

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Felipe Dias de Oliveira Silva

**O PROFESSOR DE HISTÓRIA NO FIO DA NAVALHA: o Escola sem Partido no
cotidiano do trabalho educativo**

Juiz de Fora

2019

Felipe Dias de Oliveira Silva

**O PROFESSOR DE HISTÓRIA NO FIO DA NAVALHA: o Escola sem Partido
cotidiano do trabalho educativo**

Dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, a
ser submetido à leitura crítica e avaliação, como parte dos requisitos
necessários ao exame de qualificação do mestrado.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sonia Regina Miranda

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Felipe Dias de Oliveira.

O PROFESSOR DE HISTÓRIA NO FIO DA NAVALHA : o Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo / Felipe Dias de Oliveira Silva. -- 2020.

163 f.

Orientadora: Sonia Regina Miranda

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Escola sem Partido. 2. Ensino de História. 3. Trabalho Educativo. 4. Práticas Docentes. I. Miranda, Sonia Regina, orient. II. Título.

Felipe Dias de Oliveira Silva

O professor de História no fio da navalha: o Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 13 de julho de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Sonia Regina Miranda – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



(Por) Dr. André Silva Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora



(Por) Dr. Fernando de Araujo Penna
Universidade Federal Fluminense

Resumo

O Movimento Escola sem Partido (ESP) obteve notoriedade ao longo de sua existência (2004-2020), arraigando-se no senso comum e se atrelando a um contexto de ascensão ao poder da nova direita e do conservadorismo. Ao longo de sua cruzada ditou prescrições sobre a educação nacional, perseguiu professores e elencou o Ensino de História como principal inimigo, permitindo a produção de novos sentidos e possibilidades de ação na docência. Esta pesquisa situou-se no interior para construir a seguinte questão investigativa: **de que modo os discursos produzidos pelo ESP se expressam na educação escolar, alterando ou interferindo no cotidiano do trabalho educativo do professor de História?** Perseguir esta relação entre tempo, sentido e liberdade na docência envolveu, em primeiro lugar, a tessitura de uma pesquisa exploratória que objetivou a decomposição analítica do ESP como um campo de produção de sentidos sobre as aulas de História a partir de seus discursos. Em seguida, a partir da realização de estudos etnográficos com o caráter da observação participante as interdições e o acompanhamento de duas professoras foram produzidas e interpretadas fontes responsáveis por revelar a expressão real dos discursos do movimento no trabalho do professor de História. Nota-se, neste escopo, a dilapidação da produção de experiências a partir do trabalho educativo, revelando o caráter antipedagógico do movimento; a existência de um abismo entre as alegações do ESP e a realidade escolar e a entonação da desobediência e da resistência ao ESP como preservação dos paradigmas educacionais no ensino de História. Em suma, o movimento Escola sem Partido se apresenta como uma expressão do surgimento de um novo pensamento contrarrevolucionário no Brasil, abrindo espaço para que se investigue a substância e outras emanções deste na relação com os paradigmas de Ensino de História presentes na sala de aula. O trabalho orientou-se pelo princípio teórico do materialismo histórico-dialético e contou com as contribuições dos pensadores Gyorgy Lukács e Walter Benjamin.

Palavras-chave: Escola sem Partido; Ensino de História; Trabalho Educativo, Práticas Docentes.

Agradecimentos

Considerando-nos como seres sociais é possível afirmar que nenhum trabalho se produz individualmente. O produto de um pesquisador é também fruto da síntese das relações por ele constituídas e vivenciadas ao longo da vida e da pesquisa. Neste caminhar com o outro assimilam-se valores, paradigmas, lentes que permitem a leitura de um mundo inteiramente novo e aberto à curiosidade. Tomo, portanto, a licença de compartilhar com o leitor meus agradecimentos às pessoas também responsáveis por tornar este trabalho aquilo que é.

A produção desta dissertação foi também uma experiência educativa. No processo seletivo pelo qual passei para ingressar no programa de pós-graduação em Educação, havia afirmado à professora Sonia Miranda a vontade de experimentar o novo e o desafio que envolveria minha empreitada. Precisaria, portanto, de alguém disposto a vivenciar tudo isso comigo. Dito e feito. Sem seu olhar, esta pesquisa jamais teria sido realizada. Ao longo dos anos que passamos juntos, pude contar com sua orientação e apoio na solução de grandes questões e miúdos detalhes. Com seu cuidado e atenção, nada ficava de fora. Realmente foi um desafio, aprazível e enriquecedor. Também pude contar com a rica companhia dos outros membros e pesquisadores vinculados ao grupo CRONOS: Antonio Carlos Dutra, Fabiana Rodrigues, Maryangela Mattos, Ludmilla Savry, Emerson e Sabrina. Com eles, esperava ansiosamente pelas quintas-feiras marcadas por momentos de debate, partilha, escuta e afeto. Este trabalho foi realizado em constante discussão com os amigos que ganhei no grupo CRONOS. Também registro o apoio de Adriana Miranda na difícil tarefa de escolha dos nomes fictícios para as professoras acompanhadas no trabalho. Agradeço à professora Juliana Maddalena Trifilio Dias que prontamente me atendeu em uma conversa antes da realização dos estudos etnográficos deste trabalho, auxiliando-me a tomar decisões metodológicas importantes a partir da partilha de sua experiência no doutorado. Agradeço também aos professores André Silva Martins e Fernando Araújo Penna, participantes das bancas de qualificação e defesa deste trabalho. Suas ponderações foram essenciais para a confecção da dissertação. Registro ainda minha gratidão às professoras que abriram o cotidiano de suas salas de aula para a realização dos estudos etnográficos. Sem elas, esta pesquisa não seria viável.

Agradeço à minha mãe, Andrea Dias de Oliveira e, em sua pessoa, toda minha família. Com ela aprendi a ter persistência, coragem e determinação. Sem estes valores, provavelmente esta dissertação possuiria outro objeto.

Por fim, assinalo também meu agradecimento à minha companheira Cyntia Machado Montes. Durante todo o mestrado pude contar com seu apoio. Despendemos juntos horas e

noites, revisando e debatendo o texto da dissertação para aprimorá-lo e enriquecê-lo. Sua inteligência e sensibilidade também marcaram de forma indelével este trabalho.

Sumário

1. Caminhos longevos na construção de um objeto: sobre sentido e liberdade no devir-professor.....	8
a. Liberdade se constrói enquanto classe.....	11
b. Indeterminação ou autodeterminação?.....	15
c. O golpe em 2016 e o avanço do retrocesso.....	18
d. Redenção.....	21
e. Organização do trabalho.....	27
2. Aproximações teórico-metodológicas ao objeto.....	28
Parte 1: Cotidianidade e trabalho educativo.....	30
Parte 2: da decomposição analítica do <i>site</i> à sala de aula.....	47
a. Resoluções metodológicas da decomposição analítica do objeto.....	47
b. Resoluções metodológicas dos estudos do cotidiano do trabalho educativo.....	54
3. Decomposição analítica do movimento Escola sem Partido: campo de produção de sentidos.....	63
a. A confusão das palavras.....	63
b. Gênese.....	65
c. O <i>site</i> : Parlatório virtual do movimento.....	73
d. Metamorfoses.....	96
4. O ESP no cotidiano do trabalho educativo.....	105
Parte 1: Da mitologia à sala de aula: apresentando as professoras.....	106
a. Ariadne.....	106
b. Penélope.....	113
Parte 2: Entre os sem partido e a sala de aula.....	117
a. Perseguição aos professores: entre ausências e denúncias.....	117

b. Analogias: o abismo entre os discursos do ESP e a escola.....	134
c. Prescrições: resistência ou desobediência.....	144
5. Considerações Finais	154
6. Referências bibliográficas	159

1. Caminhos longevos na construção de um objeto: sobre sentido e liberdade no devir-professor

Quem, por conseguinte, se atreve a negar que as coisas futuras ainda não existem? Não está já no espírito a expectativa das coisas futuras? Quem pode negar que as coisas pretéritas já não existem? Mas está ainda na alma a memória das coisas passadas. E quem contesta que o presente carece de espaço, porque passa num momento? Contudo, a atenção perdura, e através dela continua a retirar-se o que era presente. (AGOSTINHO, 2017, pp. 254-255)

Em meu processo de formação humana, antes de ingressar no curso de História pensei que minha vocação era tornar-me sacerdote. Sem dúvidas, a experiência no seminário foi profundamente educativa, propiciando meu contato com as humanidades e com uma prática sistemática de estudos. Dentre todos os momentos vivenciados na instituição, um deles, contudo, era de grande importância para mim: o dia do debate. Apesar de se situar em minha experiência religiosa, encontra-se em um destes dias o ponto nodal de minha ruptura com o pensamento religioso que tanto me seduzia e se constituída a partir das possibilidades que ele próprio amplia em minha vida e consciência pelos seus processos formativos. Mais do que apenas debater, construí também perspectivas longevas. Através destas experiências decidi que, me tornando sacerdote, gostaria de lecionar em um seminário; ambicionava ser professor. Tal dia consistia no seguinte: uma vez por semana os candidatos se reuniam pela noite em uma sala que era utilizada para aulas quando o sol ainda não se pôs. Os candidatos se separavam em grupos e se abancavam em mesas diametralmente opostas. Neste momento, era selecionado algum tema polêmico para a tradição católica, como o aborto ou o ateísmo, e os grupos debatiam.

Nestas atividades postas através de questões socialmente vivas, necessárias ao debate religioso o processo de questionamento culminado em minha saída do seminário se iniciou. A rodada de debates configurava-se entre um grupo representando católicos e outro representando ateus. Fui escalado para o grupo dos descrentes. Tomei como tarefa, portanto, nas semanas antecedentes ao debate, elaborar argumentos capazes de invalidar as teses de meus rivais. O percurso idealizado seria questionar os atributos da onipotência, onisciência e onipresença divinas.

Início o processo me lembrando de um diálogo que tive anos antes do meu ingresso no seminário com um colega de turma na escola. No acontecimento, o colega me questionava “Se deus é onipotente, ele pode fazer tudo; certo? Fazendo tudo ele poderia criar, por exemplo, uma pedra tão pesada que ele próprio não fosse capaz de carregar, afinal, é onipotente. Se isso é

possível, a onipotência tem limites; portanto, não é onipotência”. A digressão pode soar como inválida em suas categorias lógicas em virtude do caráter da ilação. Entretanto, foi o fio condutor para meus questionamentos destes atributos colocados pela tradição como dogmas.

Parti da criação. Ora, de acordo com a perspectiva da tradição católica deus criou o mundo. Mundo. Deter-nos-emos um instante por aqui. Que eu queria dizer com mundo? Apenas o descrito no Gênesis? Apenas aquilo que é tangível? Tudo bem, podemos dizer da criação dos entes orgânicos, da matéria inorgânica, dos céus, dos mares. Contudo, e as leis que regem o movimento da matéria? Também foram criadas? O magnetismo, a gravidade, a força? Entretanto, a força e a gravidade, por exemplo, são grandezas que dependem da aceleração, derivada em função do tempo. Ora, deus então criou o tempo? Como o tempo pode ser criatura se o ato de criar é verbo? Se deus é criador e tempo é criatura, admite-se existência anterior do criador em relação à criatura. Podemos falar em anterior antes do tempo? Admitamos por um momento que sim. Ora, seria justamente a independência divina em relação ao tempo, ao movimento da matéria, o princípio capaz de garantir a onipotência. A onipotência é possível em espaços limitados de duração capazes de confluir, para a força exógena, a similitude entre criou, cria e criará. Portanto, desde o início da criação, paraíso ou danação já são elementos pré-estabelecidos na vida das criaturas. A onipotência parece soar, à luz destes questionamentos, inversamente proporcional ao livre arbítrio.

Em algum momento posterior, não sabendo eu precisar exatamente quando, me deparo com o *Livro XI das Confissões* de Agostinho. O filósofo, preocupado em explicar os princípios do Gênesis, incorre em uma análise dos elementos essenciais do tempo. Este, temporal e a princípio passível de ser separado em passado, presente e futuro, confronta-se com o eterno, atributo divino de um criador que gera o tempo enquanto criatura¹. Tempo e eternidade são notados a partir da pena do filósofo como pólos opostos; enquanto um é estanque, o outro é criatura que, apesar de fugir da nossa compreensão, jamais será capaz de conter a vontade divina. Vontade que, por sua vez, aparece correlatamente à eternidade como substâncias divinas². Tempo, sentido e liberdade, aparentemente até para o deus de Agostinho, aparecem entremeados. A passagem do tempo é característica do *tempo*, e não da eternidade. De acordo com o autor,

Na eternidade (...) nada passa, tudo é presente, ao passo que o tempo nunca é todo presente. Esse tal verá que o passado é impelido pelo futuro e que todo o futuro está precedido dum passado, e todo o passado e futuro são criados e dimanam d’Aquele que é sempre presente. Quem poderá prender o coração do homem, para que pare e

¹AGOSTINHO, Santo. **As Confissões**. In: Sto. Agostinho Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. p. 241 - 242.

²Idem.

veja como a eternidade imóvel determina o passado, não sendo ela nem passado nem futuro?³

Sendo assim, para Agostinho, o destino face à onipotência divina aparece como um fardo característico da condição humana de criatura e o tempo como um vestígio, uma marca da eternidade presente nas criaturas. Retornamos, portanto, à asserção realizada por Agostinho contida na epígrafe deste capítulo. O tempo como vestígio divino contido na criatura, apesar de ser divisível a partir da nossa percepção em passado, presente e futuro, contém apenas uma duração: o presente⁴. Desta forma, as diferentes formas através das quais experimentamos o tempo: *memória*, *atenção* e *expectativa* corroboram para a asserção do filósofo de que o tempo existe apenas na alma e não como atributo imanente da mecânica da realidade e da natureza. A divindade, por outro lado, seria capaz de experimentar o conhecimento daquilo que foi criado de maneira substancialmente diferente da nossa pois as dimensões supracitadas contidas na essência humana não são atributos de deus, que se repousa no eterno⁵. O filósofo faz a alusão do conhecer divino de maneira semelhante à qual entoamos um canto:

nada se lhe esconde nem do passado nem dos restantes séculos, assim como, quando então aquele cântico não se me escapam o número de estrofes proferidas desde o início, nem as que me faltam para chegar no termo.⁶

Retornemos, a partir do diálogo com o filósofo medieval, até minhas experiências no seminário. As reflexões imersas no debate com meus confrades chocaram-se com o acordo realizado por mim com deus em minha postulação à vida religiosa. Decorria que minha escolha pela vocação sacerdotal partiu anteriormente da investida na salvação de minha alma como um elemento aberto na vida. Por que lutar pela salvação se o destino nos calca? Assim como Agostinho nota que a ciência divina já contém o tempo em todas as suas dimensões, também percebo que de nada vale nenhum acordo caso nossa história já esteja escrita. A liberdade irrompe, agora, na construção de sentido às minhas ações em virtude da reflexão acerca das dimensões temporais. Preferi admitir que minha história não se encontrava fechada, escrita, destinada. Minha liberdade construiu-se, a partir de então, na desconfiança do destino, da certeza, da solidez; ela construiu-se no benefício da dúvida, da não exatidão, da indeterminação. Preferi crer na capacidade humana de trilhar seu próprio caminho, escrever sua própria história.

A relação do presente tópico com o objeto de pesquisa que me instiga durante o percurso do mestrado nota-se na medida em que tempo, sentido e liberdade são interpostos novamente na trama do percurso de minha vida. Tal como percebemos na seção anterior, nesta ocasião a

³Idem.

⁴Ibidem, p. 255.

⁵Ibidem, p. 256-257.

⁶Ibidem, p. 256.

perspectiva temporal novamente orienta o sentido, ou seja, a ideação da ação posterior que toma forma em minha saída do seminário se constitui num lampejo que vislumbra a conexão entre tempo e liberdade. Instintivamente tomo liberdade não como ideação senão ação. Ação é prática ocorrente no tempo, no fluxo da vida e da matéria. Logo, o sentido atribuído ao “que fazer?” da vida também ocorre na ação, no dado, no resultante do pensar - e o próprio pensar é verbo.

a.Liberdade se constrói enquanto classe

Alguns dias antes de fazer meus compromissos com a congregação religiosa e, enfim, me tornar noviço, comunico ao meu diretor espiritual tudo aquilo que me levou a entrar no seminário e, agora, a desistir de ser padre. Fiz as malas e embarquei em uma nova aventura: voltar à minha cidade natal e me preparar para prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com a finalidade de fazer um curso superior. Na experiência formativa do seminário eu decidi ser professor e, como pensar é verbo e verbo é ação no tempo, resolvi que seria professor de História. No curso esperava encontrar, de um lado, algum tipo de busca por erudição que a disciplina pode proporcionar e, por outro, o exercício do debate e do pensamento crítico. Desta forma, ingresso posteriormente no curso de História. A formação universitária englobando o processo de profissionalização através das disciplinas e a vivência das experiências proporcionadas pela faculdade permitem, por conseguinte, dois movimentos importantes confluentes com o trabalho atual de pesquisa.

O primeiro diz respeito ao contato com a teoria da História, vivenciado durante o processo de profissionalização propiciado pelo curso. O mergulho em pensar a História como campo de saber em seu caráter científico, no rigor metodológico e na comunidade constituinte do tal dota, como lentes oftálmicas guarnecem o olho humano, o tempo presente de novas nuances, matizes e, conseqüentemente, problemas. O estudo de diferentes teorias e historicidades instiga a pensar: liberdade é indeterminação? Fazemos apenas aquilo que é fruto de nossas vontades? E nossas vontades, de quem são súditas? Neste campo do saber pude perceber que a constituição daquilo que há de humano em nossa humanidade se dá no tempo. Nossas vontades, nosso agir, nosso pensar são tributários dos sonhos, ambições, feitos e realizações de outrem; outrem constituinte, selecionador de atributos da humanidade presentes em nós. Concomitantemente é imperativo afirmar, apesar de soar tautológico, que não somos apenas receptáculos de outrem, não somos apenas tributários que reagem a estímulos já colocados na realidade. Enquanto seres humanos, somos capazes de criar, transformar, produzir sempre o novo em virtude de nosso caráter de pôr alternativas por nós idealizadas a situações

concretas na realidade⁷. Tais atributos aparecem a nós na história, ao contrário de Agostinho, como categorias do ser social, um tipo de ser específico, que se difere dos seres inorgânicos ou puramente orgânicos⁸. Discutiremos no terceiro capítulo estes elementos com maior profundidade, abordando os conceitos de teleologia e causalidade a partir da gênese do ser social, da vida cotidiana e do trabalho. Os elementos aqui salientados foram necessários apenas para demarcar o fato de que sermos tributários de uma época, de uma realidade imanente e objetiva existente antes de nós não implica nos concebermos de maneira meramente determinística. Nós, os únicos seres dotados da capacidade de atribuir finalidades às nossas ações, caminhamos sobre o fio de uma navalha forjada nas inúmeras cadeias causais, naturais ou postas pelo próprio devir-homem do homem. Heller, em *O Cotidiano e a História*, nos ajuda a demarcar os pontos necessários à leitura do presente capítulo e que serão abordados de forma mais sistemática posteriormente:

À primeira vista, o princípio da imanência [da história] implica no fato da teleologia, ao passo que o princípio da objetividade implica naquele da causalidade; os homens aspiram a certos fins, mas estes estão determinados pelas circunstâncias, as quais, de resto, modificam tais esforços e aspirações, produzindo desse modo resultados que divergem dos fins inicialmente colocados.⁹

É factível, a partir daí, deduzir que inclusive os valores que trazemos conosco são *invenções*, são criações humanas em uma determinada sociabilidade e historicidade. A historiografia, por si só, não se limita apenas a estabelecer um conjunto de fatos; “fazer história consiste em construir, fabricar, ‘criar’”¹⁰. As constantes revisões na História, as diferentes formas de apresentação da mesma em recortes¹¹ me permitem perceber, com Schwartz que “toda ciência tem princípios, de que deriva seu sistema”¹², princípios construídos *pari passu* os horizontes de expectativas¹³ por nós tecidos.

É dessa necessidade de atribuições de princípios para a constituição de uma forma específica de lidar com a ciência histórica que derivo o segundo movimento marcante no meu percurso da graduação. Na universidade, entramos constantemente em contato com diferentes escolas historiográficas consolidadas na comunidade dos historiadores; contudo, meu contato

⁷LUKÁCS, György. *Estética*: Questiones preliminares y de principio. Ediciones Grijalbo: Barcelona, 1966, p. 41.

⁸LUKÁCS, György. *Para uma Ontologia do Ser Social - volume 2*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013, p. 43.

⁹HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Editora Paz e Terra, 2016, p. 1.

¹⁰DOSSE, François. Os três mastros entre dois recifes. A história entre vigilância e ficção. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. *Memória e identidade nacional*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, p. 17.

¹¹Idem.

¹²SCHWARZ, Roberto. *As ideias fora do lugar: ensaios selecionados*. Editora Companhia das Letras, 2014, p. 1.

¹³KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, p. 307.

com o marxismo, princípio orientador da minha visão da história como ciência, erige-se fora do curso de História. É por meio de uma bolsa de iniciação científica obtida no segundo período da minha graduação, na faculdade de Educação, que o contato com Marx, através da professora Daniela Motta de Oliveira, passa a se constituir de maneira mais rigorosa e sistematizada, para além da militância, inaugurando meu contato com a pesquisa dentro da universidade. Na bolsa de iniciação científica que objetivava investigar os processos de formação continuada de professores em Minas Gerais, nos dispúnhamos também do compromisso semanal de todo o grupo se encontrar e discutir um texto lido anteriormente.

Tal cotidiano me proporcionou um certo acúmulo no interior do debate marxista, precipuamente em questões atinentes ao campo da Educação. Já falamos, no primeiro momento desta seção, que o curso de História me coloca em contato com a aferição de que as contingências que nos cercam e os elementos característicos de nossa época são construções postas pela própria humanidade em algum momento. O salto referente a este segundo momento se põe no assentamento das bases ontológicas daquilo que compreendia como História. Se, enquanto humanidade, construímos isso tudo, erigimos também aquilo que há de bárbaro. Se, por um lado, não há nada mais humano do que a arte, também não há nada mais humano do que a guerra. A ciência histórica não atua por vaticínio - do futuro ou do passado - mas as contradições da divisão da sociedade em classes sociais se defrontam a mim como a força motriz que erige nossos monumentos de barbárie¹⁴. Na mesma proporção em que nos construímos ontologicamente como um tipo de ser único - o ser social - colocamos em processo o estranhamento¹⁵ e o cristalizamos como alienação¹⁶.

Me alicerço em Bloch ao pensar que a ciência histórica não é a ciência do passado, nem a ciência do presente puro, mas sim que seu objeto de estudo só produz sentido mediante o envolvimento dos homens naquilo que é tido como fato ou acontecimento¹⁷. Nesse sentido, o contato com o marxismo se desdobra no tempo presente, não em um presente do aqui/agora mas no presente como continuum temporal que plasma os acontecimentos no interior da sociedade burguesa a partir de uma antinomia, derivada da contradição de classe: ao mesmo tempo em que as forças produtivas se desenvolvem em ritmo acelerado produzindo mercadorias jamais antes vistas pelo olho humano, o descompasso entre aquilo que é produzido e o fruído

¹⁴BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da história, 1940. **Obras escolhidas**, 1987, p. 2.

¹⁵MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Boitempo Editorial, 2015, p. 106.

¹⁶Ibidem, p. 80.

¹⁷BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Zahar, 2002, p. 55.

pelo homem aumenta cada vez mais. Nos tornamos demiurgos da natureza enquanto perdemos características elementares daquilo que definia o que há de humano em nós.

Em minha experiência esta construção lógica representou para mim a necessidade histórica da superação da sociedade de classes como imperativo para a construção da liberdade. A partir daqui ingresso na política de maneira organizada, entendendo-a como ferramenta prática de transformação da realidade através da forma de organização *partido político*. O início do período de militância em conjunto com minha entrada no campo da Educação orienta meus estudos para além da sala de aula, fornecendo sentido à prática e à teoria, revelando um elemento fundamental na discussão entre tempo, sentido e liberdade. Nesse sentido, Pacievitch¹⁸ constata que pouco ainda se sabe sobre quais são os saberes necessários à docência, abrindo caminho para a investigação dos aspectos ideológicos tangentes à formação de professores, abre-se, também, o cotejamento entre ideologia e utopia e, a partir da análise de algumas teses a autora constata que estas utopias aparecem intimamente ligadas às narrativas pessoais dos pesquisadores, o que implica em traços específicos do sujeito constituir sua pesquisa¹⁹.

Há, neste processo entremeado pela formação universitária contida nas categorias da militância, da sala de aula em si e da iniciação científica o desenvolvimento da consciência, em mim, de que a perspectiva temporal que me orienta como indivíduo não me pertence, não é só minha; as contingências postas na História não afetam só a mim. Na relação da dialética com o tempo, somos contidos concomitantemente nossa contenção a outras categorias, havendo ou não intencionalidade na produção temporal destes elementos. Portanto, a busca por sentido, atrelada às possibilidades de ação (tempo e liberdade) jamais poderia ser uma busca individual ou resolvida a partir de mim mesmo para mim mesmo. A busca por sentido é social, relativa ao nosso desenvolvimento enquanto gênero e aos complexos categoriais que fundam e desenvolvem historicamente nossa socialidade. Portanto, dialeticamente o processo de busca de sentido, ainda que observemos a lei da negação à negação, só pode ser alcançado enquanto elemento do conjunto da sociedade.

b. Indeterminação ou autodeterminação?

¹⁸PACIEVITCH, Caroline. Utopia e responsabilidade docente: formação de professores de História. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)**, vol 10, num 1, enero-junio, 2014, p. 87-112. Universidad de Caldas Manizales, Colombia, p. 91.

¹⁹Ibidem, p. 92.

Apesar do contato com o marxismo, a herança idealista fruto da minha experiência no seminário me impedia de estabelecer uma conexão real entre as bases históricas produtoras de nossa perspectiva temporal e o tema da liberdade, posto para mim como princípio da indeterminação do sujeito. A reflexão anterior de que a liberdade se constrói enquanto classe em nossa época, o conceito de liberdade se subjetivou em mim como algo do tipo ‘poder fazer o querer’. Tal contradição irrompe e ganha força a partir do meu contato com Lukács.

O contato com o autor inicia-se na esfera da militância, na preocupação com o reavivamento do marxismo em nossa época, na busca por entender as especificidades permeantes da realidade em que estamos inseridos. Para mim como militante tal elemento se colocava como fundamental na medida em que nossa linha de agitação e propaganda políticas deveria ser definida a partir das situações concretas postas no presente. Naquele momento, em que o golpe de 2016 já se colocava em curso, um companheiro me contou que ouviu falar de Lukács em um artigo que objetivava abordar a percussão da estética fascista. Resolvemos estudar juntos e, subseqüentemente, descobrimos que em nossa universidade um professor lecionava uma disciplina que abordava a teoria social contida em G. Lukács. A busca curiosa inaugurada na militância transborda na Academia - na pesquisa e na formação profissional - e a curiosidade é, cada vez mais, graças aos professores e orientadores com os quais tive contato durante este momento, em uma curiosidade epistemológica, rigorosa, paradigmática²⁰.

Para além de sua colossal obra, sinalizada como uma das mais volumosas elaborações individuais do mundo moderno, geradora de um verdadeiro problema na tradição filosófica²¹ em virtude de sua extensão, diversidade e riqueza, a contribuição de Lukács observada na disciplina que cursei trespassou sempre o esforço do autor em inserir as bases do pensamento de Marx no rigor e tradição da filosofia ocidental em um ímpeto pela renovação do marxismo, abordando os mesmos problemas de Marx através de outra construção paradigmática.

Na disciplina cursada e em leituras e discussões com camaradas nos debruçamos sobre a *magnum opus* do filósofo Húngaro: *Para uma ontologia do ser social II* (2013). Síntese de um movimento do autor em repensar diversos elementos por ele investigados em sua trajetória intelectual de mais de seis décadas, a obra se punha como mediação categórica de um projeto Lukacsiano que não se completa: a escrita de uma *Ética*. Em tal deslocamento, Lukács entende a fundação ética na historicidade e no devir homem do homem enquanto ser social. Deste modo,

²⁰FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 14.

²¹NETTO, José Paulo. **Lukács: o Guerreiro sem Repouso**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1984, p. 7.

Para uma ontologia do ser social II²² intenta delinear o ser humano como um tipo específico de ser que se difere dos seres orgânicos e inorgânicos. A humanidade cria enquanto se funda historicamente uma nova esfera de ser - o ser social que se desenvolve, no que lhe concerne, no tempo, constituindo-se como um complexo de complexos²³ fundados e extintos no processo de autoformação do homem como homem. Para tal fim o filósofo húngaro aborda, em sua obra, a gênese, o desenvolvimento histórico, a dinâmica interna e a relação entre os principais complexos categoriais do ser social²⁴.

O mergulho no complexo categorial “Trabalho” revela a impossibilidade da liberdade como indeterminação em virtude da dialética contida na natureza e pelas características essenciais concernentes à esfera de ser a qual pertencemos: social. A socialidade, na medida em que inaugura novas possibilidades, também delimita campos que expressam as próprias categorias imanentes da realidade. Nenhum ser social pode simplesmente agir como quer. A história, a classe, a cultura, a tecnologia e as nossas mais simples necessidades criam campos voláteis, mais amplos ou mais limitados, em que os indivíduos podem objetivar suas vontades. Caso contrário, estas não passam de um vôo de Ícaro que não se concretiza.

A série de abstrações da realidade colocadas durante este percurso toma formas concretas na medida em que me aproximo do campo do Ensino de História. Kosik nos alerta para o fato de que para superar as aparências e alcançar o ser, é preciso superar a simples abstração daquilo que foi visto em aparência e realizar um retorno à materialidade, que dota a abstração de formas concretas no pensamento²⁵. A vida cotidiana e os dilemas por mim enfrentados não poderiam ser vistos como alheios às reflexões tecidas por minha consciência. De acordo com o autor,

El pensamiento que quiera conocer adecuadamente la realidad, y que no se contente con los esquemas abstractos de la realidad, ni con simples representaciones también abstractas de ella, debe destruir la aparente independencia del mundo de las relaciones inmediatas cotidianas. El pensamiento que destruye la pseudoconcreción para alcanzar lo concreto es, al mismo tiempo, un proceso en el curso del cual bajo el mundo de la apariencia se revela el mundo real; tras la apariencia externa del fenómeno se descubre la ley del fenómeno, la esencia.²⁶

Corroborando com este movimento, no último ano da minha graduação ingresso em uma bolsa de monitoria relativa a disciplinas de Ensino de História na Faculdade de Educação.

²²É importante frisar a preposição “para” no título da obra. Ao contrário do que alguns estudiosos defendem, as novas traduções indicam que Lukács jamais pensou em conceber “A” Ontologia do ser social mas sim iluminar o movimento de construção constante de um movimento “Para” uma ontologia do ser social.

²³LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social - volume 2**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013, p. 41.

²⁴Idem.

²⁵KOSIK, Karel; NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. **Dialética do concreto**. Valentino Bompiani, 1965, p. 21.

²⁶Idem.

A afiliação ao campo me conecta ao grupo de pesquisa Cronos e a tecer meu trabalho de conclusão de curso sob a orientação da Sonia Miranda, orientadora também do meu processo de pesquisa no mestrado. No contato com o grupo de pesquisa e as tarefas postas pela atividade de monitor acompanho, tanto nas dinâmicas realizadas pela Sonia em sua sala de aula quanto em suas orientações a busca de discutir, no Ensino de História, saberes e práticas construídas como representações daquilo que rompe a ordem social à qual se defrontava a mim nas pesquisas sobre políticas de formação continuada de professores. As narrativas de experiências de docentes já atuantes em distintos espaços escolares desenvolvendo propostas e projetos apresentavam situações em que os saberes históricos escolares eram mobilizados de maneira a sobredeterminar a relação dos alunos com o conhecimento histórico; de determinar, através das lentes procedimentais necessárias ao ofício do historiador²⁷, elementos já presentes na esfera da vida cotidiana que não é metafísica, mas imbuída na historicidade.

A relação posta entre as abstrações construídas no mergulho na obra de Lukács e as diversas experiências no ensino de História move nossa discussão entre tempo, sentido e liberdade no sentido de que a última não é indeterminação, mas determinar aquilo que antes determinava o sujeito, situado no tempo e que, a partir do conhecimento, dota suas ações de sentido. Determinar, tal como o momento da busca dos meios no complexo do trabalho, envolve conhecer aquilo que antes era determinante. Liberdade pode ser conceituada, portanto, como movimento que amplia os sentidos de humanidade construídos por nós em nós. O conhecimento histórico, observado através deste caleidoscópio ocupa, conseqüentemente, um papel fundamental. Pois através dele adquirimos ciência, de maneira rigorosa, daquilo que nos forma enquanto seres sociais ao mesmo tempo em que podemos desenvolver as habilidades e competências necessárias à leitura do mundo já existente no momento em que nascemos e conectado a nós na historicidade posta pelo tempo presente.

c.O golpe em 2016 e o avanço do retrocesso

Em meu ofício de escrita memorial tomei a decisão de dedicar um tópico especial aos desdobramentos do golpe em 2016 e o avanço de movimentos reacionários no Brasil na relação com o presente trabalho de pesquisa. As narrativas nos tópicos anteriores relativas ao meu contato com o pensamento de G. Lukács e o Ensino de História como campo sistemático do

²⁷BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício do historiador**. Zahar, 2002, pp. 27; 73.

saber ocorrem concomitantemente, simultaneamente ao processo do golpe²⁸ e suas reverberações nos discursos políticos e nas universidades públicas.

Como acontecimento do meu tempo, nos colocando na perspectiva de Bloch de que o historiador é filho de sua própria época, as alterações na política nacional configuram-se como um ponto nodal em meu percurso na medida em que sincronicamente ao contexto do impeachment acelera-se, de acordo com Braz²⁹, um processo em que a democracia vinha sendo posta em questão e inaugurando uma mudança na correlação de forças da política sinalizada pelo crescimento de um tipo específico de conservadorismo reacionário. Manifestações vestidas de verde e amarelo com políticos investigados, patos, pixulecos, cartazes com pedidos de impeachment, intervenção militar, rogando para o Brasil não virar Cuba eram cobertas cotidianamente pela mídia hegemônica bem como a votação do impeachment na Câmara dos deputados com 367 votos favoráveis justificados através de “Valores universais comuns que lastreiam muito do comportamento na vida cotidiana das pessoas, como família, vida, esperança e fé, foram fartamente usados pelos deputados, que de certo modo se puseram na posição de prestar contas a seu eleitorado”³⁰ chancelou a continuidade do processo.

Neste cenário o ensino de História atravessa diferentes debates públicos; o debate desloca-se nas diferentes versões da BNCC, na MP 746 com o desígnio de reformar o Ensino Médio e por entre bandeiras levantadas pelo movimento Escola sem Partido (ESP), em movimento de tornar-se um guarda-chuva de diferentes demandas reacionárias tangentes ao ensino. Além da cruzada em defesa da família e da moral contra a ideologia de gênero e o marxismo nas escolas, defensores do ensino do criacionismo nas escolas³¹ e da terra plana passaram também a levantar a bandeira Sem Partido.

No capítulo seguinte o ESP será analisado a partir de sua constituição como campo responsável por dotar de sentidos e problemas a academia e o trabalho educativo do professor

²⁸ Entendemos o golpe de 2016 como um processo iniciado na ebulição clamante do impeachment da presidente Dilma Rousseff que prossegue em curso durante o governo ilegítimo de Michel Temer e a prisão do ex-presidente Lula. Para além da mudança de figuras políticas no poder, a defesa de que o golpe é um processo e não elemento estanque na deposição de Dilma pode ser reafirmada na observação do encerramento de um ciclo da economia política de desenvolvimento nacional e o início de uma nova fase de dismantelamento do Estado através do sucateamento de instituições públicas, como as universidades, o congelamento de investimentos com a Emenda Constitucional 95 e as ameaças constantes à CLT e à Previdência, sinalizando uma mudança de paradigma na relação entre o Estado e o mercado e a ascensão de forças reacionárias na política nacional. (QUEIROZ, 2017, p. 25; BRAZ, 2017, p. 85).

²⁹BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serv. soc. soc.*, n. 128, 2017, p. 87.

³⁰PRANDI, Reginaldo; CARNEIRO, João Luiz. EM NOME DO PAI: Justificativas do voto dos deputados federais evangélicos e não evangélicos na abertura do impeachment de Dilma Rousseff. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 33, n. 96, 2018, p. 5.

³¹FELICIANO, Marco. **PL 8099/2014**, Câmara dos deputados, 2014.

de História. Todavia, como o tema é basilar desta pesquisa, é inescusável realizar uma breve apresentação do movimento para o leitor. O ESP surge em 2004 a partir de um mito de origem em que Miguel Nagib, fundador do movimento, fica estarecido com uma aula de História em que o professor de sua filha compara Che Guevara a São Francisco de Assis³². Inspirado em outros movimentos, o católico indignado cria um portal virtual cujo mote é a cruzada contra a doutrinação ideológica nas escolas. Desde a fundação do movimento, a preocupação com o ensino de História é grande, seja através do ataque à figura do professor, à deslegitimação do seu trabalho, dos materiais didáticos, do espaço escolar e da comunidade acadêmica que constitui e sistematiza os conjuntos de saberes que chamamos de História e Ensino de História. Ao longo do tempo, a atuação do movimento foi cambiando; contudo, o ensino de História permanece como alvo primordial e campo de batalha sobre o qual o movimento se erige através de suas práticas dissuasivas por meio do assédio, como podemos conferir no capítulo seguinte. Ao ganhar notoriedade através de polêmicas sobre os livros didáticos e o “kit gay”, o movimento passa a interferir diretamente no debate político nacional, fornecendo elementos para a constituição formal do conservador reacionário do Brasil no século XXI. Ligado ao clã Bolsonaro, a partir de 2014 o ESP abre uma nova frente: a elaboração de anteprojetos de lei para diferentes instâncias legislativas no país no intuito de “inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos”³³. Apesar disso, de acordo com Penna o programa carece de definições claras destes conceitos nos artigos de seus múltiplos projetos de lei³⁴. Na linha discursiva do movimento, o professor estaria supostamente abusando de sua liberdade de ensinar, se aproveitando da audiência cativa dos alunos para incutir, em meio às aulas, posicionamentos políticos nos alunos. As sementes da maldade germinadas no solo fértil da audiência cativa dos alunos partem, de acordo com o ESP, da discussão de temas atuais como contradições de classe, raça e gênero em nossa sociedade. É nesse sentido que constrói-se um discurso deslegitimador do trabalho educativo e legitimador de uma verdadeira perseguição aos doutrinadores através de filmagens de aulas, notificações extrajudiciais e escrachos na internet.

Observamos, em tal período, a construção de uma nova narrativa discursiva acerca do trabalho educativo na esfera da vida cotidiana, em especial da vida cotidiana do conservador

³²El País. **O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 24/05/2019.

³³Escola sem Partido. **FAQ - O que é o Programa Escola sem Partido?** Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/faq>. Acesso em: 05/05/2018.

³⁴PENNA, Fernando. **Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora**. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 46.

reacionário alimentado pela disseminação rápida e incessante de notícias falsas através de aplicativos como o *whatsapp* e páginas, como as ligadas ao Movimento Brasil Livre (MBL) no *facebook*³⁵. Em virtude de um novo movimento de construção discursiva, vêm à tona, no bojo destas polêmicas, discursos sobre as possíveis *finalidades*, funções do Ensino de História. Estas engendram-se através da percepção de algum problema no presente, uma questão socialmente viva, *necessidade* da vida social. As alternativas propostas - como a neutralidade no ensinar e o fim da *doutrinação* de professores esquerdistas - são fruto desta relação entre causalidades postas e pôres teleológicos que - no vínculo com seu lugar social - é pautada por valores diferentes.

Em minha consciência, estava posta então uma antinomia: a abordagem em sala de aula de recortes temáticos notados na sociabilidade do presente, como a categoria da classe social, é justamente o tipo ideal de aula passível de ser acusada de doutrinação ideológica; entretanto, não são justamente tais contradições, pungentes em nossa sociedade, elementos estruturantes da nossa sociabilidade? Da nossa maneira de ser, pensar e agir no mundo? Se liberdade envolve a determinação de determinações anteriores é preciso, antes de tudo, conhecê-las; tal conhecimento se dá no tempo, em nosso presente, nas diferentes esferas de objetivação do ser social através da vida cotidiana, da arte e da ciência, mas não apenas estas³⁶. Qual seria a finalidade do conhecimento histórico em sala de aula se não partirmos do presente? Se não abordarmos os procedimentos inescusáveis ao ofício do historiador há Ensino de História? Decidi ser professor para aprender e educar para a liberdade e tal objetivo se estilhou a cada vitória das forças antidemocráticas no campo da Educação. O ESP e outros discursos sob este guarda-chuva fixa então uma profissão de fé que não só contém meu campo de possíveis enquanto professor, mas também a possibilidade dos alunos dotarem de sentido histórico suas vidas através da educação escolar.

No contexto apresentado situa-se o *locus* do meu ingresso no mestrado em Educação. Mobilizado pelo estudo aprofundado da obra tardia de Lukács, propus inicialmente investigar algumas categorias importantes presentes na obra tardia de G. Lukács que poderiam se relacionar com o campo da Educação através de um cotejamento entre estas e o pensamento de outros autores já consagrados no campo. Os complexos categoriais do trabalho e da reprodução, englobando a relação dialética entre teleologia e causalidade no devir homem do homem,

³⁵SALGADO, Daniel; GRILLO, Marco. **Facebook derruba rede de fake news usada pelo MBL**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/facebook-derruba-rede-de-fake-news-usada-pelo-mbl-22917346>. Acesso em: 02/01/2019.

³⁶LUKÁCS, György. **Estética: Cuestiones preliminares y de principio**. Ediciones Grijalbo: Barcelona, 1966.

responsável pela ontogênese do homem como um complexo de complexos, construído socialmente em sua história, apresentou-se como elemento fundamental no esforço de situar a Educação como um conjunto múltiplo e heterogêneo de categorias fundadas a partir de nossas próprias ações enquanto gênero, sempre de maneira desigual e combinada, descompassada, em avanços e recuos, contradições e desigualdades.

Entretanto, no desenvolvimento de minhas atividades em conjunto com a certa orientação da Sonia, as disciplinas por ela ministradas e o envolvimento coletivo do grupo de pesquisa Cronos, as ambições aparentes em meu projeto de pesquisa de ingresso começam a sofrer uma metamorfose.

d.Redenção

Ingressei no programa de pós-graduação em Educação com um anteprojeto de pesquisa amplo. Apesar da intenção de pesquisa colocada no capítulo anterior, na entrevista em que o apresentei, demonstrei que a investigação do pensamento de Lukács poderia desdobrar-se em uma série de questões investigativas, ainda mais em virtude da originalidade dos caminhos propostos³⁷. Freire alerta que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, e a aprendizagem do caminhar se faz caminhando”³⁸. Ninguém pesquisa sem aprender a pesquisar, e a pesquisa se faz pesquisando. Nesse sentido, sob orientação da Sonia e do grupo Cronos, percorremos o caminho trilhando uma série de possibilidades investigativas, abrindo umas e fechando outras.

Uma das vias seria a pesquisa documental, observando a construção discursiva e a coerência das categorias de Lukács e derivando o complexo da Educação a partir daí. Entretanto, em minhas concepções de pesquisa colocava-se um problema: derivar a dinâmica da Educação a partir de uma abstração retirada da dinâmica interna da obra de Lukács incorreria no erro de gerar uma concepção idealista de educação, descolada da realidade brasileira, de nossa historicidade e dos problemas enfrentados no continuum da vida social. Seria partir de um tipo ideal, similar ao que Weber realiza ao investigar o espírito do capitalismo e incompatível com minhas concepções teóricas materialistas. Entretanto, o esforço de

³⁷ Alguns trabalhos como o de Lima (2009) já se propuseram a investigar o par “Lukács e Educação”. Entretanto, inspirado pela tessitura do meu trabalho de conclusão de curso, a porta de entrada das relações passíveis de serem estabelecidas se daria através de uma nova concepção. Ao contrário da tentativa de derivar do complexo do trabalho toda forma de sociabilidade, buscamos como antessala a categoria da vida cotidiana, capaz de propiciar uma observação mais acurada da gênese e desenvolvimento histórico da Educação através da imanência do mesmo e do uso de fontes primárias.

³⁸ FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005, p. 35.

construção abstrata aqui contido mobilizou o exercício de pensar a forma de algumas categorias do ser social relacionadas com a Educação na atualidade, como o trabalho e a reprodução social. Nesse sentido, o trabalho educativo aparecia, no contexto colocado deste memorial, ameaçado por movimentos antidemocráticos, elemento que despertou minha atenção ao ESP.

Um acesso adicional partia do estabelecimento de uma possível relação entre ontologia e ética. No aprofundamento dos estudos em Lukács e *Ser e Tempo*, de Heidegger, abriu-se a possibilidade de pesquisar os fundamentos ontológicos dos princípios epistemológicos da Educação. A ciência, como categoria fundada na vida cotidiana mas ao mesmo tempo dotada de autonomia relativa possui uma base a partir da qual deriva seus princípios, uma base de valores, ligada às nossas concepções de mundo e aos problemas postos na cotidianidade que buscamos resolver através do estabelecimento de um método. De acordo com Lukács,

nos pores da causalidade de tipo superior, isto é, mais sociais, é inevitável uma intervenção, uma influência do pôr do fim teleológico sobre as suas reproduções espirituais. Mesmo quando este último ato já se transformou em ciência, em fator - relativamente - autônomo da vida social, é, considerado ontologicamente, uma ilusão pensar que se possa obter uma cópia inteiramente imparcial, do ponto de vista da sociedade, das cadeias causais aqui dominantes e, por esse meio, também das causalidades naturais.³⁹

Por outro lado, o ESP, surgido na vida cotidiana, parece possuir uma base ontológica de valores distinta daquela que funda a comunidade científica da pesquisa em Educação. A vinculação do ESP com a religião, por exemplo, pode demonstrar a existência de pôres teleológicos secundários na construção do movimento que partem de bases socializadas pela cultura conservadora no Brasil. Nesse sentido, a possibilidade investigativa desembocava novamente na discussão sobre o ESP.

Outro caminho interessante era o cotejamento entre diferentes autores; a vida cotidiana e a memória social se colocaram como categorias mediadores de um diálogo possível entre Lukács, Elsie Rockwell e Paul Ricoeur. Entretanto, no percurso do mestrado tal chama foi perdendo força na medida em que a vida cotidiana aparece entremeada pelas discussões do cotidiano escolar, marcado pelas tensões entre professores aflitos pela possibilidade de serem enquadrados como doutrinadores e a crescente polarização nas eleições de 2018, levando novamente à discussão sobre o ESP.

Sempre no esforço de pensar em conjunto os rumos deste trabalho, Sonia me orienta a participar do “X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, momento em que apresento um trabalho objetivando explorar as possibilidades teóricas de análise do movimento Escola sem Partido propiciadas pelo contato com Lukács, em um grupo de reflexão coordenado

³⁹LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social - volume 2**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013, p. 91.

pelos professores Fernando Penna e Fernando Seffner. Lá fica evidente que o tema da neutralidade, da doutrinação, da vida cotidiana e das práticas docentes no Ensino de História poderiam ser investigados a partir de uma concepção lukacsiana. O movimento aqui foi fundamental na medida em que me aproxima mais do campo do Ensino de História e referenda, na comunidade destes pesquisadores, algumas possibilidades investigativas colocadas.

A aproximação realizada entre Lukács, o movimento Escola sem Partido e o Ensino de História tornava-se cada vez mais factível, me levando a delimitar um objeto de pesquisa plausível no mestrado a partir de um problema de pesquisa observado no presente em virtude da presença de um quadro teórico que mobilizou diferentes formas de olhar o fenômeno. Lukács, neste momento, deixa de ser o objeto de investigação deste trabalho e torna-se elemento fundamental na constituição dos elementos teóricos que fundam minha compreensão científica materialista dialética do ser social. Restava, no entanto, elaborar uma questão de pesquisa capaz de aglutinar esta série de anseios colocados no caminho do pesquisar.

Sonia me orienta a ler o memorial de uma amiga do grupo Cronos, em processo de doutoramento, a Fabiana Rodrigues de Almeida⁴⁰. A partir da leitura do memorial pude tecer algumas reflexões importantes sobre o papel preponderante deste elemento na pesquisa em educação e também acerca daquilo que inquietava meu coração ao movimento de pesquisar. Tais reflexões, no entanto, foram possibilitadas em virtude do contraste contido entre um memorial e um projeto de pesquisa. As reverberações do ESP em diversos setores da sociedade são amplas e a novidade da inclusão da perspectiva lukacsiana na pesquisa - paradigma que embora tenha alcançado certa visibilidade nos últimos anos no Brasil ainda é campo em construção - abriu um leque amplo de possibilidades investigativas. O olhar sensível, aguçado, sagaz e experiente da minha orientadora notou: mais do que fechar um objeto, era o momento de exercitar a capacidade de perguntar.

Deste modo, o grupo de pesquisa ao qual me vinculo foi convidado a assistir um documentário, produzido pela vice, nomeado “O Mito de Bolsonaro: o que pensam e como se organizam seus apoiadores?”⁴¹. A repórter, ao acompanhar e indagar diferentes perfis de apoiadores de Jair Bolsonaro revela, na construção do produto, a existência de um fio condutor que é mobilizado por uma pergunta que posiciona as velas do barco em uma direção determinada. Neste sentido, as amplas possibilidades de pesquisa se convertem em diferentes

⁴⁰ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. História e Memória nos limites do (in) visível. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

⁴¹Vice. **O Mito de Bolsonaro: o que pensam e como se organizam seus apoiadores?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bBg6vkwcOxM>. Acesso em: 24/05/2019.

perguntas durante uma reunião profunda, sinalizando outros possíveis recortes para o campo. Cada uma delas poderia gerar uma dissertação completamente diferente em virtude do ângulo sobre o qual o objeto seria analisado e dos sujeitos envolvidos. Alguns caminhos possíveis ainda abertos seriam a investigação de quem é a figura do doutrinador e como ela é construída a partir do olhar do jovem estudante, ou das famílias brasileiras, ou dos religiosos, ou dos militantes de esquerda, ou dos professores. Além da figura do doutrinador, outro campo rico seria avançar no sentido de perceber as formas pelas quais os discursos cristalizados pelo ESP se fazem objetivos em diferentes cenários: no cotidiano escolar, na política, em movimentos populares, nas igrejas e nas famílias.

O exercício da perguntação revelou, por sua vez, características fundantes do ato de se fazer uma pesquisa. Começando pelo próprio projeto que, como o nome assegura, não é a pesquisa em si. Todo projeto parte, em primeiro lugar, de um momento pré-investigativo que delimita a relação do sujeito que se propõe a pesquisar com o objeto ajuizado. Tal relação sempre se dá no tempo em que o pesquisador vive; novamente nos alerta para o fato de que a História se constrói a partir do presente; não do passado, pois⁴². Este presente, por sua vez, tal como discorremos neste texto, não é uma massa amorfa de tempo. Nascemos em um mundo que já existe antes de nós, com instituições desenvolvidas, lugares sociais, características espaciais e uma série de contingências em que o proponente da pesquisa se insere. Ainda que, como seres sociais, a parte preponderante de tais contingências seja marcadamente social, ou seja, construída como ato teleológico por outros seres humanos em algum momento da história elas transmutam-se de atos teleológicos em causalidades postas, não naturais, mas delimitadoras do campo de possíveis de ação⁴³. É justamente nesse contexto que o pesquisador, reconhecendo-se no lugar onde se insere, identifica um problema socialmente colocado e passível de análise. Como momento pré-investigativo, toda pesquisa, tal como toda ciência, possui raízes na esfera cotidiana da vida, lugar central daquilo que é objeto e objetivo na vida social; lugar mediador da relação entre as forças motrizes que produzem e reproduzem a vida e a formação da personalidade individual a partir das respostas que cada indivíduo dá aos problemas cotidianos colocados em sua vida. É da vida cotidiana, conforme Lukács discorre em sua *Estética*, que partem formas de objetivação mais complexas, dotadas de autonomia relativa mas ainda assim vinculantes ao cotidiano, como a ciência e a arte⁴⁴. Uma questão de

⁴²BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Zahar, 2002

⁴³VAISMAN, Ester. Marx e Lukács e o problema da individualidade: algumas aproximações. **Perspectiva**, v. 27, n. 2, p. 441-459, 2009, p. 455.

⁴⁴LUKÁCS, György. **Estética: Cuestiones preliminares y de principio**. Ediciones Grijalbo: Barcelona, 1966.

pesquisa pode, portanto, surgir daí e ser, em virtude dos elementos mencionados, decomposta analiticamente.

Questão de pesquisa é processo, na medida em que não se constitui como elemento estanque; na medida em que o pesquisador se dota de rigor epistemológico e sensibiliza seu olhar ao se inserir em um determinado campo do saber, a questão se movimenta; o sujeito de pesquisa não é estanque, transforma-se constantemente, junto com o mundo e o pesquisar. Consoante ser processo é também relação das circunstâncias em que o pesquisador se insere (orçamento e viabilidade da pesquisa, relevância social, posição de classe do pesquisador, outras instâncias da vida do pesquisador) e os instrumentos teórico-epistemológicos que este é capaz de mobilizar para análise da realidade, seja aquela que o cerca, seja aquela que se generaliza pela objetivação científica. Por isso, um processo de pesquisa é sempre inquietante, contendo mais perguntas e fios deixados abertos que respostas; responde rápido às oportunidades de diálogo e prontamente rejeita o dogma. Um processo de pesquisa gera diferentes questões em aparência.

Delimito aparência pois esta é o produto da discussão anterior. Uma questão de pesquisa, em algum momento do processo investigativo, deve realizar o salto da abstração do pesquisador à materialização na linguagem do campo, sendo derivativa dos objetivos e metodologias que a tornam concreta⁴⁵, que propiciam a produção de um texto. Por outro lado sua essência, portanto, diz respeito justamente à relação contida no parágrafo anterior, ao movimento do vínculo entre sujeito que pesquisa e objeto que é pesquisado, derivando uma tendência geral de todo o processo da pesquisa, ou seja, daquilo que permanece na mudança e origina diferentes percursos investigativos, ainda que conectados a um mesmo anseio, este presente originariamente nas concepções de projeto do pesquisador.

É justamente no memorial que o pesquisador possui a oportunidade de investigar seu próprio movimento de pesquisa a partir da narrativa. É quase como uma metainvestigação que pode revelar precisamente aquilo que, durante o processo investigativo, permanece na mudança ao mesmo tempo em que coloca o pesquisador como base ineliminável da produção científica. Nesse movimento pode ser produzida uma questão cuja aparência é dotada de sentido na medida em que o pesquisador se reconhece na produção dela através de um duplo movimento: a cristalização de sua intencionalidade colocada, afinal, o pesquisador é um sujeito inteiro que pensa, age e se reconhece de uma determinada maneira do mundo e o afastamento da mesma das contingências que são colocadas pela vida cotidiana do pesquisador. Nesse momento abre-

⁴⁵CHASIN, José. Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

se o caminho para a possibilidade de generalização abstrata. Aquilo que o sujeito investiga, já não diz mais respeito a ele ou ao que está posto em sua vida, mas revela um problema socialmente partilhado como questão viva, pungente em estratos de sociabilidade que este se propõe a debruçar.

Nesse sentido, durante meu percurso no mestrado até aqui e, em especial, na redação deste memorial, pude perceber que não obstante a aparência contida no projeto que me leva ao ingresso na pós-graduação situar-se na obra tardia do filósofo húngaro, o eixo orientador essencial do percurso que me traz até aqui assenta-se na relação dialética entre sentido e liberdade, posta no tempo como dimensão do movimento da matéria que cria, na relação entre causalidade e a teleologia enquanto atributo específico da esfera de ser social, nossas objetivações, constrói nossa cultura e antropomorfiza o homem. Esta relação toma formas concretas e metamorfoseia-se em diferentes temporalidades da minha vida cotidiana: o ingresso no seminário, a graduação em História, o contato com o marxismo e a obra lukacsiana, o contato rigoroso com o campo do Ensino de História e, por fim, a tensão colocada entre meu, naquele momento, futuro trabalho de ser professor e o estreitamento do campo de possíveis do mesmo por movimentos antidemocráticos e reacionários, de certa forma sintetizados na figura do ESP, levantando bandeiras e diretrizes sobre a Educação.

Por esse ângulo, a abstração desta relação, propiciada pelo mergulho na obra lukacsiana, toma forma do concreto pensado, descola-se da minha mera vida cotidiana e pode ser investigada socialmente a partir do elo entre sentido e liberdade nas práticas docentes cotidianas de professores de História e o ESP. Neste sentido, formulamos a seguinte questão de pesquisa, eixo orientador do meu percurso no mestrado a partir de então:

De que modo os discursos produzidos pelo ESP se expressam na educação escolar, alterando ou interferindo no cotidiano do trabalho educativo do professor de História?

e. Organização do trabalho

Além deste capítulo introdutório, a dissertação conta ainda com outros três e suas considerações finais.

No segundo capítulo se encontra o fio teórico que fornece os elos de ligação entre os discursos produzidos pelo ESP e o cotidiano do trabalho educativo do professor de História. Para isso, discutiu-se as características fundamentais da forma própria de ser da cotidianidade e a especificidade do trabalho educativo contemporâneo. Posteriormente, o capítulo também

elena o quadro metodológico utilizado na pesquisa em duas fases diferentes: a decomposição analítica do objeto e o acompanhamento das professoras em seu trabalho.

O terceiro capítulo apresenta e discute as fontes produzidas na decomposição analítica do Escola sem Partido. Objetivou-se identificar suas enunciações sobre o ensino de História e a prática educativa no interior da dinâmica interna do movimento e de seus objetivos. Para isso, investigou-se a gênese do ESP, sua dinâmica interna a partir do *site escolasempartido.org* e suas metamorfoses no interior de uma temporalidade partilhada historicamente.

Por sua vez, o quarto capítulo apresenta as duas professoras acompanhadas na realização dos estudos etnográficos e discute, junto das fontes produzidas, as expressões do Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo das docentes. Além delas, evidenciou-se também as ausências, lacunas, silenciamentos e interdições encontradas no movimento de pesquisa como fontes que também revelariam possíveis interferências do movimento no cotidiano do trabalho educativo do professor de história. Para isso, discute-se a possível perseguição aos professores entre cenários de ausência e denúncias. Posteriormente, é analisado o abismo entre as proposições do movimento e a realidade das escolas. Por fim, abordam-se também, na relação com as prescrições do ESP, cenários de resistência e de alternativas presenciadas no acompanhamento das professoras.

Ao final do trabalho encontram-se as considerações finais. Sintetizando o produto desta dissertação, procurei pensar as grandes questões propostas nesta dissertação, demonstrando onde esta pesquisa me conduziu e revelando, também, caminhos possíveis e ainda abertos.

2. Aproximações teórico-metodológicas ao objeto

O ato de pesquisar pode ser entendido, conforme mencionado no capítulo introdutório, como processo e relação. Processo, na medida em que se constitui enquanto movimento do pesquisador que se põe a investigar um problema posto na realidade, uma lacuna ainda não sistematizada pelo conhecimento humano ou o assentamento de um novo tijolo nos muros de um paradigma já consolidado. Relação, pois tanto o sujeito que pesquisa quanto seu problema estão inseridos na mesma realidade. Ambos espelham múltiplas determinações e anseios humanos em devir na historicidade. Contudo, na aventura do pesquisar é preciso fazer as malas⁴⁶ e estabelecer um caminho para a viagem. Na comunidade científica, nomeia-se fazer as malas como *referencial teórico*. Sua incumbência é embasar, justificar, demonstrar a relevância e o ângulo sob o qual o problema de pesquisa será abordado; o nome dado à escolha do caminho a ser percorrido é metodologia. À vista disso, caminhar por uma trilha determinada envolve a realização de seleções em que a cada decisão quanto à direção do caminhar outras vias são eliminadas.

Em um levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES - plataforma sucupira⁴⁷ - na área de Educação com a palavra-chave “Escola sem Partido” encontraram-se doze trabalhos - entre dissertações e teses - produzidos sobre o tema durante o período de 2015 a 2018. Cada pesquisa evidenciou aspectos distintos do ESP na relação com temas educacionais e a vida em sociedade. Estudos possuíram como foco as relações entre o movimento e grupos

⁴⁶LAROSSA BONDÍA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Autêntica, 2017.

⁴⁷Visto em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 04/01/2020.

de direita⁴⁸, gênero e sexualidade⁴⁹, debates públicos⁵⁰, liberdade de ensinar⁵¹ e os discursos veiculados pelo movimento⁵².

O último foco elencado no parágrafo anterior possui certa similaridade com o objetivo deste trabalho. No entanto, até então o exame das implicações cotidianas do movimento permaneceu como uma lacuna aberta. A investigação de como os discursos do Escola sem Partido se expressam alterando ou interferindo no trabalho educativo cotidiano dos professores de História demandou, por sua vez, a mobilização de lentes teóricas e o desenvolvimento de um quadro metodológico que levem em conta tal especificidade.

Produzir esta pesquisa requereu, portanto, um eixo teórico que permitisse perceber as expressões do ESP na cotidianidade. Esta, por sua vez, entendida como um meio pelo qual o ser social se faz objetivo a partir de seus complexos em sua imanência. Por outro lado, partiu-se também da concepção de que a metodologia de pesquisa precisa ser extraída da dinâmica própria na constituição do objeto⁵³. Ou seja, foi a análise imanente e a coerência interna dos discursos e práticas cotidianas dos professores de História na relação com as principais implicações do ESP encontradas em sua decomposição analítica que permitiram a construção de um quadro metodológico incumbido de revelar as consequências mais específicas - no interior do trabalho educativo cotidiano - e também as mais amplas - na dinâmica entre os diferentes complexos do ser social, formadores de uma totalidade objetiva - do entranhamento do ESP na vida social.

⁴⁸DIAS, Murilo Paiotii. **O ciberativismo (in)tolerante e (ant)agonístico em grupos de Facebook: um olhar interdisciplinar sobre o debate liberal e conservador quanto ao programa “Escola Sem Partido”**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul;

⁴⁹ROSENO, Camila dos passos. **Escola Sem Partido: um ataque direto as políticas educacionais de gênero no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado profissional em formação de professores). Universidade de Pernambuco, Pernambuco.

SANTOS, Thiago Pereira dos. **CORPO, SEXUALIDADE E RESISTÊNCIAS: o contraste entre as propostas dos projetos denominados “Escola sem Partido” e as perspectivas foucaultianas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

⁵⁰PINHEIRO, Cristiano Guedes. **Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul.

CALDAS, Renan, Rubim. **NARRATIVAS EM MOVIMENTO – DO “ESCOLA SEM PARTIDO” À “EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA”: HISTÓRIA PÚBLICA E TRAJETÓRIAS DOCENTES**. 2018. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

⁵¹JUNIOR, Jose de Castro Meira. **O DIREITO FUNDAMENTAL À LIBERDADE DE CÁTEDRA NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO - RESTRIÇÕES AO DIREITO DE ENSINO**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional). Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasília.

⁵²KATZ, Elvis Patrik. **ESCOLA SEM PARTIDO: UMA ANÁLISE DAS INVESTIDAS DE PODER SOBRE AS IDENTIDADES DOCENTES**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

MELO, Fabiany Carneiro de. **Quando lecionar pode virar crime: o movimento "Escola sem Partido" sob uma ótica discursiva**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

⁵³CHASIN, José. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

Observando as necessidades expostas acima, este capítulo secciona-se em três partes distintas e complementares.

Em um primeiro momento, o texto explicita a teoria responsável por tornar possível o salto da decomposição analítica da gênese e das metamorfoses dos discursos oficiais do ESP às suas implicações no trabalho educativo cotidiano. Para tal empreitada, delimitou-se como *cotidianidade* a esfera em que o ser social se faz fundamentado em formas e relações específicas. Estas foram definidas a partir das contribuições de Lukács, Heller, Kosic e alguns de seus comentadores. Como será observado neste texto, uma das principais formas do fazer cotidiano é o trabalho. Portanto, para além do imperativo de analisá-lo a partir da especificidade do trabalho educativo - haja visto o objetivo desta dissertação - faz-se necessário também, para a compreensão da cotidianidade, a tecitura de uma abordagem do trabalho como complexo ontológico do ser social, ressaltando o mesmo como modelo da práxis social. Somente assim tornou-se possível desvelar as expressões do ESP atuantes no trabalho educativo cotidiano de maneira a modificá-lo e, mais ainda, ser modificado por ele.

Em seguida, evidenciou-se a composição do quadro metodológico desenvolvido para a produção e análise das fontes. Este quadro, por sua vez, secciona-se em dois momentos distintos. No primeiro se discutiu as ferramentas de indexação, os objetivos e metodologia utilizada na pesquisa exploratória de decomposição analítica do Escola sem Partido. No segundo foram abordados os limites e possibilidades nos estudos etnográficos e em uma abordagem inspirada na observação participante. O estabelecimento do método levou em conta as necessidades, problemas e decisões tomadas na pesquisa de campo em diálogo com o fio teórico delimitado.

Parte 1: Cotidianidade e trabalho educativo

Um dos primeiros autores de sua época a abordar de maneira rigorosa e sistemática a vida e o pensamento cotidianos foi o filósofo húngaro G. Lukács. O autor explicita o fato de a epistemologia positivista/burguesa relegar a cotidianidade como vulgar e se debruçar sobre formas de pensar sistematizadas e consolidadas como ciências humanas⁵⁴.

Após o pioneirismo de Lukács, a forma e o pensamento próprio da vida cotidiana passaram a ser objeto de investigação e sistematização de outros autores. Destacaram-se nesta empreitada durante o século XX formulações de Agnes Heller, Karel Kosic, Henri Lefebvre e

⁵⁴LUKÁCS, György. *Estética: cuestiones preliminares y de principio*. Grijalbo: Barcelona, 1966, p. 33.

Michel de Certeau. Destes, os dois primeiros iniciaram suas trajetórias acadêmicas como discípulos do filósofo húngaro enquanto os últimos vinculam-se a escolas francesas de pensamento. Visando caracterizar a *cotidianidade* buscou-se apresentar, a seguir e em diálogo com alguns destes autores, seu panorama enquanto esfera de objetivação da vida social, bem como os desafios no estudo do pensamento cotidiano e suas principais expressões. O critério na análise da *cotidianidade* não foi categorizar as imensuráveis mediações e reflexos nela existentes, mas focalizar o olhar àquelas que tangenciam de maneira imediata ou indireta tanto o coro dos sem partido quanto o trabalho educativo.

Lefebvre, em *A vida cotidiana no mundo moderno*⁵⁵ inicia sua discussão a partir das narrativas clássicas⁵⁶. Nesse cenário, delimita *Ulisses* e também a narrativa moderna de Joyce como esforços em retratar a *cotidianidade*, ainda que em tempos históricos distintos. Na análise da literatura o autor encontra como elementos preponderantes na caracterização da *cotidianidade*: a existência de um referencial espacial, a pluralidade de sentidos e a presença de uma estrutura a qual assegura sua coesão⁵⁷. Para o autor, na linguagem literária o cotidiano se revelava de maneira mítica. Utilizando-se da filosofia e da crítica da linguagem, o francês teoriza uma crítica à *cotidianidade* na modernidade, segundo ele marcada por “espaço social e solo do consumo organizado, da passividade mantida pelo terrorismo (...) uma irracionalidade latente sob um racionalismo manifesto (...) e mostra subsistemas, espaços disjuntos porém reatados pelo discurso.”⁵⁸ Ainda, em seu texto, o elemento que organiza e mantém coesa a estrutura da *cotidianidade* é a linguagem⁵⁹.

Como solução ao aprisionamento cotidiano na modernidade capitalista, de acordo com a interpretação de Guimarães, Lefebvre aponta para uma revolução cultural permanente que, com o uso da filosofia, suplantará as mazelas da *cotidianidade* moderna⁶⁰. O autor advoga por uma revolução do cotidiano que lhe retire da irracionalidade consumista.

Por outro lado, na Estética de Lukács, o pensamento da *cotidianidade* tem fundamentos que se manifestam através de expressões variadas. Nesta base notam-se características ontológicas insuperáveis, referentes ao reflexo enquanto fruto da interação do homem com o mundo. O aparente irracionalismo e a suposta caixa preta que deveriam tornar esta esfera

⁵⁵LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. ática, 1991.

⁵⁶Ibidem, p. 9.

⁵⁷Ibidem, pp. 9-12.

⁵⁸Ibidem, p. 208.

⁵⁹Idem.

⁶⁰GUIMARÃES, Gleny Duro. Cotidiano e *cotidianidade*: limite tênue entre os reflexos da teoria e senso comum. **IN: GUIMARÃES, Gleny Duro.(Org.) Aspectos da Teoria do Cotidiano: Agnes Heller em Perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 30.**

secundária ou eliminável, para o autor, são expressões do pensamento positivista que ao buscar elencar leis gerais derivadas da existência de um fim no cotidiano tornam sua análise insuficiente⁶¹. Como alternativa à análise do cotidiano marcada pela rigidez metafísica que contrapõe gênese histórica e vigência atual, apenas o materialismo histórico-dialético consegue romper tal barreira e captar o movimento do pensamento cotidiano⁶². A adesão a este paradigma não é sectária, mas a forma encontrada de romper com o idealismo subjetivo que concebe a ação humana através de realidades autônomas produzidas pelo sujeito. Portanto, ainda que pareça, o mundo e as objetivações humanas não são meras representações ou pura linguagem, mas devem ser consideradas em sua imanência.

Desta forma Lukács⁶³ situa o cotidiano no ponto médio entre outras duas formas de objetivação do ser social: a arte e a ciência. Em sua *Estética*, da cotidianidade partem as outras duas formas. Estas, ao se realizarem, também retornam à vida cotidiana solucionando problemas e anseios do homem, suscitando também novos desafios. Antes de mais nada, a cotidianidade tal qual a arte e a ciência são esferas de objetivação que refletem de maneira distinta o mundo e a ação humana. O reflexo, apesar de não ser uma mera fotografia da realidade, exige uma apreensão mais ou menos correta da mesma para a execução de um fim. Mais ou menos correta, porque todas as formas de reflexo estão sujeitas a inúmeras mediações que variam desde o desconhecimento do pôr das cadeias causais colocadas em movimento até suas interpretações ideais; no entanto, todas refletem uma mesma realidade que é imanente ao mundo⁶⁴.

Consequentemente, a vida cotidiana posicionada entre ciência e arte é marcada por formas complexas e mistas, redefinindo seus próprios limites na medida em que novos problemas são encontrados e solucionados pelo ser social. Assim sendo, Lukács encontra na linguagem e no trabalho - complexos oriundos da cotidianidade - a realização de objetivações como atos teleológicos. Ainda neste contexto, a dinâmica intrínseca aos complexos supracitados como formas capazes de produzir um excedente do proposto a partir do movimento incalculável das cadeias causais da natureza e da sociedade, na cotidianidade sempre há a possibilidade de se produzir a novidade. De acordo com o autor: “el hecho es que en cada proceso concreto de trabajo existe al menos la posibilidad abstracta de apartarse de las

⁶¹LUKÁCS, György; SACRISTÁN, Manuel. *Estética 1: la peculiaridad de lo estético*. Grijalbo, 1982.

⁶²Ibidem, p. 34.

⁶³LUKÁCS, György. *Estética: cuestiones preliminares y de principio*. Grijalbo: Barcelona, 1966.

⁶⁴Idem.

tradiciones presentes, intentar algo nuevo o actuar, en ciertas condiciones, sobre lo viejo para modificarlo.”⁶⁵

O elemento acima deduzido revela uma consequência mais ampla da cotidianidade: sua flexibilidade e fluidez. Quanto mais os atos teleológicos se orientam a casos particularizados da vida, mais frágeis são os elos que os compõe. Desta forma, a fixação do reflexo produzido na cotidianidade como elemento subjetivado pelo ser social se dá através de um processo lento e tortuoso, desigual e contraditório⁶⁶. Em decorrência disto, a vida cotidiana é marcada por uma constante variação entre decisões tomadas a partir da imediaticidade e da fugacidade e decisões fundamentadas em elementos mais rígidos como as tradições e costumes⁶⁷.

No fundo de tudo dito até agora, Lukács aponta um fundamento essencial do ser e agir cotidianos: a vinculação imediata entre a teoria e a prática⁶⁸. Neste ponto a insuperabilidade do pensamento cotidiano se afirma. O conjunto de objetos presentes na vida cotidiana é produto de uma complexa cadeia de mediações e, com isso, não poderia dizer a seu respeito que são imediatos. Porém nela, sua recepção pela consciência tende a apagar o sistema de mediações que lhes dá origem. E, mesmo no caso dos produtos da arte e da ciência, formas mediadas de objetivação, quando estes são incorporados através do uso geral às práticas cotidianas, aparecem também como imediatamente dados. Isso se dá em virtude de nesta esfera de ser o funcionamento prático e a eficácia possuírem centralidade em relação à essência objetiva dos objetos do mundo circundante - constituída também pelas mediações envolvidas em sua realização.

A partir da vinculação imediata entre teoria e prática revelam-se outras consequência próprias da cotidianidade. Entre elas encontram-se a reação na forma de materialismo espontâneo, o estabelecimento de analogias e a heterogeneidade. Cada uma delas será abordada em breve na sistematização dos elementos destacados como preponderantes naquilo que concerne a produção e análise das fontes desta dissertação. Por ora ressalta-se que, para Lukács, na cotidianidade se relacionam a totalidade dos reflexos produzidos pelas atividades humanas, sejam eles advindos da ciência, da arte ou mesmo das estruturas institucionais⁶⁹. Por isso, quando nos defrontamos com o homem em sua vida cotidiana o observamos inteiro atuando,

⁶⁵Ibidem, p. 41.

⁶⁶Ibidem, p. 42.

⁶⁷Ibidem, p. 44.

⁶⁸O autor não simplifica essas questões a ponto de permitir a suposição de que os objetos da vida cotidiana sejam dotados objetivamente de caráter imediato. É justamente o contrário: existem apenas como consequência de uma série complexa de mediações. O que ocorre é que esta consequência encontra-se encoberta e com isso parece inexistente.

⁶⁹LUKÁCS, György; SACRISTÁN, Manuel. **Estética 1: la peculiaridad de lo estético**. Grijalbo, 1982.

mobilizando todos os aspectos que o constituem como indivíduo na realização de suas ações - ainda que não seja consciente disso.

Karel Kosík também realizou aproximações a respeito da cotidianidade. Em sua obra *Dialética do concreto* a vida cotidiana se faz vinculada ao conceito de pseudoconcreticidade⁷⁰. Na discussão acerca do método dialético, o autor argumenta que enquanto a dialética busca investigar a “coisa em si”, esta não é percebida imediatamente na ação humana⁷¹. Na cotidianidade o homem se depara com a aparência imediata daquilo que lhe circunda; o ser humano se coloca frente aos fenômenos. As formas cotidianas aparentes das relações sociais são reproduzidas de maneira imediata, pouco importando suas dinâmicas internas de funcionamento; e assim são também subjetivadas pela consciência. Daí o conceito de pseudoconcreticidade⁷².

Nas palavras do autor: “O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade.”⁷³ Em sua análise se encontram características próprias da vida cotidiana similares àquelas identificadas por Lukács. No entanto, Kosik ainda relega ao mundo pseudoconcreto os fenômenos que se desenvolvem na superfície de processos essenciais, a *práxis* fetichizada do homem, as formas ideológicas capturadas na relação com os fenômenos mencionados e a naturalização⁷⁴. Como consequência, a marca da cotidianidade para o autor se constitui na ambiguidade em que a essência, a coisa em si, é indicada pelo fenômeno, mas também velada⁷⁵. A cotidianidade é, portanto, espaço de reprodução de um *ethos* hegemônico. Neste aspecto Kosik se diferencia de Lukács que aponta a cotidianidade como esfera em que o novo pode ser produzido apesar do peso das tradições.

Por outro lado, Kosik se aproxima de Lefebvre ao identificar a filosofia como ferramenta incumbida de tecer a crítica à vida cotidiana, sua repetição e imediatez e desvelar o concreto a partir da “crítica revolucionária da práxis da humanidade”. De acordo com Guimarães:

Lefebvre e Kosik coincidem no aspecto de que através da filosofia é que se pode perceber a cotidianidade, ou retirar o cotidiano da pseudoconcreticidade. A raiz deste ponto em comum está em Marx - O Capital -, ao considerar como função da ciência

⁷⁰KOSIK, Karel; NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. **Dialética do concreto**. Valentino Bompiani, 1965, pp. 13-14.

⁷¹Idem.

⁷²Idem.

⁷³Ibidem, p. 15.

⁷⁴Idem.

⁷⁵Idem.

o desvelamento da essência do fenômeno, sendo a filosofia uma atividade indispensável.⁷⁶

Agnes Heller também se dedicou ao estudo do tema. A autora foi discípula, parceira e posteriormente crítica de Lukács. Em virtude disso, buscou elaborar uma teoria do cotidiano. Em suas obras, a cotidianidade nota-se de forma mais presente e sistemática do que em Kosik e Lefebvre. A autora inicia seu livro *Cotidiano e História* a partir da consideração de Marx de que os homens fazem sua história, mas a partir de determinadas circunstâncias. Deste pensamento a autora implica o par causalidade e finalidade - teleologia em Lukács⁷⁷. Buscando entender se a História como substância da ação humana persegue ou não um fim colocado, a autora delinea a estrutura da vida cotidiana - matéria sobre a qual a História se faz.

Heller atribui a vida cotidiana como comum a todo homem e espaço no qual o homem se faz presente em sua inteireza⁷⁸ mobilizando seus sentidos, paixões, habilidades e ideologias. Nesse sentido, a cotidianidade como esfera de objetivação deve ser compreendida como terreno em que a vida do indivíduo se realiza. Este, no entanto, deve ser compreendido como ser particular e ser genérico - participe do gênero humano⁷⁹. Todavia, esta dialética é muda - no sentido de permanecer latente - na cotidianidade. Por isso entende-se que um homem singular não consegue expressar a essência da humanidade⁸⁰. A ponderação anterior desvela um fato: por mais que as ações cotidianas aparentem repetição, a vida cotidiana é marcada pela irrepetibilidade e unicidade naquilo que tange às assimilações subjetivadas por um indivíduo a partir da ação de outro⁸¹.

A obra prossegue elencando modos específicos de ser na cotidianidade como a heterogeneidade, hierarquia, o caráter alternativo, a mimese, o materialismo espontâneo, a ultrageneralização, os precedentes e a entonação⁸².

O estudo de um objeto no interior da cotidianidade se difere da pesquisa documental que delimita um complexo mobilizado pelo ser social como a ideologia a partir dos projetos de lei, dos debates públicos e da análise do *site*. Conforme suscitou-se anteriormente, as ações na cotidianidade são ações do homem por inteiro que movimentam a totalidade das totalidades de seus complexos em constante inter-relação a partir dos modos de ser próprios da vida e

⁷⁶GUIMARÃES, Gleny Duro. Cotidiano e cotidianidade: limite tênue entre os reflexos da teoria e senso comum. **IN: GUIMARÃES, Gleny Duro.(Org.) Aspectos da Teoria do Cotidiano: Agnes Heller em Perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 31.**

⁷⁷HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Editora Paz e Terra, 2016, p. 1.

⁷⁸Ibidem, p. 17.

⁷⁹Ibidem, p. 20.

⁸⁰Idem.

⁸¹Idem.

⁸²HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Editora Paz e Terra, 2016.

pensamento cotidianos. Assim sendo, abstrair um complexo específico da cotidianidade significa abstrair ela mesma de seu movimento real. Desta forma, antes da delimitação do trabalho como complexo ontológico do ser social e de sua especificidade como trabalho educativo no interior da cotidianidade, faz-se necessária uma delimitação clara das características fundamentais da cotidianidade encontradas em diálogo com os autores. Embora elas se façam presentes como elementos particulares, o entendimento das mesmas deve partir da concepção de que estas desvelam o movimento da *cotidianidade* em inter-relação.

Materialismo espontâneo: O primeiro aspecto a ser ressaltado reside na constatação de que, apesar de todos os sistemas de crenças, o homem reage na cotidianidade ao mundo à sua volta com um materialismo espontâneo, independentemente de como os resultados de suas ações sejam interpretadas posteriormente⁸³. De acordo com Lukács, “ni el más fanático berkeleyano, cuando al cruzar la calle evita un automóvil o espera que éste pase, tiene la sensación de estar entendiéndoselas con su propia representación”⁸⁴. Como consequência, a tomada espontânea de decisões tende a não produzir implicações em visões de mundo já fixadas pelo ser social. Heller identifica que nem todas as ações cotidianas são espontâneas⁸⁵ mas que esta característica é uma *tendência* da atividade cotidiana que afeta tanto as motivações e atividades particulares quanto aquelas humano-genéricas⁸⁶. A característica também se faz presente em Kosík quando o autor ressalta que “a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.”⁸⁷

1) *Heterogeneidade*: o aspecto da heterogeneidade se faz presente tanto em Lukács quanto em Heller. Como consequência do materialismo espontâneo, o filósofo húngaro identifica que na *cotidianidade* conseguem conviver, sem contradições subjetivas, representações religiosas, idealistas, supersticiosas distintas⁸⁸. Heller atribui tal característica ao fato de que o indivíduo na cotidianidade representa a si mesmo e à sua genericidade. Apesar disso, a relação entre indivíduo e gênero constituída na

⁸³ LUKÁCS, György. **Estética: cuestiones preliminares y de principio**. Grijalbo: Barcelona, 1966, p. 46.

⁸⁴Ibidem, p. 48.

⁸⁵HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Editora Paz e Terra, 2016, p. 29.

⁸⁶Ibidem, p. 30.

⁸⁷KOSIK, Karel; NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. **Dialética do concreto**. Valentino Bompiani, 1965, p. 14.

⁸⁸LUKÁCS, György. **Estética: cuestiones preliminares y de principio**. Grijalbo: Barcelona, 1966, p. 49.

cotidianidade é muda, permanece latente e só se torna aparente sob condições específicas como, por exemplo, quando as decisões cotidianas passam a envolver maiores riscos, consequências e dilemas morais conscientes. Sendo assim, a tendência das ações e escolhas cotidianas é seu caráter heterogêneo o qual afirma a convivência sem conflitos de valores, ideologias e práticas por vezes diametralmente opostas. No momento em que os elementos anteriores tomam corpo na cotidianidade, esta deixa de ser heterogênea, e rompe com seu caráter próprio cotidiano, direcionando-se à homogeneização - confluência entre indivíduo e sua genericidade - em uma atividade particular, como é o caso da ciência, da arte e da ética.

2) *Imitação*: a cotidianidade é regida por um conjunto de normas e comportamentos sociais que os indivíduos não nascem sabendo. A imitação faz parte do processo de ontogênese do ser social. Na medida em que o indivíduo convive e se relaciona com outros, imita e repete comportamentos para se adequar a normas e procedimentos posicionados no tempo e no espaço. De acordo com Guimarães:

a imitação constitui-se numa objetivação em si, porque, a partir da imitação de um comportamento ou pensamento, passo a me apropriar de algo ou de alguma coisa. Esta característica pode permanecer presente durante toda a vida das pessoas, pois é um comportamento, que muitas vezes é reforçado socialmente (...) Esta característica traz aos sujeitos uma sensação de pertencimento e aceitação daqueles grupos com os quais ele se relaciona ou os imita. O sistema capitalista possui uma particularidade em relação a esta característica, pois ele a incentiva através do consumo, e todos passam a consumir a mesma coisa, se não conseguem, sentem-se excluídos.⁸⁹

3) *Caráter alternativo*: O caráter alternativo existente na cotidianidade é evidenciado a partir do trabalho e da linguagem. Em Lukács, os problemas encontrados pelo homem em aspectos da vida cotidiana, como o processo de trabalho, podem gerar novas necessidades; estas, cada vez mais mediadas pela vida social. Nesse processo de perceber as “causalidades postas” e a “teleologia”, momento ideal na busca pela satisfação das necessidades humanas⁹⁰, o caráter alternativo da consciência - em ser justamente aquilo que ainda não é e, em virtude disso, poder ser - é apreendido no processo de exteriorização e generaliza-se, com apreensões mais ou menos corretas acerca dos entes que circundam o mundo do homem.

4) *Analogia*: Esta característica vincula-se à gênese do próprio pensamento, nasce e aplica-se a casos em que é impossível alcançar o esgotamento de todas as singularidades

⁸⁹GUIMARÃES, Gleny Duro. **O não-cotidiano do cotidiano**. IN: GUIMARÃES, Gleny Duro.(Org.) Aspectos da Teoria do Cotidiano: Agnes Heller em Perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 16.

⁹⁰LIMA, M. F. de. **Trabalho, Reprodução Social e Educação em Lukács**. 2009. Dissertação (mestrado em Educação) - Centro de Educação - CED, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, p. 46.

a respeito de um determinado fenômeno. A existência da analogia correlaciona-se com o mundo da pseudoconcreticidade de Kosik⁹¹ na medida em que aquela só existe na ausência de um método indutivo e de um raciocínio apriorístico. A analogia, imediatamente posicionada, consiste em unir apertadamente elementos sem uma correlação direta - adensando-os com a força da generalização verbal - obtendo assim consequências⁹². Este é, para Lukács, o comportamento típico do homem na cotidianidade. Ainda que o pensamento científico elimine algumas possibilidades de comparação, este atributo ontológico não é completamente suprimido. Nas margens dos hábitos determinados pela visão científica existe um horizonte de fenômenos subjetivamente insolucionáveis, fonte de analogias e inferências analógicas; pensemos, por exemplo, no cristão confrontado com a teoria da seleção natural. Aquilo que é cognoscível para o homem na cotidianidade consiste, portanto, em uma aplicação espontânea de analogias. Suas implicações, como a ligação imediata com o mundo objetivo e a transformação contínua da analogia em prática guardam uma certa duplicidade do caráter do conhecimento: por um lado é nada apodítico e, por outro, pode ser compreendido conceitualmente, experimentalmente, etc.⁹³

5) *Ultrageneralização*: como visto, o caráter alternativo na cotidianidade diz respeito à capacidade humana de se produzir além daquilo que é esperado. A existência desta capacidade se dá em virtude da dificuldade em identificar o pôr das cadeias causais mobilizadas para a realização de uma ação. Apesar de reagir de maneira espontaneamente materialista, os resultados obtidos de determinadas ações e comportamentos tendem a ser generalizados. Destas dinâmicas podem surgir os ritos, os mitos e as tradições. Heller aponta como consequência da ultrageneralização a criação de juízos provisórios e preconceitos. Para a autora, enquanto o primeiro se baseia na confiança, o segundo fundamenta-se na fé⁹⁴.

6) *Precedentes*: Esta característica, por sua vez, diz respeito aos indicadores individuais de comportamentos e atitudes. Na cotidianidade, frente a eventos semelhantes, o indivíduo tende a tomar atitudes parecidas com as que já optou anteriormente e

⁹¹KOSIK, Karel; NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. **Dialética do concreto**. Valentino Bompiani, 1965, pp. 13-14.

⁹²LUKÁCS, György; SACRISTÁN, Manuel. **Estética 1: la peculiaridad de lo estético**. Grijalbo, 1982.

⁹³Idem.

⁹⁴HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Editora Paz e Terra, 2016.

produziram resultados esperados. Por vezes, o precedente impede a percepção, por parte do sujeito, de caracteres novos, únicos e irrepetíveis em determinadas situações.⁹⁵

7) *Entonação*: De acordo com Heller, este atributo se faz presente na maneira de pensamentos e atividades nossos e dos outros. A entonação é o conjunto de características que fazem um indivíduo ser o que é. É a síntese do comportamento individual que torna o sujeito irrepetível.⁹⁶

No interior da cotidianidade, o trabalho desvela-se como elemento partícipe das categorias elencadas. A discussão e a sistematização da esfera de objetivação cotidiana realizada fornecem as prerrogativas teóricas necessárias ao trabalho de campo desta pesquisa, haja visto a questão norteadora da dissertação. Antes de traçar o quadro metodológico, no entanto, optou-se por apresentar neste texto uma abordagem ontológica do complexo do trabalho e, mais especificamente, do trabalho educativo contemporâneo⁹⁷. O objetivo destas elaborações foi identificar os principais elementos presentes no **trabalho educativo cotidiano**.

Em *Para uma Ontologia do Ser Social II*, Lukács define o ser humano como um complexo de complexos⁹⁸, ou seja, para ele este ser jamais poderia ser entendido exclusivamente a partir de uma das diversas esferas em que age. Nem por isso, entretanto, conseguiu desvencilhar-se da necessidade de um ponto de partida. Entre tudo o que pode ser concebido como ação humana, ele elenca o trabalho como categoria fundante deste ser que tem bases biológicas inelimináveis e, ao mesmo tempo, tem em sua atividade social um fundamento de sua autoconstrução. Para ele

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.⁹⁹

O trabalho não marca apenas uma transição, um salto qualitativo que afasta o homem dos demais animais e de sua própria constituição animal, mas constitui-se enquanto fenômeno originário, o modelo do ser social¹⁰⁰.

⁹⁵Ibidem, p. 36.

⁹⁶Ibidem, pp. 36-37.

⁹⁷As considerações sobre a categoria em questão foram extraídas de notas provenientes de leituras e discussões realizadas no interior da disciplina “Tópicos Especiais em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas: Dialética do Trabalho”, vinculada ao programa de pós-graduação em Educação da UFJF, ministrada pelo prof. André Silva Martins no 2º semestre de 2018.

⁹⁸Idem.

⁹⁹Ibidem, p. 44.

¹⁰⁰Idem.

Apesar disto Lukács adverte quanto à redução da categoria trabalho a um modelo esquemático. O caminho que ele propõe é o da decomposição analítica das categorias do ser social, pela via da abstração, de maneira a encontrar-se com o entendimento das especificidades de cada uma, para logo entendê-las em movimento e inter-relações. O trabalho, assim analisado, revela sua primeira característica ontológica central: “através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade”¹⁰¹. A novidade em sua abordagem não reside em identificar a existência de teleologia, mas em constatar que todo processo teleológico implica na existência de uma consciência que põe fins e movimenta uma série de cadeias causais. Enquanto o ser social luta pela própria sobrevivência, ao não encontrar na causalidade natural aquilo de que precisa para atender suas necessidades, de início as mais básicas, sua única saída é criar, inserir na realidade algo qualitativamente e radicalmente novo. Para tanto, ele se apropria da natureza e a domina, opera esta de maneira que sua atividade não siga apenas a dinâmica natural, mas oriente-se a satisfazer as necessidades daquele que lhe põe fins.

Desta forma, através de momentos aparentemente tão distintos da realidade, teleologia e causalidade, o homem que trabalha concebe algo que em si é homogêneo: o processo do trabalho e, como resultado, o produto do trabalho. A este ponto a dialética exige do leitor que este faça, como Lukács, uma breve digressão. Falou-se anteriormente na satisfação de uma necessidade humana que leva o ser social a inserir no mundo algo novo. A objetividade produzida visando atender a qualquer urgência humana implica na correta apreensão, reflexo, do que o ser social encontra ao seu redor, ou seja, o fim posto deve obrigatoriamente ser realizável, caso contrário existiria daí apenas um “fato de consciência que se tornou impotente diante da natureza”¹⁰², uma vontade que não se realiza. Assim, o pôr teleológico se constitui enquanto pôr se e só se capta corretamente seu objeto e, a medida de seu sucesso em tal apreensão é justamente a capacidade do ser em fazer da causalidade natural uma causalidade posta. Entre o pôr teleológico e a produção propriamente dita, então, verifica-se a existência de um outro momento: a busca dos meios de realização de um determinado trabalho¹⁰³.

É na busca dos meios que fica mais evidente não só o que constitui o ser social, mas, ainda, o sentido de afirmar o trabalho como modelo de toda práxis social. É justamente o momento em que este ser estende-se para além de suas necessidades imediatas, pois

¹⁰¹Ibidem, p. 47.

¹⁰²Ibidem, p. 48.

¹⁰³LUKÁCS, Georg. **Para uma Ontologia do Ser Social - volume 2**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

o meio é algo superior aos fins finitos da finalidade extrema; - o arado é mais nobre que as satisfações que ele permite e que constituem os fins. O instrumento se conserva, enquanto as satisfações imediatas passam e são esquecidas.¹⁰⁴

O trabalho, então se afirma como *modelo* que não deve ser reduzido a um simples esquema. Mais do que isso, é possível entender o sentido de afirmá-lo como fenômeno originário de demais categorias do ser social em um processo que não é nada linear, como simples sucessão de eventos. A busca dos meios fornece indícios do surgimento das primeiras formas de pensamento científico, a gênese da própria ciência, embora ainda inconsciente, visto que este processo não orienta-se à sistematização do conhecimento, mas ainda à produção de algo de que o homem precisa em sua vida cotidiana¹⁰⁵.

De necessidade em necessidade, de trabalho em trabalho, ou seja, a cada novo pôr teleológico, o homem não só se afasta de seu ser orgânico, mas desprende-se de sua forma precedente, animal, e seus atos conscientes sobrepõem seus instintos até que, enfim, seja possível falar em um mundo do sujeito, sua consciência, e o mundo dos objetos que existem independentemente dela.

A consciência, ao refletir o que se encontra fora de seus limites, se apropria do mundo através de representações que não existem como cópias mecanicamente fiéis da realidade. Enquanto algo sem o qual nenhum pôr seria admissível, todo reflexo por ela concebido encontra-se atrelado a uma intencionalidade que lhe serve de fundamento primeiro. Assim, por mais que se tente apreender a natureza das coisas que lhe escapam em si mesma, é da consciência que os fins postos por ela dirijam o processo de reflexão.

Assim caminha a humanidade: a cada novo pôr, uma nova necessidade. A cada nova necessidade, um novo pôr. O que antes o ser não encontrava na natureza e o que lhe motivara a criar algo novo, ele passa a não encontrar em suas próprias realizações. Suas próprias objetivações, portanto, adquirem caráter de causalidade a qual pode ser também refletida. Ao usar uma ferramenta por ele criada, o ser social deve submeter o próprio corpo à sua consciência de maneira a movimentá-lo adequadamente. Através de atos de consciência o homem modifica a si mesmo como ser biológico. Mais do que isso, modifica a si mesmo enquanto sujeito ao não ser afugentado por uma de suas presas no trabalho de caça, surge a coragem.

Até aqui o complexo do trabalho foi tomado através do pôr teleológico, bem como da busca dos meios em suas implicações para com a consciência do sujeito que põe fins. Colocando em outras palavras, foi possível compreender como se dá este processo elegendo abstratamente

¹⁰⁴Lukács *Apud*. Hegel, p. 57.

¹⁰⁵LUKÁCS, György; SACRISTÁN, Manuel. *Estética 1: la peculiaridad de lo estético*. Grijalbo, 1982

uma amostra contendo um componente portador de consciência. Mas, ao entender-se como algo a parte de um mundo que o rodeia, cada ser social pode ser compreendido não como parte de um bando, mas como consciência única e, assim, membro da sociedade, um indivíduo. Na criação coletiva de satisfações para necessidades coletivas, a linguagem surge como mediação entre tais consciências individuais. Os indivíduos, a partir do processo de trabalho, comunicam-se.

Agora podem ser extrapolados os limites da simples luta pela sobrevivência, os seres sociais criam ferramentas, comunicam-se e suas necessidades que anteriormente visavam suprir demandas que a natureza não era capaz de satisfazer, podem orientar-se a aprimorar suas próprias criações e processos criadores. Ao eleger uma pedra para derrubar uma fruta do alto de uma árvore, ele guarda a que lhe permite matar sua fome. Para todas as outras, ele encontra outros fins - ou as descarta. Da apreensão das características de objetos tão corriqueiros como pedras, ele dota-se da capacidade de saber quando algo lhe serve e, mais ainda, lhe serve da melhor forma, e quando não serve, ou seja, ele faz escolhas.

Foi possível constatar como o trabalho revela o ser social enquanto portador de uma consciência. Constatou-se, ainda, que esta consciência é capaz de refletir, de início sempre orientada à criação de uma nova objetividade através de um pôr, os objetos que existem para além dela. Além disso, como através de atos de consciência o ser orgânico parte de um bando torna-se indivíduo parte de um grupo social e o conseqüente surgimento da linguagem, mediadora entre consciências únicas e distintas. Por último, como esses processos implicam em distintas possibilidades, através das escolhas de cada sujeito.

Eis o caráter do salto, a gênese do novo ser, tomado a partir do processo de trabalho: de vida orgânica reproduzida por instintos, natureza pura, a consciência que se faz a partir das próprias escolhas. O que define, então, o ser humano? Escolher.

Assim como o complexo do trabalho pode ser decomposto em diversas categorias abstratas que evidenciam a particularidade da dinâmica de cada uma revelando, inclusive, as formas pelas quais estas, através do princípio da negação, formam a totalidade do complexo, o trabalho educativo, especificamente, também pode ser derivado. Neste sentido busca-se agora evidenciar alguns elementos que constituem a dinâmica interna do trabalho educativo na contemporaneidade¹⁰⁶. É a partir desta modalidade que o professor de História se insere como

¹⁰⁶As considerações sobre a categoria em questão foram extraídas de notas provenientes de leituras e discussões realizadas no interior da disciplina “Tópicos Especiais em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas: Dialética do Trabalho”, vinculada ao programa de pós-graduação em Educação da UFJF, ministrada pelo prof. André Silva Martins no 2º semestre de 2018.

sujeito ativo no mundo, que transforma a natureza segundo os saberes adquiridos em seu processo de profissionalização, as contingências impostas pelos outros agentes do espaço escolar e pela sua visada ontológica.

Tal como o trabalho no sentido ontológico desenvolvido até aqui, o trabalho educativo também dota-se de um pôr do fim constituído anteriormente à sua realização material. É um trabalho consciente, que envolve prévia idealização de onde se quer chegar com sua realização. No campo da educação, atuam dois tipos de pôres teleológicos distintos: primário e secundário. O pôr teleológico primário vincula-se especificamente à atuação do professor que, obstante as múltiplas mediações, determinações e causalidades postas no cotidiano escolar específico de cada turma reflete em sua consciência sobre como atuar, a partir destes diferentes matizes, para consolidar seu objeto de trabalho. Por outro lado, o secundário diz respeito aos pôres teleológicos que orientam e mediam o pôr do professor. É humanamente impossível quantificar os resultados práticos das múltiplas cadeias causais colocadas em movimento pela ação humana neste sentido. Entretanto, é factível deduzir que as políticas públicas voltadas à Educação, a gestão e organização do espaço escolar, as políticas salariais e de formação inicial e continuada de professores, as avaliações em larga escala e currículos e o objetivo das famílias, igrejas e veículos de comunicação para com a educação dos jovens da pátria criam tipos ideais acerca da finalidade do trabalho educativo que alteram as formas pelas quais o professor atua.

Apesar destas múltiplas determinações, pode-se afirmar a existência de uma finalidade preponderante no trabalho educativo¹⁰⁷: a humanização. Ao contrário dos animais que nascem e, com as inscrições gravadas em seus genes, atuam diante da realidade para satisfazer suas necessidades como comer, reproduzir e se proteger, os seres sociais não nascem sabendo tudo que precisam. Além da filogênese todo ser humano experimenta ao longo da vida um processo de ontogênese; ou seja, subjetiva e assume para si as formas de ser, pensar e agir que a cultura em de seu tempo coloca como necessário à realização social. Tal processo se dá em todos os espaços em que o indivíduo singular se confronta com uma cultura historicamente produzida pelo gênero humano. A especificidade do trabalho educativo, no entanto, caracteriza-se pela institucionalização de certos saberes e competências como indispensáveis e, portanto, intencionalmente transmitidos aos novos homínidos em processo de aprenderem a ser seres sociais¹⁰⁸. Logo, é preciso ressaltar que o processo de humanização sobre o qual falou-se não pode ser visto como um bloco monolítico, mas parte da ação intencional de grupos sociais organizados em fazer que novos indivíduos assumam as características deste mesmo grupo que,

¹⁰⁷Idem

¹⁰⁸Idem.

nas sociedades contemporâneas, se configuram como aquilo, por convenção, nomeado como estados nacionais.

Qual é, haja visto a intencionalidade colocada no processo do trabalho educativo, seu objeto? Viu-se anteriormente como a busca dos meios no trabalho se relaciona com o surgimento do pensamento científico. Este é, por sua vez, uma das formas - e a mais segura atualmente - que a humanidade encontrou de, a partir de critérios de verificação, abstrair, nomear e generalizar as formas pelas quais os fenômenos encontrados externamente à própria consciência atuam e se defrontam com ela. Como foi observado que a busca dos meios é o momento preponderante do trabalho na medida em que é com ela que são descobertas as formas através das quais objetivos humanos são satisfeitos, o objeto do trabalho educativo é justamente o conhecimento sistematizado de uma maneira que garanta sua transmissibilidade e cognoscibilidade aos sujeitos do processo¹⁰⁹. Todas estas formas de transmissão são históricas, historicamente posicionadas e organizadas a partir de narrativas sobre os seres inorgânicos, orgânicos e sociais. Nas escolas, tais formas são chamadas de sistematização do conhecimento de História, Geografia, Química, Física, etc. Não é ao acaso que estas são chamadas também de disciplinas. O contato intencional com o conhecimento sistematizado nestas áreas disciplina o cérebro a pensar de acordo com paradigmas consolidados por outrem, desenvolvendo uma série de habilidades e competências que se fizeram presentes no solo que germinou cada uma destas áreas. O contato com o conhecimento sistematizado acerca das culturas e relações dos seres sociais no tempo, chamado História, desenvolve, por exemplo, as habilidades de contextualizar, comparar, inferir, deduzir, relacionar, abstrair, especificar e generalizar.

Apesar da importância da disciplina, o objeto do trabalho não pode ser atingido pela mera atuação do professor nas sociedades contemporâneas. Mais do que a sistematização da informação - coisa que até a internet proporciona atualmente - são sistematizados também comportamentos que devem ser seguidos em ambientes socialmente partilhados. Sentar-se em fileiras, acostumar-se com a troca de atividades após o bater de um sinal, não conversar em determinados momentos, pedir permissão para ir ao banheiro ou beber água e estar sujeito a sanções em caso de descumprimento de normas estabelecidas; todas as minúcias contidas no cotidiano escolar são abstraídas pelos sujeitos envolvidos e, após este processo, podem se generalizar como regras de comportamento na sociedade diante de ambientes de trabalho ou de pessoas com uma hierarquia social superior. O objeto do trabalho educativo, portanto, é um objeto que só pode ser alcançado quando considera-se aquele como trabalho coletivo que

¹⁰⁹Idem.

envolve não só os professores e alunos mas também coordenadores pedagógicos, autores de livros didáticos, pesquisadores, curriculistas, merendeiras, porteiros e organismos internacionais.

Quais são, à vista disso, os meios do trabalho educativo¹¹⁰? São precisamente as metodologias, técnicas, recursos e diretrizes curriculares que mediam a intencionalidade de humanizar e o ato de ensinar. Ato este cuja natureza é, dialeticamente, a criação de finalidades e sistematizações que viabilizem o próprio fim da educação escolar. Mediante isso, a função da ação ensinar se desvela como o processo de dirigir o desenvolvimento psíquico dos estudantes, considerando o próprio conhecimento sistematizado supracitado.

Tendo observado o pôr do fim, o objeto e os meios do trabalho¹¹¹ educativo, duas categorias interdependentes ainda precisam ser exploradas para que seja finalizado o desenho do trabalho educativo cotidiano do professor de História, campo sobre o qual a questão desta pesquisa se erige. A primeira é o fato de que este tipo específico de trabalho é um trabalho complexo, ou seja, exige uma formação especializada adquirida mediante o processo de profissionalização do professor. Neste percurso, o aspirante a professor aprende a pensar de acordo com os paradigmas da Educação historicamente selecionados como necessários à atividade docente. Embora seja complexo, ele não pode ser reduzido a estandardização e aplicado de maneira prescrita em larga escala, como em uma linha de produção. O trabalho educativo se sujeita ao reflexo da vida cotidiana na escola em que o professor se insere. Se sujeita a desafios específicos, a redes de sociabilidades únicas em cada um destes ambientes, a formas de comportamento e culturas próprias do lugar social onde os alunos se situam. Desta forma, o trabalho educativo é de tipo artesanal, envolve criatividade e, ainda que planejado, requer autonomia e abertura para lidar com a imprevisibilidade da sala de aula. A própria formação especializada deve envolver a aprendizagem das habilidades necessárias para lidar

¹¹⁰Idem.

¹¹¹Ao longo dos trechos em que discutiu-se a abordagem ontológica do complexo categorial “Trabalho”, a pesquisa possuiu como referencial preponderante as considerações de G. Lukács acerca do referido complexo em sua obra tardia. No entanto, o filósofo húngaro, ainda que tenha produzido uma abordagem inteiramente nova sobre o complexo ao perceber a obra marxiana como o esforço de elaboração de um estatuto ontológico do ser social e inseri-la no interior da tradição filosófica, pauta profundamente seu trabalho na obra de Marx. Além disso, na leitura e discussão de textos no interior da disciplina “Tópicos Especiais em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas: Dialética do Trabalho”, vinculada ao programa de pós-graduação em Educação da UFJF, ministrada pelo prof. André Silva Martins no 2º semestre de 2018, os fundamentos do trabalho - em sentido amplo - e do trabalho educativo - em sua dimensão própria - pautaram-se também nos escritos de Marx. Em especial, os manuscritos econômico-filosóficos de 1848 e o capítulo V do livro I d’O Capital. Logo, assume-se também a necessidade de citar o pensador como referencial teórico fundamental para pensar a dimensão do trabalho e do trabalho educativo nesta dissertação.

MARX, Karl. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital.** Boitempo Editorial, 2015, pp. 255-275.

com o cotidiano fluido e rígido da sala de aula e da escola. Sendo assim, pressupõe-se no trabalho educativo a existência de um processo formativo do professor que é sempre incompletável e demanda constantemente a adequação e adaptação dos saberes academicamente constituídos à realidade do cotidiano escolar e às questões socialmente vivas que se alteram ao longo do tempo.

Pode-se, a partir dos elementos mencionados, utilizar como categoria de análise o **cotidiano do trabalho educativo do professor de História**¹¹², englobando:

- 1) estar historicamente posicionado e sujeito às múltiplas determinações causais postas pelo presente na cultura em que se insere, observando ainda que os sujeitos que lá se inserem possuem suas atitudes e comportamentos marcados pela *heterogeneidade*;
- 2) ser fruto de um processo de disciplinamento e profissionalização, ao mesmo tempo em que não se pode deixar de levar em conta que o professor em seu trabalho cotidiano é um *professor por inteiro*, mobilizando também seus sentimentos, vontades e ideologias em sua prática;
- 3) um pôr teleológico sujeito a pôres teleológicos secundários que mediam os fins da educação nacional, ressaltando ainda o *caráter alternativo* colocado pelo pôr teleológico primário - do professor - que, a partir das mediações que lhe estão dispostas e de sua inteireza, pode sempre produzir o novo;
- 4) estar atrelado à forma pela qual o sujeito reflete em suas realizações profissionais a visada ontológica que lhe confere cor e tom ao mundo à sua volta. Tais reflexões fundamentam-se nas bases que lhe foram constituídas a partir do processo de profissionalização de forma a romper com a *espontaneidade* e pensar sobre as *entonações, precedentes e juízos* que circundam o espaço escolar;
- 5) organizar a cultura através da ontogênese institucionalizada dos saberes e práticas necessários à vida em sociedade sem deixar de levar em conta o *caráter mimético* presente nas relações sociais fundadas naquele espaço;
- 6) ter como objeto a sistematização do conhecimento histórico e das habilidades e competências daí derivadas na relação com os alunos;
- 7) partilhar este objeto coletivamente com os sujeitos envolvidos na educação escolar;

¹¹²As considerações abaixo ponderadas acerca da categoria de análise proposta se produziram como síntese e produto da constituição do quadro teórico da pesquisa exposto acima e de notas provenientes de leituras e discussões realizadas no interior da disciplina “Tópicos Especiais em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas: Dialética do Trabalho”, vinculada ao programa de pós-graduação em Educação da UFJF, ministrada pelo prof. André Silva Martins no 2º semestre de 2018.

- 8) estar sujeito às formas de reflexo da realidade encontradas no cotidiano escolar ao mesmo tempo em que também produz novas formas e mediações a partir daquilo que adquiriu no contato com a ciência histórica e seus procedimentos;
- 9) estar sujeito às mediações que as pessoas situadas na escola trazem do mundo para dentro dos muros da escola, ao mesmo tempo em que também mediatiza a partir de seus comportamentos novas formas no contato com o outro;
- 10) necessitar de um certo grau de autonomia, não obstante o planejamento, em virtude da imprevisibilidade e mutabilidade características da vida cotidiana;
- 11) modificar-se a si mesmo como sujeito a partir de seu próprio trabalho;
- 12) inserir e modificar os alunos e o cotidiano escolar em virtude do ato consciente e sistematizado de ensinar;
- 13) ampliar e delinear os campos de possibilidades dos sujeitos do processo de aprendizagem na escola, oferecendo novas possibilidades de enxergar o mundo de maneira crítica bem como os meios de transformação, de tomar as rédeas da história em mãos e autonomia para que o indivíduo, a partir de todas as mediações em que ele se circunscreve, possa decidir e escrever sua própria história.

Parte 2: da decomposição analítica do *site* à sala de aula

a. Resoluções metodológicas da decomposição analítica do objeto

No capítulo anterior delimitou-se - através da discussão entre tempo, sentido e liberdade no devir de um pensador e de um professor a partir da produção intelectual de Walter Benjamin e da narrativa memorial - o desenvolvimento e a conexão do pesquisador com um campo aberto de problemas concernentes à mediação e produção de sentido através das práticas docentes de professores de História na escola básica. Observa-se que, na mesma medida em que tal sentido pode se produzir, ele é também interposto por determinações concretas - ainda que provenientes de discursos - inseridas na realidade em que professores e alunos se inserem. Esta, por sua vez, apresenta constantes e novos desafios. Apresentou-se neste bojo o Escola sem Partido e suas aglomerações, reverberações e discursos produzidos pelo movimento como problemas contumazes que podem se desdobrar no interior da sala de aula. É em virtude desta heurística que a questão de pesquisa desta dissertação é elaborada como um problema concreto que se faz notar não só na grande política, mas nos processos de ensino e aprendizagem presentes na cotidianidade escolar.

Tomando tais elementos como base de confecção desta pesquisa, pode-se afirmar que, embora os discursos enunciados pelo movimento Escola sem Partido se caracterizariam pelo desconhecimento e pela distância de suas prerrogativas da realidade escolar - até mesmo por camadas de pensamento presentes no senso comum - não deixam de delinear também plausibilidades e tornarem-se reais na medida em que mediam objetivações e colocam em movimento cadeias causais presentes no processo educativo. À vista disso torna-se basilar uma investigação exploratória do movimento que o caracterize e o decomponha analiticamente buscando observar os sentidos contidos em suas enunciações acerca do trabalho docente e do ensino de História. Realizou-se, por conseguinte, um mergulho na história do movimento, suas raízes, dinâmica e coerência interna, metamorfoses, vozes que se somaram e ressoam suas pregações e trabalhos já produzidos investigando o movimento. Neste sentido o ESP pode ser considerado um campo de produção de sentidos.

O trabalho empenhou-se, conseqüentemente, em produzir a partir do próprio movimento fontes passíveis de revelar o movimento contido no parágrafo anterior que pudessem ser também analisadas e confrontadas na relação com a pergunta orientadora desta pesquisa e com as fontes provenientes do acompanhamento do cotidiano do trabalho educativo das professoras voluntárias. Para isso, a confecção da decomposição analítica valeu-se de documentos produzidos pelo e sobre o movimento classificados em:

- 1) teses e dissertações que abordam o tema presentes na Plataforma Sucupira e nos programas de mestrado profissional *profhistória*;
- 2) livros e periódicos organizados em função do objeto;
- 3) o portal oficial do movimento, sua página no *facebook* e o perfil, na mesma rede social, de seu fundador, Miguel Nagib;
- 4) entrevistas concedidas por membros do movimento, políticos e intelectuais de referência para o ESP e;
- 5) reportagens, colunas e matérias divulgadas na imprensa, em diferentes momentos, abordando o tema.

Considerou-se, além disso, o fato de a cruzada de Miguel e seu séquito de descontentes não está de modo algum isolada de transformações estruturais na sociabilidade sob a égide do capital. Para isso, procurou-se inserir as transformações do ESP em um contexto pós-crise do *subprime* em 2008, observando as medidas contratendências da queda tendencial da taxa de lucro adotadas, bem como a especificidade do lugar brasileiro na dinâmica internacional do

sistema orgânico do capital¹¹³, com atenção a novos veículos de coerção e construção de consensos sistematizados pelo conceito de guerra híbrida global, tal como a forma de regressividade do capitalismo hiper-tardio no Brasil, formado autocraticamente pela via colonial¹¹⁴. Entretanto, não espera-se de modo algum reduzir a ação e iniciativa humana a uma certa passividade diante de estruturas sociais inabaláveis. Pelo contrário, descrever o palco sobre o qual a peça se desenvolve é o que permite uma clareza maior acerca do campo de possibilidades de ação de cada ator, bem como seus horizontes de expectativas em um momento pretérito, através do caminho trilhado. Cabe aqui a máxima do 18 de Brumário, segundo a qual os homens fazem a História, embora não necessariamente segundo suas vontades¹¹⁵.

No bojo dos novos paradigmas de reordenamento da dinâmica da acumulação capitalista no Brasil e no mundo, nota-se o aumento de análises da dinâmica geopolítica a partir do conceito e contexto da guerra híbrida global¹¹⁶. No Brasil e no mundo, é possível acompanhar uma múltipla gama de reportagens dotadas de situar, em menos de uma década, a eclosão de “revoluções coloridas” organizadas a partir de agências de inteligência e organismos internacionais de potências globais em disputa pelo acesso a recursos estratégicos e mercados consumidores. Como exemplos, movimentos similares derrubaram ou reposicionaram em novas esferas de influência regimes no Egito, Síria, Ucrânia, Argentina, Paraguai e Brasil¹¹⁷. No contexto brasileiro, identifica-se a irrupção sintomática do desmantelamento de uma suposta identidade nacional e os conflitos identitários emergidos a partir das jornadas de junho de 2013 que culminaram em um golpe com agentes situados no parlamento, na mídia, no poder judiciário e em federações que agregam representantes do grande capital, como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). O golpe interceptou um projeto de país que, a despeito de diversas concessões, retirou o Brasil da esfera de influência dos Estados Unidos e distribuiu renda como nunca antes se viu na história nacional. É neste contexto que grupos identitários em ascensão econômica encontram obstáculos culturais. O instrumento heurístico da guerra híbrida global nasce na busca por aprimorar estratégias militares em conflitos não convencionais¹¹⁸. Como estratégia de reorganizar regimes sem gerar grandes efeitos colaterais,

¹¹³MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Boitempo Editorial, 2015, p. 725.

¹¹⁴CHASIN, José. A via colonial de entificação do capitalismo. **A miséria brasileira: 1964-1994—do golpe militar à crise social**, 2000.

¹¹⁵MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Boitempo Editorial, 2015, p. 25.

¹¹⁶KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Nova Fronteira, 2008.

¹¹⁷POTÎRNICHE, Marius Titi. NON-LINEAR WARFARE VS. HYBRID WARFARE. **Gandireia Militara Romaneasca**, 2018.

¹¹⁸KORYBKO, Andrew. **Guerras Híbridas: a abordagem adaptativa com indireta com vistas à troca de regime**. Moscou, 2015, p. 27.

os líderes e países envolvidos permanecem ocultos, enquanto a utilização de redes sociais e enxames de *bots* guardados pela ponta de lança de grupos identitários alinhados com os interesses internacionais são utilizados amplamente¹¹⁹. Nesse sentido, se procurou durante a investigação exploratória de decomposição analítica analisar também, a partir deste conceito, os possíveis usos do movimento Escola sem Partido, conscientes ou não, como ferramentas dotadas de contribuir em uma possível reorganização do Brasil na geopolítica global, submetendo-se a determinadas esferas de influências.

Todavia, uma ressalva deve ser feita: o instrumento da guerra híbrida pode ser utilizado analiticamente na medida em que pode ser considerada a capacidade do ser social de escolher entre alternativas, por mais estreito que se configure seu campo de possibilidades. A ideia não pode conduzir a análise a uma perspectiva de passividade estrutural dos sujeitos, imóveis às movimentações internacionais. Enfaticamente, a chave da guerra híbrida deve ser considerada como um intensificador, catalisador de conflitos culturais previamente existentes nas realidades locais passíveis de alinhamento ou apropriação a interesses estrangeiros.

Na coleta de dados, o *site* <http://escolasempartido.org/> foi considerado como *locus* articulador do movimento em virtude da inspiração de Nagib pela iniciativa *noIndoctrination.org*¹²⁰. Ao investigar e delimitar o desenvolvimento do ESP e suas metamorfoses ao longo do tempo *pari passu* à análise de suas principais teses vinculadas à prática do professor e ao ensino de História, raízes teóricas, objetivos e formas de apresentação à comunidade identificando os pontos nodais de seu movimento histórico, a dissertação utilizou duas ferramentas de indexação de dados e informações contidas na internet: os sites <https://whois.net/>¹²¹ e <https://archive.org/>¹²².

A primeira ferramenta de indexação em questão busca por domínios¹²³ registrados na rede mundial de computadores. De acordo com o portal:

[whois.net]lets you perform a domain whois search, whois IP lookup and search the whois database for relevant information on domain registration and availability. This can help provide insight into a domain's history and additional information. Use WhoIs lookup anytime you want to perform a search to see who owns a domain name, how many pages from a site are listed with Google or even search WhoIs address listings for a website's owner.

¹¹⁹Ibidem, p. 65.

¹²⁰ESCOLA SEM PARTIDO. **Entrevista de Miguel Nagib à revista Profissão Mestre**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre>. Visto em: 21/02/2019.

¹²¹Disponível em: <https://whois.net/>. Acesso em: 21/02/2019.

¹²²Disponível em: <https://archive.org/>. Acesso em: 21/02/2019.

¹²³Entendemos como domínio de internet o conjunto de caracteres que, combinados, formam um endereço eletrônico capaz de guiar o usuário a um *site* específico. Disponível em: https://www.registrocom.com/abc_do_dominio/dominio-significado.jsf. Visto em: 21/02/2019.

If you are looking for a domain, WhoIs domain lookup can tell you if it's already owned by another entity and provide contact information for the domain name owner. WhoIs domain information can help you determine the proper contact for any domain listed in the Whois database. A WhoIs lookup identifies the administrator contact information, billing contact and the technical contact for each domain name listing or IP in the WhoIs database. A WhoIs IP search can also help you potentially determine the source of spam and other details related to a website¹²⁴.

Ou seja, caso o endereço digital procurado não exista, isso significa que não há nenhum *site* indexado na rede mundial de computadores com o nome procurado. Caso exista, o site whois.net fornece uma série de informações públicas acerca do domínio pesquisado como, por exemplo, data de criação, atualização e expiração; companhia que hospeda o domínio, email que consta no registro do mesmo e cidade onde ele está hospedado.

A segunda ferramenta utilizada, por sua vez, designa a si própria como uma livraria digital sem fins lucrativos¹²⁵. Como o próprio nome sugere, a ferramenta busca arquivar a *internet* em si mesma, promovendo acesso a pesquisadores e curiosos ao conhecimento universal acumulado na imensa gama de informações existentes na rede mundial de computadores¹²⁶. Desde 1996 a iniciativa se empenha em categorizar e criar uma biblioteca digital que reúna os artefatos culturais existentes em mídias digitais como vídeos, filmes e livros¹²⁷. Hoje em dia, o portal já conta com um arquivo de 411 bilhões de *sites* catalogados e 20 milhões de livros categorizados e escaneados¹²⁸. Como uma biblioteca aberta, qualquer usuário pode contribuir no *upload* de novas mídias e o empreendimento conta, também, com diversos parceiros institucionais. Ao longo de mais de 20 anos de existência, a ferramenta adquiriu notoriedade e tem se tornado, cada vez mais, um elemento importante para o uso de pesquisadores que buscam coletar fontes documentais presentes na *internet*. De acordo com o projeto:

The Internet Archive serves millions of people each day and is one of the top 300 web sites in the world. A single copy of the Internet Archive library collection occupies 45+ Petabytes of server space (and we store at least 2 copies of everything). We are funded through donations, grants, and by providing web archiving and book digitization services for our partners. As with most libraries we value the privacy of our patrons, so we avoid keeping the IP (Internet Protocol) addresses of our readers and offer our site in https (secure) protocol¹²⁹.

¹²⁴Disponível em: <https://whois.net/>. Acesso em: 25/09/2019.

¹²⁵Disponível em: <https://archive.org>. Acesso em: 10/02/2020.

¹²⁶Idem.

¹²⁷Idem.

¹²⁸Idem.

¹²⁹Disponível em: <https://archive.org/about/>. Acesso em: 10/02/2020.

No interior da iniciativa, o dispositivo utilizado para a pesquisa exploratória do movimento Escola sem Partido foi a *Wayback Machine*¹³⁰. O aparelho assenta-se na busca e indexação das principais capturas e *links* de um *site* ao longo de sua existência com o intuito de auxiliar na divulgação livre de informações e na elaboração de pesquisas acadêmicas¹³¹. A *Wayback Machine* não se compromete em indexar todas as informações produzidas por um *website* em virtude de eventuais dificuldades técnicas na coleta de dados digitais. No entanto, o número de capturas e arquivamentos reflete proporcionalmente as modificações realizadas em um portal ao longo do tempo e mantém, ao menos, os dados mais relevantes. Ainda, a quantidade e as capturas não se relacionam necessariamente com o número e quantidade de acessos a um determinado *site*, muito menos apresenta relações de causa e efeito. Para fins de esclarecimento, a ferramenta explica o que são as fontes que captura:

When you roll over individual web captures (that pop-up when you roll over the dots on the calendar page for a URL,) you may notice some text links shows up above the calendar, along with the word “why”. Those links will take you to the Collection of web captures associated with the specific web crawl the capture came from. Every day hundreds of web crawls contribute to the web captures available via the Wayback Machine. Behind each, there is a story about factors like who, why, when and how¹³².

Esclarecidos os limites e possibilidades da ferramenta, no momento em que se busca por um determinado *website* alguns caminhos podem ser trilhados.

O primeiro deles diz respeito à geração de uma linha do tempo que quantifica, desde a data de criação do *site*, a quantidade de vezes que alterações do mesmo (textos, imagens, códigos de programação, etc.) foram capturadas pela *Wayback Machine*¹³³. Todas as datas em que alterações foram constatadas no *site* são expostas em um calendário com o dia, ano, mês e hora exata da alteração. Ao clicar no dia, o usuário é redirecionado para a página arquivada do site em questão - neste caso, *escolasempartido.org* - ao usuário se faz presente a possibilidade, portanto, de comparar as alterações e datas de modificações diversas.

Além do arquivamento em ordem cronológica das alterações captadas pelo algoritmo de arquivamento, também existem duas outras funcionalidades fornecidas pelo

¹³⁰Disponível em: https://web.archive.org/web/collections/2020*/escolasempartido.org. Acesso em: 10/02/2020.

¹³¹Disponível em: <https://help.archive.org/hc/en-us/articles/360004651732-Using-The-Wayback-Machine>. Acesso em: 10/02/2020.

¹³²Disponível em: <https://help.archive.org/hc/en-us/articles/360004716091-Wayback-Machine-General-Information>. Acesso em: 10/02/2020.

¹³³“The Internet Archive Wayback Machine is a service that allows people to visit archived versions of Web sites. Visitors to the Wayback Machine can type in a URL, select a date range, and then begin surfing on an archived version of the Web. Imagine surfing circa 1999 and looking at all the Y2K hype, or revisiting an older version of your favorite Web site. The Internet Archive Wayback Machine can make all of this possible.” **Wayback Machine General Information**. Disponível em: <https://help.archive.org/hc/en-us/articles/360004716091-Wayback-Machine-General-Information>. Visto em: 21/02/2019.

portal*archive.org*: o sumário e o mapa do *site*. No sumário, encontra-se de forma quantificada a captura de todas as informações acerca do domínio pesquisado, desde sua fundação até a data em que a busca é empenhada no portal: links externos, imagens, textos, *gifs*, botões, etc¹³⁴. O mapa do site, por outro lado, proporciona uma viagem no tempo em espiral. Ao acessar este recurso, é oferecido ao fruidor uma espécie de diagrama que se ilumina com o passar do *mouse* sobre alguma área. Ao centro, situam-se os eixos mais antigos do *site*; quanto mais se distancia do centro, mais ramificações e seções são criadas, revelando a dinâmica temporal de construção do portal. Além disso, ao clicar em alguma área iluminada, a *Wayback Machine* encaminha ao usuário a página hospedada no arquivo digital. Com isso, é possível acessar o *site* *escolasempartido.org* em todos os momentos de sua existência, desde sua criação em 20 de maio de 2004¹³⁵ até os dias de hoje.

Utilizando tais recursos capazes de dotar à pesquisa novas fontes e delimitações temporais, analisa-se a seguir as rupturas e permanências do parlatório oficial do ESP: seu *site*. Para isso, a utilização do arquivo virtual mencionado anteriormente foi fundamental na coleta de dados. Lá, foram visitadas as páginas das últimas retificações do portal em cada ano contido no intervalo entre 2004 e 2014 para observar o *site* e suas sucessivas alterações de maneira comparada. A fim de realizar tal confrontação entre as fontes, são estabelecidas duas categorias de análise principais: os elementos contidos na página inicial *escolasempartido.org* e os tópicos e conteúdos presentes nos menus. É elaborada, a partir das fontes contactadas, uma descrição do caráter do conteúdo de cada uma das abas dos menus a partir daquilo que é encontrado a cada ano. Não buscou-se quantificar o que se alterou precisamente a cada ano, até mesmo em virtude do grande volume de informações arquivadas; o intento de mapear os conteúdos do *site* se justifica apenas na medida em que colabora na compreensão dos discursos proferidos pelo ESP que podem atingir e transformar as práticas do Ensino de História. A partir destes dados, é possível invocar novamente o grande objeto desta pesquisa: o trabalho educativo cotidiano do professor de História na relação com os discursos objetivados pelo movimento Escola sem Partido na educação escolar. Percebe-se que, pelos veículos de difusão de informações e propaganda utilizados pelo movimento, há uma correlação direta entre este e o Ensino de História, posto como alvo e campo de batalha nas quais as narrativas entram em embate frequentemente. A produção de fontes nesta pesquisa bem como sua análise posterior pode, portanto, revelar até que ponto tais embates interferem ou alteram as práticas educativas

¹³⁴Sumário do site *escolasempartido.org*. Disponível em: <http://web.archive.org/details/escolasempartido.org>. Acesso em: 08/04/2019.

¹³⁵Disponível em: http://web.archive.org/web/*/escolasempartido.org. Acesso em: 08/04/2019.

do professor. A partir do contato com os documentos foi possível delimitar o movimento Escola sem Partido e decompô-lo analiticamente como um campo aberto, mutável e vivo na sociedade, sobre o qual se produzem sentidos ao ensino de História e à função social do professor em seu processo de trabalho. Além disso, a pesquisa demonstra também uma ampla gama de informações passíveis de análise a partir das ferramentas aqui utilizadas, abrindo caminhos para pesquisas exploratórias posteriores que podem ser realizadas justamente neste sentido: quantificar e categorizar a imensa quantidade de informações confrontada no trabalho.

b. Resoluções metodológicas dos estudos do cotidiano do trabalho educativo

Observando o fato de a pesquisa qualitativa em educação poder assumir diferentes abordagens metodológicas¹³⁶, considerando o paradigma estruturante desta investigação na concepção materialista e dialética da História - levando em conta o legado mais profundo em Marx a elaboração de um estatuto ontológico¹³⁷ sobre o devir-homem do homem, admitindo a especificidade da pesquisa na cotidianidade a partir das categorias propostas na seção anterior, identificando também os elementos característicos do trabalho educativo e os discursos identificados na decomposição analítica do ESP realizada no Capítulo 3, optou-se neste trabalho por constituir o campo a partir do estudo etnográfico.

A decisão metodológica pela realização de um estudo etnográfico pautou-se na concepção de que cada objeto requer a mobilização de um aparato metodológico próprio, capaz de abarcar sua dinâmica e, a partir dos detalhes, analisar suas formas de desenvolvimento, dinâmica interna e inserção no real¹³⁸.

A etnografia e grande parte das metodologias das ciências sociais aplicadas modernas surgiram em uma íntima ligação com os impérios europeus modernos¹³⁹. De acordo com Harari, há um casamento entre ciência e império na modernidade¹⁴⁰. Um dos exemplos é a expedição organizada pelo capitão da Marinha Real inglesa, James Cook que, convencido de um novo método de salvaguardar a tripulação do escorbuto, partiu ao mar com navegantes, soldados bem armados, antropólogos, geógrafos e outros cientistas¹⁴¹. Nenhum tripulante sofreu de escorbuto em virtude de uma dieta rica em vitamina C. Além disso, os cientistas coletaram uma enorme

¹³⁶LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 2011, p. 44.

¹³⁷CHASIN, José. Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica. **São Paulo: Boitempo**, 2009.

¹³⁸BENJAMIN, Walter. Passagens/Walter Benjamin. **Belo Horizonte: Editora UFMG**, 2006, p. 507.

¹³⁹HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. L&PM, 2015, p. 370.

¹⁴⁰Idem.

¹⁴¹Ibidem, pp. 372-373.

quantidade de dados sobre clima, navegação, geografia e outras culturas que o navio conhecia. Cada uma das ilhas visitadas pelo navio de Cook foi reivindicada pelo império britânico. Sua expedição que retornou à Inglaterra com dados claros sobre a cultura e os modos de ser da população que vivia no sudoeste do oceano Pacífico lançou as bases para a conquista da Austrália, Tasmânia, Nova Zelândia e para o extermínio de suas populações nativas¹⁴².

Buscando identificar e generalizar a partir da observação de indivíduos a cultura de um povo, a primeira escola etnográfica - britânica - surgiu das análises dos dominados pelo império britânico, aproximando-se muito do paradigma positivista e objetivando emparelhar o método etnográfico ao das ciências naturais¹⁴³. Por outro lado, a corrente norte-americana surge a partir das demandas de antropólogos no estudo de culturas indígenas já dizimadas naquele continente; os pesquisadores deste movimento necessitaram valer-se também de abordagens levando em conta o tema da memória e passaram a defender, no campo, aquilo que ficou conhecido posteriormente como observação participante, situando o observador na comunidade que é objeto de estudo¹⁴⁴.

A etnografia surge, portanto, da necessidade de descrever a cultura de um grupo social. Incluindo também suas instituições, relações de poder, interpretações da realidade, produções materiais e crenças¹⁴⁵.

Ao longo do século XX, o método passou a ser incorporado no estudo de diversas áreas do conhecimento nas ciências humanas, como o caso da pesquisa qualitativa em Educação. Neste mesmo movimento, o método sofreu significativas variações, associando-se a diferentes orientações teóricas. O livro de Angrosino elenca como principais correntes o funcionalismo, o interacionismo simbólico, feminismo, marxismo, etnometodologia, teoria crítica, estudos culturais e pós-modernismo¹⁴⁶. Ainda que diferentes associações teóricas sejam descritas na literatura, a maioria dos estudos desenvolvidos vincula-se aos paradigmas do positivismo e da fenomenologia. O marxismo, por outro lado, produziu apenas ressonâncias indiretas a partir da relação entre o estudo de uma cultura associada a problemas econômicos. Ainda, o que convencionou-se chamar de marxismo nos manuais de etnografia muitas vezes vincula-se às interpretações marxistas mecânicas e vulgares de escolas de pensamento no século XX.

Coloca-se, portanto, um desafio ao desenvolvimento de estudos etnográficos na atualidade. Por um lado o apoio de estudos deste tipo se dá em estruturas generalizantes,

¹⁴²Idem.

¹⁴³ANGROSINO, Michael. Doing ethnographic and observational research. Sage, 2007, p. 2.

¹⁴⁴Ibidem, p. 3.

¹⁴⁵Ibidem, p. 14.

¹⁴⁶Ibidem, p. 4.

progressivas e cumulativas, quase reduzindo a ação histórica humana a uma série de leis gerais. Por outro, atomiza o indivíduo e o retira da marcha histórica - sempre desigual e contraditória - que o levou até lá. Esta dissertação não possui como objetivo apresentar uma resolução metodológica incumbida de resolver a querela entre singular e geral. No entanto, galgando “degrau por degrau, à medida que o acaso oferecia um estreito ponto de apoio”¹⁴⁷, a investigação apoiou-se na particularidade da experiência humana em sua cotidianidade como um cristal do acontecimento total.

A elaboração desta posição metodológica partiu das considerações do filósofo alemão Walter Benjamin em seu trabalho sobre as passagens parisienses. O dilema aventado nesta pesquisa já havia se revelado a ele nos anos 1930. O autor aponta duas etapas importantes para suscitar uma possível conciliação:

A primeira etapa deste caminho será aplicar à história o princípio da montagem. Isto é: erguer as grandes construções a partir de elementos minúsculos, recortados com clareza e precisão. E, mesmo, descobrir na análise do pequeno momento individual o cristal do acontecimento total. Portanto, romper com o naturalismo histórico vulgar. Aprender a construção da história como tal. Na estrutura do comentário.¹⁴⁸

Ainda nesta seção será apresentada a forma de exposição e análise das fontes obtidas no estudo. Por enquanto, basta ressaltar que esta foi profundamente amparada nos rastros deixados por Benjamin. Antes disso, será relatado o processo de produção das fontes.

O trabalho se pautou pela realização de estudos etnográficos. Ainda, estes possuem como marca a abordagem da observação participante¹⁴⁹ pois, no campo, a relação tecida não se deu meramente a partir do par pesquisador/objeto. Antes de tudo, os estudos etnográficos realizados neste trabalho deram-se a partir de um pacto entre pares. Me relacionei com as professoras como um par - professor, que também é cientista, buscando aceitação e inserção no cotidiano. O vínculo estabelecido deu-se na busca pela aceitação da figura do pesquisador no cotidiano das salas de aula. Em alguns episódios, participei ativamente das aulas por convite das professoras acompanhadas.

Em virtude da problemática deste trabalho ser socialmente sensível e gerar a possibilidade de repercussões na vida privada e profissional das professoras acompanhadas, decidiu-se por ocultar os nomes de todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar (professores, alunos e funcionários). Além disso, como as professoras acompanhadas são

¹⁴⁷BENJAMIN, Walter. Passagens/Walter Benjamin. **Belo Horizonte: Editora UFMG**, 2006, p. 502.

¹⁴⁸Ibidem, p. 503.

¹⁴⁹ANGROSINO, Michael. **Doing ethnographic and observational research**. Sage, 2007, p. 33.

profissionais de referência na cidade em que lecionam, se ocultou também o nome das escolas e da cidade na qual os estudos se realizaram.

A decisão metodológica pela ocultação dos nomes foi inspirada em uma série de conversas com a profa. Sonia Miranda. Juntamente com elas, acompanhei na leitura de sua pesquisa publicada posteriormente como livro sua experiência ao discutir problemas que poderiam expor as docentes acompanhadas, ainda mais em uma cidade pequena¹⁵⁰. Como alternativa, a autora utilizou da mitologia grega, por seu caráter de exemplaridade narrativa, para nomear os casos acompanhados, invisibilizando sujeitos e lugares. A partir da mitologia, construiu-se a caracterização dos sujeitos em uma correlação entre o cenário mítico e o acompanhado na pesquisa. Inspirado pela decisão, os nomes das professoras acompanhadas nesta dissertação também foram substituídos por outros oriundos da mitologia. No processo de escolha, o mítico e as professoras acompanhadas entrelaçaram-se para, também, constituir a apresentação das mesmas no capítulo 4 desta dissertação.

A inspiração no trabalho de Juliana Maddalena Dias¹⁵¹ acerca dos modos de produção de dados para a pesquisa de base narrativa se deu em função da flexibilidade da vida cotidiana, dos constantes trânsitos dos sujeitos, os deslocamentos no espaço escolar e da eventual comoção dos alunos. Assim como a autora, deliberou-se pelo não uso de instrumentos de gravação de voz e imagem no trabalho de campo. As fontes foram produzidas, portanto, a partir da confecção de diários de campo.

Durante os estudos, foram produzidos três cadernos, totalizando mais de duzentas páginas. Neles foram registradas: a descrição dos espaços escolares; diálogos informais com/dos sujeitos; comportamentos e atitudes das professoras na sala de aula, nos corredores da escola, na sala dos professores e fora da escola; reação, participação e posicionamento dos alunos durante as aulas; descrição dos alunos; trechos de diálogos dos sujeitos; hábitos cotidianos; metodologia utilizada nas aulas de história; narrativas do decorrer das aulas e eventuais projetos desenvolvidos; conteúdos escritos no quadro; exercícios e provas aplicadas; horários de chegada e saída da escola e das aulas; impressões do pesquisador no momento de produção das fontes. Os cadernos sempre me acompanharam durante o campo. Além deles, utilizei o celular para registrar momentos-chave em que o trabalho cotidiano aparecia na relação com o Escola sem Partido.

¹⁵⁰MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais**. 2004.

¹⁵¹DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. **Lugar geopsíquico: contribuições da psicanálise para uma epistemologia da geografia**. Tese (Doutorado em Geografia). UNICAMP, Campinas. 2019.

O conteúdo acima mencionado foi produzido a partir das observações do pesquisador e de diálogos informais com as professoras acompanhadas. Neles, buscava-se, a partir de uma posição dialógica, discutir com as professoras conclusões e interpretações na medida em que elas se formavam no contato com o campo. Portanto, a observação participante possuiu como marca a condução de um processo reflexivo acerca da prática cotidiana das professoras. É possível dizer, desta forma, que a coleta de dados se deu a partir de um método multifatorial. Ou seja, conduzido por mais de uma técnica de coleta de dados¹⁵². Além disso, cabe ainda ressaltar que nomeei o método como estudo etnográfico e não etnografia em virtude dos manuais usualmente apontarem a segunda como acompanhamento de longa duração¹⁵³, enquanto os estudos realizados neste trabalho duraram entre duas e três semanas cada.

Ao final dos acompanhamentos, o conteúdo dos cadernos foi organizado na ordem de aulas, dias e semanas, identificando também os momentos antes, entre e após as aulas. O movimento de sistematização produziu três diários digitais que situavam as duas professoras acompanhadas e também as ausências e lacunas. O conteúdo destes foi transformado em cenários que totalizaram aproximadamente 160 páginas. Esta versão das fontes foi a utilizada como objeto de análise na dissertação.

Ao longo do segundo semestre de 2019 foram acompanhadas duas professoras. Apesar de os cenários conterem descrições dos espaços e atitudes de funcionários e alunos, o foco da análise pautou-se nas professoras e em seus trabalhos cotidianos. Em ambos os casos, foram realizadas conversas prévias em que se pactuou o tempo e horário dos acompanhamentos, bem como a necessidade de ocultar todas as marcas que pudessem remeter às participantes. Além das duas professoras, o outro cenário englobou o relato de todas as tentativas de buscas por sujeitos dispostos a participar da pesquisa que foram negadas, interditadas ou pautadas pelo silenciamento a respeito do tema. A estes casos, somaram-se também os múltiplos cenários de recusas, silenciamentos e interdições assumidos, nesta pesquisa, como fontes passíveis de interpretação, consideradas emanações advindas de um cenário comum: seu atravessamento pelo Escola sem Partido.

A estes casos se somou também um cenário global de recusa de outros professores. Se esperava que alguns docentes não fossem estar dispostos a participar da pesquisa. A abordagem etnográfica é sensível, expõe potencialidades mas também fragilidades no trabalho de alguém. No entanto, a ausência de disposição de *todos* é sintomática. Muitas perguntas rondam as lacunas; mais do que nos espaços preenchidos. A rejeição se deu em virtude do método? Pode

¹⁵²ANGROSINO, Michael. **Doing ethnographic and observational research**. Sage, 2007, p. 31.

¹⁵³Idem.

ter sido a forma de abordagem? Da ausência de confiança no pesquisador? - a pesquisa de tipo etnográfico é um pacto - Há algum tipo de justificativa para a recusa? A ausência se correlaciona com o objeto de pesquisa? A ausência é efeito produzido pelo objeto? Há coação, autocensura ou desinteresse? Ao longo da apresentação dos casos envolvidos neste cenário, pode-se encontrar algumas respostas e até mesmo suscitar novas interrogações. No entanto, não se deve perder de vista que a ausência - complexo utilizado para expressar as lacunas, silêncios e interdição - ao fim e ao cabo é a decisão tomada por alguém, no caso, professores de história. Seria possível, então, tratar as lacunas, silêncios e interdição como fontes passíveis de análise?

Na Grécia do V século e alcançando maior expressividade com Heródoto e Tucídides, a História era concebida com o propósito de salvar os feitos humanos do esquecimento¹⁵⁴. Os homens narravam os feitos, as façanhas, o *curriculum vitae* dos heróis porque, de acordo com Hartog, se sabiam mortais¹⁵⁵. Narravam, como na guerra do Peloponeso, a partir do que se vê ou se ouve. O herói busca a glória; se expõe a riscos, não titubeia. Não há lacunas nas atitudes bravias e grandiosas, correto? Possivelmente quem escrevia a História naquela época concordaria. No entanto, com o acúmulo de debates adquiridos ao longo de séculos, é possível perceber que cada fonte utilizada pelo historiador parte de uma seleção sobre aquilo que se quer registrar. Brecht, nas *Perguntas de um operário que lê* traz à tona, a partir da poesia, o fato de que cada seleção implica também em interdição, lacuna e silenciamento. Da costela do fato é retirada sua antítese dialética: a ausência.

Para a História como disciplina científica - que se aproxima mais daquilo conhecido na contemporaneidade - fundada no paradigma positivista, poucas lacunas poderiam ser admitidas no interior do progresso contínuo e cumulativo dos feitos humanos. A História Universal revelava, a partir das leis derivadas dos documentos, um sentido inevitável para o qual a humanidade deveria invariavelmente caminhar¹⁵⁶.

Ao longo do tempo, com a barbárie produzida pelo desenvolvimento capitalista e pelas guerras imperialistas, a disciplina se abre para novas referências. Marc Bloch, em *Apologia da história ou o ofício de historiador*, contrapondo-se à tendência anterior de conceber a História como mera narrativa através da constatação de eventos documentados organizados cronologicamente, esclarece que o trabalho do historiador, na verdade, tem início em perceber

¹⁵⁴ TEIXEIRA, Felipe Charbel. Uma construção de fatos e palavras: Cícero e a concepção retórica da história. *Varia historia*, v. 24, n. 40, p. 551-567, 2008.

¹⁵⁵ HARTOG, François. *O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro*. Editora da UFMG, p. 18, 1999.

¹⁵⁶ KANT, Immanuel. Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita. *A paz perpétua e outros opúsculos*, Lisboa: Edições, v. 70, 1995.

o fato histórico como produto de sua construção¹⁵⁷. Ou seja, não há neutralidade mas sim seleção. O passado que chega até nós é fruto de decisões tomadas e a escrita da História também tem como pressuposto o historiador não estar descolado de seu tempo histórico, mas imbricado nas consequências mais amplas dos caminhos e vontades da humanidade em sua época. A História é, portanto, História como problema. É um processo contínuo e sempre inacabado diante das incertezas que permeiam a realidade, diante das crenças e, principalmente, dos debates, daquilo que está aberto em uma época. A ausência, portanto, pode ser uma fonte. Pode ser, porque nenhuma fonte está dada ou fala por si só. Tudo que é humano pode revelar algo sobre nós; depende das perguntas realizadas.

Na mesma toada Walter Benjamin, ao conceber a História como um encontro entre uma necessidade candente do presente e uma constelação de acontecimentos passados que anseiam por redenção a partir da primordialidade presente revelam o novo como sempre igual. E nisso abre espaço para os cacos, para os fragmentos, para o miúdo, para os cristais estilhaçados que, a partir desta conexão, revelam a totalidade de uma época¹⁵⁸. Ausência como fonte é História a contrapêlo.

História-problema, história a contrapelo; fato histórico como produto de sua construção, novo como sempre igual. Mas a pesquisa se situa no campo da Educação. Os argumentos supracitados continuam possuindo validade? Algumas considerações precisam ser tecidas.

Em primeiro lugar, além de ser pesquisador júnior na área de Educação, sou também professor de História. Isso significa que durante quatro anos da minha vida fui sujeito a um processo disciplinar de profissionalização chancelado por uma comunidade científica que me levou a pensar - em graus relativos de alinhamentos a determinadas tendências - historicamente. Logo, no momento em que investigo um objeto da Educação, acabo levando elementos heurísticos e concepções relativas a este processo. Ocultá-los seria produzir uma lacuna neste trabalho. Os leitores poderiam pensar: “De onde será que ele partiu?”. A lacuna poderia se converter em fonte. Além de justificativa, esta consideração pode ser meta-argumento para se pensar sobre o silêncio como fonte.

Em segundo lugar, a pesquisa em Educação no Brasil busca investigar problemas, dilemas e questões concernentes a esta área, principalmente no interior das Faculdades de Educação públicas, valendo-se de paradigmas e metodologias gestadas no interior das ciências humanas. Abordagens psicológicas, filosóficas, geográficas, sociológicas e históricas são as raízes daquilo que se convencionou nomear como pesquisa qualitativa em educação. Além

¹⁵⁷ BLOCH, Marc. *Apologia da história: ou o ofício de historiador*. Zahar, 2002.

¹⁵⁸ BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Trad. Irene Aron. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

disso, quando se leva em conta os seres existentes - inorgânicos, orgânicos e sociais - no mundo, é possível vê-los como históricos. Nós, humanos, possuímos ainda a possibilidade de trilhar nossos caminhos e produzir nossa história ao partilhar de um mesmo tempo histórico e de uma série de contingências, comportamentos e tradições imbricadas em nossa constituição como seres sociais. A pesquisa no tempo presente sobre o movimento Escola sem Partido também é histórica e, portanto, permite ao investigador o uso da cognição histórica para produção e análise das fontes. As lacunas, silêncios e interdição, como decisões humanas tomadas no interior de uma época e de um processo de profissionalização comum podem, a partir das perguntas realizadas, revelar modos de ser, pensar e agir como professores de História frente ao Escola sem Partido. No interior de um estudo de tipo etnográfico, a produção de dados já se inicia na busca por sujeitos. O convite à participação da pesquisa se dá no interior da dinâmica da vida cotidiana do professor e a ausência, portanto, mostra-se como reflexo sintético de uma multiplicidade de determinações que produzem o trabalho docente na contemporaneidade.

Usualmente o produto de estudos etnográficos são cenários narrados em forma de prosa. Neles, os acompanhamentos podem ser contados de modo mais realístico - aparentando uma certa neutralidade no pesquisar, confessional - em que o pesquisador torna-se figura central - ou impressionista - adotando procedimentos literários como os diálogos e descrições de espaços para compor a narrativa¹⁵⁹. Além disso, espera-se que os trabalhos contem com uma introdução que explicita o valor analítico da pesquisa; a caracterização da cena em que o campo é descrito e o pesquisador revela as ferramentas por ele utilizadas; a análise e as conclusões a respeito dos padrões socioculturais encontrados¹⁶⁰.

Como produto dos estudos realizados nesta dissertação, no entanto, optou-se por uma forma de exposição guiada pelo princípio da montagem¹⁶¹. Ao invés de descrever os cenários de maneira contínua e linear, seguidos por sua devida análise e conclusão, realizaram-se recortes claros e precisos de detalhes que evidenciam as alterações e interferências geradas pelo ESP no trabalho cotidiano do professor de História. Ainda que mantida a imanência das fontes e dos relatos, a exposição partiu das categorias extraídas da análise da esfera de objetivação nomeada como *cotidianidade*. Cada uma das oito categorias expostas na seção anterior deste capítulo se tornou ponto de partida para exposição e análise das fontes coletadas. No interior delas, observa-se também a relação com as treze características extraídas da análise do trabalho educativo contemporâneo. Desta forma, na dinâmica das categorias os três cenários

¹⁵⁹Ibidem, p. 32.

¹⁶⁰Idem.

¹⁶¹BENJAMIN, Walter. Passagens/Walter Benjamin. **Belo Horizonte: Editora UFMG**, 2006, p. 503.

entremeiam-se revelando a dinâmica histórica das mesmas na relação com o ESP a partir de diferentes sujeitos e espaços a partir de uma forma descontínua, não-linear e analítica.

Transformando um excerto de Benjamin¹⁶² em alegoria, é possível dizer que as fontes e a análise produzidas pelo campo podem ser representadas pela imagem de uma balança em equilíbrio, que tem em um de seus pratos o ocorrido e sobre o outro a pergunta da pesquisa. Enquanto no primeiro prato as fontes reunidas nunca serão insignificantes e numerosas demais, o outro deve receber apenas alguns poucos pesos - grandes e maciços (as categorias da vida cotidiana).

¹⁶²Ibidem, p. 510.

3. Decomposição analítica do movimento Escola sem Partido: campo de produção de sentidos

a. A confusão das palavras

Há cerca de 70 mil anos irrompeu no mundo a Revolução Cognitiva e, com ela, a história. Data deste período o surgimento das primeiras formas funcionais de linguagem, através das quais os homens e mulheres puderam compartilhar informações a respeito do que faziam, viam, viviam e mais: criam. A partilha do conjunto das crenças concebidas no seio da vida cotidiana inaugura um tipo de realidade que existe preponderantemente no pensamento daqueles homens e mulheres, a saber, a realidade imaginada¹⁶³.

Na constituição de uma realidade imaginada e compartilhada por redes de cooperação mútua a linguagem e as palavras ocupam um papel fundamental¹⁶⁴. O surgimento mútuo de formas de linguagem para além de sistemas de sinalização, do trabalho teleologicamente orientado e da criação de um mundo subjetivo-conceitual inauguram a ação social cotidiana¹⁶⁵. A generalização a partir da experiência e pelas palavras palavras e conceitos operados a partir de uma consciência que não produz apenas mais um objeto biologicamente posicionado, mas um sujeito transformado diante de suas novas atitudes frente aos objetos contidos no mundo produz novas ontologias - em disputa e transformação no interior da consciência humana¹⁶⁶.

Apesar de as crenças, valores e conceitos existirem fundamentalmente na imaginação não permite que se diga sobre elas que não possuem caráter de verdades. Quando Copérnico levantou-se contra o geocentrismo ele contava apenas com o que podia observar dos astros a olho nu - e com sua capacidade de estabelecer relações entre o que via e o que acreditava ter mais sentido físico. Até mesmo seus colegas cientistas receberam com certo grau de ceticismo suas proposições a este respeito. Hoje é sabido que a direção do pensamento copernicano era mais acertada e, após alguns ajustes, foi possível afirmar que a Terra orbita o sol. Por outro lado, no séc. XIX o inglês Charles Darwin presenteou a humanidade com sua teoria sobre a origem e desenvolvimento das espécies, cientificamente admissível, mas combatida pelo senso comum - próprio da vida cotidiana - que se nega a admitir o homem como descendente de primatas. Na realidade imaginada, neste caso, o mito da criação soa mais plausível. A respeito

¹⁶³HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. L&PM, 2015, p. 52.

¹⁶⁴Idem.

¹⁶⁵Gyorgy, Lukács. **Estética**: Questiones preliminares y de principio. Ediciones Grijalbo: Barcelona, 1966.

¹⁶⁶Gyorgy, Lukács. **Para uma Ontologia do Ser Social - volume 2**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013, pp. 93-94.

das realidades imaginadas produzidas pela interação humana com o mundo e de seu espelhamento na consciência por meio dos conceitos e das palavras, deve-se partir do pressuposto de que são reais. Reais na medida em que operam como mediações na consciência e passam a produzir novos sentidos na ação humana, mesmo que estas não sejam objetivas ou descrevam o movimento concreto do real.

As palavras, seus sentidos e plausibilidades por vezes alteram-se. Podem, desta maneira, provocar uma série de curto-circuitos no interior do senso comum. Os conceitos de nação e revolução são exemplos significativos. Atualmente, vivemos uma aparente confusão de palavras. No entanto, por detrás desta aparência há uma clara disputa. Os sentidos de educação, doutrinação, ideologia e ensino de História têm sido constantemente postos à prova em embates públicos entre professores e acadêmicos institucionalmente referendados e a cruzada sem partido e seus agregados. O trabalho de Pinheiro verifica tais disputas de sentido nas redes sociais, espaço importante de disseminação de informações - e sentidos na contemporaneidade¹⁶⁷.

Disputas por sentidos e horizontes das realidades imaginadas partilhadas por amplos grupos sociais não são novidade. Problemas e disputas em aberto na sociedade - influenciados por uma múltipla gama de mediações - desembocam em disputas sobre os sentidos da própria ciência. De acordo com Lukács:

independentemente do grau de consciência, todas as representações ontológicas dos homens são amplamente influenciadas pela sociedade, não importando se o componente dominante é a vida cotidiana, a fé religiosa etc. Essas representações cumprem um papel muito influente na práxis social dos homens e com frequência se condensam num poder social (...) Às vezes, daí brotam lutas abertas entre concepções ontológicas objetiva e cientificamente fundadas e outras apenas ancoradas no ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 95)

Em quais concepções se ancoram os discursos produzidos pelo movimento Escola sem Partido? Quais suas plausibilidades? Em que medida se tornam reais ao afetarem os sentidos da educação, da prática docente e do ensino de História? O percurso investigativo mobilizado pela questão norteadora desta dissertação mobilizou a realização de uma decomposição analítica do Escola sem Partido buscando notar, na confusão das palavras, seus sentidos, prerrogativas, prescrições e plausibilidades (mesmo que apenas na realidade imaginada dos cruzados) do movimento. Encontrar suas expressões no cotidiano do trabalho do professor de História requereu tal movimento.

¹⁶⁷PINHEIRO, Cristiano Guedes. **Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul.

Através do contato com as fontes produzidas a partir da metodologia evidenciada no capítulo anterior e levando em conta a questão de pesquisa e as perspectivas teóricas desta dissertação, o presente este capítulo dividiu-se em dois eixos preponderantes: gênese e metamorfoses do Escola sem Partido. No primeiro, buscou-se identificar o mito de fundação do ESP por Miguel Nagib como um acontecimento que irromperia de demandas nascidas na vida cotidiana de grupos sociais específicos. Ademais, outro elemento significativo nesta análise foi a criação do portal, as raízes ideológicas do movimento e suas associações a pautas morais na educação - principalmente as cruzadas anticomunistas corporificadas no antipetismo; uma espécie de macartismo à brasileira. O segundo, por seu modo, guiou o trabalho à análise das formas de atuação do movimento após 2014, quando a estratégia do ESP se consolida através da apresentação de anteprojetos de lei e suas tentativas de aprovação em diferentes instâncias bem como suas táticas de assédio aos professores e deslegitimação aguda do trabalho docente buscando criar consensos entre camadas insatisfeitas da sociedade com o governo de Dilma Rousseff. Na investigação, levamos em conta o princípio de que o movimento nasce e atende a anseios posicionados historicamente na vida cotidiana de setores da sociedade brasileira.

b.Gênese

Na narrativa que compõe o mito de origem do movimento Escola sem Partido, um professor de História ocupa um papel fundamental. É por causa dele que Miguel Nagib, até então procurador do estado de São Paulo, inaugura o movimento. No *site* do movimento encontram-se alguns indícios capazes de remontar ao surgimento do ESP em dois lugares distintos.

Na seção “Quem somos”¹⁶⁸, um texto assinado por Nagib afirma que o ESP é uma iniciativa conjunta de pais e alunos preocupados com a contaminação da educação e, quando fracassaram em combater a doutrinação por meios convencionais - não explicitados pelo autor, descobrem uma experiência americana similar e bem-sucedida: o site *noindoctrination.org* - que já não existe mais. Apesar de o texto também não demarcar temporalmente o contato com este ponto-chave, ele situa aí a criação do site e do movimento como “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou

¹⁶⁸ESCOLA SEM PARTIDO. **Quem Somos**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos>. Visto em: 20/02/2019.

partidária”¹⁶⁹. A ausência de marcos temporais, no entanto, denotaria a impressão de que o ESP surgiu aglutinando setores da sociedade civil que fruem de experiências educativas e logo se transformou no endereço eletrônico possível de ser encontrado hoje em dia ao digitarmos o nome da iniciativa no *Google*. No entanto, no segmento do portal que apresenta a cópia de uma entrevista - cuja original não foi encontrada em uma busca nas redes digitais - de Miguel Nagib à revista *profissão mestre*¹⁷⁰, o entrevistado responde em modestas palavras que o ESP “surgiu em 2004 como reação ao fenômeno da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais”¹⁷¹.

O último indício aqui descrito, apesar de soar mais despojado, é interessante. Em primeiro lugar porque contradiz, ainda que nas entrelinhas, o discurso da rápida aglutinação de pais e alunos insatisfeitos e a fundação de uma associação. Posto que, caso não houvesse ciência de que o movimento possui sua gênese em 2004, tal data não poderia ser inferida; nesta época, o movimento era incipiente e pouco conhecido, não impactando o cenário educativo e as práticas do trabalho docente em nosso país. Por outro lado, o discurso merece atenção, pois a partir dele se pode triangular fontes distintas em que elementos narrativos semelhantes se repetem. Em diversas entrevistas, palestras e aparições em programas de TV e no *Youtube* após o movimento saltar no critério de popularidade¹⁷², Nagib abordaria a fundação do movimento em 2004 e, além de apenas mencionar a data - como na entrevista contida no portal do movimento, reitera discursos que, consoante com Caldas, solidifica e cristaliza elementos-chave nos discursos de origem do ESP¹⁷³. Analisou-se, conseqüentemente, a narrativa que se reproduz e ribomba nas vozes do movimento.

Para isso, inicialmente, o empenho foi examinar a intriga em questão a partir de duas matérias empregadas como marcos significantes da construção discursiva do movimento: uma

¹⁶⁹Idem.

¹⁷⁰ESCOLA SEM PARTIDO. **Entrevista de Miguel Nagib à revista Profissão Mestre**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre>. Visto em: 20/02/2019.

¹⁷¹Idem.

¹⁷² **O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis**

Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Visto em: 20/02/2019.

Trechos da palestra de Miguel Nagib no Fashion Monday sobre sua ONG Escola Sem Partido
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AmgnW6OrLCE>. Visto em: 20/02/2019.

The Noite - Entrevista com Miguel Nagib

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wkBBW91jVEA>. Visto em: 20/02/2019.

Miguel Nagib, o criador do Escola Sem Partido - Entrevista para o site comunhão.

Disponível em: <https://comunhao.com.br/escola-sem-partido-entrevista/>. Visto em: 20/02/2019.

¹⁷³CALDAS, Renan Rubim. NARRATIVAS EM MOVIMENTO-DO “ESCOLA SEM PARTIDO” À “EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA”: HISTÓRIA PÚBLICA E TRAJETÓRIAS DOCENTES. **Dissertação de mestrado**. Niterói/Rio de Janeiro, 2018.

entrevista oferecida por Nagib, em 2011, ao blog *Conexão Conservadora*¹⁷⁴; a outra, uma matéria jornalística publicada pelo jornal *El País* em 2016¹⁷⁵. Ambas as fontes já foram utilizadas em trabalhos acadêmicos que se propuseram a estudar componentes do ESP; nestes trabalhos, elas são dispostas em buscas por caracterizar o movimento¹⁷⁶. Além disso, elas também partem de lugares enunciativos, temporalidades e formas textuais distintas. Enquanto a primeira está hospedada em um *blog* na plataforma *blogger* em que qualquer pessoa cadastrada pode criar um, a segunda advém do jornal publicado eletronicamente no site devidamente referenciado do *El país*, jornal internacional de grande circulação. A entrevista ao *Conexão Conservadora* é publicada em 2011, momento em que o Escola sem Partido ainda carecia de popularidade, como da fé a fonte em si: blog pessoal de baixo impacto, voltado a um público-alvo nichado - como o nome da iniciativa revela - e, mesmo assim, Nagib se dispôs a ser entrevistado. Já em 2016, quando a matéria jornalística sobre o ESP foi publicada no jornal *El país*, o movimento já era reconhecido nacionalmente pelos projetos de lei e apoiadores dotados de projeção como, por exemplo, o guru e ideólogo do clã bolsonaro: Olavo de Carvalho. Desta forma, o cruzamento dos dados presentes nas enunciações contidas em ambas as fontes permitiu delinear as trilhas discursivas abertas em virtude de pontos nodais comuns e elementos díspares.

Não foi possível, contudo, encontrar a entrevista concedida pelo blog *Conexão Conservadora* mesmo após a utilização da ferramenta *Wayback Machine* no intuito de restituir o conteúdo anterior. Apesar de a entrevista não se encontrar mais disponível, o trabalho de Caldas utilizou alguns trechos da mesma. Portanto, acessamos a fonte por meio da dissertação mencionada¹⁷⁷. Além disso, no mesmo ano em que a entrevista é realizada pelo *Conexão Conservadora* (2011) é criado um canal no *Youtube* com mesmo nome e teor ideológico¹⁷⁸. Ele não possui nenhum vídeo autoral, apesar de propor realizar podcasts; apenas figuram *playlists* lá criadas e divulgadas com o objetivo de atacar médicos cubanos, difundir teorias conspiratórias de Olavo de Carvalho e criar a sensação de que haveria um grande plano comunista de subversão de valores no Brasil: a implementação do marxismo cultural.

¹⁷⁴**Blog** **Conexão** **Conservadora.** Disponível em: <https://www.blogger.com/blogin.g?blogspotURL=http://conexaoconservadora.blogspot.com/2011/11/conexao-conservadora-6-miguel-nagib.html&bpli=1&pli=1>. Acesso não concedido em: 20-02-2019.

¹⁷⁵op. cit.

¹⁷⁶PINHEIRO, 2017, p. 78; CALDAS, 2018, p. 51.

¹⁷⁷CALDAS, Renan Rubim. NARRATIVAS EM MOVIMENTO-DO “ESCOLA SEM PARTIDO” À “EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA”: HISTÓRIA PÚBLICA E TRAJETÓRIAS DOCENTES. **Dissertação de mestrado**. Niterói/Rio de Janeiro, 2018.

¹⁷⁸**Canal** **Conexão** **Conservadora.** Disponível em: <https://www.youtube.com/user/ConexaoConservadora/featured>. Visto em: 20/02/2019.

A teoria da conspiração basilar na formação da nova direita e do conservadorismo de tipo reacionário no Brasil já foi diversas vezes refutada e não é aceita pela academia. Não obstante, continua a produzir sentido no imaginário que lhe deu origem ao advogar que, após o fracasso da União Soviética em implantar regimes socialistas ao redor do mundo a partir de uma revolução sangrenta, surge uma nova estratégia global de implantação do comunismo a partir de vias ainda mais obscuras cujo precursor foi Antonio Gramsci na Itália¹⁷⁹. A partir daí, os marxistas deixam de enveredar de maneira aberta pela propaganda revolucionária e passam, aos poucos, a roer a moral e os bons costumes da tradição judaico-cristã ocidental que funda a sociedade. Juntamente com a falácia da ideia de um marxismo cultural soma-se a conspiração do globalismo. De acordo com os crentes, haveria um plano globalmente articulado entre fundações filantrópicas, ONGs e partidos políticos. Jair Messias Bolsonaro é um dos mais proeminentes crentes deste discursos, como referendam suas falas públicas que acusaram ONGs dos incêndios na Amazônia em 2019¹⁸⁰. Mesmo não possuindo lastro algum na realidade, o mito do marxismo cultural e do globalismo ditou rumos da política brasileira.

De acordo com a narrativa mítica de fundação do movimento, o Escola sem Partido surgiu em 2004 em virtude de um acontecimento ocorrido em 2003. Conforme o fundador, sua filha estaria na escola em uma aula de História. Lá, no cotidiano escolar - apesar da narrativa não elucidar o conteúdo central abordado pelo professor - surgiu o *ovo da serpente*¹⁸¹ no momento em que o docente se utiliza de uma comparação entre Che Guevara e São Francisco de Assis. Ambos se tornaram ícones mitificados em realidades imaginadas, compartilhadas por valores comuns de grupos sociais específicos; ambos se tornaram símbolos de entrega e doação à *causa* - e é justamente nela que ambos se diferem.

Católico convicto, Nagib decididamente afirma que a prática do professor na sala de aula possuiria um único objetivo: “fazer a cabeça das crianças, que associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo”¹⁸². O futuro fundador do movimento Escola sem Partido ainda alegaria que sua filha já vinha relatando casos constantes de doutrinação

¹⁷⁹Padre Jonas Thornton. **O grandioso plano de Antonio Gramsci**. Disponível em: <http://omarxismocultural.blogspot.com/2014/01/o-grandioso-plano-de-antonio-gramsci.html>. Visto em: 24/05/2019.

¹⁸⁰Bolsonaro diz que ONGs podem estar por trás de queimadas na Amazônia para 'chamar atenção' contra o governo. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/08/21/bolsonaro-diz-que-ongs-podem-estar-por-tras-de-queimadas-na-amazonia-para-chamar-atencao-contra-o-governo.ghtml>. Acesso em: 04/02/2020.

¹⁸¹FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP**, p. 17-34, 2017.

¹⁸²“O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Visto em: 20/02/2019.

ideológica¹⁸³. À vista disso, Miguel Nagib decidiu então redigir uma carta aberta ao professor de História. Um *hiperlink* para a carta pode ser encontrado no site do movimento, na seção “síndrome de estocolmo”¹⁸⁴. Ao clicar sobre ele, o leitor é direcionado ao *site* oficial do guru Olavo de Carvalho, em uma página que contém um artigo escrito por ele e intitulado “O estupro intelectual da infância” - fazendo referência à carta; após as bravatas de Olavo, é esta é exposta¹⁸⁵.

Na carta, datada de 2003, citando a oração de São Francisco de Assis e trechos da Bíblia¹⁸⁶, Nagib expõe três propriedades significativas e permanentes do futuro movimento: a associação com valores morais religiosos; o anticientificismo; e o anticomunismo, que mais tarde toma as formas de antipetismo. O primeiro traço pode ser apontado no início da carta, momento em que Nagib compara a oração de São Francisco de Assis a um trecho - que carece de referências - atribuído a *Che*. Posteriormente, em tom de ameaça, o autor cita Jesus Cristo para repreender o professor acerca das comparações e do abuso da inocência das crianças: “É inevitável que haja escândalos”, advertia Jesus Cristo, “mas ai daquele que os causar! Melhor lhe fora ser lançado ao mar com uma pedra de moinho enfiada no pescoço do que escandalizar um só destes pequeninos. Acautelai-vos!”¹⁸⁷. Utilizando-se da mesma argumentação violenta iniciou-se a deslegitimação do lugar social científico do professor de História, devidamente referendado através de seu diploma pela comunidade acadêmica e pela tradição historiográfica através da redução das comparações e do ensino a meros juízos de valor tais como “Mal”, “Bem” e “Verdade”, utilizados em letra maiúscula, figurando como valores unívocos, imutáveis e universais enquanto relativiza a história ensinada como sendo a história do professor:

na história que o senhor ensina, a Idade Média é “do mal” e o Iluminismo é “do bem”; os capitalistas são “do mal” e os socialistas são “do bem”; os conservadores são “do mal” e os revolucionários são “do bem”; os Estados Unidos são “do mal”, a ONU e Cuba são “do bem”, e por aí vai¹⁸⁸

¹⁸³Neste trecho, apesar do termo “doutrinação” ter sido proferido por Nagib, não há definições claras do que seria a suposta prática. Todavia, a utilização da palavra logo após a fala de que o professor fazia a cabeça dos alunos com a comparação de *Che* a São Francisco dá sentido ao termo através de sua associação com a suposta prática do professor de História de sua filha.

¹⁸⁴ESCOLA SEM PARTIDO. **Caso Sigma**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo/114-caso-sigma>. Visto em: 20/02/2019.

¹⁸⁵NAGIB, Miguel. **Carta ao professor Iomar**. Disponível em: <http://www.olavodecarvalho.org/convidados/mnagib.htm>. Visto em: 20/02/2019.

¹⁸⁶Idem.

¹⁸⁷Idem.

¹⁸⁸Idem.

Além disso, o professor foi reduzido, ao final da carta, a um militante político-partidário, idealista¹⁸⁹ que municaria os alunos dos artifícios necessários a enfrentar uma conversa em um botequim. O anticomunismo, por sua vez, é latente na medida em que todo o motivo da carta tem que ver com a comparação de um Santo, figura cara a Nagib, Católico convicto e *Che*, personalidade exposta no documento como um ditador sanguinário.

A carta aberta foi impressa pelo fundador do movimento e entregue, no estacionamento da escola, a outros pais de alunos. Entretanto, o tiro saiu pela culatra. A agitação de Nagib não surtiu efeito e, pelo contrário, mobiliza a direção da escola e pais de alunos em apoio ao professor de História¹⁹⁰. Confrontado pela apatia dos outros pais de alunos da escola, o procurador criou uma associação com o intuito de “lutar contra o abuso do qual as crianças estão sendo vítimas”¹⁹¹. Assim nasceu, em 2004, o Movimento Escola sem Partido, cujo principal mecanismo de ação dar-se-á através do site homônimo, em virtude da admiração de Nagib ao movimento norte-americano *NoIndoctrination.org*¹⁹².

Já na entrevista com o *Conexão Conservadora*, Miguel Nagib afirmou que o professor de sua filha estaria promovendo valores de esquerda em sala de aula¹⁹³ e, de acordo com a citação de Caldas¹⁹⁴, o fundador do ESP ainda alegou:

E eu achei que naquele momento eu tinha que reagir e a partir daquele momento eu não escutaria mais passivamente aquele abuso da liberdade de ensinar. A Constituição garante a liberdade de ensinar do professor, mas ele não pode abusar dessa liberdade em detrimento da liberdade de aprender dos alunos, que também está garantida na Constituição. E a doutrinação ideológica em sala de aula é um claro abuso da liberdade de ensinar que o professor tem. Muito bem. Eu resolvi que deveria fazer alguma coisa contra essa situação e essa prática. Eu escrevi uma carta, uma carta aberta, e imprimi centenas de exemplares, uns 300 exemplares, e fui até o estacionamento da escola e distribuí uma cópia dessa carta para cada pai de aluno que chegava. Nessa carta eu denunciava essa prática, me opunha categoricamente a essa instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos que aquele professor e muitos outros professores, deste colégio onde meus filhos estudaram, praticavam. Muito bem. Fiz aquilo e aguardei para saber qual seria a resposta, qual seria a reação, não apenas do professor, mas também da escola onde minha filha estudava. E a reação me surpreendeu de forma extremamente negativa. A escola negou que aquilo estivesse acontecendo, a direção da escola negou que aquilo acontecesse no colégio. Os alunos se solidarizaram com o professor e reagiram violentamente contra as críticas que eu

¹⁸⁹Na carta, o termo nada tem a ver com a formulação das tendências idealistas na História da Filosofia. O termo figura no sentido de associar o professor à figura de um indivíduo sonhador, fora do mundo real e que luta por objetivos intangíveis.

¹⁹⁰El País. “**O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis**”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Visto em: 20/02/2019.

¹⁹¹ Idem.

¹⁹² Idem.

¹⁹³ CALDAS, 2018 apud.CONEXÃO CONSERVADORA. Entrevista com Miguel Nagib. **Blog Conexão Conservadora**. 01 de novembro de 2011.

¹⁹⁴CALDAS, Renan Rubim. NARRATIVAS EM MOVIMENTO—DO “ESCOLA SEM PARTIDO” À “EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA”: HISTÓRIA PÚBLICA E TRAJETÓRIAS DOCENTES. **Dissertação de mestrado**. Niterói/Rio de Janeiro, 2018, p. 51.

fazia. Eu recebi dezenas de cartas agressivas dos alunos, me xingando de tudo quanto é nome. Aí eu falei: “Bom, tem alguma coisa muito errada nisso aí.”¹⁹⁵

São percebidos alguns elementos interpostos à reportagem anterior através de matizes diferentes. O termo doutrinação ideológica apareceu novamente e, aos poucos, se sedimentou como elemento central da cruzada Sem Partido. Entretanto, agora ele se revelou no texto após a afirmação de que a comparação de *Che* a São Francisco foi um abuso da liberdade de ensinar do professor. Logo, a semântica da doutrinação foi associada, como um sinônimo, ao abuso da liberdade de ensinar. Esta contraposta contraposta, por sua vez, à liberdade de aprender. Nota-se aqui uma dissociação recorrente nas práticas do movimento: entre liberdade de aprender e de ensinar, convertida mais tarde na dicotomia educar/instruir. A deslegitimação anticientífica da escola é mais uma vez recorrente. Entretanto, ao invés de a redução da História a juízos de valor - como a carta contém, o professor foi reduzido a um instrumentalizador do ensino para “fins políticos e ideológicos”¹⁹⁶ que revelariam, por sua vez, a associação da prática da doutrinação a uma estratégia, posta teleologicamente pelos professores, como sentido das escolas brasileiras. Houve igualmente a associação da escola ao lugar da mentira: se Nagib e sua carta revelariam a verdade por detrás das quatro paredes da sala de aula e a escola negou o acontecimento de tais práticas, logo, a escola mentiu; por conseguinte, não é confiável. Mais uma vez o insucesso inicial de sua empreitada foi tido como o combustível mobilizador da criação da associação em prol do Escola sem Partido.

A investigação da gênese do ESP empenhada por Penna e Sales, por sua vez, evidenciam o fato de a identidade política e ideológica do movimento possuírem um elo de conexão com seu mito de criação, servindo como mensagem de como o movimento deseja ser notado no espaço público¹⁹⁷. De acordo com os autores,

A trajetória de Nagib, convertendo seu empreendimento pessoal – a busca de satisfações contra o professor que teria se aproveitado de sua posição de autoridade para praticar “doutrinação ideológica” em sua filha – no mote principal do movimento que viria a criar, serve como paralelo para as pautas em torno do qual o MESP viria a se estruturar: defesa da família e de um certo arcabouço de valores, com ênfase numa orientação patriarcal e heteronormativa; imposição de uma separação entre assuntos que podem ser abordados na escola e assuntos que só devem ser tratados no espaço privado do lar; desconfiança de instituições e agentes identificadas como promotoras de interesses estatais e governamentais – escolas e professores.¹⁹⁸

¹⁹⁵ Idem.

¹⁹⁶ Idem.

¹⁹⁷ PENNA, F.; SALLES, D. da. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. **Arquivos, documentos e ensino de História: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE**, 2017, p. 14.

¹⁹⁸ Ibidem, pp. 14-15.

Na análise das referências teóricas que forneceram o solo fértil para a constituição da retórica sem partido, os autores encontram a existência prévia de materiais de Nelson Lehmann da Silva e Olavo de Carvalho posteriormente incorporados pelo ESP¹⁹⁹. A ligação do primeiro com o movimento e Olavo de Carvalho é encontrada por Penna e Sales no interior do extinto Instituto Liberal de Brasília²⁰⁰. Portanto, para além do mito de criação imputado por Nagib ao movimento, temas a eles caros já haviam sido publicados antes de sua fundação por Lehmann da Silva, articulando-se no ILB, cujo intuito era “de servir como ponto de encontro para articulação política da intelectualidade conservadora e neoliberal da região que, como voz do referido instituto liberal”²⁰¹.

A pesquisa dos autores, portanto, desmontaria a narrativa oficial de fundação do ESP como iniciativa de um bom pai católico preocupado com uma situação presenciada por sua filha. De acordo com os autores:

Através do ILB, temos um ponto de virada significativo com o desvelamento de uma história subterrânea do MESP, uma versão alternativa à narrativa oficial de Nagib. Contrariamente, o envolvimento dos próprios criadores do MESP com uma entidade como o ILB anos antes da fundação do grupo demonstra toda uma outra dimensão de interesses e motivações políticas por trás da existência do movimento.²⁰²

A partir do diálogo com as fontes e acadêmicos que tracejaram a gênese do movimento e as raízes de seu mito fundador ressaltaram-se como elementos relevantes à decomposição analítica - observando sua função intermediária em relação à constituição dos estudos etnográficos - três pontos nodais - atributos ontológicos do movimento; elementos que se mantiveram a despeito de todas as metamorfoses sofridas, a saber:

1) a deslegitimação do trabalho educativo e da escola como espaço formativo, ora através da deslegitimação da ciência pela negação da comunidade científica, de seus lastros e tradições históricas e da redução da História a juízos de valor, ora através da deslegitimação das práticas educativas do professor, sujeito a um processo de profissionalização que o coloca em tal lugar social mas que é reduzido a um instrumentalizador político, participe de um plano de inculcar valores subversivos em mentes inocentes;

2) o anticomunismo infundado nas manifestações reais da política e da esquerda no país, posto pela suposta associação da nefasta prática de doutrinar como uma agenda consciente e permanente da esquerda nas escolas, submissas a este plano a ponto de negarem tais práticas e;

¹⁹⁹Ibidem, p. 24.

²⁰⁰Idem.

²⁰¹Ibidem, p. 25.

²⁰²Ibidem, p. 26.

3) a associação do movimento a pautas morais conservadoras de cunho religioso, como nos mostra o motivo inicial da indignação de Nagib e a forma discursiva encontrada em sua carta aberta contra o professor.

Além disso, o mito fundador do ESP também revelaria seu principal inimigo: o professor de História e suas práticas educativas cotidianas que se valem de habilidades como, por exemplo, a **comparação**; atributo utilizado também fora das salas de aula, nas diversas pesquisas científicas que mobilizam tal área do conhecimento. Surgido nos embates da vida cotidiana, categoria mediadora da práxis social, da relação entre comportamentos, crenças e valores individuais e as forças motrizes da reprodução da vida social²⁰³, as fontes também revelam a fundação do movimento nas ontologias do senso comum²⁰⁴. É a partir destes atributos que observaremos, nas seções posteriores, a subsunção do movimento à categoria da política, e sua cristalização como pôr teleológico secundário capaz de tornar-se devir orientador da práxis social primária do trabalho educativo.

c.O site: Parlatório virtual do movimento

Em seu desenvolvimento histórico, o *site* <http://escolasempartido.org/> tornou-se espaço de apresentação das vozes públicas e retóricas propostas pelo ESP. A partir do mesmo, por conseguinte, buscou-se traçar um panorama do desenvolvimento do movimento até o período das metamorfoses 2014, momento no qual se inaugura a prática dos anteprojetos de lei, sobre a qual dedicaremos uma parte em especial neste capítulo. Na decomposição analítica, a descrição das ferramentas do portal fez-se necessária na medida em que seus conteúdos revelavam pontos nodais acerca do desenvolvimento histórico do ESP, implicações sobre o trabalho docente e sobre o ensino de História. Deve-se levar em conta que a página no *facebook*, o *site* oficial e o novo portal responsável por hospedar os anteprojetos de lei não surgiram como manifestações de novas e constantes demandas apresentadas ou vislumbradas pelo ESP diante da dinâmica da sociedade civil, dos anseios da nova direita e do pensamento conservador.

Enquanto alguns conteúdos eram incorporados outros, por outro lado, foram revisados ou excluídos da apresentação do portal ao público. Justamente por esta tendência da ação humana - a objetivação baseada em espelhamentos oriundos de pôres teleológicos, intencionalidades e objetivos - contida no ESP, empreendeu-se a decomposição do *site* de maneira a buscar indícios acerca do desenvolvimento e das seleções dos discursos e formas de

²⁰³ LUKÁCS, Georg. **Para uma Ontologia do Ser Social - volume 2**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

²⁰⁴ Idem.

agir que, se cristalizariam como práticas correntes do movimento. No escopo do portal, diversas publicações, indicações de leituras, colunas e seções inteiras não possuíam indicação da data em que foram posicionadas na página do movimento. Para empreender a decomposição a pesquisa valeu-se da metodologia delineada no capítulo anterior.

A partir da busca pelo domínio e endereço do *site* foi possível encontrar as informações contidas na imagem abaixo: destas informações podemos estabelecer, com precisão, o marco temporal de criação do *site* *escolasempartido.org*, como é possível notar na imagem abaixo:



Figura 1: informações públicas acerca do domínio *escolasempartido.org*.

Além das informações fornecidas pelo mecanismo *whois.net*, a ferramenta *Wayback Machine* forneceu a seguinte linha do tempo do movimento:

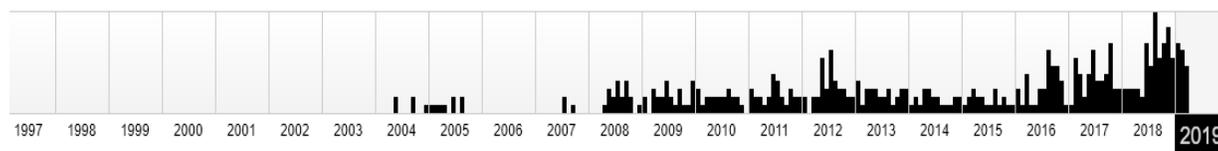


Figura 2: Linha do tempo de alterações captadas no domínio *escolasempartido.org*.

Nela, é possível observar em escala cronológica a taxa de atualizações capturadas pela ferramenta no site *escolasempartido.org*. É importante ressaltar que as atualizações não revelam e não se correlacionam com os números de visitas ou acessos. As atualizações denotam o

esforço dos dirigentes na condução de certos temas diante de debates na sociedade brasileira e nas metamorfoses do movimento. Abaixo, neste texto, a correlação aqui tecida será caracterizada.

Na ferramenta Wayback Machine, além da linha do tempo e da descrição da página principal e dos conteúdos das abas dos menus, são trazidos, alguns elementos adicionais relevantes como o crescente ritmo de atualizações do *site*, a reformulação de seu *layout* e campanhas importantes inauguradas, como a do “cartaz antidoutrinação”. Seções dedicadas especialmente ao ensino de História também tomaram uma atenção especial no olhar sobre o portal.

ESCOLA SEM PARTIDO *educação sem doutrinação*

20 de Maio de 2004

MENU

- Artigos
- Corpo de Direção
- Doutrinação pelo Mundo
- Flagrando o Doutrinador
- Links de Interesse
- Livros Didáticos
- Notícias
- O Papel do Governo
- Síndrome de Estocolmo

-Ver Mensagens
-Enviar Mensagem

-Arquivo

LEGAL

- Apresentação
- Condições de Uso
- Direito de Resposta
- Objetivos
- Privacidade
- Quem Somos
- Fale Conosco

Busca

O ensino será ministrado com base nos princípios da liberdade – de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber – e do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

Constituição Federal, art. 226, II e III.

[Ver Mensagens](#) :: [Enviar Mensagem](#)

Educação sem Doutrinação

“...Se você sente que seus professores estão comprometidos com uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais; se percebe que outros enfoques são por eles desqualificados ou ridicularizados e que suas atitudes, em sala de aula, propiciam a formação uma atmosfera de intimidação incompatível com a busca do conhecimento; se observa que estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores, envie-nos uma mensagem relatando sua experiência.

Ajude-nos a promover a liberdade de pensamento e o pluralismo de idéias nas escolas brasileiras.”

veja mais em [Apresentação](#)

[Ver Mensagens](#) :: [Enviar Mensagem](#)

Figura 3: Página inicial do ESP em 2004.

Constavam na página inicial da versão do *site* do movimento em 2004²⁰⁵ os seguintes elementos:

- 1) a marca do movimento Escola sem Partido seguida do lema “educação sem doutrinação”²⁰⁶;
- 2) na região central do site uma montagem contendo um homem cujos olhos estão cobertos por antolhos com o artigo 226, II e III da Constituição Federal²⁰⁷.
- 3) Menu principal com as seções:
 - i) Artigos;
 - ii) Corpo de delito;
 - iii) Defenda seu filho;
 - iv) Doutrinação pelo mundo;
 - v) Flagrando o doutrinador;
 - vi) *Links* de interesse;
 - vii) Livros didáticos;
 - viii) Notícias;
 - ix) O papel do governo;
 - x) Síndrome de estocolmo;
 - xi) Ver mensagens;
 - xii) Enviar mensagem;
 - xiii) Arquivo.²⁰⁸
- 4) Um espaço reservado, no canto superior direito da página, para enquetes realizadas pelo *site*. Foram identificadas duas delas realizadas no período de 2004. A primeira perguntava ao público do *site* se os visitantes o consideravam “uma iniciativa necessária”²⁰⁹. A outra, por sua vez, inquiria, de acordo com a opinião do visitante, “quem mais se beneficia com a doutrinação político-ideológica?”²¹⁰ e oferecia para os usuários marcarem a “direita” ou

²⁰⁵ **Arquivo do site escolasempartido.org.** Disponível em: <http://web.archive.org/web/20040925142201/http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 08/04/2019.

²⁰⁶ Idem.

²⁰⁷ “**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;”.

Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_206_.asp. Acesso em: 08/04/2019.

²⁰⁸ **Arquivo do site escolasempartido.org.** Disponível em: <http://web.archive.org/web/20040925142201/http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 08/04/2019.

²⁰⁹ Idem.

²¹⁰ Idem.

“esquerda”²¹¹. Havia também, logo abaixo da enquete, a opção de visualizar os resultados e comentários dos votantes;

5) Menu intitulado “Legal” com os seguintes ramos:

- i) Apresentação;
- ii) Como participar;
- iii) Condições de uso;
- iv) Direito de resposta;
- v) Objetivos;
- vi) Privacidade;
- vii) Quem somos e;
- viii) Fale conosco²¹²;

Por fim consta também, na região central do portal, um *feed* com “notícias” em destaque selecionadas pela relevância e caráter de denúncia construído pelo movimento contra a doutrinação ideológica nas escolas.²¹³

No interior dos tópicos do menu principal, foram encontrados os seguintes conteúdos e significados:

1) Artigos: o movimento propõe o objetivo do tópico logo no início, alegando sua necessidade para divulgar artigos relacionados à “instrumentalização do ensino para fins político-partidários”²¹⁴ e, ao mesmo tempo, declara que a página se dispõe a qualquer um afeito a discorrer sobre o tema, independentemente de posição política²¹⁵. Já na apresentação inicial da aba, dois elementos devem ser mencionados. O primeiro deles diz respeito ao uso do termo “instrumentalização do ensino para fins político-partidários”. Não há aqui o uso da palavra doutrinação, que carece de definições claras. Entretanto, o termo em questão aparece como sinônimo de um dos matizes da doutrinação elencada pelo movimento. Se doutrinação é o conceito que o ESP visa construir, a instrumentalização seria a prática cotidiana sobre a qual o elemento anterior se faz. Além disso, o uso da oração “independentemente de posição política” corroboraria com a tentativa de estabelecer o movimento como dotado de neutralidade, um movimento que não toma partido e está aberto a diversas concepções. Entretanto, a aparência

²¹¹Idem.

²¹²Idem.

²¹³Idem.

²¹⁴**ESCOLA SEM PARTIDO.** Disponível em: http://web.archive.org/web/20041011202129/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,1,new_topic..

Acesso em: 08/04/2019.

²¹⁵Idem.

de neutralidade logo cai por terra quando são observados os autores dos artigos presentes logo abaixo da apresentação da aba.

São apresentados ao usuário do site no período de sua fundação 20 *links* de textos relacionados, cujos autores situam-se intimamente ligados ao pensamento conservador. De acordo com o critério da quantidade de artigos publicados e hospedados na plataforma, identificamos dois autores que se destacam, mostrando-se como os intelectuais fundantes das perspectivas teóricas e ideológicas do ESP: Nelson Lehman da Silva e Olavo de Carvalho. Cada um com 4 artigos publicados, representando 2/5 da produção encontrada no período de criação do *site*. Nelson Lehman da Silva, já falecido, foi um intelectual profundamente ligado ao pensamento conservador no Brasil, autor do livro “A Religião Civil no Estado Moderno”²¹⁶ que aborda a substituição dos antigos valores religiosos no ocidente por elementos como a cidadania e o civismo, que passam a constituírem-se como uma nova religião. O autor do livro foi professor da Universidade de Brasília por 25 anos²¹⁷ e possuía ligações com o guru Olavo de Carvalho; a *fanpage* oficial do teórico da conspiração indica o livro de Lehman para compra²¹⁸. Olavo de Carvalho, por sua vez, já é conhecido por suas associações com o pensamento da extrema-direita e com o ESP²¹⁹. Outros nomes preponderantes no cenário nacional, como Onyx Lorenzoni²²⁰, ministro da casa civil no governo Bolsonaro, também publicaram artigos²²¹.

Nos artigos, encontrariam-se constantemente quatro alvos principais de ataques: os professores, o marxismo - associado ao Partido dos Trabalhadores (PT), o ensino de História e os livros didáticos.

Os professores, sujeitos ativos no ato de doutrinar ideologicamente os alunos, seriam frequentemente dissociados de seu processo de formação e validação pela comunidade acadêmica - também desacreditada - e taxados de militantes profissionais preparados a “fazer a

²¹⁶Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Religi%C3%A3o-Civil-Estado-Moderno/dp/8567394945>. Acesso em: 08/04/2019.

²¹⁷Disponível em: https://videeditorial.com.br/index.php?route=product/author&author_id=1903. Acesso em: 08/04/2019.

²¹⁸Disponível em: <https://www.facebook.com/carvalho.olavo/posts/d41d8cd9/693954547423289/>. Acesso em: 08/04/2019.

²¹⁹El País. **Olavo de Carvalho, o Brasil só fala dele.** Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/27/politica/1543319632_709659.html. Acesso em: 08/04/2019.

²²⁰LORENZONI, Onyx. **O Professor Militante.** Disponível em: <http://web.archive.org/web/20111220065819/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,37,sid,1,ch>. Acesso em: 08/04/2019.

²²¹**ESCOLA SEM PARTIDO.** Disponível em: http://web.archive.org/web/20041011202129/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,1,new_topic... Acesso em: 08/04/2019.

cabeça dos alunos²²². Eles seriam reduzidos ao papel de servos de um projeto totalitário que buscaria estabelecer uma verdade única e possuiriam no ensino, principalmente naquele travestido de educação para a cidadania, a chave para corromper a juventude²²³. Além disso, frequentemente também seriam taxados de mal-formados e despreparados justamente porque o marxismo impera nas ciências humanas nas universidades brasileiras²²⁴.

A associação destes com o marxismo seria regra-geral. Os artigos difundidos frequentemente corroborariam com o imaginário de que haveria um ideário revolucionário no Brasil através da via cultural que se apossa das mentes inocentes dos alunos. Um texto do Coronel Jorge Baptista Ribeiro exemplifica o teor deste discurso: “De modo coordenado e bem planejado, buscam aniquilar todas as bases da cultura existente, influenciando os espíritos que a refletem, de modo a inverter todo o sistema social e mental em vigor”²²⁵.

O ensino de História, por sua vez, colocaria-se como principal campo de batalha e alvo desta guerra cultural subvertendo verdades e modificando conceitos, incutindo-lhes tons pejorativos. Analisando as plausibilidades dos primeiros teóricos do movimento, o ensino de História e sua função de educar para a cidadania se reduziria a meros juízos de valor sobre temas tangentes à cultura brasileira. Palavras-chave seriam logo associadas de significados “bons” e “maus” que direcionam ideologicamente o ensino. Um exemplo retirado do site elucida tal ponto:

A Igreja na Idade Média: acentua-se seu poder e riqueza sem apontar óbvia ação civilizadora. Revolução Francesa: apresentada como conquista definitiva minimizando perda de valores e excessos. Estados Unidos: enfoque crítico sem devida apreciação de feitos positivos, em todas as áreas. Capitalismo: quase sinônimo de perversão ética. Colonialismo: exclusivamente sob prisma da exploração, sem considerar prós (quando o próprio Marx o faz). Cuba: exemplo positivo, sem ressalvas. Derrocada do Comunismo: mera descrição, sem maiores aprofundamentos.²²⁶

Já os livros didáticos seriam utilizados para argumentar sobre a anuência dos governos quanto à doutrinação nas escolas. Verdadeiras armas, acompanhariam os professores na

²²²SILVA, Nelson Lehman da. **A Doutrinação Ideológica nas escolas**. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20040929043602/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,26,sid,1,ch>. Acesso em: 08/04/2019.

²²³SILVA, Nelson Lehman da. **Ensinar x Doutrinar: Vícios da educação escolar para a cidadania**. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20041018205246/http://oindividuo.com/convidado/lehmann2.htm>. Acesso em: 08/04/2019.

²²⁴Idem.

²²⁵RIBEIRO, Jorge Baptista. **A Revolução Cultural Brasileira**. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20041030115814/http://www.militar.com.br/artigos/artigos2002/celjorgebaptistaribeiro/revcultural.htm>. Acesso em: 08/04/2019.

²²⁶SILVA, Nelson Lehman da. **A posição do MEC: doutrinação nas escolas**. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20041018205951/http://oindividuo.com/convidado/lehmann3.htm>. Acesso em: 08/04/2019.

empreitada de ensinar uma história única e inquestionável. A trama seria montada na medida em que as comissões de avaliação dos livros didáticos enfatizam, nos livros, a necessidade de formar cidadãos críticos, fator que retira dos livros a “isenção ideológica necessária” para a difusão do conhecimento em uma democracia.²²⁷ Mais uma vez, o argumento da necessidade de um ensino neutro se faz presente.

Entre o período de 2004 a 2014, a seção foi alimentada constantemente com novos artigos cujo conteúdo e autores variam. Entretanto, o teor dos artigos mantém esta divisão quadripartite de alvos selecionados pelo ESP. A partir de 2014, passam a ser incorporados na aba dos artigos também notícias sobre projetos de lei contra o abuso na liberdade de ensinar em diferentes cidades e estados no Brasil e acontecimentos em escolas e universidades que corroboram com a construção discursiva do ESP²²⁸.

2) Corpo de delito: de acordo com o movimento, esta seção do *site* busca exibir “artigos, textos e documentos que corroboram as denúncias veiculadas em nosso *site* [que] demonstram que, por trás da ação aparentemente espontânea dos ‘despertadores de consciência crítica’, o que existe é uma bem elaborada e difundida doutrina da doutrinação”²²⁹. A partir desta prerrogativa o portal disponibiliza, em 2004, dois textos: a transcrição de uma atividade realizada em uma aula de História que supostamente doutrinaría ideologicamente os alunos e um comentário de um artigo²³⁰.

Foram encontrados novamente três alvos importantes do movimento neste lugar. O primeiro texto, comentário sobre um artigo de Jefferson Idefoldo da Silva reitera a crença em um plano nacional de dominação marxista baseado nos ensinamentos de Gramsci. De acordo com o comentário, o professor seria um intelectual orgânico prontamente apto a organizar uma nova ordem social e econômica. Além disso, há também a deslegitimação do docente no uso do termo “professor-militante”, reduzindo a importância da profissionalização e as características específicas do trabalho educativo²³¹. O outro texto apresenta a transcrição de

²²⁷Idem.

²²⁸ESCOLA SEM PARTIDO. Artigos. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20150504060334/http://www.escolasempartido.org/artigos?limitstart=0>. Acesso em: 08/04/2019.

²²⁹ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923153906/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,3,new_topic... Acesso em: 08/04/2019.

²³⁰ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20070812095113/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,9,sid,1,ch>. Acesso em: 08/04/2019.

²³¹ESCOLA SEM PARTIDO. A lei de Jefferson. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20040926152403/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,10,sid,1,ch>. Acesso em: 08/04/2019.

uma atividade utilizada em uma aula de História. Nele, a prática cotidiana apareceria desconectada do contexto sobre o qual o professor pode tê-la utilizado. A atividade em questão se propõe a levar fontes históricas para a sala de aula e mobilizar o debate entre os alunos. Entretanto, o movimento alegaria que este ato, travestido de despertar a consciência crítica dos alunos, não passa de mera doutrinação. Novamente, o papel do professor seria reduzido ao nomeá-lo professor/doutrinador²³². Ao longo do tempo, novos textos são incorporados à seção atacando os educadores e os livros didáticos.²³³

3) Defenda seu filho: apesar de não reunir nenhuma informação catalogada até o fim de 2004, o propósito desta aba seria, de acordo com a plataforma, divulgar mensagens de pais de alunos que já sofreram casos de doutrinação em sala de aula. Além disso, constam também as orientações sobre o formato da mensagem a ser enviada. Todas elas precisam ser identificadas e enviadas facilmente, basta clicar em um *link* fornecido.²³⁴

Ao longo do tempo, alguns depoimentos foram incorporados à aba. O teor deles revelaria os mesmos alvos: professores de História, livros didáticos e o marxismo associado ao PT. Um dos depoimentos narra uma palestra que foi ministrada em um colégio por um professor universitário de História que portava uma estrela do PT. No contexto, a autora argumenta que o docente foi parcial, criticando o capitalismo e o imperialismo norte-americano. O mesmo depoimento ainda ressalta que a bibliografia de história e geografia criticaria o capitalismo²³⁵. Mais uma vez foi possível observar também a preponderância do argumento da neutralidade no ensino, agora do ponto de vista de usuários que comentam no *site*. Outro depoimento revelaria que as apostilas de história de um colégio traziam epígrafes de Karl Marx, erros de informações e falsificações históricas²³⁶. Todavia, as acusações frequentemente não acompanham provas, discussões acadêmicas e fontes passíveis de confrontação.

²³²ESCOLA SEM PARTIDO. **Uma técnica de doutrinação.** Acesso em: <https://web.archive.org/web/20070812095113/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,9,sid,1,ch>. Visto em: 08/04/2019.

²³³ESCOLA SEM PARTIDO. **Corpo de Delito.** Acesso em: https://web.archive.org/web/20110321144105/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,3,new_topic,... Visto em: 08/04/2019.

²³⁴ESCOLA SEM PARTIDO. Acesso em: http://web.archive.org/web/20040923142252/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,26,new_topic,... Visto em: 08/04/2019.

²³⁵ESCOLA SEM PARTIDO. **Mensagem enviada por Julio Lamb.** Acesso em: <https://web.archive.org/web/20111220090844/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,115,sid,1,ch>. Visto em: 08/04/2019.

²³⁶MACEDO, Mirian. **Luta sem Classe.** Acesso em: <https://web.archive.org/web/20111220084940/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,135,sid,1,ch>. Visto em: 08/04/2019.

4) Doutrinação pelo mundo: buscando encontrar casos semelhantes e validar a tese de que existiria de fato um processo intencional e contumaz de doutrinação político-ideológica nas escolas, o movimento buscava elencar casos similares em diferentes países mundo afora. Em 2004, a partição contava com artigos relatando doutrinação em três diferentes países: Estados Unidos - provavelmente inspirados pelo movimento *noIndoctrination.org*, Venezuela e Cuba. Ao longo do tempo, os países Espanha, Inglaterra, Itália e Portugal também foram adicionados. A seção pareceu buscar lastrear a tese da doutrinação das escolas de acordo com critérios de verossimilhança, evidenciando que o fenômeno tem se alastrado mundo afora e é uma estratégia reconhecida por diferentes intelectuais públicos.

5) Flagrando o doutrinador: certamente, uma das partes mais emblemáticas do site; já utilizadas por Penna para investigar em virtude do conteúdo nela encontrado. Aqui o ESP elencaria um conjunto de práticas que revelam o perfil do doutrinador²³⁷. De acordo com o movimento, um professor-militante poderia ser reconhecido pelas seguintes práticas:

- se desvia, freqüentemente, da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional;
- adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica;
- impõe a leitura de textos que mostram apenas um dos lados de questões controvertidas;
- exhibe aos alunos obras de arte de conteúdo político-ideológico, submetendo-as a discussão em sala de aula, sem fornecer os instrumentos necessários à descompactação da mensagem veiculada e sem dar tempo aos alunos para refletir sobre o seu conteúdo;
- ridiculariza gratuitamente ou desqualifica crenças religiosas ou convicções políticas;
- ridiculariza, desqualifica ou difama personalidades históricas, políticas ou religiosas;
- pressiona os alunos a expressar determinados pontos de vista em seus trabalhos;
- alicia alunos para participar de manifestações, atos públicos, passeatas, etc.;
- permite que a convicção política ou religiosa dos alunos interfira positiva ou negativamente em suas notas;
- encaminha o debate de qualquer assunto controvertido para conclusões que necessariamente favoreçam os pontos de vista de determinada corrente de pensamento;
- não só não esconde, como divulga e faz propaganda de suas preferências e antipatias políticas e ideológicas;
- omite ou minimiza fatos desabonadores da corrente político-ideológica de sua preferência;
- transmite aos alunos a impressão de que o mundo da política se divide entre os “do bem” e os “do mal”;
- não admite a mera possibilidade de que o “outro lado” possa ter alguma razão;
- promove uma atmosfera de intimidação em sala de aula, não permitindo, ou desencorajando a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus;
- não impede que tal atmosfera seja criada pela ação de outros alunos;

²³⁷ESCOLA SEM PARTIDO. **Flagrando o Doutrinador.** Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923150334/http://www.escolasempartido.org/?id=38.1.topico.2.13.new_topic... Acesso em: 09/04/2019.

- utiliza-se da função para propagar idéias e juízos de valor incompatíveis com os sentimentos morais e religiosos dos alunos, constringendo-os por não partilharem das mesmas idéias e juízos.²³⁸

Penna observa que a lista em questão oferece uma série de características que delineiam o perfil do doutrinador de acordo com o ESP²³⁹. No interior desse escopo, alguns elementos tangenciariam os procedimentos e métodos contidos no ensino de História como, por exemplo, a associação da matéria da disciplina a assuntos em noticiários nacionais ou internacionais. O intento é destituir de qualquer conteúdo seus nexos causais com o tempo presente, com questões socialmente vivas, presentes na vida cotidiana e nas esferas públicas com as quais os alunos podem se relacionar e que estabelecem conexões com diferentes contextos históricos. Nenhuma ação humana surge descolada da temporalidade. A base sobre a qual seres humanos se fazem no mundo tende a tornar-se, cada vez mais, social na medida em que transformamos o mundo à nossa volta²⁴⁰. O anticientificismo do movimento também é posto em evidência na medida em que tais discussões já foram exaustivamente debatidas e superadas dentro das academias, locais validados e referendados de produção de conhecimento do campo da Educação conforme Penna²⁴¹. Além disso, o autor também alerta a que a lista de práticas doutrinárias tenta destituir da escola seu caráter educacional. Esta última afirmativa será analisada com maior profundidade após o capítulo 3 desta dissertação; momento em que será traçado um panorama sobre o trabalho educativo na atualidade bem como suas especificidades de formação.

Um outro ponto a ser mencionado, de acordo com Caldas, é a conotação negativa construída sobre a imagem do professor que é mostrado como “alguém que comete um ato de violência física e simbólica contra seus alunos, ou seja, como um criminoso”²⁴². Ficaria evidente também a tentativa de penalização da autonomia intelectual do trabalho docente sob o véu do argumento da neutralidade. Na preparação de uma aula, os professores de História usualmente realizam seleções de fontes históricas, bibliografias e obras de arte. A cartilha, no entanto, atribuiria a estas seleções apenas o critério ideológico como se o professor fosse destituído de métodos científicos de seleção de seus materiais didáticos de acordo com o contexto e realidade do aluno e lugar em que leciona. A seção é alvo de diferentes atualizações;

²³⁸ESCOLA SEM PARTIDO. **Flagrando o Doutrinador**. Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923150334/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,13,new_topic, . Acesso em: 09/04/2019.

²³⁹PENNA, Fernando. Sobre o ódio ao professor Entrevista com Fernando Penna. **movimento-revista de educação**, n. 3, 2015, p. 6.

²⁴⁰LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social - volume 2**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

²⁴¹PENNA, Fernando. Sobre o ódio ao professor Entrevista com Fernando Penna. **movimento-revista de educação**, n. 3, 2015, p. 6.

²⁴²CALDAS, Renan Rubim. Narrativas em Movimento: do “Escola sem Partido” à “Educação Democrática”: História Pública e Trajetórias Docentes. Dissertação de Mestrado. Niterói, 2018, p. 56.

contudo, o conteúdo de práticas que dá o tom do doutrinador permanece o mesmo até atualmente.

6) Livros didáticos: Alegando que os livros didáticos trazem conteúdos de maneira unilateral, corroborando com a prática da doutrinação em sala de aula, o ESP buscaria publicar nesta seção do *site* análises críticas de livros didáticos com o objetivo de “chamar a atenção de estudantes, professores, pais e autoridades para o conteúdo político-ideológico dessas publicações”²⁴³.

Nota-se que não obstante as alegações contra os livros didáticos outras partes do *site*, estes são tão atacados que a eles é dedicada uma seção especial. No ano de 2004, três *links* estavam colocados à disposição: o Guia do Livro Didático para o ano de 2005 no Ensino Fundamental, uma crítica tecida ao livro “História & Vida, volume 2. Brasil: do Império aos dias de hoje” e uma crítica aos livros "História Moderna e Contemporânea" e "Nova História Crítica"²⁴⁴. Para além do tema dos livros didáticos, é relevante o fato de que todos os livros criticados são da disciplina de História. As críticas se baseiam, novamente, na dissociação da História e do tempo presente como percebe-se em: “É [um] livro dirigido a meninos e meninas de 6a. série. Pinta um panorama do passado que é cópia do que só existe no presente [sobre o livro História & Vida. vol. 2]”²⁴⁵. A dissociação entre estes elementos revelaria, mais do que desconhecimento relativamente aos aspectos basilares da produção historiográfica e do ensino de História, um conjunto de valores sobre os quais a disciplina deveria se assentar de acordo com as diretrizes do ESP. Permanecem também os argumentos de que os livros didáticos e a História ensinada são perniciosos, maquiando os acontecimentos e transformando “vilões” em “mocinhos” como, por exemplo, a figura de Luis Carlos Prestes que, de acordo com as críticas, foi construída apenas de acordo com um lado da História²⁴⁶. Tal argumento reiteraria dois elementos já constatados em outros espaços do *site*: a deslegitimação do trabalho educativo e dos saberes constituídos, o ataque ao marxismo e a exigência da neutralidade no ensino.

²⁴³ESCOLA SEM PARTIDO. Livros Didáticos. Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923153903/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,4,new_topic... Acesso em: 09/04/2019.

²⁴⁴Idem.

²⁴⁵SANTOS, Joel Nunes dos. **A doutrinação comunista nas escolas de classe média**. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20041018195453/http://www.oindividuo.com/convidado/Joel.htm>. Acesso em: 09/04/2019.

²⁴⁶Idem.

Ao longo do tempo, novos comentários sobre livros didáticos foram adicionados à aba. Não foi observada nenhuma alteração discursiva com a introdução de novos elementos, apenas a reiteração de antigos paradigmas já presentes na fundação do movimento.²⁴⁷

7) Notícias: nesta seção, o *site* compila diferentes notícias que julga apresentar vieses político-ideológicos em todas as modalidades de ensino no Brasil²⁴⁸. As notícias selecionadas para divulgação renovam o mesmo teor dos tópicos anteriores. Alegações de que o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) buscaria formar um exército de revolucionários nas escolas, o ENEM seria utilizado politicamente como mecanismo de obrigar o estudante a defender pautas marxistas e o ensino superior brasileiro criaria vieses político-ideológicos²⁴⁹ reforçariam o apelo à neutralidade, a cruzada anti-marxista e a deslegitimação do trabalho docente. Em 2004, a seção parece dar enfoque especial ao MST; das 7 reportagens publicadas, 3 apelam ao movimento social em questão.

Neste estágio da análise, o argumento de uma suposta neutralidade apartidária no ESP cai por terra. Absolutamente todos os *links* que alimentam o domínio *escolasempartido.org* reiteram o pensamento social conservador. As notícias adicionadas na aba ano após ano, reportagens contendo o mesmo teor daquelas originárias em 2004.

8) O Papel do Governo: alegando que os órgãos federal, estaduais e municipais possuiriam grande poder sobre a Educação no Brasil em virtude do orçamento destinado a esta pasta que a Constituição prevê, é atribuída a responsabilidade pelas supostas práticas de doutrinação aos órgãos governamentais do país²⁵⁰. A culpabilização também incorre devido ao fato, segundo o ESP, de que as instituições públicas promovem perspectivas pedagógicas com viés ideológico. Como referências a estes argumentos, o *site* disponibiliza *links* para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs) e para os critérios de seleção dos livros didáticos de acordo com o Ministério da Educação (MEC)²⁵¹.

9) Síndrome de Estocolmo: comparando o professor a um sequestrador que cativaria as mentes inocentes de seus alunos, o *site* alega que estes, por sua vez, acabam desenvolvendo relações afetivas com seus captos intelectuais. É com base neste argumento que o movimento

²⁴⁷ESCOLA SEM PARTIDO. **Livros Didáticos.** Disponível em: https://web.archive.org/web/20111029125948/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,4,new_topic,... Acesso em: 09/04/2019.

²⁴⁸ESCOLA SEM PARTIDO. **Notícias.** Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923154139/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,5,new_topic,... Acesso em: 09/04/2019.

²⁴⁹Idem.

²⁵⁰ESCOLA SEM PARTIDO. **O Papel do Governo.** Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923150255/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,11,new_topic,... Acesso em: 09/04/2019.

²⁵¹Idem.

alegaria as respostas negativas dos alunos aos casos de doutrinação e a defesas dos professores que são acusados. Além disso, o ESP também justificaria que muitos destes alunos, vinculados a movimentos políticos como a União da Juventude Socialista (UJS), atuam juntamente com seus professores em prol da difusão da doutrinação nas escolas tornando-se, conseqüentemente, cúmplices de seus professores. Baseados nesta perspectiva, eles buscam demonstrar situações em que os estudantes atuam em estimulando a doutrinação²⁵²

Notadamente, sob a bandeira do anticomunismo, o trabalho educativo seria duramente atacado no momento em que professores são comparados com criminosos. Há ainda um elemento que corrobora com o esvaziamento do caráter pedagógico da escola: a redução do aluno a mero receptor do conteúdo proferido pelo professor. Tal sentido só poderia ser atribuído pelo movimento em virtude de dois elementos: o desconhecimento da realidade cotidiana das escolas e o apagamento intencional do aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. A repetição constante e enfadonha dos mesmos ataques, linhas de raciocínio e justificativas ao longo de todos os tópicos do menu revelam um esforço consciente de atribuição de sentidos à prática docente. De acordo com Caldas, as narrativas da aba são cuidadosamente selecionadas de acordo com as linhas semânticas do ESP, criando justificativas para suas ações no tempo presente.²⁵³

No interior dos tópicos do menu “Legal”, são encontrados os seguintes conteúdos:

1) Apresentação: literalmente, uma tentativa de apresentação do movimento ao público leitor. Nesta seção, o texto parte de um momento ideal da prática educativa, em que as escolas deveriam funcionar como centros de difusão e promoção do conhecimento em uma sociedade livre²⁵⁴. Entretanto no Brasil, de acordo com o ESP, as escolas não alcançariam este papel em virtude do assédio de professores que visariam incutir valores político-ideológicos em seus alunos; supostamente os educadores ou ignoram o problema ou recusam a admiti-lo²⁵⁵. Justamente por isso, como consta no texto, o movimento foi criado; mostrar que a prática da doutrinação é real e assola o Brasil em todas as instituições de ensino se coloca como objetivo fundamental na apresentação contida no *site*. Com isso, é realizada uma cisão epistemológica entre doutrinação e educação - apesar de ambos os termos carecerem de delimitação conceitual

²⁵²ESCOLA SEM PARTIDO. **Síndrome de Estocolmo.** Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923150147/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,10,new_topic.. Acesso em: 09/04/2019.

²⁵³CALDAS, Renan Rubim. Narrativas em Movimento: do “Escola sem Partido” à “Educação Democrática”: História Pública e Trajetórias Docentes. Dissertação de Mestrado. Niterói, 2018, p. 52.

²⁵⁴ESCOLA SEM PARTIDO. **Apresentação.** Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923141248/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,22,new_topic.. Acesso em: 09/04/2019.

²⁵⁵Idem.

nas bases teóricas do movimento. O texto termina estimulando o leitor a enviar uma mensagem para o movimento através do *site* caso haja a suspeita de que ele esteja sendo doutrinado. São elencados, assim como no setor “Flagrando o doutrinador”, sintomas de que o estudante pode estar sendo doutrinado, a saber:

Se você sente que seus professores estão comprometidos com uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais; se percebe que outros enfoques são por eles desqualificados ou ridicularizados e que suas atitudes, em sala de aula, propiciam a formação uma atmosfera de intimidação incompatível com a busca do conhecimento; se observa que estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores.²⁵⁶

Quando comparados a apresentação do movimento e o conteúdo de outros menus do *site*, torna-se evidente como o movimento constrói a ideia e sentido do termo doutrinação ainda que tal movimento jamais seja explicitado. Os doutrinadores seriam precisamente aqueles professores que, através de experiências e uso das contradições postas no tempo presente comuns à realidade dos estudantes, dotam de sentido o conteúdo a ser ministrado. Os doutrinadores seriam, nem mais nem menos, professores que enxergam em suas práticas pedagógicas elementos que irrompem do mero conteúdo e dotam de novas nuances questões que são socialmente vivas e passíveis de debate. O movimento prontamente se alista ao combate de tais práticas e, colocando-se na contramão do debate pedagógico no Brasil, procuram por um ensino asséptico ao mesmo tempo em que lutam pelo “politicamente incorreto”. Há aí uma contradição que revela a impossibilidade da tão almejada neutralidade no ato de ensinar. Fica evidente, também, o porquê da disciplina de História aparecer, de maneira preponderante, no alvo do ESP. Todas as críticas do movimento se pautam sobre temas caros e recorrentes nas aulas de História. Abre-se, conseqüentemente, a possibilidade de investigar a intencionalidade em situar o ensino de História como o maior campo de ação dos professores potencialmente emoldurados como doutrinadores.

2) Como participar: O tópico em questão não existe atualmente no *layout* do *escolasempartido.org* - ele se manteve até antes da grande reformulação do *site* entre o fim de 2011 e o início de 2012. Para aqueles que estão familiarizados com a versão mais recente do *escolasempartido.org*, tal tópico deve soar como novidade. Nele, o movimento busca apresentar novamente seu principal objetivo: “combater a doutrinação ideológica nas escolas brasileiras”²⁵⁷. Entretanto, para realizar tal feito o ESP alega que precisa produzir provas de que

²⁵⁶ESCOLA SEM PARTIDO. **Flagrando o doutrinador**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>. Acesso em: 24/05/2019.

²⁵⁷ESCOLA SEM PARTIDO. **Como Participar**. Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923142119/http://www.escolasempartido.org/?id=38.1.topico.2.24.new_topic. Acesso em: 09/04/2019.

o fenômeno em questão é constatável. Para isso, ele argumenta se valer de dois artifícios diferentes: o “testemunho das vítimas (...) e a formação de um acervo de documentos”²⁵⁸ que dê o tom, caracterize e demonstre de forma concreta as práticas que podem ser tidas como doutrinárias. O objetivo desta seção para o movimento seria, portanto, incitar a coleta de dados com o intuito de a criar um repositório de denúncias sobre a prática de doutrinação. É estritamente nesse sentido que o ESP conclama a participação dos leitores interessados: contribuindo para a alimentação do *site* com novos relatos, artigos e documentos²⁵⁹.

Novamente o termo doutrinação foi focado no parlatório do movimento. Como nas ocasiões supracitadas, há carência quanto a sua delimitação conceitual. No entanto, a busca por dados capazes de asseverar casos concretos do fenômeno revela um possível empenho do movimento em garantir validade à sua prática. Valendo-nos das informações as quais dispomos não é possível aferir se a incitação da denúncia e perseguição aos professores através de métodos de documentação de provas é causa ou consequência da necessidade de alimentar os bancos de dados que validam o movimento. Apesar disso, há uma clara correlação entre a coação de professores através de denúncias e filmagens e a necessidade de criar um repositório do *site* sobre práticas doutrinárias como o ato de partir de problemas sociais do presente nas aulas de História no intuito de dotar de sentido os conteúdos prescritos e incentivar a atividade intelectual dos alunos através de elementos vivos na cotidianidade.

A seção permanece no portal até o primeiro semestre de 2012, momento no qual sucede uma reformulação completa do *layout* do site. A reformulação do mesmo será abordada nas considerações tecidas para além da análise de conteúdo dos menus, tendo em vista seu posicionamento temporal próximo a um ganho de popularidade do movimento nas tensões em torno do material produzido pelo Ministério da Educação para tratar do combate à homofobia²⁶⁰.

3) Condições de uso: buscando resguardar o movimento e o conteúdo do *site*, o movimento delimita condições de uso e participação no portal a diretrizes postas sobre as três seguintes áreas: mensagens, responsabilidade e nossa posição²⁶¹. Ao abordar o tema das mensagens, o movimento busca se isentar acerca das opiniões contidas naquelas enviadas pelos

²⁵⁸Idem.

²⁵⁹Idem.

²⁶⁰SOARES, Wellington. **Conheça o ‘kit gay’ vetado pelo governo federal em 2011**. Nova Escola, 1 fev. 2015. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>>. Acesso em: 09/04/2019.

²⁶¹ESCOLA SEM PARTIDO. **Condições de uso**. Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923140508/http://www.escolasempartido.org/?id=38.1.topico.2.17.new_topic. Acesso em: 09/04/2019.

usuários do portal e uma série de condições constituídas com o objetivo de resguardar a posição do movimento. Apenas uma destas condições nos chamou a atenção especialmente, pois trata do envio de supostas provas de doutrinação por estudantes; a saber:

O provedor recomenda que o estudante, antes de enviar uma mensagem, procure documentar da melhor maneira possível os fatos que a motivaram, acumulando registros de incidentes, anotando as datas, a matéria, o contexto e, muito importante, as atitudes e as expressões utilizadas pelo professor. Convém anotar tudo, inclusive os nomes dos colegas que presenciaram os fatos relatados.²⁶²

No tópico que aborda a responsabilidade, o movimento transfere ao usuário toda a responsabilidade por qualquer prejuízo que o *site* possa causar²⁶³. Em “nossa posição”, o mesmo padrão de comportamento se verifica, buscando isentar o site de qualquer associação com instituições de ensino e mensagens odiosas que podem ser encontradas no portal²⁶⁴. Vale notar no conteúdo desta aba a descrição de um guia para o estudante sobre como construir uma denúncia bem sucedida contra um professor. A busca por documentar a qualquer custo um suposto caso de doutrinação corrobora na incitação de práticas que violam, inclusive, o princípio da liberdade de cátedra. Ademais, a atmosfera gerada pela obsessão em documentar os mínimos gestos do professor, ao mesmo tempo que o coage e constrange, coloca o aluno em uma posição que este não deveria assumir em sala de aula. A atenção ao conteúdo, abordagens e debates proporcionados em sala de aula ocupam papel secundário, haja visto que o discente estará se preocupando em acumular provas sobre a doutrinação.

4) Direito de resposta: na presente seção, o *site* alega que garante, de acordo com as condições de uso expostas anteriormente, que o professor denunciado ou a instituição de ensino a qual ele se vincula possuiria direito de resposta em caso de uma eventual denúncia. Entretanto, fica evidente que a mensagem do aluno que denunciou continuará presente no acervo do movimento; a alteração é que ela poderá ser vinculada à resposta que pode ser redigida.²⁶⁵

Conquanto estas diretrizes aparentam uma certa abertura do movimento em ouvir o outro lado, a exposição da resposta da instituição de ensino ou do professor em conjunto com a denúncia de forma pública pode, na realidade, intimidar o sujeito denunciado a responder. Um professor, quando exposto desta forma, corre riscos de perder seu emprego no caso de lecionar em uma instituição particular, gerar maiores ressonâncias acerca do fato ocorrido ou ainda sofrer escrachos em páginas do *facebook* correligionárias ao ESP. O direito de resposta, na

²⁶²Idem.

²⁶³Idem.

²⁶⁴Idem.

²⁶⁵ESCOLA SEM PARTIDO. **Direito de Resposta**. Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923141906/http://www.escolasempartido.org/?id=38.1.topico.2.23.new_topic. Acesso em: 09/04/2019.

verdade, acaba se tornando mais uma forma de denunciar e expor os professores que não se adequam às concepções de ensino - esvaziadas - do ESP.

5) Objetivos: mais uma vez é explicitado o motivo originário da criação do movimento: “a luta contra a instrumentalização da educação para fins políticos, ideológicos e partidários”²⁶⁶. Logo após, elenca o principal meio de levar a cabo tal empenho: a denúncia dos professores através da divulgação do testemunho das vítimas. A princípio, a associação destes dois elementos parece delinear-se como os objetivos principais do movimento no período 2004 - 2014. Entretanto, o presente espaço do *site* elenca ainda outros objetivos, que podem ser considerados específicos e, portanto, derivativos daqueles gerais:

apoiar iniciativas de estudantes e pais destinadas a combater a doutrinação ideológica, seja qual for a sua coloração; orientar o comportamento de estudantes e pais quanto à melhor maneira de enfrentar o problema; oferecer à comunidade escolar e ao público em geral análises críticas de bibliografias, livros didáticos e conteúdos programáticos; promover o debate e ampliar o nível de conhecimento do público sobre o tema “doutrinação ideológica”, mediante a divulgação de atos normativos, códigos de ética, pareceres, estudos científicos, artigos e links dedicados ao assunto.²⁶⁷

É certo que os objetivos específicos delineados no portal corroboram com a linha discursiva presente no restante do *site*. O apoio às iniciativas de combate à doutrinação resume-se na exposição de professores através dos veículos de informação controlados pelo movimento. A eles, apenas a denúncia realizada já serve como base para o escracho do professor ou da escola nas redes sociais. Esta tática, como observar-se-á mais adiante neste trabalho, apresenta-se como uma constante da militância de grupos de extrema direita nas redes sociais. As análises críticas de bibliografias resumem-se, por sua vez, à deslegitimação dos livros didáticos sob o pretexto de que estes são manuais de lavagem cerebral dos estudantes. A ampliação sobre o conhecimento da doutrinação ideológica revela um outro elemento do termo: o que é permanente neste conceito é seu caráter mutável de maneira a atender às demandas do movimento.

6) Privacidade: nesta seção, o movimento se compromete em resguardar a identidade dos usuários, desde que estes respeitem as condições de uso impostas no tópico homônimo²⁶⁸.

7) Quem somos: apesar de já abordado no momento de construção da narrativa sobre a gênese do ESP, este tópico ainda rende outras observações. O item inicia-se a partir da definição do principal objetivo do movimento, já reiterado em diversas seções do *site*. Posteriormente,

²⁶⁶ESCOLA SEM PARTIDO. **Objetivos.** Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923140527/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,18,new_topic. Acesso em: 09/04/2019.

²⁶⁷Idem.

²⁶⁸ESCOLA SEM PARTIDO. **Privacidade.** Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923140759/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,19,new_topic. Acesso em: 09/04/2019.

são disparadas acusações contra os professores que abusam da liberdade de cátedra para incutir nos alunos suas visões de mundo. Em 2004, a seção “quem somos” na realidade não indica quais são os sujeitos idealizadores do movimento e do *site*; apenas repetem os mesmos jargões sobre a iniciativa de denunciar professores através de testemunhos de alunos e a inspiração no grupo semelhante empreitado nos EUA: noIndoctrination.org.²⁶⁹

Serão tecidas, agora, algumas considerações importantes acerca de outros elementos e campanhas do *site* situados além do conteúdo dos menus. O primeiro fator que vem à tona da análise das fontes do portal é a constatação de que entre o período de criação, 20 de maio de 2004²⁷⁰ até o dia 31 de dezembro de 2007, o *site* passa por um total de 16 atualizações capturadas pela *Wayback Machine* sendo que destas, 13 foram realizadas entre os anos de 2004 e 2005, nenhuma foi realizada em 2006 e apenas 3 arremeteram o ano de 2007. O número baixo de atualizações revela um movimento incipiente em seu início. Posteriormente, são constatados três vértices de registros em períodos diferentes: o primeiro deles entre 2007 e 2009; depois entre 2010 e 2012 e o último entre 2015 a 2018. Ao compararmos estas marcas temporais com pontos nodais de aumento de popularidade do ESP, é percebida uma correlação destes fenômenos.

Moura, em sua dissertação de mestrado, defende que apesar do baixo alcance do movimento durante a maior parte de sua existência, três momentos foram cruciais para impulsionar a notoriedade do ESP diante da sociedade civil²⁷¹. De acordo com a autora,

O primeiro momento se deu em 2007 por ocasião da polêmica gerada pela coluna no Jornal O Globo do jornalista Ali Kamel, no qual ele fez duras críticas à coleção de livros didáticos Nova História Crítica, de Mario Schmidt (KAMEL, 2007); o segundo momento foi em 2011, com a querela gerada em torno do material produzido pelo Ministério da Educação de Combate à Homofobia (SOARES, 2015), chamado pela mídia de “Kit Gay” [e] O terceiro momento de expansão do ESP iniciou-se em 2014, por ocasião da crise política e da polarização da sociedade em torno das campanhas presidenciais da então presidenta Dilma Rousseff e do senador Aécio Neves, e se estende até o atual momento.²⁷²

Apesar de, como já explicitado na análise da gênese do movimento, os marcos propostos por Moura já se fazerem presentes, há uma correlação entre o aumento da taxa de atualizações do site e os marcos identificados pela autora. Correlação que, no entanto, pode não ser uma relação de causa e efeito. O aumento de atualizações entre 2010 e 2012, por exemplo, referem-

²⁶⁹ESCOLA SEM PARTIDO. **Quem Somos.** Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923140926/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,20,new_topic. Acesso em: 09/04/2019.

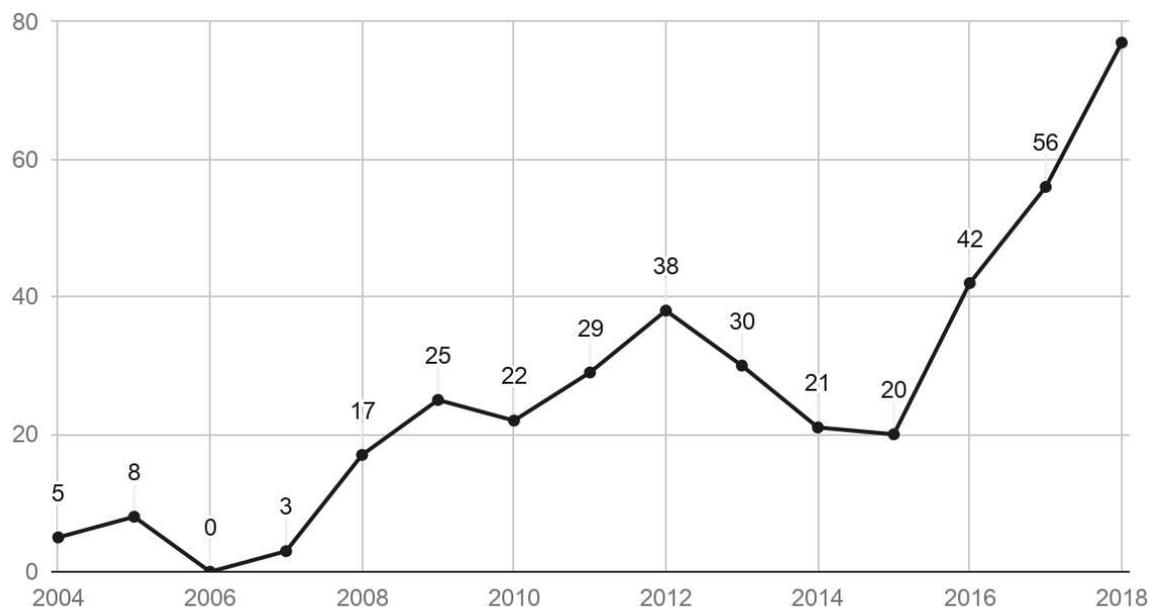
²⁷⁰Disponível em: http://web.archive.org/web/20040601000000*/http://www.escolasempartido.org/. Acesso em: 09/04/2019.

²⁷¹MOURA, Fernanda Pereira de. “**ESCOLA SEM PARTIDO**”: **Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História.** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2016, p. 27.

²⁷²Ibidem, p. 27-28.

se à uma grande reformulação pela qual o *site* passou. O gráfico abaixo, construído com as informações fornecidas pela *Wayback Machine*²⁷³ que relaciona a taxa de captura de alterações no domínio *escolasempartido.org* em função do ano garante a visualidade das correlações e empenhos de seus dirigentes em determinados espaços de tempo.

gráfico 1: taxa de captura de alterações/ano no *escolasempartido.org*



A partir do cruzamento de ambas as fontes, é possível extrair uma série de considerações. A primeira delas diz respeito ao fato de que, não obstante as páginas em redes sociais e outros veículos de informação, o *site* desempenha grande relevância como lugar de enunciação do movimento. Logo que há um evento que visibilize o movimento, como a coluna de Ali Kamel, conteúdos são (re)adaptados no intuito de garantir maior visibilidade ao movimento. Enquanto em 2006 não é realizada nenhuma atualização, provavelmente em virtude das poucas interações com o portal na época, no ano de 2007 o ESP inicia a “Campanha do Cartaz Antidoutrinação”²⁷⁴ e inaugura uma nova seção no *site* abordando o tema dos vestibulares. A campanha do cartaz, famoso atualmente por prescrever uma série de deveres do professor que devem ser afixados nas escolas dura até 2012.

No ano em questão, o portal do movimento adquire um *layout* novo que mantém a maior parte das seções anteriores e adiciona outras três: um link para o blog “Tomatadas”, uma “Biblioteca Politicamente Incorreta” e uma aba especialmente dedicada à “Educação Moral”.

²⁷³Wayback Machine. **Calendar**. Disponível em: https://web.archive.org/web/*/escolasempartido.org. Acesso em: 10/04/2019.

²⁷⁴ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20070721200910/http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 10/04/2019.

O blog em pauta, de acordo com Caldas, tem como objetivo criticar livros didáticos de geografia com viés anticapitalista; o problema é que os livros criticados são ultrapassados, da década de 1990 e não aprovados pelo MEC²⁷⁵. A estratégia de construir argumentos fundamentados em fontes não correlacionadas a realidade daquilo que é criticado pelo ESP parece ser uma estratégia recorrente. A “Biblioteca Politicamente Incorreta”, por sua vez, cristaliza o antagonismo ao termo “politicamente correto” como associado aos críticos do ESP em virtude da agressividade e possíveis comportamentos preconceituosos do movimento. Já o tema da moral revela a adaptação do ESP à nova onda de popularidade devido ao “Kit Gay”. Cada vez mais, o movimento passa a incorporar em seu *site* notícias sobre livros eróticos nas escolas, professores apologetas do “homossexualismo” e notícias estritamente vinculadas ao “Kit Gay”²⁷⁶. Já em 2015, as atualizações se relacionam claramente com a nova estratégia do movimento, que revela também uma metamorfose em suas linhas práticas de ação: a atuação política por meio da redação de anteprojetos de lei. É criado, no canto superior direito do *site*, um *link* intitulado “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”²⁷⁷. No entanto, este último fato mencionado será abordado no próximo tópico deste capítulo de maneira mais rigorosa e minuciosa.

O que é possível identificar, desde a gênese do movimento em seu mito de origem até as atualizações do *site* que datam de 2011 é um escopo de categorias que fundaria a ação, valores, plausibilidades e diretrizes educacionais contidas no discurso do ESP. Cinco elementos são notórios em virtude da repetição e ênfase nestes atributos em várias seções do *site* durante o período em questão: o antimarxismo associado ao antipetismo, o esvaziamento do sentido e autonomia contidos no trabalho educativo, o esvaziamento da confiança nas instituições educacionais, o apelo ao argumento da neutralidade e a seleção do ensino de História como palco da doutrinação. A associação a pautas morais, latentes nos discursos antimarxistas, tomam forma concreta a partir de 2011, na seleção da “Ideologia de gênero” como inimiga do movimento; arrebatando segmentos cristãos conservadores ao séquito do ESP.

Optou-se, a partir do mapeamento destes atributos, por demarcar o período 2004-2011 do movimento como uma primeira fase do ESP. Observamos, em primeiro lugar, que o

²⁷⁵CALDAS, Renan Rubim. Narrativas em Movimento: do “Escola sem Partido” à “Educação Democrática”: História Pública e Trajetórias Docentes. Dissertação de Mestrado. Niterói, 2018, p. 92.

²⁷⁶ESCOLA SEM PARTIDO. Educação Moral. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20120702135030/http://escolasempartido.org/educacao-moral>. Acesso em: 10/04/2019.

²⁷⁷ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20150320170221/http://www.escolasempartido.org/educacao-moral?start=3>. Acesso em 10/04/2019.

movimento surge de sujeitos inconformados com a escola a partir de elementos fornecidos pela estrutura de suas vidas cotidianas. Escola e família entremeiam-se, na perspectiva do movimento, como pólos antagônicos da formação moral de seus filhos. O coro dos insatisfeitos é tributário de ontologias conservadoras acerca dinâmica da realidade brasileira; o surgimento do movimento em 2004, após a alçada ao poder executivo no país de um operário pertencente a um partido no espectro da esquerda não é coincidência, mas consequência.

A consequência reflete-se no empenho em criar um objetivo para o movimento responsável por validar a insatisfação de Nagib e torná-la socialmente partilhada: a doutrinação política, ideológica, partidária nas escolas. Com a demarcação de um problema em esferas comuns a muitas famílias brasileiras, o descontentamento torna-se partilhado e, como uma esponja, aglutina figuras públicas ligadas ao pensamento conservador, como Olavo de Carvalho, Onyx Lorenzoni e Nelson Lehman Silva.

Com a cisão fundada entre família e escola, cria-se também a divisão entre educar e instruir e entre ensino e doutrinação. Neste estágio, notamos a concepção do principal objetivo do movimento: o combate à doutrinação ideológica. Concomitantemente, observamos sua fundação em lastro ideal e um acervo de supostos relatos que validem a existência do fenômeno e a necessidade de combatê-lo. O argumento da escola neutra, por sua vez, revela-se neste escopo como uma espécie de panaceia a qualquer tipo de doutrinação, pelo menos durante os anos do movimento anteriores ao cartaz antidoutrinação. Após o cartaz, o argumento da neutralidade permanece - apesar de refutações ao mesmo oriundas de vozes advindas do campo do ensino e da comunidade acadêmica. Entretanto, sua permanência liga-se, ao mesmo tempo, com a transformação da “neutralidade absoluta” à “neutralidade possível” *pari passu* o aumento de críticas ao “politicamente correto” e à “ideologia de gênero”.

Desta âncora origina o principal campo de batalha do movimento e também seu alvo: o ensino de História. Conforme foi possível observar nas fontes consultadas, é ele o maior objeto na redação de artigos, denúncias e relatos de doutrinação. É no ensino de História também que se revela o campo de batalha em virtude do caráter dos saberes e metodologias necessárias ao exercício do mesmo selecionadas pela comunidade acadêmica para constarem no processo de formação dos licenciandos desta área. O desafio, por exemplo, de atribuir sentido ao ensino de História pela via das fontes, do tempo presente, das habilidades socialmente necessárias, das questões socialmente vivas a partir de transposições, para esta área, de diferentes correntes oriundas da teoria da História, como a obra *Apologia da História*, de Bloch, tornam o terreno fértil para debates e contradições.

Foi a partir de diferentes perspectivas teóricas, precipuamente a contar do enraizamento, no Brasil, da chamada Nova História, que o campo do saber “ensino de História” olha novamente para si a partir de novas lentes; oriundas dos estudos culturais, dos estudos pós-críticos, do giro linguístico, da microhistória, de novas traduções dos *annale*. O abandono lento, gradual e crivado de contradições internas das antigas perspectivas totalizantes, estruturais abre portas para o campo das mentalidades, representações e significados.

Por sua vez, estas novas perspectivas abrem portas de diálogo com a vida privada, com a vida cotidiana, com os valores familiares; valores estes ainda marcados por feridas abertas na vida cotidiana doravante uma construção sócio-histórica de Brasil autocrática, bonapartista, sempre vista pelo alto, em que o estado de exceção é regra²⁷⁸. Deste então, munida de novos problemas, a História e o ensino dela possuem a possibilidade permanente de colocar o dedo na ferida dos vencedores, dos grandes heróis e figuras públicas, do mito do patriotismo, da gênese do fenômeno religioso no campo da cultura, do campo das sexualidades, racismos e machismos; ao fim e ao cabo, das bases sobre as quais se funda o pensamento conservador no Brasil.

Ao mesmo tempo, algumas vertentes destes novos ventos que inundam as academias a partir dos anos 1990 ao mesmo tempo em que presenciamos o colapso dos regimes pós-capitalistas do leste abandonam princípios epistemológicos fundantes das tradições historiográficas anteriores. Na fuga do racionalismo formal, abraça-se o irracionalismo moderno que, com a relativização extrema esvazia de caráter científico a ciência - conforme concebida anteriormente e, tal qual ocorre com o muro de berlim, dinamita fronteiras importantes presentes na academia e no senso comum - antigos elos de ligação entre ambas as ontologias²⁷⁹. A aparente ausência de barreiras entre ciência e ideologia, ou realidade e representação, por exemplo, fornece nexos de plausibilidade para visões de mundo ainda acostumadas com paradigmas anteriores qualificarem o ensino de História com mera propaganda marxista - não obstante o marxismo encontrar-se fora de moda na academia.

No ensino de História, o ESP encontra amálgama e solo fértil para a criação de fatos políticos, plausibilidades de seus discursos com o real e fermento para o crescimento do movimento. O escola sem Partido é a pirâmide invertida do ensino de História a partir da última década do século XX. O escola sem partido assemelha-se, na verdade, aos físicos sociais oitocentistas; seus fundamentos ontológicos são muito mais próximos; justamente daí oposição irrestrita às tendências atuais. Contra os pontos de vista e mentalidades, a fisiologia social;

²⁷⁸CHASIN, José. A via colonial de entificação do capitalismo. **A miséria brasileira: 1964-1994—do golpe militar à crise social**, 2000.

²⁷⁹LUKÁCS, Georg. **El asalto a la razón**. Grijalbo, 1968.

contra o inquérito das fontes, o mito de que elas falam por si só; contra firmar uma posição teórica coerente, a neutralidade; contra mais cores, sonhos e amores nos livros, os grandes heróis; contra o questionamento da autocracia, do terror do estado e das feridas abertas, o mito da nação.

Quando o gráfico é analisado sob a heurística da guerra híbrida global, o mapeamento revela ainda que durante o período das eleições do ano de 2018, cujo vencedor do pleito se posiciona subservientemente aos EUA. A aposta da guerra híbrida em destruir para reconstruir leva, de acordo com os estudiosos, a um processo de crescimento do autoritarismo e de estados de exceção²⁸⁰. Entretanto, realizo aqui uma ressalva: o instrumento da guerra híbrida pode ser utilizado analiticamente na medida em que consideramos a capacidade do ser social de escolher entre alternativas, por mais estreito que se configure seu campo de possibilidades. A ideia não pode conduzir a análise a uma perspectiva de passividade estrutural dos sujeitos, imóveis às movimentações internacionais. Enfaticamente, a chave da guerra híbrida deve ser considerada como um intensificador, catalisador de conflitos culturais previamente existentes nas realidades locais passíveis de alinhamento ou apropriação a interesses estrangeiros.

d. Metamorfoses

É fato notório que a partir de 2014 o movimento Escola sem Partido alcança cada vez mais visibilidade no cenário nacional. A cruzada de Nagib, gestada durante os anos anteriores, passou a poder contar com um exército de militantes virtuais, políticos profissionais e intelectuais que juntamente com o movimento ganharam proeminência a partir desta data. É evidente também que este marco inaugura uma nova forma de atuação no seio do ESP e que transborda para outras instâncias da sociedade civil. O antimarxismo e antipetismo, a deslegitimação e esvaziamento do trabalho educativo e do espaço escolar, a recusa a um ensino revelador de contradições da vida social tomam formas de intimidação, coação, perseguição e ameaças diante dos famigerados anteprojetos de lei. Analisar esta metamorfose no interior do movimento bem como possíveis alterações, exclusões e incorporações de pautas e dinâmicas de atuação é o objetivo da segunda parte deste capítulo.

Contudo, conforme anunciado no início do mesmo, não entendemos o ESP como um fenômeno isolado, desconectado do mal-estar da civilização no século XXI e das contradições atinentes à sociedade brasileira. Pelo contrário. Foi demarcada um pouco acima neste mesmo

²⁸⁰Idem.

texto a gênese do movimento a partir de anseios e insatisfações advindas da vida cotidiana de alguns setores sociais.

Em 2008, o mundo assistiu bestializado o estouro de uma crise que colocou em risco a economia global. Era a crise dos *subprimes*, créditos de risco concedidos nos Estados Unidos da América a tomadores que não oferecem garantia suficiente de pagamento. Em um mundo cada vez mais digital, em que o trabalho se reorganiza pelo alto a partir da mecanização, da inteligência artificial, da internet das coisas e do *big data*, os investimentos no setor produtivos tornaram-se, desde finais de 1970, cada vez menores. De lá pra cá, a magia da acumulação mediante a financeirização das economias “não só dominou o cenário capitalista, como superou os investimentos produtivos no que se refere à capacidade de apropriação de lucros”²⁸¹.

Na comunidade acadêmica, uma corrente de interpretação do acontecimento argumenta que afora as aparências, 2008 não representa, como via de regra, uma crise de subprodução, subconsumo ou superprodução. Na realidade, o desvelamento das maquinações rentistas traz à tona o ocorrido com os *subprimes* como uma continuidade da crise deflagrada em finais dos anos 1970 nas economias capitalistas. Portanto, ao contrário de outras crises cujo teor configurou-se como cíclico e endêmico ao modo de produção capitalista; esta é uma crise estrutural²⁸², cujas soluções já não mais podem passar por apenas medidas contratendências.

Marcelo Carcanholo, ao publicar um artigo em um dossiê temático que se propunha a entender a “atual” crise do capitalismo já em 2011, defende que o caráter do colapso das economias em 2008 é um reflexo das formas sobre as quais o capitalismo se constituiu na contemporaneidade; constituição esta marcada profundamente pelas respostas dadas aos colapsos das décadas de 60 e 70 no século XX²⁸³. Respostas estas que, para o autor, já traziam em si os limites temporais de manutenção das medidas adotadas em virtude das seguintes considerações:

- (i) o processo de reestruturação produtiva que, dentre outros aspectos, promoveu a redução dos tempos de rotação do capital e, portanto, elevou a taxa anual ou periódica de mais-valia, consequentemente da taxa anual ou periódica de lucro (Marx, 1988, vol. III, seção II);
- (ii) as reformas estruturais nos mercados de trabalho que implicaram no aumento da taxa de maisvalia, tanto nos países centrais da acumulação mundial de capital quanto nos países periféricos;
- (iii) o aumento da parcela do valor produzido pelo capitalismo periférico para a apropriação/acumulação nos países centrais, seja por mecanismos ligados à concorrência dentro e entre setores produtores de mercadorias, ou ainda por formas de remessa de recursos como serviço da dívida externa e transferência de lucros e dividendos, em função do investimento direto estrangeiro;
- (iv) a expansão dos mercados, dada a intensificação dos processos de

²⁸¹CARCANHOLO, Reinaldo. A atual crise do capitalismo. **Crítica Marxista**, v. 29, p. 49, 2009.

²⁸²MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2009.

²⁸³CARCANHOLO, Marcelo Dias. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. **REVISTA CRÍTICA E SOCIEDADE**, v. 1, n. 3, p. 73, 2011.

abertura comercial e liberalização financeira, que estão na raiz do processo dado em (iii); (v) a mudança da lógica de apropriação/acumulação do capital, segundo as determinações dadas pelo que Marx denominou de capital fictício.²⁸⁴

Na análise da matéria a partir da ótica da teoria do valor elaborada por Marx, de acordo com Carcanholo, “sustenta não só a existência de contradições internas e inerentes à sociedade capitalista, como, ao mesmo tempo, que essas contradições se agravam com o tempo; que seu antagonismo inevitavelmente torna-se cada vez mais agudo”²⁸⁵. O tal antagonismo mencionado pelo autor em questão faz parte de um dos elementos centrais da análise do modo de produção capitalista por Marx: a queda tendencial da taxa de lucro.

Esta contradição fundante da forma que organizamos a vida em sociedade atualmente se dá a partir da interação entre capital e trabalho. A taxa de mais-valia, dentro do pensamento marxiano, se relaciona diretamente com a taxa de lucro apropriada pelo capitalista e aquela, por sua vez, só pode ser obtida através do dispêndio de força de trabalho. Para o cálculo correto do excedente de valor é preciso, antes de mais nada, deduzir desta a quantidade de valor consumida pelo capital constante e variável na produção. O primeiro diz respeito ao emprego do meio de trabalho, às matérias primas consumidas, ao volume de capital *morto*, máquinas, infraestruturas e tudo aquilo que se configura como auxiliar ao processo produtivo. O valor empenhado em todos estes investimentos, tal como sua deterioração temporal é transferido diretamente ao preço das mercadorias sem qualquer variação. O outro, por sua vez, é variável justamente por caracterizar o gasto empenhado na compra da força de trabalho alheia, necessária para a transformação material de um elemento em outro, dotado - ou acrescido - de valor na mesma proporção em que é empregada força de trabalho humana.²⁸⁶

De maneira perfunctória de onde vem, portanto, a queda tendencial da taxa de lucro? A maximização da produção por meio do emprego de novas tecnologias, pelo comércio global, pela mecanização, pelo uso de ferramentas de inteligência artificial ao mesmo tempo em que eleva exponencialmente o ritmo de produção de novas mercadorias em larga escala reduz, na mesma proporção, seu valor. A aquisição de capital fixo nas formas mencionadas diminui a necessidade de uso do trabalho humano para a produção de uma x quantidade de mercadorias. O tempo de trabalho socialmente necessário reduz-se enquanto o preço de maquinários e etc., se eleva. O capital fixo adquire cada vez maior participação no processo produtivo ao mesmo tempo em que a compra de força de trabalho já não é mais tão necessária. Há, entretanto, um

²⁸⁴Ibidem, p. 74.

²⁸⁵CARCANHOLO, Reinaldo. A atual crise do capitalismo. *Crítica Marxista*, v. 29, p. 49, 2009.

²⁸⁶MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital.** Boitempo Editorial, 2015.

problema. Como vimos anteriormente, a mais-valia é extraída precisamente do excedente retirado do trabalho humano utilizado e, também, os consumidores de mercadorias que serão postas em circulação continuam sendo seres humanos e não máquinas ou juros de dívidas. A contradição se revela: na mesma medida em que a capacidade técnica, a racionalização da produção e a quantidade de bens disponíveis aumenta; os custos de produção se elevam, o valor das mercadorias diminui, os lucros caem e a fruição dos bens produzidos diminui.

Faz-se necessário o retorno ao instrumento heurístico da guerra híbrida global. Com o fim dos regimes do leste europeu, a tendência globalizante do modo de produção capitalista e as disputas geopolíticas entram em uma nova fase. Novas potências em busca de esferas de influência surgem: especialmente Rússia e China. Junto a isso, a rede mundial de computadores, a informatização, a internet das coisas e o *big data* propiciam mecanismos de intervenção em outros países a partir de abordagens indiretas, utilizando potenciais grupos identitários insatisfeitos com vista à alteração e realinhamento de regimes²⁸⁷. A crise dos *subprimes*, neste sentido, abre espaço para a criação de uma nova massa de descontentes com os regimes petistas no Brasil por diferentes razões: o medo do retorno à pobreza, o choque entre pautas como o combate ao machismo, racismo e lgbtfobia e o fundamentalismo religioso, a disputa entre ambientalistas e o agronegócio, etc. Mas agora, o enxame de descontentes pode ser organizado a partir das redes sociais, alcançando mais porosidade e visibilidade nos movimentos.

Mesmo que Lula, em 2008, buscasse minimizar ao máximo os potenciais efeitos dos *subprimes* no Brasil, dizendo inclusive que seus efeitos seriam comparáveis a uma “marolinha”²⁸⁸, a crença no progresso econômico e em um horizonte de expectativas aprazível ao Brasil em um futuro próximo foi abalada. Mesmo com a manutenção da atividade econômica no Brasil nos anos seguintes em virtude da manutenção de programas de aceleração da atividade econômica no país como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e investimentos massivos na Petrobrás e uma série de medidas que reduziram os efeitos imediatos na economia brasileira²⁸⁹, a redução da curva de crescimento econômico mundial e o desaquecimento - reflexos de medidas contratendências com efeitos cada vez mais breves e inócuos - passam a afetar o Brasil diretamente ao mesmo tempo em que inauguram, no mundo, uma nova fase na dinâmica da acumulação capitalista.

²⁸⁷KORYBKO, Andrew. **Guerras Híbridas: a abordagem adaptativa com indireta com vistas à troca de regime**. Moscou, 2015.

²⁸⁸GALHARDO, Ricardo. **Lula: crise é tsunami nos EUA e, se chegar ao Brasil, será 'marolinha'**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/lula-crise-tsunami-nos-eua-se-chegar-ao-brasil-sera-marolinha-3827410>. Acesso em: 13/04/2019.

²⁸⁹BUSNARDO, Felipe Dardani. Crise do subprime: como a bolha imobiliária e o mercado financeiro derrubaram a economia americana em 2008, e os reflexos da crise para o Brasil, p. 42. 2012.

Com isso chega-se a 2014. A marolinha sobre a qual o Brasil surfou em 2008 vai atingindo, ao longo do tempo, proporções de maremoto. A acumulação de forças da onda no impacto não possui raízes apenas econômicas, mas também uma ligação íntima com a realidade política do país.

Nesse contexto, em um ano de eleições presidenciais no qual as sementes do antipetismo eclodidas nas jornadas de 2013 fecundaram, uma oposição cada vez mais irracional passa a atacar vorazmente tudo aquilo que poderia ser associado aos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) no país.

No ano eleitoral, em uma disputa acirrada a candidata à reeleição pelo Partido dos Trabalhadores, Dilma Rousseff, o pleito com 51,64% dos votos válidos em uma disputa acirrada contra o candidato Aécio Neves (PSDB)²⁹⁰. As campanhas eleitorais, polarizadas e marcadas por agressões mútuas²⁹¹, transbordam de maneira quantitativa o antipetismo que germinara nas jornadas de 2013 e, apropriado por diversos movimentos de direita, após as eleições a polarização rapidamente volta a tomar formas de oposição nas ruas e nas casas legislativas. Mal passada a eleição, o primeiro discurso de Neves no senado após a campanha eleitoral²⁹², questionando o resultado democrático das urnas, assume, juntamente com “metade do país” uma oposição com o objetivo de impedir o novo governo de governar. Com as reais intenções guardadas sob o véu do discurso anticorrupção, a classe média derrotada nas urnas logo vai às ruas para pedir o impedimento da presidente²⁹³. A existência de uma intencionalidade por detrás de todas estas ações se reitera na entrevista de Tasso Jereissati, ex-presidente do PSDB, em que realiza uma autocrítica acerca do questionamento das eleições, do trabalho com pautas-bomba no congresso e do embarque no governo ilegítimo de Michel Temer a partir de 2016²⁹⁴.

Nesse contexto, “atendendo a pedidos do deputado estadual do Rio de Janeiro (PSC), Miguel Nagib converte as determinações de seu movimento em um anteprojeto de lei, que

²⁹⁰**Dilma se diz 'disposta ao diálogo' e afirma que país não está dividido.** Disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/eleicoes/2014/noticia/2014/10/dilma-se-diz-disposta-ao-dialogo-e-afirma-que-pais-nao-esta-dividido.html>. Acesso em: 02/01/2019.

²⁹¹Epoca. **Dilma x Aécio: A eleição que divide o Brasil.** Disponível em: <https://epoca.globo.com/tempo/eleicoes/noticia/2014/10/bdilma-x-aeciob-eleicao-que-divide-o-brasil.html>. Acesso em: 02/01/2019.

²⁹²**Aécio Neves faz seu primeiro discurso em Plenário após campanha eleitoral.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DtduYs1zbAI>. Acesso em: 02/01/2019.

²⁹³El País. **Os protestos contra o PT: Manifestações pedem o impeachment da presidenta Dilma Rousseff.** Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/16/album/1416095665_195366.html#foto_gal_5. Acesso em: 09/01/2019.

²⁹⁴Estadão. **Tasso Jereissati: ‘Nosso grande erro foi ter entrado no governo Temer’.** Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,nosso-grande-erro-foi-ter-entrado-no-governo-temer,70002500097>. Acesso em: 02/01/2019.

passou a ser divulgado nos portais do MESP”²⁹⁵. Com isso, a notoriedade das bandeiras do ESP aumentam e passam a aglutinar o apoio de grupos heterogêneos, os mesmos que compunham as manifestações verde e amarelo surgidas a partir da cobertura incessante da grande mídia que associava as investigações da operação lava-jato acerca dos escândalos de corrupção na Petrobrás e em grandes empreiteiras apenas ao PT; com o apoio tácito do judiciário em conduções coercitivas e quebras de sigilo em ligações telefônicas presidenciais²⁹⁶; com as investigações unilaterais realizadas pelo ministério público que afirma, ao investigar o ex-presidente Lula, não ter provas, mas convicções de sua corrupção²⁹⁷; com o apoio de grandes associações industriais, como a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo)²⁹⁸, as manifestações antipetistas passaram a aglutinar públicos cada vez maiores e heterogêneos, enfim unidos em torno de pautas comuns. Mas afinal, quem são estes grupos?

Os políticos de oposição tradicionais, alinhados às tendências neoliberais, impactaram a formação das massas de manifestantes. Entretanto, passam a se despontar como figuras públicas cada vez mais referentes intelectuais e políticos jocosos, há tempos insatisfeitos com a manutenção de um governo progressista. Vestidos com as cores da bandeira nacional e defendendo a ideia de nação por eles construída diversos institutos e movimentos liberais ensandecidos, movimentos pela volta da monarquia, pela volta da ditadura, setores conservadores da igreja Católica e das igrejas neopentecostais lançaram novos quadros políticos, vestidos com nossos símbolos do século XIX, mas travestidos com a “novidade”. Olavo de Carvalho com seu curso online de filosofia disseminador de teorias conspiratórias acerca do “globalismo”²⁹⁹; Kim Kataguirí, com seu movimento antiesquerda e o sonho de destruir a União Nacional dos Estudantes; Padre Paulo Ricardo, afirmando que sua igreja está contaminada pela esquerda; clã Bolsonaro, como bastião da moralidade e defesa da família; Miguel Nagib, advogado militante na cruzada contra o envenenamento dos corações e mentes

²⁹⁵PENNA, Fernando de Araujo; SALLES, Diogo da Costa. **A dupla certidão de nascimento do Escola sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária**. In: Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos. Fortaleza, EdUECE. p. 9 - 37, 2017.

²⁹⁶G1. **Moro derruba sigilo e divulga grampo de ligação entre Lula e Dilma; ouça**. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/03/pf-libera-documento-que-mostra-ligacao-entre-lula-e-dilma.html>. Acesso em: 02/01/2019.

²⁹⁷Diário do centro do mundo. **“Não temos provas, mas convicção”: o powerpoint de Dallagnol nos jogou de vez no Paraguai**. <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/nao-temos-provas-mas-conviccao-o-powerpoint-de-dallagnol-nos-jogou-de-vez-no-paraguai-por-kiko-nogueira/>. Visto em: 02/01/2019.

²⁹⁸El país. **Empresários redobram pressão contra Governo Dilma e cobram apoio do Congresso**. Visto em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/30/politica/1459289168_509972.html. Acesso em: 02/01/2019.

²⁹⁹Posteriormente, o guru da nova direita e do pensamento conservador de tipo reacionário no Brasil, demonstraria possuir grande influência no poder executivo durante o governo Bolsonaro, indicando diferentes ministros - como os da Educação.

inocentes das crianças nas escolas por professores petistas doutrinadores que querem acabar com a família e os valores cristãos.

A crise dos *Subprimes* já mencionada coloca-se, neste contexto, como o começo do fim de um curto ciclo de políticas econômicas progressistas e todo o processo de golpe no Brasil em 2016 recoloca o país na agenda neoliberal de interesse do grande capital³⁰⁰. Entretanto, não foi por isso que as massas patriotas foram levadas a saírem às ruas; o que estava em jogo no Brasil - para todas as figuras do parágrafo anterior e as multidões por elas inflamadas - eram nossos costumes, a família, a inocência das crianças. De onde vem, então, o avanço do conservadorismo? A defesa dos costumes nada mais é do que a defesa de certos privilégios, garantidos pela ausência histórica de direitos para camadas identitárias diferentes, embora pertencentes a uma mesma classe social. O homem branco passou a se revoltar contra indígenas e quilombolas sob o argumento de que estes se sustentam com impostos por ele pagos; neopentecostais se insatisfizeram com religiões de matriz africana se manifestarem abertamente; famílias se posicionaram contra as cotas pois estas tiravam da universidade quem realmente merecia; famílias se puseram contra educação sexual dado que tal poderia levar seus filhos a se tornarem homossexuais. Todos estes setores, privilegiados em virtude do arranjo de integração do Brasil na modernidade capitalista através da via colonial³⁰¹, aterrorizavam-se ao observar minorias historicamente subjugadas como a população negra, as mulheres e os LGBTs colocarem-se, bem ou mal, em igualdade de condições para competir no mercado através de políticas de ações afirmativas. Tudo isso em um cenário em que o desemprego passou de 12%.

Aos poucos, o fenômeno conhecido como nova direita brasileira passa a tomar forma e proporção específica no cenário nacional. O conceito em questão abrange diferentes vieses do pensamento social e político de direita no Brasil refigurados pela dinâmica da sociedade a partir das jornadas de 2013, englobando setores neoliberais, defensores da monarquia, conservadores e reacionários. De maneira geral, todos os espectros ideológicos inseridos neste escopo aproximam-se do ideário sem partido. No entanto, na dinâmica do ESP um matiz ocupa papel preponderante: o conservador de tipo reacionário.

Durante o processo histórico de entificação capitalista no Brasil, o que pode-se constatar foi não a presença, mas a ausência de elementos que marcaram a entificação capitalista em outras regiões do globo. Ao contrário da via clássica, observada na França e na Inglaterra, países

³⁰⁰BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serv. soc. soc.*, n. 128, p. 85-103, 2017.

³⁰¹RAGO FILHO, Antonio. A teoria da Via Colonial de objetivação do capital no Brasil: J. Chasin e a crítica ontológica do capital atrofico, 2010.

que passaram por revoluções burguesas liberais que efetivamente cunharam os mitos do progresso, da nação e da liberdade individual; ao contrário da via prussiana, observada em países europeus que tardaram a industrializarem-se e, via de regra, adotaram estados de exceção associados a monopólios e restrições das liberdades individuais de maneira a asseverar um rápido e forçado processo de entificação, no Brasil, de acordo com J. Chasin, a dinâmica da posição do Brasil no cenário internacional, a formação de suas elites e das classes trabalhadoras, sua posição na divisão internacional do trabalho e as feridas do colonialismo lançaram as bases para um processo específico de entificação capitalista: a via colonial³⁰². Jamais progredimos para posições liberais; o capitalismo brasileiro assume, pelo contrário, sua incompletude e incompletibilidade em que as modernizações na produção e economia do país ao menos até finais do século XX só existem na medida em que garantam a permanência dos elementos mais arcaicos de nossa formação social. Aqui, o estado de exceção, a autocracia e o bonapartismo se configuraram, de acordo com o autor, como regras da dinâmica política e social. Deriva-se, deste tipo de formação, um pensamento conservador que é romântico, reacionário e capaz de apelar para passados idílicos inócuos. O movimento Integralista, por exemplo, traz como um de seus principais lemas a palavra de ordem “Rumo à terra”; muito divergente da associação do fascismo com monopólios industriais no intuito de uma modernização forçada. A nova direita, portanto, não é novidade, mas sim uma posição político-social assumida por setores da elite e subsumida pelas massas na medida em que a dinâmica global de produção não mais assenta as bases arcaicas sobre as quais se fundam a sociedade brasileira. O termo reacionário é utilizado, por conseguinte, para explicitar o caráter reativo da onda conservadora crescente a partir de 2014.

Deste contexto surge o conservador de tipo reacionário, em vertiginoso crescimento como comprovam as urnas nas eleições presidenciais de 2018 e ocupando cada vez mais lugar na política, agora através de ministérios, secretarias e planos de governo. É conservador, pois tem medo, não quer perder privilégios, não quer correr o risco de perder seu emprego para um negro, uma mulher ou um homossexual em virtude da visibilidade por estes conquistada. Não enxerga a mais-valia que lhe explora e alimenta banqueiros cujos olhos saltam com políticas de austeridade, mas enxerga em quem pertence à mesma classe que si mesmo como inimigo. É reacionário, pois estranha no outro o reflexo de si; apega-se a símbolos nacionais que não mais dão conta de expressar a multiplicidade de identidades há tempos suprimida, condenados ao esquecimento pelo esfacelamento da memória através da “mundialização, da democratização,

³⁰²CHASIN, José. A via colonial de entificação do capitalismo. A miséria brasileira: 1964-1994—do golpe militar à crise social, 2000.

da massificação, da mediatização³⁰³ que esfacela também as instituições que antes asseguravam a conservação de valores, como a família, o Estado, a escola e a igreja³⁰⁴, logo atribuem a um inimigo comum: o PT. Dele vieram todas as mudanças que se frutificam em medos, levando os reacionários a buscarem refúgio em um passado romântico, em que nunca existiram lutas de classes, a família era respeitada e cada um conhecia seu lugar na sociedade. Acreditando nas figuras públicas trajadas de novas, mas que reiteram apenas aquilo que há de mais arcaico no Brasil; vendam seus olhos, dizem de progresso e mantêm os pés voltados para trás.

Colocando em diálogo o memorial e o levantamento do campo de sentidos produzidos pelo movimento Escola sem Partido através de seus discursos, tornados objetivos nas relações entre diferentes grupos sociais e o debate sobre a Educação, é possível perceber que tempo, sentido e liberdade não se constroem nos sujeitos a partir de suas próprias ponderações apenas. O devir-professor é uma experiência socialmente constituída e partilhada, sujeita a múltiplas mediações e a questões socialmente vivas no tempo presente. É nesse sentido que torna-se possível afirmar que, na medida em que o ESP se propaga juntamente com o conservadorismo de tipo reacionário, novos sentidos são atribuídos à prática docente e ao ensino de História. Considerando o ser social como um ser que escolhe entre alternativas que lhe defrontam a partir de um campo de possíveis constituído pela interação entre espaço de experiências e horizonte de expectativas, é factível que as expectativas deslindadas pelo ESP acerca do que é educação e do papel do professor estreitam as possibilidades de uma educação democrática e emancipadora, de uma educação capaz de ampliar os sentidos e caminhos do aluno. A deslegitimação do papel do professor, dos artefatos utilizados nas aulas como os livros didáticos, da comunidade acadêmica e dos saberes cientificamente constituídos colocam em xeque o próprio caráter “escolar” do ensino de História, reduzido o professor a um palpiteiro, propagador de opiniões que podem muito bem ser relativizadas, pois cada um tem a sua não é mesmo? Ainda que históricos e culturais, os sentidos da docência são socialmente partilhados; resta-nos, portanto, investigar agora as formas concretas pelas quais os discursos do ESP podem interferir ou alterar o trabalho educativo do professor de História.

³⁰³NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História. São Paulo**, v. 10, 1993, p. 8.

³⁰⁴Idem.

4. O ESP no cotidiano do trabalho educativo

Parte 1: Da mitologia à sala de aula: apresentando as professoras envolvidas

a. Ariadne

A escolha de nomear a primeira professora acompanhada como Ariadne remonta às origens do nome oriundas da mitologia grega. No *Dicionário Mítico-Etimológico*, a etimologia do nome da princesa alude o significado de muito honrada ou muito luminosa. De fato, Ariadne era “filha de Minos, rei de Creta, e de Pasífae, filha de Hélio”. Ela é quem oferece o fio condutor ao herói Teseu - por quem apaixonou-se - antes de sua entrada no labirinto do Minotauro, em que venceria ou seria devorado³⁰⁵.

Encontram-se também tais características de maneira análoga na professora nomeada Ariadne nesta dissertação. Ariadne professora é honrada entre seus alunos, pares e inspiração para futuros docentes. Seus mais de quarenta anos de carreira a tornaram uma professora de referência na cidade em que leciona. Em sua longa e exitosa trajetória, ministrou a disciplina de História em colégios particulares, cursinhos pré-vestibular e na escola pública. No período em que o estudo etnográfico se realizou, Ariadne já havia se aposentado, há anos, de lecionar na rede privada. No entanto, se mantém firme na escola pública por assumir um certo compromisso com a função social da docência e com os alunos. É este compromisso que a motivou a levar a cabo na escola situada em um bairro periférico da cidade que acolhe alunos advindos da classe trabalhadora, além de suas aulas, um projeto voluntário de formação de líderes para o exercício da cidadania e dos direitos humanos sem nenhum auxílio de terceiros.

Sua reputação transborda o espaço escolar, rendendo prêmios para seu projeto, convites para debater os direitos humanos em associações civis e preenchendo salas em que ministra suas aulas de História de olhares atentos e curiosos de estagiários, ávidos em descobrir o que faz dela uma professora tão especial.

Ariadne revela também sua honradez nos detalhes de comportamento e postura, cuidadosamente planejados. A professora nunca se atrasa; prefere ter seu primeiro contato com os alunos já no portão da escola para sentir a atmosfera na qual eles se inserem. Chega e sai da escola de salto alto, batom e vestido para ressaltar aos alunos a importância e dignidade das aulas de História. Seu semblante é sério e os óculos com lentes grossas contribuem com isso,

³⁰⁵BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 1, 1991, p. 78.

afinal estudar História é coisa séria. A voz empostada e a dicção clara mantém sempre o ritmo das aulas, permitindo debates e discussões, mas não distrações. Sempre atenta aos miúdos movimentos, diante do menor afastamento dos alunos em suas aulas, um brado irrompe: “Postura de sala!”.

A honra de Ariadne é também fruto do cuidado na disciplina que ministra. Em suas aulas, cada minuto é precioso pois, além de ser subsidiado com dinheiro público, é também a oportunidade de o aluno ampliar seus horizontes. Por isso, não se pode atrasar e muito menos sair mais cedo. Interrupções por parte do quadro de funcionários da escola para dar recados também não são muito bem vindas em virtude de cortarem a linha de raciocínio e romperem com a atmosfera de diálogo e debate. A professora se resguarda, alega sempre sair de casa preparada para tudo que pode ser perguntado; “É preciso ter domínio do que a gente está fazendo”.

Ariadne não abre mão de si e de suas convicções. Encontra em Bolsonaro um exemplo de fascismo e deixa isso claro para seus colegas e alunos. No entanto, possui plena consciência de que cada um precisa fazer suas escolhas e as dela não precisam ser as mesmas de seus alunos.

Quando está na escola, não mede esforços para cumprir com seus objetivos nas aulas e em seu projeto: refletir, a partir do passado, os problemas do presente, ampliando as possibilidades e estimulando o pensamento autônomo. Diante de constantes defeitos nos equipamentos audiovisuais da escola, ela comprou seu projetor, *notebook* e caixa de som para não ficar refém de circunstâncias adversas.

A professora Ariadne é - tal qual a etimologia do nome - também luminosa. Observando a si, aos colegas e aos alunos envoltos em um véu de trevas marcado pelos preconceitos, intolerância, desemprego, inflação e riscos, ela oferece alternativas. De acordo com ela, a durabilidade das trevas depende diretamente da nossa capacidade em resistir, organizar e propor novos caminhos.

Certa vez, havia na sala de professores um burburinho acuado e amedrontado diante da possibilidade de reestruturação do plano de carreira docente do município que desmantelava uma série de incentivos à formação e qualificação dos professores. Frente a isso, ela prontamente oferece como alternativa a organização e o diálogo com outras escolas e o sindicato dos professores. Diante do menor sinal de deslegitimação do trabalho educativo, seu humor ácido responde. Quando o *google* apresentou como significado de professora a prostituta, ela alegou que seria então, prostituta de luxo por conseguir proporcionar uma noite nas arábias ou no Caribe. Por causa disso, Ariadne é vista por seus pares como uma professora

forte, resiliente, que não se abate e não se furta do debate; entre professores de História, é tida como um exemplo a ser seguido.

Aos estagiários, aflitos em como se tornar professores de História, ela prontamente abre as portas de suas aulas. Aos alunos, oferece o projeto e a disciplina.

Nos últimos, a chama da esperança arde continuamente consumindo o combustível das experiências do passado. De fato, a luz inunda as profundezas do *hades*, aventando aos mortos sua redenção no presente. Confrontados pela barbárie, a Revolução Francesa deixa claro que “o novo sempre vem”. E de onde vem? Da capacidade humana em tomar as rédeas da História. Em uma aula incumbida de apresentar o acontecimento, a razão de ser da frase utilizada pela professora se ilumina.

Ariadne explica que: “Uma Revolução acontece quando o antigo ainda quer existir e o novo quer nascer. É diferente da reforma. Por exemplo, se a gente quisesse fazer uma reforma aqui na escola dava para trocar os pisos, pintar as paredes, trocar as janelas... mas fazer uma Revolução iria envolver destruir esta escola e construir outra no lugar. Mas meninos, a gente precisa ter esperança no novo, pois ele sempre vem. Hoje a gente tá vivendo um momento trevoso, mas a durabilidade deste momento e do Bozo depende da nossa capacidade de resistência e de entender o que está acontecendo. O novo sempre vem, mas depende também de cada um de nós. Por isso a gente estuda História, para entender as formas de resistir, os candidatos em quem votar. A Revolução Francesa, por exemplo, foi muito violenta, mas hoje a gente tem um instrumento muito poderoso que eles não tinham na época que é o voto, mas pra votar é preciso ter consciência. Por isso eu digo que na vida vocês vão ter que escolher entre dois degraus: o degrau do povo e o degrau da elite. A qual vocês pertencem? Em que tipo de escola vocês estudam?”

Seus pulmões se encheram novamente de ar, enquanto alguns alunos responderam ser do degrau do povo e não da elite. Os estagiários tomavam notas em seus cadernos, observando o comportamento dos alunos.

A voz da docente preencheu a sala novamente: “Pessoal, por isso não precisamos ter medo, mas esperança no novo. Só que a rapidez da vinda do novo depende de nós. Se a gente resolver só ficar com medo a gente não vai fazer merda nenhuma. Eu faço parte de um grupo de professores no *whatsapp* que todo dia tem só gente falando que está com medo, mas que merda! Esses professores todos com medo, é melhor ir trabalhar, para poder mudar isso então! A gente precisa ter sempre consciência, consciência de onde veio, consciência de classe. Toda vez que você precisa votar, precisar escolher, pense: de onde eu saí?”

Após alguns instantes de silêncio, continua: “No período da Revolução Francesa os franceses estavam passando por muitos problemas. Quais são os passos para começar uma revolução?”

Com esta contribuição um novo debate se iniciou. Um aluno respondeu: “revolta”; outro retrucou: “saber o que está acontecendo”. Ariadne respondeu: “O primeiro passo então é ter consciência. Como a gente faz pra ter consciência?”. “Ler jornal”, dispara uma aluna. “Estudar História”, respondeu aquele que anteriormente havia elencado saber o que está acontecendo como passo rumo a uma revolução. Em meio às intervenções, o giz da professora preenchia o quadro com as falas dos alunos.

Ela, então, escreveu no quadro os seguintes passos para a realização de uma revolução: consciência do problema, indignação e protesto. Ao terminar, perguntou sobre quais são as formas de protesto existentes na contemporaneidade. À medida em que proferiram suas ideias, o giz era encarregado de delimitá-las no quadro com as palavras: protesto, panfletagem, greve, cartazes, paralisação.

“O que levaria vocês a um protesto hoje? Quem não está indignado hoje em dia com o Brasil precisa de um veterinário, porque já perdeu toda a sua capacidade humana. Como não se indignar quando um aluno que vai de mochilinha pra escola no Rio de Janeiro corre o risco de ser baleado? Como não se indignar com os cortes na educação que colocam vocês em risco de não estudar na universidade? Como não se indignar com o desemprego e o fim das oportunidades para os jovens? Eu quero que cada um de vocês pensem e me digam, em uma palavra ou uma frase, o motivo da indignação de vocês com o Brasil de hoje em dia. Vou dar pra vocês dois minutos pra pensarem.”

Enquanto o tempo passava, alguns alunos permaneceram refletindo. Ariadne começou a perguntar, um a um, o motivo de indignação e a escrever no quadro. Conforme os motivos eram expostos, ela os relacionava com o contexto histórico da revolução francesa e as causas de indignação dos diferentes estamentos da época. Quando a relação com o passado era feita, a professora retornava ao presente e indicava onde o motivo da indignação proferido pelo aluno se localizava nesse tempo. As razões proferidas e presentes no quadro foram: desigualdade de gênero, censura, desigualdade social, escola cívico-militar, racismo e machismo.

Ao notar as causas elencadas pelos alunos, comenta: “A geração de vocês é muito jovem e pode ser educada para o respeito, espero que as aulas de História estejam ajudando.”

A luz não repousa meramente no conteúdo. A vida em sua inteireza se faz presente nas salas de aula e os alunos almejam por ela diante do estreitamento de possibilidades imposto na vida deles. Ariadne, por sua vez, oferece a alternativa na interpretação para além das aparências,

no estudo e na qualificação profissional. Para oferecer aos alunos a possibilidade de ingressar em institutos e universidades públicas, a professora não se furta em “cumprir todo o programa”; elemento ressaltado por ela diversas vezes em nossas conversas.

O cumprimento, por sua vez, se dá a partir do desenvolvimento das aulas de História no interior de um quadro metodológico muito claro e bem delimitado, fruto de suas décadas de estudo e experiência na atividade docente.

No início de todas as aulas, Ariadne explicita os objetivos que almeja alcançar. Toda unidade inicia-se com uma introdução do conteúdo a partir de um problema no presente que tangencie a vida cotidiana dos alunos; caso contrário, ela alega que as aulas de História se tornam mera curiosidade enciclopédica. O passado aparece como um encontro de uma força redentora dos problemas no presente. A unidade sobre “Era Vargas” iniciou-se a partir de uma contextualização do período no Brasil diante do teatro político mundial de ascensão do fascismo no mundo. Logo, Bolsonaro e o tempo presente se notam. O presidente é associado ao avanço da extrema-direita no Brasil e no mundo, citando também Trump e Macri. Todo o deslocamento temporal foi realizado para discutir o lugar do Brasil no mundo e entender que não estamos isolados. Sempre em suas aulas o passado caminha em paralelo com o presente. Após algumas aulas de discussão, os alunos passam a explorar o conteúdo de forma crítica no livro didático, analisando os textos, imagens e exercícios. Ao fim, Ariadne propõe alguma atividade avaliativa que é posteriormente discutida com os alunos. Em todas as turmas e em todas as unidades, as aulas seguem o mesmo desenvolvimento metodológico. De acordo com a professora: “Hoje em dia o livro, a educação, o lápis, a escola são verdadeiras armas contra a treva e o obscurantismo na sociedade”.

Na mitologia grega, o mito de Ariadne imbrica-se no do herói Teseu. No momento em que este chega a Creta para lutar contra o Minotauro no Labirinto, a princesa se apaixona pelo herói. Antes da entrada de Teseu no Labirinto, Ariadne lhe entrega um novelo de fios a fim de que, após a batalha, ele pudesse encontrar o caminho de volta³⁰⁶. Ressalta-se que a princesa não entra no Labirinto para o herói e tampouco enfrenta o Minotauro. Ela apenas apaixona-se e entrega o fio que conduz e demarca o caminho. Uma outra versão narra que o objeto entregue a Teseu não foi um novelo, mas uma coroa luminosa oferecida a ela por Dionísio como presente de núpcias³⁰⁷.

Ariadne também é uma professora cujo compromisso motivou-se pelo afeto. Este exemplifica-se pelos cuidados já mencionados em suas aulas e sua postura. Qualquer

³⁰⁶Idem.

³⁰⁷Idem.

intervenção dos alunos é tratada com responsabilidade e atenção. Nada fica de fora, as respostas são escritas no quadro negro com o único giz que ela obtém na sala dos professores no começo do dia e se tornam objeto de diálogo. Respeito e afeto, um é forma do outro. Nos caminhos pelos corredores sempre alguma aluna interrompe seu passo e a abraça. Ao mesmo tempo em que é chamada de senhora, também a nomeiam de tia. Em seus horários de intervalo, se algum aluno bate à porta da sala dos professores para perguntar sobre o que são escolas cívico-militares, os motivos da agitação social no Chile ou sugerir algum filme para ser exibido no projeto, ela prontamente se levanta e atende. Caso algum estagiário adentre a escola com um questionário em mãos, ela lê e auxilia com boa vontade. Outras professoras pedem conselhos sobre relacionamentos amorosos e maquiagem, Ariadne as trata com carinho.

Como devolutiva, Ariadne é tratada com carinho por seus alunos. Atenta aos detalhes na sala de aula, ao perceber a curiosidade dos deles acerca de minha presença como pesquisador no espaço escolar, logo pede uma devolutiva do trabalho e que esta seja discutida com os discentes. Em minha despedida, ela pediu que eu evidenciasse aos alunos a possibilidade do ingresso em uma instituição federal. Em todas as salas que estive, me levantei, os cumprimentei e expliquei a razão de ter estado lá durante as semanas anteriores; esclareci em linhas gerais o teor da minha pesquisa e o que faz um pesquisador no interior da sala de aula; revelei o que selecionava para escrever em meu caderno de campo e os elementos nos quais prestei atenção durante o estudo etnográfico. Depois, agradei a eles. Não existe professora sem aluno e, admitindo que o trabalho educativo cotidiano como um trabalho fluido, que se relaciona com seus sujeitos a partir de um certo tipo de materialismo espontâneo ao buscar por suas consequências diretas. Além disso, não pode ser reprodutível em larga escala pois cada aula é única; disso tudo, deve-se admitir que tais especificidades do trabalho docente são derivadas justamente da relação particular que se estabelece entre professora e alunos no interior de uma aula. Eu agradei pela abertura, pela simpatia e pela admissão da minha presença na sala de aula. Terminei minha fala encorajando-os a seguir, como acompanhei durante os dias que estive lá, no caminho dos estudos, da crítica, do desenvolvimento de suas capacidades mentais pois, em tempos de trevas, é em luzes como aquelas que todos nós depositamos nossas esperanças.

A professora Ariadne reconhece seus limites e sua função social. Assim como a figura da mitologia grega não adentra ao Labirinto ou enfrenta o Minotauro por Teseu, a professora não vive a vida de seus alunos. Ela entrega o fio; fio do conhecimento histórico acumulado, da crítica, da leitura e ampliação do mundo. A professora fornece as ferramentas para os alunos se locomoverem no grande labirinto da vida. No Labirinto, existem várias formas de se chegar ao ponto desejado mas, antes de tudo, é preciso saber se locomover.

O novelo de fios é entregue por Ariadne nas aulas e no projeto. Em uma aula sobre os grupos sociais envolvidos na Revolução Francesa, enquanto a professora aborda o momento em que os interesses da burguesia se descolam do resto do povo e a violência no período da Revolução, um aluno interrompe questionando sobre a vitória dos socialistas em Portugal. Em seguida, uma aluna critica os políticos brasileiros. Ariadne entrega o fio da possibilidade da mudança, que não precisa ser violenta, mas consciente a partir do poder transformador do voto. “Mas pra gente mudar as coisas pelo voto a gente precisa ter consciência do poder transformador do voto na realidade, e ter consciência de quem cada político representa. Por isso eu digo pra vocês que existem na vida dois degraus, o do povo e o da elite. Eu já fiz a minha escolha e, algum dia, vocês vão precisar fazer a de vocês. No voto vocês também vão precisar escolher”. No projeto, ao som de Elza Soares e do filme *V de Vingança*, Ariadne fornece o fio da possibilidade de os alunos acessarem outros tipos de cultura e de produções da humanidade para além do cotidiano deles ao mesmo tempo em que promove os direitos humanos e combate a intolerância e o preconceito. O trabalho contínuo do projeto retroalimenta e enriquece profundamente as discussões e participações na aula de História, em que constantes paralelos são traçados.

No mito, Ariadne não termina junto de Teseu. Algumas variantes afirmam que Teseu abandonou a princesa por amar outra mulher; outras, que o herói foi obrigado a deixá-la³⁰⁸. Depois disso, Ariadne sofreu de solidão.

Como demarcado anteriormente, Ariadne professora é, frequentemente, um exemplo de mulher forte e corajosa, inspiração para outros professores. No entanto, ela se incomoda de ser tratada assim. Em um primeiro momento, ela relatara se incomodar por se enxergar como uma pessoa comum, igual a qualquer outra professora. Ao longo do acompanhamento, mais motivos vieram à tona. A força e a coragem, na verdade, são oriundas de uma vida de sofrimento que a levaram a se portar desta forma. Os sofrimentos na infância, a necessidade de, por ser mulher, ser a única a cuidar do pai, a solidão e, principalmente, a viuvez a motivaram a adotar a postura de forte na vida. “É por isso que eu me incomodo quando falam que eu sou uma mulher forte. As pessoas esquecem que por trás da força existe muito sofrimento”. O incômodo cresce ainda mais na medida em que outros professores passam a enxergá-la como figura de referência pois, a partir de então, ela se sente responsável por manter sua postura de forte ao ser tida como exemplo.

³⁰⁸Idem.

Justamente por sua relação longeva com o conhecimento histórico em que encontra sua esperança para o tempo presente e pela coragem e força oriundas dos sofrimentos vividos, Ariadne afirmara que não havia se sentido impactada de forma alguma pelo Escola sem Partido. Pelo contrário, agora estava ainda mais determinada a assumir a postura de doutrinadora. “Quando comecei a trabalhar, peguei o final do governo Médici na ditadura militar e também o processo de redemocratização. Nestes 40 anos de profissão eu nunca tive medo e não vai ser agora que vou ter; pelo contrário, eu considero que agora estou no auge, mais afrontosa do que nunca. Eu não entendo, às vezes, o grupo de no whatsapp cheio de professores de História e professores universitários que todo dia lá colocam que estão com medo, colocam aquela carinha triste, ficam falando que tudo é um horror”. O ESP, portanto, é só mais um empecilho que um dia se tornará inócuo. Enquanto isso, diante da deslegitimação da escola e do trabalho educativo, a desobediência civil se impõe como imperativo categórico na ordem do dia. Na parte seguinte deste capítulo seguinte encontra-se a discussão das expressões do ESP no trabalho cotidiano da professora.

b. Penélope

A decisão de nomear a segunda professora acompanhada como Penélope também partiu da mitologia grega. As referências mais conhecidas à sua figura remontam ao período em que já era casada com Odisseu. No entanto, antes disso, a heroína foi cortejada por diversos pretendentes em toda a Hélade. Em uma corrida de bigas, Ulisses vence seus competidores e casa-se com Penélope³⁰⁹.

De forma similar encontrava-se a docente. Penélope é uma professora de referência na cidade em que leciona. Muitos de seus alunos da rede privada, inspirados em suas aulas e em seu modo de ser - advindos de décadas de experiência na docência e um processo de profissionalização que a concedeu a titularidade de mestra - ingressaram na faculdade de História almejando tornarem-se professores e atribuem a ela tal escolha. Várias são as instituições em que trabalha - um traço do cotidiano e da precarização da atividade docente comum à classe. Pela manhã, leciona em uma prestigiada escola privada do município; às tardes, dá aulas particulares e pela noite tem sua ação concentrada em turmas de EJA da rede pública. A confluência destes fatores e de uma vida em permanente trânsito justificam a opção de acompanhá-la para a produção de fontes.

³⁰⁹BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 1, 1991, p. 498.

Ainda, além de seu cargo como professora, descobri no período de acompanhamento que Penélope também atua coordenando um projeto na rede pública intitulado como “Projeto de Leitura”. O convite à coordenação do mesmo veio da secretaria de Educação da cidade em virtude de sua experiência prévia, em outra escola privada, do desenvolvimento de um projeto que buscava, a partir da leitura, ampliar a visão de mundo e o capital cultural dos discentes. No projeto da rede pública, toda a escola se mobiliza a partir da leitura de um único livro. Dado o ponto de partida, todas as turmas do colégio se reúnem e apresentam músicas, poesias, danças e intervenções inspiradas na leitura do livro.

Eu a conheci em uma dessas culminâncias, realizada em um espaço prestigiado da cidade por se tratar de uma comemoração de dez anos de existência do projeto. Na ocasião, os temas das apresentações circundaram a diversidade e a resistência diante da intolerância.

Em um certo momento da narrativa mítica, Ulisses precisa deixar Penélope a fim de honrar seu juramento a Menelau e seguir com ele para Tróia³¹⁰. Com a partida de Ulisses, Penélope ficou encastelada sozinha em seu palácio.

A imagem da Penélope encastelada mistura-se com Penélope professora. Além da escola em que a acompanhei se resguardar em grandes portões, cercas de arame e um rígido esquema de segurança, o estudo deu-se sob circunstâncias muito particulares. No dia em que a conheci, ouvi de sua boca no microfone: “Sou muito grata as Deus por ter saído do hospital pra poder ver toda essa alegria de hoje. Esse projeto é a melhor coisa que já aconteceu na minha vida”. Algumas semanas antes do estudo etnográfico iniciar-se, a professora fora internada às pressas no hospital com todos os sintomas de um AVC. No entanto, era apenas estresse agudo; provavelmente advindo também do excesso de trabalho. Em virtude disso, ela ficou um longo tempo de licença, afastada das salas de aula.

Além disso, quando o acompanhamento se iniciou Penélope encontrava-se em suas últimas semanas de trabalho. Estava em processo de aposentar-se na rede pública e permanecer apenas na rede privada. Seu medo eram os anos a mais de trabalho advindos da reforma da previdência em 2019. Como consequência, o projeto de leitura também se findara. Sua ação sobre o mesmo no momento era o processo de produção de um arquivo com as experiências e práticas desenvolvidas ao longo de seus dez anos de existência.

Após a partida de Odisseu para cumprir seu juramento, o drama de uma possível viúva buscando se manter fiel ao marido levou-a a permanecer sozinha e encastelada, administrando os bens de Ulisses conforme podia. Como a ausência do Herói se prolongava cada vez mais e

³¹⁰Idem.

todos pensavam que o herói perecera em Tróia, cento e oito pretendentes passaram a cortejar Penélope. No início, o flerte era gentil. Todavia, no momento em que os pretendentes perceberam que a princesa se esforçava em evitá-los, eles invadiram o palácio e passaram a dilapidar os bens de Ulisses³¹¹.

Em uma condição de vida muito particular, professora Penélope buscava administrar seu tempo entre a rede privada, as aulas particulares, a rede pública e o projeto de leitura. Com o passar do tempo, várias contingências advindas da dinâmica do cotidiano escolar da EJA adentraram em seu palácio e, mesmo que ela buscasse evitá-las, aquelas lá permaneciam.

Uma grande contingência das turmas de EJA era a grande rotatividade de alunos. Raros foram aqueles com os quais dividi a sala por mais de um dia. O trabalho constante e os cuidados com a família impunham aos alunos a necessidade de optar quais dias frequentar ou não a escola. Além da rotatividade, outra marca nas turmas era o esvaziamento. A maioria das aulas acompanhadas eram de turmas com dois ou quatro alunos apesar da existência de mais de vinte matriculados por sala. A maioria dos alunos era de adultos que já trabalhavam. Certa vez, um senhor queria desistir de estudar, mas não podia sob risco de perder seu emprego. Ele disse à professora com a voz embargada: “Eu preciso formar porque se eu não formar vou perder meu emprego. Meu chefe já me disse que eu tenho o curso de segurança, tenho o porte de armas e tudo, mas não posso trabalhar lá sem o ensino fundamental. Então eu tenho até o fim do ano pra formar”. Com carinho, Penélope buscou motivá-lo: “Que isso?! Como desistir? Falta um mês só pra acabar e você está conseguindo. É só o último mês do último ano. E esse é o meu último 9º ano. Então nós todos vamos conseguir terminar isso juntos”. Uma outra característica importante do perfil dos alunos presentes nas aulas e que será deslindada a seguir é o fato de a maioria deles vincularem-se a denominações evangélicas neopentecostais. Além disso, a licença da professora em virtude de sua doença também prejudicou o ritmo das turmas, o andamento das aulas e sua retomada dos conteúdos.

Quando frequentavam as classes, o atraso na chegada e a partida precoce eram comuns. No ínterim era também frequente o uso do celular para ouvir músicas ou checar redes sociais ou a cópia do conteúdo de outra disciplina. Penélope preocupava-se, apesar da pequena margem de ação. Outro empecilho relevante era o trânsito. As aulas iniciavam-se às 18h em uma escola no centro da cidade. Hora do *rush*. Penélope se esforçava para chegar no horário. Apesar disso, atrasos não eram muito incomuns. Em meu primeiro dia na escola precisei ficar em seu lugar

³¹¹Idem.

na sala de aula por alguns minutos até que ela chegasse. Nos dias em que chegava no horário, o coordenador atrasava o soar do sino e outros professores protelavam a ida às salas de aula.

Certamente a dilapidação da escola como espaço em que se promove o estudo, a disciplina e o cuidado com o processo de aprendizagem se devem em grande medida aos outros professores e ao coordenador. Frequentemente muitos docentes faltavam e, em virtude disso, as aulas encerravam-se mais cedo. Em outros momentos, o coordenador decidia que as aulas após o intervalo durariam apenas trinta minutos ao invés de cinquenta. A opção era individualmente motivada como, por exemplo, para sair mais cedo e ver o jogo de futebol.

Ainda, nos raros momentos em que as aulas ficavam repletas de alunos, a estrutura física da escola apresentava obstáculos. Em uma aula na qual Penélope entregava as avaliações bimestrais e se empenhava em divulgar os resultados aos alunos, uma forte chuva abafou a voz da professora. Instantes depois, goteiras começaram a escorrer pelas paredes e tocar nos alunos. Preocupada, a professora interrompe sua aula para alertar: “Gente, quem tá aí no fundo desencana da parede pra não escorrer goteira em vocês. Ela é muito suja... em cima do forro tem muito pombo, então essas goteiras vêm tudo sujas de cocô de pombo... pode até transmitir alguma doença”. Depois disso, grande parte da aula se desvia à recomposição das carteiras e dos lugares dos alunos.

Quando a Penélope mítica observou a dilapidação dos bens de Ulisses valeu-se de sua astúcia para montar uma estratégia. Prometeu que escolheria um dos pretendentes ao terminar de tecer uma mortalha. No entanto, ela tecia durante o dia e desfazia pela noite³¹².

Da mesma forma, a professora Penélope ao se ver diante de tantas contingências que a distanciam valia-se da astúcia e da experiência para burlar alguns obstáculos. Todas as suas avaliações eram compostas por um texto de apoio abordando um momento da História estudada pela turma seguido por uma bateria de perguntas dotadas de levar o aluno a interpretar a fonte e pensar historicamente. Era uma decisão metodológica da professora a fim de lidar com a alta rotatividade dos alunos e a impossibilidade de os mesmos estudarem em casa. De acordo com Penélope, a partir das provas eles aprendiam a interpretar e a pensar historicamente.

Ainda, diante das poucas aulas - muitas vezes encurtadas pela escola - a professora buscava, na disciplina, valer-se de conceitos históricos que poderiam ser percebidos na contemporaneidade, como democracia e religião. Segundo ela, a decisão implicaria em dotar os alunos de perceber a História como processo de permanência e mudança. Da mesma forma, a docente empenhava-se em interpelar problemas do presente pela via da consciência histórica

³¹²Idem.

em discussões suscitadas pelos alunos como, por exemplo, o momento da soltura do ex-presidente Lula. A sala de aula de Penélope e o cotidiano de seu trabalho educativo continuará sendo visitado adiante na relação com as expressões do ESP no mesmo.

Assim como Penélope mítica que tecia durante o dia e desfazia a mortalha à noite, o cenário no qual a Penélope professora se inseria era marcado também pela ambiguidade. De um lado, contingências. Do outro, compromisso. De um lado, as ressalvas e a interdição da realização do estudo na escola particular - que será analisada mais adiante. De outro, a abertura de suas aulas na escola pública. De um lado, a relação de afeto construída com os alunos e o empenho em não secundarizar nenhuma dúvida ou comentário em suas aulas. De outro, a ausência de uma metodologia clara e bem delimitada em virtude da rotatividade, do estado de saúde, do processo de aposentadoria e dos empecilhos mencionados. De um lado, o empenho em ampliar a visão de mundo e a cultura dos discentes a partir do projeto de leitura. De outro, obstáculos impostos pelos pares e interdições de temas diante do pensamento conservador trazido pelos alunos às salas de aula.

Parte 2: Entre os sem partido e a sala de aula

a. Perseguição aos professores: entre ausências e denúncias

O movimento Escola sem Partido ao longo de sua existência elaborou, através de seu parlatório virtual, uma série de medidas capazes de instaurar uma perseguição sistemática aos professores e sua exposição pública. O objetivo do movimento situado no combate à doutrinação ideológica e à instrumentalização do ensino para fins políticos selecionando o ensino de História como principal inimigo e focalizando seu poder de fogo - lastreado na rápida disseminação e alcance da deslegitimação de seus inimigos - na deslegitimação da escola e do trabalho educativo, no anticomunismo infundado e na associação a pautas morais conservadoras fomenta, como bem delimita Katz, a criação de perfis desejáveis e indesejáveis de docentes de acordo com as premissas do próprio movimento³¹³. Oriundas de uma forma espontânea de reagir, na cotidianidade, às ontologias conflitantes com o pensamento da nova direita como se houvesse uma guerra cultural devidamente programada e estrategicamente

³¹³KATZ, Elvis Patrik; DA COSTA MUTZ, Andresa Silva. A construção de uma identidade docente desejável no discurso do movimento escola sem partido. **Reflexão e Ação**, v. 26, n. 2, p. 122, 2018.

organizada, o movimento busca governar a conduta docente através de suas investidas de poder³¹⁴.

Neste escopo, ao mesmo tempo em que o ESP, de forma imediata, retroalimenta seu *site* através de denúncias que seguem uma prescrição elaborada por eles mesmos e, posteriormente, tornam-se exemplos dotados de fornecer uma certa plausibilidade em seus discursos garante, por mediação, um deslocamento da função do aluno de aprender em um ambiente seguro e controlado como a escola para um militante do movimento, preocupado em flagrar o doutrinador e combater o mau da crítica, da relação de temas com o presente e do pensamento de esquerda. Em tal sentido, é inaugurada uma prática sistemática de perseguição aos professores que descola a escola, o aluno e o professor de suas respectivas funções sociais. A incitação de filmagens em sala de aula, da geração de notificações extrajudiciais e de escrachos nas redes sociais se faz presente no movimento como foi visto durante a decomposição analítica do objeto.

Conforme dito no capítulo 3, a seção *Como participar* apesar de não delimitar nada conceitualmente buscaria garantir validade à sua prática justamente a partir das denúncias e exposição de professores, demonstrando uma correlação clara entre a coação dos docentes por meio de denúncias e filmagens e o repositório de casos concretos presentes no portal que fornece como exemplo de doutrinação aulas de História capazes de abordar temas vivos no presente e no cotidiano da escola e dos alunos. São justamente os acusadores os verdadeiros culpados em tornar “fazer a cabeça” dos alunos e torná-los militantes.

No entanto, o anti-movimento social travestiria-se da diversidade de ideias e neutralidade, garantindo até mesmo um suposto *direito de resposta* aos acusados. Traço de qualquer mesa censória do século XVII, a defesa na verdade garante, como o capítulo 3 demonstraria, um novo tipo de intimidação através da veiculação conjunta entre a denúncia e o depoimento do professor que, quando responde, gera ainda mais repercussões acerca da suposta doutrinação e coloca a si mesmo em uma situação de risco, podendo perder seu emprego ou validar a suposta doutrinação.

Ao resvalar no trabalho educativo cotidiano do professor de História, os discursos do ESP promovem as ausências - em que se situam as lacunas, os silêncios e as interdições - e outras formas de reação ao movimento ambíguas como mecanismos de autoproteção dos docentes. Quando iniciei a busca por sujeitos dispostos a participar do estudo contido nesta dissertação, minha primeira aposta foi a de encontrar professores dispostos a participar a partir

³¹⁴Idem.

da indicação de colegas de trabalho. Houve, então, um sábado letivo na escola em que lecionei. Quase todo o quadro de funcionários estava presente e muitos alunos faltaram. Consequentemente, muitos de nós passamos a maior parte do tempo na sala dos professores conversando. Na ocasião, alguns colegas estavam interessados na matéria da minha dissertação. Aproveitei o momento para relatar um pouco do trabalho até então desenvolvido.

Estavam presentes o outro professor de história e a diretora - também professora de história - da escola. Ambos eram profissionais com mais de dez anos de trabalho educativo e, portanto, conheciam vários docentes na cidade na qual estava designado. Eu, por outro lado, estava lá há pouco mais de seis meses e não conhecia outros professores de História na cidade para além dos aqui mencionados. No diálogo roguei a eles por auxílio na busca de sujeitos possíveis.

Eu disse a eles, na ocasião, que estava procurando por professores de História dispostos a participar de um estudo cujo intuito era investigar as possíveis alterações e impactos dos discursos do movimento Escola sem Partido no cotidiano do trabalho docente. Para isso, precisaria acompanhar o sujeito por um período de tempo, a fim de produzir um diário de campo que seria a fonte analisada. Ressaltei também que os nomes, cidade e instituições envolvidas seriam ocultadas no trabalho. Eu pedi a eles que explicassem aos indivíduos por eles abordados aquilo que eu havia acabado de contar. Solicitei a eles que transmitissem meu *whatsapp* e *email*, de maneira que eu pudesse esclarecer melhor o teor e condições do acompanhamento aos possíveis interessados, bem como agendar uma conversa pessoalmente com o propósito de delinear e pactuar a realização do estudo. Ambos ouviram com atenção e concordaram em me auxiliar na busca por tais sujeitos.

Cerca de duas semanas depois, enquanto tomava um café na sala dos professores o colega veio falar comigo. Ele havia abordado dois professores de História na outra escola - pública, vinculada à rede estadual de ensino - onde trabalhava. Reticente, ele narrou que nenhum dos dois havia aceitado a proposta. Em sua opinião, em virtude de um medo exacerbado de retaliação e exposição pública. O colega me contou, ainda, que ambos não eram docentes efetivos, mas designados temporários no serviço público. Ainda, um deles trabalhava em uma escola particular da cidade. Em seguida fui conversar com a diretora. Ela havia abordado um professor e uma professora na escola em que trabalhara anteriormente - também pública vinculada à rede estadual de ensino. Seu relato foi de que ninguém havia se interessado, pois o tema poderia despertar conflitos e exposição. Dos docentes por ela acometidos, um era professor efetivo e a outra designada.

Eu agradei pela solicitude na ajuda. Depois disso, não tocamos mais no assunto.

Concomitantemente ao movimento supracitado, iniciei a prospecção por professores interessados em contribuir na pesquisa a partir de grupos de *whatsapp*. Na ocasião, procurei por voluntários em dois grupos: um grupo de professores sindicalizados e outro de concursos públicos para professores de História. Em ambos os grupos eu enviei a mesma mensagem. Nela me identificava como professor e pesquisador buscando por docentes dispostos a participarem de um acompanhamento que visava investigar o ensino de História na contemporaneidade. Solicitava ao interessado que entrasse em contato comigo individualmente para maiores esclarecimentos. Notem que no texto disparado nos grupos o tema Escola sem Partido não foi mencionado. Optei por proceder assim no intuito de proteger e resguardar possíveis interessados, haja visto que os grupos eram espaços públicos de discussão em que muitos indivíduos a eles pertencentes não se conheciam pessoalmente.

Em questão de algumas horas seis docentes me enviaram mensagens individuais demonstrando interesse em participar da pesquisa; um deles já até disse de antemão que aceitava participar, nem ao menos esperando por maiores esclarecimentos. Destes, quatro eram oriundos do grupo dos sindicalizados e outros dois do grupo dos concurseiros.

Enviei a todos a mesma mensagem. Nela me apresentava como pesquisador vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), esclarecia o teor da pesquisa a partir de uma breve contextualização e da exposição da questão norteadora e delimitava a metodologia que deveria ser utilizada no interior do possível acompanhamento, ressaltando também a ocultação dos nomes, cidade e instituições. Ressaltei também a necessidade de uma conversa pessoalmente para afirmar e pactuar, caso o interessado aceitasse, o desenvolvimento do estudo. Evidencio para o leitor que, nesta mensagem, o tema Escola sem Partido se fez presente.

Em absolutamente todos os casos, após o envio da mensagem individual a única resposta que obtive foi o silêncio. Após isso, nenhum outro interessado foi obtido a partir dos grupos.

Agnes Heller situa a vida cotidiana como substância da História³¹⁵. Desta forma, na dinâmica da cotidianidade e de suas diferentes expressões a experiência é produzida. Em sua heterogeneidade, a relação do professor com seu trabalho que põe alternativas na cultura a partir de uma série de mediações e pôres teleológicos secundários³¹⁶ deveria ser dotada da experiência do sujeito com o mundo refletido. Ainda, esta deveria se concretizar, no trabalho, a partir de seu caráter dialógico, da partilha com os pares de dilemas e objetivos comuns e, ainda, do

³¹⁵HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Editora Paz e Terra, 2016.

³¹⁶Na confecção deste capítulo, apesar dos múltiplos e variados pôres teleológicos secundários advindos das políticas educacionais, do currículo, das legislações, mecanismos institucionais da escola, sistemas de ensino e quadro de funcionários, o principal pôr colocado em foco é a ideologia Sem Partido.

retorno das demandas do trabalho à ciência, haja visto que o trabalho educativo é fruto de um processo de disciplinamento e profissionalização, mesmo que na sala de aula esteja presente o homem inteiro.

No entanto, é possível identificar, em virtude dos discursos do movimento Escola sem Partido uma expressão do mesmo no trabalho educativo responsável por esvaziar o trabalho de suas características fundamentais ao mesmo tempo em que modifica as funções sociais dos indivíduos presentes na sala de aula - o professor como alvo e o aluno como militante. O cerne deste novo tipo de dinâmica notada no trabalho educativo do professor de História encontra-se na destituição do caráter da experiência do trabalho e, como consequência, na retirada de seu caráter alternativo, originando novas formas de estranhamento.

No intuito de evidenciar e delimitar tal forma de expressão do ESP no trabalho do professor de História, o texto *Experiência e pobreza* fornece um notável paralelo histórico. Em 1933 Walter Benjamin vivia em uma situação de extrema penúria financeira. Socorriam-no em auxílio alguns amigos intelectuais e sua ex-esposa. Pela primeira vez o filósofo atenta contra sua própria vida - e falha. O texto em questão foi produzido como resultado deste melancólico e doloroso processo.

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (...) Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas?³¹⁷

Da análise do trecho, se levou a experiência não em seu caractere individual, subjetivo que brota das nossas cabeças. Ela existe na medida em que é socialmente partilhada. O velho, no momento de morte, precisou revelar a existência do tesouro para os filhos. Sem a revelação, ou seja, sem a existência objetiva de um pôr teleológico que é transmitido de um indivíduo a outro, não haveria experiência. Ao mesmo tempo, o velho só revela porque, objetivamente, experimentou do contato com aquele tesouro de alguma maneira - nem que a narrativa tenha sido lhe transmitida por outrem. Daqui foi retirado o segundo ponto: a experiência existe enquanto reflexo de uma particularidade histórica, ou seja, do contato de um indivíduo singular com um fragmento já dado da totalidade objetiva do mundo em um determinado tempo histórico. Em um primeiro momento, os filhos não descobrem nada; a revelação do velho só

³¹⁷ BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza* (1933). **Obras escolhidas, ensaios sobre literatura e história da cultura**, v. 1, p. 123-129, 1994.

pode fazer sentido em um único momento: o vértice do encontro entre a *dynamis* do tempo experimentado pelo filho e a constelação apontada pelo velho. Daqui pode ser derivado o terceiro ponto: a experiência carrega em si um índice secreto³¹⁸; mesmo que seja transmitida, seu sentido só se abre a partir de uma chave. A chave é a analogia; a vivência por parte de quem recebeu a transmissão de uma situação objetiva análoga - embora temporalmente deslocada - àquela que produziu a experiência em quem a transmitiu.

Três ponderações foram encontradas:

- 1) A experiência se realiza não individualmente, mas na medida em que é socialmente partilhada;
- 2) A experiência se realiza enquanto reflexo de uma particularidade histórica na vivência individual;
- 3) A transmissão da experiência só é assimilada a partir da vivência de uma situação análoga.

As ponderações dois e três possuem uma substância similar: por mais que a realidade seja uma só ela reflete, como um cristal, matizes únicos de acordo com uma determinada posição de luz. O que varia nas ponderações dois e três é o lugar de transmissor e receptor. O índice secreto abre-se como síntese de ambas.

Além disso, a experiência assume ainda uma nova coloração diante da modernidade. No mesmo texto, o filósofo alemão nos conta que a Primeira Guerra Mundial, um dos maiores acontecimentos do século XX e, sem dúvida, carregada de novidades, levou como saldo soldados mudos de volta à suas casas³¹⁹. A coloração da experiência na modernidade é a transparência, como o vidro que rejeita qualquer tipo de marca. A experiência se tornou pobreza de experiência na mesma medida que a televisão, a técnica e as informações inundavam os novos lares assépticos. Tomando distância, Walter Benjamin finaliza seu texto:

Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do "atual". A crise econômica está diante da porta, atrás dela está uma sombra, a próxima guerra. A tenacidade é hoje privilégio de um pequeno grupo dos poderosos, que sabe Deus não são mais humanos que os outros; na maioria bárbaros, mas não no bom sentido. Porém os outros precisam instalar-se, de novo e com poucos meios. São solidários dos homens que fizeram do novo uma coisa essencialmente sua, com lucidez e capacidade de renúncia.

³¹⁸BENJAMIN, Walter. **Passagens/Walter Benjamin**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

³¹⁹BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza (1933). **Obras escolhidas, ensaios sobre literatura e história da cultura**, v. 1, p. 123-129, 1994.

Da mesma forma que os soldados egressos da grande guerra, o que dizer dos professores mudos?

Na primeira situação narrada neste texto se fazem presentes as lacunas provenientes do medo. Medo de retaliação, de exposição pública... sabe-se lá o que mais pode ter passado na cabeça daqueles frágeis professores quando as propostas de acompanhamento foram feitas. No entanto, uma coisa se sabe. A partir das lacunas há de se delinear uma primeira forma encontrada na qual o Escola sem Partido se expressa no trabalho cotidiano do professor de História.

O movimento Escola sem Partido não é homogêneo e monolítico na cotidianidade. Ele é, parafraseando Lukács, como um afluente que alimenta um grande rio em permanente movimento e mudança. Logo, suas expressões podem variar de acordo com outras determinações do real nas quais os professores se inserem ou não. O texto de Walter Benjamin chama *Experiência e pobreza*. Para analisar as lacunas deve-se observar, em primeiro lugar, a experiência da pobreza.

Não conheci os professores abordados por meus colegas, mas eles partilham consigo e comigo o pertencimento a uma categoria. Sabe-se lá quais poderiam ser seus sonhos, limites, defeitos e vontades cotidianas. Hoje em dia viajar, almoçar com a família, assistir à televisão, morar em algum lugar, criar filhos, ir ao teatro, passear no parque, fazer cursos de formação, navegar nas redes sociais podem assumir matizes inenarráveis em um texto. No entanto, todas estas relações sociais e outras que os professores podem participar estão sujeitas a um salário.

Se sabe também que muitas vezes a desvalorização salarial e da carreira dos professores assume forma de política pública. Na primeira situação narrada, todos os docentes estavam sujeitos a baixos salários. A maioria deles, a vínculos empregatícios frágeis com o estado que podem ou não ser mantidos ano a ano. No caso do trabalho em escola particular, zelar pela própria imagem se torna pré-requisito à manutenção do emprego.

A condição permanente do risco e da penúria do trabalhador em educação em virtude da desvalorização do magistério e de vínculos precários de atuação profissional, atrelada à escala de propagação de mentiras e exposição de professores considerados doutrinadores na *internet* e em redes sociais com altíssima velocidade de transmissão de informações - sejam verdadeiras ou não - produzem e reproduzem uma nova roupagem para o controle do trabalho docente. Isso se verifica também na segunda situação narrada neste texto. Professores que estudam e compartilham notícias para concursos públicos e também docentes politicamente engajados em sindicatos recuaram em participar da pesquisa no momento em que o tema Escola sem Partido veio à tona. Ariadne, por outro lado, se manifestou originalmente dizendo que o

ESP não afetou seu trabalho. Na verdade, a tornou mais aguerrida. Outra forma de reação no cotidiano do trabalho educativo diante das expressões produzidas pelo ESP que será explorada mais adiante.

A partir das lacunas e silêncios pouco se afirma sobre a postura e atuação em sala de aula dos professores que recusaram participar do estudo. No entanto, sabe-se que - conforme a discussão do capítulo 3 desta dissertação - a especificidade do trabalho educativo nos dias de hoje requer preparo de tipo artesanal - único e irrepetível, um certo grau de autonomia e de envolvimento com o restante da escola. O trabalho educativo requer, portanto, partilha e experiência.

As práticas do ESP de expor e deslegitimar professores publicamente atrelado a poucas ou nenhuma margem de ação de resguardo por parte do docente caso isso ocorra promove a destituição da experiência no seu trabalho através de mecanismos de autopreservação e autocensura para resguardar as condições mínimas materiais de existência das vidas dos professores em questão. Isso significa que este assume, portanto, novas formas de estranhamento em relação ao (a):

processo de trabalho que deixa de ser autorregulado por apenas instâncias educacionais, pelo processo de profissionalização e pelas decisões metodológicas e passa a estar sujeito à aprovação ou não do senso comum da nova direita;

produto do trabalho que sob o menor risco - ou até mesmo a pura associação ao ESP - de retaliação deixa de ser socialmente partilhado entre seus pares e se restringe à esfera privada de uma única escola ou sala de aula;

professor em si que deixa de exercer um pôr teleológico primário sobre seu trabalho e o sujeita a pôres teleológicos secundários regulados pelo mercado ou pela ideologia da nova direita;

4) gênero humano ao descolar, no ensino de História o tempo do sentido - que poderia ser dotado pelo professor - e da liberdade, restringindo a possibilidade de os alunos e a sociedade se depararem com novos contornos frente a dilemas, futuros, contradições e destinos da humanidade.

A investigação etnográfica também encontrou um outro - e decisivo - tipo de ausência: a interdição. Esta, menos associada às posturas individuais de professores e mais ligada a formas institucionais de escolas é capaz de identificar um solo fértil sobre o qual podem florescer mais facilmente os princípios e o tipo ideal de docente outorgado pelo ESP: a escola privada.

Conforme ressaltou-se na primeira parte deste capítulo, Penélope foi selecionada também em virtude de seu trânsito entre a escola pública e a privada. Estar presente em colégios organizados por princípios substancialmente distintos poderia ressaltar as diferenças nas formas pelas quais os discursos do ESP são subjetivados e afetam o trabalho docente nos respectivos espaços. No entanto, antes mesmo do estudo se concretizar na rede privada, a pesquisa sofreu uma interdição que se deu, de certa forma, alheia à decisão da professora.

No entanto, a fala de Penélope também cumpre um papel significativo na análise da interdição. Nos primeiros diálogos com a professora ela alertara que provavelmente a entrada na escola particular não seria aceita. De acordo com ela, era política da escola não aceitar elementos exógenos no interior da sala de aula. Sequer estagiários, menos ainda pesquisadores.

Por outro lado, no momento em que passamos a discutir sobre a abordagem que eu deveria tomar ao solicitar minha entrada na escola particular - como o envio de uma carta de apresentação elaborada pela orientadora da dissertação - Penélope, desconfortável e insegura, elencou uma série de recomendações. A primeira foi a de que, no diálogo com a escola, eu não citasse de forma alguma seu nome pois “vai parecer que eu estou querendo dizer que tem censura lá na escola. Quando você for lá pedir pra acompanhar não fala o meu nome diretamente. Fala que você está fazendo um trabalho de mestrado e precisa acompanhar professores de História”. Além disso, a orientação de Penélope foi que o objetivo de investigar o ESP não se revelasse na conversa com a escola privada. Ela concebeu como subterfúgio enunciar que a pesquisa estaria buscando revelar a importância positiva da escola e de seus professores na cidade pelo empenho em desenvolver novas metodologias de ensino de História.

Os dois momentos de Penélope revelam um traço da entonação cotidiana de seu trabalho: a ambiguidade. Nela, a expressão do ESP no trabalho educativo nota-se nas entrelinhas. Em um primeiro momento, a professora justificou a possibilidade da interdição como princípio institucional da escola de não aceitar elementos estranhos, deixando implícito que isto nada teria que ver com a investigação do ESP. No entanto, ao pactuarmos a abordagem alguns dias depois um claro incômodo se revelou. Apesar de ressaltar que jamais havia sofrido cerceamento em seu trabalho a atitude de esquivar-se diz respeito à sua postura de adotar táticas e estratégias de autoproteção e resguardo de sua posição como professora na rede privada. A estratégia remonta ao afastamento de temas controversos e vivos, passíveis de dissonâncias entre alunos e pais da comunidade escolar.

Portanto, fica evidente que há controvérsias acerca do tema na escola privada e a postura da mesma, sob risco de ser exposta nas redes e perder matrículas é interditar o tema. Associar-se a este debate poderia colocar em risco seu trabalho.

Revela-se uma expressão: o trabalho educativo não pode ser reproduzido em escala industrial. É um trabalho de tipo artesanal na medida em que toda aula é única, irrepetível e precisa ser montada por um todo pelo docente; do planejamento à avaliação de resultados - seu caráter alternativo e a possibilidade de ampliar o campo de possíveis dos discentes advém justamente deste processo. Desta forma, envolve em sua realização um certo grau de autonomia para lidar com as múltiplas determinações nele envolvidas. A presença de um pesquisador na sala de aula poderia ser uma delas. No entanto, o constrangimento proporcionado pela escola privada e a interdição de si mesma em relação ao tema interdita, também, o trabalho docente na medida em que lhe priva de autonomia. Como consequência, dilapida-se, tal qual as outras formas de ausência, a experiência do trabalho e reduz seu caráter alternativo estreitando as possibilidades de ação da professora a partir da retirada de sua autonomia em decidir, no seu trabalho, aquilo que se faz ou não presente na sala de aula.

Uma semana após a delimitação destes limites por parte da professora, munido da carta de apresentação fui ao colégio privado para solicitar meu ingresso com a finalidade do desenvolvimento da pesquisa. Na qualidade de orientadora e representando a instituição vinculada à pesquisa, Sonia Miranda evidenciou o caráter da investigação etnográfica das configurações do Ensino de História e do cotidiano do professor no tempo presente. No documento, foi ressaltado o papel da escola como um lugar de referência em educação na cidade, indicada a importância da colaboração como decisiva para os processos de formação profissional e enfatizada a disposição para quaisquer esclarecimentos. O Escola sem Partido não foi mencionado.

Com o documento em mãos, me direcionei à escola. A imponência do prédio em uma das avenidas mais importantes da cidade colocou como primeiro empecilho as grades que o separavam da rua, guardadas por um segurança. Chegando lá, me identifiquei para o segurança e aleguei que iria fazer uma proposta para acompanhar algumas aulas de História na escola. Ele me guiou à recepção. Cruzei um corredor pavimentado do mais fino porcelanato e me deparei com uma saleta separada do corredor por uma bancada. A funcionária perguntou o que eu estava precisando lá. Mais uma vez, comuniquei que estava realizando uma pesquisa de mestrado investigando o ensino de História e seus desafios no tempo presente, necessitando acompanhar algumas aulas na instituição que se destaca como colégio de referência na cidade. Pedi para que eu, se fosse possível, conversasse com a coordenação pedagógica da escola a fim de esclarecer o trabalho e solicitar o acolhimento. Ela me indicou à secretaria. Lá uma outra funcionária me atendeu e, após minha fala, respondeu que o assunto deveria ser resolvido na recepção. De volta à recepção a funcionária lá presente comunicou que a direção pedagógica não se encontrava na

escola devido a problemas de saúde, recebeu uma cópia da carta e pediu que eu enviasse à diretora um *e-mail* esclarecendo a situação e solicitando a acolhida.

A primeira coisa que fiz quando cheguei em casa foi redigir um *e-mail* de apresentação a ser enviado à direção. No documento comuniquei que o caráter da minha investigação era o ensino de História no tempo presente e o cotidiano do professor. Conforme orientado por Penélope, não mencionei seu nome. Deixei também meus contatos, solicitando uma reunião e anexe a carta de recomendação.

Meses se passaram, o trabalho de campo findou-se e continuei sem qualquer resposta. No mesmo dia em que fui à escola privada comuniquei tudo à professora Penélope; ela me contou que a diretora pedagógica estava sim na escola. A resposta não chegou até o fim dessa pesquisa. A decisão institucional foi a de ignorar o pleito, silenciando qualquer esforço de resposta. Quando a investigação etnográfica já se encontrava finalizada, explodiram na Internet informações relativas ao recente movimento da referida escola em proibir que alunos de qualquer idade se abraçassem no interior do espaço escolar, em uma clara resposta aos movimentos de controle da sexualidade e dos corpos. Maior alinhamento ao que vem sendo preconizado pelo ESP, impossível.

Além de a escola interditar-se a si mesma e ao trabalho de Penélope, a produção científica também foi obstruída, coadunando com o caráter anticientífico do movimento Escola sem Partido. Torna-se clara a diferença substancial entre a escola pública e a privada. Tal qual a mortalha tecida por Penélope durante o dia e desfeita pela noite, ao mesmo tempo em que sou calorosamente recebido na escola pública em que a professora leciona e conversamos abertamente na sala dos professores perto de seus colegas sobre o Escola sem Partido, o receio e o constrangimento se revela na relação com a rede privada. Enquanto as escolas públicas são reguladas pela comunidade, por um projeto político pedagógico, por gestão democrática e mecanismos legislativos que garantem um certo grau de autonomia e de possibilidades educativas, as escolas privadas - ainda que não possuam fins lucrativos - se mantêm a partir do número de matrículas e das mensalidades. Além dessa componente que diz respeito ao mercado mesmo, de tornar os alunos clientes e com isso precisar de toda a aprovação que for possível, há o fato de que não existe a obrigação em te deixar entrar pq com ou sem fins lucrativos a escola é propriedade privada.

Certamente o movimento Escola sem Partido também se expressa na rede pública, como revelam as ausências explicitadas anteriormente. Aglutinando frações da nova direita e trabalhando ativamente na formação do pensamento reacionário brasileiro contemporâneo o movimento imbrica-se, como delimita Colombo, nas políticas públicas que regem a educação

nacional³²⁰ e, conforme Katz e Mutz, produz sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no país³²¹. Há, no entanto, um solo mais fértil - apesar de não ser um campo prioritário de ação do movimento. O ESP, apesar de idealizado por intelectuais ligados ao Instituto Liberal de Brasília, nasce e se recompõe constantemente na cotidianidade. Suas prerrogativas perpassam o senso comum e a ideologia da nova direita, principalmente as frações ligadas à classe média decadente que busca assegurar a si certos privilégios, como vimos no capítulo da decomposição analítica do movimento. O conservador de tipo reacionário busca dissociar-se do povo e um destes mecanismos se dá no distanciamento entre os espaços frequentados; entre eles, a escola. Um ditado popular alega que quem paga a banda escolhe a música. À escola privada, mais porosa e suscetível aos interesses privados das famílias busca, desta forma, afastar-se de temas controversos e abertos na sociedade que podem gerar queda na taxa de matrículas e retirada dos estudantes da instituição.

Sob o verniz da neutralidade revela-se o pensamento reacionário da nova direita, profundamente associado ao ESP. Junto da interdição, os relatos de Penélope acerca da escola privada em que leciona revelam também o apagamento. Ao narrar suas práticas, a professora relata: “eu ainda faço muita coisa lá na escola mas antes eu fazia mais. Hoje, por exemplo, eu não dou mais minha cara a tapa. Eu sigo os livros lá. Igual Revolução Russa eu sempre dei, mas o livro não traz mais o conteúdo. Anota isso aí no seu caderno que eu tô falando... tem muita coisa que nem é eu que não dou ou os professores... os próprios livros deixaram de trazer alguns conteúdos. E aí se eu falo o que não tem no livro pode ir pai me cobrar. Só tem algumas turmas, por exemplo o 9º ano que eu peito e mesmo se não tem no livro eu dou aula sobre o comunismo, socialismo. Só que aí eu faço isso colocando uma coordenadora dentro da sala de aula pra poder me resguardar, entendeu? O grande medo da gente é esse... como as coisas chegam nas casas”.

A fala da professora se inicia revelando outra estratégia de autoproteção em seu trabalho na escola privada. Diante das tensões promovidas pelo Escola sem Partido e da enunciação do ensino de História como alvo, Penélope busca se resguardar. Sua entonação é a de não buscar conflitos. Pressionada pelas demandas advindas da sociedade civil, a política da escola e do livro didático apoiam e endossam a postura do apagamento - alinhada ao ESP.

No *site* do movimento, o tema dos livros didáticos - preponderantemente os de História - são recorrentes. Há, inclusive, uma seção dedicada inteiramente ao assunto. Frequentemente,

³²⁰COLOMBO, Luiza Rabelo. REFLEXÕES SOBRE O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SEU AVANÇO NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS. *Entropia*, v. 2, n. 3, p. 52, 2018.

³²¹KATZ, Elvis Patrik; DA COSTA MUTZ, Andresa Silva. Escola sem partido—produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 19, p. 184, 2017.

alega-se que os mesmos são utilizados - sob anuência do governo - para fomentar a doutrinação e carecem de isenção ideológica. As “análises críticas” do movimento sobre os livros de História alegam que seus temas abordam o tempo presente - corroborando com a construção do perfil daquilo que é indesejável ao ensino de História pelo movimento - e abordam apenas um dos lados da História a respeito de figuras como Luís Carlos Prestes. Como solução, a política do apagamento da memória e da narrativa de uma história única e oficial - com o selo de qualidade Sem Partido - contida nos livros de História adotados pela escola parecem coadunarse com os anseios do ESP ou, ao menos, não suscitar tensões acerca dos temas nas famílias. Perguntas irrompem: como é feita a escolha dos livros? Como tais seleções são realizadas produzindo lacunas no material didático? Qual a capacitação técnica de quem escolhe um material a ser usado por alunos e professores nas aulas? Porque há essa brecha no serviço privado? Há por um lado, o descolamento que o próprio setor provoca entre o trabalho do professor e suas ferramentas. Isso é uma forma de censura, mas típica do capitalismo e das formas que assumem as relações de trabalho. No entanto, fica evidente que as escolas privadas são mais suscetíveis ao cenário político do que as públicas no que diz respeito ao ESP.

O apagamento, mais uma vez, retira do trabalho educativo sua autonomia e seu caráter artesanal. Penélope, colocada naquela posição, seleciona os conteúdos a serem abordados nas aulas de História a partir do livro e não daquilo que julga ser necessário à aprendizagem e desenvolvimento das capacidades psíquicas dos alunos. Distanciar-se do livro significa sujeitar-se às repreensões dos pais e colocar em risco sua função como docente. Diante de um estreitíssimo campo de possibilidades, ao abordar temas como o socialismo e o comunismo - lembremo-nos do anticomunismo infundado encontrado nas raízes e desenvolvimento do ESP - necessita de uma testemunha, em sua sala, de que a docente não está “doutrinando”. O Escola sem Partido cria, portanto, uma vigília constante da sala de aula e das palavras utilizadas pela professora de História sempre imediatamente posicionada na cotidianidade, advinda do encontro da sociedade civil com a escola, do senso comum com o pensamento científico nas aulas de História. Ainda que a doutrinação careça de conceitos e não exista na prática, é real na medida em que permeia o imaginário de setores da sociedade e, desta forma, inunda as escolas afetando o trabalho educativo. Além de todas as características mencionadas acerca do movimento, percebe-se também seu caráter antipedagógico.

Constrangida e esvaziada do caráter da experiência no trabalho educativo em se impossibilitar de uma posição e colocar um pesquisador em suas aulas sob o risco de ser taxada como a professora que alega censura no colégio, com a autonomia sitiada pelo livro didático asséptico selecionado pela escola e que apaga conteúdos controversos e um estreitíssimo campo

de possibilidades que demanda uma fiscal em suas aulas, o que resta a Penélope das características fundamentais de seu próprio trabalho? Pois bem, poderia-se dizer que ao menos é uma professora que continua se expressando por inteiro em suas classes ou, por outro lado, que adotando tais subterfúgios foi capaz de escapar de denúncias.

No entanto, cedo ou tarde estas se fizeram presentes. Em uma conversa na sala na biblioteca da escola pública, Penélope relatou sobre a escola privada: “Eu já tive problema lá. Eu já tive o pai que era professor da escola e ele tava falando que eu tava doutrinando a filha dele (...) Eu já tive mãe que falou que a filha não precisava de professora sapatão, mas professora de História (...) Mas teve uma vez que eu já fui orientada a não responder certo tipo de pergunta (...) Pergunta sobre homossexualidade... Eu sou homossexual e uma mãe já foi na escola falar que não admite a filha dela ter aula com sapatão”.

A perseguição à professora nos casos de denúncia se dão aos moldes do movimento Escola sem Partido. Ao delimitar o perfil da doutrinadora, o apelo a pautas morais reacionárias foi a regra. As alegações sofridas pela professora partiram de um outro professor e de uma mãe de aluna. Daqui se nota o corpo docente também praticando a autofobia e agindo contra si próprio. Por outro lado, a atitude da escola se repete: interdita e silencia o tema; retira da docente o direito de responder sobre alegações e acusações. Penélope, para se resguardar, é impedida até mesmo de atuar como uma mulher inteira na sala de aula; sua sexualidade basta para ser definida como doutrinadora. Além do afetamento na sala de aula, o impacto rompe as barreiras do cotidiano escolar e afeta a entonação que lhe é própria. Para não ser doutrinador, o professor deve esconder o que de fato é.

As diferentes restrições ao desenvolvimento do trabalho da professora na escola privada revelam como os discursos do Escola sem Partido, reproduzidos por setores da sociedade civil alinhados ao pensamento da nova direita tiram do trabalho educativo sua razão de ser: educar. Neste caso, as interdições e os apagamentos produzidos pelo colégio apesar de soarem na aparência como neutros, em substância coadunam e revelam a adesão ao projeto sem partido.

Nos acompanhamentos das escolas públicas, Penélope e Ariadne também relataram casos de denúncia. No entanto, o teor e a reação das docentes diferenciam-se das percebidas no colégio privado.

Na primeira conversa que tive com Ariadne na sala dos professores, ela me contou que sofreu com uma denúncia uma única vez. A acusação não se referia às aulas de História, mas sim ao projeto voluntário por ela desenvolvido. A professora narrou: “O projeto de direitos humanos tem um grupo no *whatsapp* com os alunos, e lá tem vários alunos, inclusive de turmas que eu não dou aula [Pega o celular e me mostra o grupo no *whatsapp*]. Teve uma época que

minha foto no *whatsapp* era de uma gatinha, um aluno meu que me mandou essa foto dizendo que era a minha cara aí eu fui lá e coloquei. Aconteceu que no ano passado [2018] uma mãe bolsominion de aluno entrou no grupo do projeto e começou a detonar o projeto, dizendo que os alunos não sabiam nada e que eles precisavam estudar, que isso de direitos humanos e cidadania é coisa de esquerdista. Os alunos caíram em cima e eu fui interferir, só que como eu estava com uma foto no *whatsapp* que não tinha o meu rosto, a mãe começou a falar comigo como se eu fosse uma aluna, ela não sabia que eu era a professora. A mãe me tratou de forma rude, falando que eu precisava estudar e que não sabia do que estava falando. Então eu marquei uma reunião com ela na escola. Fui eu, o outro professor de História, que era o professor do filho dela e a diretora, mas eu que falei. A reunião durou uma tarde inteira e eu fui explicando tudo sobre o projeto de direitos humanos, porque eu tinha embasamento pra falar, eu estudei muito pra poder montar o projeto. Mas toda vez que eu falava alguma coisa, como quando eu falei da convenção de direitos humanos, eu terminava dizendo: ‘ah, mas isso eu não preciso falar porque a senhora já sabe tudo, né?’. Aos poucos deu pra ver que ela foi ficando meio envergonhada e no final ela pediu desculpas, falou que não tinha nem o Ensino Médio completo e não sabia que o projeto funcionava assim. Nunca mais ninguém encheu o saco”.

Apesar da denúncia que expressa também setores da sociedade civil projetando seus princípios sem Partido sobre educação também na escola pública, a margem de ação de Ariadne configurou-se de maneira muito distinta. Em primeiro lugar, a denúncia não foi direta. A mãe embrenhou-se no grupo de *whatsapp* do projeto acreditando só haver alunos e passou a criticar e denunciar a atuação da professora por lá. O *whatsapp*, uma das principais armas da guerra híbrida global e da rápida transmissão de informações entre grupos serviu para advogar contra a professora abordar o tema dos direitos humanos e da cidadania. Entre setores da nova direita, frequentemente os direitos humanos são associados à forma que o pensamento de esquerda encontrou para defender bandidos. A afirmação não possui nenhum lastro na realidade e na declaração universal dos direitos humanos; no entanto, torna-se real na medida em que configurou-se como mediação que afeta o trabalho educativo. A palavra cidadania, por sua vez, é utilizada frequentemente pelo ESP para identificar um doutrinador. Nelson Lehman da Silva, um dos ideólogos do movimento, afirma em sua obra que a cidadania constituiu-se como uma religião na modernidade e roubou da igreja sua função³²². Na ótica do movimento, educar para a cidadania é a chave para “fazer a cabeça dos alunos” e corromper a juventude ao mesmo tempo em que reduz o conteúdo histórico a meros juízos de valor. A associação do ESP ao

³²²Disponível em: https://videeditorial.com.br/index.php?route=product/author&author_id=1903. Acesso em: 08/04/2019.

paradigma positivista, há muito superado na comunidade do ensino de História busca manter um ensino baseado na percepção linear e cumulativa dos fatos, em uma história neutra das grandes personalidades; a neutralidade é a arma que esconde as mazelas da sociedade e relega ao passado um *status* de “é só aquilo que aconteceu”.

Ariadne, no entanto, não se furta e, valendo-se de sua autonomia ao mesmo tempo em que pôde contar com o quadro de funcionários da escola, entregou o fio à mãe indignada ao desmistificar e historicizar os direitos humanos e a cidadania. Esta, com baixo grau de formação e informação, caiu em si e se desvencilhou da armadilha sem partido. A atuação de Ariadne diante da denúncia revela uma prática fundamentada e fruto de um processo de experiência e reflexão, autônoma e apoiada pelos mecanismos institucionais da escola. Apenas diante destas circunstâncias foi possível à professora produzir o novo e romper com as práticas vistas até então neste trabalho. Os discursos do movimento Escola sem Partido, ao se expressarem no trabalho educativo cotidiano, podem também encontrar barreiras e não se realizarem como política educacional do silêncio e da destituição da função do professor.

Por outro lado, Penélope na escola pública passou por um desafio em seu projeto de leitura. Em uma quarta-feira, enquanto a professora me mostrava um dos livros que já utilizou durante os anos de projeto de leitura, ela comentou, apontando para a obra: “Esse aqui a gente conseguiu trabalhar só algumas histórias, porque são princesas negras iorubás, mas o livro é maravilhoso. Dos índios eles aceitaram melhor, mas esse aqui os alunos tiveram mais problemas (...) O livro chama ‘Omo-oba’. Eles falam que é por causa dos orixás, né. É Iemanjá, a irmã da Iemanjá... é Oxum, Olokum... aí eles... entendeu? Mas aí uma professora tirou os nomes e trocou por outros nomes e eles leram. Não podia dizer Oxum”. A resistência dos alunos deu-se em virtude do ato de selecionar um livro que abordava a religiosidade de matriz africana. Na escola, grande parte do público era composta por frequentadores de religiões neopentecostais. Nelas, é frequente a associação das entidades da umbanda e candomblé ao demônio. A postura adotada pela escola foi a descaracterização dos personagens do livro. Descaracterização que significa, também, o apagamento da memória histórica dos povos africanos e de sua cultura.

No caso da escola pública investigada, a ideologia Sem Partido não chega de maneira explícita. Nos momentos iniciais em que me apresentava como pesquisador na sala de aula e perguntava aos alunos se alguém conhecia o movimento Escola sem Partido, todos responderam que não. No entanto, seu amálgama permanece na resistência do tratamento de temas controversos no projeto de aula, ainda que resguardados pela legislação. De qualquer forma, a destituição da autonomia docente em selecionar eixos e temas a serem abordados no processo

educativo está posta. Contudo, na escola pública há uma possibilidade maior de contornar a situação. O contexto narrado, todavia, não foi contornado em virtude da ausência de apoio do restante da equipe.

Na sala de aula, o Sem Partido da intolerância religiosa também se fez presente. Em uma classe no 6º ano de EJA que abordava o tema da tolerância religiosa e do respeito à diversidade, Penélope dizia aos seus alunos ao mesmo tempo em que olhava para mim - julgando como relevante à pesquisa sua fala: “E eu tinha muitos problemas por causa de religião. Aqui eu já tive alunos que saíam de sala. Eu dava aula de Egito, aí tinha religião no Egito igual foi com vocês... depois Grécia e religião de Grécia. Quando eu fui dar religiões afro-descendentes aí a galera não assistia. E reclamam ainda. Vários colégios já reclamaram que eu dou aula sobre isso. Teve uma vez, em uma escola, que a mãe não queria deixar o menino ir assistir às minhas aulas porque eu iria dar aula sobre candomblé. A diretora me chamou e perguntou o que era isso. Mas na verdade era uma aula sobre cultura negra. Eu chamei uma amiga que faz mestrado em religiões africanas, chamei um amigo que é mestre em capoeira e um amigo meu do samba... Aí a diretora ligou pra mãe e falou pra ela levar o filho pra ela. Mas esses problemas só aparecem em religião de matriz africana e nas questões indígenas também”. Ao contrário do projeto que mobiliza toda a escola e a deixou com pouca margem de ação, neste caso Penélope conseguiu enfrentar a situação ao chamar especialistas no tema. No entanto, sua autoridade foi posta em xeque; especialistas precisaram se fazer presentes e validar sua abordagem. Mais uma vez, a principal expressão encontrada neste caso é a deslegitimação do trabalho docente e de suas características fundamentais.

b. Analogias: o abismo entre os discursos do ESP e a escola

No pensamento próprio da vida cotidiana, a analogia configura-se como forma fundamental. Como situa a origem etimológica do termo, a expressão localiza-se fora da lógica filosófica e dos paradigmas científicos. A partir da analogia é possível estabelecer correlações entre acontecimentos e finalidades díspares e sem nexos algum. A forma de pensar, oriunda do fundamento da relação imediata entre teoria e prática - que não significa ausência de reflexão, na ausência de um raciocínio apriorístico e de uma identificação das cadeias causais em movimento na heterogeneidade da vida cotidiana, extrai daquilo que é cognoscível suas implicações nas ações práticas.

A forma analógica pode, ainda, assumir expressões diferentes em seu interior. Ao imputar-se da rigidez nas associações, corrobora com a formação de juízos baseados em fé -

preconceitos, ultrageneralizações e tradições. A fluidez, por outro lado, esvazia a analogia de consequências posteriores logo após seu uso; esgotando-a em si mesma. A partir do pensamento analógico pensamentos díspares e contraditórios podem conviver tranquilamente na vida cotidiana individual - na qual a relação do mesmo com o gênero humano permanece muda. Destas contradições, surgem diferentes ontologias e concepções do devir homem do homem em disputa na cotidianidade. Disputa internamente no sujeito e também nos círculos sociais. Há exemplos: o cristão que prega o ódio ou promove a pobreza, o conservador que apoia-se em um passado fictício e romântico ao mesmo tempo em que defende medidas neoliberais na economia ou pai que se preocupa com a doutrinação nas escolas mas, desde bebê, veste seu filho com a camisa de seu time de futebol favorito.

Oriundo da vida cotidiana e alimentado pelas demandas cotidianas de setores conservadores da sociedade, o movimento Escola sem Partido também opera seus discursos a partir da analogia. No parlatório virtual do movimento os conceitos empregados na constituição daquilo que é indesejável no ensino não possuem definições claras; mas fornecem sentido e plausibilidade na medida em que são apertados um ao outro com a força das palavras e dos casos concretos de perseguição aos professores. A operação do movimento a partir de analogias se faz, ainda, mediante um processo de vinculação imediata entre teoria e prática; no ESP, ambas são interdependentes e se retroalimentam.

Em virtude de a forma analógica originar-se no interior da cotidianidade as analogias, conforme situa Monteiro, são utilizadas frequentemente por professores de História com a finalidade de construir o saber histórico na sala de aula, superando o desconhecido a partir de relações com acontecimentos e objetos familiares aos alunos³²³.

Textos presentes na seção *Artigos* do site do movimento frequentemente associam o PT aos livros didáticos e ao ensino de História para extrair, desta contradição, o sentido do termo “doutrinação”. A consequência desta relação imediata oriunda do pensamento da nova direita é outra relação imediata entre o momento ideal - teoria - do movimento e sua prática: a ultrageneralização baseada na fé em que se fortalece o anticomunismo infundado, o anticientificismo injustificado e a deslegitimação do trabalho educativo.

³²³MONTEIRO, Ana Maria FC. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 67, p. 334, 2005.

O pensamento oriundo da fé aplica aos conteúdos sua redução a juízos de valor e ao professor de História o papel de juiz de fatos. Um exemplo é o texto do artigo já citado de Jorge Baptista Ribeiro, advogando a existência de uma guerra cultural no ensino de História³²⁴.

Aos poucos, o movimento Escola sem Partido passa a possuir como única mediação para a produção de sua ideologia a si mesmo - incorporando as denúncias apresentadas. A relação imediata e ultrageneralizadora que circunda e retorna sempre a si própria faz com que, cada vez mais, as premissas do movimento e as características por eles desejáveis e indesejáveis no professor e no trabalho educativo descolem-se da realidade e do fazer objetivo existente na escola.

A expressão do descolamento da realidade é a reiteração de seu caráter antipedagógico ao buscar denunciar, penalizar, obstruir e impossibilitar a realização de procedimentos inerentes à constituição dos saberes históricos na sala de aula. Ao mesmo tempo em que se vale da analogia, o ESP identifica na contextualização, na comparação, no diálogo, na produção de eixos temáticos e no tratamento de temas do presente à luz da História as características de um doutrinador que está fazendo a cabeça dos alunos. Todos os procedimentos acima elencados são os mesmos para a produção de fontes e para a pesquisa histórica, utilizados também na sala de aula com a função de cumprir o objetivo da aula de História: educar para pensar historicamente. No entanto, a relação imediata, análoga e retroalimentada do ESP subverte os procedimentos e incute-lhes uma valoração que não os representa. Há, portanto, um imenso abismo entre os sem partido e a escola; nesta dissertação, entre os sem partido e o trabalho educativo do professor de História. Transpor o precipício significa necessariamente o fim do ensino de História - e da possibilidade de os alunos operarem a partir de seus procedimentos para ler o mundo, ampliando-lhes o campo de possíveis - e sua redução a juízos de valor, contação de fofocas das cortes e curiosidades ilustrativas.

Ariadne, sem sequer tocar no assunto do ESP, também revela o risco de uma aula de História ausente de procedimentos, como a constituição de relações passado-presente-passado, em uma conversa no corredor da escola enquanto caminhávamos de uma turma para outra. De acordo com a professora, algumas décadas atrás o conteúdo vazio de discussão já foi hegemônico nas aulas de História, mas isso tem mudado. Apesar de cumprir o programa, para ela o conteúdo precisa servir para ilustrar os dilemas e problemas do presente vividos no dia a

³²⁴RIBEIRO, Jorge Baptista. **A Revolução Cultural Brasileira**. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20041030115814/http://www.militar.com.br/artigos/artigos2002/celjorgebaptistaribeiro/revcultural.htm>. Acesso em: 08/04/2019.

dia. Ariadne revela que se as aulas não se constituírem por esta via, deixam de possuir utilidade e se tornam mera curiosidade.

O procedimento histórico na sala de aula, a partir de Ariadne, revela um profundo exercício reflexivo e uma concepção aguçada de História. Pode não ser proposital, mas a professora aproxima-se das concepções contidas nas *Teses sobre o conceito de História*, de Benjamin na relação entre passado, rememoração e redenção. Nas teses, a categoria da rememoração se encontra no cerne da relação do autor com o passado. Para o filósofo alemão, a redenção humana envolve a rememoração do sofrimento humano em que todas as vítimas do passado se salvam do esquecimento a partir de seus legados, iluminando os anseios do presente. É apenas a partir desta restituição integral que o tempo futuro pode produzir-se abrindo-se para a utopia³²⁵. Em suas aulas sobre a revolução francesa, Ariadne sempre advoga aos alunos, a partir do passado e das promessas e dívidas não cumpridas, que “O novo sempre vem”.

Retornando à coerência interna do ESP, a discrepância entre suas teses e o trabalho real do professor de História pode ser claramente notada a partir da relação entre as observações das salas de aula das professoras e o conjunto de práticas que revelam o perfil do professor doutrinador³²⁶.

O movimento subverte a proposta das relações passado-presente-passado e as dota de outro sentido ao criminalizar o professor que “se desvia, freqüentemente, da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional”³²⁷. Enquanto isso, na sala de aula real, o procedimento é fundamental para a aprendizagem histórica e, por vezes, advém da iniciativa dos estudantes.

Lecionando o conteúdo de Revolução Francesa no 8º ano do ensino fundamental, Ariadne começa a discutir com os alunos o conceito de revolução em contraste com o conceito de reforma. No meio da explicação, um aluno pergunta: “Se no Brasil é instalado o fascismo, isso é uma revolução?” Aproveitando-se da colocação a docente compara a ordem atualmente vigente na política e na economia com o fascismo, levando o discente a responder por si mesmo a questão levantada. Quando a professora sintetiza o conceito alegando que “A revolução acontece quando o velho está agonizando e o novo quer nascer”, o aluno percebe que o fascismo não oferece uma novidade em relação à forma como o Brasil se insere no mundo e ao modo de

³²⁵LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses" Sobre o conceito de história"**. Boitempo Editorial, 2015, p. 50-54.

³²⁶ESCOLA SEM PARTIDO. **Flagrando o Doutrinador**. Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923150334/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,13,new_topic_. Acesso em: 09/04/2019. Há uso da trema na frase original localizada no *link* acima.

³²⁷Idem.

produção capitalista. O diálogo, posteriormente, auxiliou a professora a mediar o conhecimento dos alunos acerca das características do Antigo Regime na França. Logo depois, uma aluna curiosa indagou: “A gente pode chamar o Renascimento que a gente estudou de Revolução?”. Ariadne respondeu que uma revolução deve alterar a dinâmica das classes sociais vigentes e que o período do Renascimento não o fez, aprimorando e aproximando cada vez mais os alunos do conceito. Após a resposta da professora, um terceiro aluno pergunta: “O Lula fez uma Revolução no Brasil?” Ariadne os convida a pensar novamente na diferença entre os conceitos de reforma e revolução. A partir deles, Ariadne argumentou que os governos do PT, apesar de serem os primeiros a colocarem na ordem do dia e no orçamento federal a questão da pobreza, não alteraram a dinâmica das classes sociais do país. Com isso, a Revolução Francesa entra novamente na ordem da aula.

A partir do relato da observação, o abismo entre os sem partido e o conhecimento histórico fica evidente. Por um lado, enquanto o movimento assume uma postura antipedagógica e subverte os usos da relação passado-presente-passado, na sala de aula esta partiu de dúvidas dos próprios alunos. Ao mesmo tempo, forneceu as bases sobre as quais o conceito de revolução foi construído, em diálogo, na sala de aula. Na ausência da relação, o conceito de revolução poderia ser subjetivado como elemento estanque e restrito ao período estudado, deixando de ser um conceito e tornando-se curiosidade. Afinal de contas, uma das características do conceito ser conceito é sua capacidade de generalização.

Ao mesmo tempo, o desconhecimento do movimento em relação à escola evidencia-se também ao não reconhecer a especificidade artesanal do trabalho educativo e sua abertura à imprevisibilidade diante dos acontecimentos que permeiam a vida dos estudantes e a sala de aula. Os professores são pessoas e lidam com alunos que também são pessoas; apesar de cada um ocupar uma função social determinada, todos relacionam-se inteiramente na heterogeneidade cotidiana da sala de aula. Em um país como o Brasil, os professores ainda são identificados como profissionais chancelados a responder assuntos advindos de acontecimentos políticos, notícias de jornal ou da própria vida.

No dia em que o ex-presidente Lula foi solto Penélope lecionava em uma turma de 8º ano na EJA. Na sala, apenas quatro alunos haviam chegado. A professora os cumprimentou carinhosamente e logo propôs: “Então... a gente começou a Guerra do Paraguai. Tá todo mundo comigo na Guerra do Paraguai? Vamos continuar?”.

Interrompendo a professora, um aluno - adulto - pergunta: “Professora, é verdade que o Lula foi solto?”

Penélope sorri e responde: “Já, já tá livre. O Lula tá nos braços do povo em Curitiba”.

Uma aluna - senhora - comemora: “Lula livre!”

Diante disso, uma aluna jovem com uniforme de trabalho e um pouco envergonhada, comenta: “Eu não entendi foi bulhufa nenhuma.”

Penélope, então, protela a Guerra do Paraguai e explica sob quais condições deu-se a soltura do ex-presidente e outros detentos. Depois, retoma a Guerra do Paraguai.

Neste cenário, o tema do noticiário também foi trazido pelos alunos. O que significaria, na sala de aula, caso Penélope interditasse a conversa e proseguisse com o conteúdo? Em primeiro lugar, os alunos já oriundos da exclusão do direito à educação na idade regular sentiriam não ter espaço para aquilo que lhes é relevante na vida na escola. Além disso, significaria também a perpetuação do desconhecimento e da ignorância acerca de um importante evento na política brasileira. Em suma, a professora abriria mão de sua função social - o que é a vontade do ESP.

Os sem partido também se posicionariam contrários ao uso de fontes em sala de aula ao alegarem como comportamento doutrinário a adoção ou indicação de “livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica”³²⁸. Outro sintoma do movimento é o de quando o professor “impõe a leitura de textos que mostram apenas um dos lados de questões controvertidas”³²⁹. A vinculação imediata nas proposições do ESP se revela a partir da ambiguidade entre as duas sentenças proferidas na mesma seção, uma abaixo da outra; no entanto, ambas apresentam os mesmos caracteres deseducativos. Mais uma vez as sentenças do movimento são acompanhadas do verniz da neutralidade - já foi ressaltado que a neutralidade é expressão da ideologia hegemônica; existe livro, publicação ou autor sem ideologia? Só existe na medida em que a ideologia dos mesmos seja a ideologia sem partido. Desta forma, como é recorrente o ESP subverte o real sentido do uso de fontes e indicação de materiais de referência no trabalho educativo como elementos que propiciam o desenvolvimento das habilidades inerentes à cognição histórica.

O projeto desenvolvido pela professora Ariadne constantemente apresenta filmes oriundos de livros, como a obra *Os Miseráveis*, de Victor Hugo. Estas, por sua vez, retornam à sala de aula enriquecendo o debate e a compreensão dos alunos sobre os conteúdos abordados. Em uma aula sobre Revolução Francesa em uma turma do 8º ano a relação das aulas e da obra deu-se em três momentos distintos, advindas de contribuições dos alunos e da docente. Na primeira ocasião, Ariadne expunha aos alunos as características do Antigo Regime francês como o absolutismo e a sociedade estamental. Junto com isso, problematizava também os

³²⁸Idem.

³²⁹Idem.

limites da igualdade pregada pelos revolucionários, alegando que o conceito na época remetia apenas à igualdade perante a lei; diferenciando-se do que se entende como igualdade na atualidade. Com isso, um aluno interrompeu a fala da professora para comentar a injustiça que *Jean val Jean* sofreu no filme *Os Miseráveis* por roubar um pão. A partir daquele comentário a docente demonstrou como os diferentes estamentos no Antigo Regime possuíam tratamentos distintos perante a justiça e elencou também a inovação de *Victor Hugo* ao trazer para a literatura o tema da pobreza e da miséria, que antes era considerado repulsivo pelo público leitor. Em outro momento, discutindo os estamentos e situando o lugar social da burguesia, um outro aluno se manifestou perguntando se havia escravos na França, pois no filme *Os Miseráveis* as pessoas eram tratadas como os escravos. A pergunta serviu para Ariadne explicar o regime de trabalhos forçados dos prisioneiros na época e abordou o tema como uma característica comum daquela temporalidade. Por fim, para evidenciar o caráter burguês da Revolução Francesa, Ariadne contrastou-a com a convulsão social presente no filme *Os Miseráveis* capaz de evidenciar, por sua vez, o caráter popular da primavera dos povos.

A partir de diálogos com o filme e com a obra literária de Victor Hugo - histórica e socialmente posicionada; portanto, ideológica segundo os critérios dos sem partido - fruída pelos alunos participantes do projeto voluntário da professora, Ariadne foi capaz de demonstrar a mudança no significado de conceitos de acordo com o tempo (igualdade), evidenciar a organização da sociedade estamental no Antigo Regime (trabalhos forçados) e desmistificar o caráter popular da Revolução Francesa, contrastando o acontecimento com a primavera dos povos. O conhecimento e o procedimento histórico na sala de aula construíram-se, portanto, a partir do diálogo com uma obra literária - uma das mais clássicas produzidas pelo gênero humano - facilmente enquadrada como doutrinária nos critérios do ESP.

O movimento Escola sem Partido também subverte os procedimentos metodológicos no trabalho do professor de História e revela seu abismo ao estabelecer uma cisão entre o uso de fontes - no caso a obra de arte - como elementos mobilizadores de discussão em sala de aula e os instrumentos necessários à interpretação da mensagem e à reflexão dos alunos. De acordo com o movimento, o professor “faz a cabeça dos alunos” quando:

exibe aos alunos obras de arte de conteúdo político-ideológico, submetendo-as a discussão em sala de aula, sem fornecer os instrumentos necessários à descompactação da mensagem veiculada e sem dar tempo aos alunos para refletir sobre o seu conteúdo³³⁰

³³⁰Idem.

Além do recorrente verniz da neutralidade que salvaguarda a suposição de haver um artista separado do mundo capaz de não se sujar de nenhuma ideologia, o abismo revela um profundo desconhecimento acerca do trabalho educativo. Os alunos não chegam na escola prontos; seu processo de ontogênese dá-se também - e na modernidade, preponderantemente - na sala de aula. Portanto, a apreensão e assimilação dos instrumentos necessários à descompactação das intencionalidades dá-se no exercício de diálogo e debate com as fontes; no caso, a obra de arte.

Acompanhei, durante a realização do estudo, a exibição do filme *V de Vingança* no projeto voluntário de Ariadne. Após um lanche em que os alunos tomaram leite e biscoitos, a professora comunicou que eles continuariam assistindo o filme e soltou o *play*. A cada cena, uma aluna ajudante interrompia o filme e a professora perguntava o que eles haviam entendido e qual era a intencionalidade do autor. Na medida em que os alunos discutiam, Ariadne abordava, a partir do filme, temas caros aos Direitos Humanos como a censura, a influência da mídia na produção de consenso, a liberdade de informação e o autoritarismo. Em várias ocasiões, Ariadne admoestava seus alunos: “eu sempre digo pra vocês, não basta ler a notícia, ler o livro, ler o jornal. A gente precisa conhecer o que está por trás do texto. Todo texto tem uma finalidade e quem escreveu fez isso querendo que quem está lendo entenda alguma coisa a partir dele”.

O abismo toma ainda mais formas quando se nota que o movimento identifica como doutrinação a postura do professor ridicularizar ou desqualificar crenças religiosas, convicções políticas e personalidades históricas. Isto não acontece na sala de aula. O processo de profissionalização do professor de História envolve o desenvolvimento de uma importante habilidade: a empatia histórica. Ridicularizar ou desqualificar qualquer tipo de ação humana em uma aula de História não é postura do professor. No entanto, o movimento, em sua vinculação imediata entre teoria e prática, subverte a prática docente e entende qualquer tipo de crítica ou problematização como coação. Não discutir a postura de personalidades históricas, posições políticas e religiosas implica, na verdade, na obstrução das vias de construção do conhecimento e na impossibilidade de o aluno refletir sobre suas próprias convicções. Na realidade, os sem partido acusam os professores daquilo que é praticado por seu movimento.

Em suas aulas de EJA, Penélope por vezes valia-se de eixos temáticos para aproximar-se dos alunos na medida em que abordava momentos da História. Acompanhei uma aula cujo tema era “Política e Religião”. Em primeiro lugar, a professora coloca-se em uma atitude de profundo respeito em relação à diversidade religiosa e alega que, nas aulas de História não se

faz proselitismo religioso; o importante no momento era entender o princípio da laicidade no Estado.

Penélope indaga: “Lembra quando vocês estudaram e aprenderam que o deus dos índios é Tupã?”

Os alunos afirmaram que já aprenderam sobre isso. Mesmo assim, alguns estavam inquietos diante do assunto. Penélope prosseguiu: “Quando eu insisto em dar aula de matriz africana pra vocês não é que eu quero que vocês passem a seguir a religião, igual quando eu dou aula da mitologia grega eu não quero que vocês virem adoradores de Zeus”.

Diante disso, a tensão se dissipou e a religiosidade passou a ser abordada historicamente. Os alunos riram bastante. A professora aguardou alguns instantes e voltou a falar: “Eu fui criada em família católica, minha mãe era católica... minha avó era católica até a ponto de brigar com padre, acredita? Ela veio de uma família que tinha escravos. Olha aí a família de bem, gente. O padre falava mal da minha avó na missa... olha aí o problema da política com a religião. O Brasil é um país laico e leigo, toda reunião aqui na escola começa com (..) uma reza. Eu rezo todo dia, gente, não me levem a mal. Mas aqui não é lugar disso. Mas aí as pessoas perguntam: ‘qual o seu problema com isso?’ Me forçar a fazer uma coisa que eu não queria fazer naquela hora. Educação é uma coisa e religião é outra. Tinha uma professora aqui na escola que vocês estudam que dizia que o candomblé é do diabo. Mas adorava uma reza aqui na escola. Estão vendo? Esse é o problema de misturar política com religião. E a gente está vivendo isso na América Latina.”

Pela primeira vez na vida, a partir das condições colocadas na sala de aula pela professora - que não adotou de forma alguma uma postura de ridicularização - os alunos da EJA entraram em contato com o princípio da laicidade e passaram a discuti-lo a partir de suas experiências de vida, refletindo também sobre suas escolhas. Revela-se aí o caráter alternativo do trabalho educativo e sua potencialidade em produzir o novo e ampliar os campos de possíveis dos alunos, independentemente da modalidade e da faixa etária.

Uma senhora, sempre frequente e participante, comentou: “Eu sou da Universal e o bispo Macedo ungiu o Bolsonaro, mas pra mim o Bolsonaro não é o meu presidente não.”

Penélope utilizou-se do exemplo para prosseguir no debate: “Tá vendo? Edir Macedo misturou política com religião. Aconteceu um golpe na Bolívia com base na religião. Por que que a gente estuda História? Saímos lá de Roma, vimos o Edir Macedo e agora o golpe na Bolívia. A gente estuda História pra poder entender esses processos. Pra poder entender o que funciona e o que não funciona. Mas o que a gente pode fazer para que a separação de política e religião se concretize?”

Uma aluna jovem que até então havia ficado em silêncio participou: “Não falar de religião quando for político?” Penélope, considerando sua resposta, após alguns instantes, perguntou: “Vocês acham que deveríamos fazer uma lei de liberdade religiosa no Brasil?”

Os alunos responderam que sim.

Valendo-se da pergunta, ela expôs que no Brasil tal lei já existia desde o século XVIII. Logo depois, narrou a cisão de Henrique VIII com a igreja católica em virtude de seus vários casamentos, exemplificando mais uma vez a associação entre política e religião.

Outra senhora contribuiu: “Mas você sabe que a política entrou na religião por causa das leis. Tinha políticos que queriam acabar com os dizimistas nas igrejas, que queria cobrar impostos... aí os pastores e as igrejas se uniram e aí formaram a bancada evangélica”.

Impulsionada, mais uma senhora presente na sala relatou sua experiência: “Eu sou crente, não tenho vergonha. Eu trabalho na obra, faço de tudo mas uma coisa que eu nunca fiz é votar em crente. Porque a gente tem que ver além das aparências. Lá na igreja quando começa a falar de política eu tô fora...”

Penélope respondeu: “Eu posso botar uma pulga atrás da orelha de vocês? Os povos antigos que a gente estudou não tinham explicação pro vento, chuva, trovão, tempestade... Então estes eram os deuses deles. Talvez os nossos deuses sejam aquilo que a gente ainda não consegue explicar. Hoje em dia existem várias religiões. Será que nós não criamos estes deuses? Nós precisamos do inexplicável pra sobreviver, será que não criamos isso?”

A aula em questão abordou uma questão socialmente viva e produziu a consciência histórica nos alunos. A partir da religiosidade, Penélope superou a barreira do fundamentalismo religioso e estabeleceu pontos de diálogo entre religião, política e história. A consciência histórica estabeleceu-se a partir do eixo temático e o passado deixou de servir como mera ilustração e passou a dotar de sentido a vida dos alunos. Pela primeira vez, muitos descobriram que existe uma lei de liberdade religiosa no Brasil. O cotidiano da escola transbordou-se para a cotidianidade de cada indivíduo lá presente. Se o tema fosse um tabu, a aula jamais se concretizaria. Enquanto o ESP posiciona-se de forma intolerante contra a apresentação de temas controversos na sala de aula, o trabalho educativo compõe-se em um sentido diametralmente oposto. Aprender não é brincadeira ou diversão. É um procedimento metódico, rigoroso e sistemático que envolve desconforto e a possibilidade de repensar as práticas individuais.

Seria possível prosseguir abordando ponto a ponto da cartilha sem partido e contrapondo-a ao trabalho educativo cotidiano do professor de História, revelando a ignorância do movimento acerca da realidade. No entanto, todos os outros pontos presentes na seção

*Flagrando o Doutrinador*³³¹ resvalam, de uma forma ou de outra, nos já aqui apresentados. Além deste caráter, um outro elemento fica claro: pela analogia, o movimento identifica na sala de aula elementos que na verdade compõe seu acervo de práticas e discursos. Em suma, acusa os professores daquilo que faz.

c.Prescrições: resistência ou desobediência

Observou-se no capítulo teórico-metodológico o fato de uma das características fundamentais da vida cotidiana é a heterogeneidade. Durante as aulas, apesar de o professor refletir constantemente acerca de sua prática, uma série de fatores permeiam o ambiente e podem passar despercebidos. Conforme dito anteriormente, o indivíduo atua por inteiro na vida cotidiana mobilizando suas crenças, saberes e técnicas para resolver os problemas postos imediatamente. A mobilização é dispersa e atende aos estímulos presentes no aqui/agora da cognoscibilidade cotidiana; por isso, a relação muda entre indivíduo e sua genericidade na cotidianidade permanece muda.

O ESP, no entanto, impõe um novo tipo de risco ao trabalho educativo do professor de História. Risco econômico: na exposição e escracho dos sujeitos, podendo levar ao estreitamento de possibilidades de trabalho e reprodução da vida individual; risco pedagógico: aceitar o manual de boas práticas do ESP implica necessariamente no esvaziamento da função social do professor e da escola; risco moral: aceitar as prescrições sem partido implica na dilapidação da experiência, na deserção do sentido da docência e no descolamento do trabalho na sala de aula em relação à própria vida, produzindo simulacros de ensino.

Além das táticas de autoproteção já mencionadas neste capítulo, ao longo das observações foi possível encontrar também momentos nos quais as aulas, ao caminharem em um sentido diametralmente oposto à ideologia sem partido, apresentam-se como possibilidade de resistência e desobediência ao cenário colocado pelo conservadorismo de tipo reacionário. Pelo caráter alternativo existente no trabalho educativo, a ação das professoras acompanhadas produziram também o novo; novo, no entanto, que se afirma como conservação: do sentido e importância da docência, do ensino de História e da responsabilidade para com os alunos. As atitudes de resistência ou desobediência são, por sua vez, frutos de um profundo reflexo das

³³¹ESCOLA SEM PARTIDO. **Flagrando o Doutrinador.** Disponível em: http://web.archive.org/web/20040923150334/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,13,new_topic_. Acesso em: 09/04/2019.

professoras em relação às suas práticas e ao tempo no qual elas se inserem; tempo de estreitamento de possibilidades e de riscos.

Ariadne tomou a decisão de não abaixar a cabeça. Pelo contrário, afirmava estar em seu auge e utilizar as mesmas táticas, hoje em dia, de quando lecionava durante a ditadura militar. Junto com isso, teceu críticas contundentes aos professores de História que dividiam com ela um grupo no *whatsapp* no qual alegavam sempre estarem com medo e sofrendo perseguições, mas nada faziam para alterar este cenário.

A professora Ariadne não titubeou. Na segunda semana em que a acompanhava, na sala dos professores ela narrou que não tem medo algum de ser perseguida, denunciada ou exposta; para ela, quem deveria ter medo é o Escola sem Partido pois ela estuda e eles não. Depois de falar, pegou seu giz e prosseguiu normalmente para a sala de aula. Na postura de enfrentamento revela-se como pano de fundo uma confiança da professora em seu próprio trabalho, o que envolve um movimento constante de estudo e busca por formações e notícias, o diálogo permanente com os alunos e o planejamento de cada palavra proferida na sala de aula.

De acordo com a professora, depois da notoriedade dos sem partido, a escola na qual trabalha se fortaleceu ainda mais. Em um momento no qual estávamos no intervalo das aulas, ela relatou que ela, o outro professor de História da escola e a professora de português resolveram adotar uma postura de enfrentamento frente aos discursos do ESP. E além de enfrentar, sempre cumpre o programa. O movimento Escola sem Partido, como um problema do tempo presente, não é tabu em suas aulas, mas discutido com os alunos.

Em uma aula no fim do dia em um 8º ano, no qual a professora buscava construir com os alunos o conceito de Revolução, o assunto apareceu e serviu como instrumento para a mobilização da consciência e dos saberes históricos.

Antes da aula se iniciar, cumprimentamos os alunos e Ariadne os avisou que, em virtude do Conselho de Classe e de atividades envolvendo a semana da criança na semana, a turma perderia três aulas. Com isso, necessitariam desenvolver um trabalho em casa. Após deixar claro para os alunos e para mim as alterações no calendário, revelando a abertura do cotidiano escolar para acontecimentos imprevisíveis para os sujeitos partícipes deste espaço partilhado, Ariadne retomou a ideia de Revolução e começou a revisá-la com os alunos.

A professora escreveu o conceito no quadro e, a partir de perguntas direcionadas aos alunos, retomou os elementos discutidos na aula passada: O que é preciso para uma revolução acontecer? Com a participação dos discentes o espaço até então vazio no quadro, abaixo do título em destaque, foi sendo preenchido por outras palavras: transformação, consciência, indignação, protesto. As demais paredes da sala, por sua vez, estavam repletas de cartazes de

trabalhos de inglês, a porta escorada por um lixo azul, cortinas bloqueavam a incidência direta de sol e um tímido ventilador girava.

A partir das palavras, Ariadne iniciou um diálogo com os alunos a respeito das sugestões que haviam dado, registradas na lousa, problematizando posturas cotidianas do presente: “Se vir alguém na rua comendo lixo e isso não te causar indignação, você já perdeu toda a sua humanidade. Se você vê uma cena de violência na rua e instiga as pessoas a continuarem, você não precisa nem de médico, precisa procurar é um veterinário. Se você vê as crianças no Rio de mochilinha correndo risco de tomar tiro e isso não te causa indignação, você tá com problemas.”.

De acordo com a professora, uma Revolução se faz a partir de consciência dos problemas associada à vontade de mudança. A união entre estes dois elos geraria a revolta que, nas palavras dela, não necessariamente seria violenta. A revolta poderia assumir várias formas; uma delas foi ilustrada a partir do exemplo do Escola Sem Partido, o que acabou revelando, também, a postura de Ariadne diante da expressão do movimento na sala de aula.

De acordo com ela: “Nós professores hoje em dia estamos sendo perseguidos quando a gente discute política, religião, racismo, questão de gênero, homofobia... Hoje em dia tem lugar que dá até demissão para os professores por causa disso, por causa do que eles falam na sala de aula. Isso chama hoje em dia movimento Escola sem Partido. Eu não concordo com isso. Vocês precisam ser tratados como gente e ter acesso a tudo; eu sei disso porque um dia eu fui tratada assim. Uma maneira de revoltar é fazer então o contrário do que te dizem... e eu quero ver quem é que vai me parar”.

Depois, outros exemplos de revolta em que a violência não esteve presente foram especificados pela docente. O primeiro caso citado foi o de Gandhi e sua postura de desobediência civil diante da intolerância religiosa e racismo na Índia ocupada. Em seguida, a posição de Mandela diante do Apartheid. Uma aluna comentou que já haviam visto a história dos dois líderes durante o projeto.

Ariadne, por sua vez, retomou sua crítica ao ESP: “Se alguém um dia vier na minha aula e me falar: ‘a partir de hoje você não vai discutir com seus alunos’. Eu vou continuar discutindo. Isso chama desobediência civil. Agora, quais podem ser as outras formas de revolta?”.

Diante do exemplo, os alunos começaram a falar e sugerir formas; a professora foi escrevendo uma a uma no quadro: voto, congressos, greve, cartazes, panfletagens, passeata.

A partir das sugestões da turma um aluno comentou: “Mas pra fazer isso tem que ter consciência né senão é só Bozo”. Logo depois, um segundo aluno abordou o problema da saúde pública, alegando que o estado precário do SUS se devia à corrupção. A docente, por sua vez,

valeu-se do exemplo do Haiti para argumentar que o sucateamento dos serviços públicos de saúde era, na verdade, parte integrante de um sistema econômico específico; e completou: “Vocês um dia vão precisar fazer as escolhas de vocês, decidir de que lado estarão. Pra isso é preciso ter consciência do lugar de vocês na sociedade”.

Após o debate, Ariadne retornou ao quadro e utilizou-se das palavras dos alunos para explicar a situação crítica do Antigo Regime francês, algo que levou ao aparecimento de protestos no período. Para isso, ela escreveu no quadro “Antigo Regime” e, abaixo, anotou suas principais características, deslindando brevemente uma a uma: Absolutista, Mercantilismo, Igreja, Feudalismo, Sociedade Estamental, perguntando: “Vocês se lembram dos estamentos da sociedade estamental?”

Os alunos responderam esparsamente: “Padres.... príncipes... clero... nobres... nobreza... camponeses... trabalhadores... bispos... comerciantes... povo...”. As palavras mais precisas iam sendo escritas no quadro. As outras eram incentivadas com um “Quase lá”. Com os estamentos delineados, a professora iniciou sua explicação sobre as mudanças na dinâmica do terceiro estamento, revelando uma contradição entre o poder econômico da burguesia e os privilégios da nobreza e do clero.

Um segundo aluno questiona então: “Este privilégio dos nobres e do clero vem da desigualdade social da época?”. Outro completou, trazendo consigo uma analogia em relação ao tempo presente: “É igual aquilo hoje de que só de nascer branco a pessoa já tem um monte de vantagens no Brasil”.

Ariadne concordou com o exemplo e retornou à explicação das diferenças entre nobreza e burguesia. Ela o fez através de uma ilustração envolvendo as discrepâncias do sistema judiciário brasileiro no que diz respeito ao tratamento de ricos e pobres que cometem crimes no Brasil. O exemplo, por sua vez, a ajudou a evidenciar as disparidades nas sentenças aplicadas a cada um dos estamentos no Antigo Regime.

A partir da base analógica fornecida pelas discussões em sala de aula, Ariadne passa a construir - um ao outro em relação - os conceitos de direito e privilégio: “Privilégio não é tirar direitos de alguém. O que nós temos que fazer é estender esses direitos que hoje em dia são privilégios para todos. Por que um menino da escola particular acessa a universidade e vocês não? Isso é privilégio? O ministro da Educação uma vez disse que a universidade é só pra elite. Entenderam o que é privilégio?”.

Após expressar o conceito a partir da realidade social e da dinâmica cotidiana dos estudantes, ela voltou a explicar os privilégios dos estamentos, sempre retornando ao presente quando encontrava algum ponto de confluência. “Vocês acham justo os filhos dos ministros do

Supremo terem faculdade e plano de saúde pagos com nosso dinheiro? São coisas assim que se chamam privilégios hoje em dia”.

Diante de todos os exemplos e discussões ela passou, então, a listar a diferença entre direitos e privilégios. “Quando a gente fala em acabar com privilégios, não quer dizer tirar direitos dos outros, mas sim estender pra gente também. Tá vendo? De novo a gente volta pra consciência. Você tem que ver e enxergar o que está vendo, enxergar o que está por trás das coisas para que a gente tenha consciência e faça mudanças. O Brasil é um país que sempre que dá um passo para a frente depois volta atrás. Por que? Porque não tem consciência (...) Aproveitem as oportunidades de conhecimento que vocês têm porque hoje em dia vocês estão correndo o risco de perder esta oportunidade. Hoje em dia está se falando em escola cívico-militar, estas escolas...”

Ariadne começou, então, a escrever no quadro uma relação contendo os principais acontecimentos do período revolucionário e a explicar um a um. No interior daquela dinâmica, a professora expôs, também, as frações no interior de um mesmo estamento, com os exemplos do baixo clero e da nobreza togada. Na medida que desvendava o período revolucionário, fazia perguntas aos alunos e dava a eles a oportunidade de participar. “Os motivos dos burgueses irem pra rua são os mesmos dos camponeses?” A aula prosseguiu até seu fim com perguntas e explicações.

Durante a aula, Ariadne demarcou sua postura em relação ao ESP - e em sua postura se encontra uma expressão do movimento no trabalho educativo do professor de História: a desobediência civil diante de uma moral inadmissível. Ao longo da aula, discutiu-se a Revolução francesa e construiu-se, com os alunos, uma série de conceitos fundamentais para se entender o período em questão e seus reflexos, permanências e mudanças na contemporaneidade como revolução, revolta, direitos, privilégios, voto, violência, governo, classes e estamentos sociais. A postura de Ariadne não foi meramente expositiva; as demandas e contribuições dos alunos tornavam-se o palco sobre o qual os conceitos e o conhecimento acumulados acerca da matéria se sobressaíam. Escrever as falas dos alunos no quadro revelou que todas as contribuições dos mesmos são importantes para a mobilização dos saberes históricos em sala de aula. O valor e o uso prático do conhecimento e dos procedimentos mobilizados na classe se tornaram explícitos para os alunos na medida em que problemas e notícias do tempo presente eram abordados sob os mesmos conceitos e procedimentos utilizados na exposição da Revolução Francesa.

A professora desenvolveu seu trabalho educativo cotidiano. No entanto, uma característica fundamental da expressão do ESP aqui analisada deve ser vista mais de perto. A

aula de Ariadne envolveu uma decisão metodologicamente organizada e consciente de seus possíveis riscos. Um dilema moral foi colocado pelo Escola sem Partido no cotidiano da professora e por ela resolvido. Quanto maior a consciência, o risco e a moralidade envolvidas, mais a aula se descola da esfera de objetivação cotidiana³³². Ou seja, a relação normalmente muda entre indivíduo e sua genericidade desaparece e o que se percebe é uma decisão clara que abre caminhos, a partir do fragmento da particularidade individual, ao devir homem do homem. O princípio organizativo da vida cotidiana que é a heterogeneidade se dissolve e dá lugar à homogeneidade, ao alinhamento consciente entre indivíduo e gênero. No lugar da professora colocada *inteiramente* na vida cotidiana, há a docente *por inteiro* no cumprimento de um objetivo específico: a realização do ensino de História. Qual o produto da aula? A desantropocentrização³³³, ou seja, o rompimento com a narrativa teológica-individual do sujeito e a percepção de sua historicidade e existência compartilhada no mundo. O produto da aula é o pensamento histórico apreendido pelos discentes e tornado útil para a leitura cotidiana da realidade em que vivem; é o desenvolvimento da consciência da História e de sua própria historicidade enquanto ser social. É o contrário daquilo que prega o ESP.

A atitude adotada por Ariadne também se encontra - com certa similitude - em algumas aulas de Penélope. Um destes casos foi uma aula acompanhada sobre Grécia Antiga para o 6º ano da EJA.

Na ocasião a sala contava com oito alunos: dois adultos, um senhor, duas senhoras e três mulheres adultas. Quando chegamos, o professor responsável pela aula anterior ainda estava lá, com um mapa pendurado no quadro e terminando uma explicação. Penélope brincou com ele, perguntando de quem era a aula agora. Alguns alunos se mostraram surpresos com a presença da docente. Aparentemente, ela estava há um bom tempo ausente em virtude de problemas de saúde.

O professor saiu da sala e nós entramos. Ela os cumprimentou e foi recebida calorosamente, se emocionando ao ver, em uma sexta-feira, a sala de aula tão cheia. Buscou se ambientar com os alunos perguntando o que aconteceu desde que ela se ausentou perguntando de suas vidas, trabalhos e argumentando que depois do sufoco estava melhor de saúde.

Depois disso, a Penélope passou alguns minutos de sua aula entregando algumas provas atrasadas. Ao findar a entrega das avaliações, a professora pegou seu diário de classe e verificou se algum dos alunos presentes havia deixado de entregar alguma atividade. Ela informou que ainda não havia terminado de fechar as notas do bimestre anterior, em razão de seu período de

³³²HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Editora Paz e Terra, 2016.

³³³Idem.

afastamento. Alguns alunos, por ação das constantes faltas, não haviam entregado exercícios e atividades valendo nota. Patrícia aproveitou o tempo para cobrar atividades pendentes. Na medida em que os estudantes remetiam, ela corrigia, arquivava e registrava as pontuações em seu diário. Enquanto isso, aqueles que não possuíam nenhuma pendência conversavam entre si e emprestavam cadernos aos que as detinham.

Penélope retomou a aula: “A gente fez a prova e a gente viu Grécia. Guardem essa prova, porque ela tem um texto sobre Grécia, que a gente vai continuar a estudar. A partir de agora eu não vou entrar em detalhes, mas vou dar alguns conceitos importantes. Lá na outra escola que eu dou aula são mais aulas, os alunos têm mais tempo, então a diferença é que os professores entram em mais detalhes, nos nomes dos reis e dos governantes. Mas o importante na História são os conceitos para a gente usar no dia a dia”. Após sua fala, caminhou até o quadro e escreveu: “democracia”. Em seguida, perguntou: “O que significa isso?”

Uma aluna adulta foi a primeira a participar: “Democracia é querer, poder, fazer, reivindicar”. A docente levou em conta a fala da aluna, argumentando que tudo aquilo por ela dito faz parte de um regime democrático. Depois disso, particionou a palavra escrita no quadro em outras duas e, a partir da origem etimológica do termo, explicou o conceito.

Um outro aluno então se adiantou: “Então democracia é o poder do povo”.

O outro, sentado ao seu lado, complementou: “Para o povo”.

A partir da discussão, Penélope problematizou a explicação anterior - feita a partir da origem etimológica. A crítica remonta ao período da Grécia antiga; de fato, significava poder para o povo, mas todos são considerados povo? Ela completou: “Quem de fato exercia a democracia?”.

Uma segunda aluna respondeu: “Os deuses”.

Penélope não desconsiderou a resposta da discente, mas utilizou-a para dar prosseguimento ao raciocínio e à construção do conceito: “Naquela época, os homens podem até pensar que foram os deuses... muitas vezes utilizam os deuses para dizer dos assuntos e das coisas feitas pelos próprios homens”. Ela fez uma pausa com expressão pensativa. Depois, esboçou uma conexão da reflexão anterior com o tempo presente: “Por exemplo, hoje em dia cada cidade tem um santo padroeiro, não tem? A nossa cidade tem um santo padroeiro. Naquela época cada cidade-estado tinha um deus diferente e muitas vezes atribuía àquele deus os acontecimentos na cidade”.

Enquanto falava, a professora caminhou até o quadro e escreveu, em tópicos: “Não participava: - mulheres; - escravos; - estrangeiros.” Depois disso, se voltou para a sala e perguntou: “Hoje em dia o Brasil é uma democracia?”

Atenta, a segunda aluna respondeu que sim.

Penélope olhou para ela e respondeu, enquanto fazia com suas mãos o sinal da cruz: “Por enquanto, né? Mas como a gente exerce a democracia hoje em dia?”

Uma terceira aluna, que até então permanecera em silêncio, participou: “Fazendo política”.

A professora novamente foi até o quadro e escreveu “Política”, conforme expresso pela estudante, e complementou: “Esse é um conceito que vem também da Grécia antiga e está no texto de vocês, da prova. Vamos procurar aí.”

Após a sugestão, os estudantes passaram a ler o texto da avaliação recém entregue com o intuito de encontrar em que momento se falava da política. Os alunos demoraram e não conseguem encontrar sozinhos a informação. Notando isso, Penélope leu o trecho ao qual havia se remetido, demarca a palavra *Polis* e deriva a gênese da política a partir daí. Enquanto alguns alunos permaneciam procurando pela informação no texto, ela escrevia no quadro: “Política é a arte de cuidar da Polis”.

A partir do conceito, Penélope buscou evidenciá-lo no cotidiano e no tempo presente: “Então se política é a arte de cuidar da Polis, tudo que a gente faz é político... isso não quer dizer política partidária. Mas, por exemplo, se eu jogo um lixo no chão é uma atitude política que eu tenho. Se eu não jogo lixo no chão, é político. Se eu voto é político, mas se eu não voto, também é político”. O exemplo despertou a atenção dos alunos. A docente aproveitou e problematizou a atitude de não votar. Ela alegou que muitas vezes os indivíduos não votam argumentando que todos são iguais, contudo, o ato não impede ninguém de se eleger. Além disso, ressaltou que a participação de cada um não pode ser também apenas votar, mas ir além e cobrar o candidato pela realização de suas propostas. Ela também criticou o raciocínio responsável por levar à crença de que todos os políticos são iguais. Em seu discurso, estes problemas ocorreriam no Brasil atualmente motivados pela falta de educação política do brasileiro. Para ela, este seria o limite da política no país na contemporaneidade.

A partir do tempo presente, Penélope passou a buscar diferenciações entre a democracia ateniense e a democracia no Brasil: “Agora, existe uma grande diferença entre a democracia de Atenas e a de hoje.” O pincel traçou uma seta no quadro a partir da palavra “Atenas” e redigiu: “Direta - todos na assembléia”. Em seguida, explicou os fundamentos da democracia direta.

Tal como fez com relação a Atenas, escreveu no quadro “Brasil” e ligou a palavra ao termo “representativa”. Depois, explicou a principal característica desta forma de

democracia: a eleição de representantes do povo. A partir dos princípios de diferenciação, Penélope inquiriu: “E quais são os limites da democracia do Brasil?”

Uma das alunas participou: “O problema é que a gente vota mas nada muda”. Ao ouvir a sentença a professora fez uma careta e alegou que “não é bem assim”.

Percebendo a ausência de uma resposta satisfatória, um outro aluno tentou: “O problema é a saúde”.

Penélope olhou para ele, buscou encontrar uma conexão e prosseguiu: “Isso mesmo. Esse é o grande problema. Alguns poucos têm acesso a uma boa saúde, outros ficam refém de serviços ruins. Existe uma grande diferença no Brasil na saúde, na educação... na outra escola que eu trabalho os alunos têm acesso a tudo quanto é tipo de material, fazem curso, têm tempo livre pra estudar; já aqui vocês precisam tomar cuidado pra não encostar em goteira com cocô de pombo”. Seu discurso continuou elencando desigualdades em oportunidades quando são contrapostos os serviços público e privado. Ela aproveitou o momento para elogiar a persistência dos alunos e a importante atitude de continuar estudando: “Por isso que vocês, quando entraram aqui, mesmo trabalhando, mesmo com dificuldade, pagando ônibus caro, com goteira, é um grande passo”.

Inquieta, uma das aulas perguntou: “Mas lá no colégio particular eles estudam muito mais do que a gente, né? Porque aqui a gente faz um ano em seis meses e eles fazem no dobro do tempo.”

Penélope buscou contornar: “Mas é que lá eles entram em muitos detalhes, coisa que nem serve pra gente hoje em dia... eles ficam aprendendo os nomes de governantes da Grécia... Aqui a gente aprende o que é principal, os conceitos que a gente encontra no nosso dia a dia. Lembra daquilo que eu falei pra vocês sobre o que é História? História não é permanência e mudança? A gente tem a permanência da democracia, mas ela própria também mudou. Tanto é que hoje no Brasil a democracia é diferente da de Atenas”.

Durante a aula - marcada também pelo seu retorno de um período de licença de saúde - construiu-se também a consciência histórica a partir de uma decisão consciente da professora. Os elementos elencados por ela como principais ao final de sua fala demonstram a importância, para ela, de se desenvolver o procedimento histórico e o uso dos conceitos empregados no cotidiano. Em seu discurso, empregar na escola pública esta estratégia corrobora, inclusive, na diminuição do abismo entre a rede privada e a pública. O principal no ensino de História não estaria contido no fato, mas no desenvolvimento da cognição histórica e na compreensão do tempo presente a partir dos elementos por ele mobilizados. É nesse sentido que Penélope constrói com os alunos o conceito de democracia e de política. Invariavelmente falou-se da

política contemporânea - sempre em correlação à democracia ateniense - para delimitar o conceito e oferecer caminhos para que o mesmo seja utilizado na leitura do mundo. A partir dos conceitos, práticas cotidianas e temas de noticiários tornam-se fatores relevantes para a construção da consciência histórica. Tal qual a aula anteriormente descrita nesta seção, rompeu-se com a heterogeneidade da vida cotidiana e o resultado foi a produção do pensamento histórico na sala de aula e, a partir deles, a mediação da ontogênese dos estudantes. Penélope não afirma desobediência civil; sua postura é de resistir às intempéries da escola real e produzir, diante das mazelas, o caráter da alternativa no mundo dos alunos.

Desobediência e resistência são, portanto, também expressões do ESP no trabalho educativo cotidiano do professor de História; expressões porque na ausência do movimento o risco atualmente existente na decisão metodológica de um ensino de História comprometido com a função que lhe é própria não existiria ou seria motivado por outros aspectos. Na presença do ESP, ensinar História torna-se uma decisão não-cotidiana no trabalho docente. A homogeneidade característica deste tipo de objetivação situa-se para além da vida cotidiana em si. Lukács morre buscando escrever uma *Ética*; sua decisão em perseguir o tema deu-se justamente em sua investigação da *Estética* ao encontrar, como esferas de objetivação da vida social a vida cotidiana, a arte e a ciência. Ao contrário do pensamento positivista, Lukács levantou a heurística de que o comportamento ético, como forma de homogeneidade cujos fins distanciam-se da arte e da ciência não seria uma característica ontológica, invariável ao longo da existência da humanidade, mas sim uma esfera de objetivação, tal qual as anteriormente citadas neste parágrafo.

A partir deste fio condutor, é possível levantar a heurística de que o comportamento do professor que se compromete a cumprir com a função social que lhe é devida diante das perseguições e ausências impostas pelo ESP é um comportamento ético, superando a própria cotidianidade na qual seu trabalho se insere. A partir dos últimos exemplos, torna-se evidente que a escola pode, ainda mais, produzir o novo ao produzir, também, um novo tipo de professor.

5. Considerações finais

Sem teoria revolucionária não há prática revolucionária. (LENIN, 2006)

A frase do revolucionário russo acima data de uma das obras fundamentais para entender seu pensamento: *Que fazer?* Quando se assume o caráter do pôr teleológico na ação humana desde sua generalização pelo complexo do trabalho, assume-se a humanidade como invenção de si mesma. Tal qual a professora Ariadne, a novidade existe na medida em que é perseguida com base em sua possibilidade previamente existente na consciência humana e nas condições possíveis. Benjamin frente à sua época, por outro lado, observa na novidade da modernidade a repetição da exploração e do acúmulo de mais e mais barbáries na pilha nomeada por História pelo positivismo³³⁴. Em algumas épocas, há que se ver a frase de Lenin de maneira inversa: *Sem teoria contrarrevolucionária não há prática contrarrevolucionária.*

Nesta dissertação examinou-se no primeiro capítulo a forma específica e prerrogativas de uma investigação. Diante de meu percurso longo perseguindo o grande problema da relação entre **tempo, sentido e liberdade**, convertido posteriormente em um devir professor e uma vontade de pesquisa, perseguimos o problema das expressões e interferências do movimento Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo do professor de História. Interferências, estas, situadas em um tempo histórico de exceção, fora da curva dos limites da democracia burguesa. Exceção, todavia, percebida mais como regra na realidade brasileira, embora mediada por novos fatores como o lugar do país na geopolítica global e espaços cada vez mais rápidos de disseminação de informações a partir da *internet*.

O desafio requereu o exercício de constituir um fio teórico incumbido de revelar, a partir do diálogo com diversos autores, a forma de ser própria da vida e pensamento cotidianos. As características desta condição de objetivação, definida por Heller como a substância da História³³⁵, forneceram o elo de ligação entre os discursos e proposições enunciados pelos sem partido e o cotidiano do trabalho do professor de História. No entanto, apesar de os dois objetos partilharem características comuns referentes à mesma esfera de objetivação, possuem dinâmicas que lhes são próprias. Esta consideração fez com que fosse indispensável delimitar a especificidade do cotidiano do trabalho educativo na contemporaneidade e seus afetamentos por algumas mediações – como o processo de profissionalização pelo qual o professor é submetido antes de se tornar um. Na intenção de revelar a partir dos fragmentos e detalhes as

³³⁴BENJAMIN, Walter. Passagens/Walter Benjamin. **Belo Horizonte: Editora UFMG**, 2006

³³⁵HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Editora Paz e Terra, 2016.

expressões do ESP no cotidiano do trabalho educativo do professor de História, delimitou-se como alternativa metodológica a realização de estudos etnográficos. No entanto, o movimento de buscar perceber naquele as expressões do movimento tornou imprescindível a realização de uma decomposição analítica do ESP a partir de uma investigação exploratória e documental.

Nela, o empenho foi em perceber nos espaços em que o movimento se enuncia e em diálogo com outros pesquisadores, as proposições do ESP sobre a prática escolar e o ensino de História. Para isso, respeitou-se os nexos e plausibilidades dos discursos proferidos. Ainda que não possuam lastro na realidade, admitiu-se que se tornam reais na medida em que passam a mediar a educação e o trabalho educativo como *pôres teleológicos secundários*. O exame empreendeu-se a partir da gênese, dinâmica interna e metamorfoses do ESP. Para isso, a dissertação utilizou como fonte principal o *site* escolasempartido.org e seus deslocamentos temporais visualizados a partir da ferramenta *Wayback Machine*.

Em diálogo com as fontes e outros pesquisadores como Penna³³⁶, pode-se delimitar a narrativa mítica da gênese do movimento como lugar em que se expressam os objetivos primevos do mesmo e a forma pela qual querem ser vistos pela sociedade. O mito de fundação, por outro lado, é contraposto à associação do movimento com Lehman da Silva que, por sua vez, já discorria acerca da suposta doutrinação nas escolas públicas brasileiras em círculos disseminadores do pensamento conservador e da nova direita no Brasil, como Olavo de Carvalho, a partir de um elemento articulador: o Instituto Liberal de Brasília³³⁷. No confronto entre o mito e seus antecedentes, vislumbra-se o ESP como movimento gestado idealmente antes de sua implementação pelas mesmas frações de classe responsáveis pelo golpe de 2016 e incorporados, posteriormente, no interior do governo Bolsonaro. O mito de fundação, quando confrontado pelas fontes produzidas a partir do *site* do ESP revelou formas de atuação e objetivos do movimento. Sua retórica agressiva e belicosa identificaria na figura do professor de História o principal inimigo da cruzada. Como armas, municiaram-se da exposição de professores ao ridículo, da perseguição de docentes, do uso do medo de um suposto inimigo interno a partir de associações com teorias conspiratórias como o marxismo cultural, o globalismo e a ideologia de gênero, da desinformação, do anticomunismo infundado, da recusa à ciência e do véu de uma suposta neutralidade.

³³⁶ PENNA, F.; SALLES, D. da. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. **Arquivos, documentos e ensino de História: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE**, 2017, p. 14.

³³⁷ Idem.

Diante das metamorfoses do movimento e das atualizações do *site* em períodos específicos que revelam o esforço de seus dirigentes em conduzirem certos temas, fica claro que o movimento Escola sem Partido não é uma exceção ou loucura. Ele se encontra, na verdade, profundamente arraigado na eclosão da nova direita e em um tipo de pensamento específico: o conservadorismo de tipo reacionário.

O movimento se revelou, por conseguinte, como tributário de sua época, alcançando notoriedade no período pós-crise dos *Subprime*, esfacelamento da classe média e redução do poder de compra – diante das medidas contratendências em relação à queda tendencial da taxa de lucro - e reorganização do Brasil na geopolítica global. Walter Benjamin³³⁸ identificou no positivismo a teoria contrarrevolucionária adotada pela burguesia, momento no qual notaram que as armas por eles apontadas aos reis poderiam a eles ser apontadas pelos proletários. Lukács encontra, posteriormente, dois outros momentos contrarrevolucionários na fenomenologia/existencialismo e no pós maio de 1968³³⁹. Enquanto o primeiro assinalaria a miséria da razão, a recusa da objetividade e a atomização dos problemas sociais, o segundo possuiria como principal marca a destruição da razão e a recusa da existência de uma realidade concreta. Em todos os casos acima, o véu da neutralidade foi arma para mitigar a ideologia presente nas disputas – inclusive ao entorno dos sentidos da construção da ciência. Atualmente, vivemos em uma nova fase de reorganização do capital em que se percebe cada vez mais nos horizontes seus limites e esfacelamento, as crises tornaram-se, cada vez mais, regras. Diante disso, há a recusa irracional do conhecimento e da ciência, a recusa pelo futuro apoiada em um romantismo reacionário, a culpabilização de inimigos internos imaginários e o véu da neutralidade que torna o capitalismo sistema inexorável. Poderíamos assumir que a nova direita e, nela, o conservadorismo de tipo reacionário demarcam uma nova escalada contrarrevolucionária no pensamento? Caso sim, o ESP ocuparia um papel preponderante na difusão deste pensamento e no braço que combate aguerridamente outros futuros possíveis, estreitando cada vez mais os horizontes de expectativas vislumbrados pelo homem. Na batalha pelo futuro, pelo pensamento e pela alternativa a escola é peça-chave no tabuleiro como responsável pela ontogênese do ser social e pelo **tempo, sentido e liberdade** das próximas gerações – e de toda a humanidade. Nesta última tarefa, o ensino de História ocupa um papel fundamental. Portanto, de um lado a tarefa de se ensinar história; de outro, a antipedagogia reacionária sem partido. À ideologia sem partido se soma a institucionalidade do reacionarismo

³³⁸ LÖWY, Michael. Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses " Sobre o conceito de história". Boitempo Editorial, 2015, p. 14.

³³⁹ LUKÁCS, Georg. **El asalto a la razón**. Grijalbo, 1968.

a partir do governo Bolsonaro. No tempo presente, setores da sociedade lutam constantemente por uma revisão e reescrita radical da História pautada pelo distanciamento do fato e pelo irracionalismo. Relativizações sobre o holocausto e o exemplo de o ministro da Educação que, diante da pergunta sobre a razão de o conteúdo da ditadura militar no Brasil não se fazer presente no ENEM, teria afirmado quer a prova é sobre História e não sobre polêmica³⁴⁰. Soma-se a isso a revisão dogmática e conservadora do PNLD anunciada pelo governo³⁴¹

De fato, em suma o movimento Escola sem Partido se expressaria, a partir de sua confrontação com o cotidiano do trabalho educativo e a realidade da escola, em uma antipedagogia reacionária. Diante das fontes produzidas a partir dos estudos etnográficos este elemento se revela, em primeiro lugar, diante das ausências, silêncios, recusas e interdições promovidas em uma relação de fragilidade econômica, precarização do trabalho educativo e medo. O produto desta expressão é o esfacelamento do caráter da experiência no trabalho do professor de História, rompendo com elementos substanciais que constituem o trabalho educativo como o exercício da autonomia e o caráter de tipo artesanal desta forma de trabalhar. Na relação com o esfacelamento da experiência, produzem-se novas formas de estranhamento que transbordariam o trabalho do professor de História e a escola, resvalando na sociedade e colaborando com o ensimesmamento e reforço das frações de classe atreladas à nova direita e, nela, ao conservadorismo de tipo reacionário.

Os discursos proferidos pelo movimento expressariam, também, um profundo abismo em relação a estes e à escola. O cenário ideal – inclusive da doutrinação – enunciado nos espaços públicos do movimento em nada tem que ver com as escolas públicas investigadas. Frequentemente o trabalho educativo de Penélope era interrompido por demandas cotidianas, falta de estrutura, relapso da coordenação pedagógica. Havia uma pequena margem de ação e, no interior dela, os saberes históricos eram mobilizados a partir de temas do presente e eixos que não necessariamente atrelavam-se aos tradicionais conteúdos. Além disso, percebe-se também que a ideologia sem partido não infectou a escola a partir do movimento em si, mas de outros braços da nova fase contrarrevolucionária no Brasil, como o pensamento de algumas vertentes neopentecostais.

Nas disputas, as professoras resistem. Quando colocadas contra a parede, desobedecem. Ao desobedecerem, tornam o pensamento possível, reinventando e reatualizando a função

³⁴⁰Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/weintraub-defende-ausencia-de-ditadura-no-enem-e-diz-que-tema-nao-e-pacificado.shtml>. Acesso em: 22/02/2020.

³⁴¹Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ministro-da-educacao-quer-revisao-dos-livros-didaticos-de-historia-sobre-golpe-a-ditadura-militar-23571864>. Acesso em: 22/02/2020.

educativa da Escola. O trabalho educativo possui como um de seus caracteres a produção de alternativas. A alternativa da resistência e desobediência percebida em Ariadne e Penélope é, no fundo, a conservação da função social da escola, do ensino de História e de seus trabalhos. Uma das expressões produzidas pelo ESP no cotidiano do trabalho educativo das professoras de História acompanhadas foi o efeito reverso. Diante de tantos ataques, tornaram-se mais aguerridas. Apostaram no poder transformador da Educação e em outros futuros possíveis gestados, pouco a pouco, na consciência de cada um a partir de seus próprios trabalhos. A desobediência, nos casos observados, é o reforço do caráter pedagógico da Educação, a aposta de que o ser humano se faz e a aposta de que **tempo, sentido e liberdade** é uma questão de tomar as rédeas da História.

A dissertação ofereceu importantes considerações acerca do movimento na relação com o cotidiano do trabalho educativo do professor de História. Contudo, muitos caminhos ainda permanecem em aberto e podem ser trilhados. Esta pesquisa investigou as expressões do ESP no cotidiano do trabalho educativo do professor de História. Como, no entanto, o movimento se expressa na relação com os núcleos familiares? E na relação com as igrejas neopentecostais? E na relação com os alunos? E na relação com os professores defensores do movimento e do conservadorismo que se situa em sua base? Ou, quem sabe, suas expressões no interior da institucionalidade do governo Bolsonaro. Ao fim e ao cabo, o tema no tempo presente em constante alteração abre sempre novas portas e lacunas passíveis de investigação. Naquilo que tange meu percurso como pesquisador, acredito no Escola sem Partido como *uma* mediação da nova fase contrarrevolucionária do pensamento no interior do ensino de História. Validar, portanto, a função social de meu trabalho, dos meus pares e da educação poderia me levar a uma nova aventura: a investigação sobre como este novo e provável pensamento contrarrevolucionário ataca, disputa e se empenha em reescrever, a partir de seus braços, os paradigmas que validam o ensino de História e seu exercício no cotidiano escolar.

6.Referências Bibliográficas

- AGOSTINHO. **As Confissões**. In: Sto. Agostinho Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. p. 234 - 257.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 62-74, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 4, no 7-8, jan/dez 2003.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papirus editora, 2013.
- ANGROSINO, Michael. **Doing ethnographic and observational research**. Sage, 2007.
- ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Editora Companhia das Letras, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Imagens de pensamento: sobre o haxixe e outras drogas**. Autêntica, 2014.
- _____. **Passagens/Walter Benjamin**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- _____. **Sobre el programa de la filosofía futura: y otros ensayos**. Planeta-Agostini, 1986.
- _____. Teses sobre o conceito da história, 1940. **Obras escolhidas**, 1987.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. Editora Companhia das Letras, 2007.
- BUSNARDO, Felipe Dardani. **Crise do subprime: como a bolha imobiliária e o mercado financeiro derrubaram a economia americana em 2008, e os reflexos da crise para o Brasil**. 2012.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Zahar, 2002.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BRANDÃO, Junito de Souza. Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega. **Petrópolis, RJ: Vozes**, v. 1, 1991
- BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. soc. soc**, n. 128, p. 85-103, 2017.
- CALDAS, Renan Rubim. NARRATIVAS EM MOVIMENTO–DO “ESCOLA SEM PARTIDO” À “EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA”: HISTÓRIA PÚBLICA E TRAJETÓRIAS DOCENTES. **Dissertação de mestrado**. Niterói/Rio de Janeiro, 2018.
- CHASIN, José. A via colonial de entificação do capitalismo. **A miséria brasileira: 1964-1994–do golpe militar à crise social**, 2000.

_____. Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica. **São Paulo: Boitempo**, 2009.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. **REVISTA CRÍTICA E SOCIEDADE**, v. 1, n. 3, p. 73-84, 2011.

_____. Inserção externa e vulnerabilidade da economia brasileira no governo Lula. **CORECON-RJ. Os anos Lula. Contribuições para um balanço crítico**, v. 2010, p. 109-132, 2003.

CARCANHOLO, Reinaldo. A atual crise do capitalismo. **Crítica Marxista**, v. 29, p. 49-55, 2009.

DIAS, Murilo Paiotii. **O ciberativismo (in)tolerante e (ant)agonístico em grupos de Facebook: um olhar interdisciplinar sobre o debate liberal e conservador quanto ao programa “Escola Sem Partido”**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul;

DOSSE, François. Os três mastros entre dois recifes. A história entre vigilância e ficção. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. **Memória e identidade nacional**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, p. 15-30.

FEUERBACH, Ludwig. **A essência do Cristianismo**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 35-61.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. **Educação e cultura**, p. 43-53, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 17-34, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, Gleny Duro. Cotidiano e cotidianidade: limite tênue entre os reflexos da teoria e senso comum. IN: GUIMARÃES, Gleny Duro.(Org.) **Aspectos da Teoria do Cotidiano: Agnes Heller em Perspectiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 30.

Hammersley, M. (1990). **Reading Ethnographic Research: A Critical Guide**. London: Longman.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. L&PM, 2015.

HARTOG, François. **O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro**. Editora da UFMG, 1999.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Editora Paz e Terra, 2016.

JUNIOR, Borça; RODRIGUES, Gilberto; TORRES FILHO, Ernani Teixeira. **Analisando a crise do subprime**. 2008.

JUNIOR, Jose de Castro Meira. **O DIREITO FUNDAMENTAL À LIBERDADE DE CÁTEDRA NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO - RESTRIÇÕES AO DIREITO DE ENSINO**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional). Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasília.

KANT, Immanuel. **Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita. A paz perpétua e outros opúsculos, Lisboa: Edições**, v. 70, 1995.

KATZ, Elvis Patrik. **ESCOLA SEM PARTIDO: UMA ANÁLISE DAS INVESTIDAS DE PODER SOBRE AS IDENTIDADES DOCENTES**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Nova Fronteira, 2008.

KORYBKO, Andrew. **Guerras Híbridas: a abordagem adaptativa com indireta com vistas à troca de regime**. Moscou, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSIK, Karel; NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. **Dialética do concreto**. Valentino Bompiani, 1965.

LAROSSA BONDÍÁ, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002. 2012. _____ . **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Autêntica, 2017.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. ática, 1991

LÊNIN, Vladimir Ilich. **Que fazer?: a organização como sujeito político**. Martins Fontes, 2006.

LIMA, M. F. de. **Trabalho, Reprodução Social e Educação em Lukács**. 2009. Dissertação (mestrado em Educação) - Centro de Educação - CED, Universidade Estadual do Ceará, Ceará.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses" Sobre o conceito de história"**. Boitempo Editorial, 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Em Aberto**, v. 5, n. 31, 2011.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de ciências humanas**, v. 4, p. 1-18, 1978.

_____. **Estética**: Questiones preliminares y de principio. Ediciones Grijalbo: Barcelona, 1966.

_____. **El asalto a la razón**. Grijalbo, 1968.

_____. **El alma y las formas**. Barcelona;Buenos Aires;México, D. F: Grijalbo, 1975.

_____. **O romance histórico**. Boitempo Editorial, 2015.

_____. **Para uma Ontologia do Ser Social - volume 2**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. **Lugar geopsíquico: contribuições da psicanálise para uma epistemologia da geografia**. Tese (Doutorado em Geografia). UNICAMP, Campinas. 2019.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Boitempo Editorial, 2015.

_____. **Crítica do programa de Gotha**. Boitempo Editorial, 2015.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Boitempo Editorial, 2015.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Boitempo Editorial, 2015.

_____. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Boitempo Editorial, 2015.

MELO, Fabiany Carneiro de. **Quando lecionar pode virar crime: o movimento "Escola sem Partido" sob uma ótica discursiva**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. 2009.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo, v. 2, 1930.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Boitempo Editorial, 2017.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Boitempo Editorial, 2015.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais**. 2004.

MONTEIRO, Ana Maria FC. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 67, p. 333-347, 2005.

MOURA, Fernanda Pereira de. **"Escola Sem Partido": relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NETTO, José Paulo. **Lukács: o Guerreiro sem Repouso**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História, São Paulo**, v. 10, p. 7-28, 1993.

PACIEVITCH, Caroline. Utopia e responsabilidade docente: formação de professores de História. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)**, vol 10, num 1, enero-junio, 2014, p. 87-112. Universidad de Caldas Manizales, Colombia.

PACIEVITCH, C; CERRI, L. F. **Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de história, consciência histórica e construção de identidades. Pró-posições**, vol 21, num 2(62), 2010, p. 163-183. Campinas.

PENNA, F.; SALLES, D. da. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. **Arquivos, documentos e ensino de História: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE**, 2017.

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

_____. O ódio aos professores. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**, v. 20, p. 93-100, 2018.

_____. **Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora**. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

_____. Sobre o ódio ao professor Entrevista com Fernando Penna. **movimento-revista de educação**, n. 3, 2015.

PINHEIRO, Cristiano Guedes. **Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul.

POTÎRNICHE, Marius Titi. **NON-LINEAR WARFARE VS. HYBRID WARFARE. Gandirea Militara Romaneasca**, 2018.

PRANDI, Reginaldo; CARNEIRO, João Luiz. EM NOME DO PAI: Justificativas do voto dos deputados federais evangélicos e não evangélicos na abertura do impeachment de Dilma Rousseff. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 33, n. 96, p. 1-22, 2018.

QUEIROZ, Antonio Augusto de. O Desmonte do serviço público e do Estado de bem-estar social. In: **2016: O Brasil esfacelado pelo golpe**. Brasília: CNTE, p. 25-30, 2017.

RAGO FILHO, Antonio. **A teoria da Via Colonial de objetivação do capital no Brasil: J. Chasin e a crítica ontológica do capital atrofico**, 2010.

RODOLPHO, Adriane Luisa. Rituais, ritos de passagem e de iniciação: uma revisão da bibliografia antropológica. **Estudos Teológicos**, v. 44, n. 2, p. 138-146, 2004.

ROSENO, Camila dos passos. **Escola Sem Partido: um ataque direto as políticas educacionais de gênero no Brasil. 2017**. Dissertação (Mestrado profissional em formação de professores). Universidade de Pernambuco, Pernambuco.

SANTOS, Thiago Pereira dos. **CORPO, SEXUALIDADE E RESISTÊNCIAS: o contraste entre as propostas dos projetos denominados “Escola sem Partido” e as perspectivas foucaultianas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O estudo de caso etnográfico em educação**. 2011.

SCHWARZ, Roberto. **As ideias fora do lugar: ensaios selecionados**. Editora Companhia das Letras, 2014.

TEIXEIRA, Felipe Charbel. Uma construção de fatos e palavras: Cícero e a concepção retórica da história. **Varia historia**, v. 24, n. 40, p. 551-567, 2008.

VAISMAN, Ester. Marx e Lukács e o problema da individualidade: algumas aproximações. **Perspectiva**, v. 27, n. 2, p. 441-459, 2009.