoimento após uma aluna denunciar que a professora

Gazeta do Povo, que reúne uma série de publicações sobre doutrinação ideológica e ideologia de Gênero.

Essa empreitada dos projetos de lei corresponde a um aspecto fundamental no que se refere aos efeitos do discurso (neo)conservador do MESP nos sujeitos e suas práticas, com destaque para o sujeito docente. Isto porque, na prática discursiva do Movimento, com frequência se constrói uma imagem de um “outro” a ser combatido, de um inimigo que representa uma ameaça às crianças, à educação e ao projeto de país no qual o MESP se apoia - um projeto antidemocrático e neoliberal, como já abordado a partir de Apple (2003) e outros autores.

Essa prática de construção do outro como inimigo ou ameaça foi estudada por Foucault (2010a) na forma do que ele denominou discurso das raças. Dentre as diversas teorizações de Foucault sobre o poder, ao tratar sobre o discurso das raças, o autor procurou discutir a aproximação do poder com a guerra, no sentido de enfrentamento constante numa relação de dominação em uma sociedade. Essa análise é sugerida por Foucault a partir da inversão do aforismo de Clausewitz³², que agora passaria a ser pensado como: “a política é a guerra continuada por outros meios”. O poder político, no discurso das raças, coloca em jogo uma constante luta de forças, uma guerra silenciosa que se manifesta em instituições, desigualdades econômicas, na linguagem e até nos corpos dos sujeitos. Consiste, em uma palavra, na continuação da guerra. Seria a “oposição entre luta e submissão” (FOUCAULT, 2010a, p. 17). Não se trata, portanto, de discutir o poder e seus efeitos em termos de uma repressão, mas como aquilo que move o exercício do poder político; como aquilo que provoca “múltiplas sujeições no interior do corpo social” (FOUCAULT, 2010a, p. 24).

As transformações das sociedades ocidentais, especialmente a partir do século XVIII, colocaram em jogo uma forma de luta não mais centrada nas relações guerreiras, mas na luta civil. Esta luta consiste numa disputa política no e pelo Estado. A questão da guerra aparece com o papel de proteger a sociedade, como uma condição para a sobrevivência política de uma sociedade. A guerra, antes predominante na forma de um confronto externo, assume a forma de uma guerra *interna*, como maneira de proteger a sociedade dos perigos que surgem dentro, é uma

propagava “conteúdo esquerdista” em suas aulas. Os assuntos abordados teriam sido gênero, racismo, machismo, diversidade e assédio (CASTRO, 2021).

³² O aforismo de Clausewitz, referido por Foucault (2010a), consiste na afirmação de que “a guerra não é mais que a continuação da política por outros meios” (p. 19). Para Clausewitz, portanto, a guerra seria um instrumento da política. É esta relação que Foucault propõe inverter ao analisar o discurso das raças e o poder a partir do enfrentamento.

luta que se fundamenta biologicamente, assumindo a característica de uma guerra social. Nessa guerra interna, observa-se uma cisão no conceito de sociedade, entendendo-a não simplesmente como “todos os indivíduos que vivem em um Estado”, mas sim como um grupo que possui sua própria cultura e até mesmo formas particulares de lei. É no vocabulário do início do século XVII que estes grupos serão designados por nação:

A nobreza é uma nação em face de muitas outras nações que circulam no Estado e se opõem umas às outras. É dessa noção, desse conceito de nação que vai sair o famoso problema revolucionário da nação; é daí que vão sair, é claro, os conceitos fundamentais do nacionalismo do século XIX; é daí também que vai sair a noção de raça; é daí, por fim, que vai sair a noção de classe (FOUCAULT, 2010a, p. 113).

No Início do século XIX, o processo revolucionário (Revolução Francesa) colocou em curso uma transformação da noção de luta de raças em luta de classes, que por sua vez intensificou o discurso das raças. O resultado foi a constituição de uma sociedade monista (centrada na unidade, homogeneizante), com a consolidação dos Estados modernos. Passa-se, então, para o problema do Estado como protetor da integridade, da superioridade e da pureza da raça. O racismo aparece neste contexto no momento em que a luta das raças cede lugar à pureza das raças, manifestando uma forma de racismo biológico. Trata-se do oposto de qualquer discurso revolucionário (FOUCAULT, 2010a).

Ao abordar o conceito de raça, Foucault (2010a) não busca se referir sempre aos mesmos grupos, ou ao racismo étnico, mas de evidenciar a diferenciação entre grupos, uma construção de um binarismo que se manifesta em uma guerra das raças:

Dirão que há duas raças quando há dois grupos que, apesar de sua coabitação, não se misturam por causa de diferenças, de assimetrias, de barragens devidas aos privilégios, aos costumes e aos direitos, à distribuição das fortunas e ao modo de exercício do poder. (FOUCAULT, 2010a, p. 65).

Segundo Foucault (2010a), no século XVIII emergiu também uma nova forma de exercício de poder que passa a coexistir e se articular juntamente com o poder disciplinar: a biopolítica. Diversos domínios da biopolítica passaram a se formar, sempre voltados para a população. Trata-se de pensar a população segundo critérios científicos, políticos e biológicos. Enquanto a disciplina se volta para o *corpo* dos sujeitos, a biopolítica se ocupa da *população*. É a partir dessa preocupação com a população que a relação do soberano com a vida e a morte se inverte. Não se trata mais de fazer morrer e deixar viver, mas de fazer viver e deixar morrer. Isso significa que a preocupação com as formas de sobrevivência de uma determinada população

passa a adquirir importância central. Essa preocupação se dá em torno de dados estatísticos, número de nascimentos, mortes, incidência de doenças, longevidade, etc. Seria uma racionalização das formas de manutenção da vida por meio da atuação do Estado (FOUCAULT, 2010a).

A relação entre a biopolítica e o discurso das raças está precisamente na justificação da morte, sendo sua consequência o racismo de Estado. É a resposta para as perguntas “como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer? Como exercer o poder da morte, como exercer a função da morte, num sistema político centrado no biopoder?” (FOUCAULT, 2010a, p. 214). Por meio do racismo, cria-se um “corte” entre quem deve viver e quem deve morrer:

No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros (FOUCAULT, 2010a, p. 214).

Por meio dessa defasagem de parte da população em grupos inferiores e que apresentam ameaças, esses inimigos - que são os perigos para a população -, serão a justificativa para que se tire a vida. Isto porque, tirar a vida no biopoder só é aceitável quando consiste na eliminação do perigo biológico e o conseqüente fortalecimento da raça. Este tirar a vida, a que Foucault (2010a) se refere, não se resume necessariamente ao simples assassinato da raça, mas ao apagamento político, à rejeição, à exclusão. Constitui-se, portanto, uma forma de racismo da sociedade contra os grupos posicionados por ela mesma como uma *ameaça*, uma forma de racismo interno que tem como fim a divisão, a purificação e, conseqüentemente, a normalização social.

No que se refere ao discurso do MESP e sua construção discursiva, observa-se que seus principais efeitos estão na intenção de concretizar suas demandas na forma de projetos de lei e na construção do professor como um sujeito doutrinador. Isto significa que o discurso do MESP, assim como qualquer discurso, atua no campo da produção de subjetividades - compreendida como os modos de constituição dos sujeitos em uma dada cultura por meio do discurso (RAGO, 1995). Esta atuação se situa, ao mesmo tempo, na disputa de narrativas, na produção de sujeitos e na consolidação de um racismo de Estado. A disputa de narrativas foi apresentada na seção anterior e visa, principalmente, promover a despolitização, a desmobilização social e a concretização de um projeto de sociedade neoconservador e neoliberal. A produção de sujeitos e

a construção de um discurso das raças pelo MESP, com base em Foucault (2010a), constitui o centro das discussões que serão feitas a seguir. Tentaremos mostrar a centralidade da figura docente tanto para a sustentação do discurso sobre a doutrinação ideológica nos sistemas de ensino brasileiros, que coloca o professor como agente dessa doutrinação, como também para a concretização desse racismo de Estado por meio dos diferentes PLs que circulam pelo Brasil e que tem, em sua vasta maioria, a fiscalização e o controle do trabalho docente seu principal objetivo, posicionando o professor como o principal inimigo nessa guerra interna.

4.1 O professor como objeto de discurso do MESP

A construção do sujeito docente como o principal responsável pela doutrinação e pela corrupção dos estabelecimentos de ensino no Brasil figura em todas as instâncias nas quais o MESP se manifesta: nos PLs, no *blog* do Movimento e, também, entre seus apoiadores. Essa estratégia discursiva, ao mesmo tempo em que posiciona o professor como um inimigo a ser combatido, atua também no sentido de desqualificar o seu trabalho. A forma como o MESP constrói a figura do professor em muito se aproxima do conceito de monstro moral apresentado por Foucault (2010c). O docente é considerado perigoso, porque é incorrigível. Em torno desse discurso se desenvolve o problema do perigo social, que por meio do medo, constrói sujeitos como indivíduos perigosos e que devem ser combatidos e colocados longe. É, também, um discurso de moralização, porque coloca esses “monstros” como responsáveis por degenerar a sociedade - com destaque, nesse caso, para os alunos, as vítimas dessa degenerescência.

A consequência da produção do professor como inimigo a ser combatido, inimigo da sociedade, ou ainda, monstro moral, está na consolidação de práticas de exclusão e marginalização. Segundo Foucault (2010c, p. 39), os mecanismos de poder que atuam sobre esses sujeitos colocam em prática formas de “exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento; ou seja, todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão”. Em um debate realizado em 2015, entre o fundador do MESP e uma pedagoga, Nagib defendeu que nenhum pai seria obrigado a confiar em um professor, uma vez que dentro da sala de aula ele poderia fazer o que bem entendesse e que, muitas vezes, os valores que o professor partilha não são os mesmos da família do aluno (PENNA, 2019). Ao mesmo tempo, em uma das publicações mais antigas disponíveis no *blog* do MESP, intitulada “Flagrando

o doutrinador” (MESP, 2012b), são apresentadas estratégias utilizadas pelos docentes para sofisticar sua abordagem em sala de aula em favor da "propaganda ideológica". Para tanto, são elencados 17 pontos que podem evidenciar, na visão do MESP, a prática de doutrinação ideológica por parte do professor, dos quais se destacam alguns:

Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor:

(...)

Ridiculariza gratuitamente ou desqualifica crenças religiosas ou convicções políticas;

Ridiculariza, desqualifica ou difama personalidades históricas, políticas ou religiosas;

(...)

Encaminha o debate de qualquer assunto controvertido para conclusões que necessariamente favoreçam os pontos de vista de determinada corrente de pensamento;

Não só não esconde, como divulga e faz propaganda de suas preferências e antipatias políticas e ideológicas;

(...)

Transmite aos alunos a impressão de que o mundo da política se divide entre os “do bem” e os “do mal”;

(...)

Utiliza-se da função para propagar ideias e juízos de valor incompatíveis com os sentimentos morais e religiosos dos alunos, constrangendo-os por não partilharem das mesmas ideias e juízos (MESP, 2012b).

Ora, tanto no debate como na publicação observa-se a centralidade do professor na prática doutrinadora e no discurso de uma ameaça presente nas escolas que deveria ser combatida. Para o Movimento, a prática doutrinária se dá no “segredo das salas de aula”, quando os professores se valem do pretexto de transmitir uma “visão crítica” aos alunos para inculcar nos estudantes sua própria visão de mundo, de modo que para o MESP se torna imperativo uma ação conjunta daqueles que fazem parte da comunidade escolar contra os “abusos da liberdade de ensinar”:

Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais –, não podemos aceitar esta situação.

(...) Que fazer para coibir esse abuso intolerável da liberdade de ensinar, que se desenvolve no segredo das salas de aula, e tem como vítimas indivíduos vulneráveis em processo de formação? (MESP, 2021a).

A proteção dos alunos se dá por meio da possibilidade de atuação de um poder de normalização sobre eles ao mesmo tempo em que se enfrenta, se exclui o professor - o monstro, aquele que degenera. O professor não é alvo da norma porque o objetivo desta não é a exclusão ou a rejeição. A norma, ou o poder de normalização que o MESP pretende exercer sobre a escola e os estudante consiste em “uma técnica positiva de intervenção e de transformação”

(FOUCAULT, 2010c, p. 43). Técnica positiva porque produz, coloca em prática um discurso alinhado a determinado modelo de conduta, de escola, de sociedade.

Os alunos - indivíduos a serem corrigidos e, portanto, alvos do poder de normalização - se relacionam com a família, com a escola, com o bairro, com a igreja e, naturalmente, com a política. Todos esses elementos que são apresentados por Foucault (2010c) como espaços de produção e exercício do poder de normalização, são também mobilizados pelo MESP, por meio do apelo à sociedade para “proteger as crianças”. O professor é um perigo social.

Outra abordagem utilizada frequentemente pelo Movimento está na denúncia dos “abusos da liberdade de ensinar”, argumentando que tal liberdade não deveria ser confundida com liberdade de expressão - algo que o professor não teria em sala de aula. Com efeito, para o MESP, a fiscalização e o controle do trabalho docente não configurariam censura visto que não haveria afronta à liberdade de expressão:

Censura consiste no cerceamento à liberdade de expressão. Acontece que o professor não desfruta de liberdade de expressão em sala de aula. Se desfrutasse, ele sequer poderia ser obrigado (como é) a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina, pois quem exerce liberdade de expressão fala sobre qualquer assunto do jeito que bem entende (MESP, 2021c).

Pela lógica do MESP, a liberdade de expressão consiste em falar o que quiser da forma como quiser. O problema, contudo, é que essa definição abre margem para a livre expressão de qualquer pensamento - incluindo aqueles antidemocráticos ou discriminatórios - e não é disso que se trata a liberdade de expressão, mas sim do direito de livre expressão “da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”, conforme o Art. 5, IX da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Ainda assim, esse direito de livre expressão obedece os limites da própria CF, que prevê punições em caso de abusos.

Para além do que está presente no blog do MESP e no discurso de seu fundador, os projetos de lei refletem também a posição do Movimento em favor da criminalização e desqualificação da atuação docente. Os projetos de lei representam a tentativa de buscar apoio por meio do Estado (e da sociedade) no combate àqueles que representam uma ameaça. Como já discutimos, a grande maioria dos PLs se baseia no anteprojeto elaborado pelo MESP disponível no blog do Movimento. Convém, porém, retomar alguns aspectos desse anteprojeto bem como evidenciar a articulação de um discurso das raças, a partir de Foucault (2010a), no que se refere à necessidade de proteger um grupo vulnerável e combater o inimigo interno.

Dentre os princípios do “Programa Escola sem Partido” contidos nos anteprojetos de lei (MESP, 2021b), destacam-se a “proteção integral da criança e do adolescente” juntamente com a proibição do uso de “técnicas de manipulação psicológica” pelo professor com fins de induzir seus alunos a defender determinado pensamento. Mas o aspecto central do projeto está nos “deveres do professor”, um conjunto de seis normativas que buscam atuar sobre a conduta do docente, em termos do que ele não poderia, em hipótese alguma, fazer. Mais do que isso, o anteprojeto prevê a fixação de cartazes nas salas de aula contendo esses deveres, juntamente com a garantia do direito dos estudantes de gravar suas aulas para um melhor acompanhamento dos pais no processo de ensino e “avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola”. A atuação do Estado, no que se refere à aplicação dessa lei, estaria precisamente na função de fiscalização por meio do recebimento das denúncias de descumprimento da lei, como explicita o Art. 11 do anteprojeto. Nota-se que ao buscar fiscalizar o trabalho docente por meio dos cartazes referentes aos deveres do professor, o movimento não busca “corrigir” os professores que estariam doutrinando. É um discurso que tem como principal elemento a proteção das crianças, que se centra nos indivíduos a serem corrigidos, em oposição aos monstros morais.

Os PLs apresentados nas diferentes instâncias legislativas pelo Brasil também reforçam o discurso de combate à atuação docente e da necessidade de fiscalizar seu trabalho. Para o autor do PL 9957/2018 (BRASIL, 2018b), algumas escolas e professores se desviam completamente do que deveria ser abordado em sala de aula, ao passo que muitas vezes os professores estariam também adotando visões parciais da realidade em favor de determinada visão e ridicularizando outras formas de pensamento. A consequência dessas práticas estaria no desvirtuamento do currículo escolar, na manipulação intelectual do aluno e nos resultados insatisfatórios nas avaliações. Finalmente, o PL sai em defesa dos “verdadeiros mestres”, aqueles que fornecem uma boa formação aos seus alunos sem doutriná-los.

De maneira semelhante, o PL 133/2017 (SÃO LEOPOLDO, 2017) faz a distinção entre os bons e maus professores a partir das tentativas dos docentes de influenciar as decisões de seus alunos. A consequência seria que os “bons professores pagam o preço pelos maus professores”.

Finalmente, cabe destacar o PL 102/2017 (PARNAMIRIM, 2017) como um relevante exemplo da articulação do MESP em torno da construção de determinado grupo como ameaça ou inimigo da sociedade, como consta na sua justificativa:

A propositura deste projeto de Lei nº 102/2017 se faz necessário para não destruir a mola propulsora da sociedade que é a família, a qual os seus pais têm o dever a

obrigação diante de Deus e da sociedade a serem os primeiros professores de seus filhos os orientando [sobre] como devem viver em meio aos desafios hodiernos pautando os princípios morais, éticos e sociais que lhes foram transmitidos desde sua infância.

Esta proposta está sendo apresentada diante do clamor social diário, de pais de família, instituições que primam ainda pelos valores absolutos e os não valores relativos que vêm sendo disseminados de forma sutil em cada camada da sociedade. Os seres pensantes, "as autoridades" que infelizmente, esquecem que a etimologia da palavra "poder" em sua essência é concedida para restaurar, proteger, ajudar, livrar, ser justo para com os mais necessitados (PARNAMIRIM, 2017, p. 6).

A justificativa apresentada pelo proponente do PL 102/2017 (PARNAMIRIM, 2017) coloca em jogo não só as discussões já realizadas a partir de Apple (2003) sobre a Aliança Conservadora, especialmente no que compete ao fundamentalismo religioso e ao neoconservadorismo, como também o característico apelo à uma moralidade e à defesa da família, que marca o discurso conservador brasileiro já há décadas. A diferença é que agora este discurso tem como finalidade se fazer presente no âmbito jurídico, em torno das leis, mais especificamente sobre a LDB e a liberdade de cátedra garantida aos docentes. Trata-se de um discurso que remete às práticas sociais e à construção de determinados sujeitos como ameaças ou não ao projeto de sociedade ao qual o MESP se alinha. Cabe também chamar a atenção para o conceito de poder resgatado pelo proponente do PL 102/2017, como tendo a função de proteger e livrar "os mais necessitados". Ora, o que observamos com base em Foucault (2010) é algo bem diferente. De fato, esse poder que opera pelo enfrentamento assume o papel de proteger e livrar, mas no discurso das raças quer-se livrar da "raça ruim" e proteger-se daqueles que representam um perigo a toda sociedade. À lei não compete a pacificação, mas a continuação da guerra pelos mecanismos de poder:

A guerra é o motor das instituições e da ordem: a paz, na menor de suas engrenagens, faz surdamente a guerra. Em outras palavras, cumpre decifrar a guerra sob a paz: a guerra é a cifra da paz. Portanto, estamos em guerra uns contra os outros; uma frente de batalha perpassa a sociedade inteira, contínua e permanentemente, e é essa frente de batalha que coloca cada um de nós num campo ou no outro. Não há sujeito neutro. Somos forçosamente adversários de alguém (FOUCAULT, 2010a, p. 43).

Nas discussões sobre ideologia de gênero, esse discurso de ameaça à sociedade e aos valores tradicionais permanece, sobretudo como uma ameaça a toda estrutura social e ao modelo de família tradicionalmente definido. Na publicação "As premissas falsas (e de alto risco) da ideologia de gênero" (TRIGO, 2021), disponível no jornal digital Gazeta do Povo, as crianças e

os adolescentes são colocados como vítimas de uma agenda ideológica de uma minoria e que apenas uma sociedade doente adotaria um projeto perverso de reengenharia social que usa a infância como cobaia. Nos PLs que tratam especificamente da ideologia de gênero o argumento é semelhante: tal ideologia constitui uma forma de “imposição degenerativa” que cria um “flagelo social e moral para nossas famílias” (BRASIL, 2019b); a ideologia de gênero teria por objetivo desestruturar toda a sociedade sob o pretexto de promover a igualdade (MANAUS, 2015); seria uma armadilha para “perverter a família natural” e impor uma filosofia autoritária. Portanto, seria dever da sociedade preservar a família tradicional contra qualquer expressão da ideologia de gênero (BRASIL, 2018c).

Esse discurso de preservação das famílias e dos valores tradicionais contra a degenerescência das crianças encontrou resultados na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Diferentemente do documento antecessor - os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborado em 1997 -, a BNCC limitou as discussões sobre sexualidade à disciplina de ciências biológicas, ao passo que o termo “gênero” foi suprimido (FRANCO-ASSIS; SOUZA; BARBOSA, 2021).

A implementação dos PCNs, em 1997, tinha como intenção apresentar aos educadores uma orientação em termos curriculares sobre o que deveria ser abordado com os estudantes em cada série/ano de ensino, separados por área do conhecimento, mas englobando, também, temas transversais. Sobre estes últimos, trata-se de temas a serem trabalhados por diferentes áreas do conhecimento ao longo do currículo. Com a implementação dos PCNs, concretizou-se, pela primeira vez, um documento que abordava e legitimava o tema da educação sexual nas escolas (FRANCO; SOUZA; BARBOSA, 2021).

No volume do PCN dedicado a abordar o tema da orientação sexual é possível encontrar qual o entendimento que se tinha do tema na época, bem como a finalidade de se abordar tais temas no currículo escolar, em uma perspectiva transversal:

Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1997, p. 287).

Segundo o próprio documento, foi com o apoio dos movimentos sociais que se construiu a importância de abordar os temas da orientação sexual na escola (BRASIL, 1997). Ainda assim, uma crítica possível aos PCNs está no fato de que, mesmo com os avanços na abordagem da temática, outros assuntos permaneceram intocados. A título de exemplo cabe citar os temas da diversidade sexual: a homossexualidade ou a bissexualidade, por exemplo, não fazem parte das discussões sobre orientação sexual em nenhum momento nos PCNs (FRANCO; SOUZA; BARBOSA, 2021)

Para Franco-Asis, Souza e Barbosa (2021), o que se observa ao analisar o tema da sexualidade dos PCNs para a BNCC é um retrocesso. Reduziu-se o tema ao currículo de ciências, limitando-se a assuntos relacionados à saúde e qualidade de vida (como Infecções Sexualmente Transmissíveis e gravidez na adolescência). A BNCC trata a sexualidade apenas a partir de uma perspectiva biológica, em termos de anatomia e reprodução.

Observa-se, com base nas modificações curriculares da educação básica, um desdobramento das problematizações dos grupos (neo)conservadores em torno do tema da “ideologia de gênero”, dos quais o MESP faz parte. Se não há mais no currículo margem para discutir os temas considerados por esses grupos como perigosos às crianças, a presença desses assuntos na escola passa a ter no enfrentamento do professor seu principal objetivo.

A construção discursiva do MESP e seus apoiadores, apoiada na premissa de combate a um inimigo e proteção da família (e da sociedade) tem no professor o objeto central de discussão. É a figura docente que dá unidade a esse discurso, como aquele que deve ser combatido, fiscalizado e punido. Seria ele o principal representante do que se busca combater através de um racismo de Estado, em favor da manutenção de um modelo de sociedade já posto, defendendo-a contra aqueles vistos como ameaça. É um projeto de produção de verdades, portanto, que a partir da sua consolidação em lei, teria amparo legal e legitimidade do Estado para combater este outro que se quer neutralizar. Ao constranger o docente a se expressar de uma maneira estrita e ao mesmo tempo colocar alunos e pais como agentes fiscalizadores, busca-se a concretização de um discurso em função do apagamento de outro e do apagamento político de determinados grupos sociais.

Conforme explica Foucault (2010a), o exercício do poder está condicionado à produção de uma verdade. Dessa forma, o MESP busca institucionalizar seu projeto de verdade para o exercício de um poder político em favor de determinado projeto de sociedade. O interesse não é

diretamente pelo professor, mas pelo poder que incide sobre ele, sobre a utilidade política em exercer um poder que o produz como doutrinador e a consequente manutenção da relação de dominação por meio da guerra, de defender-se contra a revolta do outro.

Esse discurso do qual o MESP é representante coloca em jogo práticas sociais e instituições que atuam no sentido de, ao mesmo tempo, produzir e silenciar modos de ser e de compreender o trabalho docente. Ora, o sujeito professor doutrinador que o MESP produz em seu discurso - um inimigo da sociedade-, produz também o “bom professor”, aquele alinhado aos preceitos do MESP, favorável a neutralidade do conhecimento e de um modelo de escola centrado no mercado e na “aquisição” de conhecimentos, sem espaço para debates políticos em sala de aula, pois isso configuraria um abuso da liberdade de ensinar e uma afronta aos direitos dos estudantes em ter pleno acesso ao conhecimento. Naturalmente, não é somente o professor que constitui o grupo que representa uma “ameaça”. Os “esquerdistas”, ou “comunistas” a que os conservadores por vezes se referem, englobam um amplo espectro político daqueles que se opõem ao discurso (neo)conservador, incluindo, por vezes, até mesmo o pensamento liberal. Mas é o sujeito docente que constitui o centro desse discurso, o principal agente da doutrinação, aquele que colocaria em prática o perverso plano de doutrinação ideológica. A consequência disso, no campo da produção de subjetividades, está no silenciamento de um modo de ser relacionado à atuação docente e à produção de um sujeito professor que seria ideal ao projeto de sociedade sobre o qual o MESP se apoia.

Em aula magna proferida em setembro de 2016, o professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) Fernando de Araujo Penna compartilhou alguns de seus estudos sobre o Movimento Escola sem Partido dos quais cabe destacar um relato que demonstra os efeitos do discurso do MESP na prática docente - mesmo que por vezes os projetos de lei não tenham se consolidado:

Eu tenho viajado muito pelo Brasil, em vários Estados, discutindo esse projeto e, em absolutamente todos, eu ouvi pelo menos uma narrativa de professores que foram demitidos, afastados, ameaçados, coagidos, e o que me assustou muito, professores que falaram para mim explicitamente “Fernando, eu já não discuto mais Marx em sala de aula. Eu discuto Adam Smith, mas Marx eu não discuto. Eu não discuto gênero em sala de aula, eu tenho medo de ser processado” (PENNA, 2019, p. 50).

Não é de se espantar, contudo, que dentre os efeitos do discurso do MESP na prática docente esteja o silenciamento e o controle da conduta. Isto porque todo discurso remete a

práticas e modos de ser (FOUCAULT, 2017). O discurso sobre doutrinação ideológica não é diferente, mas o problema está na centralidade do enfrentamento e na produção do outro como ameaça na forma de um projeto de verdade que legitima o exercício de um poder por meio do enfrentamento. O Escola sem Partido busca institucionalizar um projeto de verdade, prática própria de um exercício de poder político (FOUCAULT, 2010a).

O discurso do MESP centra-se na produção de uma verdade na medida em que esta é útil no confronto com o outro. É uma verdade que possui utilidade no combate e que justifica o outro como ameaça e traz à tona um imperativo de sobrevivência do grupo ameaçado (FOUCAULT, 2010a). A coerção desse discurso se manifesta também por meio do suporte institucional e do silenciamento de outros discursos por uma vontade de verdade que legitima certos discursos em detrimento do apagamento de outros. Nas sociedades contemporâneas, a vontade de verdade atua no sentido de construir domínios de objetos e técnicas que levarão certos discursos a ocupar a posição de verdadeiros (FERREIRA; TRAVERSSINI, 2013). É nesse sentido que opera o discurso do Escola sem Partido, por meio da produção do outro como inimigo e da constante busca pelo apagamento político do outro em favor de um projeto de sociedade antidemocrático e neoliberal.

O objetivo nesta seção foi argumentar como o Movimento Escola sem Partido se vale de um discurso das raças para consolidar suas ideias e conquistar apoiadores e de como busca também construir determinados grupos da sociedade como responsáveis pela corrupção dos mais vulneráveis (as crianças), de construir certas práticas “doutrinadoras” como representantes de um claro perigo à sociedade e como responsáveis pelos problemas que a educação enfrenta atualmente. A consolidação do MESP em Lei tem como objetivo dotar de legitimidade esses grupos (e obter amparo no Estado) para atuar em favor do extermínio (mesmo que político) dos grupos que o MESP busca combater - os inimigos da sociedade, da família e das crianças. O Escola sem Partido é um representante dos grupos conservadores brasileiros que se inserem no debate político pela disputa de um projeto de sociedade antagônico à democracia, em favor da racionalidade neoliberal e neoconservadora, estruturante do discurso do Movimento, em oposição aos projetos de construção democrática que esboçaram relativo crescimento durante as últimas três décadas.

4.2 O racismo étnico do Escola sem Partido: o que não aparece nos projetos de lei

Um último tema a ser abordado, no que se refere à construção discursiva do MESP, consiste na abordagem do Movimento sobre questões étnico-raciais. Uma vez que o Movimento procura se posicionar sobre toda e qualquer questão político-social que tenha a mínima relação com a educação e a prática educativa, gera certa estranheza o fato da questão racial sequer ser mencionada nos anteprojetos de lei elaborados pelo MESP e que serviram de base para os diversos projetos de lei propostos por todo o Brasil. Contudo, existem algumas postagens no *blog* oficial do Movimento e alguns apontamentos nas justificativas dos PLs que mencionam essas questões. É com base no conteúdo destas postagens e justificativas que abordaremos o problema do racismo étnico no MESP.

Dentre os projetos cujas justificativas fazem alguma menção a relações étnico-raciais, o mais expressivo é o PL Federal 10659/2018, no qual o autor da proposta, argumenta que:

Em 2014, durante a tramitação no Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação, houve grande polêmica envolvendo a ideologia de gênero. Considerou-se que esta destruiria o modelo tradicional de família, base de nossa sociedade. Na época, prevaleceu o bom senso e foi vetada a meta de ‘superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’ (BRASIL, 2018a).

No *blog* do MESP, são poucas as publicações que tratam sobre o tema “raça” ou “racismo”. Entretanto existem três publicações que tratam do assunto de maneira mais expressiva, sendo elas: *Negros segundo o MEC: uma educação que amputa o cérebro* (SILVA, 2012); *Pedagogia do Opressor* (STERN, 2014); e *Ensino, Educação e Doutrinação* (RODRIGUES, 2015). As publicações foram escritas em outros meios de comunicação por diferentes autores, incluindo um autor estrangeiro, e foram repostadas pelo MESP em seu *blog*. Entretanto, uma vez que compõem o escopo de publicações, entende-se que o Movimento endossa os posicionamentos nelas partilhados, principalmente porque o *blog* configura, também, um espaço privilegiado de contato com os apoiadores do MESP.

A primeira publicação, “*Negros segundo o MEC: uma educação que amputa o cérebro*” (SILVA, 2012), enseja questionar, a partir de uma retórica saudosista de um Brasil que nunca aconteceu, a forma como o MEC, as universidades e o então recém lançado clipe das olimpíadas de 2016 tratam a figura do negro no Brasil. Apelando para termos como “eugenia às avessas” e se

apoiando muitas vezes na lógica do racismo reverso, a publicação, retirada originalmente de um jornal de Goiás, argumenta que

tanto no clipe das Olimpíadas, quanto nas diretrizes do MEC e nas teses universitárias, não há lugar para esse tipo de negro altivo, cerebral, não gregário (...) Ao tratar o negro dessa forma, a universidade brasileira age da mesma forma que os brutais traficantes de escravos (SILVA, 2012).

A lógica do racismo reverso aparece com bastante clareza na publicação, que apresenta uma leitura distorcida dos dados estatísticos, criando a categoria “negros estatísticos”:

A inclusão do negro no imaginário visual do país está sendo **feita à custa da exclusão do branco** — que, no entanto, representa 47,7% do total de brasileiros, segundo dados do IBGE. Os negros propriamente ditos são apenas 7,6%. Mas como o governo petista — cavalo de santo do racismo de laboratório produzido pela academia — está empenhado em fomentar uma guerra racial no país, os negros passaram a ser chamados oficialmente de “pretos” (termo que até outro dia era amaldiçoado pela ditadura do politicamente correto) e, somados aos 43,1% de pardos — que foram enegrecidos à força — formam um contingente de 50,7% de **negros estatísticos**. Obviamente, essa população negra só existe na mente pueril das autoridades, teleguiada pela insanidade moral dos intelectuais universitários (SILVA, 2012, grifo meu).

Já o segundo texto, "Pedagogia do Opressor" (STERN, 2014), é de autoria do conservador estadunidense Sol Stern e publicado originalmente no *City Journal*. O artigo tem como objetivo, ao longo de sua discussão, questionar o “status elevado” que a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, alcançou desde sua publicação, argumentando que a obra de Freire é um “tratado político utópico” por defender o fim do capitalismo e a abolição da sociedade de classes, de modo que os professores partidários dessas ideias “perniciosas” acabam prejudicando seus alunos, em especial aqueles mais desfavorecidos.

Nesta publicação a questão da raça aparece de maneira mais velada, enquadrada em um conjunto de problemas menores ou ilusórios e que em nada contribuem para uma educação de qualidade. Em uma das passagens argumenta-se que as ideias de Freire abriram portas para esquerdistas se valerem de suas agendas radicais - “não importa se marxistas, feministas ou racistas” - em sala de aula, e que a premissa freireana segundo a qual não existiria uma educação neutra serve para alimentar um “ódio antiamericano nas salas de aula de universidades”. Além disso, ser anti-racista é considerado pelo autor como um radicalismo esquerdista e como parte de um grande erro que a pedagogia freireana cometeu e que se faz presente até os dias de hoje:

Fazer com que os alunos “abram suas cabeças para o esquerdismo, feminismo, anti-racismo e ideias estranhas³³” seja o principal objetivo do ensino e estimulá-los (belo eufemismo) “a trabalharem pela mudança igualitária” foi o erro fatal do movimento de pedagogia libertária de Freire nos anos 60 e ainda o é hoje (STERN, 2014, grifo do autor).

A terceira publicação, “Ensino, Educação e Doutrinação” (RODRIGUES, 2015), é o texto mais recente presente no *blog* a tratar sobre racismo, mesmo que de maneira ainda mais velada do que a publicação de Stern (2014). Apoiado nas recorrentes críticas do MESP ao marxismo e à doutrinação nas escolas e na ideia de que a mídia se preocupa mais com o Escola sem Partido do que com as “escolas com partido”, o texto busca defender a legitimidade do Movimento. Se valendo de acentuadas críticas ao marxismo e à atuação docente em sala de aula, para o MESP temas como o racismo não são tão urgentes e tampouco de interesse local:

Seguindo este princípio, um clube de ciências, uma horta comunitária, uma equipe esportiva ou um projeto de leitura são desprezados em favor da discussão de “temas maiores e urgentes” como “racismo”, “inclusão”, “indianismo”, “luta campesina” e tantos outros que, embora importantes, se sobrepõem aos interesses locais. Concluindo, podemos dizer que o objetivo maior desta educação é a luta que leva ao poder e não à construção social (RODRIGUES, 2015, grifos do autor).

A partir da exposição das publicações no *blog* do MESP que tratam de alguma forma sobre a temática do racismo e do negro, nota-se que embora nos projetos de lei encabeçados pelo Movimento não constem nenhum tipo de abordagem sobre o tema (salvo algumas passagens nas justificativas), o principal meio de comunicação entre o MESP e seus apoiadores endossa posições racistas e antidemocráticas, seja dizendo que a inclusão do negro é feita no Brasil “à custa da exclusão do branco” (SILVA, 2012) ou que temas como o racismo se “sobrepõem aos interesses locais” (RODRIGUES, 2015). Uma possível explicação para a ausência da questão racial nos projetos de lei propostos pelo MESP - apesar do já discutido caráter antidemocráticos desses documentos - está nos limites do que pode ser considerado socialmente aceito, conforme aponta Pager (2006). A autora explica que em determinadas situações e contextos, os sujeitos limitam seus discursos àquilo que é socialmente desejável, mesmo que isso signifique distorcer suas crenças verdadeiras, de modo que com frequência indivíduos podem deixar de expressar seus reais pensamentos sobre determinados temas em favor da aprovação social.

³³ Na versão original do texto, publicada em inglês, no lugar de “ideias estranhas” está escrito “*Queer ideas*”. Possivelmente, o erro de tradução está relacionado com o desconhecimento do MESP sobre a categoria *Queer*.

O Movimento Escola sem Partido busca constantemente a aprovação social, justamente porque se apresenta como um defensor das escolas e dos alunos, como um Movimento que luta em favor das boas práticas, da família e da neutralidade do conhecimento, combatendo os “ideais esquerdistas” que teriam tomado conta da educação brasileira desde a redemocratização. Portanto, com fins de garantir a aprovação social em prol deste inimigo a ser combatido, o Movimento pode ter guardado seus posicionamentos notadamente racistas para os espaços privilegiados de contato com seus apoiadores mais fiéis.

Além do caráter racista das publicações apresentadas, a luta em torno da produção de uma verdade por meio do apagamento de um discurso que se quer silenciar se destaca mais uma vez. Ao afirmar que temas como o racismo não são de interesses locais (RODRIGUES, 2015), o Movimento ignora a realidade brasileira e o fato de que o racismo perpassa por diferentes instituições e instâncias sociais. Pode-se citar, por exemplo, o trabalho desenvolvido na década de 2000 por Batista *et al.* (2016), no qual buscaram desenvolver um projeto de intervenção em favor da saúde da população negra, com foco no combate à mortalidade materna de mulheres negras. Os autores apresentam dados que revelam que as desigualdades em relação à raça/cor se manifestam também nos setores de saúde, onde as mulheres negras recebem menor assistência à gravidez, parto e puerpério, apresentando maiores taxas de mortalidade em relação às mulheres brancas. Além disso, os autores destacam também que ao longo da execução do trabalho de intervenção, um dos desafios enfrentados foi justamente a dúvida dos profissionais da saúde quanto à relevância do debate sobre saúde da mulher negra.

Mas não é somente na saúde que existem grandes desigualdades raciais. Em levantamento recente, o Atlas da Violência (IPEA, 2020) evidenciou que os negros corresponderam a 75,5% das vítimas de homicídio no Brasil, em paralelo com o fato de que a queda de 12% nos homicídios entre 2017 e 2018 impactou mais brancos do que negros. Em relação à pandemia de Covid-19, os negros também foram os mais afetados pela doença, não somente por conta da desigualdade de acesso aos serviços de saúde, mas também porque vivem em condições mais precarizadas de moradia e trabalho do que a população branca (PECHIM, 2020).

Esses dados mostram que a questão da raça e do racismo está longe de ser algo secundário. São problemas que perpassam diversos setores da sociedade e devem certamente ser abordados nos currículos escolares, pois fazem parte da realidade e do dia a dia de muitos estudantes. Mais do que isso, o processo de racialização, a construção da figura do negro e do

racismo são elementos estruturantes do capitalismo e da modernidade ocidental, contexto no qual a racialização protagonizou a origem de diversas catástrofes ao longo da modernidade. Com efeito, ao longo da história, raça e negro passaram a designar muitas vezes a mesma coisa, de modo que não há como não considerar raça e racismo temas importantes a serem discutidos dentro de qualquer “interesse local” (MBEMBE, 2018).

Essa aproximação entre raça e negro, da raça como sinônimo de etnia, ou ainda a biologização do conceito de raça, encontra suas raízes, sobretudo, com a biopolítica, a partir do século XIX. Originalmente, como nos mostra Foucault (2010a) e Gomes (2018), o termo raça se refere à linhagem: é um conceito que se construiu em termos de grupos. Esses grupos, por meio dos quais apontava-se diferentes “raças”, se traduziam a partir das distinções de origem, religião, língua, cultura e tradição. Historicamente, a raça poderia ser compreendida em três sentidos: o primeiro como um desígnio de Deus, a exemplo do Velho Testamento; segundo, como um produto da diversidade de ordem ambiental, para além de uma designação moral; e finalmente como originada a partir de diferenças de ancestralidade (GOMES, 2018).

Por sua vez, ao se falar de etnia, remete-se à palavra grega *ethnikos*, com o significado de povo ou nação. Há, novamente uma aproximação em termos de linhagem, mas a diferenciação entre raça e etnia está no fato de que a primeira se constrói a partir da diferenciação, de características de um grupo específico; a etnia se desenvolve a partir de um coletivo mais amplo, com base na aproximação entre grupos por meio da cultura, das instituições, das suas crenças (GOMES, 2018).

Com a biologização das raças, traduzida em termos do branco, do negro, amarelo, foram postas em prática estratégias de poder com a finalidade de “governar as diferenças” ao mesmo tempo em que se distribui indivíduos a partir de territórios. “Nesse registro, podemos observar a produção de regimes de circulação de verdade que visam dominar, explorar e submeter aos regimes de colonização do pensamento” (GOMES, 2018, p. 44). O processo de construção historicobiológico do termo raça, como assinala Foucault (2010), se articula com base no colonialismo europeu, sobretudo a partir do século XVII, por meio da construção de uma luta biológica e permanente entre raças. A evolução de uma raça passa a se dar em termos de luta pela existência; a guerra das raças produz uma cisão que classifica certas raças como superiores e outras, ao contrário, como sub-raças.

No que se refere ao racismo étnico na contemporaneidade, ou mais precisamente no início do século XXI, o problema do neoliberalismo aparece mais uma vez. Segundo Mbembe (2018), o início do novo século marca o avanço desse modelo político-econômico-social por meio do qual o capital extrapola os limites do trabalho e invade a vida. Conforme cita o autor, na racionalidade neoliberal, “a todos os acontecimentos e todas as situações do mundo da vida (pode) ser atribuído um valor de mercado” (VOGL, *apud* MBEMBE, 2018, p. 15). Coerente com as discussões apresentadas por Anderson (1995) e Apple (2003), Mbembe também relaciona a lógica do modelo neoliberal com a produção da indiferença e de uma racionalidade empresarial do sujeito sobre si mesmo e suas relações - o empreendedor de si mesmo. Além da condição de constante exploração pelo capital, os sujeitos agora são também, por vezes, submetidos à lógica do abandono, onde sequer ocupam a condição de explorados dada a sua inutilidade para a manutenção do regime capitalista.

A redução do sujeito à mera coisa, inclusive no domínio da vida cotidiana, para além dos limites do trabalho, a produção desse sujeito que Mbembe denomina homem-coisa, relegado à necessidade de regular sua vida ao mercado, em muito se assemelha com a condição imposta aos escravos do primeiro capitalismo (século XV ao XIX), com a diferença que se extrapola para além do sujeito negro:

Desde logo, os riscos sistemáticos aos quais os escravos negros foram expostos durante o primeiro capitalismo constituem agora, se não a norma, pelo menos o quinhão de todas as humanidades subalternas. Em seguida, essa tendência de universalização da condição negra é simultânea ao surgimento de práticas imperiais inéditas, tributárias tanto das lógicas escravagistas de captura e predação como das lógicas coloniais de ocupação e exploração, incluindo as guerras civis ou razias de épocas passadas (MBEMBE, 2018, p. 17).

Mbembe (2018) explica que essa coisificação do sujeito, a qual o neoliberalismo está diretamente relacionado, fez com que o substantivo negro deixasse de remeter exclusivamente aos povos africanos durante o primeiro capitalismo e passasse a se generalizar pelo mundo todo. Esta condição a que se refere o autor, foi por ele denominada o devir-negro do mundo.

É interessante notar, mais uma vez, que negro e raça nunca foram conceitos fixos. Em diversos momentos da história, “negro” se referia a algo inferior, e também aos sujeitos que foram submetidos ou estão sob constante ameaça de dominação racial. O termo é produto do sistema capitalista, que produz na figura do negro a exclusão e a abominação. “Humilhado e profundamente desonrado, o negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos

cuja carne foi transformada em coisa e o espírito em mercadoria” (MBEMBE, 2018, p. 21). A questão que Mbembe coloca é se irá o negro sobreviver àqueles que o inventaram e quais seriam os riscos se o devir-negro do mundo de fato se consolidar perante toda a humanidade subalterna, contraditoriamente com a premissa de liberdade e igualdade universal que fez parte da constituição da modernidade.

A raça, ou o processo de racialização, consiste numa prática de alterocídio, por meio da construção do outro como uma ameaça, distante em todos os sentidos daquele que racializa:

A raça não existe enquanto fato natural físico, antropológico ou genético. A raça não passa de uma ficção útil, uma construção fantasmática ou uma projeção ideológica, cuja função é desviar a atenção de conflitos considerados, sob outro ponto de vista, como mais genuínos - a luta de classes ou a luta de sexos, por exemplo (MBEMBE, 2018, p. 28-29).

Para Mbembe (2022), racismo pode ser pensado também em termos de necropolítica. Com base nesse conceito relaciona-se o exercício do poder do Estado e da soberania em termos de quais sujeitos importam ou não. Trata-se de definir os sujeitos que são descartáveis com base em um corte racial. “A identidade nacional é imaginada como identidade contra o Outro” (MBEMBE, 2022, p. 42). A necropolítica consiste no extermínio de um grupo por razões específicas, consiste em uma ação sobre grupos que são marcados para o extermínio e adquirem o status de “mortos-vivos”.

Tratando em termos territoriais, a necropolítica caminha junto com a ocupação colonial: constrói-se relações de territorialização, hierarquizações e produção de fronteiras em que esses “mortos-vivos” devem habitar com base no exercício da soberania por outros grupos (MBEMBE, 2022). Apoiando-se em Frantz Fanon, Mbembe (2022, p. 41) remete à “cidade do colonizado” para tratar desses espaços de “má fama” onde os homens são agrupados e tratados com indiferença, contanto que se limitem a viver naqueles espaços. Nascem e morrem ali. “A cidade do colonizado é uma cidade agachada, uma cidade ajoelhada”.

Neste sentido, parece evidente que a afirmação feita na publicação do *blog* do MESP de que a “inclusão do negro é feita à custa da exclusão do branco” se sustenta em uma inversão proposital e racista, uma vez que a história da modernidade se desenvolveu apoiada no processo de racialização e de coisificação do sujeito negro. Não há, na história, espaço para a exclusão do branco em detrimento do negro uma vez que o branco jamais foi tratado como “aquilo quando nada se vê” e “quando nada se quer compreender” (Mbembe, 2018, p. 12) ou como mera coisa ou mercadoria. O que se pode constatar é que o Movimento Escola sem Partido necessita

constantemente operar na lógica do conflito, do inimigo a ser combatido, de uma ameaça que paira na sociedade e coloca em risco a família e os valores historicamente consolidados. Caímos, mais uma vez, no discurso das raças discutido por Foucault (2010a), por meio do qual se legitima o direito de matar.

Um último ponto a se destacar em relação a abordagem do MESP sobre o tema do racismo étnico está na proximidade do discurso do Movimento com o mito da democracia racial. Observa-se nas postagens no *blog* do Movimento um tratamento sobre o tema que desqualifica os debates sobre o racismo no Brasil (e na educação) apoiada na justificativa de que tal problematização não é coerente com a realidade brasileira - tal como Silva (2012), quando refere-se, por exemplo, a categoria de “negros estatísticos”, que teria como objetivo promover uma “guerra racial” no Brasil; ou ainda, que a discussão desses temas na escola se sobrepõem aos interesses locais (RODRIGUES, 2015).

Essa abordagem adotada pelo MESP, segundo a qual discutir o racismo provocaria uma divisão que não existiria no Brasil, predominou por algumas décadas e encontra bases no pensamento de Gilberto Freyre. O mito da democracia racial brasileira se apoia numa concepção de miscigenação que ignora as práticas violentas de opressão e dominação que caracterizam a história colonial do Brasil. Dessa forma, a miscigenação é apresentada a partir de uma perspectiva positiva e que representaria um importante traço de construção da democracia brasileira. As bases para a construção desse pensamento estão na forma como o período colonial brasileiro é abordado: a herança colonial é tomada como positiva e a relação entre senhores e escravos é romantizada em termos de uma convivência “tensa, mas equilibrada entre a ‘perversidade’ do senhor e sua ‘intimidade’ com o escravo” (SANTOS; MAIO, 2014, p. 66).

Sustentar a ideia de que não há discriminação racial no Brasil contribuiu para que não se enfrente o problema. Uma das justificativas para se defender que há, no Brasil, uma democracia racial estaria na predominância de uma profunda mestiçagem, que seria constituída pelo fato de muitos brancos brasileiros possuírem descendência ameríndia ou africana. Não existiria, portanto, racismo, uma vez que essa descendência justificaria a sociedade ser essencialmente mestiçada (GOMES, 2018). Conforme explicam Santos e Maio (2004), durante a ditadura militar sustentou-se a tese, pelas autoridades governamentais, de que no Brasil não haveria racismo, resultando no apagamento do tema nas políticas do Estado brasileiro, a exemplo do censo de

1970, que removeu a pergunta sobre raça, sendo retomada somente na década seguinte, graças às pressões dos movimentos sociais e de pesquisadores.

Em termos da construção discursiva do Escola sem Partido, a abordagem sobre temas raciais adotada pelo Movimento converge com a racionalidade e a prática da Aliança Conservadora que dão forma ao MESP. De maneira semelhante, Santos e Maio (2004) consideram a abordagem da democracia racial brasileira como politicamente conservadora, visto que atua como limitadora das práticas de superação das desigualdades raciais no Brasil. Em oposição ao histórico conservador da política e do Estado brasileiro, foi apenas com as mobilizações sociais de grupos identitários, com destaque para o movimento negro, que se reconheceu por parte do Estado as práticas racistas que ocupam o centro de nossa história. Como consequência desse reconhecimento, destaca-se a concretização de algumas políticas públicas, como as políticas de ações afirmativas e os sistemas de cotas (GOMES, 2018).

Os posicionamentos adotados pelo MESP no que se refere às relações étnico-raciais e à rejeição à presença destas questões no contexto escolar não são de todo surpreendentes. O neoconservadorismo, o neoliberalismo e o fundamentalismo religioso, que dão forma e estruturam o discurso do Movimento, além de defender os valores e estruturas sociais tradicionalmente dominantes, justificam também a anulação dos debates sobre pautas sociais, vistos como limitadores da racionalidade empresarial. Ora, o saudosismo presente na publicação de Silva (2012) ao romantizar o passado a partir de um Brasil que nunca aconteceu, se opondo ao tratamento dado às questões étnico-raciais nos anos mais recentes, é um reflexo da racionalidade característica da Aliança Conservadora. Essa visão romantizada do passado, própria do neoconservadorismo, remete a uma moral e a saberes tomados como verdadeiros e naturalmente capazes de proteger os indivíduos dos estragos da sociedade (APPLE, 2003).

Em resumo, observa-se que as expressões racistas do MESP, além de fazerem parte da estrutura discursiva neoconservadora e neoliberal, se manifestam de maneira bastante velada, pois o tema da raça e do racismo quase sempre se encontra diluído em outros assuntos ou é apenas citado brevemente e em espaços privilegiados de contato com os apoiadores mais fiéis. Apesar disso, o MESP pode e deve ser considerado um Movimento racista, além de antidemocrático, pois ao alegar proteger a família e os alunos da “doutrinação ideológica”, o que o Movimento faz é defender um modelo de escola e sociedade onde não há espaço para avanços sociais, incluindo aqueles relacionados à questão da raça e do negro no Brasil.

5. Algumas considerações

Durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa diversas foram as fontes e os documentos consultados. Por vezes, os discursos analisados causavam desconforto, dificultando até mesmo considerá-los como “dados”. Esse desconforto, por si só, já possibilita ter ao menos uma noção do estado de coisas em que nos encontramos na atualidade. Uma das principais motivações para a realização da presente pesquisa se deu justamente pela escalada do neoconservadorismo no Brasil, que atingiu seu ponto máximo após as eleições de 2018. Nesse período, observou-se a proliferação de diversos representantes do neoliberalismo e do neoconservadorismo na política brasileira, provocando reflexos, também, nas relações cotidianas, sobretudo a partir dos apoiadores do MESP e de outras linhas do conservadorismo. Um ano antes do início da pesquisa aqui realizada as universidades públicas foram alvo de diversos ataques, muitos dos quais vindos do próprio Ministro da Educação à época e que buscavam, em última instância, deslegitimar essas instituições e reforçar a imagem de um espaço de propagação de ideias degeneradas, doutrinadoras e/ou de destruição da sociedade e da família. É importante reforçar que o discurso da doutrinação propagado pelo MESP não se limita à educação básica, sendo observado, também, no Ensino Superior. Outra motivação importante que me levou a estudar o MESP foi o crescente envolvimento da sociedade, na última década - e que ainda se sustenta no período de conclusão deste estudo -, com a política nos mais diferentes setores. Entendo que uma das formas de possibilitar que esse maior envolvimento com a política e questões sociais caminhe em sentidos mais democráticos e em favor do bem comum seja o estudo da construção de certos discursos na atualidade. No contexto desta pesquisa, focalizou-se um discurso antidemocrático e antagônico ao bem comum, buscando suscitar reflexões que possibilitem seu enfrentamento.

Neste estudo procurei demonstrar como o Movimento Escola sem Partido possui uma organização bem definida - não está deslocado da realidade brasileira - e como se construiu historicamente com base na reedição do conservadorismo brasileiro do século XX, ao mesmo tempo em que reúne elementos tipicamente oriundos da Aliança Conservadora, como caracterizado por Michael Apple. Vale notar como o conservadorismo brasileiro em muito se apoia nos discursos estadunidenses, nos mais diferentes contextos, enxergando nesses discursos e nas práticas que colocam em jogo, um modelo a ser seguido e incorporado. Para dar um exemplo, o próprio fundador do MESP aponta para a organização *No Indoctrination*, criada nos Estados

Unidos, como uma de suas influências. Procurei demonstrar, também, o papel da ideologia de gênero na ascensão política do MESP e da importância desta categoria em potencializar as demais pautas defendidas pelo movimento, como o antimarxismo. Tratei também de problematizar o sequestro de conceitos historicamente vinculados ao campo progressista e à luta popular pela conquista e garantia de direitos, reorganizados pelo MESP com vias a promover a desmobilização e a despolitização. Apontei para a centralidade da figura docente na construção discursiva do Escola sem Partido, de modo que o professor constitui o elemento que dá unidade ao discurso do MESP. Finalmente, problematizei de que forma o MESP se articula em torno de um discurso racista, no sentido étnico, emprestando mais uma vez conceitos oriundos do pensamento conservador estadunidense e da racionalidade neoliberal, além de se apoiar no mito brasileiro da democracia racial.

No momento da escrita deste trabalho, o número de adeptos às ideias defendidas pelo MESP é bastante expressivo, assim como os temas da doutrinação ou da ideologia de gênero não caíram no esquecimento. Ao contrário, ainda fazem parte do debate político, encontrando representantes nos mais altos cargos políticos do Brasil, bem como apoio em uma significativa parcela da população que também parece estar disposta a apoiar os caminhos cada vez mais antidemocráticos dos grupos (neo)conservadores brasileiros. O campo discursivo no qual o MESP está inserido coloca em jogo outras instituições, enunciados, práticas - essencialmente antidemocráticas - que se fortalecem e que constituem, na verdade, um desafio.

Enfrentar e superar esses discursos exige organização política e mobilização social. Deve-se adotar uma postura de enfrentamento coletivo a esses discursos, trazendo a racionalidade que os estrutura à tona, articulando-se com movimentos sociais e grupos políticos em favor de práticas políticas mais democráticas e que favoreçam o bem comum, resgatando conceitos sequestrados. É preciso politizar as discussões, em oposição ao discurso antipolítico e despolitizante do Escola sem Partido. Para tanto é preciso falar, mas também fazer ouvir. No campo de estudos sobre o MESP é imprescindível que se dê voz aos docentes - o principal alvo do Movimento. Entretanto, esta constitui uma lacuna ainda a ser preenchida. É preciso conhecer melhor como os professores da educação básica pensam o Escola sem Partido, como se organizam ou como são silenciados frente às imposições dos discursos do MESP. É preciso trazer a escola para o debate e não apenas debater a escola. Espera-se que seja possível preencher tais lacunas em pesquisas futuras.

Convém retomar uma das perguntas feitas no começo deste estudo: quem é o professor como objeto de discurso do Movimento Escola sem Partido? Para o Movimento o professor é ao mesmo tempo fio condutor e inimigo. É fio condutor porque sem ele não há para quem apontar quando se denuncia supostas práticas de doutrinação nas escolas. A impermanência do movimento exige que se construa o professor como inimigo, como ameaça. O professor é alvo de uma luta política para se justificar uma determinada racionalidade, no caso do MESP, uma racionalidade neoconservadora, neoliberal e fundamentalista.

Espera-se que esta pesquisa contribua de alguma forma para se compreender melhor o Escola sem Partido, com vias a combater seus discursos e o regime de verdade por ele proposto; que ao desnaturalizar seus discursos, ao quebrar o MESP em pedaços tão menores quanto possível, se possibilite compreender como e por que tais discursos encontram, historicamente, espaços de expressão e adesão. Espera-se também que ao desnaturalizar os discursos do MESP seja possível encontrar novos modos de ação frente aos inúmeros desafios que a realidade brasileira ainda nos impõe, seja como educadores, seja como cidadãos.

6. Referências

ABREU, José dos Santos de. **Operação Pequeno Príncipe: a ação da polícia política no combate à doutrinação comunista nas pré-escolas oficina e oca** (Curitiba, 1978). 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ALAGOAS. Assembleia Legislativa Estadual. **Projeto de Lei nº 69/2015, de 15 de junho de 2015**. Institui no âmbito do sistema estadual de ensino o Programa “Escola Livre”. Alagoas, 2015. Disponível em:

<https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/materialegislativa/2015/64/64_texto_integral.pdf>.

Acesso em: 4 Set. 2021.

ALTHUSSER, Luis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ALVES, Julia Mayra Duarte.; PIZZI, Laura Cristina Vieira, Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, jan-jun. 2014.

AMORIM, Felipe; OLIVEIRA; Marcelo. **STF decide que lei inspirada no Escola sem Partido é inconstitucional**. 2020. Disponível em:

<<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/08/21/stf-tem-maioria-contra-lei-de-alagoas-inspirada-no-escola-sem-partido.htm>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E. (org.) **Pós Neoliberalismo - As políticas sociais e o Estado Democrático**, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1995.

APPLE, Michael W.. **Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Câmara dos Vereadores de Balneário Camboriú. **Projeto de Lei nº 162/2017, de 7 de agosto de 2017**. Institui no Sistema Municipal de Ensino, o Programa Escola sem Partido e dá outras providências. Balneário Camboriú, 2017. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1F1_F_xsL0vhtUliUAg139rDyN1qPuXAu/view>. Acesso em: 12 Dez. 2021.

BATISTA, Luís Eduardo et al. Humanização na atenção à saúde e as desigualdades raciais: uma proposta de intervenção. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 689-702, set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%20Nacional>>. Acesso em: 11 Jul. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3235/2015, de 7 de outubro de 2015**.

Acrescenta o art. 234-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1397228&filename=PL+3235/2015>. Acesso em: 4 Set. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 10659/2018, de 7 de agosto de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas. Brasília, 2018a. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2182388>>. Acesso em: 12 Dez . 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 9957/2018, de 4 de abril de 2018**.

Acrescenta artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola. Brasília, 2018b. Disponível

em:<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1648928&filename=PL+9957/2018>. Acesso em 4 Set. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 10577/2018, de 11 de julho de 2018**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil.. Brasília, 2018c. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1676037&filename=PL+10577/2018>. Acesso em: 4 Set. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3492/2019, de 12 de junho de 2019**. Altera os arts. 75, 121 e 129 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o homicídio e lesão corporal de criança e adolescente como circunstância qualificadora do crime de homicídio e da lesão corporal e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o homicídio contra criança e adolescente e para impor ideologia de gênero no rol dos crimes hediondos. Brasília, 2019a. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1763923&filename=PL+3492/2019>. Acesso em: 4 Set. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1239/2019, de 27 de fevereiro de 2019.** Proíbe a aplicação de recursos públicos, bem como o uso das estruturas e instituições da Administração Pública Direta ou Indireta, das Fundações, Autarquias e Empresas Públicas e Privadas prestadoras de serviços do Governo Federal, Estadual, Distrital e Municipal e outros, nas ações de difusão, incentivo e valorização da IDEOLOGIA DE GÊNERO. Brasília, 2019b. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1715654&filename=PL+1239/2019>. Acesso em 4 Set. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3674/2019, de 19 de junho de 2019. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar apologias e ideologias dentro dos órgãos públicos e estabelecimentos de ensino. Brasília, 2019c. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1767334&filename=PL+3674/2019>. Acesso em: 12 Dez. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4893/2020, de 13 de outubro de 2020.** Tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize, ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatório, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a ideologia de gênero. Brasília, 2020. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1935954&filename=PL+4893/2020>. Acesso em: 4 Set. 2021.

BOLSONARO, Jair Messias. **O caminho da prosperidade:** proposta de plano de governo. 2018. Disponível em:

<https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem:** a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, Gabriel de Arruda. MBL fará marcha pelo Escola sem Partido em todo o país. **Gazeta do Povo.** Curitiba. 2017. 8 Ago. 2017. Disponível em:

<<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mbl-fara-marcha-pelo-escola-sem-partido-em-todo-o-pais-4i3elisi28qrft1bzodr5yl1l/>>. Acesso em 4 Set. 2021.

CASTRO, Rodrigo. Professora da Bahia é intimada pela polícia após aluna denunciar ‘conteúdo esquerdista’. **O Globo.** Rio de Janeiro. 2021. 19 Nov. 2021. Disponível em:

<<https://oglobo.globo.com/brasil/professora-da-bahia-intimada-pela-policia-apos-aluna-denunciar-conteudo-esquerdista-25283155>>. Acesso em: 12 Dez. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 245-258, mar. 2016.

CONSTANTINO, Rodrigo. **Abram as escolas! Mas suspendam a doutrinação ideológica...**

2020. Disponível em:

<<https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/abram-as-escolas-mas-suspendam-a-doutrinacao-ideologica/>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 139-164, jan. 2004.

DALTOÉ, Andréia da Silva; FERREIRA, Ceila Maria. Ideologia e filiações de sentido no Escola Sem Partido. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 209-227, jan./abr. 2019.

DRECHSEL, Denise; KADANUS, Kelli. Exclusivo: Weintraub ataca militância nas universidades e fala do medo de morrer. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 22 de Nov. de 2019.

Disponível em:

<<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/weintraub-ministro-educacao-entrevista-exclusiva/>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Lpp, 2019. p. 51-64.

FERNANDES, Pádua. Setenta anos após 1937: francisco campos, o estado novo e o pensamento jurídico autoritário. **Prisma Jurídico**, São Paulo, v. 6, n. 16, p. 351-370, 2007.

FERRAZ, Carlos Adriano. **Ideologia de gênero**: obscurantismo e ameaça à liberdade?. 2018.

Disponível em:

<<https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/ideologia-de-genero-obscurantismo-e-ameaca-a-liberdade/>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salette. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, 2013.

FILLOD, Odile. L'invention de la "théorie du genre": le mariage blanc du Vatican et de la science. **Contemporary French Civilization**, vol. 29, nº 3, pp. 321-33, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2ª ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Wmf Martins Fontes. 2010c.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRANCO-ASSIS, Greice Ayra; SOUZA, Ediane Eduão Ferreira; BARBOSA, Adriana Gonçalves. Sexualidade na Escola: desafios e possibilidades para além dos PCNs e da BNCC. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 13662-13680, 2021.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Intelectuais, Estado e Educação**: revista brasileira de estudos pedagógicos, 1944-1952. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

GAZETA DO POVO. **Sobre a Gazeta do Povo**. 2021. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/sobre/>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio-ago, 2011, p. 333-361.

GOHN, Maria da Glória. A sociedade brasileira em movimento: vozes das ruas e seus ecos políticos e sociais. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 71, p. 431-441, maio 2014.

GOIÁS. Assembleia Legislativa Estadual. **Projeto de Lei nº 293/2014, de 11 de junho de 2014**. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Estado de Goiás, o "programa escola sem partido" que dispõe sobre os deveres dos professores no exercício de sua profissão em todo território do Estado de Goiás na forma que especifica, e dá outras providências. Goiás, 2014. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B6JLGVNRLVVsTE5lQ1dWUEZxaU0/view?resourcekey=0-O75kRHycElzvbVXrcglTvw>>. Acesso em: 12 Dez. 2021.

GOMES, Leonardo Gonçalves. **(Des-)encontros com a alteridade**: arte, filosofia, biopolítica e os desafios docentes no filosofar da educação brasileira. Marília, 2018. 176 p. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

HOLANDA, Sergio Buarque. **História Geral da Civilização Brasileira**: volume VII - Brasil monárquico: do Império à República. Rio de Janeiro: Difel, 1972.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência 2020**: relatório institucional. Brasília, 2020.

JATAÍ. Câmara dos Vereadores de Jataí. **Projeto de Lei nº 73/2017, de 26 de outubro de 2017**. Institui no âmbito do sistema municipal de ensino o "Programa Escola sem Partido. Jataí, 2017. Disponível em: <https://www2.jatai.go.leg.br/api/materia/materialegislativa/12012/texto_original/?u=875276>. Acesso em: 4 Set. 2021.

JATAÍ. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Decisão**. Trata-se de AÇÃO DECLARATÓRIA proposta pelo SINDICATO NACIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA em face da CÂMARA DE VEREADORES DE JATAÍ e do MUNICÍPIO DE JATAÍ onde afirma que foi aprovada a Lei Municipal nº 3.955, de 21/11/2017, que instituiu, no âmbito do sistema municipal de ensino, o “Programa Escola Sem Partido”. Jataí, 2018. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/lei-municipio-goiano-escola-partido.pdf>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

JUIZ DE FORA. Câmara Municipal de Juiz de Fora. **Projeto de Lei nº 1/2017, de 2 de janeiro de 2017**. Dispõe sobre o respeito dos serviços públicos municipais à dignidade especial de crianças e adolescentes, com a denominação “Infância sem Pornografia” no âmbito do município de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <<https://www.camarajf.mg.gov.br/sal/textop.php?num=58225&sequencia=1>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

JULGADAS inconstitucionais leis sobre Escola Livre e proibição de ensino de sexualidade. **Supremo Tribunal Federal**, Brasília, 26 de Ago. de 2020. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450392&ori=1>>. Acesso em: 4 Set. 2021

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 190901, p. 1-1, 2019.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1-16, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 507-524, 2017.

MANAUS. Câmara dos Vereadores de Manaus. **Projeto de Lei nº 389/2015, de 24 de novembro de 2015**. Proíbe na grade curricular das Escolas do Município de Manaus as atividades pedagógicas que visem à reprodução do conceito de ideologia de gênero. Manaus, 2015. Disponível em: <https://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PL_389_2015.pdf>. Acesso em: 4 Set. 2021.

MARTINS, Rafael Moro. **Como a Gazeta do Povo, do Paraná, deu uma guinada à direita e virou porta-voz do Brasil de Bolsonaro**. 2018. Disponível em: <<https://theintercept.com/2018/12/09/gazeta-do-povo-guinada-direita-bolsonaro/>>. Acesso em: 04 set. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Capital**, vol. I, in - Os Economistas. S.P.: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes feurbach, b. bauer e stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOS, Amana *et al.* Educação e Liberdade: apontamentos para um bom combate ao projeto de lei escola sem partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Lpp, 2019. p. 89-106.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

MESP. Escola sem Partido. **O marxismo-leninismo é a religião intolerante da universidade brasileira**. 2012a. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/o-marxismo-leninismo-e-a-religiao-intolerante-da-universidade-brasileira/>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

MESP. Escola sem Partido. **Flagrando o Doutrinador**. 2012b. Disponível em: <<https://escolasempartido.org/blog/flagrando-o-doutrinador/>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

MESP. Escola sem Partido. **Entrevista concedida pelo coordenador do ESP ao Diário de Mogi**. 2014a. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/entrevista-concedida-pelo-coordenador-do-esp-ao-diario-de-mogi/>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

MESP. Escola sem Partido. **Em SC, como em Cuba, o marxismo é a filosofia oficial do sistema de ensino. E dane-se o pluralismo de ideias assegurado pela Constituição Federal**. 2014b. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/em-sc-como-em-cuba-o-marxismo-e-a-filosofia-oficial-do-sistema-de-ensino-e-dane-se-o-pluralismo-de-ideias-assegurado-pela-constituicao-federal/>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

MESP. Escola sem Partido. **Notificação Extrajudicial: arma das famílias contra a doutrinação nas escolas**. 2015. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contra-a-doutracao-nas-escolas/>>. Acesso em 4 Set. 2021.

MESP. Escola sem Partido. **Entrevista do coordenador do ESP à revista época (02.08.2016)**. 2016. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/entrevista-do-coordenador-do-esp-a-revista-epoca-02-08-2016/>>. Acesso em: 12 Dez. 2021.

MESP. Escola sem Partido. **Fundador do ESP explica a origem do movimento e do projeto**. 2020a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wypRnDrJw78>>. Acesso em 12 Dez. 2021

MESP. Escola sem Partido. **Fundador do ESP explica por que se desligou do Movimento.** 2020b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uwSpMNIWRjg>>. Acesso em 4 Set. 2021

MESP. Escola Sem Partido. **Quem Somos.** 2021a. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

MESP. Escola Sem Partido. **Anteprojeto de lei federal e minuta de justificção.** 2021b. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/anteprojeto-lei-federal/>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

MESP. Escola Sem Partido. **Programa Escola sem Partido.** 2021c. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, vol. 7, no 15, 2016, pp. 590-621.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Crise na educação: a retórica conservadora. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 567-579, dez. 2016.

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.

MPF quer perda de direitos políticos de Weintraub por discursos sobre “balbúrdia”, doutrinação e drogas em universidades. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 22 de Abr. de 2021. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/mpf-quer-perda-de-direitos-politicos-de-weintraub-por-discursos-sobre-balburdia-doutrinacao-e-drogas-em-universidades/>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

NETO, Nelson Lima. Pais de alunos do Santo Inácio estão preocupados com o 'feminismo e a doutrinação política na escola. **O Globo**. Rio de Janeiro. 2021. 20 de Ago. de 2021. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/pais-de-alunos-do-santo-inacio-estao-preocupados-com-o-feminismo-e-doutrinacao-politica-na-escola.html>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

PAGER, Devah. Medir a Discriminação. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 65-88, nov. 2006. Tradução de Norberto Guarinello e João Henrique Costa.

PARNAMIRIM. Câmara Municipal de Parnamirim. **Projeto de Lei nº 102/2017 de 26 de abril de 2017**. Dispõe sobre instituir, no âmbito do sistema municipal de ensino, o “Programa Escola sem Partido”. Parnamirim. 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1fCCKN4ZkbLobykYYAE9EmqAmxm7g0KMd/view>>. Acesso em 4 Set. 2021.

- PAULA, Pedro de, **Homeschooling**: sofisma para a criação da “escola sem partido”. 2021. Disponível em: <<http://www.sinproepdf.org.br/noticias/homeschooling-sofisma-para-a-criacao-da-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 10 Jul. 2022.
- PECHIM, Lethicia. **Negros Morrem Mais pela COVID-19**. Pretos e pardos também têm mais chance de ser infectados e correm maior risco de hospitalização. 2020. Disponível em: <<https://www.medicina.ufmg.br/negros-morrem-mais-pela-covid-19/>>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- PENNA, Fernando de Araújo. 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. 2. ed. Rio de Janeiro: Lpp, 2019. p. 37-50.
- PIRES, Klauber Cristofen. **Pais Católicos reagem!**. 2014. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/pais-catolicos-reagem/>>. Acesso em: 4 set. 2021.
- RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7(1-2): 67-82, outubro de 1995.
- RAMALHETE, Carlos. **Ideologia e Alteridade**. 2021. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/carlos-ramalhete/ideologia-e-alteridade/>>. Acesso em: 4 Set. 2021.
- RISCAL, Sandra Aparecida; LUIZ, Maria Cecília. **Política Públicas Educacionais e Organização do Ensino**. São Carlos: Ufscar Virtual, 2013.
- RIO, José Justino do. **Francisco Campos e a Construção do Autoritarismo Brasileiro**: Educação, Democracia e Sociedade. 2020. 300 p. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- RODRIGUES, Odiombar. **Ensino, Educação e Doutrinação**. 2015. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/ensino-educacao-e-doutrinacao/>>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ROSSITER, Clinton. Conservadorismo. In: SILLS, David (comp.). **Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales**: Volume 3. Madri: Aguilar, 1974. p. 74-78.
- SALVADOR. **Câmara Municipal de Salvador. Projeto de Lei nº 1/2017, de 4 de janeiro de 2017**. Dispõe sobre a inclusão nas diretrizes e bases da educação municipal, no âmbito do ensino fundamental, o "Programa Escola sem Partido". Salvador, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B6JLGVNRLVVsX1cxS0gtUFpOR1E/view?resourcekey=0-wDgxpViagcGLKbCL-7wKuw>>. Acesso em: 12 Dez. 2021.

SANTO ANDRÉ. Câmara Municipal de Santo André. **Projeto de Lei nº 299/2017, de 17 de outubro de 2017**. Proíbe no âmbito de todas as escolas do Município a abordagem do tema “ideologia de gênero” ou “orientação sexual” e dá outras providências. Santo André, 2017.

Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1ok6kp9SaKieNBeWPyzabgTgRg9-NwNoj/view>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

SÃO LEOPOLDO. Câmara dos Vereadores de São Leopoldo. **Projeto de Lei nº 133/2017, de 4 de outubro de 2017**. Institui no âmbito do Sistema de Ensino de São Leopoldo o Programa “Escola Sem Partido”. São Leopoldo, 2017. Disponível em:

<<https://legis.camarasaoleopoldo.rs.gov.br/tramitacao.texto.php?id=23942&md5=b6f6f2069e9d29778f9bd61826443960>>. Acesso em: 4 Set. 2021.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. **Qual “Retrato do Brasil”?** Raça, Biologia, Identidades e Política na Era Genômica. In: *Mana*. 10 (1): 61-95, 2004.

SILVA, José Maria. **Negros segundo o MEC: uma educação que amputa o cérebro**. 2012.

Disponível em:

<<https://www.escolasempartido.org/blog/negros-segundo-o-mec-uma-educacao-que-amputa-o-cerebro/>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SCHÜLER, Fernando. **Ideologias atrapalham a educação?** Sim. 2015. Disponível em:<<https://www.escolasempartido.org/blog/ideologias-atrapalham-a-educacao-sim/>>. Acesso em 12 Dez. 2021.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SIMÃO, Roberto. **Ladainha sobre diferentes modelos de família esconde ataque à moralidade cristã**. 2020. Disponível em:

<https://www.escolasempartido.org/blog/ladainha-sobre-diferentes-modelos-de-familia-esconde-at-que-a-moralidade-crista/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denise. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 141-154, dez. 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: Epu, 1986.

STERN, Sol. **Pedagogia do Opressor**. 2014. Disponível em:

<<https://www.escolasempartido.org/blog/pedagogia-do-opressor/>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

TRIGO, Luciano. **As premissas falsas (e de alto risco) da ideologia de gênero**. 2021.

Disponível em:

<<https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/luciano-trigo/as-premissas-falsas-e-de-alto-risco-da-ideologia-de-genero/>>. Acesso em 4 Set. 2021.

VIEIRA, Maria Clara. **A escola de Frankfurt e o marxismo cultural**: uma análise sem paranoia. 2021. Disponível em:
<<https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/a-escola-de-frankfurt-e-o-marxismo-cultural-uma-analise-sem-paranoia/>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Volume I, Brasília:Editora UNB, 2004