

## **Na Contramão Da Especificidade Da Escola: Reflexões Críticas Sobre O Projeto De Lei “Escola Sem Partido” Against The Specificity Of The School: Critical Reflections On The “School Without A Party” Bill**

**Jenerton Arlan Schütz**

*Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí).*

**Jeferson Rodrigo Vallau Pinheiro**

*Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí).*

**Edinaldo Enoque da Silva Junior**

*Doutorando em Ciências da Educação (Unades).*

**Luciane do Rossio Leal**

*Doutoranda em Ciências da Educação (FICS).*

**Adailza Alves de Sousa Crepaldi**

*Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (IF Goiano).*

**Josuel de Souza Ferreira**

*Doutorando em Educação (Unilogos).*

**Sueli Pereira de Souza**

*Mestranda em Ciências da Educação (Unades).*

**Valéria Ribeiro Vaciloto Gomes**

*Mestranda em Ciências da Educação (Unades).*

**Tereza Borges de Jesus Rodrigues**

*Mestre em Educação Inclusiva (UDS).*

**Arlete Petry Rinaldo**

*Mestre em Ciências da Educação (Univ Inter).*

**Marcos de Oliveira Gonçalves Toledo**

*Mestre em Educação (Uniube).*

---

**Resumo:** Este artigo tematiza, por um viés crítico, o Projeto de Lei “Escola sem Partido” e seus desdobramentos no âmbito educacional. Para além da criticidade, este escrito assume o que denominamos de especificidade da escola, ou seja, elucida-se o que configura a escola, o “por que” da instituição. Outrossim, em movimento similar, apresenta a possibilidade de relações saudáveis entre a família e escola, na perspectiva de constituir-se um mundo humano comum, para além das convicções particulares e/ou individuais, como propõe o projeto em questão. Ademais, por uma questão de dever e de ofício, os defensores da “Escola sem partido”, se estiverem realmente preocupados com a educação e com o problema da suposta doutrinação e partidarização da escola, poderiam começar tomando, com retidão, partido por ela e pela educação.

**Palavras-chave:** Escola sem Partido. Educação Republicana. Escola. Família.

**Abstract:** *This article critically discusses the “School Without a Party” Bill and its consequences in the educational sphere. In addition to being critical, this article takes on what we call the specificity of the school, in other words, it elucidates what makes up the school, the “why” of the institution. Furthermore, in a similar move, it presents the possibility of healthy relations between family and school, with a view to building a common human world, beyond private and/or individual convictions, as proposed by the project in question. Furthermore, as a matter of duty and office, the advocates of “School without a Party”, if they are really concerned about education and the problem of the supposed indoctrination and partisanship of the school, could start by rightly taking sides with it and with education.*

**Keywords:** *School without a Party. Republican education. School. Family.*

---

Date of Submission: 26-08-2024

Date of Acceptance: 05-09-2024

---

### **Notas sobre o conteúdo dos Projetos de Lei n. 867/2015<sup>1</sup> e n. 193/2016<sup>2</sup>**

Em 2015, o Deputado Izalci (PSDB/DF) apresentou o Projeto de Lei n. 867/2015, com o objetivo de incluir nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96<sup>3</sup>) o “Programa Escola sem Partido”. Do mesmo modo, no ano de 2016, o Senador Magno Malta (PR/ES) apresentou o Projeto de Lei n. 193/2016 e, conforme o Art.1º: “Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do ‘Programa Escola sem Partido’”.

Ambos os Projetos de Lei são produto de mobilizações por parte dos idealizadores do Movimento Escola sem Partido, constituindo-se de pais, alunos, representantes políticos e colaboradores, que se dizem preocupados com a contaminação política e ideológica nas escolas brasileiras. Além disso, julgam que há falta de respeito à integridade intelectual e moral dos alunos, como também, alegam a necessidade de se respeitar o direito que os pais possuem em fornecer aos filhos a educação moral, sexual e religiosa, de acordo com as suas próprias convicções. Declarando, grosso modo, que a escola deve levar tais convicções em consideração, sem criticá-las ou apresentar posicionamentos contrários/diferentes a elas.

O desejo dos idealizadores do projeto, portanto, é o de mobilizar princípios religiosos, defender uma família tradicional, receber uma especificidade para escola e o professor e, segundo uma entrevista<sup>4</sup> realizada com o advogado Miguel Nagib, ele afirma que a intenção também é a de combater partidos de oposição, levando em consideração o momento de polarizações na atual política brasileira.

Para os idealizadores do movimento Escola sem Partido, a educação brasileira deve atender o princípio da neutralidade religiosa, política e ideológica do Estado. Nesse sentido, deve prevalecer a liberdade de crença e a educação moral resultante das convicções dos pais, já que esta é uma função familiar e não escolar.

A partir disso, impede-se no âmbito escolar qualquer veiculação de conteúdos, atividades ou práticas que entrem em conflito com as convicções religiosas, sexuais ou então morais da família. Em virtude disso, os idealizadores acordam que as escolas deverão fornecer aos responsáveis dos alunos o material informativo – o plano de ensino de cada professor, o Projeto Político Pedagógico – a fim de que se possa ter o conhecimento sobre quais temas, enfoques e perspectivas são adotadas pelas escolas.

Do mesmo modo, os professores e demais profissionais das escolas não poderão prejudicar os alunos em razão das suas convicções políticas, ideológicas, morais, religiosas, ou então pela falta delas. Além disso, não poderão realizar propaganda político-partidária, nem incitar os alunos para participar de passeatas, manifestações ou atos públicos de caráter político-partidário.

Ao se tratar de questões e/ou conteúdos políticos, socioculturais ou econômicos, cabe ao professor apresentar aos alunos, conforme os idealizadores, de forma “justa” as principais versões, opiniões, teorias e perspectivas. Não obstante, o professor irá e deverá sempre respeitar a educação moral dos alunos, logo, não deverá desrespeitar o direito dos pais em impor as suas convicções.

Diante de tais orientações, os professores, pais, alunos e demais profissionais que atuam nas escolas serão “informados e educados” sobre os limites éticos e jurídicos da docência e do trabalho no espaço escola. Com isso, as secretarias de educação terão a incumbência de possuir um canal de comunicação destinado para o recebimento

---

<sup>1</sup> BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 867/2015**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

<sup>2</sup> BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 193/2016**. Brasília: Senado Federal, 2016.

<sup>3</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

<sup>4</sup> A entrevista completa está disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/brasil/2015-09-06/escola-sem-partido-quer-fim-da-doutrinação-de-esquerda.html>.

de reclamações vinculadas ao descumprimento da Lei em pauta. Além disso, toda reclamação/denúncia deverá ser encaminhada ao Ministério Público.

No site<sup>5</sup> do Programa da Escola sem Partido, os idealizadores justificam o movimento da seguinte forma: “é fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

Para os representantes do projeto, essas experiências de doutrinação política e ideológica nas escolas são decorrentes da utilização teórica marxista, gramsciana e, principalmente, da incorporação do legado de Paulo Freire. Luiz Lopes Diniz Filho, professor da UFPR e colaborador do Programa Escola sem Partido, escreveu que aqueles que se utilizam dos escritos de Paulo Freire o fazem “para nos fazer acreditar que esse sujeito era um educador preocupado com liberdade e autonomia do indivíduo, quando ele não passava de um doutrinador ideológico dogmático e autoritário”<sup>6</sup>, do mesmo modo, para o autor, o professor que se utiliza das teorizações de Paulo Freire “apresenta uma única via para explicar as situações relatadas pelos alunos: a ideologia em que ele acredita”.

Em outro escrito, também no site do programa, Odiombar Rodrigues afirma que “as nossas escolas estão vazias de professores e repletas de doutrinadores, há um exército militando nas salas de aula”, e segue, “a origem desta militância está em Karl Marx e Gramsci”. Para o mesmo autor, a doutrinação que decorre de Marx e Gramsci resultou no caos que se instaurou na educação hoje. Em outro artigo presente no site do Programa, o colaborador Rodrigo Constantino afirma que: “a educação contemporânea é uma máquina de formar alienados, aqueles que vão depois defender o PT e o PSOL”. Esta afirmação demonstra a insatisfação por parte dos idealizadores com os partidos da oposição.

Não diferente, em uma entrevista à repórter Ingrid Fagundes, o advogado Miguel Nagib afirma que no Brasil, quem promove a doutrinação político-ideológica em sala de aula, de forma sistemática e organizada, com apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani, etc.), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical é a esquerda.

Estas e outras entrevistas, além de artigos de opinião – considerados sem caráter ideológico – de colaboradores, justificativas e objetivos do Programa, estão reunidos no site do movimento (<http://www.escolasempartido.org/>). Além disso, os idealizadores também têm por objetivo instruir os pais e alunos sobre os procedimentos que devem ser seguidos para denunciar os professores. Essa noção aparece mais clara na seção “objetivos”, quando se afirma que o site foi criado “para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos”. Do mesmo modo, também afirmam que a luta é “pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”.

Ainda no site do Programa, é possível encontrar duas “entradas” em destaque, intituladas, respectivamente, de: “Flagrando o Doutrinador”<sup>7</sup> e “Planeje sua Denúncia”<sup>8</sup>. Na entrada intitulada “Flagrando o Doutrinador”, são disponibilizados pelos representantes 17 tópicos que correspondem (corresponderiam) ao que seria um professor doutrinador e, caso o aluno perceba que o professor se “enquadra” em um destes itens, significa que é necessário fazer a devida denúncia. A sequência para se fazer uma denúncia é: “flagrar” o professor, “planejar” a denúncia, “anotar” os episódios, conteúdos, momentos etc., e quando os alunos estiverem seguros devem “denunciar”. O apelo que consta na entrada “Planeje sua Denúncia” é o seguinte: “Façam isso pelo bem dos estudantes que estão passando ou ainda vão passar pelo que vocês já passaram. É um serviço de utilidade pública”.

Além dessas duas entradas em destaque, há ainda uma entrada denominada de “Conselho dos pais”, nesta entrada encontra-se o seguinte recado: “Processem por dano moral as escolas e os professores que transmitirem conteúdos imorais aos seus filhos”. Além dessa, consta ainda a afirmação de que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa, sexual e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Não

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>.

<sup>6</sup> O artigo completo está em: <http://escolasempartido.org/artigos-top/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia>.

obstante, há ainda a entrada intitulada de “modelo de notificação extrajudicial” e um “cartaz com os deveres do professor”, além de várias outras possibilidades de pesquisa e acesso.

Se não bastasse, ao se entrar no site do Programa, é possível encontrar três anteprojetos de lei, um municipal, um estadual, um federal, modelos que têm sido movidos para as casas legislativas, com poucas modificações.

Importa destacar, ainda, a crítica que os defensores do movimento da Escola sem Partido endereçam ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o Deputado Rogério Marinho, o documento estaria contaminado pelo viés de esquerda: “Não podemos ser ingênuos. Há um pensamento hegemônico da esquerda nas universidades e foram essas pessoas que majoritariamente construíram esse documento”<sup>9</sup>, afirma o Deputado. Não obstante, esse é o mesmo Deputado que criou o Projeto de Lei n. 1411/2015<sup>10</sup>, que “tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências”, entre elas, a “pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa”. Além disso, no § 1º consta que: “se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3”, já no § 2º, consta que: “se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em 1/2”.

Outro ponto que merece destaque é a entrada denominada de “Síndrome de Estocolmo”<sup>11</sup>, nela, os idealizadores informam que os alunos sofrem um verdadeiro “sequestro intelectual” por parte de seus professores – que são denominados de doutrinadores, sem exceção. Já os alunos são denominados de “refêns”, em virtude do verdadeiro “sequestro” que é causado pelos professores/doutrinadores.

Portanto, ambos os Projetos de Lei apresentam uma linguagem simples e objetivos claros, nota-se que os idealizadores se aproveitam do atual momento de polarizações na política brasileira e, a partir disso, difundem no âmbito educacional uma nova concepção de escolarização, um novo discurso sobre o lugar e ofício do professor, inclusive com a possibilidade de delação, além de defender a influência total dos pais sobre os filhos, no que se refere à educação moral, sexual e aos princípios religiosos. Desse modo, os valores que predominam na esfera familiar possuem precedência sobre a instituição escolar, a educação, em seu sentido mais abrangente, caberia às famílias – a família educa e a escola apenas instrui. Isso, com certeza, traz consequências sérias para a quintessência da escola e na interação em sociedade. Afinal, o que nos permite e faz viver juntos?

Ademais, trata-se de pensar sobre o que constitui a especificidade da instituição escolar, com o intuito de tecer críticas às finalidades e justificativas apresentadas nos Projetos de Lei n. 867/2015 e, respectivamente, n. 193/2016.

### **A família e a escola: reflexões sobre as especificidades na perspectiva de constituir um mundo humano comum**

Os Projetos de Lei da Escola sem Partido afirmam que os pais têm o direito de oferecer aos seus filhos a educação religiosa, moral e sexual que desejam, conforme as suas próprias convicções, e por isso, a escola não deve se contrapor e, muito menos, abordá-las. Desse modo, limita-se à educação escolar a instrução, ou seja, a transmissão de conhecimentos, sem, no entanto, educar os alunos na perspectiva de “abrir o leque de convicções” (possibilidades) outras, inclusive fundamentais para a convivência humana e para o estabelecimento daquilo que é comum, pois, ao fazê-lo, o professor dá indicativos de doutrinação. E assim, o sentido mais abrangente da educação fica restrito à família.

Sendo assim, poderíamos indagar: A educação religiosa e moral, *à la carte* familiar, é o suficiente para a convivência pautada na pluralidade e diversidade? Seriam, realmente, as escolhas éticas das matérias de estudo propensas à doutrinação? Há diferenças entre educar e instruir? Qual a relação entre a privacidade e incontestabilidade das convicções familiares e os princípios éticos republicanos? Quais as consequências de se eliminar qualquer possibilidade de discutir e tensionar temas polêmicos e valores familiares? Como se constitui um mundo humano que pode ser considerado *comum* a todos nós?

Iniciaremos as nossas reflexões a partir da passagem do Programa Escola sem Partido que limita à família a educação moral, sexual e religiosa, segundo as convicções particulares e, conseqüentemente, passa a considerar a escola apenas como um espaço de instrução. Entende-se, desse modo, que a educação (moral, sexual e religiosa) que as crianças recebem em casa, segundo as convicções de cada família, seriam suficientes para inseri-las na sociedade.

Consideramos que essa forma de compreender a relação família-escola é demasiadamente equivocada. Vamos aos motivos. Na família, as crianças aprendem desde cedo – ou deveriam aprender – atitudes consideradas

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-mira-na-base>.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo>.

fundamentais para o desenvolvimento, como falar, ter uma boa higiene, obedecer aos pais, conviver com pessoas de outras faixas etárias, brincar, rezar ao(s) seu(s) deus(es) (se a família for religiosa), aprendem costumes familiares, dividir as coisas, ajudam nos afazeres de casa, são envolvidas no afeto, carinho e em valores considerados importantes pela família. Em síntese, as crianças são iniciadas em normas, valores e modos de relacionamento simples e conexos com a afetividade e a união do grupo privado (família), configurando, desse modo, o que se tem convencionalmente denominado de *socialização primária*.

A partir desse contexto, coloca-se a pergunta um tanto óbvia: A *socialização primária* é suficiente para que as crianças consigam viver no mundo humano? Se vincularmos essa possibilidade de viver e conviver no mundo à finalidade de sobrevivência e bem-estar (mais para alguns e menos para outros), então a resposta para a pergunta pode ser “sim”. Porém, se entendermos que para viver e conviver em um mundo comum é necessário reconhecer uma história mais abrangente, uma história de povos e pessoas, de feitos e barbáries, de lutas e conquistas, de linguagens públicas, uma tradição de técnicas, mitos e ritos. Portanto, se concordarmos que essas características e aspectos se situam para além da mera sobrevivência ou da satisfação de necessidades individuais/privadas, então podemos considerar que a resposta coerente é “não”.

Nessa direção, se acordamos que apenas a *socialização primária* não é o suficiente para nos inserirmos em um mundo humano mais abrangente, para além da mera adaptação e sobrevivência, então podemos considerar que deve haver uma *socialização secundária*. Analogamente, podemos considerar que a criança/adolescente/jovem extrapola o âmbito privado da família e passa a interagir em outros espaços e com outros sujeitos, a saber, na escola, nos grupos de amigos, no futuro trabalho (emprego), no lazer, no parque etc., as relações e os ambientes frequentados pela criança/adolescente/jovem fornecerão conhecimentos e capacidades de modo mais especializado e plural. Segundo Savater (2012), se a socialização primária tiver se realizado de modo razoável, a socialização secundária será ainda mais produtiva, uma vez que a partir dela se terá uma base sólida para assentar os ensinamentos.

Desse modo, quando os Projetos de Lei se referem aos valores que a família pode e deve inculcar aos seus filhos, eles afirmam que cada um possui a sua ética e que toda a opinião possui a mesma importância, motivo este que impede a reflexão sobre os valores e as preferências éticas. Para Savater (2012, p. 58),

A família proporciona um cardápio letivo com uma escolha mínima de pratos, mas com grande condimento afetivo nos que são oferecidos. Por isso, o que se aprender na família tem uma força persuasiva, que, nos casos favoráveis, serve para o apuramento de *princípios* moralmente estimáveis que depois resistirão às tempestades da vida mas, nos casos desfavoráveis, faz arraigar *preconceitos* que mais tarde serão quase impossíveis de extirpar.

A educação familiar se pauta em métodos e objetivos claros (para a família ou comunidade em que se está inserido), o que se incute neste âmbito acompanha a criança ao longo de sua vida, colaborando e auxiliando diante das diferentes situações. Contudo, em virtude da grande carga afetiva, isso pode agravar e prejudicar as relações sociais, isto é, a relação com os outros. Dessa forma, Savater (2012) considera que é importante que as crianças adquiram hábitos de cooperação, respeito ao próximo e autonomia pessoal, porém, essas lições empíricas proveitosas lhes chegarão embaralhadas com outras não tão importantes, como o valor ocasional da mentira, a adulação ou ainda o abuso da força.

Na socialização primária não há grandes participações (institucionais, sociais) nem o desenvolvimento autônomo/crítico por parte dos indivíduos que recebem e internalizam os valores morais. Por isso, é fundamental ensinar aos indivíduos depois (socialização secundária), o sentido das preferências éticas – quando se tratar de uma sociedade republicana – pois, o pluralismo democrático não tem a ver com a possibilidade “[...] de cada um [...] ter sua ética e que todas [as opiniões] tenham o mesmo valor” (SAVATER, 2012, p. 74). Aquilo que cada família visa internalizar nos seus filhos é uma consciência moral (individual), motivo que permite avaliar a própria pluralidade e diversidade dos valores. Por isso, a ética sempre tem a ver com todos, e não com convicções privadas ou fechadas em si. A ética é suspensão, é abertura, é possibilidade de alargar os horizontes compreensivos.

Dessa forma, a socialização secundária e, em específico, a instituição escolar, tem a tarefa importante de, conforme Savater (2012), ensinar aos alunos o sentido das preferências éticas, que condizem com ideais racionais e não simples rotinas sociais para alcançar quaisquer vantagens. É fundamental, desse modo, que na escola se ensine, por meio das matérias de estudo, os sentidos explícitos e implícitos das escolhas éticas, fundamentadas teórica e metodologicamente. Importa dizer que essa compreensão difere daquilo que propõem os Projetos de Lei, pois, para os seus idealizadores, a escola não deve se opor à opinião familiar, já que cada família possui a sua ética e que toda a opinião (individual) possui o mesmo valor, indiferente dos contextos.

Para Durkheim (1978), quando os indivíduos se baseiam em valores, crenças e normas de um grupo diferenciado e específico, a tendência é de que as regras gerais sejam relativizadas e enfraquecidas. Consequentemente, instaurar-se-ão conflitos, decorrentes da competição imposta pela diferenciação, segundo Rodrigues (2011, p. 26), “os indivíduos passam a guiar-se pela busca da satisfação de interesses que são [...] pessoais e cada vez menos coletivos”. Desse modo, é importante ressaltar que a educação escolar deve ser tão pluralista quando a própria sociedade, a fim de que nela se encontre diferentes estilos, tendências, opiniões,

perspectivas, ideologias, trata-se de polir as lentes dos alunos, a fim de que consigam enxergar para além do seu próprio umbigo.

Nessa perspectiva, conforme Savater (2012, p. 163, grifo nosso), “o saber que a escola pretende transmitir<sup>12</sup> não é a soma de conhecimentos e experiências aceitas pelos pais [...], mas o conjunto de conteúdos culturais básicos socialmente aceitos”. E, por isso que “[...] a criança vai à escola para se pôr em contato com o saber de sua época, não para ver confirmadas as opiniões de sua família” (SAVATER, 2012, p. 163-164). Nesse sentido, diferentemente do que alega o movimento da Escola sem Partido, podemos considerar que as crianças não são propriedades dos pais, nem meros objetos para que estes realizem ou satisfaçam as suas vontades, ou ainda que realizem experiências irrestritas.

Concordamos com Durkheim (1978, p. 60) que “é uma ilusão pensar que educamos os nossos filhos como queremos”, isso porque há uma variedade de regras, normas, valores e leis que são estabelecidas no âmbito social e que somos “forçados” a seguir. Por isso, para Durkheim (1974, p. 5), a educação escolar é um “esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente”, ou pela educação familiar. Podemos considerar que somente a educação familiar se torna estreita e limitada, se considerarmos que há uma sociedade que não se limita – e nem deve – a isso. É por meio da educação escolar que aprendemos a ser membros da sociedade a que somos chamados a viver.

Assim sendo, a educação escolar não tem a ver com uma educação diferente para cada convicção familiar, ou que deva confirmar as convicções e preconceitos, impossibilitando a abertura e o contagiar-se com outros modos de existência, de pensamento e de mundo. Educar e ensinar tem a ver com

[...] *trair* racionalmente, em nome de nossa única verdadeira pertença essencial, a humana, o que haja de excludente, fechado e maníaco em nossas afiliações acidentais, por mais confortáveis que estas sejam para os espíritos acomodados, que não querem mudar de rotinas ou arranjar conflitos (SAVATER, 2012, p. 151-152).

Do mesmo modo, conforme Savater (2012, p. 149), “nenhuma cultura é insolúvel para as outras, nenhuma cultura brota de uma essência tão idiossincrásica que não possa e não deva mesclar-se a outras, *contagiar-se* pelas outras”. Possibilitar aos alunos esse contágio com as diferentes culturas é justamente o que se pode chamar de humanidade, e é essa humanidade que a escola deve aspirar a transmitir.

O fato de vivermos em uma República – algo que parece ser totalmente ignorado pelos Projetos de Lei –, seria um suicídio pensar que a escola não deva se ocupar com as exigências públicas, comuns. As instituições republicanas – entre elas, a escola – têm a preocupação com a ideia de bem comum e com a noção de virtude republicana. Não pode haver, desse modo, neutralidade para com as mais variadas ameaças à República e à Democracia, a saber, às práticas racistas, à tortura, ao terrorismo, à possibilidade da pena de morte, à corrupção, à miséria, à violência. Por quê? “Porque não se trata de simples opções partidárias, mas de *realizações da civilização* humanizadora às quais não podemos renunciar sem incorrer em concessão à barbárie”. É importante lembrar, portanto, que a própria República e a Democracia não são algo dado ou espontâneo, mas algo que se conquistou a duras penas, com revoluções. Por isso, “[...] não pode ser pressuposto, deve ser ensinado com o máximo de persuasão didática compatível com o espírito de autonomia crítica” (SAVATER, 2012, p. 153), portanto, a socialização política republicana e democrática é algo irrenunciável.

Para Masschelein e Simons (2017, p. 99),

O elemento democrático – e político – da educação está localizado nessa dupla experiências do mundo como um bem comum e do ‘eu posso’ (em oposição a ‘eu devo’). É a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança ou do jovem nesse mundo compartilhado.

Se não se levar em consideração essa necessidade de a educação escolar iniciar os novos em um legado comum, criando o desejo de pertencimento ao comum, realmente sobrarão apenas as convicções familiares e, quiça, um mundo com a extensão do próprio umbigo. Nessa linha de pensamento, para Savater (2012), a educação tem por tarefa transmitir, justamente porque quer conservar algo, se conserva, é porque valoriza certos conhecimentos, valores, habilidades, comportamentos, ideais. Nesse sentido, poderíamos dizer que a educação nunca é neutra, pois, ela escolhe, analisa, pressupõe, descarta, elogia e convence.

Em consonância, concordamos com Savater (2012, p. 92), quando o autor afirma que

O [...] neófito quer em primeiro lugar [...] que lhe entreguemos o universo com todas as suas tarefas e aventuras, que lhe ofereçamos os mínimos detalhes do que já existe sem lhe pedir permissão nem obedecer à sua vontade,

---

<sup>12</sup> A escola transmite saberes teóricos, isto é, teóricos vem da palavra teoria, que é uma palavra lindíssima, que, por sua vez, vem do étimo grego *theoria*, que significa visão, contemplação. Por isso, o ensino é definido como o processo de “dar a ver”. Dar a ver, exatamente, por esses saberes que introduzem uma visibilidade do mundo e dos seres que o habitam, visibilidade essa que tem como característica fundamental poder ser objeto de transmissão discursiva. (POMBO, 2002).

que o *enriqueçamos* dando-lhe a chave do que o cerca, e não que mergulhemos nele para pescar pérolas que, de todo modo, virão à luz no devido tempo.

Além disso, podemos ainda considerar que a escola não pertence a um ou outro grupo, não satisfaz interesses privados ou ideologias, ela é, no contexto brasileiro, uma instituição republicana, preocupada com a instrução pública e comum. Lembramos que a escola republicana se define por três aspectos fundamentais: a laicidade, a publicidade e a universalidade. Grosso modo, poderíamos aferir que os Projetos de Lei ferem os três aspectos, em síntese, pelo fato de o movimento não se ter caracterizado como resultado do debate plural, por conseguinte, por se submeter ao que é parcial e contingente, impossibilitando a abertura à universalização.

Considerar que na escola se deve eliminar qualquer possibilidade de discutir temas controversos ou de discutir os valores familiares e comuns, significa que o objetivo é o de simplesmente reificar a opinião e os valores familiares, que podem, justamente, ser contrários e prejudiciais às instituições republicanas. Em convergência, os valores que podem vir a ser considerados como universais podem ser os valores de alguns, as escolhas religiosas de alguns, as opiniões de alguns, a família tradicional de alguns, algo que afronta aos valores republicanos, podendo, inclusive, torná-los inquestionáveis – exatamente como visam os Projetos de Lei.

Uma educação escolar preocupada com os valores e os princípios republicanos, possibilita e ajuda a “arrancar as crianças da família”, inclusive para protegê-las, pois, há situações em que a instituição escolar ajuda a superar a violência ou intolerância instaurada no cotidiano familiar ou social, que podem ser até consideradas como “naturais”, mesmo não o sendo. Desse modo, a educação escolar deve ser diferente da educação promovida pela família, uma vez que na família não a superação de si mesmo. Todo aquele que adentra a escola tem de entender que superar a si mesmo não é uma atividade agradável.

Conforme Biesta (2013), na escola tem-se o risco de aprender coisas que jamais se imaginaria ou desejaria aprender. Existe a possibilidade, inclusive, de aprender algo que seria desejável não aprender – que a responsabilidade moral para com o mundo está para além de uma determinada religião. Por isso, a educação escolar sempre terá a ver com correr o risco, e só poderá haver aprendizagem se o aluno está disposto a correr um risco, lembramos, sempre para o seu bem.

Em consonância, Arendt (2013, p. 246-247) lembra que “não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado”. Assim, podemos considerar que a educação republicana garante as especificidades do conhecimento, e que resguarda as crianças das convicções pessoais, ou seja, protege as crianças da exclusividade das convicções familiares. Por isso a conexão entre educar e instruir é tão necessária.

Para Brayner (2008, p. 14), a escola republicana é entendida

[...] como processo de formação humana que permite o acesso a saberes, à capacidade de pensar, de argumentar e julgar e de poder fazer escolhas que propiciem uma inserção consciente nos processos sociais e políticos, e a participação na esfera pública. Enfim, uma educação que empodere os despossuídos com as habilidades necessárias para que se sintam e se tornem pessoas, ou cidadão ativos.

Assim sendo, a escola não se reduz à instrução, a sua eticidade está assentada na interconectividade e na possibilidade de se instruir e educar, ou então, de se instruir educando e educar instruindo. Instruir tem a ver com a transmissão do legado humano, já o ato de educar consiste em se preocupar com a formação do caráter, com a possibilidade de vivermos juntos, com e entre outros, como nos lembra Touraine (1997). Para Arendt (2013, p. 222), instruir e educar os novos em uma herança que nos é comum, consiste em possibilitar ao que chegam ao mundo a oportunidade de “[...] escolher suas companhias entre homens, entre coisas e entre pensamentos, tanto no presente como no passado”.

Ainda, para Brayner (2008, p. 112), “[...] uma escola será tão mais democrática quanto mais ela propiciar aos seus alunos as competências para intervirem, mais tarde, naqueles espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem”. Trata-se, como sugere Brayner (2008), de um “elitismo para todos”. Em consonância, Young (2016) considerar que a escola deve possibilitar aos alunos o acesso ao “conhecimento poderoso”. “Poderoso”, para esse autor, é o tipo de conhecimento que efetivamente vai fazer uma diferença na vida do aluno. Esse conhecimento se refere aos conteúdos desenvolvidos pelas diferentes ciências e que são, acima de tudo, teóricos, mas que vão poder ser usados nas mais diversas situações pela vida afora. Trata-se de “algo” que está para além do contexto familiar, e por isso só pode ser aprendido na escola. E, para que a escola consiga dar ênfase a esse tipo de ensino “poderoso” é preciso que o professor tenha um bom domínio das disciplinas. Por disciplina, Young (2011, p. 617) entende que elas

[...] garantem, por meio de seus elos com o processo de produção de novos conhecimentos, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. [...] As disciplinas oferecem pontes aos aprendizes para que passem de seus ‘conceitos cotidianos’ aos ‘conceitos teóricos’ a elas associados.

Porém, como vimos anteriormente, ao se limitar o ato de educar apenas à família, a partir de suas próprias convicções – como se fossem as únicas válidas e admitidas – desconsidera-se essa necessidade de se aceitar generalizações e buscar a universalidade, justamente o que fornece a base para se vir a fazer julgamentos. Ademais, ao se reduzir essas possibilidades, ignora-se a pluralidade e diversidade que constituem a sociedade e o mundo humano. Desconsiderar a relação ética entre o educar e instruir significa tornar a educação escolar obsoleta, supérflua e vazia, como nos lembra Biesta (2013), ao se restringir e limitar a educação à família, não há risco, não há superação de si mesmo.

No estudo realizado por Fensterseifer e González (2009, p. 8), os autores citam Edward Said (s.d.), para afirmar que a educação escolar deve “conduzir o aluno à perda de identidade para que, em segundo momento, este a recupere, não mais como destino, mas como escolha”. Assim sendo, podemos alegar que a educação escolar deve levar o aluno a um estranhamento de si próprio – correr o risco –, fazendo-o pensar sobre as condições em sua volta, e assim aprenda a fazer escolhas, a partir do sentido das preferências éticas. É esse movimento que permite aos alunos conseguir olhar para além do seu umbigo, grosso modo, uma escola que educa e ensina mutuamente, é uma instituição que possibilita criar e defender outros modos de ver o mundo, ou seja, preocupações que estão para além do “eu” e da família, e ver que há preocupações públicas e comuns, o destino da humanidade e do mundo humano.

Para Dussel, Masschelein e Simons (2017, p. 159), devido ao seu papel social e político,

[...] a escola implica uma relativa autonomia quanto à ‘família’ em um sentido amplo. Ela deve ser destacada, em certa medida, do que os jovens trazem para a escola (da sua família, vizinhança, comunidade de origem). É claro que os jovens são muito diferentes no que diz respeito às suas origens, e essa desigualdade pode pesar sobre a sua liberdade para modelar o seu próprio futuro.

Isso não significa que a escola negue as origens desiguais, mas não as toma como ponto de partida. Por isso, como nos lembram Masschelein e Simons (2017), a escola deve ser um espaço de “suspensão”<sup>13</sup>, a fim de que essas diferenças (de origem) “[...] não se tornem ou permaneçam determinantes para o futuro desses jovens” (DUSSEL; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 159). Nesse sentido, ser aluno “[...] significa ser tratado pelo primeiro nome (ser tratado como um ser singular) e não pelo nome de ‘família’, ‘nome de classe social’, ou como ‘tipo’, etc.

O professor, nessa perspectiva, apresenta e entrega o mundo aos que vem a ele, inclui-se a isso a necessidade de o professor saber o que constitui o mundo humano e o que é digno e merece ser posto sobre a mesa, a cada dia de aula. Essa apresentação possibilita que cada aluno seja capaz se relacionar com esse mundo. Além disso, essa apresentação também implica em se confrontar com algo fora do seu mundo da vida, ou seja, esse mundo comum possibilita tirar os alunos do seu mundo da vida e introduzi-los na humanidade, na pluralidade, na diversidade. Essa responsabilidade do professor é fruto da licença que a República lhe confere, logo, a sua autoridade tem a ver com a responsabilidade por uma área específica de conhecimento.

Nesse sentido, a República é a possibilidade para que todos tenham o acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Diferentemente do que propõem os Projetos de Lei, o professor não pode fazer qualquer coisa, pois a licença dada pela República tem a ver com o assumir a responsabilidade com o componente curricular pelo qual o mesmo está habilitado e será contratado. Essa relação é ainda maior, uma vez que é preciso atentar para um projeto maior, que é o Projeto Político Pedagógico das escolas, além das expectativas que a sociedade tem para com a escola e, particularmente, com cada componente curricular.

No escrito de Frigotto (2016, p. 12), o autor apresenta os motivos de utilizar a denominação de “Escola sem Partido” entre aspas:

[...] trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente.

Desse modo, os argumentos que sugerem que a escola é uma instituição que retira a autoridade dos pais, ou que o professor representa uma ameaça à família (precisa ser vigiado), e que o currículo escolar promove doutrinação religiosa, ideológica e de orientação de gênero, representam um ataque à educação escolar como direito social e apontam para um projeto educativo em que os valores individuais de defesa do poder irrestrito da

---

<sup>13</sup> Masschelein e Simons (2017, p. 32) entendem que suspender é “[...] tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o e retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, de desapropriação”.

família sobre os filhos se sobrepõem aos interesses de uma sociedade democrática republicana. Por esse motivo, a esfera privada invade a esfera pública, e a confusão está feita.

### **Considerações Finais**

O campo educacional, dentre outros aspectos, é marcado pela redução drástica de verbas, pela precarização do trabalho docente e da instituição escolar, tais processos como o quer a “Escola sem partido” é o mesmo que atropelar e matar o bom senso pedagógico sem lhe prestar nenhum socorro. O desejo de apresentar aos alunos apenas uma única e inquestionável leitura do mundo, produz a desigualdade, a violência, a ameaça, a exclusão, a normalização, o racismo, o ódio, a miséria, a injustiça, as opressões, o silêncio diante das atrocidades, o apagamento do outro, a desresponsabilização, a não-liberdade, a não-pluralidade, a barbárie.

Vale destacar que Hannah Arendt, na obra *Origens do Totalitarismo* (1989), afirma que é próprio da compreensão pré-fascista da realidade o enfraquecimento de todo trato lógico com ela. Os elementos pré-fascistas aparecem no projeto em aspectos como um tipo de propaganda de fácil adesão e assimilação social, no estímulo ao conformismo docente e discente com a realidade e na censura de um tipo de reflexão que permite ao aluno aprender a ler o mundo em que vive. O desejo do movimento é a impossibilidade de agir e a necessidade de se comportar de acordo como uma normatividade. Ao acordarem sobre isso, os defensores do movimento apenas confirmam que a pluralidade não tem espaço, destarte, por se instituir um único modo de ser, o espaço da liberdade também desaparece. Assim, o movimento é uma verdadeira ameaça aos fundamentos da República e da democracia liberal.

Do mesmo modo, Adorno (1995) adverte que Auschwitz se tornou possível em virtude da adesão cega ao coletivo, e de outro, a manipulação dos coletivos, como fizeram Himmler, Höss, Eichmann, etc. E, há de se concordar, nesse sentido, que Eichmann mostra que é possível ser, ao mesmo tempo, um assassino da coletividade e um generoso pai de família. Assim sendo, para Arendt (1999), a novidade do totalitarismo é a de que se pode praticar o mal e a maior barbárie (Auschwitz), acreditando que se esteja fazendo o bem. Adorno (1995, p. 119) é claro: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças, o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2013, p. 247).

É isso que esperamos da escola e de cada professor que está ou estará em sala de aula, é essa especificidade que garante nossa inserção no mundo humano comum e permite conhecer as obras que a história nos lega, obras e ações humanas, tradições e valores, culturas e costumes, os fios que tecem o passado e o presente, tudo isso, configura uma herança que dá um mundo possível de se habitar. É essa continuidade, em forma de memória, que permite a durabilidade do mundo humano comum. Por isso, a memória é considerada como uma possibilidade de narrar e reconhecer a autoridade dos mortos, das vítimas da história, inclusive, para que Auschwitz não se repita. Ademais, sempre seremos aquilo que formos capazes de fazer com o nosso passado e com o que queremos legar aos novos, cientes da imprevisibilidade da ação futura.

Para Bobbio (1997, p. 53-54),

O grande patrimônio do ser humano está no mundo maravilho da memória, fonte inesgotável de reflexões sobre nós mesmos, sobre o universo em que vivemos sobre as pessoas e os acontecimentos que, ao longo do caminho, atraíram nossa atenção. [...] o mundo do passado é aquele no qual, recorrendo as nossas lembranças, podemos buscar refúgio dentro de nós mesmo, debruçar-nos sobre nós mesmo e nele reconstruir nossa identidade.

Portanto, por uma questão de dever e de ofício, os defensores da “Escola sem partido”, se estiverem realmente preocupados com a educação e com o problema da suposta doutrinação e partidização da escola, poderiam começar tomando, com retidão, partido por ela e pela educação.

### **REFERÊNCIAS**

- [1]. ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- [2]. ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 7 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.
- [3]. ARENDT, H. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- [4]. ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- [5]. BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e sentido).
- [6]. BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

- [7]. BRAYNER, F. **Educação e republicanism**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.
- [8]. DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 12. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.
- [9]. DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1974.
- [10]. DUSSEL, I.; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos. In: LARROSA, J. **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- [11]. FRIGOTTO, G. “Escola sem partido”: imposição da mordaza aos educadores. **E-Mosaicos**, v. 5, n. 9. Jun. 2016.
- [12]. GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, set. 2009.
- [13]. MASSCHELEIN J.; SIMONS M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- [14]. POMBO, Olga. **A Escola, a Recta e o Círculo**. Lisboa: Relógio d’Água, 2002.
- [15]. RODRIGUES, Alberto T. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- [16]. SAVATER, F. **O valor de educar**. Tradução de Monica Stahel. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.
- [17]. TOURAINE, Alain. **Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- [18]. YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução de Tessa Bueno. Revisão Técnica de Cláudia Valentina Assumpção Galian. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.18-37, jan./mar. 2016.
- [19]. YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.