

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/ICS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**ESCOLA SEM PARTIDO: A POLÍTICA PEDAGÓGICA DO ‘RETROCESSO’ NA
OPINIÃO DE DOCENTES DA REGIÃO ADMINISTRATIVA DO RECANTO DAS
EMAS-DF**

Autor: HÉRCULES CEZÁRIO DA SILVA DO NASCIMENTO

Brasília, dezembro de 2018.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/ICS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**ESCOLA SEM PARTIDO: A POLÍTICA PEDAGÓGICA DO ‘RETROCESSO’ NA
OPINIÃO DE DOCENTES DA REGIÃO ADMINISTRATIVA DO RECANTO DAS
EMAS-DF**

Autor: HÉRCULES CEZÁRIO DA SILVA DO NASCIMENTO

Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB
como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília, dezembro de 2018

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/ICS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ESCOLA SEM PARTIDO: A POLÍTICA PEDAGÓGICA DO ‘RETROCESSO’ NA
OPINIÃO DE DOCENTES DA REGIÃO ADMINISTRATIVA DO RECANTO DAS
EMAS-DF**

Autor: Hércules Cezário da Silva do Nascimento

Orientadora: Doutora Lourdes Maria Bandeira (UnB)

Banca: Prof^ª. Doutora Renísia Cristina Garcia Filice (UnB)

Prof^ª. Doutora Marcela Amaral.....(UFG)

RESUMO

Essa dissertação tem como intuito elucidar o Programa Escola Sem Partido(ESP), e de que maneira ele vem a ser percebido pelas/os docentes de Ensino Médio da Região Administrativa do Recanto das Emas, Distrito Federal. Através da aplicação de questionário junto a 52 docentes foi possível apurar suas percepções quanto ao Projeto da Escola Sem Partido. A avaliação sobre a questão pedagógica no que diz respeito aos métodos e técnicas, e a construção de um ambiente democrático são as questões medulares deste trabalho, a fim de trazer uma visão das práticas pedagógicas afetadas pelas propostas do projeto. Desta maneira o Escola Sem Partido é descrito em sua forma, e dimensão pedagógica, e também é observada nos aspectos relativos que dizem respeito à prática dos/as docentes que o Escola Sem Partido enquanto projetos de leis visa regular e judicializar.

ABSTRACT

This thesis has the intention to clarify theunpolitical school project, and how it comes to be perceived by the teachers of High School in the Administrative Region of Recanto das Emas, Distrito Federal. Through the application of a questionnaire with 52 teachers, it was possible to ascertain their perceptions about theunpolitical school project. The evaluation of the pedagogical question with regard to the methods and techniques, and building a democratic atmosphere are the main issues of this work, in order to bring a vision of the pedagogical practices affected by these project proposals. Thus, theunpolitical school projectis described in its form, and pedagogical dimension, and it is also observed in the relative aspects that are related to the practice of teachers that the theunpolitical school as a project tries to regulate and judicialize.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01 - INTRODUÇÃO.....	08
1.1 - Das delimitações objetivas deste trabalho.....	13
1.2 - Objeto de estudo.....	14
1.3 –Objetivos.....	15
1.4- Procedimentos metodológicos	16
1.5 Da relevância da análise científica	19
CAPITULO02 - O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO – ESP.....	22
2.1 O Escola Sem Partido e o Poder Legislativo Nacional	28
2.2 O projeto de lei do ESP no Distrito Federal.....	34
CAPITULO 03 -ESCOLA SEM PARTIDO E O RETROCESSO PEDAGÓGICO...39	
3.1 O papel da Escola e as Questões de Gênero: da Impossibilidade do ESP em um Ambiente Democrático.....	47
3.2 A Pedagogia Liberal a qual retornão Projeto Escola Sem Partido.....	54
3.2.1 Pedagogia Tradicional.....	56
3.2.2 Pedagogia Liberal Renovada-Progressivista.....	57
3.2.3 Pedagogia Liberal Renovada Não-Diretiva.....	57
3.2.4 Escola Liberal Tecnicista.....	58
3.3 A Pedagogia Progressista que é combatida pelo Escola Sem Partido.....	60
3.3.1 Pedagogia Progressista Libertadora	62
3.3.2 Pedagogia Progressista Libertária.....	62
3.3.3 Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos.....	63
3.4 Escola-Sem-Partido Enquanto Retrocesso Pedagógico e Social.....	65
CAPÍTULO 04- Pesquisa de Opinião junto aos Docentes Do Recanto das Emas.....	76
4.1 Dos dados ‘achados’ na pesquisa realizada.....	80
4.2 Da estrutura do questionário.....	81
4.2.1 A experiência relativa à aplicação aos docentes do questionário.....	83
4.3 Quanto à identificação dos/as enqueridos/as.....	86
4.4 Resultados referentes ao Escola Sem Partido.....	88
4.5 Resultados referentes sobre a atuação do/a docente do Ensino Médio.....	92
4.6 Resultados referentes à atuação Institucional.....	96
4.7 Resultados sobre o Papel da Educação ou do Sistema de Ensino.....	100
4.8 Diferenças estatísticas com relação à condição de sexo/gênero.....	107
5.CONCLUSÕES.....	111
6. REFERENCIASBIBLIOGRÁFICAS.....	117
7.ANEXO: Questionário aplicado junto as/aos docentes no Recanto das Emas.....	125

CAPÍTULO 01 - INTRODUÇÃO

A realidade não se encontra dada, ela está em pleno movimento e demanda constante descrição. Esse trabalho se propõe a analisar uma questão hoje pontual, o Projeto - Escola Sem Partido (ESP). Este objeto de pesquisa apesar de ter sua denominação aparentemente nova é passível de ser compreendido como uma roupagem da instrumentalização de discursos de poder tidos como conservadores e que se unem para se colocarem na contramão de avanços e conquistas sociais e pedagógicas, já configuradas, tanto no Plano Nacional de Educação, como na Carta Constitucional de 1988.

A temática do Escola Sem Partido tomou tão grande proporção nas eleições nacional e estaduais de 2018 que passou a ser norteadora das escolhas do comando do próprio Ministério da Educação. Noticia-se que a crise com a bancada dos evangélicos foi capaz de fazer a suposta escolha do futuro ministro do Ministério da Educação no mandato presidencial que se inicia em 2019 ser alterada¹. A alteração é apontada como tendo ocorrido a diversas visitas de parlamentares ao gabinete de transição onde se queixaram abertamente de a escolha devido ter sido apontado que “a bancada evangélica não vai respaldar um ministro que não tenha afinidade ideológica. Dois temas cruciais para a bancada são o Escola sem Partido e a ideologia de gênero”, disse o deputado Ronaldo Nogueira (PTB-RS) ligado à Assembleia de Deus².

Aqui busquei definir o conservadorismo como uma postura:

“que busca a manutenção e a continuidade da ordem estabelecida”, sem estabelecer o exercício do senso crítico e levando a “recusa à possibilidade de ocorrer mudança, inovação ou transformação” e por isso, esse pensamento se entrega à “desconfiança permanente diante de tudo o que muda ou estabeleça conflito com as convicções assumidas (PACHECO, 2009, p. 65).

¹ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/11/bolsonaro-estuda-indicar-procurador-para-o-mec-apos-crise-com-bancada-evangelica.shtml> <acesso em 22/11/18>

² https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/11/22/interna_politica,720834/atr-ito-com-base-evangelica-faz-bolsonaro-recuar-no-nome-para-educacao.shtml <acessado em 22/11/18>

Esta instrumentalização da educação vem ocorrendo com a intenção de deixar as vozes dissonantes ao conservadorismo em um local de emudecimento, de silenciamento, o que significa ‘eliminar’ o poder de fala – assim buscando alijar a educação dos frutos da democracia recente em nosso país e de tantos outros avanços e conquistas advindas dos novos movimentos sociais que atentam a questões raciais, identitárias, femininas, feministas, de gênero e sociais. Estas questões e demandas trazidas pelos movimentos sociais que conclamam a luta do povo contra a dominação seja do Capital, e de uma elite detentora deste, seja das situações de desigualdades e de exclusões sociais cada vez mais presentes na sociedade brasileira atual.

Os grupos sociais que desejam implementar esta visão conservadora sobre a educação são aqueles historicamente hegemônicos econômica e politicamente, pois estão atrelados a um modelo neoliberal da educação, uma visão economicista do espaço social, e que têm suas bases de discurso questionadas pelo modelo de uma Educação crítica, inovadora, tolerante e cidadã. Não é sem interesse que os discursos de fundamentalismos religiosos e grandes empresários se unem em busca de uma neutralidade política-pedagógica que, como se demonstrará através deste trabalho, é tida como uma falácia; da mesma maneira os riscos sociais e democráticos, aliados a um retrocesso educacional, são os frutos desta implementação de um discurso compulsório de ‘neutralidade’ que tem viés claramente políticos.

O objetivo desta dissertação é levantar questões intelectuais que se contrapuseram às propostas abarcadas pelo Escola Sem Partido que foi apresentado e está em plena discussão no Congresso Nacional; e observar como ela é vista e percebida pelos/as docentes contidos no estudo de caso. Levantando assim dados sobre os aspectos de conhecimento do tema, quanto à implicações e também opiniões sobre aspectos que são apontados como centrais no ESP. Desta maneira aferindo se na prática ocorre o que aponta o levantamento bibliográfico de que o ESP impõe-se como uma voz conservadora, repressiva e autoritária ao sistema educacional brasileiro através do cerceamento à crítica, liberdade de pensamento e acesso ao conhecimento, implementando uma verdade ideológica única pautada em uma falácia de neutralidade.

O levantamento de paradigmas no contexto social se faz presente sempre. Existem múltiplas vozes e mais vozes, e que a cada narrativa tudo pode mudar de sentido ou de interpretação. Cada grupo, cada olhar, cada manifestação de um ser que se expressa pode provocar o surgimento de novos conceitos e aparatos por tornarem os velhos conceitos hegemônicos não mais aplicáveis para a interpretação da realidade observada.

Contribuindo à análise do ESP foi importante se debruçar sobre a realidade social que nos encontramos com vistas a entender os possíveis efeitos já advindos da propagação política e midiática do ESP, e os possíveis efeitos que podem advir de uma aplicação legal do ESP. Para isso se faz necessário apontar que as relações sociais têm também uma base nas relações de poder com diferentes marcadores. Estes marcadores em nossa sociedade levam em consideração raça-cor, etnia, sexo-gênero, identidade de gênero, condição econômica, práticas religiosas e tantos outros fatores. Por este fato a produção sobre a realidade social deve ser densa. Atentar-se a uma dimensão sociológica da realidade social não pode deixar de se ater além das injunções sócio-políticas, também envolvem as injunções simbólicas e psíquica do indivíduo, daquele que produz e reproduz as relações de poder, de forma consciente ou inconsciente.

Ressalto que existem vários grupos “mudos” ou ‘silenciados’, aos quais é ‘caçado’ o direito a livre manifestação. Muitos são visíveis, outros tantos não o são. Grupos os quais não se deu o direito à fala, se cerceia ou se invalida os seus discursos ou os locais de fala, ou são desconsiderados na maneira como se expressam. Desta maneira, não pretendo neste trabalho abarcar todas as possibilidades de visões ou interpretações de todos os grupos.

Busco trazer um olhar daquilo que a Academia tem dito e constatado quanto o ESP, juntamente com a visão dos educadores que participaram do estudo de caso. Esses educadores pertencem a três escolas públicas do Ensino Médio da área urbana da localidade estudada – Região Administrativa do Recanto das Emas, do Distrito Federal.

Salientar a construção do discurso dos ‘não ouvidos’, isto é, de parte dos/as professores/as do Ensino Médio, nesta dissertação, é importante para saber os significados e sentidos que são válidos na construção social de sua experiência cotidiana, qual seja, – a tarefa de ensinar, elaborar e transmitir criticamente o conhecimento, revelado a partir de suas experiências/falas.

A vivência deste autor com o campo, isto é, na coleta das informações, foi bastante densa e tensa. O fato de coletar informações e, de ser um educador, no mesmo *lócus*, demandou muita dedicação para buscar o máximo de isenção na elaboração de perguntas sem que este lugar de observação se pautasse pela neutralidade.

Estar presente no lugar a ser estudado, como educador, corrobora, mais precisamente enquanto professor de Sociologia, com uma visão pedagógica e prática daquilo que é tido como mero discurso institucional: a construção do indivíduo como protagonista de sua própria história. Acredito que o trazido neste trabalho serve para um entendimento mais abrangente do que está em jogo na prática social, na vivência local e nas questões pedagógicas, na sociedade brasileira, embora tenha me restringido a uma experiência concreta que certamente, não poderá ser a generalizada, mas com certeza poderá instigar futuras reflexões sobre a educação em espaços geográficos e geopolíticos pelo Brasil afora.

O distanciamento em relação ao objeto, ao estudar o outro, ao aplicar conceitos que nos são próprios a outras realidades é algo da racionalidade científica que traduz muito o olhar masculino³ sobre o mundo. Sobretudo considerando um duplo e paradoxal dilema; se por um lado a tarefa e a responsabilidade de ‘educar’ ainda cabe, majoritariamente, as mulheres, por outro, são majoritariamente os homens que fazem as leis para o campo educacional.

O outro paradoxo se situa na condição de minha subjetividade, pois sou ao mesmo tempo professor-homem. Para não correr risco fiquei atento durante o trabalho, pois essa racionalidade tende a desqualificar a fala de quem de alguma maneira está envolvido emocionalmente com o objeto de estudo. Todavia, questiono isso alegando que não é importante tão somente a ocorrência de um fato, mas sim, o significado das ações – e omissões – do outro. Desta maneira, este trabalho buscou suscitar as opiniões e

³ Tal olhar é predominantemente masculino devido ao fato da Ciência ter em sua construção história a predominância de homens, assim como a Filosofia Antiga. Desta maneira o olhar científico que passa pelo caráter humano se constituiu enquanto um olhar masculino, e nem sempre a inserção das mulheres na Ciência categorizaram um olhar feminino, pois na verdade acabavam tendo que reproduzir um olhar masculino oculto em termos como “neutralidade” e “objetividade” que nada mais é que a hegemonia da ótica masculina sobre a realidade.

conhecimentos sobre o Escola Sem Partido de quem está também envolvido no dia a dia com as questões abordadas no projeto.

O trabalho analisou, a partir da realização de entrevistas e questionário, como se verá adiante as falas daqueles e daquelas que interagem com a implementação do projeto do Escola Sem Partido: os/as docentes. Logo, este trabalho traz um olhar sobre a realidade de como ‘percebem’, ‘vivenciam’ e ‘resistem’ com suas práticas pedagógicas; como tais práticas são percebidas por eles/as, e quais os significados de âmbito mais subjetivo na realidade escolar que se tem atribuído.

Uma das questões mais fortes, pungentes no ESP é a sua proposta de controle da atividade pedagógica, o cerceamento de fala dos/as educadores/as, e o controle sobre os conteúdos. Assim tendo isso em vista, esse trabalho analisou a percepção dos/as docentes em um estudo de caso no DF, detalhado nos ‘Procedimentos Metodológicos’. A base empírica da pesquisa centrou-se em três dimensões articuladas nos objetivos. Assim os/as docentes foram inquiridos/as sobre: (i) o projeto ESP; (ii) o contexto conservador que está por trás da proposta; (iii) e, como seria percebido o trabalho pedagógico sob o regime do ESP.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma:

- (i) O capítulo introdutório no qual é apresentado o tema, o foco da pesquisa, os dados iniciais sobre o local a estudado, e a descrição do que e de que forma foi estudado e apresentado;
- (ii) O capítulo dois apresenta de forma descritiva e crítica o que vem a ser a ser o Escola Sem Partido, sua origem, finalidades e observações do âmbito acadêmico sobre ele;
- (iii) No terceiro capítulo, é apresentado as questões sociais, a realidade educacional atual, e as observações quanto as consequências esperadas e propostas pelo ESP. Devido a interferência no modelo pedagógico foi feito levantamento dos modelos pedagógicos a fim de demonstrar o que poderia acarretar de retrocesso a implantação do ESP em sua percepção da educação; buscou-se ainda demonstrar descritivamente como o discurso político do ESP não cabe mais em um ambiente democrático e inclusivo, e

nem no desenvolvimento das pedagogias aplicadas ao longo do tempo. Tal levantamento se faz necessário para fundamentar as perguntas e apontar os dados a serem observados, dessa maneira os dados apresentados nos próximos capítulos se compreendem dentro da questão pedagógica apresentada neste capítulo.

- (iv) O quarto trata dos dados da pesquisa obtidos através da aplicação de questionário *in situ* - a Região Administrativa do Recanto das Emas; neste capítulo se encontra os dados referentes a Região, as observações obtidas durante o desenvolvimento e aplicação da pesquisa, assim como os dados quantitativos referentes a opinião dos/as docentes do Ensino Médio público do Recanto das Emas. Por fim, os dados estão dispostos de maneira a permitirem observações quanto a detalhes dos modelos pedagógicos abordados no capítulo anterior e em relação as questões pontuadas no discurso do ESP.

1.1 - Das delimitações objetivas deste trabalho

A maior dificuldade de um trabalho, a meu ver, é sempre a delimitação do que se observa, analisa ou interpreta, em outras palavras, da construção do objeto de estudo. Cada tema tem em si uma gama tão rica de inquietações e ligações com os mais diversos problemas, e são tantas questões e relações que podem ser estabelecidas que quanto mais se pesquisa, corre-se o risco de se ‘perder’ naquilo que se quer realmente debucar. Acho que esta inquietude é que faz um pesquisador alçar vôos em busca do conhecimento, quem sabe seja a curiosidade a vocação de todo cientista. Quanto mais se percorre um tema/objeto, mas se descobre que existe muito ainda a se pesquisar sobre aquilo, todavia, às vezes, é preciso recortar para literalmente se vislumbrar um quadro.

Entende-se na presente dissertação que o ESP não pode ser tido apenas como projeto de lei – ou como representa e compreende um jogo de interesses políticos-, aqui se vislumbra de forma clara que o ESP é um modelo de política pública para ser aplicado à educação nacional. Isso se entende, que ao tentar se postular como lei acaba impondo-se como discurso, afetando direta e indiretamente, prioritariamente, o sistema educacional

público. Desdobra-se sobre as instituições escolares, os/as profissionais educadores/as, e propõe uma mudança no modelo pedagógico das escolas – atingindo a capacidade crítica de formação dos estudantes como é demonstrado nesse trabalho.

1.2 Objeto de Estudo

Este trabalho se propõe a, por meio de observações sociológicas e da coleta de informações/depoimentos através da aplicação de um questionário semi-estruturado (com questões fechadas e abertas-em anexo), verificar em que medida a motivação do Escola Sem Partido se construiu como um possível projeto de poder e controle ideológico de cunho conservador e de interferência no processo educacional a partir da percepção dos educadores.

O problema proposto é de observar, compreender, analisar as motivações políticas-sociais e econômicas que formulam, ou em outras palavras, que sustentam/ancoram o ESP. Como a sua adoção repercutiria sobre o corpo docente a partir da ‘obrigatoriedade’ de incorporação do projeto Escola Sem Partido, no caso dos docentes das escolas estudadas no Recanto das Emas.

A hipótese posta, contrariando o que prega o ESP, é de ‘averiguar’ a densidade de uma “imposição ideológica” ao professor, com consequência drástica, e, sobretudo práticas de controle, possibilitando que se instaure uma visão fundamentalista religiosa e neoliberal, assim como da manutenção de uma ideologia conservadora na escola, que para tanto faz uso do professor, instrumentalizando-o como seu propagador; a maneira pela qual este projeto - colocado pelo pensamento político de ordem conservadora e neoliberal - vem sendo percebido pelos/as docentes do ensino médio, nas escolas estudadas, atentando em que medida afeta a estrutura e cultura organizacional - que no caso é tida pela metodologia pedagógica. Em outras palavras, esta pesquisa buscou compreender a percepção dos/as docentes sobre uma possível “intencionalidade” política do programa Escola Sem Partido, se o ESP pode estar sendo ‘imposto’ aos/as docentes. Em que medida existiria uma imposição informal ou velada do ESP nas práticas diárias da escola, ou qualquer tipo de assédio executado fazendo-se uso de apontamentos provindos do discurso adotado pelo

ESP contra os professores -assim como observar se o tema faz parte das vivências do professorado tanto em sua vida institucional quanto privada.

Resumidamente foram considerados como questionamentos-guia desse trabalho, as percepções dos/as docentes, a partir dos seguintes pontos:

i) O projeto da ESP não estaria ‘mascarando’ as desigualdades e as intolerâncias – em relação à condição de gênero, raça, sexualidades, religiosas existentes na escola?

ii) Em que medida os/as docentes percebem que o ESP está trabalhando para manter o ‘enquadramento’ de papéis sociais prescritos pela sociedade mais conservadora, atrelados ao modelo ‘heteronormativo’ ainda hegemônico?

iii) Em que medida os/as docentes conseguem reagir a questões ligadas ao processo de ‘incorporação’ da ESP no modelo pedagógico, ao se posicionarem questionando e desconstruindo os pressupostos criados pelos defensores do ESP?

iv) Em que medida que a ‘negação’ da presença de diversidade e da tolerância que são características fundadoras na formação dos jovens para um ambiente democrático de compressão entre os grupos e os indivíduos é afetada pela ideologia do ESP?

v) Em que medida que os professores percebem que a ESP levaria os/as docentes a ‘negar’ ou ‘dissimular’ as múltiplas diferenças e pluralidades presentes entre os jovens, levando por omissão a manutenção de um ‘enquadramento’ social conservador?

1.3 Objetivos

Como objetivos específicos, fez-se a análise das consequências da ‘imposição’ do Projeto da Escola Sem Partidos aos/as docentes como também em relação às suas práticas pedagógicas, mas busca a compreensão por deles/as quanto às consequências que podem advir da implementação do ESP.

Quanto ao já explicitado sobre o ESP, a pesquisa visa atentar aos aspectos específicos compreendidos sobre as questões que estão postas:

- (i) A compreensão do que vem a ser o Escola Sem Partido para os professores;
- (ii) O projeto contribui para a promoção de um ambiente mais democrático como apregoa a ESP ou ao contrário silencia vozes diferentes da daqueles que se opõem ao projeto?
- (iii) A ‘ideologia de gênero’ que acaba sendo posta como algo existente e pontuada como alvo central de coerção da ESP, é percebida como existente pelos docentes?
- (iv) Como se situam os/as entrevistados/as quanto o ensino de questões que envolvem debate como religião, economia, racismo, machismo e outros assuntos presentes na agenda social? Como devem ou não ser tratados em sala?
- (v) A possibilidade de punição ou de diversas denúncias públicas quanto ao trabalho do professor, por avaliação subjetiva da moralidade e religiosidade dos estudantes e de seus pais poderia gerar algum tipo de desconforto ou prejuízo emocional ou pedagógico aos docentes?

1.4 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos realizados ocorreram através da aplicação de um questionário semiaberto junto a uma amostra espontânea de professores/as das três escolas que atendem o Ensino Médio localizadas no Recanto das Emas/DF. O Recanto das Emas é uma Região Administrativa⁴ que pode ser configurada como um bairro; modelo adotado pelos Correios. Devido ao modelo governamental do Distrito Federal no qual o Estado e Município se confundem, as outrora determinadas cidades-satélites ou cidades dormitório

⁴ “A Região Administrativa Recanto das Emas (RA XV) foi criada em 28 de julho de 1993 pela Lei nº 510/93 e regulamentada pelo Decreto nº 15.046/93, para atender o programa de assentamento do Governo do Distrito Federal e erradicar, principalmente, as invasões localizadas na RA I – Brasília. (...) A RA XV está localizada a 25,8 Km da RA Brasília e limita-se ao norte com a Samambaia, ao sul com o Gama, a leste com o Riacho Fundo II e a oeste com o Município Santo Antônio do Descoberto – Goiás. O Recanto das Emas hoje é formado por 59 quadras residenciais. Segundo os dados da PDAD 2015, a população urbana estimada no Recanto das Emas é de **145.304** habitantes. Fonte: <<http://www.recanto.df.gov.br/category/sobre-a-ra/informacoes/>> acesso em 30/10/2018.

têm especificidades e vidas locais muito próprias, geograficamente próximas, mas com índices sociais como renda muito particulares entre si. O Recanto das Emas tem cerca de 150 mil habitantes e é atendido em sua faixa urbana por três escolas – estas escolas foram alvo da pesquisa.

O questionário foi auto-respondido, acompanhado na quase totalidade pelo pesquisador. Em uma das escolas o questionário foi deixado a pedido da direção, porém não se obteve êxito na execução. O sigilo foi mantido em relação ao/a docente que respondeu ao questionário. A demora em responde-lo foi em torno de 30 minutos, na maioria dos/as inquiridos/as.

As três escolas abarcadas se estruturavam durante a pesquisa da seguinte forma:

- (i) Um Centro de Ensino Médio (CEM) no qual toda a estrutura pedagógica atende exclusivamente ao estudante do Ensino Médio.
- (ii) Um CEM que passou em 2016 a atender turmas do último ano do Ensino Fundamental, através de três turmas. Essa incorporação de turmas na escola de Ensino Médio se deve ao fato de não terem sido construídas escolas de Ensino Médio e/ou Fundamental na região por nove anos consecutivos, havendo assim uma carência de salas de aula para atender a demanda crescente por educação básica, em específico os anos finais do Ensino Fundamental, que acaba por sobrecarregar o Ensino Médio a cada ano. Desta maneira a estrutura pedagógica da escola, assim como os projetos, atendem a uma clientela que inclui adolescentes um pouco mais novos que a clientela comum do Ensino Médio. Logo os temas transversais acabam a repercutir de maneira diferenciada por abordar fases simultâneas; nesses temas inclui-se a sexualidade e gênero abordados no Ensino Médio em caráter elucidativo.
- (iii) A terceira escola se estrutura enquanto Centro Educacional (CED). Esta atende em um período o ensino Fundamental e em outro o ensino Médio, em turnos totalmente distintos, logo as temáticas transversais e projetos pedagógicos são distintos de turno para turno.

Essas três escolas alvos de pesquisas dialogam entre si pedagogicamente através de treinamentos, palestras e deliberações da Regional de Ensino do Recanto das Emas.

Todavia, cada escola tem sua autonomia para produzir seu PPP (projeto-político-pedagógico). Na teoria, o PPP de cada escola é feito pelos gestores, educadores/as, educandos/as, e, com a participação da comunidade. O PPP de cada escola logicamente reflete os modos de comportar e agir, os modelos de ensino, de avaliação e tantos outros aspectos próprios de dentro do muro da escola. Cada escola tem a sua autonomia de avaliação e ensino desde que respeitado os quesitos previstos em lei e que são institucionalmente superiores, como grade curricular, dias letivos (200 dias no Distrito Federal).

Em termos de procedimentos foi feito o uso de:

- (i) Levantamento bibliográfico em relação ao maior volume de informações descritivas sobre o Escola Sem Partido, que por ser um “projeto” recente acaba referenciado mais em artigos do que em longos estudos.
- (ii) Aplicação de questionários estilo survey⁵ explanatória⁶; respondidos pelos docentes de uma amostra espontânea. Esta foi realizada sem fazer assepsia de qualquer disciplina, logo ficaram sujeitos os/as entrevistadas como educadores/as e por isso está contido neste trabalho docentes de todas as disciplinas do Ensino Médio: Língua portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Sociologia, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física e Biologia. O Universo de pesquisa serão os/as docentes das escolas escolhidas para análise de caso, e a amostra será definida de forma espontânea. Os dados obtidos foram tratados e permitem uma análise objetiva sobre a relação dos docentes com o ESP. Não somente sobre o ESP em si, mas sobre os pontos nos quais se baseiam o discurso do ESP, e sobre aquilo que se propõem pelo ESP. Delimitada geograficamente a pesquisa, se observa a realidade daquele local levando em consideração os censos de 2015 por amostra de domicílios: de renda, religião, habitantes, formação. Os dados permitem analisar esta territorialidade e fazer a interpretação desta quanto ao assunto,

⁵ A pesquisa survey pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas. A survey é apropriada como método de pesquisa quando se deseja responder questões do tipo "o quê?", "por que?", "como?" e "quanto". (FREITAS et al. 2000)

⁶ A pesquisa survey explanatória objetiva identificar a existência de uma determinada situação, suas causas e se existe relação entre a situação e a teoria proposta. (FREITAS et al. 2000)

assim saindo do plano subjetivo e alcançando a comunidade, sob a ótica dos/as docentes.

1.5 Da relevância da análise científica

Entendo que não existe descrição desinteressada, assim como quando transformamos o real em palavra e em discursos já se faz uma interpretação da realidade. Buscando ser claro em minha objetividade corporificada saliento novamente que disserto enquanto professor de Sociologia do Ensino Médio, e acrescento que também sou Cientista Político, Social e Pedagogo. Esse arcabouço de olhares sobre a realidade me faz ter um posicionamento científico sobre a realidade de maneira muito forte. Acabo sempre procurando encaixar a realidade em ordenamentos, conceitos e uma objetividade científica que não seja meramente o meu olhar, mas sim a interpretação dos mais diversos olhares quer seja institucional ou dos indivíduos que circulam produzindo e reproduzindo comportamentos sociais; entendendo cada pessoa como um lócus a ser explorado, ao mesmo tempo sem deixar de lado a existência da força institucional sobre os indivíduos.

Discorro nesse trabalho questionando essa objetividade científica que por muitas vezes, se não todas, é tratada em uma perspectiva universalista, androcêntrica, masculina e limitada – e esse trabalho buscou superar esta limitação. Entender o público ao qual se escreve é crucial, pois indo buscar em Latour, 1979, tem-se duas questões: Por que vale a pena ler? Por que a audiência especializada vai gostar de ler? Aqui é preciso se ter claro o que se quer dizer, o que é possível dizer, e o que dá para dizer. Ênfase sobre estas questões para pontuar que deixo clara as evidências, inferências e pressupostos, pois esses são os pontos em que cabe se discordar.

Este trabalho é escrito para a audiência da comunidade científica, por ser uma dissertação de mestrado, que ao tratar do ESP enquanto projeto de lei e modelo de intervenção pedagógica, penso que possa colaborar e de vir a ser de suma importância falar à comunidade científica, debater com a esta, e trazer inquietações, observações e novas fontes de olhares e interpretações sobre o momento em que se encontra realidade educacional, sobretudo, em uma região do Distrito Federal.

A comunidade científica enquanto grupo privilegiado, e como fonte de conhecimento e informação tem logicamente grande relevância no que diz respeito ao governo. Esta é importante como fonte de influência na formulação de políticas públicas de governo fazendo proposições, articulando-se com toda a sociedade civil, incentivando a implementação ou adoção de tecnologias e instrumentos pelo Estado. Dessa maneira, a comunidade científica deve olhar com atenção ao ESP, pois este diz respeito não somente a coibir abusos de ensinar como se autodefine, mas sim de como são definidas as políticas pedagógicas, os conteúdos educacionais e como o ensino até mesmo acadêmico deve ser vigiado ao olhar do ESP.

A força da comunidade científica se intensifica, pois, é locutora da ciência. A ciência por sua vez há cerca de 300 anos tem sido fator determinante nas atividades das sociedades. Com isso os efeitos diretamente intelectuais da ciência foram à eliminação de muitas crenças tradicionais, adoção de outras sugeridas pelo êxito científico, mudanças profundas na organização social, e mudanças que vão originando alterações políticas (RUSSEL, 1976). Ou seja, não é possível separar a Ciência como algo a parte do social e do político.

O conhecimento científico tecnológico e as inovações não são entidades autônomas e independentes da sociedade. Elas são verdadeiros fatores de produção do crescimento sustentável. No cerne social e econômico das necessidades de um país as estruturas são passíveis de serem alteradas por tais fatores. Surge também com isso a identificação de novos meios de articulação política que se baseia nas realidades e nos desafios da modernidade (VELLOSO, 2002). Aqui se tem que a Academia interfere em fatores sociais e econômicos, por isso é crucial que essa se debruce por projetos políticos como o ESP a fim de evitar possíveis retrocessos através de silenciamento quanto ao assunto, e atentando claramente aos fatores subjetivos do que é o mais importante: a pessoa humana.

Existe diferença entre conhecimento e informação. Conhecimento é um agrupamento de julgamentos sobre fatos ou ideias, que foram ponderados ou resultantes de experimentações, que é repassado a outros através de meios de comunicação de alguma forma sistemáticas, e que por fim são expostas através de conjuntos de declarações organizadas. Já informação é conceituada como dados, individuais ou agrupados em

conjunto, que foram comunicados após terem sido organizados (BELL *apud* CASTELLS, 1999: p. 64). Tendo essa visão de que conhecimento é um agrupamento de julgamentos este trabalho traz afirmações de diversos autores quanto o ESP e traz respostas ao que foi elencado anteriormente como elementos necessários a análise de política pública.

Vale ressaltar que o conhecimento científico parte de um método científico, todavia isso não o torna das mesmas influências do senso comum. A racionalidade presente nas publicações científicas e nos produtos tecnológicos finalizados tem por detrás um mundo totalmente humano de decisões. Isso se deve às escolhas de temas e práticas que são passíveis – as escolhas – de influências de variáveis políticas, sociológicas e culturais. Ficando por essa ótica restrita à diferença entre o mundo da ciência e do senso comum, pois o conhecimento científico é determinado por suas escolhas (LATOUR, 1979).

Quando estive em campo durante a realização da pesquisa não procurei apenas comprovar aquilo que encontrei na literatura. Busquei verificar no senso comum do grupo alvo como se dá a observação pela visão deles daquilo que é apontado pelos discursos científicos sobre o Escola Sem Partido, assim como buscar em suas respostas as afirmativas que o ESP postula em sua leitura sobre a realidade.

Capítulo 2 - A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

O Escola Sem Partido se autodefine como uma iniciativa de pais e professores buscando defender os/as estudantes de doutrinação política e ideológica (SILVEIRA, 2018). O ESP diz visar através de projetos de lei a regulação as práticas pedagógicas e os conteúdos curriculares das escolas do que considera como abusivo (VENERA, 2018), e atua por meio de ações e projetos de lei buscando alterar normas e conteúdos escolares e constranger docentes considerados politicamente parciais (BIROLI, 2018). O ESP também atua contra a ficcional ditadura gay de ordem marxista que se pretenderia propagar através das normas educacionais do Estado (PICOLI, 2017).

As propostas do movimento se articulam a outras iniciativas ‘igualmente controversas’ que visam o caráter formativo da educação e ameaçam a promoção da autonomia e liberdade para os/as estudantes (DE FREITAS, 2017). O ESP combate expressamente à abordagem em sala de aula de perspectivas críticas ao sistema de propriedade vigente e às desigualdades sociais, definindo essa abordagem como ‘doutrinação’ comunista e marxista; assim como também combate a abordagem de perspectivas críticas às desigualdades de gênero e às formas de violências firmadas no sexismo e na heteronormatividade, resumindo isso como “ideologia de gênero” (BIROLI, 2018).

O ESP tem claramente seus alvos de censura nas ciências humanas: os assuntos relacionados a temas de estruturas sociais, reforma agrária, movimentos sociais, desigualdades sociais, e econômicas e sociais; e além do conteúdo visa coibir que práticas opressoras sejam combatidas, como o racismo, machismo e homofobia (ALENCAR, 2018).

O Movimento Escola Sem Partido configura-se assim, como um projeto centrado na vigilância, coerção e a proibição de temáticas sociais e de direitos humanos, além de rejeitar discussões sobre os gêneros e as sexualidades, tomando o feminismo e a militância como distorções ideológicas que corroboram para a corrupção de alunas/os e dos conteúdos disciplinares (DE CARVALHO, 2018).

Segundo Luis Felipe Miguel (2016) além do combate ao comunismo e o alinhamento com o fundamentalismo religioso, o Movimento Escola Sem Partido (MESP) também composto por ideias ultraliberais, advindas da “escola econômica austríaca”. Ainda de acordo com Miguel, esta teoria “intelectualmente sofisticada”, é “capaz de fazer frente à pretensa hegemonia do pensamento progressista nos ambientes universitários” (2016, p. 593). Através de instituições internacionais, à exemplos de thinktank’s, grupos nacionais vêm sendo financiados para a difusão de seus ideais. O MBL – Movimento Brasil Livre, que representa um desses grupos, elegeu o Escola Sem Partido como prioridade entre as suas “bandeiras políticas” (DOS PASSOS ROSENO, 2018).

O ESP valendo-se da presunção de ‘invenção de uma conspiração fictícia’ passou a dar origem a diversos projetos de lei que negam a própria política. Essa negação tange à pluralidade da sociedade e coloca o ESP como ‘o último ato político’. E isso faz o ESP ir além de características autoritárias e antidemocráticas e se torna uma manifestação de elementos totalitários no interior da ‘frágil democracia brasileira’ (PICOLI 2017).

Oficialmente o ESP tem como data de surgimento o ano de 2004 (DE MELO, 2016; PARAÍSO, 2016; SALLES, 2017). Sendo amplamente debatido e mencionado no debate político, social e educacional o ESP se coloca como defensor da liberdade de aprender e do conhecimento, como está exposto em seus anteprojetos de lei federal, estadual e municipal disponíveis em seu site oficial na internet⁷.

O termo Escola Sem Partido-ESP não é algo tão recente quanto os projetos de lei que o envolvem. O ESP enquanto movimento foi idealizado pelo procurador de justiça do Estado de São Paulo atuante no Distrito Federal, Miguel Francisco Urbano Nagib. Relata-se que tal idealização se ocorreu após não ter gostado do relato de uma de suas filhas quanto à aula de História em 2003. O professor desta respectiva matéria teria comparado à vida de São Francisco de Assis com a de Che Guevara; e isso acabou por ofender a moral do procurador por este ser católico (SALLES, 2017).

⁷ Nas páginas contidas no site do Movimento Escola sem partido denominadas: “Anteprojeto de Lei Federal”, “Anteprojeto de lei estadual e minuta de justificativa”, “Anteprojeto de lei municipal e minuta de justificativa”. Disponíveis em: < <https://www.programaescolasempartido.org>>. Acesso em: 1º de novembro de 2017.

Vale ressaltar ainda que tenha sido motivado por evento – de ordem privada, ou mesmo subjetiva, no ano anterior, de início não despertou muitas atenções e nem grandes adesões, devido ter sido considerado como algo de pouca relevância (PARAÍSO, 2016). Em razão dos demais pais, educadores e gestores não terem levado em consideração a fala do procurador Nagib e ao que este considerava doutrinação e ataque a – sua -, moral religiosa, o procurador passou a construir suas próprias ferramentas a partir de 2004, visando lutar contra tal afronta e doutrinação ideológica (SALLES, 2017).

Com a ideia inicial dessa dita doutrinação surgiu à concepção de uma possível ‘instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários’; que além de ser considerada gravíssima ainda ocorre na viria a ocorrer na maioria das escolas e universidades do Brasil – segundo os dados constantes no site do ESP no campo “Objetivos” (PICOLI, 2017).

Nagib retorna ao protagonismo no ESP em 2014 quando na Assembleia Estadual do Rio de Janeiro, o deputado Flávio Bolsonaro do Partido Social Cristão (PSC) solicita-lhe que redija o discurso do Movimento Escola Sem Partido sob forma de um anteprojeto de lei. Este anteprojeto foi denominado “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” e a foi divulgado nos portais do RevistAleph⁸ (PENNA, 2016).

O que passa a ser claramente expressado, a partir de então através do ESP, é a velha visão conservadora e autoritária. Isso buscando no ESP uma nova roupagem mais eleitoreira e midiática, o que se tem claramente é a corporificação de uma ideologia religiosa conservadora através de um projeto de lei e um programa de política pública - o ESP.

O Movimento adotou o termo ‘Programa’ como pode ser visto no sítio de internet usado para propagar as ideias, ideais, propagandas, propostas de ações, dentre outros. O domínio outrora oficial do Movimento se utilizava o termo ‘movimento’⁹, e quando acessado remete à indicação de outro site no qual se tem o termo ‘projeto’ no nome; como pode se observar nas figuras 01 e 02.

⁸RevistAleph – ISSN 1807-6211 julho 2017 Ano XIV – Número 28 66 MESP

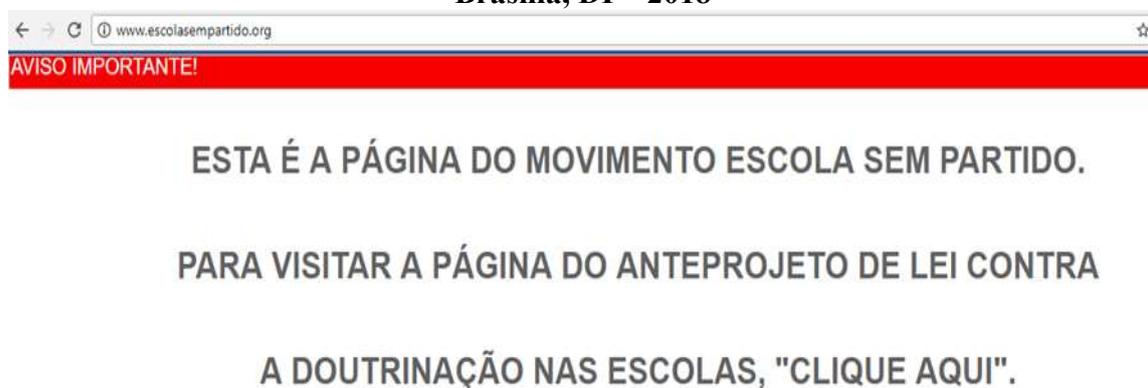
⁹<http://www.escolasempartido.org/>

Figura no. 1
Figura que consta da página/sito na internet sobre a Escola Sem Partido
Brasília, DF - 2018



Fonte: www.programaescolasempartido.org (recorte do autor)

Figura no. 2
Figura que consta da primeira página/sítio do Escola Sem Partido
(www.escolasempartido.org)
Brasília, DF - 2018



Fonte: www.escolasempartido.org (recorte do autor)

É possível conceituar o *Escola Sem Partido-ESP* enquanto movimento ou programa de acordo com os sites e estudos já realizados, entretanto este trabalho adotou o termo ‘projeto’. Assim enquanto ‘projeto’ salientamos que o tema abordado é fruto de um movimento já existente, não sendo causa, mas sim inicial, mas sim um fruto do ESP – e este por sua vez também não é original ou novidade, apenas aparece como uma nova

roupagem, como será discorrido nas próximas páginas. Soma-se a isso que o ESP é um projeto político de poder, que atende a determinados grupos socioeconômicos, também denominados acima de ‘elite’ que são encarados como conservadores e neoconservadores.

De acordo com o explicitado no site¹⁰ do Projeto Escola Sem Partido- PESP¹¹ este se sintetiza em um modelo que apresenta uma - proposta de lei que torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com o seguinte conteúdo:

Figura no. 3
Quadro descritivo que estabelece os “Deveres do Professor” em relação ao seu desempenho profissional, no enquadramento do PESP



Fonte: www.programaescolasempartido.org (recorte do autor)

¹⁰ <https://www.programaescolasempartido.org>

¹¹ O termo PESP é utilizado aqui para designar o Escola Sem Partido enquanto Projeto, é dessa forma utilizada no site do Movimento Escola Sem Partido, dessa forma dando uma identidade prática.

Observa-se que nos “deveres do professor” as ações de controle são as predominantes, seja em relação à transmissão de conteúdo, seja no trato com os alunos, seja com relação aos ‘mandamentos’ institucionais da escola. Em outras palavras, os seis itens acima indicados na configuração ideológica do PESP informam a contrariedade ao princípio constitucional que assegura o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, considerando como válidos determinados conteúdos que servem à manutenção do *status quo* e como doutrinários aqueles que representam uma visão crítica. Segundo Dutra e Moreno, 2016:

O projeto fere liberdade de cátedra e o princípio da gestão democrática da escola, violando a Constituição, e ignorando a LDB, que define a autonomia administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e orienta a elaboração de propostas curriculares com base nas diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A ideia expressa no ESP já ocorreu em outros momentos da História do Brasil, como concluem Couto e Moreno, 2016 - que a institucionalização do “Programa Escola sem Partido” representa um processo de “desmonte” do percurso de construção democrática no campo da educação nacional, após mais de 20 anos de ditadura militar. Pois,

Trata-se de um projeto que retoma os mecanismos utilizados no período da ditadura, que impôs conteúdos e metodologias de ensino de acordo com a ideologia do golpe de 1964, que estabeleceu a censura a determinados autores alegando doutrinação ideológica e que determinou a perseguição e a repressão contra educadores não coniventes.¹²

O ESP tem um viés político, não se institui meramente como uma proposta na busca de um direito, mas se evidencia como a tomada da arte de educar por segmentos que através do cerceamento do que é ensinado e da judicialização da relação professor aluno visa delimitar o debate, e assim propagar a sua visão da realidade, da verdade e evitar a crítica que leve o/a estudante além da formação meramente tecnicista.

¹²<https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-estrategia-golpista-para-calar-a-educacao>

2.1 O Escola Sem Partido e o Poder Legislativo Nacional

Como já demonstrado o ESP foi apropriado pelo grupo de conservadores como uma nova roupagem as suas propostas. No âmbito nacional o PESP foram apresentados projetos nas duas casas do Parlamento, como pelo Senador Magno Malta (PR-ES)¹³ e pelo Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF)¹⁴, proponentes dos PLs 193/2016 e 867/2015, respectivamente. O projeto do Senado já foi arquivado a pedido do mesmo. O debate quanto ao ESP se encontra acirrado e noticiado após as eleições de 2018, que trouxe o projeto com proposta central do governo federal eleito, isso nos debates do PL 7180/2014; de autoria do Deputado Erivelto Santana(PSC-BA) e que descrito como “projeto intercede sobre o ensino em sala de aula, proibindo manifestações do que classifica como doutrinação política, ideológica e partidária”¹⁵.

Ao se justificarem à Casa se valeram da fala do procurador Miguel Nagib, que idealizou o texto do programa “Escola Sem Partido” em 2004, e que vêem o projeto como uma iniciativa necessária para assegurar o respeito à Constituição Federal no segredo¹⁶ das salas de aula. Isto é, que se inspirou nas manifestações e preocupações do ‘Movimento Escola Sem Partido’ (PICOLI, 2017; BALDAN,2017).

Existe ainda outro projeto semelhante ao do deputado Izalci (PSDB-DF)de autoria do Deputado Erivelton Santana (PEN-BA), que prossegue após o arquivamento do projeto no Senado, este último foi arquivado devido à tramitação mais fácil na Câmara Federal já que o Senado não se mostrou favorável (ASSIS, 2018).

¹³ O Senador não foi reeleito,e viu frustrada a pretensão de ser ministro no governo federal conservador eleito para mandato, todavia sua assessora pastora Damares foi anunciada como possível ministra no ministério a ser criado para cuidar dos Direitos Humanos e Cidadania, que já foi alcunhado como Ministério da Família pela foco que deve ter em manter a moralidade cristã e preservar a família tradicional das ameaças criadas e apontadas no mesmo discurso do ESP.

¹⁴Izalci foi eleito Senador do DF em 2018, com a premissa de defender o ESP, foi cotado para o ministério de Direitos Humanos e Cidadania pela bancada evangélica, mas não foi elencado a tal cargo.

¹⁵https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2018/11/20/ensino_educacaobasica_interna,720526/setima-tentativa-de-votacao-do-escola-sem-partido-esta-novamente-suspe.shtml?fbclid=IwAR0L9PCyRIGZYEdLahjF_22GirG4wtp14uE54BjSScnklAq8aBeFyB6p4_4 <acesso em 20/11/2018

¹⁶ Aqui a ideia de que o que ocorre em sala de aula é algo secreto, sem acompanhamento externo, e fugidio da lei.

Outra característica do ESP além do confronto Legislativo é ação no âmbito do Executivo, isto é, este setor passou a interferir na condução das políticas educacionais em curso, na medida em que estimula o cancelamento do Comitê de Gênero no âmbito do Ministério da Educação, ocorrido em 2016. A iniciativa que afirmava a igualdade entre os gêneros foi drasticamente banida do PNE, pois, não foi percebido que não se tratava de uma ideologia, ao contrário, representava o respeito e a valorização de pluralidades, as diferenças, que quando não observadas, respeitadas e consideradas levam, necessariamente, a grades desigualdades sociais, comprometendo a ética da igualdade e da cidadania.

O PESP atualmente se estende também de forma local em Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais como pode ser observado no seu site oficial. Este traz em uma de suas páginas o *link* de todas as propostas em andamento pelo Brasil. Assim como expõe o seguinte:

Figura no. 4
Distribuição territorial dos Projetos de Lei em andamento relativos ao Projeto Escola Sem Partido



Fonte: www.programaescolassempartido.org (recorte do autor)

Como é possível ver no mapa apresentado no site do ESP o projeto – como assim colocam- tem se alastrado por várias cidades. O mapa não traz todas as iniciativas, mas já demonstra o alcance do discurso no âmbito municipal, no que diz respeito ao discurso de neutralidade e combate a ideologização nas câmaras municipais.

Com relação ao ESP no Senado, este se diferenciava um pouco do projeto que estava na Câmara Federal, pois como ressalta De Carvalho:

Na mesma esteira, o PL 193/2016, de autoria do Senador Magno Malta (PR), é uma versão estendida do primeiro, delegando ao Estado o poder de vigilância por sobre quaisquer práticas capazes de comprometer o amadurecimento natural das/os alunas/os que não seja harmônica com a identidade biológica de sexo. (2017, p. 5).

Ainda que no final de 2017, mais precisamente dia 21 de novembro, o Senador pelo estado do Espírito Santo, Magno Malta (Partido da República – PR), tenha entrado com requerimento para retirar de tramitação projeto de lei de sua autoria, que previa a inclusão do Programa Escola Sem Partido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394 de 1996, tal ação não significou um recuo, mas uma estratégia legislativa (ASSIS, 2018).

Atentar ao aspecto no qual o projeto se lança como projeto de lei é de vital importância salientar por que toma uma proposição em parte medular do Estado e acaba por gerar tensão com a Ciência. A tensão pode ser produtiva ou destrutiva, o que é importante em um ambiente democrático é que não seja cerceado aquilo que é fruto de pesquisa como algo meramente político ou ideológico, isso a fim de refutar o que se é constatado através de mera retórica.

Uma evidência de que o aparente recuo no Senado não significou uma retenção na propagação do projeto é o suscitar de vários projetos de âmbito municipal, como aponta Assis (2018):

No âmbito municipal, cinco cidades do Brasil aprovaram a lei que já está em vigor. No Estado de São Paulo temos Jundiaí e Pedreira, esta última, município pertencente à Região Metropolitana de Campinas (RMC), que é reconhecida como um pólo científico, haja vista a grande concentração de Instituições de Educação Superior como UNICAMP, PUC-Campinas, Mackenzie e Faculdades de Campinas (FACAMP). No município de Campinas, onde se concentram as instituições educacionais mencionadas, a despeito da indicação da comissão especial de estudo de consolidação e aplicação das leis da Câmara dos

Vereadores ter denunciado a inconstitucionalidade do projeto de lei, a proposta do Tenente Santini (PSD) foi aprovada em primeira votação e aguarda a segunda rodada. As outras três leis em vigor estão em Campo Grande, no estado do Mato Grosso do Sul; Santa Cruz do Monte Castelo, no Paraná; e em Picuí, na Paraíba (2018, pag. 19).

Os Parlamentos locais do DF e Estado, além do Nacional, enquanto representantes do Estado se encontram emboscados nesse ambiente atual no qual a ciência tem forte impacto na sociedade e promove avanços tecnológicos e evidenciam novas vozes outrora silenciadas, e avança sobre temas que são tidos como tabus por setores da sociedade. Um exemplo claro apurado neste trabalho é que todos os/as docentes entrevistados/as apontaram que o tema racismo deveria ser abordado pelo/a professor/a, diferentemente do que vem ocorrendo com as questões relativas a condição de gênero; a abordagem do racismo até poucas décadas era algo impensado não fosse a luta centenária do Movimento negro no Brasil, e o advento dos novos movimentos sociais nos EUA na segunda metade do século XX. Localmente no Brasil os movimentos negros resistiram bravamente ao período ditatorial, lutando para acabar com a falácia da democracia racial que na prática era apenas uma teoria que corroborava com o racismo velado. Desta maneira as divisões na sociedade saíram apenas do âmbito econômico e passaram a apontar as diferenças não apenas de raça, mas também de gênero, todavia a de raça galgou mais êxitos em termos de políticas públicas, até mesmo dada a longa história de lutas e insurgências de movimentos negros contra a dominação colonial e a escravidão da qual era vítimas.

Os parlamentos cumprem papéis no processo de tomada de decisões do Estado, assim atingindo todo o Brasil pontual e futuro. Essa compreensão é possível a partir de Castells (1999) ao apontar em seus estudos que a tecnologia não pode ser determinada pela sociedade, mas pode ocorrer o sufocamento por meio do Estado. Enfatiza que o Estado pode intervir de maneira positiva ou negativa no processo de evolução tecnológica, ficando então sujeito a este os rumos da economia, da política e do bem-estar social. Observando que ao falar de tecnologia também se abrange métodos e técnicas, e que a Ciência também se desenvolve no campo social é possível estender o entendimento do autor - para o âmbito das Ciências Sociais - no qual o Estado também pode intervir de maneira positiva ou negativa em sua trajetória, como propõe o ESP ao limitar aquilo que é falado, estudado ou debatido.

Não somente o Poder Legislativo é uma frente de batalha quanto ao que se propõe o ESP, existe também o embate no âmbito do legal como aponta Assis (2018, pg. 20):

De outro lado, no Poder Judiciário, especificamente no Supremo Tribunal Federal (STF), nossa corte maior, corre ação direta de inconstitucionalidade (ADI) n.º 5.537, proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) pleiteando a suspensão da integralidade da Lei n.º 7.800/2016 do Estado de Alagoas, também implementadora do Programa Escola Sem Partido no referido estado. Em 21 de março de 2017, ou seja, bem antes do recuo do Senador Magno Malta, o ministro Roberto Barroso, relator da ADI mencionada, quando deferiu a medida cautelar solicitada pela CONTEE e pela CNTE, vale dizer, sem ouvir a outra parte que é réu no processo – o estado do Alagoas –, sinalizou diversos aspectos que denunciavam o caráter inconstitucional do programa⁵, demonstrando, mais uma vez, que as casas legislativas estavam na contramão do que possa ser compreendido a partir do texto constitucional.

A seriedade da tomada de decisão das instituições de um Estado, e sua interferência na economia e desenvolvimento tecnológico, é algo tão ‘palpável’ que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico¹⁷ (OCDE) elenca como prioridade central para os Estados, em suas decisões, a produtividade de conhecimento (OCDE, 1999). Soma-se a isso o fato de um contexto de melhor produção de inovações está diretamente ligado às instituições que vierem a promover deliberadamente a aquisição e a disseminação do conhecimento (FREEMAN, 2002).

Nesse aspecto, o Brasil enquanto Estado através de suas instituições deve atentar para a mesma produtividade de conhecimento, e o Legislativo tem papel evidente de atuação nessa tomada de decisão, ficando assim também responsável por uma melhor produção do conhecimento em todos os campos. Qualquer cerceamento do conhecimento, ou da produção de conhecimento, incide sobre o próprio desenvolvimento econômico. Vale ressaltar que os índices econômicos não podem ser observados sem se situar dentro de um panorama social, e o inverso também é verdadeiro.

Quando se fala em produção do conhecimento é importante lembrar que a conquista do desenvolvimento tecnológico envolve uma possível destruição ou rompimento com

¹⁷ A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Tem sua sede em Paris, França. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros.

velhos conceitos e padrões. A construção do que é novo passa pela destruição do velho, as velhas estruturas sociais e culturais são destruídas para se adequar as novas conquistas tecnológicas (DE PAULA, 2002).

Fazendo uma analogia ao desenvolvimento na área social também teremos esses rompimentos com os velhos conceitos e padrões, por exemplo, as relações sociais de gênero que se alteraram em sua dinâmica. Importante atentar a esse fato para se observar que ocorrerão sempre momentos de tensão na trama social quando a Academia apresenta novos conceitos e novas formas de interpretar a realidade. É exatamente o que temos quando a academia fala sobre Gênero de forma científica e parte da sociedade emplaca uma campanha de desmerecimento colocando o saber científico como ideológico. Aqui não foi a sociedade, mas parte dela através de um grupo de seus representantes legais – os deputados e senadores, que com bancadas tradicionais, religiosas, preconceituosas, fundamentalistas e conservadoras, acabaram por interferir na aprovação do PNE e retiraram a “ideologia de gênero”; os movimentos sociais não conseguiram vencer esta luta.

A questão da mudança que percorre o desenvolvimento tecnológico, e que se chama ‘destruição criativa de conceitos’ pode ser vista na economia ou administração, em larga escala global nas interações macroeconômicas, e requer transformações sociais, culturais e políticas (CASTELLS, 1999). Fica evidenciado aqui que em um mundo globalizado, em uma sociedade de redes, que a presença de transformações ocorrerá sempre, e que estão ligadas de certa forma a uma estrutura macroeconômica hegemônica, mas que podem ser também bastante excludentes. Agora cabe pontuar se essas transformações e forças são sempre benéficas e progressistas ou se afim de um desenvolvimentismo ocorrem retrocessos de ordem imaterial, social e intelectual.

2.2 O projeto de lei do ESP no Distrito Federal

O impacto das discussões e debates levantados a nível nacional acerca do ESP também reverberaram também no âmbito do Distrito Federal - capital do Brasil e unidade da Federação no qual o estudo de caso foi desenvolvido. Em 2015, o projeto foi apresentado na Câmara Legislativa do Distrito Federal. Este propõe como seu fundamento principal: vetar “a doutrinação ideológica nas salas de aula”. Isto na prática representaria a determinação de que todos os temas a serem abordados pelos docentes nas escolas passassem pela aprovação de seus pais de forma prévia, sendo que os professores não poderiam fazer menções ao próprio posicionamento ideológico, político ou religioso. Embora tenha havido argumentação contrária, por exemplo, o deputado distrital, Rodrigo Delmasso¹⁸ pontua que “um Estado que se define laico — e que, portanto, deve ser neutro em relação a todas as religiões — não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é, em regra, inseparável da religião”¹⁹.

O processo foi iniciado com o projeto da deputada Sandra Faraj que causou muito debate e luta contra o mesmo – tal projeto ficou conhecido no Distrito Federal como “Lei da Amordaça”, que por fim não foi aprovado. Retiro do site desta instituição o resumo descritivo de como foi postulado o ESP por meio de projeto de lei:

O projeto, de autoria da deputada Sandra Faraj (SD)²⁰, impede, por exemplo, professores, coordenadores e diretores escolares de incentivar estudantes a participarem de "manifestações, atos públicos e passeatas", além de proibir a discussão em sala de aula sobre "conteúdos" que possam entrar em conflito com convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais.²¹

¹⁸O deputado Rodrigo Delmasso se filiou ao Partido Republicano Brasileiro (PRB) para disputar a reeleição como deputado em 2018, anteriormente fazia parte do PODEMOS.

¹⁹ Parte do depoimento do deputado, disponível no site: [http://blogs.correiobraziliense.com.br/cbpoder/escola-sem-partido-volta-ao-debate-na-camara-legislativa/\(consulta 05/3/2018\)](http://blogs.correiobraziliense.com.br/cbpoder/escola-sem-partido-volta-ao-debate-na-camara-legislativa/(consulta%2005/3/2018)).

²⁰ Sandra Faraj se filiou ao PR após ser expulsa do Solidariedade no primeiro semestre de 2018. <https://www.metropoles.com/colunas-blogs/grande-angular/solidariedade-expulsa-deputada-distrital-sandra-faraj-do-partido>

²¹ http://www.cl.df.gov.br/ultimas-noticias/-/asset_publisher/IT0h/content/projeto-da-escola-sem-partido-sera-debatido-

A deputada distrital pertence à bancada evangélica e é irmã do Pastor Fadi Faraj (suplente do Senador Reguffe do Distrito Federal). Inúmeras investigações e denúncias envolvendo os dois irmãos suscitaram a discussão sobre o aparelhamento dos órgãos públicos pelo fundamentalismo evangélico²². Vale lembrar que a polêmica desenfiada causada pela respectiva deputada ao enviar um ofício a um colégio de ensino médio de Ceilândia para questionar um trabalho escolar que tratava sobre homofobia e orientação sexual. Sandra Faraj alegou que recebera denúncia da mãe de um aluno que teria se sentido constrangida pelas temáticas. Afirmou a deputada que a moral da família havia sido ferida, e que os temas tinham sido retirados pelos próprios deputados do plano de educação do DF até 2024 e que não constariam do Plano Nacional de Educação. Também se valeu do fato que era parte da chamada Frente Pela Família da Câmara Distrital e cabia a ela fiscalizar ações danosas a família e a moral familiar. A interferência da parlamentar na escolha sobre o conteúdo pedagógico revoltou os professores e entidades de defesa da educação, que divulgaram notas de repúdio.

A notícia que circulou e as reações são resumidamente apresentadas a seguir:

*No fim de junho, um professor do segundo ano do ensino médio do Centro Educacional 6 de Ceilândia passou um trabalho em grupo aos estudantes, em que eles deveriam debater um entre os seguintes temas: **homofobia, integração entre gêneros, pansexualidade, relações poliamorosas e transexualidade** (grifos nossos). Sandra Faraj recebeu reclamações em seu gabinete com relação ao assunto e enviou ofício à direção da escola pedindo “esclarecimentos” e “providências legais cabíveis”.*

“O Sindicato dos Professores considerou o envio do ofício uma forma de intimidar e constranger os professores. “Temos uma lei de gestão democrática que organiza as escolas e estabelece a autonomia do trabalho pedagógico dos professores e da instituição de ensino. O professor tem que ajudar os alunos a entender a sociedade, ele não pode ser cerceado ao tocar em temas importantes da atualidade”, reclama Dimas Rocha, diretor da entidade”.

“O Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal aprovou nesta terça-feira (5/7/2016) uma nota de repúdio ao posicionamento da parlamentar. “O Conselho repudia a tentativa de interferir na autonomia dos professores da escola citada. É conhecida a saga da deputada que enviou o ofício,

hhoje;jsessionid=61B26B7B231FC96B24338334B1BFF9FF.liferay2?redirect=http%3A%2F%2Fwww.cl.df.gov.br%2F; acessado em 26/10/2017

²² <https://www.metropoles.com/distrito-federal/politica-df/estrutura-do-gdf-e-usada-para-empregar-pastores-do-ministerio-da-fe>; acessado em 26/10/2017

*para que os temas de gênero e orientação sexual não sejam discutidos, o que não encontra base legal. O Conselho é afirmativo na necessidade de discussão dos temas de diversidade nas escolas para o estímulo de uma cultura da paz e tolerância”, diz a nota da entidade.*²³

Por sua vez a deputada reagiu usando-se da condição de vítima, afirmando sofrer perseguição por parte do Sindicato dos Professores. Em suas palavras:

*“Existe esse embate com o sindicato, que é ligado a movimentos sociais e a partidos políticos. Sempre que agimos para defender os valores da família, eles se posicionam contra”, diz Sandra, e continua afirmando: “É preciso entender o pensamento da sociedade. Será que ela está à vontade com essas práticas que são contra a lei?”, questionou. “As escolas não têm autorização para abordar temas dessa maneira. Como um jovem vai pesquisar sobre transsexualidade, pansexualismo? Será que ele tem maturidade para tratar sobre isso?”*²⁴

Esta pesquisa ao trazer as falas dos/as educadores/as das escolas do Recanto das Emas. Eles/as pontuaram de forma clara a necessidade de preparar o/a estudante também para o mundo e não somente para o mercado de trabalho, que a formação vai além do mero repasse de informações, o que também é pontuado pelo Currículo em Movimento da Educação Básica Pressupostos Teóricos, que regem o Ensino no Distrito Federal.

É possível observar que ocorre no Distrito Federal o mesmo crescimento e modo operante da bancada evangélica e conservadora: de criar um discurso ‘fictício’ de doutrinação dos estudantes, da instauração de uma ditadura gay marxista, e de que o professor deve ser tutelado afim de não ferir a moral familiar-cristã. Importante ressaltar que a bancada evangélica detém nove dos vinte e quatro deputados, representando mais de um terço dos deputados (PICOLI, 2017).

O projeto ESP tanto a nível federal como distrital ao defender “o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” visa, na verdade, o monopólio da formação moral à família. Todavia não qualquer tipo de família, mas a família conservadora-cristã, que é monogâmica e heteronormativa, com um casal cis-binário de sexos opostos. E isso é feito pelo ESP sem se importar em como o jovem em seu direito à autonomia de pensamento. Concorde-se

²³<http://blogs.correiobraziliense.com.br/cbpoder/deputada-evangelica-pede-providencias-legais-contra-professor-que-tratou-sobre-homofobia-em-sala-de-aula/> (consulta: 3/03/2018).

²⁴<http://blogs.correiobraziliense.com.br/cbpoder/deputada-evangelica-pede-providencias-legais-contra-professor-que-tratou-sobre-homofobia-em-sala-de-aula/> (Consulta: 4/03/2018).

com Dutra e Moreno (2016, s/p) que a ideia de uma “educação moral” dissociada dos demais conteúdos escolares não encontra respaldo legal e representa um risco para os estudantes, que se e diversificada tornando-os reféns de único pensamento. Tal postura lhes cerceia a liberdade de acesso a conhecimentos essenciais para garantia de sua formação integral e para sua elaboração no campo afetivo, emocional, político, cultural e social. Pois, a nosso ver, o estudante deve ser educado para o mundo em toda a sua complexibilidade e diversidade e não simplesmente focar tão somente no convívio deste em seu seio familiar e/ou religioso (PICOLI, 2017).

Ressalto ainda que, seja por coincidência ou não, os membros da chamada Frente são os mesmos da bancada evangélica somados com outros mais conservadores. Tal conjunto toma atitudes conservadoras como a derrubada da regulamentação da lei anti-homofobia e a aprovação da lei que obrigava as mulheres vítimas de estupro a olharem as imagens do feto mês a mês, coagindo aquelas que estivessem interessadas em fazer aborto legal – esta última lei foi vetada pelo governador do Distrito Federal Rodrigo Rollemberg²⁵.

Ainda que as primeiras tentativas claras de aplicarem o ESP no DF tenham sido fortemente combatidas os seus princípios-norteadores continuam vivos nos parlamentares que os propuseram. O ESP não deixou de ser uma sombra de tormenta sobre os educadores do Distrito Federal. E como demonstrado pela pesquisa está presente de forma ampla no âmbito escolar, ainda que não se configure impositivamente na forma de lei, acabou por estar se implementando pelo discurso e debate de suas proposituras, suscitando temores e trazendo prejuízos a arte democrática de educar.

O total descompasso do que propõe a Educação no DF com a argumentação dos políticos que pretendem silenciar o debate pode ser claramente observada pelo que aponta o Currículo em Movimento da Educação Básica:

A questão de gênero a ser trabalhada em sala de aula deve começar pelo entendimento de como esse conceito ganhou contornos políticos. O conceito de gênero surgiu entre estudiosas feministas para se contrapor à ideia essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico que pudesse explicar comportamento de homens e mulheres, empreendendo dessa forma, uma

²⁵ <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/rollemberg-anuncia-veto-a-projeto-para-mostrar-imagens-de-feto-a-vitimas-de-estupro.ghtml>

visão naturalista, universal e imutável do comportamento...por meio da educação, podem ser construídos valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito de gênero e do venha a ser mulher ou homem em uma sociedade, de forma a desconstruir hierarquias historicamente constituídas...a escola apresenta-se como um espaço propício para tratar dessas questões, não como verdades absolutas, mas que possibilitem aos estudantes compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construam sua própria opinião nesse debate. (Currículo em Movimento, 2014, pg. 42, adaptado)

O que ocorreu no Distrito Federal na tentativa de implementação do ESP foi uma demonstração clara que ela atende a grupos conservadores e tem uma aplicação clara no cerceamento do trabalho dos/as docentes. O comportamento da deputada Sandra Faraj, aliado ao seu discurso fundamentalista, assim como o apoio da bancada evangélica, deixa evidenciado a instrumentalização do ESP como ferramenta de implementação de uma moralidade fundamentalista que é pautada como uma ética dita neutra. A rejeição dos/as docentes ao projeto deixou claro que os mecanismos que o ESP propõe são traduzidos pela alcunha que se deu localmente ao projeto: lei da amordaça.

CAPÍTULO 3. ESCOLA SEM PARTIDO E O RETROCESSO PEDAGÓGICO

O ato de educar com o passar do tempo passou de mera reprodução de conhecimento e voltado para a educação profissional para ser também uma fonte de crítica e transformadora do indivíduo e da sociedade. Essa mudança passou tanto pelas novas dinâmicas sociais, como pelos métodos de ensino, pelos papéis de educadores/as e educandos/as. Este capítulo faz um resgate dessa perspectiva histórica e metodológica para que fique claro que o modelo crítico-social não é ideológico e sim metodológico.

Importante ressaltar que o ESP retoma o papel do ato de educar como mera reprodução de conteúdo, coloca enquanto ‘subversiva’ a crítica construtiva da ordem social e assim também acaba por produzir violência sobre a liberdade do pensar e tentando impor um modelo do senso comum como verdade (OLIVEIRA,2018).

Na história do Brasil fica evidenciado a movimentação de uma elite conservadora que se perpetuou no poder independente do regime e das mudanças ocorridas no país. Como aponta Oliveira, 2018, pg.05:

Existe uma série de valores e ideias herdadas pela família patriarcal, cuja origem é a unidade rural escravista, assim como existem persistências de uma dinâmica social pertencente ao período da ditadura militar. Isto perpassa não apenas a nossa história, mas inúmeras características de nossa mentalidade atual.

Aponto para a existência constante de forças conservadoras, como as que implementaram o golpe de 1964, e que ‘ditaram’ durante muito tempo o que é moral – isto é, o modelo de comportamento hierárquico patriarcal citado acima - quem tem o direito a fala, e como se materializaram, historicamente, nas estruturas de poder.

Observar essa ordem é muito importante para atentar que aqueles que se movimentam na defesa política do ESP tem origem nos fundamentalismos religiosos e neoliberais (VENERA,2018). Logo tais defensores do ESP sempre estiveram presentes, agora apenas se sentem livres para impor o seu pensamento se valendo de tecnologias para perpetuar uma visão temerária sobre a crítica social e a observâncias de distorções sociais ocasionadas pelo modelo patriarcal heteronormativo.

As implicações do ESP no ato de educar busca atender a manutenção do *status quo* pelo agrupamento que está no poder; isso ocorre pelo fato de que a escola é um espaço biopolítico que pode acabar por se converter como espaço de fabricação de corpos dóceis, úteis e sujeitados – dentro da relação de poder e relações de saber(OLIVEIRA,2018).

A educação formal proposta pelo Estado e executada nas escolas públicas e particulares que segue uma diretriz estatal, isto é, o Plano Nacional de Educação (PNE), vem a ser, no geral, um sistema que deveria não apenas reproduzir conhecimentos, onde as características das pessoas são deixadas de lado em prol de uma dada homogeneização dos estudantes (NOGUEIRA, 2009); aqui se tem a clara divergência com o ESP que ameaça a autonomia dos/as estudantes em sua liberdade de pensar (DE FREITAS, 2017).

A relação antagônica entre ESP e PNE foi aferida por Moreno, 2018,s/p, da seguinte maneira:

O Projeto Escola Sem Partido está inserido em um retrocesso que impede a construção de projetos pedagógicos que possibilitem a escola a promover a reflexão crítica e plural, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB). Ainda, o projeto fere a liberdade de cátedra e o princípio da gestão democrática da escola, violando a Constituição Federal de 1988, e ignorando a LDB, que define a autonomia administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e orienta a elaboração de propostas curriculares com base nas diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ao contrário do que se vislumbra no ESP o papel da educação, e sobretudo da escola, é o de socializar o conhecimento entre os/as estudantes promover o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão. A escola deve se constituir no lugar onde a criança e o jovem deveriam encontrar os meios de se preparar para realizar seus projetos profissionais assim como de vida. Portanto, a qualidade e a pluralidade de ensino se tornam condições indispensáveis à formação do espírito crítico, assim como o desenvolvimento de seu potencial intelectual quanto moral.

Segundo as professoras Geni Serrano dos Santos e Olivia Serrano²⁶,

“ à convivência escolar deve ser organizada de tal modo a proporcionar que os conceitos como justiça, respeito, cidadania, tolerância e solidariedade que sejam

²⁶ Texto das autoras: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO. Disponível: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-papel-escola-na-formacao-cidadao.htm>(consulta:4/3/2018)

compreendidos, assimilados e vividos; com esse proposto à escola se desafiam a instalar uma atitude crítica, que levará o aluno a identificar possibilidades de reconhecer seus limites nas ações e nos relacionamentos a partir dos valores que os orientam (SERRANO, 2016, online).”

Concluem que é importante que as questões que permeiam a vida em sociedade façam parte, com clareza, da organização curricular, levando a ética ao centro de reflexão e do exercício da cidadania,

“Pois formar uma escola democrática que esteja sempre atenta à qualidade do relacionamento entre seus alunos, professores, pais e dirigentes, onde todos participam do processo do mesmo processo, embora de maneiras específicas” (DOS SANTOS)²⁷

E devido a esse entendimento da escola como campo ideológico se permitiu um discurso de combate à escola e a educação formal pública; para Althusser nas sociedades de capitalismo tardio o estudo seria o campo de atuação no qual se deveria focar para transformação da sociedade (PAIDA, 2013).

Entre a década de 1950 e início da primeira década dos anos 2000 no Brasil, a Educação foi marcada por tendências liberais, quer seja conservadora ou renovada – isso fica evidenciado de forma concreta nas práticas pedagógicas e nas concepções destas através dos métodos de ensino e avaliação aplicados pelos professores (LUCKESI, 2005).

Ao contrário do que prega o ESP, a lei versa que os debates sobre a educação devem visar à promoção de diversas vozes e diversos saberes, bem como aos papéis de gênero, diversidade sexual e raça. Esses debates nesse momento se encontram em franca discussão no contexto educacional brasileiro, sobretudo, relacionado ao novo Plano Nacional de Educação-PNE, aprovado em 2014 no Congresso Nacional. Faço uso da descrição oficial do que é o PNE:

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz

²⁷ Texto das autoras: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO. Disponível: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-papel-escola-na-formacao-cidadao.htm>(consulta:4/3/2018)

respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (MEC, 2017, online).²⁸

O PNE que norteia as políticas educacionais entre os anos de 2010 e 2020 só foi aprovado em 2014, isto ocorreu devido aos embates políticos sobre temas relacionados a gênero. E foi somente após a exclusão da obrigatoriedade de inserção das perspectivas dos estudos sobre a ‘ideologia’ de gênero nos currículos é que ocorreu a aprovação. Como dito, a discussão no parlamento se pautou sempre contra a “ideologia de gênero” e a ficcional ditadura gay de ordem marxista que se pretendia propagar via PNE (PICOLI, 2017).

Entender que a Educação e o Plano Nacional de Educação, assim como os projetos políticos pedagógicos implementados pelas escolas, materializados em políticas públicas são muito importantes para se observar que a Educação tem também um aspecto político. A Educação não tem como ser apolítica ou neutra, pois não está dissociada da construção social e histórica (LUCKESI,2005). Com o surgimento dos novos movimentos sociais as políticas públicas passaram a incluir debates que visam combater a desigualdade, inserir grupos marginalizados no processo social e rever erros construídos historicamente. Em razão disso os mesmos que promovem o ESP também utilizam o PNE e outros locais de debate da educação como verdadeiro campo de batalha para impor sua visão conservadora e totalitária de mundo ao colocar um modelo que não se permite a crítica ou reflexão.

A inclusão da perspectiva de gênero, assim como de raça e etnia nas políticas públicas educacionais é menos institucionalizada que em outros campos, como saúde e trabalho (VIANNA; UNBEHAUM, 2006). Isso se deve à falta de esclarecimento pela comunidade escolar acerca do modelo pedagógico no qual se inclui o debate e participação constante da sociedade na formação do indivíduo. Nesse modelo a escola é um local de formação de identidade e de debate social. Em outras palavras, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), desde 1998 são objetivos do ensino fundamental que os/as estudantes

²⁸<<http://pne.mec.gov.br/>> ; acessado em 27/10/2017

sejam capazes de realizar e acompanhar os seguintes pontos, resumidamente explicitados por Geni Serrano dos Santos e Olivia Serrano²⁹

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

²⁹ Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-papel-escola-na-formacao-cidadao.htm>

- utilizar as diferentes linguagens - verbais, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Outro documento normativo importante a se observar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (2017). Esta ao definir os parâmetros da Educação e resalta o caráter laico do ensino, pontua um aspecto voltado a uma ética democrática e não a comportamentos que se baseiam em uma moralidade religiosa. Isso é apontado por Venera:

Trata-se de uma defesa do direito à educação moral escolhida pelos pais e famílias, no entanto a educação cidadã que é tratada pela LDB é ética e, por isso, garante a educação moral que as famílias, no seu espaço privado, escolherem para seus filhos. A educação laica é ética, porque pressupõe incluir o direito de todos de escolher suas crenças e suas morais diversas. E, quando defende a educação moral, o texto da proposta de lei precisa funcionar sem parecer ideológico (LDB, 2018, pg. 9).

A democracia brasileira é jovem, assim como também a presença do debate amplo que insere outras visões de mundo além da hegemônica. O modelo educacional meramente tecnicista (já superado na educação), que forma o indivíduo apenas para o mercado de trabalho ainda é o modelo no qual os responsáveis pelos estudantes foram doutrinados dentro de uma estrutura do Estado Ditatorial. Não existia uma vontade estatal e nem discussões junto à sociedade para uma escola libertadora do indivíduo ou que apresentasse uma crítica à realidade social. O debate transcorreu dentro da Academia e começou a fomentar a Educação Básica de maneira mais densa no período democrático.

Contrariando todos os paradigmas da Educação Brasileira temos a emergência do ESP que suprimindo estes nos debates propagam o controle dos conteúdos e das atitudes educacionais (BIROLI, 2018). A escola enquanto instituição é um lugar privilegiado para

promoção de políticas públicas e da diversidade, do reconhecimento de identidades diversas, e do respeito às diferenças. Nela temos a oportunidade de rever e questionar as relações de poder e as concepções do próprio currículo didático - assim como do projeto político pedagógico - que estejam através da rotina escolar preservando hierarquias sociais opressoras (SILVA, 1996 e 2000). E é exatamente esse privilégio que o ESP visa limitar e tutelar sob uma moralidade e religiosidade subjetiva, impondo sobre a educação laica os limites de visão provindo da moralidade e dos dogmas dos pais dos/as estudantes.

Quanto à ameaça à democracia, faço presente a análise de Oliveira):

A institucionalização do “Programa Escola sem Partido”, portanto, representa uma das facetas da ruptura com processo de redemocratização e construção do Estado de Direito. Conforme se pode constatar, trata-se de um projeto que retoma os mecanismos utilizados no período da ditadura, que impôs conteúdos e metodologias de ensino de acordo com o pensamento do golpe de 1964, que estabeleceu a censura a determinados autores alegando doutrinação ideológica e determinou a perseguição e a repressão contra educadores não coniventes com essa forma de pensar (OLIVEIRA, 2018, pg. 06)

A imposição de uma visão única e inquestionável de mundo que impõe como verdade no ESP pretende colocar como natural àquilo que a Ciência já comprovou nas últimas décadas de forma ampla, clara e pública que na verdade são frutos de uma construção social.

O ESP ao silenciar debates e ao impedir a desconstrução de sentidos comuns acaba por perpetuar um padrão imposto politicamente como o adequado e universal. Como já disposto no decorrer do texto esse modelo universal tem sido pontuado por setores específicos da sociedade, a saber, o conservador e o fundamentalista evangélico (VENERA 2018).

Essa naturalização inquestionável de comportamentos sociais e da estrutura social que pretende se pontuar como neutra se dá na forma de construção behaviorista do comportamento, o que aprofunda ainda mais o ódio contra quem não segue as normas e convenções sociais impostas como modelo a ser seguido (SILVA, 2013). Tal manifestação de ódio e de rancor ao divergente surge afinal àqueles que comportariam ou pensariam diferente do que foi imposto e feririam a própria natureza, a moral universal e até mesmo a

instituição familiar que é base do Estado. É nessa falácia conservadora que se assenta a propagação do discurso do ESP. (PICOLI 2017, SILVEIRA 2018)

A percepção da educação formal detendo a escola como um meio para “homogeneização intencional”³⁰ dos estudantes está presente no ESP, pois esse impõe uma moralidade universal e conservadora. Assim o papel da escola no ESP retoma um papel de espécie de ‘Aparelho Ideológico’ do Estado subvertido em Aparelho Repressivo do Estado, como já foi mencionado por Louis Althusser, nos idos da década de setenta, pois a escola passa a perpetuar e impor a vontade de um liberalismo que se baseia na diferença de classes.

Ressalto que sob a perspectiva do ESP o debate social transformador de uma dominação empresarial e capitalista, onde uma educação visando a desalienação, nada mais é que uma doutrinação ideológica (BIROLI, 2018). Isso ocorre pelo enquadramento da crítica em sala ao modelo capitalista como doutrinação marxista (SALLES, 2017; PICOLI, 2017), logo o ESP é um projeto que apesar de pautar por uma dita neutralidade política em seu discurso, na verdade impõe a manutenção exclusiva de apenas uma visão de mundo, e tem claramente um viés de doutrinação liberal e conservadora.

3.1 O papel da Escola e as Questões de Gênero: da Impossibilidade do ESP em um Ambiente Democrático

A escola é um ambiente de democracia no qual a liberdade de pensamento é primordial para que isto se estabeleça como tal, observa Oliveira:

A violência ao pensamento crítico, assim, decorre da ausência de um espaço civil, de um espaço de reflexão que permita fazer a mediação entre indivíduo e sociedade, entre público e privado, entre Estado e sociedade. Sem mediações possíveis, os conflitos, as recusas e as revoltas do dia a dia tornam-se problemas da esfera privada ou sofrem repressão legal implacável, assim como execuções

³⁰ Entende-se aqui como homogeneização intencional o ato de pegar diferentes indivíduos, com as mais diversas historicidades e diferenças e transformar estes em um coletivo homogêneo, onde suas diferenças são escondidas –ou negadas– por uma uniformidade imposta, seja por uso de uniforme, adoção de números. O indivíduo sujeito de sua própria história dentro dos muros da escola fica resumido meramente ao papel de estudante, sendo padronizado para a vivência social e mercadológica que o Estado se propõe a formar para a subsistência e manutenção do mesmo.

extrajudiciais. Os conflitos, tornados como violências contra o pensamento autônomo, instauraram-se nas relações pessoais, nas instituições, escolas e universidades, na sociedade mais ampla e nas práticas judiciais e extrajudiciais (OLIVEIRA, 2018, pg. 04)

O Projeto de Lei nº 193, de 2016, que incluía entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido” (Projeto de lei do Senador Malta, arquivado a pedido do mesmo em 2017), é outro que pretendia proibir a “ideologia de gênero nas escolas”. Ao atribuir uma identidade biológica ao sexo, como se a identidade fosse resultado da natureza, ele acusa professores e autores de livros didáticos de se posicionarem contra a moral sexual majoritária (DE SOUZA, 2018).

O silêncio é algo que mantém a estrutura social vigente. O silêncio não se dá apenas no vocabular em ondas sonoras algo, ou escrever em letras e telas, mas sim no perpetuar das identidades que junto com a estrutura social se perpetuam em um círculo vicioso de uma mesma moeda (ALVARES, 1997:194). Impor uma política de silêncio de debates como propõe o ESP é buscar claramente a manutenção da estrutura social vigente que se impõe através de vários discursos, como o conservador. A força desse discurso conservador, dito neutro, não apenas constrói o modo de comportamento válido socialmente, mas define e valora identidades.

Os debates sobre a educação que considerem os papéis relativos à diversidade sexual e gênero estão claramente politizados e presentes na política brasileira, através do debate do ESP. Os setores conservadores da sociedade, onde a diferenciação de gênero é tida como algo proveniente da natureza, lançaram verdadeiras campanhas políticas para que o debate e a cientificidade acerca de assuntos envolvendo gênero não fossem abordados por instituições do Estado. Ao chamar as constatações da construção de comportamento gênero de “ideologia de gênero” lançam sobre todos os estudos promovidos até aqui uma parcialidade política e tendenciosa, assim desmerecendo o debate, e lançando preconceito e até ódio sobre o assunto.

Outro ponto importante sobre o ESP é a possibilidade de que na imposição de um conservadorismo pedagógico tenhamos o retorno de um *ethos*³¹ da dominação masculina. Na perspectiva educacional machista a mulher é colocada em um papel de subordinação, do qual, entre outros aspectos, é de suspeitar sempre de seus próprios modos (VARGAS-FREITAS, 2014); ela deve se preservar, dar-se o valor e poupar-se de ser vista como objeto sexual, ser bela, ser sensual e acreditar em um poder de sedução e controle que só propaga a ideia que ela deve aceitar de bom grado o seu papel como objeto de consumo do mundo masculino e propriedade da família tradicional em um papel subalterno sempre orientado pela reprodução.

A tendência, em caso da implementação do ESP, no contexto da educação formal é de que se corra o risco de ter que conviver com um sistema de reprodução de desigualdade, onde as características das pessoas são deixadas de lado em prol de uma homogeneização dos estudantes (NOGUEIRA, 2009). Dentro dessa percepção de homogeneização intencional podemos atentar ao papel da escola como local de padronização do estudante através de violências simbólicas, como observaram Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (*apud* DORE, 2006).

Não somente a ação da escola perpetua a diferença ao pregar uma igualdade formal em suas práticas pedagógicas, mas também o fato da escola ignorar as desigualdades culturais, no âmbito de seus conteúdos que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão, e dos critérios de avaliação leva a tal perpetuação (BOURDIEU, 2008). A visão de que toda prática pedagógica pode ser uma violência simbólica é o argumento central da obra *A Reprodução* de Bourdieu e Passeron, assim:

(...) todo sistema de ensino institucionalizado visa, em alguma medida, realizar de modo organizado e sistemático a inculcação dos valores dominantes e reproduzir as condições de dominação social que estão por trás de sua ação pedagógica (*apud*, RODRIGUES, 2004, p 87).

Essa naturalização de comportamentos se dá na forma de construção behaviorista do comportamento, o que aprofunda ainda mais o ódio contra quem não segue as normas e convenções sociais do padrão coercitivo da sociedade (SILVA, 2013).

³¹“valores em estado prático, não-consciente, que regem a moral cotidiana (diferente da ética, a forma teórica, argumentada, explicitada e codificada da moral, o *ethos* é um conjunto sistemático de disposições morais, de princípios práticos)” (THIRY-CHERQUES, 2006)

A escola enquanto instituição é um lugar privilegiado para promoção da diversidade, do reconhecimento de identidades diversas, e do respeito às diferenças. É nela que temos a oportunidade de rever e questionar as relações de poder e as concepções do próprio currículo didático - assim como do projeto político pedagógico - que estejam através da rotina escolar preservando hierarquias sociais opressoras (SILVA, 1996;2000).Nesse aspecto chamo a atenção para as práticas misóginas e homofóbicas que perpetuam uma dominação machista e hétero-normativa, onde existe uma sobreposição do masculino ao feminino.

O ESP perpetua suas ideias com um discurso de proteção dos ‘valores - conservadores- da família e da moral’, isso o faz pelo alinhamento ao conservadorismo (SALLES, 2017). O ESP se pontua como garantidor e defensor do/a estudante e da família. Fomenta-se no projeto que os/as estudantes são vítimas de violência ideológica, e esta os/as leva em posição passiva de ser manipulado por pensamentos ideológicos que são postos como científicos ou filosóficos, mas que na verdade são apenas ações que visam destruir a cultura e a família, afim de implementar um projeto de destruição da moralidade cristã e da família tradicional³².

Ao criar obstáculos às compreensões de hierarquias sociais construídas até mesmo no dia a dia da escola o ESP não observa que as construções sociais também são provindas de formações históricas e culturais, e, portanto, estão repletas de distorções de poder e de fala de grupos e indivíduos. O foco do ESP na questão relacionada a gênero e orientação sexual não se faz atoa: a discussão de tais temas leva ao debate dos vários poderes que ordenam a sociedade. Esse entendimento é possível adotando a ótica de Michel Foucault sobre a sexualidade que, para ele, é algo que nenhum sistema moderno de poder pode dispensar, ao contrário, a sexualidade é utilizada como uma forma de poder, no qual se enseja hierarquias sociais.

³² Exemplo disso é a leitura comentada de uma reportagem de jornal local do DF, Correio Braziliense. A reportagem publicada em 06/07/2016 com o título **“Turma de escola do DF fez festa junina em que noivo foge com outro homem”**, foi interpretada pelo Escola Sem Partido como **“No DF, professores usam festa junina para atacar moralidade cristã, e transmitir aos filhos dos outros seus próprios valores”**, como pode ser visto em: <<http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/648-no-df-professores-usam-festa-junina-para-atacar-moralidade-crista-e-transmitir-aos-filhos-dos-outros-seus-proprios-valores>> acessado em 22/09/2017

Desta forma, sabendo que nenhum discurso social é construído casualmente, e que estes acontecem dentro de limites e parâmetros específicos socialmente, ainda que de forma inconsciente (FOUCAULT, 2006, p. 36), podemos afirmar que o discurso de que uma ação pedagógica dita neutra atinge de forma igual a todos, em benefícios, na verdade tem a função de manter a estrutura social vigente e que acaba por manter as diferentes identidades, ainda que silenciadas, todavia com acesso a fala de forma dísparese sem contudo ser questionada essa desigualdade em nome de uma neutralidade.

Não cabe simplesmente insistir na teimosia sem sucesso de falar na existência da neutralidade na educação; temos é que buscar uma postura ético-democrática na qual demonstramos que o educador tem posições políticas, mas que os educandos podem ter outros posicionamentos diversos, e que por meio do debate podem aprimorá-las - dessa maneira ainda o educador se aproxima do educando ao não lhe impor seu próprio ponto de vista (FREIRE, 2001).

A abordagem crítica da questão sexista nas práticas educacionais brasileiras pode levar a uma instrumentalização de atitudes de superação das desigualdades sociais, de sexo e orientação sexual; onde se é possível à construção de um espaço plural, diverso e de fomento de mudança de atitudes, pois as práticas políticas e pedagógicas podem perpetuar comportamentos discriminatórios ou impulsionar a superação destes (CAVALCANTI; SOUZA, 2007). E exatamente por perder espaços de poder que os conservadores se alinharam ao ESP, a fim de inibir o avanço da educação plural e democrática.

Ao denominar os comportamentos identitários de gênero equivalentes ao ‘slogan’ “ideologia de gênero” os setores conservadores lançam sobre todos os estudos promovidos até aqui uma parcialidade política e tendenciosa, assim desmerecendo o debate, e lançando preconceito e até ódio sobre o assunto.

A exemplo da psicóloga Marisa Lobo, 2017, s/p:

..que tem feito alertas constantes a respeito das discussões em torno do novo Plano Nacional da Educação (PNE). Entre as críticas propostas pela psicóloga ao documento que ditará as normas a serem seguidas pelos educadores de todo o país

pelos próximos dez anos, está a de que ele está “contaminado” com ideologia de gênero que, segundo ela, serviria para reorientar a sociedade³³ (LOBO, 2017, s/p).

Observa-se que há uma verdadeira cruzada contra o que é chamado - equivocadamente, de “ideologia de gênero” que é condenada pela ESP, e nesse sentido, a exemplo do afirma ainda a psicóloga mencionada:

A vitória da ideologia de gênero significaria a permissão de toda perversão sexual (incluindo o incesto e a pedofilia), a incriminação de qualquer oposição ao homossexualismo (crime de “homofobia”), a perda do controle dos pais sobre a educação dos filhos, a extinção da família e a transformação da sociedade em uma massa informe, apta a ser dominada por regimes totalitários(LOBO, 2017, s/p).³⁴

Reforço que ao contrário da ênfase dada pela fala da Psicóloga os regimes totalitários não buscam criar uma massa informe, mas sim uniforme. Essa perspectiva de uniformidade está presente no ESP e se manifesta não somente antidemocrática e autoritária, como na verdade se observa claros elementos totalitários no projeto ao pressupor uma moral universal.

Ao contrário do senso conservador, o que se pode constatar é que os modelos de masculinidade e feminilidade não são naturais, são na verdade construções sociais que cada sociedade preenche com séries de normas, crenças e comportamentos pré-estabelecidos, assim surge uma normativa que determinam direitos e obrigações diferentes para cada pessoa por seu pertencimento a um gênero ou outro (GARCIA-MINA, 2003).

O ESP surgiu com a estratégia de judicialização da relação entre professores e alunos. Depois passou a pressionar os poderes legislativos e estaduais e acabou alcançando o parlamento federal. O projeto antagoniza a relação entre os educadores e os educandos. Também preconiza nos projetos de leis a criação de canais de comunicação aonde os docentes possam ser denunciados por descumprirem o ESP e os pressupostos destes (MACEDO, 2017).

³³ Disponível: <https://noticias.gospelmais.com.br/marisa-lobo-alerta-ideologia-genero-plano-nacional-educacao-67075.html> (acesso: 30/10/2017)

³⁴ Consultar o texto: Marisa Lobo faz alerta sobre “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação 22 de abril de 2014. Disponível: <https://noticias.gospelmais.com.br/marisa-lobo-alerta-ideologia-genero-plano-nacional-educacao-67075.html> (acesso: 30/10/2017).

A escola é um ambiente de reprodução, revisão e produção de intencionalidade política de perpetuação de regras e normas sociais e culturais. O professor é agente dessa estrutura social no qual está inserido, não é apenas sujeito passivo dela. Os docentes trazem de casa um *ethos* que também podem ter em suas fontes um sistema conservador que lhes foram passados pela educação formal ou informal, assim sendo não é possível dizer que exista homogeneidade nos docentes, uma coesão do pensamento, ou ainda uma atitude conspiratória dos docentes.

O ESP no discurso público os sentimentos, pensamentos e palavras provindos da ideologia neoliberal não se fazem presente por formalidade. Entretanto estão claramente presentes no ESP e na classe dominante do país e tentam se impor de ‘maneira autoritária, preconceituosa e repugnante’ (RODRIGUES, 2017).

O ESP então diz combater qualquer tipo de doutrinação ideológica, mas na verdade acaba por impor uma ideologia (BALDAN,2017; PICOLI, 2017). O que se tem então é o combate a manifestações ideológicas do docente que vão contra a ideologia neoliberal. (PICOLI, 2017).

Salientar a influência da Classe dominante no ESP é de suma importância. Em A Distinção, Pierre Bourdieu (1979) empreende crítica ao do julgamento social vivenciado em função da padronização estética que é ditada de acordo com os moldes e imposições da classe dominante.

Algo semelhante ocorre em ‘Vigiar e Punir’, Michel Foucault (1975) enfatiza que a disciplina tem a função de fabricar indivíduos, é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício. Sobre essa questão aponto que:

“Esse aparelho disciplinar, de acordo com Foucault, tem na vigilância um aliado essencial, o qual se torna um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna do aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar. Tal poder disciplinar graças à vigilância hierarquizada, torna-se um sistema integrado, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido” (NOGUEIRA,2016, pg. 76).

Como visto o ESP é uma ameaça as prerrogativas de liberdade do professor(a) e a teorias emancipatórias como as de Foucault e Paulo Freire. A maior crítica ao projeto é

exatamente o cerceamento da prática pedagógica, a ‘ferida’ a autonomia do corpo docente e uma consequente produção de elevada alienação política em um país com índices de desigualdades tão grande. Tudo isso faz o ESP ser um atentado à democracia e a os ideais da chamada Constituição Cidadã de 1988 (NOGUEIRA,2016).

A importância de Paulo Freire para a composição da Educação Brasileira é de suma relevância social. Tal relevância é pontuada por Ribeiro, 2018:

Apontar os ensinamentos de Paulo Freire é defender uma educação comprometida com a perspectiva dos oprimidos, marginalizados e excluídos. Daqueles que, na luta, moldam suas vidas e vêem na educação uma oportunidade e uma esperança. Comprometer-se com uma educação transformadora é condição básica para docência de orientação freireana. Transformar aqui deve ser entendido no sentido crítico, de não naturalizar nem aceitar as desigualdades sociais como um fato dado, pelo contrário, percebê-las como um processo histórico de consolidação de alguns, em detrimento do silenciamento de outros (RIBEIRO, 2018, adaptado)

O que se tem no ESP é um horizonte que pretende criar junto ao professorado a criminalização e intimidação daqueles que debatam a própria história brasileira e seus problemas sociais em suas práticas pedagógicas. Esse cerceamento é feito colocando que qualquer menção de questões ligadas à sexualidade, política, gênero ou raça ferem o âmbito da religiosidade e se torna ‘anticristã’. A judicialização do ESP tem como alvo em sua agenda de perseguição aos docentes as Ciências Humanas, a liberdade sexual, a família ampliada, a história e cultura dos afrodescendentes e dos indígenas, e a própria escola pública (DA SILVA, 2017).

A ameaça aos docentes se configura na disponibilização pelo ESP de notificação contra os professores/as (PARAÍSO, 2016; DA SILVA, 2017) e assim no Brasil ao contrário do que acontece em vários países desde o século XIX ocorreria a inibição do ensino de ‘educação sexual’, ainda que seja um tema transversal. Isso se deve à ‘bancada hiperconservadora’ presente no congresso que buscam de maneira autoritária coibir a ação dos professores, isso impedindo a formação de crianças, jovens e trabalhadores adultos com a capacidade de reflexão crítica e consequentemente de interferência na realidade (DA SILVA, 2017).

3.2 A Pedagogia Liberal a qual se retoma o Escola Sem Partido

O ESP ao se posicionar contra uma educação crítica e que debate questões sociais acaba por reafirmar uma ótica liberal, ou neoliberal, do ensino no qual a neutralidade e o foco meramente profissional é o que se pretende. Para se entender como isso se posiciona além da questão do discurso se faz necessário salientar historicamente como se dá a técnica e o modelo liberal de ensino.

A pedagogia liberal tem em sua denominação o termo “liberal”, todavia ele remete ao conceito econômico de Estado Mínimo. De acordo com Luckesi, 2005, nesta pedagogia não se tem a conotação de avanço, democracia ou abertura da fala dos indivíduos; o que se tem é a predominância da liberdade sobre a igualdade, assim o interesse pedagógico se encontra na manutenção da sociedade de classes.

A tendência liberal tradicional preza que o/a aluno/a é educado/apara uma meritocracia na qual tudo se baseia no seu próprio esforço; as classes sociais e seus conflitos, as demandas de classes e até onde o/a estudante está inserido/a não são levadas em consideração no lido com o aluno e nem fazem parte do cotidiano escolar (BRAIT, 2010).

A escola focada apenas em perpetuar uma vontade do Estado, pode se firmar como local de padronização do estudante através de violências simbólicas; como observaram Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (*apud* DORE, 2006). Assim pretende o ESP ao coibir determinados temas e questões, impedir a liberdade de fala, a manifestação democrática de pensamento, e colocar o/a docente sobre a supervisão de várias moralidades da família dos/as estudantes, e dessa maneira acaba por impedir o debate e a crítica a uma padronização já imposta socialmente.

O ESP tem em sua narrativa e propostas o retorno a uma pedagogia dita tradicional. Esta vem sendo pensada por um modelo político dominante e para a perpetuação desse. A reprodução do conhecimento sem a crítica era feita a fim de manter os trabalhadores aptos para o serviço e de outro lado fortalecer os alicerces da elite que sempre deteve o espaço de fala.

A Pedagogia pode ter sua história uma divisão entre as pedagogias liberais e as pedagogias progressistas. Atentar a essa questão é importante, pois quando o ESP pretende moldar a prática de ensino a um modelo dito neutro na verdade ele emprega um método pedagógico que não traz nada de novo, ao contrário é um retorno a uma pedagogia liberal-tradicional.

O modelo tradicional que não faz a crítica social reverberou, naturalizou, ignorou e marginou os debates sociais em prol de um desenvolvimentismo econômico. Isso ocorreu sem permitir a possibilidade de fala das minorias de poder. Aqui se faz possível o entendimento que já não mais cabe o modelo tradicional pedagógico: por perpetuar o modelo econômico de uma elite que se pauta na falácia da meritocracia. Abro um breve espaço para atentar que não é só o fator econômico, mas os fatores culturais, sociais, políticos e até emocionais que são imobilizados de mudança dentro de uma visão tradicional da educação (SAVIANI, 2003).

Importa salientar que o que se propõe o ESP é uma retomada de um modelo liberal de educar que vai além da educação e também se posiciona politicamente quanto à visão do mundo e o que se pretende da educação, não se vislumbrando assim a concretização dessa dita ‘neutralidade’ política que prega.

O ESP retoma uma visão econômica do Estado: a liberal. Apesar de se colocar como não ideológico o que se têm é a tentativa de imposição de um modelo pedagógico que foi pensado para a formação de um/a educando/a que se adéqua a uma vontade da elite e seu olhar sobre a economia.

No modelo liberal o conhecimento é transmitido de maneira objetiva, eliminando qualquer sinal de subjetividade (LUCKESI,2005). Isso fica claro ao ressaltar quais são estas pedagogias e suas características. Devido a isso aponto de forma sucinta o que vem a ser cada uma dessas pedagogias liberais:

3.2.1 Pedagogia Tradicional

A Pedagogia Tradicional visa uma preparação intelectual e moral, na qual coloca que o saber deve ser igual a todos. De cunho elitista o compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais nesse modelo pertencem à sociedade e não a escola. (LUCKESI, 2005; SAVIANI, 2003).

O ambiente escolar é severo pautado por regras, normas e hierarquia claras por parte dos professores para com os alunos, que respondem ou correspondem aos ordenamentos administrativos da direção da escola e esta, por sua vez, reproduz, o que lhe ‘imposto’ ou ‘exigido’ pela Secretaria de Educação. Desta maneira, muitos dos conhecimentos e valores acumulados e transmitidos como ‘verdades’ encontram-se desvinculados, seja da realidade das experiências dos /as alunos/as, seja da realidade social, assim como dos próprios professores.

De cunho intelectualista é determinado pelos órgãos oficiais à metodologia de exposição verbal da matéria ou demonstração dela. Isso com ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos, ou formulas, na memorização. Visa também disciplinar a mente e formar hábitos aonde os/as alunos/as são sujeitos passivos a serem enquadrados no modelo proposto.

São os passos do método: preparação do aluno, apresentação do conteúdo, associação com assuntos já estudados, generalização e resolução de exercícios. Predomina a autoridade do professor que impede qualquer canal de comunicação. Este transmite o conteúdo em forma de ‘verdade’ e a disciplina pode ser imposta pela coação. O docente ‘comanda’ o/a aluno/a que é visto/a como um adulto em miniatura, e é um receptor de informações – sendo o/a professor/a transmissor/a ((LUCKESI, 2005; SAVIANI, 2003).

Nesse modelo a capacidade de assimilação da criança é idêntica a dos adultos, apenas menos desenvolvida e os programas devem ser organizados em sequência lógica, sem levar em consideração as características próprias de cada idade. A aprendizagem: receptiva e mecânica/coação no qual o/a estudante responde a situações de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores - não há a construção do conhecimento pelo/a estudante.

3.3.2 Pedagogia Liberal Renovada-Progressivista

No modelo Renovada-Progressivista, dentro da Pedagogia Liberal, volta-se o olhar para a educação que deve ter o desempenho de adequar-se às necessidades individuais ao meio, através, de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais – todavia não critica o meio. Retratar o maior número possível de situações da vida, estabelecidos em função de experiências vivenciadas por desafios cognitivos e situações problemáticas aonde se valoriza mais os processos mentais que o próprio conteúdo ((LUCKESI, 2005; SAVIANI, 2003).

Busca um “aprender fazendo”; valoriza as tentativas experimentais e a descoberta, a pesquisa, o estudo do meio natural e social e o método de soluções e problemas. De clima mais democrático o professor deve auxiliar o desenvolvimento espontâneo e livre da criança, valorizar os conhecimentos dos/as estudantes (FREIRE).

O/a professor/a é orientador/a do aprender, este se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem também no qual ambiente é um meio estimulador. O professor reconhece os esforços e os êxitos por meio de avaliação. O ensino baseado na psicologia genética de Piaget, no qual se vê o desenvolvimento humano de forma também biológica e igual a todos.

3.2.3 Pedagogia Liberal Renovada Não-Diretiva

Esse modelo pedagógico, Liberal Renovado Não-Diretivo, coloca a escola voltada para a formação de atitudes, no qual deve favorecer a pessoa um clima de auto-desenvolvimento e realização pessoal. Acentua mais os problemas psicológicos do que os pedagógicos ou sociais.

Os conteúdos são secundários, pois há a ênfase nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação e parte dos interesses do educando. Sendo que aqui ocorre a aceitação da pessoa do/a aluno/a e os métodos usuais de ensino e avaliação são dispensados (LUCKESI, 2005; SAVIANI, 2003).

O/a professor/a é facilitador/a de aprendizagem do/a estudante, ajudando-o/a, a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização - onde os sentimentos de cada um possam ser expostos sem ameaças. O professor deve permitir um clima de relacionamento pessoal autêntico sendo um facilitador da aprendizagem e entendendo que o/a estudante necessita de aceitação completa. Aqui o/a estudante é o sujeito central do processo e não o conteúdo, sendo a relação professor-aluno deve ser autêntica e pessoal.

O papel de professor é neste contexto de um especialista em relações humanas e deve se pautar como orientador e desenvolve a valorização do “eu”. Nesse modelo pedagógico a motivação aumenta quando o/a estudante desenvolve o sentimento de que é capaz de agir. Tem como inspirador: Carl Rogers, cujas suas ideias influenciaram um número expressivo de educadores e professores, principalmente orientadores e psicólogos escolares (LUCKESI, 2005).

3.2.4 Escola liberal Tecnicista

Esse modelo tem uma prática modeladora do comportamento humano e visa manter a ordem social. O foco é organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global (SAVIANI, 2003).

Emprega tecnologia comportamental para produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho e é matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; sendo o conteúdo é sistematizado em manuais, livros didáticos, nos módulos de ensino, entre outros;

Os procedimentos e técnicas se fazem necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais afim de através de uso da tecnologia educacional, e planejamento sistêmico produzirem uma concepção de aprendizagem avaliadas na mudança de comportamento dos/as estudantes.

O/a professor/a administra as condições de transmissões da matéria sendo o elo entre a verdade científica e o/a estudante. Aqui as relações afetivas e pessoais pouco importam para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois o/a docente configura como instrutor.

O “aprender” aqui é uma questão de modificação do desempenho, e o/a aluno/a sai da situação de aprendizagem diferente de como entrou, não só detém conhecimentos para se inserir no mercado de trabalho, mas também o comportamento desejado para uma melhor produtividade.

No Brasil, os marcos da implantação do modelo tecnicista são: lei n.5.540/1968(reorganiza o ensino superior) e 1 lei n. 5.692/1971(reorganiza o 1º e 2º graus) – observe-se que são períodos de maior endurecimento da ditadura militar e do cerceamento da liberdade de opinião.

Pode ser observado historicamente os modelos liberais sofreram mudanças, positivas e negativas no seu âmago. Se analisarmos o que propões o projeto Escola Sem Partido ao visar perpetuar um ambiente mais conservador também acaba por propor uma pedagogia de menor debate social e focado em um produtivismo – este já superado com a abordagem crítica que se fez da pedagogia tecnicista (LUCKESI, 2005; SAVIANI, 2003).

O que se pode observar também foi o surgimento de um discurso tecnicista voltado a atender o mercado de trabalho no período ditatorial militar que precede o atual estado democrático de direito. Esse vislumbre tecnicista não está deslocado da história política da época, assim como também não o está nos dias atuais. O que se tem é um tolhimento de um ambiente democrático na escola a fim de não se produzir seres questionadores e que se situam quanto à realidade que vivem, mas sim mera massa produtiva que é instruída a um padrão de comportamento no qual é aferida avaliação constante que a leva a se encaixar no setor produtivo sem causar mudanças no mesmo (OLIVEIR, 2018).

O ESP ao apontar um modelo de educação sem discussão do social, sem a crítica reflexiva da História, sem abordagens filosóficas e sociológicas retoma este modelo tecnicista. Desta maneira um dito programa apolítico acaba por ser político, atendendo novamente as classes hegemonicamente dominantes, pois a Educação deixa de ser um local de transformação social para ser meramente um local de homogeneização de uma massa trabalhadora que se torna alienada das questões sociais.

3.3-A Pedagogia Progressista que é combatida pelo Escola Sem Partido

O modelo de educação adotado no Brasil que é histórico-crítico, como já apontado ao longo do texto. Neste modelo pedagógico a escola é um local de construção de conhecimento através da crítica, é um lugar de formação do ser humano de modo integral e este ser deve ser atendido como um indivíduo Subjetivo. Essa formação do indivíduo no qual ele se coloca com as ferramentas e técnicas para criticar o mundo e construir sua própria identidade é o que passa a ser coibido pelo ESP, por se entender que esse modelo é algo meramente político que atende aos anseios de uma formação política de esquerda (SILVEIRA, 2018).

O interacionismo achado na revalorização das ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon³⁵ passou a estar presente na Educação Brasileira após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394/96 (BRAIT, 2010). Esse ocorrido foi mais um avanço democrático advindo da Constituição Cidadã de 1988. O que se tem em comum nos autores é que o conhecimento é dado como uma construção da ação entre o sujeito e objeto, e não a simples reprodução de informação.

Não somente a ação da escola pode perpetuar diferenças ao pregar uma ‘igualdade’ formal em suas práticas pedagógicas, mas também o fato da escola ignorar as desigualdades culturais, no âmbito de seus conteúdos que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão, e dos critérios de avaliação que levam a tal perpetuação (BOURDIEU, 2008).

Com relação ao que expõe Luckesi, 2005, é importante para a compreensão deste trabalho os alguns pontos acerca da Pedagogia Progressista, em suas vertentes libertadora, libertaria e crítica. Quanto à libertadora ela se apropria de “temas geradores” que são provenientes da problematização da prática de vida do sujeito educado; a questão principal na educação não é a transmissão de conteúdo em si, mas despertar no indivíduo uma nova forma de relação com suas próprias experiências aplicando o que foi aprendido.

³⁵ Os três autores são apontados como autores das teorias psicogenéticas, as ligações entre os estudos são apontadas por estudiosos. Um exemplo disto é o livro utilizado na formação dos docentes em boa parte do Brasil “Teorias Psicogenéticas em discussão”, que tem como referência bibliográfica: LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo. Summus. 1992

A pedagogia libertária, em Luckesi 2005, pauta a escola como um local de formação de identidade dos/as alunos/as, isso pela transformação na personalidade destes. E iniciando de níveis tidos como subalterno todo o sistema passa a ser contaminado levando a uma mudança institucional. Essa mudança institucional seria a adoção de princípios socioeducativos que sejam auto-gestionários em forma de associações e/ou grupos por exemplo. O que se tem é uma visão totalmente política da pedagogia, na qual a educação é colocada como uma forma de resistência a burocracia instrumentalizada pelo Estado para perpetuar sua dominação sobre os indivíduos.

A educação brasileira para ser compreendida é preciso observar nela a pedagogia-crítico social dos conteúdos. Luckesi, 2005, aponta, resumidamente, que essa pedagogia busca preparar o aluno para o mundo adulto; não apenas para se alocar economicamente numa cadeia de produção, mas como agente que vai lidar com todas as contradições da sociedade, inclusive sociais, e assim a educação não deve fornecer apenas conteúdos, mas sim ferramentas para uma participação cidadã do indivíduo de maneira plena e democrática junto à sociedade.

A descrição mais apontada da pedagogia crítico-social é explicitada nas palavras Libaneo:

A pedagogia crítico-social dos conteúdos tem como propósitos integrar os aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articulá-los com os movimentos concretos tendentes à transformação da sociedade. Valoriza a escola enquanto mediadora entre o aluno e o mundo da cultura, cumprindo esse papel pelo processo de transmissão/assimilação crítica dos conhecimentos, inseridos no movimento da prática social concreta dos homens, que é objetiva e histórica (LIBANEO,1983, pg.9).

Com a finalidade de apontar com maior riqueza de detalhes e evidenciar as diferenças entre as pedagogias progressistas e as pedagogias liberais(conservadoras), ressalto a seguir os detalhes mais discrepantes nas pedagogias Libertadora, Libertária e Crítico-Social em relação às pedagogias liberais e conservadoras.

3.3.1 Pedagogia Progressista Libertadora

Questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e outros homens. Visa à transformação da realidade se utilizando de temas geradores, extraídos da vida prática dos/as educandos/as. O importante não é a transmissão de conteúdo específico, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida (LUCKESI, 2005; SAVIANI, 2003).

Essa pedagogia emerge do saber popular e tem no papel Educador/a-educando/a uma relação de autêntico diálogo. O trabalho educativo se dá por “grupo de discussão” e preza pela troca de experiências. Existe ainda uma relação horizontal onde educador e educando se posicionam como sujeitos do ato de conhecimentos – não autoritário.

Esse modelo é “não diretivo”, ou seja, não busca atribuir certezas aos estudantes, mas sim através do diálogo o professor é tido como animador, que deve caminhar junto ao grupo, intervindo o mínimo possível.

A “educação problematizadora” é a força motriz da aprendizagem sempre aliada ao aspecto subjetivo do estudante. Aqui aprender é um ato de tomar conhecimento da realidade concreta e só faz sentido se resultar de uma análise crítica dessa realidade. Esse olhar se deve a influência expressiva dos movimentos populares e dos sindicatos. Embora se restrinja à educação de adultos ou à educação popular em geral, muitos professores colocam em prática em todos os graus de ensino e tem em Paulo Freire na década de 70 um dos principais pensadores.

3.3.2 Pedagogia Progressista Libertária

Nesse modelo pedagógico pensado a escola exerce uma transformação na personalidade dos alunos no sentido libertário e auto-gestionário. As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas e resultam de necessidade e interesses manifestos pelo grupo. Trabalha-se com a formação de grupos (autogestão) e o/a

estudante tem liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo. (LUCKESI, 2005).

Não existe uma diretividade, sem obrigações e ameaças avaliativas. O/a docente professor é um orientador e catalisador. Ele se mistura ao grupo para uma reflexão comum, não devendo impor suas concepções e ideias, assim não transformando o aluno em um “objeto” e sim em “sujeito”. A motivação está no interesse de crescer dentro da vivência do grupo e a aprendizagem ocorre através de uma via informal, pela gerencia e pertencimento ao grupo.

Abrange quase todas as tendências não autoritárias em educação, entre elas, a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos e a dos professores progressistas e tem como pensadores principais: C. Freinet, Miguel Gonzalez Arroyo.

3.3.3 Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos

Visa preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições e fornecer ao aluno um instrumento por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Aqui se tem que os conteúdos são vivos, concretos, indissociáveis da realidade do aluno. Os conteúdos se pautam, à sua significação humana e social no que diz respeito a realidade do/a estudante.

Os conteúdos são reavaliados face às necessidades do/a estudante e a interação entre conteúdos e realidade se dão de forma concreta. Adota-se o livro, visando o desenvolvimento crítico e o relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor.

O professor é mediador entre o saber e o aluno, há a diretividade (não autoritária) a fim de levar o/a estudante a aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência.

Aprendizagem se dá de forma significativa, pois propõe modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-realidade, social, procurando articular o político e o pedagógico, ou seja, “a educação a serviço da transformação das relações de produção”. Os seus pensadores principais são: Makarenko, Dermeval Savini, Manacorda, Libâneo, D Charlot, G.Snyders(LUCKESI, 2005).

Estando clara a diferença entre os modelos mais democráticos e os conservadores é possível observar que o modelo pedagógico existente na proposta do ESP retoma aspectos da pedagogia tradicional que já foram superados. Isso devido à negação da diversidade, de discursos provindo de minorias e da crítica à hegemonia de poder de determinados grupos é algo claro no ESP, assim como a pretensão deste no controle até dos métodos de ensinar – no qual ocorre apenas à transmissão de informação e não uma construção de conhecimento através do debate intermediado pelo educador.

As práticas pedagógicas conservadoras, sem a presença do debate social e sem atentar a diversidade da sociedade, são sempre perpetradas de uma violência simbólica. Tal percepção é o argumento central na obra ‘*A Reprodução*’ de Bourdieu e Passeron, assim explicitada:

(...) todo sistema de ensino institucionalizado visa, em alguma medida, realizar de modo organizado e sistemático a inculcação dos valores dominantes e reproduzir as condições de dominação social que estão por trás de sua ação pedagógica (*apud*: RODRIGUES, 2004, pg. 87).

Importante é ressaltar que apesar de falarmos sobre a ação proposta pelos conservadores (e presente no ESP) ‘lesarem’ as minorias de poder e perpetuarem uma dominação tradicional não se pretende nesse texto criar o papel de vítima para quaisquer setores da sociedade. Como o ESP tem em suas bases a perseguição aos temas de gênero e sexualidade deixo a seguinte ressalva sobre a não criação de papéis de vitimização.

Ressalta-se que o fato social abrange a todos independente de idade, gênero ou classe social, assim não cabe aplicar o feminino apenas enquanto vítima, pois “[...] aprisionar os indivíduos em categorias rígidas, como vítimas e agressores, [...] acaba por torná-los refratários a mudanças de autopercepção, de percepção do outro e, portanto, de comportamento” (SOARES, 2012, pg. 191). Assim não cabendo sobre o feminino a necessidade de qualquer tutela, ou juízo de vitimização.

Fica evidenciado que os modelos progressistas buscam não uma doutrinação do/a estudante, mas sim um modelo cidadão de crítica ao político-social. Não se tem uma imposição da opinião do/a docente, mas sim ao contrário o papel deste em fazer manifestar o ponto de vista do/a estudante. Logo, os modelos que permitem um ambiente democrático aonde o professor incorre em menor possibilidade de cometer possível abuso de ensinar é exatamente o modelo progressista – aonde o estudante tem o direito e o espaço de fala. Isso vai de encontro com o que prega o ESP ao propor um modelo conservador de educação, no qual o/a estudante é mero receptáculo e reproduzidor /a de informações.

3.4 Escola-Sem-Partido Enquanto Retrocesso Pedagógico e Social

O ESP tem como primeira consequência evidência de que se trata de uma interferência direta no trabalho do/a docente, pois tem como objetivo a ação nos conteúdos abordados em sala de aula, com foco claro nas Ciências Humanas (ALENCAR, 2018). Isso evidência que existe uma motivação em se delimitar o que é ensinado, pois o conhecimento é algo libertador, não deveria ser temido.

A escola serve para ser um local de mudança social conservadora, na qual as mudanças acabam ocorrendo sob a tutela do grupo no poder que utiliza o local para uma “revolução passiva” que não ofereça risco para a hegemonia do grupo no poder; logo a escola acaba por ser também um local de contenção social (OLIVEIRA, 2018). Essa observação é importante para se observar que existe sim uma função clara e objetiva no que pretende os conservadores em implantar o ESP: controlar as transformações sócias.

No decorrer da história após o período dito moderno o desenvolvimentismo econômico se mostrou insuficiente para sanar demandas sociais apenas com o crescimento dos produtos internos brutos dos países. A Guerra Fria levantou o debate e a urgência de um estado capitalista que se preocupe com as demandas sociais a fim de não se ver exaurido no apoio das massas. O sistema liberal pautado na meritocracia foi duramente confrontado pelos movimentos sociais do século XX e com o avançar das décadas surgiram demandas que não eram meramente econômicas, como por exemplo, as

demandas raciais e de gênero. A educação liberal como já demonstrada no capítulo anterior se mostrou que não se situa como opção para o avanço social.

Historicamente foi criado no imaginário social no período da modernidade o discurso de meritocracia, isso pelos discursos liberais que enfatizavam a liberdade individual em detrimento das liberdades coletivas; essa lógica é importante se observar para se entender que a educação está inserida em um contexto mais amplo, o neoliberal(ALENCAR, 2018). Logo qualquer discurso direcionado a educação, como o ESP, que advém de classes dominantes e historicamente hegemônicas atendem também a interesses econômicos que podem ocasionar detrimento ao aspecto social.

Uma educação pautada apenas na mera meritocracia e seu discurso de inclusão não foi capaz de suprir diferenças construídas historicamente, logo à dita neutralidade proposta pelo ESP não se sustenta como uma forma de avanço social. As estatísticas e os estudos foram claros ao apontar que a desigualdade persistia e outras clivagens determinavam a renda e a condição de vida das pessoas. O desenvolvimento humano não alcançou a todos de igual forma, assim com o acesso a informação e as revoluções tecnológicas logo se viu um mundo ainda mais conectado e à multiplicidade de formas e de demandas.

Durante o século passado as transformações econômicas, sociais e políticas geraram mudanças sociais e produziram novas formas de ver o mundo, o indivíduo, a sociedade e a própria ciência. E no século que se abre agora temos traços e avanços que se iniciaram, se solidificaram e que estão presentes nos debates atuais. Os movimentos sociais tradicionais e os novos movimentos sociais trouxeram à tona vozes que se encontravam silenciadas pela sociedade e pela academia, pois esta reproduziu os discursos da primeira por ser fruto e está inserida nela.

O surgimento de novos movimentos sociais que passaram a pautar as questões políticas trouxe à tona as demandas de minorias de poder. Os conflitos de raça, gênero e tantos outros foram descortinados, vindo à amostra que o mundo é muito mais complexo e com muitas mais formas e demandas que aquele pautado pelo conservadorismo que pregava uma igualdade que de fato é inexistente.

Devido à percepção que somente medidas econômicas voltadas para o produtivismo e o capitalismo selvagem não era capazes de melhorar a vida da população, diversas outras

questões passaram a ser atendidas como políticas públicas de inclusão, emancipação, empoderamento e com foco em superar questões que estão postas historicamente, mas que se perpetuaram através de discursos e omissões da sociedade e do Estado. Desta forma, as políticas públicas passaram a atentar a questões sociais às quais a sociedade fechava os olhos ou então não se percebia pela dificuldade da voz inaudível das minorias, tais como as questões relacionadas às questões de gênero e raça. A democracia em sua consolidação, entretanto fez mais que necessária a reflexão e ao olhar sobre as demandas de um mundo complexo e que apresenta divergências de inclusão no âmbito dos direitos sociais.

Ficou evidenciada a existência de mundos que são diferentes não apenas de uma maneira macro, ou em dualidades, mas também dentro das divisões tradicionais da sociedade. As questões de raça, gênero e renda foram perpassadas das mais diversas matizes de nichos sociais e tribos; não se observou tão somente uma divisão entre negros e brancos, por exemplo, mas se tem também a observância das demandas das mulheres negras, cis e *trans*, da periferia ou não, *héteras* ou *bi*, masculinas ou femininas, do campo ou da cidade, e assim se segue todo um aspecto de olhares e demandas sociais que só podem ser observadas e supridas em um ambiente democrático de voz e pertencimento.

Pode-se vislumbrar um globo pós-colonial onde as colônias deixaram de ser somente objeto de estudo para passar a produzir estudo sobre si e sobre o outro, onde existe uma politização muitas vezes revolucionária dos agentes e termos do estudo acadêmico, que se impõe de maneira produtivista devido à velocidade de produção de conhecimento, das mudanças e do mercado; onde temos aqui um paradoxo que ao mesmo tempo se preocupa com as ditas Sociologias do Norte ou do Sul, e acaba por adotar um padrão globalizado de produção de conhecimento. Ou seja, até mesmo a Academia é fruto de reflexão sobre si mesma, e da mesma maneira todos os espaços educacionais podem se valer da crítica ao conteúdo para uma avaliação de se mesmo, tem-se então um aspecto metodológico e não ideológico (KNÖBL, 2015).

Seguindo este aspecto as ciências sociais passaram a observar toda essa pluralidade de existências e personificações sociais. Desta maneira os debates teóricos em uma possível Sociologia Pós-Moderna nos levam a inúmeras perguntas, paradigmas e indagações. Entre essas indagações podemos nos ater ao fato de cada vez mais a

Sociologia se encontrar segmentada em “sociologias” que acabam por muitas vezes vislumbrando-se produzindo estudos somente para seu grupamento de estudos, e por dialogar apenas entre seus pares de nicho epistemológico, como se não mais houvesse um debate teórico mais amplo, ou teorias que abarquem o grande leque de opções de estudos sociológicos. (OUTHYTE, 2006).

Essa especialização do conhecimento advém de um modelo de produção acadêmica que está em consonância com os frutos de mudanças nas instituições sociais que fundamentaram o Estado Moderno, tais como os referentes aos novos papéis da individualidade em um mundo –ou mundos– onde a globalização e modernização modificam todas as bases até então sólidas e estruturadas; isso dentre tantos outros motivos e motivações que podemos encontrar ou levantar.

Poderia se afirmar precipitadamente que o próprio Estudo de Gênero, de Raça, indigenistas, dentre outros, acabam por refletir uma concepção atual de “sociologias”, que ficariam presas dialogando somente de forma. Todavia essa concepção é errática, afinal não só as ditas “Sociologias” advêm de uma base comum, como também devem dialogar com as demais “macro-teorias”. Os campos de estudos não podem ser alijados de uma vertente comum, ao contrário devem se apropriar dos debates e revisitar tantos os clássicos como a teoria para analisar e reanalisar o próprio trabalho como o objeto de estudo (OUTHYTE, 2006).

O discurso conservador de uma Ciência neutra e alijada da realidade social não acha mais espaço dentro desse vislumbre das demandas sociais que estão postas. Não apenas na Sociologia como em tantas outras ciências é preciso observar como os debates atuais da Sociologia Contemporânea e os conceitos mais novos têm sido apropriados direta e indiretamente em alguns estudos do campo das mais diversas epistemologias; assim demonstrando que os debates não estão alijados da teoria e nem se pode pensar campos da Ciência onde os pesquisadores conversem apenas com os seus pares de nicho, a especificidade de um campo de estudo sem interagir com os demais é algo que não é passível de ser minimamente considerado um bom modo de fazer ciência e tão certo não atende às demandas sociais.

Tendo em vista essa perspectiva de interação é importante ressaltar que dentro do saber sociológico a Epistemologia Feminista atende a essa dimensão do contato social. Ela se associa de certa forma a uma reflexividade sobre as práticas, técnicas e olhares na produção de conhecimento (BUSTOS, 2016). Logo, a aversão propagada a uma Pedagogia e ensino que atente a questões pontuadas pelos estudos feministas se torna um retrocesso, por não abordar questões sociais que são importantes e presentes na sociedade.

A Epistemologia Feminista não está em outro rumo senão aquele à qual converge o papel da Sociologia na atualidade: que é de diálogo, de uma sociologia onde se tem “satélites e não trilhos”³⁶. Fica evidenciado que a proposta da Epistemologia Feminista não força um papel de concorrência com outras epistemologias, mas de diálogo e interação mútua e em rede, assim atendendo às necessidades atuais de gerar possibilidades de fala a segmentos da sociedade até então diminuídos ou não observados na construção científica e interpretação da realidade social como um todo (HARAWAY, 1995).

As ciências sociais, incluso a Sociologia, de modo geral, se encontram em constante evolução, e isso se dá por diversos fatores tanto causados pelo seu objeto de estudo, ou objetos, assim como por fatores históricos e culturais a um nível mundial jamais visto e concebido, ou assim por dizer, em uma velocidade jamais se imaginada, o que produz com uma rapidez produtivista tanto respostas como ao mesmo tempo novos paradigmas. Aqui se insere a Epistemologia Feminista e estudos de gênero enriquecendo os debates e mostrando outros aspectos e interpretações das realidades.

O enriquecimento da Epistemologia Feminista neste contexto, e que reverbera nas questões de Gênero é o atentar da posição histórica do masculino, que se coloca num lugar mítico, ficcional, e performance de violência constante para se manter no poder ainda que simbolicamente. Esse poder ficcional e performático se materializa no patriarcado e no pacto sexual entre os homens, assim por muitas vezes silenciando intencionalmente tudo aquilo que venha a questionar essa performance que se impõe enquanto imparcial e objetiva (HARAWAY, 1995).

³⁶ “(...) O laboratório é para Latour a indústria de ferro da epistemologia, na qual os fatos só podem mover-se nos trilhos montados a partir do laboratório (...)mas atualmente não é da falida estrada de ferro que precisamos e sim das redes de satélites. Em nossos dias os fatos se movem em feixes de luz”.

HARAWAY, 1995, pág. 09.

A globalização e as tecnologias tiveram e têm nos últimos tempos um efeito não apenas econômico, mas social. A clivagem das instituições é tão diversa, e o acesso das pessoas às mais variadas formas de classificar os signos e significados levaram a uma construção de individualismo onde o ser diverso é valorizado, e assim nem mesmo as identidades de gênero são inflexíveis.

A atual predominância do individual sobre o universal e psicológico sobre o ideológico, do diverso sobre o homogêneo e do permissivo sobre o coercivo é uma característica atual de uma dita pós-modernidade (OUTHARTE, 2006). Essa característica da atualidade faz com que nenhum assunto possa ser pensado em termos sociológicos visto apenas de um aspecto institucional puro, de apenas uma vertente de força, ou isolado de outras formas ou campos de pesquisa dentro da própria Sociologia, ou ainda sem haver um diálogo constante com outras ciências.

Pegando como exemplo o campo epistemológico feminista que aborda questões como Gênero pode-se afirmar que a Antropologia e a História revelam que diferentes sociedades têm ordens diferentes de gênero, enquanto a Sociologia e a Psicologia revelam o processo e definição de aprendizagem de normas de gênero (CONNELL, 2015). Desta maneira é impossível já um estudo de caso ou de fato-social dissociado de outras ciências, quem dirá ainda de campos de estudo dentro da própria Sociologia.

Os estudos de Gênero, que tem sua expressividade mais notória na chamada Teoria Queer, prega que os papéis sexuais e de gênero são construídos socialmente, são provenientes do encontro entre uma vertente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês – este problematizando as concepções clássicas de sujeito, identidade, agente e identidade –; “logo temos o sujeito pós estruturalista assim tido como provisório, circunstancial e cindido” (MISKOLCI, 2009).

Com o advento dos novos movimentos sociais surgiram novas explicações e foi dado voz a outras formas de expressões e interpretações sociais. A Teoria *Queer*, por exemplo, surgiu em tempo dos novos movimentos sociais nos EUA. Judith Butler desde os anos 1990 é tida como o referencial nessa elaboração não pretendia fundar uma teoria e nem foi a primeira a usar o termo. Todavia é notória a sua interpretação ao considerar a

condição de Gênero como sendo ‘ato performático’, e trouxe a Epistemologia Feminista de modo aplicado a uma interpretação de mundo.

Ficou evidenciado nos seus estudos não só as questões de Gênero, mas também a dimensão performática da linguagem injuriosa, cujo poder da linguagem é aqui visto com a possibilidade de criar realidades mais do que descrever estas – assim também o da Ciência que além de criar uma realidade ainda a impõe através de uma neutralidade objetiva (BUTLER, 1997).

Gênero é uma categoria que não está apenas preocupada com os gêneros em si, mas se constitui como ferramenta para observação de uma ordem social presente numa naturalidade propagada como biológica (KUCHEMANN, 2015). Dessa maneira a condição de gênero não se coloca como uma epistemologia ou ideologia que deve se apropriar de outras ciências e campos sociológicos, mas também ela é uma categoria à qual as demais não podem deixar de observar e se apropriar em suas análises – isso dentro de uma Epistemologia Feminista ou não.

O pluralismo de ideias e de identidades por ser visto como inevitável, e mesmo os debates aparentemente mais tenros retornam constantemente, como etnocentrismo e relativismo cultural; isso ocorre também no campo acadêmico no qual as mais diversas sociologias e modo de fazer sociologia acabam por estar em contato, e não mais os fenômenos são estudados de uma ótica apenas de uma cultura dominante, ao contrário se constrói um diálogo constante – não obrigatoriamente com o mesmo direito de voz dos atores – e isso permite uma Sociologia cada vez mais diversa (SZTOMPKA, 2010).

Nesta realidade um conceito de sociedade sendo meramente o conjunto total de uma cultura em uma expressão generalista passou para uma abordagem na qual se vê como um conjunto de relação de forças políticas, econômicas e múltiplas formas de dominação humana (MARTINS, 2013). Logo se até mesmo o conceito de sociedade está em uma crítica constante, não mais como um objeto inanimado de estudo, assim também ocorre com tudo que permeia a sociedade, incluso o campo epistemológico feminista no qual está contido tradicionalmente os estudos de gênero.

Tendo em vista a atual conjuntura onde temos um diálogo globalizado e globalizante dos fenômenos o “não dialogar” entre os campos de estudo é passível de crítica, e podemos ter como exemplo disto as críticas que pesam sobre o trabalho de Bourdieu na década de 80 que ao falar sobre dominação masculina o fez sem dialogar com os trabalhos de epistemologia feminista(CONNELL, 2015)

Hoje não se fala mais apenas em um mundo, pelo contrário se observa a pluralidade de mundos, a unidade do indivíduo assim como a própria individualidade não se explica apenas pelo conjunto social (ELLIOT & LEMMERT, 2009). Dada essa perspectiva de individualismo que foi abordada já há séculos pela Filosofia e que hoje permeia as práticas sociais, não se pode pensar os fatos sociais apenas de uma perspectiva da sociedade, e assim também as questões de gênero não podem ser pontuadas apenas por uma análise de campo fechado, sendo que gênero é uma das categorias que definem a identidade – em constante construção, desconstrução e adaptação – dos indivíduos(OUTHATE, 2006).

Quando os estudos de gêneros de maneira empírica se depararam que a realidade atual é que existem várias formas de masculinidade e feminilidade na vida social (OLAVARRIA, 2009), ficou evidenciada que as mudanças de gênero são constantes e acontecem devido a um processo político (CONNELL, 2015). Por este fato não se pode pensar que processos como a globalização e o individualismo não fazem parte do surgimento dessas formas, pois estes dois processos são também políticos e econômicos – dos quais não pode ausentar um processo de globalitarismo³⁷ capitalista.

As mudanças de gênero estão constantemente sendo analisadas por uma perspectiva de estratégias capitalistas tidas como neoliberais que acabam reverberando de maneiras surpreendentes na interação do comportamento social (CONNELL & DADOS, 2014). Essas análises não podem ser feitas somente olhando uma literatura tida como propriedade exclusiva de gênero(pois nenhuma literatura observa somente a si mesmo, sob seus conceitos próprios), ao contrário as mudanças ocorrem de maneira transversal em todos os campos, atingindo em maior ou menor grau epistemologias de estudos e de ciências diferentes, assim acaba por ocorrer não apenas uma globalização, mas em síntese

³⁷ termo utilizado pelo geógrafo brasileiro Milton Santos para expressar o totalitarismo que as nações hegemônicas impõem sobre as camadas populares, seja no âmbito econômico ou social, através de um discurso de globalização e modelo de educação, produção e desenvolvimento.

globalizações, o que retorna a ideia já apontada neste texto que não existe um mundo, mas sim na verdade “mundos” com suas especificidades, e que não podem mais ser dissociadas de uma constante diversidade e mudança(OUTHATE, 2006).

Dentre as mais diversas formas e Teorias Sociológicas Contemporâneas saliento que de comum tem-se a observação que não se pode fugir do processo de globalização, da influência do mercado sobre a cultura, da diversidade institucional, da mudança constante dos signos e significados, da flexibilização das identidades, e da introdução das perspectivas individuais no que tange aos aspectos psicológicos e psicanalíticos.

A Sociologia não se encontra alijada de outras ciências e também os segmentos da Sociologia que acabam ficando cada vez mais técnicos não podem ficar fechados em si; não pode um pesquisador de “um tipo de Sociologia” ser desconhecedor ou não dialogar com outros autores e pesquisadores de outros objetos de estudo, pois as mesmas forças agem sobre o indivíduo e a sociedade, hoje os mundos se permeiam e a diferenciação limiar entre o público e privado está em constante mudança, nada é sólido, totalmente previsível ou inerte (OUTHATE, 2006).

É de grande relevância social que exista uma comunicação entre teoria e empiria, sendo que nenhuma se coloca ou existe de forma independente colocada no espaço científico. Teoria sem empiria é meramente dogmatismo científico, se assim o possa ser, ou ainda fica restrito ao campo filosófico ou literário; assim também a empiria pela empiria torna os resultados apenas reflexos dos sentidos comuns e da opinião parcial tão alimentada pelos processos formadores de identidade da sociedade, e assim como da própria alienação social da qual estamos sujeitos.

Dessa forma também o que se observa é que existe uma necessidade atual de que as teorias dialoguem entre si, e não apenas representem uma visão de mundo, ou de uma ciência em si (OUTHATE, 2006). No ESP explicita-se combate claro às questões de gênero, não se constituem as únicas e nem como mera ideologia, pois se pauta na necessidade de dialogar com as mais diversas questões e temáticas que envolvem os processos pedagógicos e educacionais.

Harding, 1996, ao destacar a importância de uma perspectiva da Epistemologia Feminista também para a produção do conhecimento, aponta para condição de subjugação feminina no campo científico, onde não cabe tão somente a inserção das mulheres quantitativamente na ciência, pois estas correm o risco de vir a se adaptarem às práticas formas, técnicas e discursos de uma ciência androcêntrica.

A Pós-Modernidade apresenta novos caminhos para a interação, diálogo e vivências, isso através da imposição da Globalização e da Tecnologia no ritmo de vida e de interação social nos mais diversos espaços geográficos que sejam interessantes para o capitalismo globalizante. Agora é importante ressaltar que o mesmo perverso agente homogeneizador acabou por relevar novos contextos, vozes e o contato mais rápido entre os diversos campos dos saberes, e ainda uma fonte de informações aparentemente inesgotáveis (OUTHARTE, 2006).

Essas novas fontes levam a uma nova interpretação do mundo, mas não somente por complementar os dados que nos eram tidos, mas sim por revelar que a nossa forma de interpretar os dados nem sempre é a correta, ou objetiva. O papel do indivíduo e seus direitos no espaço neoliberal acabam por produzir também o papel da subjetividade cada vez mais importante e crucial; somam-se a isso os novos movimentos sociais que levaram a novas abordagens da realidade.

Nesse contexto a Epistemologia de Gênero floresceu não como uma alternativa, ou pólo de agonismo ou antagonismo, mas sim como um apontamento que a ciência se constitui como reflexo de um discurso androcêntrico que vê o mundo apenas de um ponto de autoridade performático que não reproduz a realidade, mas sim a interpreta sem um olhar subjetivo do pesquisador; sendo que este olhar cria a realidade descrita, e acaba escondida dentro de um olhar de neutralidade objetiva que é ficcional.

Devido a todo esse arcabouço atual de visões de mundo, de posições de falas que devem estar evidenciados se tem que um dito culto a uma posição de neutralidade é algo contraditório; e que esse posicionamento de discurso sobre a neutralidade acaba por ocorrer sempre em relação a conhecimentos com potencialidade de emancipação social (ALENCAR, 2018).

Chega-se então aos debates sobre a condição de Gênero que são largamente abordados e descritos nos estudos feministas – como atenta Garcia Lopes Louro em seus estudos. Os estudos demonstraram como os agentes se apropriam de linguagens e ressignificam, e que existe um ponto de tensão onde a própria linguagem se vê conservadora e com uma violência que tenta encapsular as novas formas que surgem, e as velhas formas silenciadas, do ser e do saber. A linguagem conceitual e performática tenta encapsular tudo dentro de caixas pré-estabelecidas por uma visão limitada ao androcêntrismo, e centrar a interpretação da realidade dentro de uma objetividade correlacional que vislumbra as realidades dentro de uma perspectiva puramente patriarcal.

A importância da Epistemologia Feminista vai além de um olhar de mulheres sobre o mundo, e também não se reduz apenas a uma interpretação feminina das realidades; a importância se faz através do questionamento filosófico e científico da própria Ciência e assim aumenta as possibilidades de interpretação das realidades, atentando a problemas silenciados, e gerando respostas até então despercebidas.

Historicamente os avanços em diversas áreas foram questionados pelos grupos hegemônicos de poder, e reproduzidos pela sociedade – até mesmo por quem é vítima do sistema social que se impõe historicamente. É passível de se notar que questões mesmo tidas como superadas ressurgem com todo vigor em um pleno vislumbre irracional da defesa de discursos sexistas, racistas, machistas e elitistas como sendo algo aceitável e democrático. Toda essa “elucidação” considerou-se necessária para se olhar com atenção ao fato de o Escola Sem Partido têm em seu discurso na tentativa de minorizar os avanços científicos sobre a condição de Gênero como algo meramente do campo do discurso político, e ao tentar silenciar o debate de Gênero acaba por usar o meio de silenciamento do debate social, de outras questões como raça e da crítica racional da História e da sociedade – isso em busca de uma neutralidade conservadora, uma padronização da moral e do comportamento, pela manutenção de tabus e, por fim, a avanços democráticos que levam a consolidação de uma laicidade do Estado e da Educação, e a emancipação de grupos como o das mulheres e dos/as negras. Por fim, ainda se tem a coisificação da Educação em mero aparelho de reprodução de informações que visam formar as pessoas para o mercado de trabalho sem, contudo, questionar o quadro social estabelecido.

CAPITULO 4. PESQUISA DE OPINIÃO JUNTO AOS DOCENTES DO RECANTO DAS EMAS

Tendo em vista a realidade atual na qual existe uma busca política pela “imposição” do projeto ESP e que tal fato carece ser analisado pela ótica dos docentes em suas experiências educacionais nas localidades onde as desenvolvem, este trabalho levantou os dados e informações relativos à percepção do ESP nas escolas da área urbana do Recanto das Emas, Distrito Federal. No ano de 2017 a oferta de Ensino Médio se encontrava condensada em três unidades escolares. A escolha das escolas ocorreu com vistas a abarcar uma fatia populacional expressiva e geograficamente possível de ser aferida, conforme se evidencia a seguir.

A Região Administrativa Recanto das Emas (RA XV) foi criada em 28 de julho de 1993 pela Lei nº 510/93 e regulamentada pelo Decreto nº 15.046/93, para atender o programa de assentamento do Governo do Distrito Federal e erradicar, principalmente, as invasões localizadas na Região Administrativa -RA I – Brasília. A RA XV está localizada a 25,8 Km da RA Brasília e limita-se ao norte com a RA de Samambaia, ao sul com o RA do Gama, a leste com a RA do Riacho Fundo II e a oeste com o Município de Santo Antônio do Descoberto – estado de Goiás.

A população urbana estimada em 2017 era de 151.887 habitantes. Isso se levarmos em consideração que segundo os dados da PDAD 2015, a população urbana estimada no Recanto das Emas é de 145.304 habitantes. A Taxa Média Geométrica de Crescimento Anual – TMGCA é de 2,24% (entre 2013 e 2015). A maioria da população é constituída por pessoas do sexo feminino, 51,15%.

Dos residentes nesta RA, 62,27% declararam ser pardos, 31,13%, brancos. A cor preta é representada por 6,60% dos residentes. Nenhum se declarou amarelo ou indígena – ainda de acordo com o PDAD 2015. Ressalto ainda que a população de zero a 14 anos totaliza 21,12% na pesquisa de 2015; ou seja, essa porcentagem é o quantitativo que deve se encontrar hoje e nos próximos anos no Ensino Médio, já que sem levar em consideração

a retenção ou reprovação nas séries, a idade convencional para estar cursando o Ensino Médio Regular está na faixa dos 14 aos 17 anos.

Do total da população residente, 56,60% declararam ser católicos, 29,23% são evangélicos tradicionais e 4,34%, evangélicos pentecostais. Quando perguntado acerca da frequência religiosa, 48,67% afirmaram que têm frequência regular aos cultos religiosos, 39,78% praticam eventualmente e 11,19% não frequentam cultos religiosos.

Quadro no. 1

População segundo o nível de escolaridade - Recanto das Emas - Distrito Federal - 2015

Nível de Escolaridade	Nº	%
Analfabeto (15 anos ou mais)	3.283	2,26
Sabem ler e escrever (15 anos ou mais)	3.127	2,15
Alfabetização de adultos	104	0,07
Ensino Especial	313	0,22
Maternal e creche	1.355	0,93
Jardim I e II/Pré-Escolar	1.876	1,29
EJA - Fundamental incompleto	834	0,57
EJA - Fundamental completo	0	0,00
EJA - Médio incompleto	521	0,37
EJA - Médio completo	782	0,54
Fundamental incompleto	55.088	37,91
Fundamental completo	7.870	5,42
Médio incompleto	13.394	9,22
Médio completo	32.678	22,49
Superior incompleto	7.505	5,16
Superior completo	7.818	5,38
Curso de especialização	208	0,14
Mestrado	0	0,00
Doutorado	0	0,00
Crianças de 6 a 14 anos não alfabetizadas	104	0,07
Não sabe	208	0,14
Menor de 6 anos fora da escola	8.235	5,67
Total	145.304	100,00

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Recanto das Emas - PDAD 2015

O que chama atenção em relação à situação de escolaridade da população do Recanto das Emas são principalmente dois dados: i) que o maior percentual é de 37,91%, que apresentam o ensino fundamental incompleto; ou seja, mais de um terço da população apresenta baixo grau de escolaridade; ii) o segundo maior percentual com 22,49% que indica aqueles/as que tem o ensino médio completo, isto é, aproximadamente um quarto da

população completou o 2º. Grau. Vale destacar que os dois extremos de escolaridade apresentam índices baixos: 2,26% de analfabetos; e, ensino superior completo, em torno de 5%.

Dos alunos moradores no Recanto das Emas, 78,35% estudam na própria região; 9,97% estudam em Taguatinga, 9,97% e no Plano Piloto, 5,72% nas demais localidades próximas a outras regiões administrativas. Assim fica claro que os jovens se encontram em fase de formação escolar, em sua grande maioria, se formarão tendo como base o ensino na própria região de domicílio. Com relação à participação dos pais ou responsáveis nas Escolas Públicas desta região tem-se que:

- (i) apenas 1,43% utiliza os espaços das escolas extraclasse;
- (ii) somente 10,32% declaram conhecer o projeto pedagógico;
- (iii) somente 1/3 (um terço) declaram participar de campanhas e reuniões da escola.

Quadro no. 2

Domicílios ocupados segundo a mobilização social dos moradores com filhos e enteados em escolas públicas – Recanto das Emas - Distrito Federal - 2015

Mobilização Social	Não		Sim		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Usa espaços das escolas, extraclasse	32.365	98,57	469	1,43	32.834	100,00
Participa de campanhas e reuniões	26.319	80,16	6.515	19,84	32.834	100,00
Conhecem o projeto pedagógico	29.447	89,68	3.388	10,32	32.834	100,00
Conhecem IDEB/Prova Brasil	32.052	97,62	782	2,38	32.834	100,00
Não sabe/não quis responder	32.365	98,57	469	1,43	32.834	100,00

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Recanto das Emas - PDAD 2015

Observando o quadro acima, chama atenção que menos de 2% dos estudantes ocupam o espaço escolar fora do horário de aula, o que fica evidenciado que não ocorre abertura para tal uso, práticas de incentivo ou ainda um diálogo junto à comunidade para que utilizem o espaço. Entre 2013 e 2017 quando trabalhei em escolas da região vi o espaço escolar sendo utilizado apenas para encontros promovidos por igrejas evangélicas, em quatro ocasiões.

Outro fator que mostra a desconexão entre a escola e os responsáveis é que menos de 20% dos pais frequentam as reuniões escolares e menos de 10% destes conhecem o seu projeto pedagógico. Isso demonstra que os próprios responsáveis não estão atentos nem ao rendimento dos/as estudantes, e muito menos participam da elaboração do projeto político-pedagógico das escolas, o que está previsto/assegurado no PNE. Desta maneira, a construção de compreensão entre o que ocorre e o que significam as iniciativas e os processos escolares acabam ficando prejudicados no que diz respeito à gestão democrática e diálogo junto à comunidade; as oportunidades se encontram abertas, porém não são usufruídas. Na minha experiência pessoal em contato com a comunidade local sempre observei a não participação, a falta de acompanhamento do aluno devido ao fato de os responsáveis também não terem tido, o interesse único nas notas e não no aprendizado ou no processo, por fim a alegação dos estudantes que estão interessados no diploma apenas para se alocarem no mercado de trabalho – ressalto que quando os responsáveis vão à escola recebem declaração que estiveram presentes para apresentarem no trabalho, mesmo assim temem fazer uso dessa ferramenta.

Quanto ao setor de atividade remunerada os dados da pesquisa do PDAD 2015 mostram que a maioria dos responsáveis pelos domicílios ocupados encontra-se desenvolvendo atividades no Comércio, 27,83%, Serviços Gerais, 26,72% e Construção Civil, 16,70%. A renda individual média mensal do responsável pelo domicílio do Recanto das Emas que, em valores absolutos, é de R\$1.537,27, o equivalente a 1,95 salário mínimo à época³⁸. O serviço público não tem impacto na renda da região visto que os baixos índices de escolaridade evidenciados acima, já informam um indicador negativo. Ainda, considera-se que:

- (i) 58,07% são empregados com carteira assinada;
- (ii) 19,29% são autônomos;
- (iii) 12,25% trabalham sem carteira assinada;
- (iv) 5,75% pertencem ao Serviço Público ou Militar.
- (v) 52 pessoas eram estagiárias ou aprendizes (0,19%)
- (vi) não se aferiu ninguém que tenha cargo comissionado.

³⁸ Valor do Salário Mínimo de referência: R\$788,00 (setecentos e oitenta e oito reais).

O PDAD de 2015 constatou considerando a renda média mensal auferida pelos moradores que os 10% mais ricos absorvem 32,60% da renda e os 10% de menor poder aquisitivo detêm apenas 1,90%. A renda domiciliar média apurada na pesquisa foi da ordem de R\$ 2.747,59, e a renda per capita foi de R\$ 803,92. Ao analisar a distribuição da renda domiciliar bruta mensal, segundo as classes de renda, com base em múltiplos de salários mínimos, verifica-se que as classes mais expressivas são a classe de renda de mais de dois a cinco salários mínimos, 47,45%, de um a dois salários, 23,44% e de cinco a 10 salários, 11,50%.

Ressalto, por fim, que de acordo com o PDAD 2015, no Recanto das Emas em apenas 0,29% dos domicílios foram encontrados moradores que vivem com rendimentos acima de 20 salários mínimo. O Coeficiente de Gini é de 0,4201. Os homens representam 70,44% dos responsáveis pelos domicílios na RA e 29,56% são mulheres.

4.1 Dos dados aos ‘achados’ na pesquisa realizada

O conjunto dos docentes das três escolas pesquisadas que caracterizam o universo desta e pesquisa é composto por 154 professores, não se tendo a disponibilidade dos dados de quantos seriam de cada sexo. O total de docentes que auto responderam o questionário, foi de 52, o que representa aproximadamente um pouco mais de 1/3 (um terço), isto é, – 33,77% do universo. Como já afirmado, não se trata de uma amostra estatística, mas de uma ‘amostra espontânea’, considerando que foi de livre vontade que o/a docente respondeu o questionário.

Os dados referentes ao quantitativo de professores/as e a descrição estatística destes/as docentes é uma averiguação própria através de diligências, fazendo-se o comparativo de turma das escolas, levantamento de grades horárias e conversas junto aos meus pares e amigos professores. Reiteradamente busquei levantar tais dados, mas sempre esbarrei na burocracia dos agentes públicos de falaram que esses dados deviriam ser requeridos via protocolar, e que seria muito demorado por isso não o fizeram. Recebi sempre o direcionamento que era melhor perguntar direto nas escolas. Já nas escolas falavam que me dariam em outro momento e ainda que insistentemente não consegui o número exato, sempre me foi passado o número arredondado. Ainda que fazendo uso de

ligações e mensagens, ninguém quis se comprometer em me dar a precisão dos dados em nenhuma escola.

4.2 Da estrutura do questionário

A construção do questionário levou em consideração as observações participantes realizadas antes mesmo da formulação das perguntas. Tantas foram as inquietações e tratativas sobre o que se iria perguntar, sem ferir suscetibilidades, dadas as características do tema, assim como a forma de perguntar que demandou muito tempo e muito esforço. Também foi realizado o pré-teste com um grupo de cinco professores que trabalham e/ou trabalharam nas escolas estudadas. Esse grupo era composto por três mulheres cis-genero héteras e dois homens cis-generos héteros, apenas um professor destes era temporário, todavia com vínculo empregatício de mais de três anos na Regional de Ensino.

Enquanto professor sempre recebi e respondi questionários e entrevistas, mas nunca tinha participado de uma pesquisa acadêmica. Sempre observei a má vontade do coletivo em responder a pesquisas, fazer avaliações sobre a escola, sobre a pedagogia, ou se comprometer em emitir uma opinião. Eu já tinha observado, e, também pude comprovar na aplicação do questionário que a fala deslocada para o “no papel” gerava nas pessoas algum desconforto, pois no papel ocorre o registro da fala. O registro da fala gera certo receio nos/as professoras de que possa ser interpretado diferente daquilo que se quis dizer sem as nuances do contexto, ou ainda, gerar algum tipo de comprometimento futuro em caso de identificação de quem partiu a fala.

Entendendo que as pessoas falam sobre si, pois visam sempre manter o chamado crédito social, e que quando alguém conta a história de algo acaba por fazer várias omissões, logo, a realidade e as próprias pessoas não são de fato conhecidas. Assim entendo que não poderia ter como verdade pura as histórias de vida das pessoas e nem acreditar em quem realmente dizem quem são. Relato este entendimento para salientar que o questionário focou mais em observações e relatos objetivos do que no entendimento

subjetivo dos entrevistados, ou seja, dados que não constrangessem de alguma forma o/a entrevistado/a a revelar dados ou fazer comentários que levassem a uma identificação de si, afinal, verifiquei que ocorria fuga de perguntas que deixassem margem para identificação do/a entrevistado. Todavia foi deixada a possibilidade de comentário em boa parte das perguntas caso o/a entrevistado/a se sentisse à vontade de deixar uma explicação ou detalhes de sua resposta.

Pelo acima mencionado, o questionário foi construído a fim de preservar ao máximo a identidade de quem respondia, não colocar o/a entrevistado/a em uma posição de constrangimento de ter que responder. Todavia, algumas perguntas solicitavam exemplos ou explicações caso o/a entrevistado/a tivesse a vontade de explicar melhor o seu ponto de vista, mas sempre de forma complementar àquilo que lhe fora inquirido.

Devidos aos anos de trabalho na localidade e no Ensino Médio como professor de Sociologia acabei por conhecer ou saber sobre as pessoas que responderam ao questionário, devido ao convívio. Logo após observar o conjunto de dados coletados pude observar que os/as entrevistados/as criaram meios de não serem identificados, mesmo em anonimato, tanto o é que, por exemplo, modificaram a própria idade, omitiram a religião e a preferência sexual; qualquer dado que poderia permitir que se soubessem quem era que respondia ao questionário.

A pesquisa junto aos docentes para colher suas percepções quanto ao Escola Sem Partido e suas implicações foi dividida em 05 partes. A saber:

Parte 01	Identificação (preservando o anonimato)
Parte 02	O conhecimento quanto ao Projeto ESP
Parte 03	Opinião dos/as docentes sobre as propostas do ESP
Parte 04	Percepção sobre a “imposição de ideologia conservadora” e/ou religiosa
Parte 05	Sentimentos e limitações sentidas pelos professores em relação ao ESP

O questionário buscou objetivamente em suas perguntas fechadas e abertas conhecer:

- (i) o conhecimento dos/as docentes quanto ao projeto Escola Sem Partido;
- (ii) se os/as docentes endossam, combatem ou se são indiferentes aos posicionamentos do ESP;
- (iii) se as propostas conservadoras, neoliberais e religiosas já se faziam presentes de outras formas que não institucionalizadas – através de imposições por parte de gestores, colegiado, estudantes, comunidade ou família dos/as educandos/as;
- (iv) e, como os/as professores/as se imaginam em sua atividade profissional sob judicialização da relação professor(a)-estudante – tanto nas questões pedagógicas como no fator emocional, subjetivo do indivíduo que se vê limitando, inibido ou coagido em sua liberdade de fala e atuação em sala de aula.

4.2.1A experiência relativa à aplicação aos docentes do questionário

O questionário foi aplicado primeiramente de forma presencial nas escolas. Buscando sempre encontrar os/as professores/as nas coordenações, assim teriam tempo para dialogar e responder. O questionário foi auto respondido na maioria das vezes, comigo ao lado.

Sendo o questionário aplicado no fim do ano letivo de 2017 e antes do ano letivo de 2018, encontrei-me com eles/as na sala dos professores e de coordenação, mas sendo que a situação de fim de ano letivo foi apontada como entrave. Na Regional de Ensino foi me relatado esse fato para desestímulo da aplicação do questionário, ainda que detivesse a autorização da Secretaria de Educação.

A data de realização de pesquisa ficou condicionada ao final do ano letivo devido à necessidade de mudança de Região Administrativa a ser estudada. Busquei primeiramente a região Administrativa de Samambaia, pois não trabalhei na região, mas conheço suas territorialidades e peculiaridades locais devido ao fato de ser morador local desde 1991. A Regional de Ensino de Samambaia me deu total abertura, e não condicionou que a pesquisa fosse aceita primeiramente pelas escolas para que pudesse ser feita. Todavia, esbarrei de cara nas portarias, depois em convites para voltar em outro momento. Dentro desse quadro

entendi que deveria mudar minha estratégia e aproveitar meu “network” para poder efetivar a pesquisa, assim direcionei a pesquisa para a Região Administrativa do Recanto das Emas.

A autorização para entrar nas escolas ainda foi condicionada a gestão local e foi me dito que por razões políticas não se queria entrar em atrito com as escolas, por isso fui condicionado desta maneira. Ressalto, ainda que eu detinha documento de ordem superior permitindo a pesquisa, e mesmo assim fui condicionado à autorização da direção das escolas para que pudesse ter acesso ao corpo docente na área da escola.

Somente três questionários não foram aplicados acompanhados pelo pesquisador, esses três foram entregues aos/as docentes pela coordenação na escola que reteve os questionários, e posteriormente foram recolhidos. Para que fossem aplicados tive que ligar reiteradamente, ao fim apenas três foram respondidos nessa escola, me levando a procurar os/as docentes em outros momentos fora dos muros da escola.

Quanto à aplicação fora dos muros utilizei da amizade dos/as colegas que me convidaram a encontros de professores, principalmente em festejos do final do ano e confraternizações diversas, tais como aniversários, encontros pós-serviço, encontros nos finais de semana em casas, bares e outros pontos de encontros sociais. Esta tática de encontrar os docentes em lugares informais também foi aplicada para os/as pesquisados das outras duas escolas, a fim de obter um número razoável de questionários.

Os questionários ficaram então assim respondidos:

- (i) em uma unidade escolar, a que trabalhei por alguns anos, foram respondidos vinte e seis questionários; a maioria dos questionários foram respondidos na unidade escolar, vinte questionários para ser preciso;
- (ii) na segunda unidade escolar, a que trabalhei parte de um ano, foram respondidos dezesseis questionários; nove dentro dos muros da escola;
- (iii) na que trabalhei apenas por duas semanas, foram respondidos somente quatro questionários. Esta foi a escola que reteve os questionários, é a escola que tem Ensino Médio em apenas em um turno, logo o quantitativo de professores é menor.

Como se observa a vivência do pesquisador nas escolas alvo da pesquisa interferiu de maneira consistente no quantitativo de questionários respondidos, assim como na abertura para a aplicação dos questionários. Devido ao fato do Ensino Médio no Recanto das Emas ser distribuído em apenas três escolas quanto à área urbana e a lotação dos/as docentes serem por Região Administrativa ocorre corriqueiramente mudança entre os professores nas escolas de ano para ano sem que ocorra a mudança na Região, logo o corpo docente se conhece e mantém elos de vivência entre si. As aplicações dos questionários então não sofreram alteração direta pela falta da minha vivência com os/as docentes, mas sim do tempo que estive trabalhando na unidade escolar da qual o/a pesquisado/a se encontrava lotado quando da pesquisa.

Em duas das três escolas abarcadas na pesquisa esbarrei na gestão, que leram o projeto em sua íntegra e pontuaram dificuldades, tais como não aceitação pelos/as docentes, de poderia atrapalhar o andamento das questões pedagógicas por consumir tempo de coordenação, de que era assunto ao qual os/as docentes não gostariam de falar, que consideravam difícil a aplicação, que o questionário era extenso, dentre outras. Esclarecidas uma após a outra o questionário foi apresentado pessoalmente ao grupo de professores/as; em outra retiveram os questionários para outro momento já que os professores estariam ocupados, todavia observei que não se encontravam em reunião como apontado. Pude observar isso facilmente, já que havia trabalhado na escola anteriormente e conhecia os meus pares docentes. Reitero, nessa escola que reteve apenas 03 –três- questionários foram respondidos.

A escola a qual não esbarrei na gestão foi a escola a qual trabalhei por três anos seguidos e que gerou o primeiro pré-projeto de pesquisa. Foi essa vivência que me fez atentar para que os dados sobre a identificação dos/as docentes não estavam de acordo com a realidade, tais como orientação sexual, idade e estado civil; logo, passei observar a aplicação dos questionários quanto à inconsistência e fuga dos dados de observação.

Aplicação dos questionários ocorreu entre a primeira semana de dezembro e primeira semana de fevereiro. Levei até 15 minutos para a aplicação de cada questionário, descontados o tempo de comentário dos/as entrevistados/as, que em alguns casos conversaram comigo até meia hora conversando sobre as perguntas e o tema. Apenas três

questionários não foram respondidos sob minha supervisão, não podendo pontuar em quanto tempo foram respondidos; estes três questionários são frutos da exigência da escola que fez com que os questionários fossem aplicados pela coordenação e não por mim.

Não conseguindo obter êxito quantitativo na aplicação dos questionários, no espaço escolar, então passei a aplicar os questionários em outros ambientes. Fazendo uso do meu networking e do networking dos/as docentes que me ajudaram na testagem da pesquisa passei a encontrar com os/as docentes, em outros lugares públicos (bares, confraternizações, almoços e outras situações). Observei que fora da escola e de maneira informal, sempre reforçando a não identificação do/a pesquisado/a as pessoas faziam mais comentários quanto ao tema.

Em relação às perguntas mais capciosas, assim digamos, os/as entrevistados/as me perguntaram várias vezes sobre a identificação do inquirido, pois, muitos comentaram algumas das respostas, mas disseram que não iriam escrever. Assegurei a obrigatoriedade do sigilo acadêmico, quanto às respostas dadas. Assim passaram a se sentir mais confortáveis, porém ainda reticentes. Guardava comigo as pastas da qual retirava o questionário, e pedia para a própria pessoa inserir no meio das demais entrevistas o seu questionário respondido.

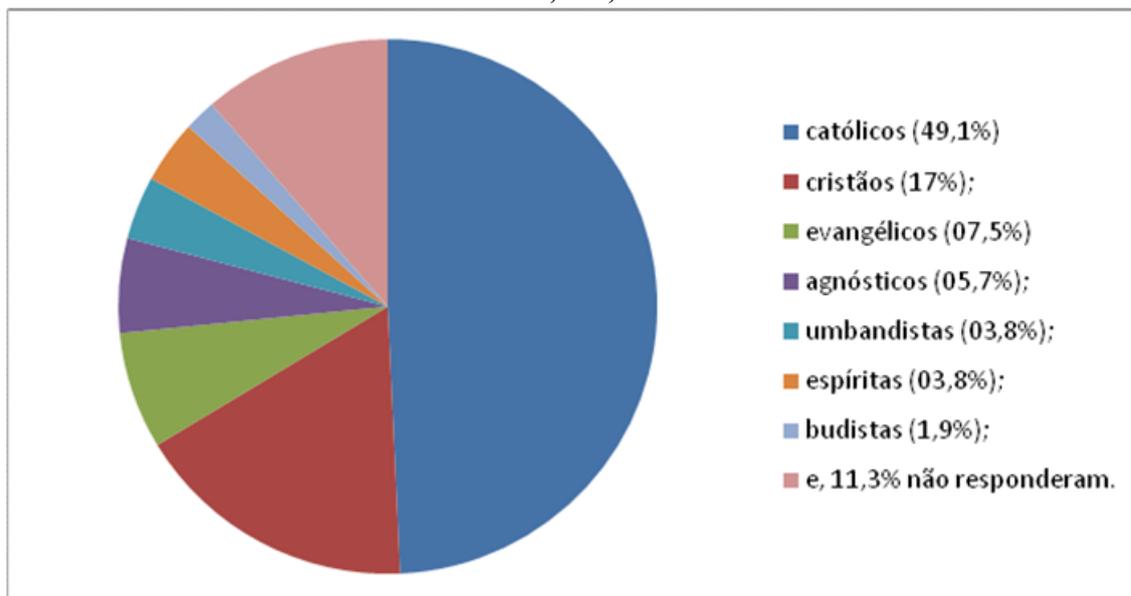
4.3 Quanto à identificação dos/as inquiridos/as

Do conjunto do total dos 52 questionários respondidos a composição por sexo foi: 52% foram por homens e de 48% por mulheres, sendo numericamente 27 homens e 25 mulheres. Todos e todas se declararam cis-gênero e héteros/as. Ressalto que mesmo os/as docentes que não são héteros/as se declararam como tal – identifico aqui como um receio de não se comprometer em deixar marcadas as suas condições de gênero enquanto minorias e nem um fator de identificação, sendo que abertamente assumem sua sexualidade, para mim ainda fica claro a preocupação de coerção ser maior devido a sua sexualidade e ainda se condicionar as suas falas - que podem ser incômodas à instituição educacional - a sua questão pessoal de gênero.

Quanto à raça 56,6% se declararam pardos/as; 22,6% se autodenominaram como pretos/as, e 18,9% como brancos/as. Esta autodenominação dos/as docentes como pardos demonstra que há uma identificação racial com os/as estudantes que são também em sua maioria pardos.

Quanto à religião dos/as entrevistados/as que foi importante de se considera, pois, o PESP ancora-se em um grupo religioso que o apóia. Neste sentido ao se autodenominar pertencente a um determinado ‘grupo’ ou ‘segmento’ religioso, é possível identificar ou não ‘simpatias’ com o projeto em ordem decrescente como:

Gráfico 1
Pertencimento religioso dos/as inquiridos segundo sua autodenominação
Brasília, DF, 2018



Fonte: Elaboração pelo autor. Brasília, 2018

Observa-se que a predominância é de declarantes que se identificam com a religião católica em quase 50%. Declarados cristãos e somados aos evangélicos chega-se a um quarto. As demais identificações religiosas são muito inexpressivas, logo os resultados acabam por refletir um posicionamento de um olhar mais cristão, podendo as opiniões e percepções serem diferentes para minorias religiosas, todavia o quantitativo de entrevistados/as não foi minimamente suficiente para se averiguar uma opinião de grupo religioso, ficando apenas uma visão tão somente individual de pertencentes a minorias religiosas.

Quanto aos demais dados de identificação sócio-demográfica observei que não correspondem à realidade e foram alterados a fim de não identificar quem respondia ao questionário. Assim os dados referentes à idade, ao Estado Civil, se possuem filhos, local aonde cursou o Ensino Médio, as áreas de atuação e de formação universitária foram alteradas ou sonegadas. Não se pode então aferir à realidade.

A alteração de dados relatada acima reforça que os/as docentes buscaram ao máximo ocultar sua identificação e consideram estes dados como estritamente pessoais e passíveis de fornecer identificação, tais como a idade, a orientação sexual e o local de formação acadêmica. Isso evidencia que para os/as docentes existe um receio de uma vigilância e de controle constantes, inclusive, porque alguns expressaram que não querem colocar em risco seu emprego, ou mesmo ficar estigmatizado.

Enquanto professor percebo que estamos sim sujeitos a formas de controle tanto sobre o corpo como sobre a mente, nos tempos atuais que acaba ocorrendo via a coerção sócio-política e institucional. Isso por discursos da gestão, como a busca por não incomodar grupos hegemônicos ou do grupo de docentes, ou ainda de ranhuras junto à comunidade; é exatamente essa busca pela institucionalização do controle que se pretende o ESP a meu ver.

4.4 Resultados referentes ao Projeto Escola Sem Partido

O bloco de perguntas que integraram essa parte do questionário visaram levantar o conhecimento quanto ao ESP pela auto percepção dos/as docentes. Averiguar se o/a docente tem conhecimento sobre a intenção de fiscalização e controle da atividade pedagógica e dos conteúdos, incorrendo até em judicialização das questões tendo o/a docente enquanto réu/ré. E por fim, solicita o apontamento de onde percebe a existência do discurso e o apontamento sobre a existência do projeto, ou seja, a menção ou comentário sobre o ESP.

As questões foram postas da seguinte maneira:

- .Quanto a Escola Sem Partido?
 - () Conhece e saberia explicar
 - () Conhece o(s) Projeto(s) de Lei do ESP.

Qual(is)?

Poderia destacar três de suas principais características?

Quais?

Sabe do que se trata, mas não sabe descrevê-la

Ouviu falar somente

Não sabe/ nunca ouviu sobre (caso marque essa alternativa pule para a pergunta 4, quatro)

- Você tem conhecimento de que o projeto ESP como projeto de lei propõe fiscalizar/controlar as atividades de ensino?
 sim não

- Você tem conhecimento de que o projeto ESP propõe fiscalizar/controlar os conteúdos que são ensinados aos estudantes?
 Sim Não

- Você tem conhecimento de correr o risco de que um/a estudante poderá vir a te denunciar (judicializar) por discordar dos conteúdos ensinados?
 Sim Não

- Marque aonde ouviu falar no Escola Sem Partido
 - Nas falas dos eventos, treinamentos, palestras, aperfeiçoamentos ou diretrizes da regional de ensino.
 - Na fala dos gestores da Escola (Direção e/ou Supervisão)
 - Nos discursos e conversas entre os colegas docentes de trabalho
 - Pela coordenação pedagógica
 - Na fala do/a orientador/a pedagógico/a
 - Nas redes sociais
 - Na fala dos responsáveis pelos/as estudantes
 - Na fala dos/as estudantes
 - Em conversas com pessoas de fora da comunidade escolar
 - Em discursos religiosos

- () Em discursos políticos
- () Na mídia
- () Na manifestação de familiares dos/as estudantes
- () Outros: especificar:

Dos resultados obtidos:

Percebeu-se de imediato que o assunto referente ao PESP é de conhecimento da quase totalidade dos/as docentes entrevistados (92%), sendo que trinta e oito por cento de todos os/os docentes entrevistados/as disseram que sabem explicar o que vem a ser o ESP. Essas afirmações são possíveis, pois, quanto o Projeto Escola Sem Partido traz os seguintes significados visíveis e nem tanto:

- 27% sabe do que se trata o ESP, mas não sabe descrevê-lo;
- 23% conhece e sabe explicar o que é/trata o ESP;
- 15% considera que consegue destacar três de suas principais características, e o fizeram:
- 15% ouviu falar somente ;
- 8% conhece os Projetos de Leis do ESP;
- 8% não sabe/não ouviu sobre o ESP;

Foi constatado ainda que ao menos pouco mais da metade dos/as entrevistados/as (54%) manifestam em sua fala que o PESP propõe como projeto de lei fiscalizar e controlar as práticas de ensino. Assim como praticamente dois a cada três docentes apontam que:

- (62%) - tem conhecimento de que o ESP propõe como projeto de lei fiscalizar e controlar os conteúdos que são ensinados aos estudantes;
- (65%) - tem conhecimento de correr o risco de que um/a estudante poderá vir a lhe denunciar (judicializar) por discordar dos conteúdos ensinados.

Este elevado percentual deixa claro que o cerceamento de conteúdos e fiscalização da arte de educar é algo pontuado e claro nas propositivas do ESP de acordo com a observação dos/as entrevistados. Esses percentuais maiores que os 54% apurados nas

respostas indicam que o ESP propõe fiscalizar/controlar a prática de Ensino demonstram que ainda que para alguns o ESP não proponha tal controle ou fiscalização, acaba por chegar nele através de suas práticas.

Dentre a totalidade dos/as entrevistados 92% sabiam apontar onde ouviram falar sobre o ESP. Destes 3 a cada 4 entrevistados apontaram que foi nos discursos e conversas entre os colegas docentes de trabalho. O mesmo quantitativo também foi apurado sobre aqueles que apontaram que viram o assunto nas redes sociais – três a cada quatro entrevistados. Estando o ESP como objeto de interesse e de conhecimento da maioria pelas redes sociais, sobretudo, nas conversas junto aos/as colegas docentes é possível aferir que existe um debate sobre aquilo que é vinculado nas redes sociais.

Quase 2/3 (dois terços) apontam ter escutado sobre o ESP também em discursos políticos e na mídia. Estes dois locais foram lembrados por 63% dos/as entrevistados/as cada. Isso evidencia que para os/as docentes o ESP está presente no noticiário e debates políticos, assim como este debate também o é abarcado na mídia.

A presença do ESP na fala dos estudantes, assim como de pessoas de fora da comunidade escolar foi apontada por 38% cada; isso por aqueles que souberam apontar aonde ouviram sobre o ESP. Aqui se pode fazer a inferência que os estudantes trazem para dentro da escola aquilo que é falado fora da comunidade escolar – o que inclui o que é dito em casa, por exemplo.

Um a cada três entrevistados/as que apontaram onde ouviram do falar sobre o ESP em que esteve presente: (i) nas falas dos eventos, treinamentos, palestras, aperfeiçoamentos ou diretrizes da regional de ensino; (ii) pela coordenação pedagógica. Tais situações demonstram que as coordenações pedagógicas das escolas refletem o posicionamento e a fala da Regional de Ensino da região. Soma-se a isso que 1/4 (um quarto) também foram capazes de lembrar do ESP na fala dos gestores da Escola (Direção e/ou Supervisão) aperfeiçoamentos ou diretrizes da regional de ensino.

O ESP também esteve presente para aqueles que ouviram falar sobre o ESP em:

- discursos religiosos 25%
- na fala dos responsáveis pelos/as estudantes 21%
- na fala da orientação pedagógica 17%
- na manifestação de familiares dos/as estudantes 13%

4.5 Resultados referentes à atuação do/a docente no Ensino Médio

Nesse bloco de pesquisa foi levantada a opinião dos docentes sobre questões que estão postas no ESP referentes à liberdade de ensinar, o pseudo-abuso ao levantar ou abordar questões que vão contra a moralidade e religiosidade dos responsáveis pelos/as alunos/as e se os/as docentes se percebem impondo suas concepções de mundo como verdade única e inquestionável sobre os/as estudantes.

As questões foram apresentadas da seguinte forma:

- Como docente do ensino médio você gostaria de manter sua liberdade de ensino?
() sim () não
Poderia dar um exemplo:
- Você considera que enquanto docente está sujeito a praticar abuso na sua liberdade de ensinar?
() sim () não
- Você luta para manter suas perspectivas política, moral ou religiosa na sua ação pedagógica?
() sim () não
Por quê?
- Já presenciou ou tem ciência de algum(a) colega que se aproveitou da posição de professor para impor sua visão de mundo em detrimento a do/a estudante?

sim não

Dê um Exemplo:

- Em sala de aula na posição de professor você valoriza o direito ao diálogo e crítica em relação à:
 - sua crença religiosa
 - suas posições política-econômicas-sociais
 - sua ideologia partidária
 - sua moralidade religiosa
 - sua preferência sexual

- Você conseguiria ensinar sua matéria sem entrar em assuntos que envolvam visões políticas diversas?
 sim não

- Você conseguiria lecionar sem entrar em assuntos que envolvam religião?
 sim não

- Você conseguiria obter êxito nas matérias ensinadas retirando delas quaisquer debates ou assuntos que possam ir contra a moral ou religiosidade dos alunos e dos pais?
 sim não

Dos resultados obtidos:

Quando inquiridos sobre se os docentes gostariam de manter a sua atual liberdade de ensinar, a maioria afirmou que gostaria (92%); desta maioria (36,4%) soube descrever como se daria ‘manter essa liberdade para ensinar.

Foi observado também que a existência de docentes que no olhar dos/as entrevistados/as praticaram ‘excesso’ de sua liberdade e autonomia, uma vez que mais da metade dos/as entrevistados/as (54%), apontaram já ter presenciado ou tem ciência de algum(a) colega que se ‘aproveitou’ da posição de professor para impor sua visão de

mundo em detrimento ou de confronto com a do/a estudante. Esse aproveitar de ponto de fala é o que é alardeado pelo ESP como abuso de liberdade na arte de ensinar. Todavia é preciso apontar o caráter subjetivo dessa observação, sendo diferente para cada indivíduo o limiar dessa percepção entre instigar e apresentar um tema, e a defesa da visão do/a docente sobre aspectos políticos.

Ao se pedir exemplos por escrito 27% dos entrevistados/as o fizeram. Todavia nenhum/a pesquisado/a apontou um caso concreto, apenas foi citado ter o conhecimento de que ocorreu tal abuso; devido ao fato de eu acompanhar a resposta ao questionário ao conversar fizeram manifestação tanto abusos de imposição de uma visão dita de esquerda, como também imposições de uma visão conservadora de mundo, ou de direita; logo, não se comprova a implementação ou ação de um discurso tido como esquerdista como apontam os defensores do ESP.

Quando perguntados se lutam para manter suas perspectivas política, moral ou religiosa na ação pedagógica o que se observou foi que menos da metade tem esse posicionamento: 42%. Dos que descreveram a motivação de tal posicionamento o que se tem é uma variação de interpretações quanto à pergunta. Para os que apontaram lutar se tem desde a pontuação subjetiva como a um entrevistado que diz lutar pelo que acredita; assim como se tem a averiguação da realidade como a de uma entrevistada que aponta que em um debate acaba por defender seu ponto de vista; e existem ainda aqueles que observam a impossibilidade de ser imparcial logo acabam por defender o status quo.

Pode se afirmar que é bem-vindo o diálogo do/a docente junto aos estudantes no que tange a religiosidade e às posições críticas às questões políticos econômicas. Isso é aferido na pesquisa, pois os entrevistados apontaram em sua maioria que valorizam o direito ao diálogo e crítica referente: seja em relação às suas crenças religiosas (65%); seja em relação às suas posições político-econômicos sociais (58%).

Outros pontos não têm a mesma aceitação de crítica ou de diálogo por parte dos/as docentes. Sendo aceito por menos da metade dos/as entrevistados/as temos em ordem de aceitação quanto ao direito de diálogo e crítica, sobre as questões postas:

- temas que seja referente à preferência sexual do/a docente- 46%;

- tema que seja referente à moralidade religiosa do/a docente- 42%;
- tema que seja referente à ideologia partidária do/a docente - 38%.

Os dados acima revelam que os docentes entendem que estas questões estão postas no âmbito privado, e que elas não se encontram obrigatoriamente ligadas. Logo, para os/as docentes as questões de preferência sexual, moralidade religiosa e ideologia partidária são coisas distintas e podem ser abertas para o público ouvinte de maneiras distintas. A subjetividade do professor é algo passível de ser debatido junto aos estudantes para mais de um terço dos/as entrevistados, porém isso não alcança nem a metade dos/as inquiridos/as, logo não existe uma defesa das posições e percepções individuais de temáticas que são coibidas pelo ESP, novamente não se observa na prática aquilo que é postulado como algo factível: que os/as docentes impõem suas visões de mundo sobre o/a estudante.

Existem aqueles que não valorizam o direito ao diálogo em relação a nenhum dos temas/questões ressaltados até aqui, estes representam 12% do total dos/as inquirido/as:

Quanto à obtenção de êxito no desenvolvimento das matérias/disciplinas ensinadas retirando delas quaisquer possibilidades de debate crítico sobre assuntos que possam ir contra a moral ou religiosidade dos alunos e dos pais, pouco mais da metade dos/as entrevistados/as aponta que conseguiria sucesso (54%). Isso corrobora com demais os dados levantados que mostram que:

- 58% conseguiriam ensinar sua matéria sem entrar em assuntos que envolvam visões políticas diversas;
- 54% conseguiriam lecionar sem entrar em assuntos que envolvam religião.

4.6 Resultados referentes à atuação Institucional

Nesse bloco da pesquisa foi levantada a questão da participação na montagem do projeto político-pedagógico(PPP) da escola. No projeto político-pedagógico de cada escola devem se encontrar o regimento local, o modelo pedagógico, os projetos da escola, as vertentes de avaliação e a identidade institucional. O PPP no Distrito Federal deve ser revisado a cada ano com a participação de membros da escola e da comunidade, ficando assim instaurado um modelo de gestão democrática, onde existe diálogo entre todos envolvidos na arte de educar, gerando uma escola que atenda as questões dos conteúdos, pedagógicas e sociais. Devido ao fato dessa construção ampla está posto em seu próprio nome que o projeto da escola também é político, todavia também o é democrático pela sua concepção e abertura para diálogo. E por fim, se inquiri a opinião de uma construção técnica da Educação, e sem uma abordagem social e/ou política através da crítica.

As perguntas foram dispostas da seguinte maneira:

- Quanto à participação dos gestores na elaboração do Projeto Pedagógico para a escola você considera que o mesmo envolve posições políticas?
() Sim () Não
Dê um exemplo:
- Na sua compreensão o Projeto Político-Pedagógico proposta pela escola você o considera:
() satisfatória () mediana () insatisfatória () inexistente
- Os/as professores/as tem alguma forma de participação na elaboração do projeto pedagógico?
() Sim () não
Por quê?
- Quanto à participação dos professores na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola você considera:

satisfatória mediana insatisfatória inexistente

- Quanto à participação da comunidade na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola você considera:

satisfatória mediana insatisfatória inexistente

- Quanto ao diálogo da escola junto aos pais e responsáveis você diria que os canais de diálogos e abertura para atendimento deles para os ouvir é:

satisfatória mediana insatisfatória inexistente

- Você já foi questionado pela gestão da escola por alguma temática que viesse a ser incomoda à comunidade ou a religiosidade de algum aluno?

sim não

Por quem?

- Você acredita que deva apenas formar ‘tecnicamente’ o aluno sem promover nele uma percepção crítica do mundo ou da realidade?

sim não

Por quê?

Dos resultados obtidos:

A percepção que tem os gestores na participação quando da elaboração do Projeto Político-Pedagógico³⁹ para a escola, e que esta envolve posições políticas é apontada por 58% dos/as inquiridos/as. Assim para a maioria as questões pedagógicas são sensíveis à interferência de visão política por parte dos gestores administrativos e institucionais, que por sua vez são escolhidos via eleição democrática não paritária. Apenas 15% do total de

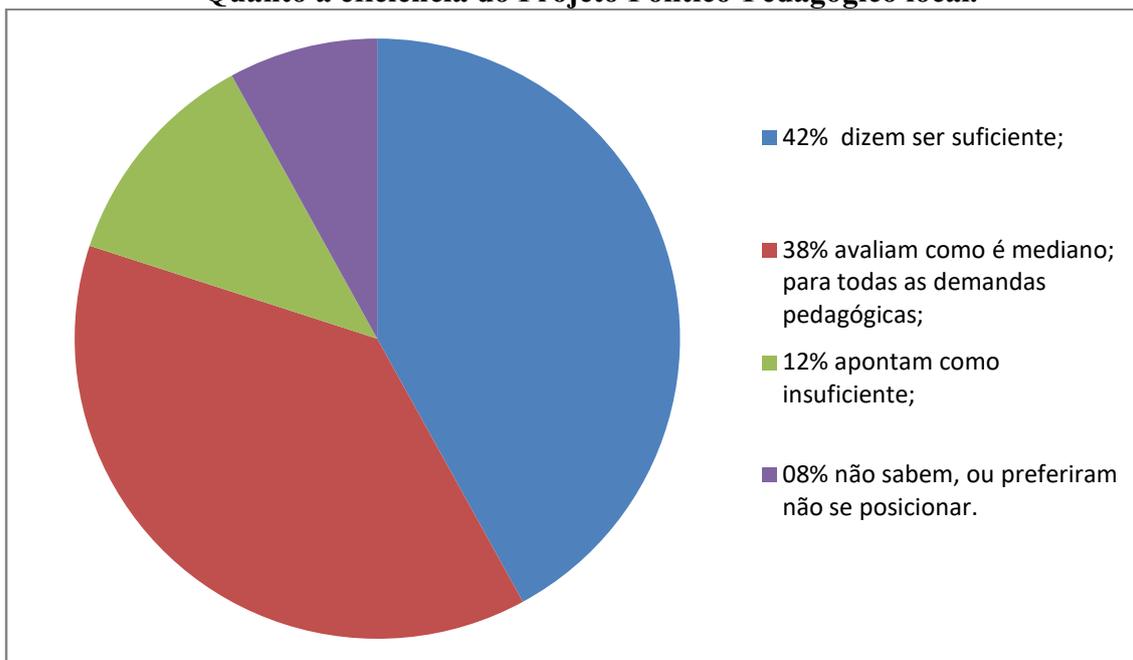
³⁹ O Projeto Político-Pedagógico é o documento institucional que serve de base para toda o Ensino da Escola. Nele se encontra a descrição da escola, como se divide pedagogicamente, os objetivos da escola, os projetos interdisciplinares, os temas transdisciplinares. O PPP é a identidade da escola e toda maneira de avaliação, conteúdos, normas e regras devem ser norteados por tal documento; assim como os planos de aula. O PPP das escolas no Recanto das Emas é revisado e reconstruído ao longo do ano anterior, isso com a participação do corpo docente e da comunidade, assim atendendo a gestão democrática e voltando a escola a um pertencimento daqueles e daquelas que nelas se encontram inserido. O nome realmente contém em si o termo político, por ser construído e percebido com uma finalidade que atravessa o pedagógico e se insere no social.

entrevistados/as conseguem apontar como se daria essa intervenção no projeto político-pedagógico (PPP), que norteia a escola, por posicionamento político dos gestores.

A maioria dos entrevistados atenta ao fato de que o PPP da escola na qual trabalha tem observa todas as demandas pedagógicas, isso para 80%. Sendo que quanto ao PPP e sua suficiência em atender as demandas pedagógicas do total dos entrevistados:

- 42% afirmam ser suficiente;
- 38% avaliam como é mediano; para todas as demandas pedagógicas;
- 12% apontam como insuficiente;
- 08% não sabem, ou preferiram não se posicionar.

Gráfico no. 02
Quanto à eficiência do Projeto Político-Pedagógico local.



Fonte:Gráfico elaborado pelo autor, Brasília, 2018.

A grande maioria observa que os/as professores/as tem alguma forma de participação na elaboração do projeto pedagógico, isso foi apontado por 85% dos/as entrevistados/as; sendo que pouco mais da metade deste (54%) souberam descrever como se dava a participação dos docentes no PPP das respectivas escolas.

Quanto à participação dos/as professores/as na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola 93% dos entrevistados aceitaram avaliar esse desempenho. Sendo o resultado desta avaliação que a tal participação pode foi considerada como:

- mediana por 37,6%
- satisfatória por 33,3%
- insatisfatória por 29%

Do total de inquiridos/as ao se manifestaram e avaliaram a participação da comunidade na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola como algo a se observar e fomentar, pois, para mais da metade (58%) essa participação não alcança nem um ponto mediano ao ser qualificado. Quanto a essa participação da comunidade na formulação do PPP se observou junto aos/as docentes que ela é:

- insatisfatória 46%
- mediana 23%
- satisfatória 12%
- inexistente 12%
- não souberam ou não quiseram se manifestar 07%

Quanto ao diálogo dos representantes/membros da escola junto aos pais e responsáveis você diria que os canais de diálogos e abertura para atendimento dos/as docentes para os ouvir é apontado minimamente satisfatório para a maioria dos/as entrevistados, ficando em 56%, sendo que 07% optaram por não se pronunciar sobre o assunto. Ficando então a avaliação de tal abertura de diálogo entre a escola e pais/responsáveis tida como:

- insatisfatória para 35%;
- mediana para 31%;
- satisfatória para 27%;
- inexistente 00%.

Um outro fator ainda a ser analisado é se o/a docente já foi questionado/a pela gestão da escola por alguma temática que viesse a ser incomoda à comunidade ou a religiosidade de algum aluno. Tal fato foi apontado por apenas 12%, o que evidencia que não existe

um incomodo generalizado quanto às práticas dos/as docentes, já que existem canais que fomentam minimamente o diálogo da escola junto aos pais/responsáveis – como elencado nos dados do parágrafo anterior. Pouco menos de 1/3 (um terço) daqueles que apontaram que foram questionados aportaram à fonte da crítica (27%), o restante preferiu o silêncio (73%).

Por fim, os últimos dados referentes às questões institucionais do questionário, apenas 12% dos/as docentes apontam que se deva apenas formar ‘tecnicamente’ o aluno sem promover nele uma percepção crítica do mundo ou da realidade. Desses 46% souberam dizer o porquê a educação deve ser "técnica", em todos os discursos se apontou um papel tecnicista para o Ensino Médio a fim de preparar os/as estudantes para o mercado de trabalho e para passar na faculdade.

4.7 Resultados sobre o Papel da Educação ou do Sistema de Ensino

Nesse bloco da pesquisa foi levantada a percepção pedagógica dos/as docentes. Se os docentes têm uma unidade do ponto de vista do modelo pedagógico. A avaliação passa pela averiguação da presença do discurso das pedagogias tradicionais e progressistas. Somado a esse fato o bloco levanta a opinião sobre temáticas apontadas pelo ESP como algo a não existir em sala de aula, pois leva a uma agressão aos/as estudantes: como a educação sexual, questões políticas, sociais, de gênero, raça e religiosas. O bloco se encerra levantando questionamentos sobre a realidade observada pelos/as docentes quanto a se sentirem vigiados; se em caso de judicialização se sentiriam violados, agredidos ou coagidos na prática educacional; se o modelo de ensino sem debate causaria danos às ações pedagógicas; e por fim, se observam influência política nos conteúdos que lecionam.

As perguntas foram dispostas da seguinte maneira:

- O sistema educacional deve formar o/a estudante de ensino médio para:
 - () aprender os conteúdos formais
 - () aprender os conteúdos de maneira crítica

aprender os conteúdos de maneira crítica para poder se posicionar na vida

- A Educação deve se ater a reprodução do conhecimento de maneira a não criticar o conhecimento passado?

sim não

- A Educação deve se ater às pedagogias que façam os/as estudantes refletirem suas convicções morais e religiosas?

sim não

- A Educação deve se ater às pedagogias que não façam os/as estudantes refletirem suas convicções morais e religiosas?

sim não

- Quais dessas diferenças existentes na sociedade não devem ser abordadas em sala de aula:

social

econômica

moral

orientação sexual

religiosa

gênero

- Dos assuntos abaixo quais deles você considera que NÃO possam ser tratados em sala de aula no Ensino Médio:

sobre o racismo

sobre as questões do machismo

sobre as questões do feminismo

sobre as questões religiosidades

sobre as relações de gênero

sobre as questões de orientação sexual

sobre as questões sobre educação sexual

sobre as questões desigualdade social

Outra _____

- Você considera que a educação se tornaria mais eficaz se os alunos tivessem opção judicial de questionar as falas dos professores e os exemplos utilizados por estes?
() sim () não
- Você considera que não deve abordar temas ou exemplos que possam de alguma maneira ir contra o que os pais pregam como moral e religiosidade?
() sim () não
- Você considera que há de alguma maneira, uma imposição da escola para implementar o projeto ESP?
() sim () não
Por quê?
- Os temas definidos para ensino te obrigam a abordar assuntos que podem vir a ferir a moral religiosa do estudante ou dos responsáveis por ele?
() sim () não
- Se a matéria obrigatória a ser lecionada vai contra o ensinamento religioso dos/as estudantes você acredita que comete abuso se tocar nesse assunto?
() sim () não
- É possível separar educação e política?
() sim () não
- Você tem se sentido mais vigiado/a na sua liberdade de ensinar? (caso sim explique se possível)
() sim () não
- Em caso de possível denuncia ou punição por tocar em assuntos, temas ou exemplos que são contra a religião de algum estudante ou pai/responsável você se sentiria de alguma forma agredido ou limitado na sua liberdade de ensinar?

sim não

- Você considera que ser proibido/a de falar em assuntos que envolvam política, religião diminui sua liberdade de ensinar?

sim não

- Você acredita que o ato de educar também é o ato de gerar nos/as estudantes inquietações sobre si mesmos e sobre o que aprenderam na vida?

sim não

- Considerando que todo projeto pedagógico também é político, assinale as alternativas de influências que você consegue observar no Ensino Médio:

do sistema capitalista

do sistema comunista

perspectiva autoritária

perspectiva neoliberal

perspectiva conservadora

Outra: _____

Dos resultados do bloco:

Quanto ao papel da Educação e do sistema educacional, a maioria dos professores apontou que a crítica deve fazer parte da maneira como se aprende os conteúdos e a fim de levar o/a estudante a se posicionar perante a vida – 46% de diferença quanto aos que apontaram que a função no Ensino Médio é o mero aprender dos conteúdos formais. Cabendo múltipla marcação o resultado que se teve foi de:

- 69% apontaram que o sistema educacional deve formar o/a estudante de ensino médio para -aprender os conteúdos de maneira crítica e assim poder se posicionar na vida, ou seja, utilizar isso para formação de opinião pessoal dentro de sua realidade;
- 27% apontaram que o sistema educacional deve formar o/a estudante de ensino médio para: aprender os conteúdos de maneira crítica, ou seja, sem que isso venha a mudar a personalidade ou visão de mundo do/a estudante;

- 23% apontaram que o sistema educacional deve formar o/a estudante de ensino médio para: aprender os conteúdos formais, logo é fundamental a reprodução do conteúdo.

Quanto às questões de conteúdos e métodos da Educação mais da metade dos entrevistados se manifestaram que a Educação deve se ativer às pedagogias que façam os/as estudantes refletirem suas convicções morais e religiosas –isso para 58% dos/as entrevistados. Em posição contrária tem-se que uma minoria de 19% considera que a Educação deve se ater às pedagogias que não façam os/as estudantes refletirem suas convicções morais e religiosas. Dois inquiridos observaram que é importante se ter as duas dimensões pedagógicas, tanto a que elenca as questões morais e religiosas, como a que se afasta desse debate.

O que se tem no cruzamento de dados é que é importante para os/as docentes de o Ensino Médio trazer os temas relacionados às questões de cunho religioso e moral, isso lembrando que para a grande maioria a Educação no Ensino Médio deve formar um cidadão crítico. Todavia, elenco o dado de que para uma pequena parcela dos/as docentes Educação deve se ater na reprodução do conhecimento de maneira a não criticar o conhecimento passado, essa minoria representada por 08% dos entrevistados.

Fica claro a meu ver que na opinião dos/as colegas que faz parte do desenvolvimento do/a educando, assim como da compreensão do mundo, o debate sobre questões as quais o ESP pretende agir com coerção e limitação de debate. A abordagem das temáticas morais e religiosas são parte da construção do indivíduo como alguém capaz de se situar historicamente e criticamente perante a vida e o conteúdo, não cabendo aqui entender como um apoio a qualquer tipo de doutrinação ideológica.

Quando o assunto é ‘diferenças’ que não devam ser abordadas em sala de aula a maioria dos/as docentes não observa nenhuma limitação sobre assuntos tidos como polêmicos e apontados no ESP como pontos a não serem observados. O que se pode observar foi que 73% dos/as entrevistados/as não demonstram resistência à abordagem das diferenças existentes na sociedade quanto à moral, ao social, à gênero, à orientação sexual e à fatores econômicos.

Na opinião de uma minoria alguns temas ainda são tabus no que diz respeito à sala de aula e não devem ter suas diferenças abordadas. Essa minoria é composta de cristão e não inclui profissionais das áreas de ciências humanas, artes e nem de educação física. São temas tabus:

- diversidade religiosa - 15% dos/as docentes;
- orientação sexual - 15% dos/as docentes;
- questões de gênero - 12% dos/as docentes;

Dos temas que consideram que não devam ser tratados em sala de aula no Ensino. Quando observando as possibilidades de marcação nenhum dos/as docentes apontou às questões sobre o racismo e sobre as desigualdades sociais. Contudo, observa-se novamente resistência de uma minoria quanto às questões religiosas, na faixa de 8% dos/as entrevistados.

As questões tratadas pelos estudos de gênero constituem claramente um ponto de resistência ao debate e tem aparecido como tema a não ser abordado em sala de aula, como explicitam as respostas abaixo:

- a educação sexual para - 15% dos/as docentes;
- a orientação sexual - para 12% dos/as docentes;
- o feminismo - para 08% dos/as docentes;
- as questões de gênero - para 08% dos/as docentes;
- o machismo - para 04% dos/as docentes (sendo esta composta apenas por homens);

Pelos dados acima se tem que parte dos/as docentes também tem uma visão conservadora do mundo e da Educação. São pontos de resistência ao debate, ainda que para uma minoria. O mesmo não se observa com outros assuntos que foram historicamente tratados como tabus em sala de aula e/ou na sociedade, como por exemplo, o racismo.

A imposição do ESP pela escola é observada por 19% dos/as educadores/as. Destes apenas 23% quebraram o silêncio, a saber, docentes de Filosofia e Sociologia que não tiveram receio em se identificar. É apontada esta imposição que ocorre através do

pedido cada vez mais presente de não se criar conflito com os pais/responsáveis pelos alunos e no fato de não se permitir os professores manifestarem sobre o assunto.

O ato de educar é tido como um ato de gerar nos/as estudantes inquietações sobre si mesmos e sobre o que aprenderam na vida para a maioria dos/as entrevistados/as, para 85% para ser mais exato.

O fato de os temas definidos para ensino obrigarem o/a docente a abordar assuntos que podem vir a ferir a moral religiosa do/a estudante ou dos responsáveis por ele/a é reconhecido por 38% dos/as entrevistados/as. Destaco ainda que da totalidade dos entrevistados apenas:

- 08% acreditam que se a matéria obrigatória a ser lecionada vai contra a crença religiosa ensinada aos/as estudantes acabam por cometer algum tipo de abuso – intelectual no caso;
- 04% consideram que não devem abordar temas ou exemplos que possam de alguma, maneira ir contra o que os pais pregam como moral e religiosidade.

O aumento da vigilância na sua liberdade de ensinar nos últimos tempos é apontado como observável para 23% dos/as docentes. Todos os que observaram esta mudança na vigilância apontam que os/as alunos/as passaram a usar-se da lei para delimitar as restrições da fala do professor – ainda que de maneira errada ou deturpada da lei - e alguns citaram o próprio ato de se observar para não gerar conflito junto aos alunos.

A possibilidade de separação entre educação e política é apontada apenas por 12% dos/as entrevistados/as. Também é minoria aqueles/as que consideram que a educação se tornaria mais eficaz se os/as estudantes estivessem opção judicial de questionar as falas dos professores e os exemplos utilizados por estes, alcançam os 19%.

Quanto a sofrer possível denúncia ou punição por tocar em assuntos, temas ou exemplos que são contra a religião de algum estudante ou pai/responsável os/as docentes se sentiriam de alguma forma agredidos/as ou limitado/as na sua liberdade de ensinar na opinião de 73%.

Soma-se a isso que 69% dos/as docentes consideram que: ser ocorrer proibição de falar em assuntos que envolvam política e/ou religião isso diminuiria a sua liberdade de ensinar dos/as docentes.

Considerando que todo projeto pedagógico também é político em uma questão de múltipla escolha os/as docentes apontaram conseguir observar na Educação uma influência pedagógica voltada claramente para o capitalismo, isso para 62% dos/as entrevistadas. Mais da metade observa também uma influência de perspectiva conservadora, isso para 58%.

Soma-se a isso a apuração de que 42% observam a influência de perspectiva autoritária na educação. A influência de uma perspectiva neoliberal é apontada por 23% dos/as docentes. Por fim, a influência de um sistema comunista é observável por apenas 15% dos/as entrevistados. Por esses dados observa-se que existe uma forte posição autoritária no âmbito político e pedagógica, sendo um olhar dos/as docentes, estes diversos e com posições políticas diferentes. A questão neoliberal apontada pelos/as docentes aqui analisada aponta para uma visualização que a Educação é voltada para o mercado para um a cada quatro docentes praticamente, logo o discurso do ESP que já foi discorrido como neoliberal no capítulo 2 não sustenta ao apontar que existe uma doutrinação marxista na Educação. Obviamente o marxismo tendo como exemplo os sistemas comunistas, seria fácil de atentar à defesa do marxismo pela do comunismo, porém a influência comunista é apenas observada por 15% dos/as entrevistados/as, não cabendo então se falar sobre doutrinação marxista ou educação com finalidade de implementação do comunismo – como apontam tal falaciosa existência os defensores do ESP.

4.8 Diferenças estatísticas com relação à condição de sexo/gênero

Os dados foram analisados divididos por sexo, e posteriormente comparados estatisticamente. Algumas distorções estatísticas foram passíveis de serem observadas e são explicitadas abaixo.

Quanto ao ESP apresenta mais conhecimento por parte dos docentes homens, pois 25% apontaram que conseguem destacar três características principais do projeto, enquanto isso apenas 07% das docentes se posicionaram como sendo capaz de apontar no mínimo três características do projeto.

A observação sobre o ESP presente na fala do orientador pedagógico é apontada por 29% das mulheres, e 36% delas também o observam o na fala dos responsáveis pelos/as estudantes, e 12% reconhece o ESP na manifestação de familiares dos/as estudantes. Todavia em todos os três casos os docentes homens não observam terem ouvido sobre o ESP, ficando em 0% a taxa de observação nestes três itens.

Ao considerar que seria possível que enquanto docente estaria sujeito a praticar abuso na sua liberdade de ensinar, menos da metade das docentes mulheres (43%), concordaram com tal situação. Já na fala dos homens essa possibilidade é apontada por (75%). O demonstra que os homens tendem a ter uma visão mais conservadora da Educação e/ou se encontram em menor sintonia com a subjetividade dos/as estudantes.

Os homens em relação às mulheres são mais flexíveis ao diálogo quanto à ideologia partidária e quanto às suas moralidades religiosas. Quando em sala de aula na posição de professor valoriza o direito ao diálogo e crítica em relação a sua ideologia partidária, 50% dos homens em detrimento de 29% das mulheres. Já quanto à moralidade religiosa os homens se dizem flexíveis em 58%, enquanto as mulheres apenas 29%.

A dita neutralidade de um ambiente sem debate de temas tidos como polêmicos, religiosos, ou do âmbito da moralidade, pode ser observada como facilmente presente no discurso dos homens em detrimento das mulheres. Isso se observa, pois 75%, afirmam que conseguiriam obter êxito nas matérias ensinadas retirando delas quaisquer

debates ou temas que possam ir contra a moral ou religiosidade dos alunos e dos pais, enquanto essa taxa fica em 36% nas mulheres.

Em relação à participação dos gestores na elaboração do Projeto Pedagógico para a escola, 83% dos homens consideram que a mesma envolve posições políticas, como alinhamento ideológico ao governo local e à unificação de modelos de avaliação. Todavia, isso é observado por menos da metade das mulheres, sendo que apenas 43% apontam para essa consideração.

O questionamento sobre a gestão da escola por alguma temática que viesse a ser incomoda à comunidade ou a religiosidade de algum aluno só apareceu na fala das mulheres, em 23%; por sua vez, nenhum homem relatou que tenha sofrido qualquer questionamento do tipo.

A visão de que o sistema educacional deve formar o/a estudante de ensino médio para aprender os conteúdos formais em detrimento de uma crítica da realidade está presente em um terço dos posicionamentos dos homens (33%); este percentual cai para (14%) na visão das mulheres.

Apenas os docentes homens consideram que a Educação deve se ater na reprodução do conhecimento de maneira a não criticar o conhecimento passado, isso foi apontado por 17% dos entrevistados. Quanto às entrevistadas nenhuma se manifestou.

Ainda, a Educação dever se ater às pedagogias que não façam os/as estudantes refletirem suas convicções morais e religiosas temos então as seguintes respostas: mulheres a favor (29%); já dos homens entrevistados apenas (8%) tem esse posicionamento.

Quanto às diferenças existentes na sociedade que não devem ser abordadas em sala de aula temos também diferenças nos posicionamentos de mulheres e homens. Quanto ao gênero 7% das docentes mulheres, e posicionam contrárias a abordagem; por sua vez, os homens (17%) quanto à discordância da temática. Os mesmos percentuais se aplicam as questões de orientação sexual.

O machismo – que ficou aberto ao entendimento do senso do/a docente – e assuntos sobre questões religiosas são apontados como algo a não ser abordado apenas

na fala dos homens, nenhuma mulher os apontou. Sendo que 8% dos homens entrevistados acham que o machismo não deve ser tratado em sala, e 17% homens também apontam para o veto de questões religiosas.

A educação sexual é indicada como não sendo passível de ser tratada em sala de aula por (21%) das educadoras, e, por apenas (8%) dos docentes homens se posicionam contrários. Cabendo aqui não somente a visão do que se deve ou não fazer, mas também a influência do sexo na liberdade de tratar desse assunto em ambiente que não seja o privado.

Nenhum homem considera que não deve abordar temas ou exemplos que possam de alguma maneira ir contra o que os pais pregam como moral e religiosidade. Todavia isto já é apontado por 7% das educadoras: que não se deve ir de contra aquilo que os pais pregam como moral e religiosidade.

Observa-se diferença quanto à averiguação de que os temas definidos para ensino obrigam a abordar assuntos que podem vir a ferir a moral religiosa do/a estudante ou dos responsáveis por ele/a: isso é apontado por metade dos homens e por 29% das mulheres. Ainda sobre o tema temos mais uma diferença: 33% dos homens dizem considerar que a educação se tornaria mais eficaz se os/as estudantes tivessem opção judicial de questionar as falas dos professores e os exemplos utilizados por estes; já isso é apontado por apenas 7% das mulheres.

A totalidade dos homens -100% - acredita que o ato de educar também pode constituir-se em um ato gerador de inquietações sobre si mesmos e sobre o que os/as estudantes aprenderam na vida, isso é apontado por apenas 86% das mulheres.

A visão diferenciada quanto à influência política no projeto pedagógico é verificada na observação de duas vertentes: a comunista e a neoliberal. Quanto à comunista 25% dos homens dizem conseguir identificar, nas entrevistas junto às mulheres apenas 07% indicaram perceber que tal influência – comunista. Quanto à influência neoliberal já são os homens que quase não a percebem, sendo apontado por 8% dos entrevistados; todavia a influência da perspectiva liberal é observada por 43% das mulheres. Logo, a visão masculina é mais reacionária que a das mulheres no âmbito educacional no que diz respeito à percepção de influências políticas.

5 - Conclusões

O Escola Sem Partido é um movimento como tantos outros que surgem com viés reacionário às conquistas de inclusão e debate da nossa jovem democracia, nascida em 1988. O que se observa é uma tentativa de cerceamento da arte de educar que já deixa suas marcas e cicatrizes se valendo de falácias e de um jogo maniqueísta no qual se marca o debate de determinadas temáticas como temerárias quando se inserem no debate amplo, democrático e progressista.

Nem sempre o /a educador/a está suficientemente atento/a a esses efeitos que se pretende ao implementar um controle sobre a sua atuação/ação pedagógica que vai além da ética e chega a um controle feito por princípios e moralidades que repercutem na verdade um discurso conservador de sociedade. Discurso que se encontra distanciado das práticas educacionais e da vivência pedagógica dentro e fora das salas de aulas.

Buscou-se entender na narrativa dos/as educadores/as em que medida há algum tipo de cerceamento proposto pelo ESP sobre os modelos pedagógicos, correndo o risco de ser danoso. Esse dano se observado se os/as docentes se veriam prejudicados em caso de surgir uma limitação moral-conservadora e religiosa sobre a livre e espontânea transmissão e manifestação do conhecimento vivenciada através da fala/transmissão dos docentes. Soma-se a isso a demonstração bibliográfica que o ESP pode vir a se tornar um ‘retrocesso’ histórico nas práticas pedagógicas e na formação do próprio educando, forjando mão de obra alienada incapaz de produzir interpretações subjetivas de sua própria realidade econômico-social.

No ESP além do cerceamento e pressão sobre o/a docente, este/a fica sujeito/a à punição por uma fiscalização subjetiva, advinda de autoridades administrativas da escola e estas baseadas em pressupostos morais e religiosos, além de estimular as denúncias e reprovação dos responsáveis pelos estudantes, ou do próprio estudante. O ESP desperta as subjetividades seja para apontar as moralidades que advém das famílias do educando, sejam as moralidades da instituição, pois uma vez que as famílias são diversas assim também são as moralidades e os controles institucionais. Essa pesquisa sistematizou a compreensão dos/as docentes sobre esse cerceamento subjetivo que fica sob a ótica de grupos que visam através do não questionamento ou da crítica social

manter uma moralidade conservadora que sustenta em questões patriarcais, machistas, sexistas e homofóbicas.

O projeto Escola Sem Partido apresenta o risco de impor por ação ou por omissão uma única leitura da realidade ou de uma moral universal, a saber, a conservadora. Assim como pode vir a inibir o pensamento livre, a formação plural, e a libertação de doutrinação religiosa, como também contribuir a coibir a formação de uma consciência crítica e cidadã dos estudantes. O ESP faz isso se utilizando de um discurso de preservação da família tradicional, em defesa de uma neutralidade da escola no debate social e de uma tecnicidade do conhecimento voltada apenas para a formação técnica e profissional – que constituem os ditos pilares do ESP. Faz-se necessário saber a compreensão dos educadores quanto a esse risco.

Advindo dos novos movimentos sociais temos várias mudanças e inquietações de cunho social que perpassam todas as instituições e colocam em discussão pilares de dominações dos mais diversos matizes. Já não mais o silenciamento, a pormenorização e os tabus encontram-se acolhidos como premissa de um ordenamento social; não cabendo assim as propositivas do ESP.

O dito progresso não se faz mais tolhendo o saber ou acreditando em um desenvolvimentismo econômico com a promessa que isso levará ao saciar de todas as demandas sociais; e tão pouco de grupos que se configuram de forma subsidiária a um ordenamento de poder instaurado historicamente com prejuízo de classes sociais, de ‘raças’, etnias, sexo, gênero, e tantas outras diferenciações que se encontram na clivagem da sociedade. Por isso o cerceamento ao debate e controle sobre os conteúdos que se pretende o ESP não atende a um ambiente democrático ou ainda uma formação humana do/a educando.

Mascarado de novo e como meio de preservação de direitos o que temos são apresentações de medidas e propostas já superadas no curso da história no qual não se aponta melhor sistema que aquele que venha a ser democraticamente construído. O que se tem nas propositivas do ESP enquanto cerceamento do saber, sufocamento de vozes e ataque a uma liberdade de fala é realmente um recorrido aos tempos sombrios da História, aonde o saber era demonizado e só se podia atentar ao que é imposto de maneira despótica, autoritária e violenta.

Entendendo o livre-arbítrio como um direito natural a todo ser humano, esse é o alvo mais tácito do ESP. Isso se dá pelo fato de que ao controlar aquilo que o indivíduo pode ou não ter acesso de conhecimento acaba por impedir a formação plural, diversa e até mesmo cosmopolita dos mundos existentes nesse emaranhado que se vislumbra na globalização. O vislumbrar do mundo traduzido dos mais diversos olhares, e mesmo do/a estudante é o que pretende ser levemente tutelado por segmentos da sociedade que vislumbram entre si a manutenção de seu status-cor como elite social, política e econômica.

É nítida a motivação política que tem o ESP. Ao ver conforme se elenca como projeto de lei em seu início na Assembleia Estadual do Rio de Janeiro tem-se a mais clara certeza. O ESP foi abraçado e absorvido como uma justificativa para posicionamentos conservadores já em voga. Aqui se tem claramente a confluência do disparate vulgarização dos avanços dos estudos de gênero pela alcunha de ideologia de gênero com o ESP.

O termo “ideologia de gênero” aparece claramente nos dias atuais como assunto e gera unidade entre os segmentos religiosos mais conservadores que se fazem representar nas câmaras legislativas Brasil afora. Recentemente foi falado em pactos e uniões dessas forças a fim de eleger minimamente 200 (duzentos) candidatos⁴⁰ e o que une dentre vários outros fatores menores é a luta contra o que chamam de “ideologia de gênero” e a destruição da família tradicional. Esses setores atribuem que tal “ideologia” é uma vertente política de esquerda, de base não científica, e devido a isso as pessoas deveriam rechaçar qualquer assunto sobre gênero – e se alinhar a direita para proteger o que apontam como ameaça à Família, no caso o que consideram como família: bígama hetero-cis cristã.

Assim como afetados em suas bases de poder pelos novos movimentos sociais, os detentores de voz e de representação política falam em uma neutralidade, aonde não se debatem as demandas das outrora minorias silenciadas, mas sim, em nome de um desenvolvimentismo, e da manutenção de uma moralidade e bons costumes onde o silêncio e o trabalho sem questionamento são propostos e impostos.

⁴⁰<http://politica.estadao.com.br/blogs/coluna-do-estadao/evangelicos-e-catolicos-se-unem-para-eleicao/>

As motivações econômicas estão postas na busca do desenvolvimentismo e produtivismo, ligadas a um ultraliberalismo. A busca por fomentar o exército de trabalhadores desempregados, porém capacitados ao trabalho, atingiu proporções extremas – o mercado passa a ser um dos fomentadores de um modelo mais técnico. Todavia, o modelo meramente tecnicista da Educação perpetua desigualdades econômicas e sociais.

Uma formação mais técnica aonde a grande massa ingressa no mercado de trabalho mais cedo devido uma formação técnica permite que se aumente a demanda por emprego, logo o capital com uma oferta menor consegue aumentar a mais-valia e com isso aumentar os seus lucros na produção. O cidadão alienado pelo trabalho, não tendo uma visão crítica fomentada na infância e na adolescência pela escola se torna mais maleável e aliado das questões políticas e sociais das quais não se consegue fugir.

O tecnicismo presente e proposto pelo ESP acha então um apoio do mercado que vê uma possibilidade de formação de mão de obra controlável e com conhecimento voltado apenas para o mercado. Isso se evidencia claramente quando os defensores do ESP alegam que a escola deve formar o/a estudante para o mercado de trabalho e para passar em avaliações – aqui ressalto que avaliação é um ponto central do controle sobre o indivíduo.

As questões religiosas não interferindo no mercado neoliberal não se tornam uma preocupação para os dirigentes do poder. O que se vislumbra claramente é que ao impedir quaisquer questionamentos que levem o/a estudante a uma possível crítica ou interpretação social diversa dos dogmatismos religiosos é a manutenção dos setores mais fundamentalistas da sociedade.

O controle do conhecimento tem aqui uma perspectiva perversa e que capaz de gerar os mais profundos temores da real possibilidade de acontecer em poucas décadas o que aconteceu no Irã, na Turquia ou ainda na Rússia. O fundamentalismo se fazendo impor pelas leis e políticas públicas é capaz de exercer pleno controle sobre a sociedade e gerar mudanças profundas nos âmbitos sociais e culturais. Atentar ao fator cultural também é de importância, pois o que se tem é um discurso ‘demonizador’ da cultura afro-brasileira, aonde se coloca as manifestações culturais como advindas de uma vontade do próprio diabo a fim de destruir a cultura cristã – o que não se falar então de

como se deu a tentativa de domesticação dos selvagens durante a colonização e de como se manteve a escravidão em um país dito conservador e cristão que relegaram o diferente e exótico ao campo de sub-raças.

A inviabilização como política pública se observa pelo fato de não ser possível uma pedagogia que seja apolítica, assim como uma educação que seja desvinculada de fatores econômicos e produtivos. Também não se é possível falar em políticas públicas que se pautem em moralidades pontuais de grupos dominantes em detrimento de uma ética que se busca ser universal. Dessa maneira o ESP se postula como algo retrógrado social e pedagogicamente.

O retrocesso pedagógico é nítido e preocupante. Não só na forma pedagógica na arte de ensinar e o que vem a ser didática, ensino e conhecimento; mas também no que se espera de frutos da educação e da formação dos indivíduos. Não só os/as docentes se encontram prejudicados na proposta, pois os próprios estudantes são tolhidos/as do acesso ao conhecimento, da oportunidade de observação mais amplas e cosmopolita da sociedade, assim como a observação das várias realidades dos mundos, e do próprio mundo do/a estudante.

Na pesquisa local junto as/aos docentes ficaram evidenciado o conhecimento por parte dos/as educadores/as quanto a existência do ESP. Tendo já ocorrido tentativa de implementação do Distrito Federal, no qual foi rejeitado, o ESP acaba por ser debatido dentro das escolas.

Os/as inquiridos/as manifestaram clara observação do assunto no contexto pedagógico e nas rodas informais. Também manifestaram a insatisfação quanto à possibilidade de judicialização da arte de Educar, além da não necessidade dessa prática, pois não reconhecem como prática habitual qualquer doutrinação ideológica ou religiosa.

A percepção de que ocorreria uma doutrinação de cunho marxista também não está presente junto à/aos docentes. A prática de uma educação crítica está presente na fala dos/as inquiridos/as, todavia vislumbram em sua maioria uma visão capitalista dos conteúdos.

A temática de gênero ainda é vista com certo receio pelos/as docentes, o que difere de outras temáticas sociais, como o racismo. Não se vislumbra, entretanto, na fala dos/as inquiridos/as nenhuma observação sobre existência de uma doutrinação gayzista, ou contra a chamada família tradicional (cis-hétera).

O que se afere por fim, é que as bases de argumento do ESP não se aplicam no local estudado, nas escolas de Ensino Médio do Recanto das Emas, na área urbana. Não existe uma padronização dos/as educadores/as, nem um comportamento institucional que vise uma doutrinação de cunho marxista, ou de ideologização do Ensino.

Referências bibliográficas

- ALENCAR, Diego Pinheiro. EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: o caso do projeto escola sem partido. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 7, n. 14, p. 127-140, 2018.
- ALVAREZ, Gabriel Omar. Niveles de integración e identidades: El caso de Brasil em elMercusur. In: *Revista brasileira de pós-graduação em Ciências Sociais*. 10: 175-199. 1997.
- ALVES, C. Para conservadores, ideologia de gênero é marxista e não cabe no Plano de Educação. Disponível em: <http://jornalgggn.com.br/noticia/paraconservadores-ideologia-de-genero-e-marxista-e-nao-cabe-no-plano-de-educacao>. 2014.
- ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. Escola sem partido: projeto sem sustância. *Revista Exitus*, v. 8, n. 2, p. 15-33, 2018.
- BALDAN, Merilin. Do Programa Escola Sem Partido Como Apanágio Do “Ódio À Democracia” Ou Como Projetos Neoconservadores E Liberais Negam A Educação Para Todos. *Fênix - Revista De História E Estudos Culturais*, Jan-Jun, 2017.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BARBIERI, T. de. Sobre lacategoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Revista Interamericana de Sociología*, 6, 147-178. 1992
- BARBOSA, Julyanna de Sousa; LIMA, IsabellyCristiany Chaves. "A Perpetuação do Patriarcalismo no Internato: Um Estudo Do Conto A Donzela e a Moura Torta, de Rachel de Queiroz." 2011
- BARRET, Michele. “As palavras e as coisas: materialismo e o método na análise feminista contemporânea”, in *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/UFSC, v.7, n. 1/2, pp. 109-126. 1999
- BELL, Daniel. *LasContradiccionesCulturaresdel Capitalismo*. Alianza Editorial Mexicana – Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México – DF. 1977
- BONNICI, Thomas. *Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências*. Maringá: Eduem, 2007
- BOURDIEU, Pierre. “La dominationmasculine”. *Actes de laRechercheenSciencesSociales*, Paris, n. 84, pp. 2-31, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. *Surl’État*. Courseau.Collège de France (1989-1992). Paris: *Raisons d’Agir/Seuil*, 672 pp, 2012
- BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues et al. A relação Professor/Aluno no processo de ensino e aprendizagem. *ItinerariusReflectionis*, v. 6, n. 1, 2010.

- BIROLI, Flávia. Reação conservadora, democracia e conhecimento. *Revista de Antropologia*, v. 61, n. 1, p. 83-94, 2018.
- BUSTOS, Tania Pérez. *Etnografias de los contactos. Reflexiones feministas sobre el bordado como conocimiento*. 2016.
- BUTLER, Judith et al. *Lenguaje, poder e identidad*. 1997.
- CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, [Vol. I de *A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*]. 1999
- CAVALCANTI, Bartolomeu; SOUZA, Bernardina S. A. de. *Educação e gênero. Ararobá - pesquisas, ensaios e críticas literárias*, v. 01, p. 00-00, 2007.
- CHAPERON, Sylvie. *Auê sobre o segundo sexo*. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 12, pp.37-53. 1999.
- CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Trad. Vera da Costa e Silva et al. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- CONNELL, R. *Rethinking gender from the South*. *Feminist Studies*, 40 (3), 518-539. 2014.
- CONNELL, R. *Gênero e corporificação na sociedade mundial*. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, vol. 3, n. 1, pp. 281 – 287. 2015
- CONNELL, R.; NOUR D. *Where in the world does neoliberalism come from? The market agenda in southern perspective*. *Theory and Society*, 43 (2), pp. 117-138. 2014
- DA SILVA, Maurício Roberto; DICKMANN, Ivo; DE LOURDES BERNARTT, Maria. *Radiografia do Golpe, neoliberalismo e destruição do Estado, “apagamento “dos direitos sociais” Educação Temer (ária)” e Escola sem Partido*. *Revista Pedagógica*, v. 19, n. 40, p. 7-21, 2017.
- DE CARVALHO, Fabiana Aparecida; POLIZEL, Alexandre Luiz. *Biopolíticas Da Negação Ao Gênero e ao Feminismo no Movimento Escola Sem Partido*. 2017.
- DE FRANCO, Clarissa. *Religião em meio aos debates sobre gênero, ideologia de gênero e “Escola Sem Partido”: acomodações contemporâneas entre distorções, retrocessos e avanços*. *Gênero e Diversidade Sexual*, p. 113. 2017.
- DE FREITAS, Nivaldo Alexandre. *Escola Sem Partido Como Instrumento De Falsa Formação*. *Fênix - Revista de História e Estudos Culturais*, jan-jun 2017, 2017.
- DE MELO, Fabiany Carneiro. *Quando Lecionar Pode Virar Crime: A Prática Docente Na Ótica Do Movimento ‘Escola Sem Partido’*. *Anais Do Vii Sappil-Estudos de Linguagem*, 2016.

DE MIRANDA, Marília Gouvea; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 511, 2006.

DE PAULA, João Antônio et al. Ciência e tecnologia na dinâmica capitalista: a elaboração neo-schumpeteriana e teoria do capital. Ensaios FEE, v. 23, n. 2, p. 825-844, 2002.

DOS PASSOS ROSENO, Camila. Escola Sem Partido: um ataque direto as políticas educacionais de gênero no Brasil. 2017.

DE SOUZA, Willian Eduardo Righini. Em nome da moral e dos bons costumes: censura a livros com temática de gênero no Brasil do século XXI. Em Questão, 2018.

DICKMANN, Ivo. Paulo Freire Vive! 20 anos de memória e presença na práxis dos educadores. Pedagogia da Memória. Chapecó: Sinproeste, p. 33-40, 2017. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2017/05/LIVRO-Pedagogia-da-Memoria.pdf#>>; acessado em 01/11/2017

DORE, Rosemary. "Gramsci e o Debate Sobre a Escola Pública No Brasil." Cad. Cedes 26.7, 2006.

DUTRA, Claudia e MORENO, Camila. Escola Sem Partido: estratégia golpista para calar a educação. Texto publicado em (08/08/2016). Disponível: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-estrategia-golpista-para-calar-a-educacao>.

ELLIOTT. A. e Lemert. C. The New Individualism. Routledge. New York. 2009.

FELSKI, Rita: The Gender of Modernity. London, England: Harvard University Press Cambridge. 1995

FLAX, Jane "Pós-Modernismo e relações de gênero na teoria feminista". In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). Pós-Modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco, pp. 217-250. 1992.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1992. cap. 16, p. 243-76: sobre a história da sexualidade.

_____. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREEMAN, C. Continental, National and Sub-National Innovation Systems- Complementary and Economic Growth. Research Policy vol. 31, n.2, Feb 2002, pag. 191-211

FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. São Paulo, Cortez, (Coleção Questões de Nossa Época; v.23). 2001.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. Revista de Administração, São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, jul. 2000. Trimestral. Disponível em: <http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=269>. Acesso em: 25 jul. 2015.

GARCÍA-MINA FREIRE, A. Desarrollo del género en la femineidad y la masculinidad. Madrid: Narcea, 2003.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu (5), Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, pp.7-42. 1995.

HARDING, Sandra. Ciencia y Feminismo. Existe un método feminista?". In: Eli Bartra, Debates entorno a un método de la feminista? Ciencia y feminismo, Madrid: Ediciones Morata. 1999.

KUCHEMANN, Berlinda Astrid, BANDEIRA, Lourdes M. e ALMEIDA, Tânia Mara C. A Categoria Gênero nas Ciências Sociais e sua Interdisciplinaridade. Revista do Ceam, v.3, n. 1, Jan./Jun. 2015

LAURETIS, Teresa de. Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities. Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies, 3(2), III-XVIII, 1991.

LATOUR, B & Woolgar, S. Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts. Beverly Hills: Sage Publications, 1979. .

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE, v. 3, p. 11-19, 1983.

LIMA, Maria Socorro Lucena; DE CARVALHO BRAGA, Maria Margarete Sampaio. Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior. Educar em Revista, n. 61, p. 71-88, 2016.

LOURO, G. L. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. Estudos Feministas, Florianópolis, v.9, n.2, 2001.

LOURO, Guacira Lopes (2007). Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. p. 7-34. 1999

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. _____. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2005.

- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, v. 38, n. 139, 2017.
- MARION, José Carlos; DIAS, Reinaldo; TRALDI, Maria Cristina. Monografia Para Cursos De Administração, Contabilidade E Economia. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARTINS, Carlos Benedito. Em defesa do conceito de sociedade. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 28, n. 82, pp.229-246, June 2013 .
- MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”–Escola Sem Partido e as leis da mordação no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.
- MISKOLCI, R. A teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma análise da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, v.11, n.21, pp. 150-182, jan/jun. 2009.
- MOORE, Henrietta L. “Fantasias de Poder e Fantasias de Identidade: gênero, raça e violência”, in *Cadernos Pagu(UNICAMP)*, Campinas, v. 14, pp..13-44. 2000.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições*. 2009.
- NOGUEIRA, Heryka Cruz; DOS SANTOS, Kátia Paulino. *Educação, Alienação E Indiferença: As Faces Explícitas E Ocultas Do Projeto De Lei Escola Sem Partido. Produção Do Conhecimento Em História Da Educação Na Amazônia*, P. 73. 2016.
- OLAVARRÍA, J. *Masculinidades y globalización: trabajo y vida privada, familias y sexualidades*. Santiago, Red de Masculinidad/es Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano and CEDEM, 2009.
- OLIVEIRA, F. M. Escola sem partido: juventude, medo, violencia e vulnerabilidades. *Revista Juventude e Políticas Públicas*, Brasília, v. 2, Edição Especial, p. 14-24, abr. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.22477/2525-7161.2018.2ne.14-24>
- ORLANDO, Evelyn de Almeida. O QUE ESTÁ POR TRÁS DA POLÊMICA SOBRE A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO (19 De Outubro De 2017) Disponível Em:<[Http://Pensaraeducacao.Com.Br/Pensaraeducacaoempauta/o-que-esta-por-tras-da-polemica-sobre-a-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao-exclusivo/](http://Pensaraeducacao.Com.Br/Pensaraeducacaoempauta/o-que-esta-por-tras-da-polemica-sobre-a-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao-exclusivo/)> ; acessado em 27/10/2017
- OUTHASTE, W. *The Future of Society*. BlackwellPublishing. London. 2006
- PACHECO, José. *Pequeno dicionário de absurdos em educação*. Porto Alegre: Artmed,2009.
- PAIVA, Vanilda P. Estado e educação popular: recolocando o problema. *Síntese: Revista de Filosofia*, v. 7, n. 19, 2013.

PARAÍSO, M. "A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência." Currículo sem fronteiras 16.3 : 338-415. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>> .2016.

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

PICOLI, Bruno Antonio. TOTALITARISMO NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS DE LEI DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. 2017. Disponível em: <http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1490559473_ARQUIVO_Totalitari smonaescola-artigoCompleto-Anpuh.pdf>

REDA, G. & HAMDAN, A.K. Gender, Language, and Society: Saudi Female University Students' Perception of the Category of Professions. Multidisciplinary Journal of Gender Studies, 4(2), 666-689. doi: 10.4471/generos.2015

RIBEIRO, Márden De Pádua. Por mais Paulo Freire e menos Escola sem Partido. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 222-236, 2018.

RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana, n.10, abr. 2012, pp.140-164. 2012.

RODRIGUES, Cesar Augusto; PUCCI, Bruno; PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que move o movimento escola sem partido? Comunicações, v. 24, n. 2, p. 267-282. 2017

ROMAN, Marcelo Domingues. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. Psicologia USP, v. 10, n. 2, p. 153-187, 1999.

RUSSEL, Bertrand – O Impacto Da Ciência Na Sociedade. Editora Jorge Zahar, 1976. SALLES, Diogo. A Concepção Pedagógica E O Projeto Educacional Conservador E Reacionário Do Movimento Escola Sem Partido: Uma Crítica A Partir Da Função De Subjetivação Do Processo De Ensino-Aprendizado. RevistAleph, v. 28, n. 28, 2017.

SANTOS, G. A. N. C. Uma proposta pedagógica de abordagem ao tema bullying. Cadernos de Pós-Graduação em Letras, v. 8, n. 1, p. 1-6, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica Primeiras Aproximações. Vol. 40. Autores associados, 2003.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. Estudos Feministas, Florianópolis, 13: 216, pp. 11-30, jan./abr. 2005.

SILVA, Ariana Kelly Leandra Silva da. Diversidade Sexual e de Gênero: A Construção do Sujeito Social. Revista do NUFEN 5.1. 2013.

SILVA, Janine Gomes da. Sobre a “aventura intelectual da história da intelectual da história das mulheres”: entrevista com Françoise Thébaud. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 11(1): p.195-216, 2003

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.);; *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVEIRA, Rocheli Regina Predebon. Movimento Escola sem Partido: os sentidos nos discursos sobre a esquerda. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 4, 2018.

SINTOMER, Yves. “Controverses autour du livre de Pierre Bourdieu *La domination masculine*”. *Revue Travail, Genre et Société*, n. 1, pp. 208-213, avril 1999.

SOARES, Barbara Musumeci. A ‘conflitualidade’ conjugal e o paradigma da violência contra a mulher. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 5, n.2, p. 191-210, 2012. Disponível em: <<http://revistadil.dominiotemporario.com/doc/dilemas-5-2-art1.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2015

SZTOMPKA. P. Onde Sociology or Many? In, Patel, S (org) *The ISA Handbook of diverse sociological traditions*. Sage. Londres. pp. 21-29. 2010

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14 eds. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2005

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: the theory in practice. *Revista de Administração Pública*, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.

TOSCANO, Moema. *Estereótipos Sexuais na Educação – um manual para o educador*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ULLAH, H. and Ali, J. (2012). Male Hegemony through Education: Construction of Gendered Identities. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1 (3), 215-242. doi:10.4471/generos. 2012

VARGAS-FREITAS, Jorge-Américo. *Os Conflitos Entre Machismo e Feminismo na Educação por Rousseau E Wollstonecraft*. Rio de Janeiro, 2014

VELLOSO, João Paulo dos Reis. *O Brasil e a economia do conhecimento*, João Paulo dos Reis Velloso, coordenador; Fernando Henrique Cardoso... [et al.]. Rio de Janeiro: José Olympio 2002.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. Evocação de memórias: o que está implícito na produção de sentidos do Projeto de Lei Escola Sem Partido. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 22, n. 3, p. 39-51, 2018.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: Quem se Importa? Uma Análise de Documentos de Políticas Públicas no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

WEST, C., & Zimmerman, D. H. Doing Gender. *Gender & Society* 1(2), pp. 125–151. 1987

ANEXO: Questionário aplicado junto as/aos docentes no Recanto das Emas



Projeto de Mestrado

“ESCOLA SEM PARTIDO: percepção dos docentes sobre a liberdade de ensinar no Ensino Médio das escolas públicas do Recanto das Emas/DF”

Autor: Hércules Cezário da Silva do Nascimento

Orientadora: Lourdes Bandeira

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO

- Este questionário destina-se a coletar informações para um trabalho acadêmico de dissertação de Mestrado em desenvolvimento junto ao Depto. de Sociologia da Universidade de Brasília-UnB.

-Asseguramos a confidencialidade e o sigilo das informações/opiniões aqui expressadas, de forma que só serão utilizadas para efeitos de pesquisa científica e de modo anônimo.

Instruções

- 1- O questionário deve ser respondido à caneta;
- 2- Por favor, caso não queira responder a alguma pergunta coloque um traço (---) no espaço de resposta da mesma;
- 3- Sempre que solicitado, se possível, descreva a situação vivida (ou pode exemplificá-la);
- 4- Existem no final do questionário algumas linhas reservadas para observações, sugestões e críticas. Sinta-se à vontade para utilizá-las.

I- IDENTIFICAÇÃO

Idade: |__|__|

Área de atuação: () humanas () exatas () códigos e linguagens

Raça/Cor (Autonomação): () Branca () Parda () Preta
() Amarela () Indígena () Outras: _____

Estado Civil: () Solteiro () Casado () União Estável () Divorciada () outros _____

Sexo: () masculino () feminino () intersexo

Orientação Sexual: () Assexual () Bissexual () Heterossexual () Homossexual

Identidade de Gênero: () Homem Cis () Homem Trans
() Mulher Cis () Mulher Trans
() Travesti () Não-Binário

Possui Filhos(as)? () Sim () Não

Se possui filhos(as) eles estudam em: () escola pública () escola particular

Religião (Autonomação): _____

Cursou Ensino Médio em: () escola particular () escola pública () parte em pública e outra em particular

Área de Formação: () humanas () exatas () códigos e linguagens

Instituição de formação de graduação () Pública () Privada

*cigênera é a identidade da pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento. Por exemplo: uma pessoa que possui características biológicas típicas do gênero feminino e que se identifica como uma mulher.

** transgênera é a identidade da pessoa que se identifica com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído no nascimento. Por exemplo: uma pessoa que nasce com características biológicas típicas do gênero masculino, mas que se sente pertencente /se identifica como mulher.

II- PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO-ESP

1.Quanto a Escola Sem Partido?

Conhece e saberia explicar

Conhece o(s) Projeto(s) de Lei do ESP. Qual(is)

Poderia destacar três de suas principais características?

Sabe do que se trata, mas não sabe descrevê-la

Ouviu falar somente

Não sabe/ nunca ouviu sobre (caso marque essa alternativa pule para a pergunta 4, quatro)

2.Você tem conhecimento de que o projeto ESP como projeto de lei propõe fiscalizar/controlar as atividades de ensino?

sim não

3.Você tem conhecimento de que o projeto ESP propõe fiscalizar/controlar os conteúdos que são ensinados aos estudantes?

Sim Não

4.Você tem conhecimento de correr o risco de que um/a estudante poderá vir a te denunciar (judicializar) por discordar dos conteúdos ensinados?

Sim Não

5.Marque aonde ouviu falar no Escola Sem Partido

Nas falas dos eventos, treinamentos, palestras, aperfeiçoamentos ou diretrizes da regional de ensino.

Na fala dos gestores da Escola (Direção e/ou Supervisão)

Nos discursos e conversas entre os colegas docentes de trabalho

Pela coordenação pedagógica

Na fala do/a orientador/a pedagógico/a

Nas redes sociais

Outros: especificar : _____

Na fala dos responsáveis pelos/as estudantes

Na fala dos/as estudantes

Em conversas com pessoas de fora da comunidade escolar

Em discursos religiosos

Em discursos políticos

Na mídia

Na manifestação de familiares dos/as estudantes

III-ATUAÇÃO COMO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO

6. Como docente do ensino médio você gostaria de manter sua liberdade de ensino?

() sim () não

Poderia dar um exemplo: _____

7. Você considera que enquanto docente está sujeito a praticar abuso na sua liberdade de ensinar?

() sim () não

8. Você luta para manter suas perspectivas política, moral ou religiosa na sua ação pedagógica?

() sim () não Por que? _____

9. Já presenciou ou tem ciência de algum(a) colega que se aproveitou da posição de professor para impor sua visão de mundo em detrimento a do/a estudante?

() sim () não

Dê um exemplo: _____

10. Em sala de aula na posição de professor você valoriza o direito ao diálogo e crítica em relação:

() sua crença religiosa

() sua ideologia partidária

() suas posições política-econômico-sociais

() sua moralidade religiosa

() sua preferência sexual

11. Você conseguiria ensinar sua matéria sem entrar em assuntos que envolvam visões políticas diversas ?

() sim () não

12. Você conseguiria lecionar sem entrar em assuntos que envolvam religião?

() sim () não

13. Você conseguiria obter êxito nas matérias ensinadas retirando delas quaisquer debates ou assuntos que possam ir contra a moral ou religiosidade dos alunos e dos pais?

() sim () não

IV. ATUAÇÃO INSTITUCIONAL

14. Quanto a participação dos gestores na elaboração do Projeto Pedagógico para a escola você considera que o mesmo envolve posições políticas?

() Sim () Não / Dê um exemplo: _____

15. Na sua compreensão o Projeto Político-Pedagógico proposta pela escola você o considera:

() satisfatória () mediana () insatisfatória () inexistente

16. Os/as professores/as tem alguma forma de participação na elaboração do projeto pedagógico?

() Sim () não

Por que? _____

17. Quanto a participação dos professores na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola você considera:

() satisfatória () mediana () insatisfatória () inexistente

18. Quanto a participação da comunidade na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola você considera:

() satisfatória () mediana () insatisfatória () inexistente

19. Quanto ao diálogo da escola junto aos pais e responsáveis você diria que os canais de diálogos e abertura para atendimento deles para os ouvir é:

() satisfatória () mediana () insatisfatória () inexistente

20. Você já foi questionado pela gestão da escola por alguma temática que viesse a ser incomoda à comunidade ou a religiosidade de algum aluno?

() sim () não Por quem? _____

21. Você acredita que deva apenas formar 'tecnicamente' o aluno sem promover nele uma percepção crítica do mundo ou da realidade?

() sim () não

Por que?

V. O PAPEL DA EDUCAÇÃO ou do SISTEMA DE ENSINO

22. O sistema educacional deve formar o/a estudante de ensino médio para:

() aprender os conteúdos formais

() aprender os conteúdos de maneira crítica

() aprender os conteúdos de maneira crítica para poder se posicionar na vida

23. A Educação deve se ater a reprodução do conhecimento de maneira a não criticar o conhecimento passado?

() sim () não

24. A Educação deve se ater às pedagogias que façam os/as estudantes refletirem suas convicções morais e religiosas?

sim não

25. A Educação deve se ater às pedagogias que não façam os/as estudantes refletirem suas convicções morais e religiosas?

sim não

26. Quais dessas diferenças existentes na sociedade não devem ser abordadas em sala de aula:

social religiosa orientação sexual

moral econômica gênero

27. Dos assuntos abaixo quais deles você considera que NÃO possam ser tratados em sala de aula no Ensino Médio:

sobre o racismo

sobre as questões do machismo

sobre as questões do feminismo

sobre as questões religiosidades

sobre as relações de gênero

sobre as questões de orientação sexual

sobre as questões sobre educação

sexual

sobre as questões desigualdade social

Outra _____

28.Você considera que a educação se tornaria mais eficaz se os alunos tivessem opção judicial de questionar as falavs dos professores e os exemplos utilizados por estes?

() sim () não

29.Você considera que não deve abordar temas ou exemplos que possam de alguma maneira ir contra o que os pais pregam como moral e religiosidade?

() sim () não

30.Você considera que há de alguma maneira, uma imposição da escola para implementar o projeto ESP?

() sim () não Por que? _____

31. Os temas definidos para ensino te obrigam a abordar assuntos que podem vir a ferir a moral religiosa do estudante ou dos responsáveis por ele?

() sim () não

32.Se a matéria obrigatória a ser lecionada vai contra o ensinamento religioso dos/as estudantes você acredita que comete abuso se tocar nesse assunto?

() sim () não

33.É possível separar educação e política?

() sim () não

34.Você tem se sentido mais vigiado/a na sua liberdade de ensinar? (caso sim explique se possível)

() sim () não

35.Em caso de possível denuncia ou punição por tocar em assuntos, temas ou exemplos que são contra a religião de algum estudante ou pai/responsável você se sentiria de alguma forma agredido ou limitado na sua liberdade de ensinar?

() sim () não

36.Você considera que ser proibido/a de falar em assuntos que envolvam política, religião diminui sua liberdade de ensinar?

() sim () não

37.Você acredita que o ato de educar também é o ato de gerar nos/as estudantes inquietações sobre si mesmos e sobre o que aprenderam na vida?

() sim () não

38.Considerando que todo projeto pedagógico também é político, assinale as alternativas de influências que você consegue observar no Ensino Médio:

