

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

ANDERLEIA SOTORIVA DAMKE

**AS LATENTES FISSURAS DA TRÍADE DEMOCRACIA - CIÊNCIA - EDUCAÇÃO
PÚBLICA: OS DESDOBRAMENTOS EM CURSO DO MOVIMENTO ESCOLA
“SEM” PARTIDO**

PONTA GROSSA

2022

ANDERLEIA SOTORIVA DAMKE

**AS LATENTES FISSURAS DA TRÍADE DEMOCRACIA - CIÊNCIA - EDUCAÇÃO
PÚBLICA: OS DESDOBRAMENTOS EM CURSO DO MOVIMENTO ESCOLA
“SEM” PARTIDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Marcos Cesar Danhoni Neves

Coorientador: Marcos Gervânio de Azevedo Melo

PONTA GROSSA

2022



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



ANDERLEIA SOTORIVA DAMKE

AS LATENTES FISSURAS DA TRÍADE DEMOCRACIA - CIÊNCIA - EDUCAÇÃO PÚBLICA: OS DESDOBRAMENTOS EM CURSO DO MOVIMENTO ESCOLA "SEM" PARTIDO

Trabalho de pesquisa de doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutora Em Ensino De Ciência E Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ciência, Tecnologia E Ensino.

Data de aprovação: 13 de Outubro de 2022

Dr. Marcos Cesar Danhoni Neves, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Adriana Maria Meneghetti, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Antonio Charles Santiago Almeida, Doutorado - Universidade Estadual do Paraná (Unespar)

Eduarda Maria Schneider, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Josie Agatha Parrilha Da Silva, Doutorado - Universidade Estadual de Ponta Grossa (Uepg)

Dr. Marcos Gervanio de Azevedo Melo, Doutorado - Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

Dedico esta pesquisa aos professores e pesquisadores que trabalham em uma educação emancipadora e, com isso, vivenciam lutas diárias em defesa da educação pública, da ciência e da democracia.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Guerino (*in memoriam*) e Terezinha, pelo amor e participação em minha vida; ao Marco Antônio, pelo apoio e alicerce, ao amenizar minhas ausências; aos meus filhos Pedro Henrique e Vinícius, pela compreensão e alegrias que acalentaram e suavizaram este momento de solidão; a Laci e Milton, pelo carinho e generosidade de sempre; à minha família; e a uma força superior (Deus) que tudo permite, inclusive a liberdade de pensar.

Ao professor Dr. Marcos Cesar Danhoni Neves, pelo acolhimento, não só da pesquisa, mas também da pesquisadora, pela prontidão e enriquecimento nas orientações que delinearam esta tese, confiando em meu trabalho.

Ao professor Dr. Marcos Gervânio de Azevedo Melo, pela solicitude e parceria na valorosa coorientação que, de imediato, se tornou amizade, durante os vários diálogos que instigaram todo o processo, inclusive os momentos iniciais desta pesquisa.

Ao professor Dr. Antônio Charles Santiago Almeida, pela presteza nos vários diálogos que colaboraram para o delineamento teórico desta pesquisa.

Aos membros da banca avaliadora, professora Dr.^a Adriana Maria Meneghetti, professor Dr. Antônio Charles Santiago Almeida, professora Dr.^a Eduarda Maria Schneider, professora Dr.^a Josie Agatha Parrilha da Silva, professor Dr. Michel Corci Batista e professor Dr. Michel Pisa Carnio, que aceitaram o convite e concorreram para o aprofundamento das reflexões aqui expostas.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia da UTFPR, pelos ensinamentos.

Aos professores da Educação Básica que contribuíram com a pesquisa.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelo afastamento concedido.

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes **no** mundo e **com** o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano (FREIRE, 1981).

RESUMO

A presente pesquisa investiga o alcance do movimento Escola “Sem” Partido, considerado por seus defensores como um ‘inibidor’ da doutrinação ideológica praticada pelo professor, num senso autocrático de controle de conteúdos, métodos e ações docentes em sala de aula, numa concepção de formação domesticadora e construída ideologicamente em sentido verticalizante. Indaga-se quais relações existem entre os discursos/práticas dos Personagens centrais do governo Bolsonaro e os pressupostos teóricos que norteiam o movimento, e como tais relações podem interferir no ensino de ciências. Com o intuito de responder à questão, investigam-se tais relações e analisam-se as declarações dos Personagens que compõem o espectro bolsonarista nos Ministérios da Educação; Relações Exteriores; da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; e da Secretaria Especial da Cultura, com a finalidade de compreender os direcionamentos voltados à educação pública. Debruça-se sobre documentos que formalizaram o movimento, buscando compreender o seu alinhamento junto às ações dos Personagens, identificando as interferências que o ensino de ciências pode sofrer a partir do alinhamento de ideias e encaminhamentos entre os representantes que trabalham no viés dos seus desdobramentos. A pesquisa, de natureza básica, caracteriza-se pela abordagem qualitativa, com a utilização de técnicas da pesquisa descritiva, documental e bibliográfica. Como método de análise dos dados, recorre-se à Análise de Conteúdo para o desenvolvimento das Categorias, elaboradas a partir do pensamento freireano: Categoria 1: Cultura do silêncio; Categoria 2: Narrativa ideológica fatalista; e Categoria 3: Educação bancária hegemônica. Simultaneamente às etapas da pesquisa, caracterizando-se em uma segunda parte, trabalha-se com o método dedutivo, com a elaboração de um formulário direcionado aos professores da Educação Básica, Ensino Fundamental II, sobre as falas e práticas dos Personagens, utilizado junto ao aporte teórico, para análise e discussão dos dados. As discussões remetem às tentativas de sobrepor o sistema educacional com o viés da neutralidade e da pós-verdade que impera sobre o ato de pensar, fortalecendo a formação de alunos passivos, forçando-os ao negacionismo de suas próprias condições de sujeitos, em detrimento de uma formação ampla, crítica e histórica. Reitera-se que tal movimento ainda se faz presente em seus desdobramentos, que abrigam a alteridade no modelo educacional que integra o projeto de uma antiga pretensão de grupos partidários, ou seja, uma educação a-histórica, apolítica e, portanto, não emancipadora.

Palavras-chave: Movimento Escola “Sem” Partido; ensino de ciências; educação pública; personagens do governo Bolsonaro.

ABSTRACT

The research paper investigates the scope of the movement called Nonpartisan School, considered by its defenders as an 'inhibitor' of the ideological indoctrination practiced by teachers, in an autocratic sense of control of contents, methods and teaching actions, based on the conception of a formation that is domesticating and ideologically constructed, in a verticalizing sense. Some of the questions posed refer to what relationships exist between the discourses/practices of the main Characters of Bolsonaro government and the theoretical assumptions that guide the movement, as well as how such relationships may interfere in the teaching of sciences. In order to answer the question, such relationships are investigated and the statements of the Characters that make up the Bolsonarist spectrum in the Ministries of Education; Foreign Relations; Women, Family and Human Rights; and the Special Secretariat of Culture are analyzed, so as to understand the directions regarding public education. Documents that formalized the movement are taken into consideration, with the aims to understand its alignment with the Characters' actions and identify the interferences that science teaching can suffer from the alignment of ideas and referrals among the representatives who work in the bias of their developments. The research, of a basic nature, is characterized by a qualitative approach, with the use of descriptive, documentary and bibliographic techniques. The Content Analysis method is used for the definition of Categories, based on the Freirean thinking: Category 1: Culture of silence; Category 2: Fatalistic ideological narrative; and Category 3: Hegemonic banking education. Simultaneously, in the second part of this text, the deductive method is applied in the construction of a form, directed to teachers of Basic Education, Elementary School II, about the speeches and practices of the Characters, along with the theoretical contribution for data analysis and discussion. The discussions refer to attempts to overlap the educational system with the bias of neutrality and the post-truth that prevails over the act of thinking, thus strengthening the formation of passive students, forcing them to deny their own conditions as subjects, to the detriment of a broad, critical and historical formation. The movement is still present in its developments, which foster alterity in the educational model that integrates the project of an old pretension from party groups, that is, an a-historical, apolitical and, therefore, non-emancipatory education.

Keywords: Movement Nonpartisan School; science teaching; public education; Bolsonaro government characters.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Faixa divulgada na internet em 15 de março de 2015	113
Quadro 1 - Identificação de ações de doutrinação ideológica pelo movimento Escola “Sem” Partido. “Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor”:	50
Quadro 2 - Matriz de competências específicas de Ciências da Natureza	166
Quadro 3 - Perfil dos pesquisados	178
Quadro 4 - Instrumentos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa	184
Quadro 5 - Descrição das categorias de análise dos dados	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ADC	Ação Declaratória de Constitucionalidade
ADO	Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
COVID-19	<i>Corona Virus Disease</i>
CONTEE	Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNN	<i>Cable News Network</i>
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTS	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONASS	Conselho Nacional de Secretários da Saúde
CNASP	Coletivo Nacional de advogados de Servidores Públicos
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
D-(1-51)	Docente
DEB	Departamento de Educação Básica
DEM	Democratas
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCC	Diretrizes Curriculares de Ciências
DCNEM	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ED	Educação Domiciliar
ESP	Escola Sem Partido
EUA	Estados Unidos da América
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNARTE	Fundação Nacional das artes

HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPL	Movimento Passe Livre
MP	Medida Provisória
NASA	<i>National Aeronautics and Space Administration</i>
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PDC	Partido Democrata Cristão
PFL	Partido da Frente Liberal
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Personagem Ministério da Educação
PMFDH	Personagem Ministério dos Direitos Humanos
PMRE	Personagem Ministério das Relações Exteriores
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Partido Progressista
PSEC	Personagem da Secretaria Especial da Cultura
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSC	Partido Social Cristão
PSL	Partido Social Liberal
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PPR	Partido Progressista Reformador
PRTB	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico

STF	Supremo Tribunal Federal
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UFF	Universidade Federal Fluminense
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	ENTRELAÇOS DA LITERATURA.....	28
1.1	A trajetória ideológica no cenário político educacional: reflexões iniciais	28
1.1.1	A trajetória da atual crise: uma breve reflexão	30
1.2.1	A origem do Projeto Escola “Sem” Partido	48
1.2.2	O percurso dos projetos de lei do movimento Escola “Sem” Partido	53
2	ENTRELAÇOS DO APORTE TÉORICO COM O OBJETO DE PESQUISA: ALGUMAS IDEIAS SOBRE ALGUMAS FISSURAS	67
2.1	O (des)contexto das ideias weberianas na ideologia do Movimento Escola “Sem” Partido	68
2.2	Educação como emancipação humana	74
2.3	Ideias arendtianas: um desvelar das crises da modernidade	90
2.3.1	Crises e rupturas na educação e na política	102
2.4	O legado de Freire no cenário educacional	110
2.4.1	O pensamento freireano: a práxis no rompimento do silenciamento	114
3	PARA QUE SERVEM A CIÊNCIA E SEU ENSINO EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE?.....	128
3.1	A ciência, o ensino e a ideologia	136
3.1.1	O ensino de ciências: para que serve?	142
3.2	Documentos e diretrizes no ensino de ciências	148
3.2.1	Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino de Ciências	152
3.2.2	Diretrizes Curriculares no Ensino de Ciências	155
3.2.3	Base Nacional Comum Curricular no Ensino de Ciências.....	160
4	O DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO	173
4.1	Perfil dos personagens pesquisados.....	176
4.2	O delineamento dos procedimentos para a coleta e tratamento dos dados	179

4.2.1	O delineamento da análise de conteúdo.....	180
5	O DELINEAMENTO DOS RESULTADOS E ANÁLISES	190
5.1	Aplicação da análise de conteúdo.....	190
5.1.1	Análise categorial: algumas reflexões	194
5.1.2	Análise da categoria 1: Cultura do silêncio	195
5.1.3	Análise da categoria 2: Narrativa ideológica fatalista	206
5.1.4	Análise da categoria 3: Educação bancária hegemônica.....	224
5.2	Alguns desdobramentos da análise categorial: reflexões para o ensino de ciências	237
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	246
	REFERÊNCIAS	253
	APÊNDICE A - Formulário de Pesquisa	270

INTRODUÇÃO

A consciência histórica é a matriz das conotações. Ao decifrar um texto antigo, tentamos descobrir os 'valores' que lhe eram próprios, mas, às vezes, ajuntamos os nossos aos dele, ou mesmo substituímos os dele pelos nossos. A consciência histórica é insidiosa e mutável. Vejo, nesta altura, o texto como uma produção multiplamente constituída por vários tempos: a) os tempos descontínuos, díspares [...], presentes no ponto de vista cultural e ideológico que tece a trama de valores [...]; b) o tempo relâmpago da figura que traz à palavra o mundo-da-vida sob as espécies concretas da singularidade; c) o tempo ondeante ou cíclico da expressão sonora e ritmada [...] inerente a todo discurso motivado (BOSI, 1977).

A abordagem da gênese da pesquisa implica situar o momento em que foi construída, para que o interlocutor não apenas vivencie a escrita, mas sinta o quão conflituoso foi o processo de estudos. Investigar o objeto que se constitui em registros que integram parte da História, por meio dos fatos, demonstra que a pesquisa vai adquirindo forma, tornando-se, também ela, História vivenciada (vivida).

De acordo com Freire (1996), a história pode ser recusada, contada, omitida e até esquecida, mas nunca apagada. Por essa razão, compartilha-se uma escrita que favoreça experienciar momentos que integraram parte da história desta pesquisa, sobre os desdobramentos que norteiam o movimento¹ que respalda o projeto² Escola "Sem" Partido, cuja prerrogativa é a censura à liberdade de ensino, além de outras que permanecem incursas nos discursos e nas ações de seus defensores, nos âmbitos educacional, político e social.

Como professora do Magistério Superior, com formação em Pedagogia, trabalhando com cursos voltados à área da Licenciatura e envolvida com a Educação Básica, nosso olhar volta-se às pesquisas até então realizadas no âmbito das violências e da indisciplina na escola, das políticas educacionais e da formação de professores. A trajetória aqui redesenhada faz lembrar o quanto é importante ter professores, em nossos caminhos, que nos fazem acreditar que somos parte do processo de transformação da Educação. Como defende Freire (1979), a transformação da práxis humana requer, diariamente, embates e defesas.

¹ Embora tenha várias denominações, esta pesquisa utilizará a escrita movimento Escola "Sem" Partido, alinhada a pesquisadores que a fundamentam como um movimento de cunho político, portanto, não relacionado a movimentos sociais ou antimovimentos.

² Em alguns momentos, a abordagem será referente aos projetos de leis (PLs) do Escola sem Partido. O eufemismo adotado tem a intenção de mascarar o caráter profundamente reacionário e ideológico da ultradireita. O correto seria chamá-lo de Escola COM Partido! Assim, o Escola Sem Partido, neste texto, traz a palavra SEM entre aspas: Escola "Sem" Partido.

Como protagonista, é preciso reportar ao cotidiano da sala de aula, durante o processo de ensino e aprendizagem com os licenciandos, sobre a abordagem em política da Educação Brasileira, ou ainda sobre Currículo, cuja reflexão permeia, por exemplo, a palavra ‘política’, no contexto da educação. Reiteramos aqui, o sentido não partidário, mas político, do direito ao exercício da cidadania e à transformação da realidade, embora sentíssemos a necessidade de pronunciar a palavra ‘política’ e o que demandava seu curso. Talvez, aqui, expussemos traços de uma formação instrucionista, que, após anos sendo confrontada e debatida, vimos regressar com uma nova roupagem, chamada por seus idealizadores de Escola “Sem” Partido (aspas por nossa conta, uma vez que o eufemismo “sem partido” denota um escapismo da realidade imediata, carregada de uma ideologia totalitária e controladora do cotidiano escolar).

As recorrentes discussões nas disciplinas de Política da Educação Brasileira, Currículo, Psicologia da Educação e projetos realizados com a Educação Básica endossaram a compreensão e legitimaram o peso das palavras de Paulo Freire, no comprometimento com o ideário educacional, em relação à compreensão dos riscos da neutralidade. Reportamo-nos, assim, à afirmação de Freire (2015), de que toda neutralidade é, apenas, uma opção escondida. Por isso, não poderia haver neutralidade frente às intenções do que estava se redesenhando com o projeto Escola “Sem” Partido.

Mas, afinal, o que implica a roupagem desse Projeto e o que ele tem a ver com essa fala introdutória? Ocorre que o objeto do nosso estudo é investigar as relações entre discursos/práticas de Personagens³ do governo Bolsonaro e pressupostos teóricos que norteiam o movimento Escola “Sem” Partido, e como tais relações podem interferir no ensino de ciências, a julgar pela proximidade com a educação tecnicista, que compreende o processo de ensino e aprendizagem de forma passiva.

Além disso, o projeto faz ressurgir um ensino retrógrado, em que a liberdade de ensinar é afrontada, mediante legislações que desprezam e asfixiam ideologias, em nome de uma ideologia própria. Partindo dessas falas, situamos o interlocutor na

³ A palavra “Personagem” é utilizada com a letra inicial maiúscula em referência aos ministros pesquisados.

conjuntura da escrita, de forma cronológica, concernente ao tempo e aos acontecimentos.

Em 2017, já havíamos passado por um golpe (31/08/2016)⁴ com a ex-presidente Dilma Rousseff. Encontrávamo-nos em um processo de muitas medidas provisórias com o vice, então presidente Michel Temer, com sucessivos desmontes de vários setores da educação, da saúde e da economia. O conturbado momento político, histórico e social reforçou a necessidade de dialogar sobre a educação pública e democrática, não só na universidade, mas também na educação básica.

Entre os vários desmontes da Educação (como a reforma do Ensino Médio) e tantos outros discursos que ecoavam e sinalizavam tempos obscuros nessa área, um deles, em especial, ecoou fortemente, por meio de grupos de apoio ao Golpe⁵ de 2016. O golpe serviu de eco aos idealizadores⁶ do movimento Escola “Sem” Partido. Propagandeavam a agressividade com a qual se pronunciavam em relação à escola e ao professor. Após um olhar mais atento, percebemos que o discurso indexava um ataque direto à liberdade de ensinar, incluindo, obviamente, o ensino de ciências e sua contextualização interdisciplinar.

Poderíamos admitir, com algum grau de precisão, que a agressividade às Instituições escolares instigou a presente pesquisa. Mas não foi somente isso. A preocupação adquiriu forma quando observamos que o movimento não era atual e estava ganhando força à medida que determinados grupos políticos e fundamentalistas religiosos se articulavam, limitando as discussões do ensino em sala de aula e alastrando cada vez mais o movimento Escola “Sem” Partido, nas

⁴ Acusada de praticar uma manobra contábil, chamada “pedaladas fiscais”, contra ela não foram levantadas quaisquer suspeitas de enriquecimento ilícito ou de aproveitamento do cargo em benefício próprio. A cassação significou covardia contra o desejo manifestado nas urnas por 54.501.118 brasileiros e foi compreendida como golpe de estado. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/31/opinion/1472650538_750062.html. Acesso em: 10 mar. 2018.

⁵ De acordo com ‘O Brasil Republicano: uma história de golpes de Estado’, do livro ‘A crise da Democracia Brasileira’. Lombardi e Lima (2017, p. 1) esclarecem que no Brasil, os golpes não foram mera disputa no campo das ideias, ou de uma cultura golpista como herança maldita de um passado colonial [...], mas uma ação política com base material, econômica que expressa a luta entre classes e frações de classe.

⁶ Miguel Francisco Urbano Nagib, advogado e fundador do Escola Sem Partido, retirou-se da coordenação das atividades do movimento em 22 de agosto de 2020, um dia após o STF considerar inconstitucional a lei estadual de Alagoas, “Escola Livre”, inspirada no Escola Sem Partido, que proibia o que eles chamavam de “prática de doutrinação política e ideológica” em sala de aula e afirmavam ser um direito dos pais que seus filhos recebam uma “educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica”. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-sem-partido-diz-que-deixa-movimento.htm?cmpid=>. Acesso em: 24 maio 2020.

esferas municipal e estadual, com o propósito final de atingir a esfera federal. A intenção de seus defensores era que esse projeto fosse transformado em um programa integrante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96.

Mas, afinal, o que o projeto intitulado Programa Escola “Sem” Partido inseria como conteúdo? Esse questionamento levou-nos a pesquisar sobre os seus desdobramentos. Inicialmente constatamos que, subjacente ao projeto, estava o cerceamento da ação docente e a liberdade de ensinar. A Constituição Federal (CF) de 1988 assegura, em seu art. 206, inciso II que, entre os princípios do Ensino no Brasil, está a liberdade de ensinar, de aprender e de divulgar o pensamento, a arte e o saber. O inciso III trata do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e o inciso IV pauta-se no respeito à liberdade e no apreço à tolerância. Diante disso, não haveria por que continuar a preocupação, uma vez que tal projeto seria inconstitucional. No entanto, existem muitas formas de manter as intenções ativas, o que implica sérios problemas para a educação brasileira.

O movimento Escola “Sem” Partido é político e tem, como intuídos, avançar a agenda conservadora para a educação brasileira e anular a prática de ensino, ao coibir a abordagem dos professores em relação a conteúdos que possam divergir das crenças dos alunos ou, ainda, que tais conteúdos expressem, de forma doutrinadora, o seu viés político, partidário e ideológico. Reforçamos a preocupação com as intenções desse movimento, ao sinalizar a censura para a liberdade de cátedra. Ao limitar as discussões sobre o que é ensinado, minimiza a importância do debate, do questionamento e da contrariedade, preconizando a intolerância, em detrimento da tolerância no contexto social.

Quando se institui o direito de não ser questionado e de não contrariar as convicções, firma-se uma linha tênue entre a tolerância defendida na CF e os discursos de intolerância que, de forma gradativa, vêm ganhando tenacidade, não só no meio político, mas nas relações escolares e nas relações sociais. As projeções legislativas dos defensores do movimento Escola “Sem” Partido criaram um ar de censura e de insegurança aos docentes nos estabelecimentos de ensino, ainda mais

quando cogitam um canal direto com o Ministério da Educação para denúncias referentes ao que prevê o Projeto⁷.

Em 2018, houve o pleito eleitoral para presidente do Brasil, com a eleição de Jair Messias Bolsonaro⁸ (Partido Social Liberal). As propostas do Projeto estavam estampadas em suas falas e nas dos seus representantes. Desse modo, a história vai incorporando elementos, com a função de registrar os acontecimentos, os antagonismos sociais, garantindo a imortalidade do homem na terra. A história tem uma importância teórica, que parte da observação do historiador e do sentido que é atribuído à totalidade do processo observado (ARENDR, 2016).

Diante de muitos acontecimentos, priorizamos e preservamos fatos para que a história seja uma etnografia textual, para que não sofra modificações, ou seja, para que mais tarde não seja suprimida, de acordo com os interesses de determinados grupos autoritários. Há grupos que, ainda hoje, fazem ressurgir sentimentos saudosistas em relação a períodos vivenciados que deixaram profundas marcas de dor e mágoa em pessoas que lutavam pela democracia⁹, por direitos que até então não pertenciam aos brasileiros, assim como a própria liberdade de ensinar.

Apesar de a nossa descrição ser concernente ao cenário pós-2018, as cenas do cotidiano, a partir de 2013,¹⁰ já sinalizavam mudanças políticas, com sérias consequências para o Brasil. Inclusive no ano de 2018, em algumas manifestações, ‘patriotas’ vestidos com a Bandeira do Brasil pediam a volta da ditadura militar. Esse

⁷ É recorrente o caso de professores afastados pelo viés ideológico. BETIN F. Campanha “anti-doutrinação” contra professores eleva estresse em sala de aula. São Paulo. 19 de maio de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html. Acesso em: 10 jun. 2019.

⁸ Partido Social Liberal, com a coligação Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos (PSL/PRTB). Bolsonaro foi eleito presidente pelo PSL em 2018 e deixou o partido em 2019, em meio a divergências com a cúpula da legenda. O Partido Liberal (PL) será o nono partido da carreira política de Bolsonaro, a partir de 30 de novembro de 2021. Em três décadas, o atual presidente passou por PDC, PPR, PPB, PTB, PFL, PP, PSC e PSL. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/11/30/apos-dois-anos-sem-partido-bolsonaro-se-filia-ao-pl-nona-legenda-da-carreira-politica.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2021

⁹ Democracia, na definição de Norberto Bobbio, é um modo de governo orientado por regras a serem respeitadas para a tomada de decisões com a participação dos cidadãos. BOBBIO, N. O futuro da democracia. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

¹⁰ Conforme Baggio (2020), as jornadas de junho de 2013, que começaram contra o aumento de 20 centavos de reais na cobrança de tarifas de ônibus urbanos, tornaram-se num ensaio de desestabilização do governo Dilma, para influir nos resultados eleitorais do ano seguinte (2014). Na verdade, o que ocorreu no Brasil fez parte das chamadas *Revoluções de Primavera* ou *Revoluções coloridas*, que atingiram inúmeros países, além do Brasil: Honduras, Paraguai, Síria, Hungria, Polônia, Ucrânia, Egito e, mais tardiamente, Peru, Equador, Bolívia. Tudo dentro de uma guerra híbrida de desestabilização política, a reboque de Instituições severas de oposição a governos progressistas, bancadas pelos Estados Unidos, usando as mídias corporativas, os Congressos Nacionais e as Supremas Cortes/sistemas judiciais (*Lawfare*) desses Estados soberanos.

tipo de situação tornou-se recorrente após o pleito eleitoral, recheado de discursos de ódio, não mais de ‘patriotas’, mas de representantes do governo, contra instituições¹¹ que representam o alicerce da democracia. Além desses discursos, também ecoaram discursos de ódio à ciência, enaltecendo o negacionismo e a pseudociência (movimentos antivacinas, criacionistas, terraplanistas etc.), tomando a forma das populares *fake news*¹² (notícias falsas) que, diariamente, precisam ser combatidas.

O negacionismo citado é a configuração da pseudociência que ganha, cada vez mais, visibilidade, uma vez que pode ser inventada com mais facilidade do que a ciência, conforme o imaginário, “porque os confrontos perturbadores com a realidade – quando não podemos controlar o resultado da comparação – são evitados mais facilmente” SAGAN (1997, p. 21). Além disso, os argumentos da pseudociência, em suas evidências, não seguem critérios rigorosos, o que simplifica a sua apresentação e a populariza, pois recorre ao que a ciência raramente faz, que é atender às necessidades emocionais

Refletimos: a quem serve a pseudociência, ampliando a instigação de Sagan (1997) sobre a quem serviria a ignorância? E de que forma é exequível contribuir com o alcance cada vez maior do conhecimento científico, discernindo a ciência da pseudociência? Compartilhamos com Sagan (1997) a ideia de que, se forem informados somente os produtos da ciência, sem ensinar o processo de como ocorreram e o seu método crítico, dificilmente as pessoas conseguirão distinguir a ciência da pseudociência.

Diante das indagações de Sagan (1997) e das crises já mencionadas, concebemos a tríade democracia - ciência - educação pública, alinhando a condição da pertinência de um ensino de ciências crítico, que intente desarticular o negacionismo e as várias formas adotadas pela pseudociência. As emersões das características dessas formas ocorrem quando se reflete a quem a pseudociência está servindo e quem a está protegendo.

¹¹ Ataques de ódio de representantes do governo ao Supremo Tribunal Federal (STF).

¹² As *fakes news* ou notícias falsas são publicadas como informações reais com grande potencial de persuasão. Conforme Leal (2021) *fakes news* ou notícias falsas são propagadas rapidamente e se tornaram um dos mais importantes fenômenos políticos e sociais, desafiando democracias e o conhecimento científico. LEAL, B. Fake news: do passado ao presente. In: PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (Orgs.). **Novos combates pela história: desafios - ensino**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 147-171.

Dessa forma, recorreremos à tríade, em especial à democracia e à educação pública, com a compreensão de Sagan (1997) sobre a intenção das autoridades em relação à ciência:

A ciência autorizada era o que as autoridades ensinavam. A distinção entre a ciência e a pseudociência já estava estabelecida. Não era preciso passar pela confusão das perplexidades. Mas, quando ocorreram as profundas mudanças políticas e foram relaxadas as restrições ao pensamento livre, um grande número de afirmativas carismáticas e presunçosas especialmente aquelas que nos diziam o que queríamos ouvir ganhou um imenso séquito. Toda noção, por mais improvável que fosse, tornou-se autorizada (SAGAN, 1997, p. 29).

As ideias de Sagan (1997) corroboram o entendimento de que a invisibilidade e a incompreensão da ciência são propositais, de forma que, subjacente à autorização do pensamento livre e sem comprovações, adotam-se posturas tendenciosas, que incentivam o negacionismo. Assim como ocorreu durante a pandemia da COVID-19¹³, representantes do governo defenderam e incitaram o uso de medicações¹⁴ como cloroquina, hidroxiclороquina, ivermectina e azitromicina¹⁵ sem comprovação científica, para tratamento precoce.

Conforme Urbano (2021), diretor da Sociedade Brasileira de Infectologia (SBI), estudos demonstravam que os medicamentos não causavam benefício e, ainda, poderiam trazer consequências negativas e efeitos colaterais aos usuários. Por essa razão, o infectologista alertou que “[...] algumas pessoas vendem ilusões, com desonestidade intelectual” (MARQUES, 2021, não paginado). Nesse âmbito de ilusões, o presidente Jair Bolsonaro e o ministro da saúde Eduardo Pazuello incentivaram a utilização, constringendo profissionais da área da ciência e da saúde.

Observamos a fragilidade do que está posto quando a ciência é questionada e desautorizada por autoridades políticas que deveriam legitimar suas falas a partir do seu amparo, mas, intencionalmente, vendem ilusões para uma parte da sociedade, envolvendo-a. Por sua vez, a sociedade, infelizmente, convive com as

¹³ Descrição das características da infecção pelo SARS-CoV-2. Conforme Silva *et al.* Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbso/v45/2317-6369-rbso-45-e24.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

¹⁴ É importante lembrar que tais medicações são eficazes para outras doenças já testadas e comprovadas cientificamente.

¹⁵ A Associação Médica Brasileira (AMB) divulgou um boletim no qual condena, entre outros pontos, o uso de remédios sem eficácia contra a Covid-19. Disponível em: <https://amb.org.br/noticias/associacao-medica-brasileira-diz-que-uso-de-cloroquina-e-outros-remedios-sem-eficacia-contra-covid-19-deve-ser-banido/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

consequências, por não deter o discernimento entre o que é ciência e o que é pseudociência.

Sagan (1997) defende que a forma de abordagem da ciência requer que o interlocutor apreenda a história real e complexa das grandes descobertas, bem como os seus equívocos, uma vez que os livros didáticos retratam a sabedoria destilada durante séculos de interrogação, em detrimento do seu mecanismo de destilação. Ou seja, é necessário apresentar o seu método e os erros e acertos que resultam de suas descobertas. A educação deve abarcar o ensino de uma ciência que contribua para a compreensão do educando sobre o processo do método, não como um fim, mas como situações passíveis de erros e acertos que podem se estender como uma prática para a sua vida.

A educação exerce a função de pensar a sociedade, por meio daquilo que ensina, o que implica responsabilidades à sua formação. A educação compartilha do imaginário das pessoas e da ideologia dos grupos sociais, ou seja, transforma sujeitos e mundos, a partir da concepção que se têm uns dos outros (BRANDÃO,1981). Sob a ótica do autor, a educação que ensina também pode deseducar. Há, então, o risco de acontecer o contrário daquilo que se pensa fazer, ou daquilo que se inventa poder fazer.

A intenção de grupos dominantes é fazer da educação o seu objeto de domínio, a partir de sua ideologia. Mesmo que de forma velada, há a pretensão de controlá-la, como ocorreu com a tentativa de implementação do projeto Escola “Sem” Partido, compreendido como inconstitucional, por ferir a liberdade de ensinar e conhecido pela polarização ideológica acentuada, frente à necessidade de intimidação docente e disseminação defasada de concepções educacionais.

A educação deve ser pautada na práxis, na transformação da realidade, com sujeitos que protagonizam a história, ao lutarem pelos seus direitos a uma educação transformadora, não cerceadora (FREIRE, 2019). Freire (2019, p. 128) advoga: “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais”. Diante de temas que dialeticamente se contradizem, os sujeitos, às vezes, adotam posições contraditórias, alguns a favor da manutenção da estrutura e outros a favor da sua mudança.

De forma constante, entendemos que uma crise já estava instaurada na educação, com a patrulha da ideologia¹⁶ pregando uma censura que remete ao educador uma autocensura em termos do conteúdo a ser ensinado, evidenciando o quão frágil o ensino de ciências ficava, sob a guarda dessa patrulha. Além disso, a preocupação perpassava da censura para os ataques desferidos às Universidades e à ciência, por meio de falas ofensivas e cortes de verbas, questionando a sua validade e, assim, anos de desenvolvimento de pesquisas.

A crise se estendia à ciência, à política, à economia e a outros segmentos da sociedade. A partir de 2019, os discursos vazios de significados banalizaram a violência e enaltecem o ódio que, de forma gradativa, fizeram e fazem parte do cotidiano dos brasileiros. Desveladas as crises, com os ataques visíveis requerendo cada vez mais o seu enfrentamento, o ano seguiu ao seu término. Ao trazer os elementos que formam registros, trazemos também a ciência como parte significativa dessa história, frisando que, na atual crise, necessitamos de uma grande ciência para preservar a sua própria marcha benéfica, bem como de homens cientes de suas responsabilidades (LOPES, 1949).

O discurso de Lopes (1949) embasa a relevância não só de preservar a ciência, mas de representantes com consciência das suas ações. Talvez, aqui, poderia surgir mais uma crise, uma vez que sentimos a ausência de comprometimento por parte dos representantes, em relação à trajetória do ano de 2020, quando iniciou o alastramento do vírus SARS-CoV-2, que provoca a doença infecciosa COVID-19¹⁷. Wuhan, na China, tornou-se o epicentro da pandemia, por meio de um mercado de frutos do mar como origem da contaminação, através do manuseio de animais vivos. Imediatamente, disseminaram-se profundos medos do que se declarou como uma pandemia (SILVA *et al.*, 2020), que ainda está acometendo muitas vidas.

A pandemia da COVID-19¹⁸ demandou isolamento social, uso de máscaras e cautela, uma vez que provocou abalos nas atividades do mundo todo, com impactos na

¹⁶ Organização de pessoas que perpetuam uma linha teórica contra outras formas de ideologia, propagando-as como falsas. PEREIRA, C. A. M.; HOLLANDA, H. B. **Patrulhas ideológicas**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

¹⁷ Descrição das características da infecção pelo SARS-CoV-2. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbso/v45/2317-6369-rbso-45-e24.pdf>.

¹⁸ A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) como uma pandemia em 11 de março de 2020. Disponível em:

produção industrial, comércio e empregos. Afetou a todos, impondo novas regras e hábitos sociais para a população mundial, em relação às novas formas de trabalhar, estudar, pesquisar e de se relacionar. Nesse processo, a ciência demonstrou a sua importância para aqueles que a questionavam. Ainda em 2020, a vacina já estava sendo produzida, também no Brasil, apesar do descrédito de alguns representantes do governo, que influenciavam parte da população.

Em 2021, a desvalorização da ciência trouxe sérias consequências para o seu enfrentamento, refletindo na morosidade e na ausência de um planejamento do governo brasileiro em relação à COVID-19. Carla Domingues, que esteve à frente do Programa Nacional de Imunizações (PNI) no período de 2011-2019, alertou: “[...] o maior problema hoje do país é, além da ausência de planejamento e coordenação federal, a falta de doses” (AZEVEDO, 2021, não paginado). Além disso, explicou a epidemiologista, era função do Ministério da Saúde conhecer as doses de que o país precisaria, que vacinas iria comprar e o quanto seria preciso de cada uma, a fim de comprar e distribuir para os estados. Porém, a falta de planejamento atrasou a realização desse trabalho.

O Brasil esteve à deriva, sem um plano nacional para coordenar as ações necessárias para o enfrentamento da COVID-19 (AZEVEDO, 2021). Talvez, nesse período de ausência de um planejamento nacional de enfrentamento à COVID-19 (12 meses após o surgimento), com a vacinação, com o uso de máscaras e o distanciamento social, desvelou-se o reflexo da incursão do negacionismo, não só no discurso, mas na ausência das ações que culminaram em vidas interrompidas.

Reafirmamos a importância da tríade democracia, ciência e educação pública, ao carregar o peso desse conturbado período. As manifestações ofensivas são recorrentes, na tentativa de causar fissuras nessa tríade. E por mais resistente que ela seja, expressa, atualmente, sinais de abalos com os discursos que a desvalorizam e que se materializam em ações como cortes de verbas, que asfixiam projetos de pesquisas responsáveis por salvar vidas, ou ainda, por ensinar o exercício da cidadania com relação à saúde física, emocional e social.

Diante da citada tríade, assumimos que é por meio da ciência, nesse caso, do conhecimento científico, que existe a organização das atividades econômicas e da

vida social (SILVA; VIDEIRA, 2020), o que significa argumentar que a democracia, a ciência e educação pública precisam enfrentar os ataques, diante do negacionismo vigente. Para os autores, a crise já é visível:

O momento distópico global nasce da confluência de muitas crises. À crise de Saúde Pública global, provocada pela pandemia de COVID-19, soma-se a crise econômica dela decorrente. A recessão da atividade econômica mundial será, ao que tudo indica, a mais grave em muitas décadas. No Brasil, pode ser a pior da história. Como pano de fundo de cenário tão crítico, temos uma crise da democracia que já há alguns anos é um fenômeno bem perceptível no Brasil e no mundo [...] (SILVA; VIDEIRA, 2020, p. 1045).

Os autores expõem uma crise democrática, que se estende a vários setores e instituições que antes se consideravam inatingíveis: “a crise da democracia, da política representativa, é de natureza política e axiológica” (SILVA; VIDEIRA, 2020, p. 1045). Citam a ocorrência da crise porque os valores postos na base desses ataques estão deteriorados e “como condição de possibilidade para a eclosão ou ao menos a amplificação das demais crises, temos uma crise da razão, do conhecimento, das noções de “factualidade”, “objetividade” e “verdade”. A emersão da pós-verdade representa a ponta do *iceberg* em relação à desvalorização da tríade, que ocorre, também, por intermédio de *fake news*.

O reflexo dessa emersão demonstra a entrada da esfera pública em um campo minado de enunciados, cuja significação simboliza um embate de narrativas promovidas pela polarização de movimentos obscurantistas e negacionistas, que propagam ausência de fatos e “[...] ideia das versões da ciência, da universidade, dos institutos de pesquisa que não passam de opiniões institucionalizadas que servem a uma grande conspiração mundial [...]” (SILVA; VIDEIRA, 2020, p. 146). Os autores destacam que os movimentos negacionistas são responsáveis pelo embate das narrativas e exercem a função de alforriar essas versões a que todos estão expostos.

Compartilhamos do entendimento de Silva e Videira (2020) de que a ciência, com seu longo alcance, através do seu conhecimento científico, não trabalha só com fatos, mas pressupõe valores. Além disso, avaliam a ciência como prática social complexa, que não dispõe de neutralidade e necessita pensar sobre a sua função social, cujo exercício não é servir a ideologias governamentais.

No atual cenário político, diante dos desafios vivenciados, é essencial uma cultura científica que se contraponha aos grupos conservadores, que demonstram, a cada discurso, o seu caráter negacionista e que polarizam para vertentes próximas ao movimento Escola “Sem” Partido e seus desdobramentos, presentes nas concepções político-partidárias que transitam de forma velada nos discursos de Personagens políticos para a educação pública, para o ensino e para a ciência.

Concomitantemente, ocorre o desenvolvimento da presente pesquisa sobre o intenso movimento vivenciado no contexto político, social e educacional, instigando o **objetivo central** de uma investigação necessária sobre as relações entre os discursos e as práticas de Personagens centrais do governo Bolsonaro, os pressupostos teóricos que norteiam os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido e como tais relações podem interferir no ensino de ciências.

Em termos dos desdobramentos que direcionam o olhar do projeto, desenhamos a investigação com os seguintes objetivos específicos:

- I- Analisar falas/ações dos Personagens das pastas a seguir: Ministério da Educação; Ministério das Relações Exteriores; Secretaria Especial da Cultura; e o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, com o intuito de compreender os direcionamentos voltados ao processo formativo da educação pública.
- II- Analisar os documentos que formalizam o movimento Escola “Sem” Partido, buscando compreender o seu alinhamento junto às falas/ações dos Personagens que, ao representarem o atual governo, causam, ou não, impactos no processo de ensino de ciências na escola pública.
- III- Identificar interferências que o ensino de ciências pode sofrer, a partir do alinhamento de ideias e de encaminhamentos entre os representantes do governo e o representante do movimento Escola “Sem” Partido.
- IV- Identificar de que forma os professores da educação básica do ensino fundamental II compreendem o cenário de atuação dos Personagens investigados.

No decorrer do processo de pesquisa, sentíamos¹⁹ que, por várias vezes, os objetivos se movimentavam, conforme os discursos dos Personagens, uma vez que a investigação ocorria de forma simultânea aos acontecimentos. Isso tornou o percurso mais complexo, causando estranhamento ao processo de distanciamento entre a pesquisadora e o objeto investigado. Por isso, para atender os objetivos propostos, em face dos acontecimentos no percurso do movimento Escola “Sem” Partido e de tudo o que estava subjacente a ele, foi preciso perpassar pela política com o olhar da história. Assim, tempo e espaço se correlacionaram com os discursos dos Personagens, com repercussões em forma de ações e com os fatos que direcionaram a elaboração desta pesquisa.

A tese está estruturada em cinco partes:

Na primeira parte, expõem-se reflexões iniciais sobre a trajetória ideológica em âmbitos político e educacional, bem como um recorte atemporal da crise atual, que envolve a origem e o percurso do movimento Escola “Sem” Partido, a partir das narrativas político-ideológicas que perpetuam esse projeto e seus desdobramentos, desde o seu engendramento.

Analisa-se a origem, o percurso e os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, ao desvelar o alinhamento político-partidário de um projeto que tem, em seu núcleo, uma prática, que ainda pode desestruturar bases da educação pública democrática. A análise também inclui a verificação de como as suas práticas coercitivas geram instabilidades, ao tentar retirar o caráter pedagógico da escola.

A segunda parte versa sobre o referencial teórico de Adorno (1995), Arendt (2007, 2016) e Freire (2015; 2019; 1970), embasando discussões a fim de compreender o (des)contexto do movimento Escola “Sem” Partido. Inicialmente, mencionam-se algumas ideias de Weber (sem a intenção de contrapor tais teóricos), visto que o movimento utilizou seus escritos de forma equivocada, para justificar a importância da neutralidade ideológica do professor. Em seguida, recorre-se ao referencial citado para refletir sobre a educação política na emancipação do educando.

A terceira parte aborda a ciência, o ensino de ciências em tempos de pós-verdade, instigando a repensar para que e a quem serve a ciência, e o ensino de

¹⁹ Até aqui, adotamos a primeira pessoa do plural, por se tratar de referências pessoais, profissionais e dos momentos da pesquisa.

ciências, por meio da leitura de documentos e diretrizes legais que orientam a base de formação do processo de ensino e aprendizagem. As reflexões permeiam um caráter político, uma vez que o engessamento e a fragmentação de referenciais curriculares concorrem para os desdobramentos que fazem parte do movimento Escola “Sem” Partido.

Na quarta parte, delinea-se o percurso metodológico, a partir da sistematização, a fim de responder aos objetivos propostos. A pesquisa ocorreu em duas etapas. Primeiramente, a etapa da pesquisa qualitativa, com procedimentos que compreendem técnicas da pesquisa descritiva, documental e bibliográfica. Logo após, afigura-se o perfil dos pesquisados e os procedimentos para a coleta e o tratamento dos dados. Simultaneamente às etapas da pesquisa, abraça-se o método dedutivo, com um formulário direcionado aos professores da Educação Básica, sobre a atuação dos Personagens, utilizado junto ao aporte teórico, para análise e discussão dos dados.

A quinta parte traz os resultados e as análises, incluindo as declarações dos Personagens que integram a composição das categorias analisadas pelo método de Análise de Conteúdo, sob a perspectiva de Bardin (2004). Em seguida, avaliam-se os possíveis desdobramentos da análise categorial com o ensino de ciências, demonstrando os contornos assumidos pelo movimento Escola “Sem” Partido que, sob a égide de forças políticas conservadoras, cumpre a sua pauta, ao implementar políticas educacionais que afrontam a educação pública no processo de uma educação para a emancipação do educando.

Na parte final, desenvolvem-se as considerações a partir da articulação das cinco etapas anteriores, as quais compõem o estudo sobre a latência dos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, em relação à tríade democracia, ciência e educação pública.

1 ENTRELAÇOS DA LITERATURA

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (FREIRE, 1979).

Neste capítulo, apresentam-se algumas reflexões da literatura que sinalizam a trajetória do movimento Escola “Sem” Partido no atual cenário, inicialmente, político e educacional. Sublinha-se que não se pretende elaborar a reconstituição histórica dos fatos, apenas discorrer sobre as abordagens que fizeram parte das narrativas político-ideológicas, presentes desde a gênese desse projeto.

Analisa-se a origem, o percurso e os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, ao desvelar o alinhamento político-partidário de um projeto que tem, em seu núcleo, uma prática, que ainda pode desestruturar bases da educação pública democrática. A análise também inclui a verificação de como as suas práticas coercitivas geram instabilidades, ao tentar retirar o caráter pedagógico da escola.

1.1 A trajetória ideológica no cenário político educacional: reflexões iniciais

A abordagem sobre a Educação Pública no Brasil abarca a reflexão acerca da real efetivação da emancipação do sujeito, ou seja, se ele se emancipa ou se domestica, uma vez que a Educação faz parte da vida do ser humano. Conforme Brandão (1989, p. 4), “[...] ninguém escapa da educação, em casa, na igreja, na escola, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar [...]. Com uma ou com várias: educação? Educações”. Assim, tem-se a compreensão de que a educação tem o potencial de transformar a vida das pessoas.

A educação abrange a responsabilidade sobre diferentes tipos de pessoas, a fim de definir o que se ensina como um saber legitimado, o que implica elaborar crenças e ideias que qualificam as trocas de símbolos, bens e poderes de quem constrói tipos de sociedades (BRANDÃO, 1981). Em suas considerações, o sistema escolar da educação pública sofre com o engessamento do que ensinar, com a tentativa de um esvaziamento de políticas educacionais, em meio à invisibilidade de

extensas pautas dirigidas pelos grupos dominantes, levantando a indagação: para que serve o que se ensina?

Como reflete Brandão (1981), legislar sobre a educação requer, por parte do controlador, definir o que se quer ocultar, para atender aos interesses de grupos dominantes, e não aos interesses dos brasileiros:

Por isso há 'leis do ensino' que afirmam com fé de ofício os valores de uma suposta democracia feita através da educação, e que é a alma dos conteúdos de seu ensino. Estas afirmações teóricas ocultam o fato real de que o exercício desta educação consagra a desigualdade que deveria destruir. Afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual (BRANDÃO, 1981, p. 44).

Portanto, em qualquer ordem social em que a educação for autoritária, expressa o poder de uma sociedade classista, cuja ideologia é pronunciada por meio de suas leis e decretos, com a intenção de "[...] apresentar-se como uma prática humanamente legítima, exercida em nome de leis legítimas e 'para o bem de todos'." (BRANDÃO, 1981, p. 44). É preciso uma desconstrução do que é constituído como legítimo para o "bem de todos". Além disso, a educação deve ensinar a pensar e contribuir para a formação da criticidade que tenciona a transformação da realidade, para que o "bem de todos" rompa com a educação para a submissão em detrimento da emancipação do homem.

A ótica de Brandão (1981) fundamenta uma introdução sobre os desdobramentos de uma educação como prática de controle sobre o ensino, nesse caso, o ensino de ciências, demonstrando a fala ideológica do projeto Escola "Sem" Partido no ideário educacional, que demanda uma visão simplista e coercitiva do ato de educar e ensinar.

Em oposição ao que propaga o movimento Escola "Sem" Partido, vale-se da importância da conscientização proposta por Freire (1979) que, ao ouvi-la pela primeira vez, compreendeu a sua relevância para uma educação como prática de liberdade, como um ato de conhecimento que abrange a compreensão crítica da realidade. Tal compreensão resulta na práxis humana, que instiga o sujeito a pensar naquilo que está vivenciando, nesse caso, na intenção desse movimento e dos seus desdobramentos que é minimizar essa práxis na formação escolar.

1.1.1 A trajetória da atual crise: uma breve reflexão

Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto 'a todos', 'à Nação', 'aos brasileiros' (BRANDÃO, 1981).

Ao versar sobre o tema dos desdobramentos do projeto Escola "Sem" Partido, destaca-se o ensino na educação pública, especialmente o ensino de ciências, que sofre interferências da esfera política, refletindo na desigualdade da formação escolar e na manutenção da desigualdade social. Iniciando as discussões sobre o projeto e seus desdobramentos, situa-se a atual crise na esfera política, com inclinação para as áreas da saúde, da educação e da economia, desde as manifestações de 2013.

Para entender o contexto deste estudo, que permeia os âmbitos educacional, político e social, faz-se um recorte atemporal. Subentende-se que a educação não vive de forma isolada, pois se movimenta a partir dos reflexos que a atingem, nesse caso, com a ação de vários setores da sociedade que, de 2013 a 2017, realizaram manifestações, chamadas de marchas (SILVA; MEI, 2018).

A intenção de discorrer sobre a trajetória desse processo não envolve uma reconstituição histórica dos fatos. Busca-se entender as abordagens que fizeram parte das narrativas político-ideológicas daquele período. As manifestações tomaram contornos diferentes do que previam as convocações do Movimento Passe Livre (MPL). Tornaram-se eventos contra a corrupção, os políticos, os partidos políticos, o governo e os serviços públicos (PINTO, 2019). A marcha de 2013, iniciada em 6 de junho, convocada pelo grupo MPL, reuniu-se na avenida Paulista, em São Paulo, para protestar contra o aumento de 20 centavos no preço das passagens de ônibus, conforme o jornal Folha de São Paulo. As marchas aconteceram em várias cidades do Brasil.

De acordo com Scherer-Warren (2014), as expressões estéticas e verbais presentes na marcha de 2013, cuja abrangência foi de partidarismo, apartidarismo e antipartidarismo, que foram reproduzidas nas redes sociais, sinalizaram intolerâncias

recíprocas dos grupos. O fato de o brasileiro ser herdeiro de “[...] tradições políticas conservadoras, elitistas de outras mais progressistas ou emancipatórias, isso refletiu também na diversidade dos protestos nas manifestações de junho [...]” (SCHERER-WARREN, 2014, p. 419). As manifestações expressaram contradições e intolerâncias entre os ecléticos grupos convidados pelas redes sociais.

O aparente antagonismo na formação de grupos trazia inquietações em relação ao que propunham. De um lado, estava o MPL, que defendia políticas de emancipação e lutava por mudanças sistêmicas político-culturais. Na mesma manifestação, mas ideologicamente em lados opostos, estavam os grupos de jovens médicos, que protestavam contra a política pública denominada ‘Mais Médicos’ (que era a favor da população carente), para manter o *status quo* e os interesses corporativistas da classe (SCHERER-WARREN, 2014).

O ano de 2015 foi marcado por crises que expunham a complexidade da situação e o suposto golpe²⁰ de 2016, que tiraria Dilma Rousseff da presidência (SILVA; MEI, 2018). Conforme os autores, a crise de alianças foi percebida em relação às classes médias, que demonstravam o seu descontentamento, e à mídia, que publicava notícias negativas sobre economia e política, causando desconforto em parte da população.

Com o afastamento da ex-presidente Dilma Rousseff, várias medidas foram adotadas pelo Governo federal que impactaram a educação pública, como a Proposta de Emenda Constitucional - PEC n. 241 (e PEC 55), congelando os gastos públicos por 20 anos; a reforma do ensino médio, via Medida Provisória (MP), e o Projeto de Lei Escola “Sem” Partido, com seus vários desdobramentos, atingindo diretamente a prática docente (SILVA; MEI 2018).

Além disso, em outubro de 2016, escolas e universidades de 20 estados e do Distrito Federal vivenciaram o movimento de ocupação contra a reforma do ensino médio, prevista na MP 746, e contra a PEC 55, que restringia os investimentos sociais do Governo federal (SILVA; MEI 2018). Também houve a extinção do Ministério da Cultura, que repercutiu em manifestações de artistas e profissionais da

²⁰ Autores como Lombardi e Lima (2017) reiteram que a pedra de toque do cimento ideológico golpista se alicerça em um tema recorrente nos históricos golpes de Estado no Brasil: a corrupção. A denúncia de corrupção aparece ciclicamente em nossa história, sempre que é necessário ou conveniente às elites dominantes, com o endosso do judiciário e o uso das forças repressivas do Estado burguês.

área. A junção de pastas implicou menos investimentos de um governo que não demonstrou interesse pela demanda cultural.

As consequências do conservadorismo no pós-golpe são visíveis na educação pública, na ciência e no ensino. O ex-presidente da República Michel Temer utilizou-se de Medidas Provisórias para não só estagnar o país, mas fazer retroagir a democracia (FRIGOTTO, 2017). Instalaram-se medidas e desfechos políticos com consequências negativas, que deixam marcas na democracia e, assim, na educação pública e na sociedade.

Goulart, Cássio e Ximenes (2019) comentam que o rompimento institucional de 2016 e as novas medidas do governo federal desencadearam o movimento estudantil nas ocupações de escolas pelos alunos do Ensino médio, em sinal de resistência aos cortes orçamentários, suspensão de investimentos, atrasos salariais e engessamento do currículo escolar. Para os pesquisadores:

Enquanto resistiam ao prenúncio e à implementação dessas medidas, os movimentos de ocupação assumiram a proposição, explícita ou implícita, de novas alianças, práticas e prioridades, produzindo uma visão renovada sobre o direito à educação, constitucionalmente garantido no Brasil, e os objetivos educacionais, em oposição às tendências reducionistas e tecnicistas das reformas educativas (GOULART; CÁSSIO; XIMENES, 2019, p. 6).

A mobilização dos alunos, ao ocuparem as escolas, demonstrou a consciência de uma resistência em relação ao caráter das tendências reducionistas das reformas educacionais, bem como a vivência de transformação social, a partir do protagonismo político, histórico e social. De 2015 a 2017, ocorreram as mobilizações estudantis de ocupação de escolas em vários estados do Brasil (Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Ceará, entre outros), cuja motivação, de acordo com Cássio (2019), abrangeu a redução drástica do financiamento público, ataques ao trabalho docente, a privatização, a militarização e a censura.

Goulart, Cássio e Ximenes (2019) acrescentam a importância do ativismo na luta pela educação pública no Brasil, diante das contrarreformas educacionais que retrocedem o processo formativo do ensino. As ocupações atenderam a demandas singulares de cada estado. Entretanto, todas tinham, como alicerce, o direito à educação e à democracia da educação pública.

Algumas medidas validaram mudanças na política educacional, dentre elas a integração do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações ao Ministério das Comunicações. Ressurgiram o debate e a análise, tendo em mente a frase de Darcy Ribeiro, segundo quem a crise da educação não é uma crise, mas um projeto (PANIZ; OLIVEIRA, 2016). As autoras listam alguns projetos que ocasionaram a crise, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio; o processo de reorganização das escolas (superlotação); e as repressões das discussões de gênero e sexualidade, por meio da neutralidade ideológica e política no campo educacional.

Na resistência contra o golpe que se instaurava no campo educacional e contra um conjunto de medidas de uma agenda conservadora, destacam-se a presença das mulheres em diversas manifestações pelo Brasil e o protagonismo de adolescentes nas ocupações das escolas contra a reforma do Ensino Médio, no ano de 2017 (SILVA, 2021). Além disso, a prática do golpe teve, como consequência, a redução das garantias democráticas, mantida como um meio de se legitimar, com a recorrência de ataques²¹ aos direitos civis e políticos.

Menicucci (2016, não paginado) avalia o protagonismo da mulher à época, uma vez que o campo político do Brasil era marcado “[...] na vigência de um golpe patriarcal machista, sexista, capitalista fundamentalista, mediático e parlamentar que retirou da presidência da República a primeira mulher eleita e reeleita com mais de 54 milhões de votos [...]” e considera (2016, não paginado) que as articulações envolvem “[...] homens brancos ricos violentos e vorazes que se explicitaram como estruturantes do patriarcado brasileiro que une gênero, raça e classe”. O golpe, promovido pelos tais homens brancos, integra um processo cuja causa é a manutenção da dualidade de classes, por isso, os ataques e a deslegitimação dos movimentos e dos seus direitos.

A proposta da Base Nacional Comum Curricular²² - BNCC da educação básica expressa o controle e o engessamento que representavam a política

²¹ Sobre ataques direcionados à liberdade de expressão nas escolas, universidades, centros de pesquisas e a órgãos de imprensa alternativa.

²² Embora apresentada pelo MEC como um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos deverão desenvolver no decorrer da educação básica, compreende-se a partir de Cury *et al.* (2018) que este documento serve como diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e particulares de ensino nas instâncias municipais estaduais e federais. A Base implica em práticas pessoais e coletivas, que adentram as escolas e os

curricular nacional em tempos de ditadura civil-militar (SILVA; MEI 2018). A Base carrega a inculcação dos articuladores do golpe, ao fixarem competências mercantilistas na formação dos educandos, em detrimento de uma formação crítica. A menção ao documento nesta pesquisa explica-se pelo fato de que o ensino de ciências perpassa por essa proposta, que emerge em tempos de instabilidade política, ou ainda, de incursão do golpe parlamentar.

A prática pedagógica é delineada por objetivos e conteúdos já determinados por especialistas do Ministério da Educação e Cultura - MEC, em cuja prerrogativa subjacente estão as competências a serem trabalhadas. A preocupação com a BNCC compreende a priorização de um conteúdo mínimo, em prol da manutenção de um padrão de qualidade, que pode implicar um ensino conteudista, simplista e antidemocrático, ao retirar a autonomia dos sistemas de ensino, do âmbito escolar e dos docentes (SILVA; MEI 2018).

Outro enfoque já mencionado nos movimentos de ocupação escolar foi a Lei n. 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio, através da Medida Provisória n. 746 de 2016, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 2017). Tal alteração estabeleceu, em suas diretrizes, a jornada em tempo integral no ensino médio, bem como a organização dos seus currículos em áreas do conhecimento, além de outras modificações, conforme consta na organização da BNCC (BRASIL, 2017).

As alterações estabelecem a carga horária de 800 horas para o ensino fundamental e 1.400 para o ensino médio, distribuídas em 200 dias letivos. As únicas disciplinas obrigatórias, nos três anos, são Língua Portuguesa e Matemática. Também há a obrigatoriedade de ofertar uma língua estrangeira, no caso, a língua inglesa, sendo opcional a oferta da língua espanhola (BRASIL, 2017).

O Projeto de Lei n. 13.415/2017 preconiza que a Base Nacional deve incluir, de forma obrigatória, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Porém, essas áreas não são denominadas de disciplinas, e estão diluídas em outras disciplinas, o que vale para as áreas de geografia, história e química, que ficam à deriva, diluídas em outros percursos, no decorrer da formação. Ou, ainda, podem ser consideradas parte dos temas transversais, sendo facultativo aos

sistemas de ensino, negociando os seus saberes, fazeres e poderes, formando uma política de currículo engessada voltada ao mercado de trabalho.

sistemas o trabalho com projetos e pesquisas para a integralização curricular. (BRASIL, 2017). Assim, compreende-se que a formação integral é minimizada para uma formação utilitarista, que atende o modo de produção do mercado de trabalho.

É nesse cenário que o retrocesso é visível. O avanço do conservadorismo, sustentado pela mídia e financiado por setores da elite reacionária, objetiva a manutenção dos seus privilégios e da dualidade de classes, num patamar próximo ao que se poderia classificar como “*apartheid* social” (ORSO *et al.*, 2019). Concorda-se com os autores, quando explicitam que a educação pública se tornou o alvo de hostilidade, mais precisamente a escola, que tem vivenciado essas instabilidades, uma vez que os direitos que foram lentamente adquiridos e respeitados correm o risco de se diluir frente ao posicionamento do governo.

Orso *et al.* (2019) ponderam que, utilizando-se de um discurso de modernização, moralização e do enfrentamento à corrupção, Michel Temer promoveu um golpe parlamentar-jurídico-midiático contra a ex-presidente Dilma Rousseff e preconizou o congelamento dos investimentos sociais por 20 anos. Realizou, ainda, com cooptação do Congresso e da mídia (sob o beneplácito cúmplice dos Tribunais Superiores), a “Reforma²³” do Ensino Médio, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a aprovação da “Reforma Trabalhista”, além de ter perseguido incansavelmente a “Reforma da Previdência”.

Convém mencionar:

²³ Será utilizada a palavra ‘deforma’ para toda modificação antidemocrática, seja na área de Educação, quanto nas áreas trabalhistas e demais setores que compõem o tecido social brasileiro.

[...] uma das principais armas utilizadas pela burguesia para promover essa destruição e pavimentar esses ataques a escola. Hoje, quando a maioria dos filhos de trabalhadores se encontra na escola, quando a escola poderia se transformar num meio de socialização e de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e quando eles poderiam possibilitar a luta pela emancipação, o capital se abate sobre ela, promove uma contrarreforma com caráter regressivo, esvazia as possibilidades de ensinar e de aprender, pauperiza os conteúdos escolares, persegue os educadores, impede o desenvolvimento do pensamento crítico e quer instituir a lei da mordaza com objetivo de impedir que a escola cumpra seu papel, não possibilite discussões e reflexões e obrigue os trabalhadores a aceitar incondicionalmente o *status quo* (BATISTA *et al.*, 2019, p. 13).

A escola cumpre legitimamente a sua função de reprodução de valores e modelos vigentes apreendidos e reproduzidos socialmente, favorecendo a manutenção da dualidade de classes. Portanto, a escola replica conhecimentos, valores e atitudes que fazem parte do ideário da reprodução do sistema capitalista. Mesmo confrontando com o pensamento metafísico, a instituição não está isenta de trabalhar com os alunos o processo histórico de desenvolvimento e sua lógica (RAMOS, 2017). Isso acarreta uma vivência de contradições, tornando-a pleiteada pelas classes antagônicas que disputam tais interesses.

A compreensão do início da atual crise desvela o protagonismo do projeto Escola “Sem” Partido, cujos desdobramentos estão no cerne da presente pesquisa. Observa-se que a Educação Brasileira segue para um projeto de desmonte, cujo viés democrático está ficando cada vez mais questionável, devido ao projeto que significa retroceder no processo de construção de uma educação comprometida com o ideário democrático. Nesse caso, a formação de sujeitos críticos, em um contexto social e cultural.

Concomitantemente ao desmonte da educação, redesenham-se os avanços e “[...] setores empresariais, religiosos, privatistas e reformadores passaram a intervir de forma mais assídua nas políticas educacionais, visando angariar adeptos e difundir seus projetos educacionais” (PAIVA, 2016, p. 2011). O autor cita o projeto Escola “Sem” Partido como uma dessas vertentes conservadoras, pois não se trata de um movimento espontâneo, mas de um viés ideológico, cuja ofensiva é embasada em redes privadas hegemônicas que abrangem páginas como o Facebook®, com sólida organização.

Silveira (2019) faz repensar a fase conservadora que se manifesta na temporalidade neoliberal²⁴, ao almejar o movimento político que sustenta a manutenção da ordem social, sob a égide da burguesia. Nesse caso, têm-se, como premissas, a liberdade individual e a moral, amparadas pela religião da doutrina cristã, que defende, como padrão, a organização hierárquico-paternalista da sociedade. No que tange à organização da sociedade, concorda-se com a ideia da autora sobre a organização hierárquico-paternalista, à medida que determinados padrões comportamentais mantêm a ordem societária, naturalizando as desigualdades sociais. Em face do exposto:

As decisões políticas tomadas em nível supranacional desconsideram por completo os interesses nos marcos do Estado-Nação, como a produção de ciência, tecnologia, de organização da cultura e da educação, de formas autônomas, evidenciando, assim, seu caráter antidemocrático. Aliás, o encontro de intelectuais e respectivas tomadas de decisão no espaço dos organismos supranacionais pode ser considerado uma mediação para reduzir os antagonismos e lutas de classe em âmbito nacional (SILVEIRA, 2019, p. 21).

Entretanto, o pouco avanço que se obteve a favor de uma formação crítica está sofrendo o boicote de um projeto que Frigotto (2017) chama de absurdo e letal pelo que manifesta e, ainda, pelo que esconde, uma vez que esfacela a ação educadora docente. Diante desse cenário de inquietações, o autor cita um projeto articulado por políticos ultradireitistas, que defendem a ideologia liberal e o fundamentalismo religioso de evangélicos neopentecostais e da renovação carismática católica.

O projeto ultradireitista cerceia a prática pedagógica do professor, coibindo sua ação, por intermédio do que pode ou não fazer em sala de aula, por meio de um quadro que prescreve seus deveres, assim como por meio de ataques ofensivos que expõem o professor como alvo e incentivam a sociedade a acreditar que a escola é um terreno de embates partidários. O movimento propaga a imagem da escola como uma terra sem lei, reproduzindo a dualidade entre o professor como um “corruptor

²⁴ O prefixo ‘neo’, utilizado em conceitos liberais, descreve o liberalismo moderno. Neoliberalismo é um modelo econômico que se utiliza de estratégias políticas e jurídicas orientadas para buscar saída para a crise capitalista. Nesse caso, um novo perfil que o capitalismo liberal assumiu no final dos anos 1980. Disseminado como um novo liberalismo, o neoliberalismo integra o projeto de reforma ideológica de sociedade (SILVA; GENTILI, 1996).

de menores²⁵” e o aluno como a parte frágil de uma suposta doutrinação de esquerda.

Os defensores do projeto o definem com proposições apartidárias, sem cunho ideológico, com um ensino embasado na neutralidade e no combate à suposta doutrinação. Ao abordarem a ausência de ideologia, os defensores demonstram a incompreensão desse conceito, que é um conjunto de ideias embasadas em valores, e direcionam a percepção do ser humano, motivando atitudes e posicionamentos (BETO, 2016). Em seu entendimento, a ideologia é formada por intermédio das tradições familiares, princípios religiosos, cultura e meios de comunicação, o que implica que não existem sujeitos ou grupos sem uma ideologia.

Ao trabalhar a neutralidade e ‘sem cunho ideológico’, o movimento Escola “Sem” Partido e seus desdobramentos demonstram partidarismo, pois cultuam uma ideologia singular, fundamentando ações e estratégias de combate às demais ideologias²⁶ (BETO, 2016). O autor sinaliza a ideologia político-partidarista, subjacente aos atos dos defensores, que reúnem políticos de direita, líderes religiosos e membros conservadores da sociedade civil, que atacam a educação pública e seus profissionais com ações que culminam em tentativas de censura, como ocorreu com alguns pensadores, dentre eles, Paulo Freire.

Um movimento que chama a atenção e que vem ganhando força na perspectiva neoconservadora é o processo de militarização das escolas públicas no Brasil. Esse processo sinaliza a fragilidade de práticas de defesa da escola, em pleno período de redemocratização. Apesar da nova ‘velha’ roupagem, a implementação de escolas cívico-militares demonstra a existência de fissuras, com novos delineamentos.

Existe um movimento de transferência de modelo de escola pública para o modelo de gestão cívico-militar, que tem atraído a atenção da sociedade civil, devido

²⁵ Expressão utilizada pelo movimento Escola “Sem” Partido.

²⁶ Ao utilizar este termo, destaca-se o debate em torno do que é ideologia, na obra clássica de Michael Löwy (2015) ‘Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista’, que faz uma genealogia do conceito. Ideologia, um conceito polissêmico, carregado de significados, contradições e paradoxos, é usado de diversas formas, incluindo a forma positiva. Todavia, esta pesquisa utiliza ideologia de forma negativa, tomando como base o sentido marxiano, como uma falsificação da realidade, visto que analisa as relações do movimento Escola “Sem” Partido, que usa ideologicamente *fake news* para mover-se no interior das políticas educacionais e no âmbito social. Inicialmente, ideologia foi criada por Destutt de Tracy, no séc. XIX. A sua etimologia compreende a ciência das ideias; posteriormente, adquiriu um novo significado, com Napoleão, ao chamar De Tracy e seus seguidores de ‘ideólogos’, caracterizando os ‘deformadores da realidade’.

à ‘melhora substancial’ no desempenho dos exames nacionais e à diminuição dos casos de violência dentro e fora da escola, itens defendidos como exemplo de sucesso (GUIMARÃES, 2017). Conforme a autora, somam-se a isso a influência da mídia na propagação e a aceitação da sociedade desse modelo de gestão. Vale lembrar que esse modelo representa um projeto neoliberal. O processo formativo permeia pela domesticação e conformação dos educandos para o trabalho técnico.

Esse processo tem como prerrogativa “[...] uma consciência acrítica que servirá a uma ordem voltada para os interesses da classe dominante detentora dos meios de produção com o agravante de nem sem se aperceberem disso” (GUIMARÃES, 2017, p. 14). A análise da autora sinaliza uma educação utilitarista, com um projeto conservador, que vem se legitimando e se redesenhando nas políticas públicas de educação.

A reflexão sobre a militarização das escolas públicas no Brasil reporta “[...] sobre a forma de organização da nossa sociedade, o papel da educação e da escola na e para a sociedade brasileira, além do contexto político social e econômico em que esse fenômeno acontece” (SANTOS *et al.*, 2019, p. 580). Os autores trabalham com ideias de Anísio Teixeira (1959)²⁷, que advoga uma educação com formação integral do sujeito, como um ser pensante, não domesticado.

Conforme Anísio Teixeira²⁸ (2009):

[...] Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos (TEIXEIRA, 2009, p. 106-107).

Anísio Teixeira (1959) sustenta que a educação pública deve ser destinada a formar um sujeito crítico. Suas palavras, enunciadas nos anos 1950, tornaram-se

²⁷ Entrevista ao Jornal Metropolitano, no dia 05 de abril de 1959. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=154083_01&pagfis=43468. Acesso em: 25 de nov. 2020.

²⁸ Signatário do movimento de renovação educacional vigente em outros países da América Latina, implementou ações de formação do indivíduo no centro de uma reforma social mais ampla, expressa no Manifesto dos Pioneiros. Redigido por Azevedo e sob a inspiração de Teixeira, foi assinado por diversos educadores, políticos, literatas e outras personalidades da época. O projeto educacional defendido por Teixeira opunha-se à forte tradição da política assistencialista, herdada do imperialismo e da aristocracia burguesa, que definiam a educação como um privilégio para poucos, e não como um direito de todos.

uma sinalização de perigo iminente no âmbito das políticas públicas e educacionais, uma vez que se vivencia a desvalorização da ciência, da tecnologia e da educação pública no país.

Concorda-se com Santos *et al.* (2019, p. 582) a respeito da conceituação de educação: “[...] a educação é a base, o fundamento, a condição para a existência da democracia, e que no regime democrático a educação é o supremo dever [...]”. Tal condição é ameaçada, quando há tentativas de implementar projetos, como o movimento Escola “Sem” Partido, cujo objetivo é o cerceamento da educação e o rompimento das instituições democráticas. Dessa maneira, percebem-se vários movimentos que convergem com os desdobramentos desse projeto, como é o caso da militarização das escolas públicas

A ideia de militarizar as escolas públicas surgiu com a criação de uma Subsecretaria para incentivar o desenvolvimento das escolas cívico-militares²⁹, anteriormente à reformulação do Ministério da Educação, em janeiro de 2019, Santos *et al.* (2019) esclarecem que o processo já estava em andamento e recebeu apoio, ampliando a dimensão da militarização das escolas, antes da publicação do decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019, que implementou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019).

A militarização da educação básica fez parte do programa da campanha eleitoral presidencial de 2018, fomentando a sua expansão pelo Decreto n. 9465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), que validou a atual estrutura regimental do Ministério da Educação, agregado à Secretaria de Educação Básica, que criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, com a incumbência de

²⁹ Na apresentação dos autores, este modelo caracteriza os padrões de ensino e modelos pedagógicos, conforme colégios militares do exército, polícias militares e corpo de bombeiros. Os militares assumem a tarefa de disciplinar e as atividades administrativas, sendo o diretor indicado pela Instituição Militar de Ensino, enquanto os professores (civis) respondem pelo processo didático-pedagógico.

[...] promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares (Brasil, 2019, Art. 11, XVI).

A nomenclatura ‘escolas cívico-militares’ foi redesenhada pelo Governo Federal a partir do Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que criou, no âmbito do Ministério da Educação, a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019). Até então, nenhuma escola militarizada utilizava aquele nome (SANTOS *et al.*, 2019). À subsecretaria também compete:

I - criar, gerenciar e coordenar programas nos campos didático-pedagógicos e de gestão educacional que considerem valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional necessários aos jovens; II - propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio; III - promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2019, Art. 16. XII).

As discussões sobre a expansão das escolas militarizadas abrangem escolas civis públicas e reacendem velhas preocupações e calorosos debates. Dentre as preocupações, o destaque está nos valores cívicos e no ‘nacionalismo’³⁰, que compreende mais um adestramento do que um processo de ensino para o exercício da cidadania. As escolas militarizadas são instituições escolares civis públicas, relacionadas às secretarias distritais, estaduais e municipais de educação (SANTOS *et al.*, 2019). Essas escolas funcionam a partir de convênio com as secretarias de segurança e polícia militar, que passaram a ser coordenadas em conjunto com as polícias, ou ainda, com a permanência de monitores cívico-militares.

A abordagem da escola cívico-militar se faz necessária, pois seus contornos são similares aos do movimento Escola “Sem” Partido. Esses desdobramentos

³⁰ Segundo Anísio Teixeira (1960, p. 205), nacionalismo [...] é um movimento da consciência da nação contra a divisão, o parcelamento dos seus filhos entre "favorecidos" e "desfavorecidos" e *contra* a alienação de sua cultura [...]; e a *favor* da integração de todos na pátria comum, com um mínimo de justiça social, a *favor* do desenvolvimento de sua cultura como cultura própria e autônoma e a *favor* da solução de suas contradições econômicas e sociais [...]. Severo (2011) menciona a divergência entre Anísio Teixeira e o nacionalismo ufânico estampado nas bandeiras. O nacionalismo deve partir de uma revisão histórica da situação de atraso do país e elaborar pautas de análises, causas e correções, visando ao desenvolvimento nacional.

convergem para o cenário de mais uma ‘nova velha história’³¹, que se faz presente no atual governo, abarcando desde nomenclaturas até discursos que “[...] revelam como esse processo retoma práticas antigas que recolocam a educação como privilégio [...] ou carregam traços da tradicional educação bancária [...]” (SANTOS *et al.*, 2019, p. 586). Os autores reportam-se às ideias de Freire (2019), sobre uma educação bancária que daria continuidade a uma educação acrítica, pautada na memorização e na submissão dos educandos.

Avalia-se a existência da relação entre o projeto Escola “Sem” Partido e a militarização das escolas, uma vez que “[...] militarizar escolas é materializar tal projeto” (PEREIRA; SANTOS, 2018 p. 267). Embora o projeto não tenha sido aprovado em conformidade com os objetivos de seus defensores, os seus desdobramentos são visíveis nas falas e práticas dos representantes do governo. Ou seja, mantém-se uma educação com ensino baseado na memorização e uma estrutura curricular que não atende às articulações entre saberes, visto que há a obrigatoriedade da memorização e o cumprimento de normas, eximindo a criticidade do processo de ensino e aprendizagem.

Acrescenta-se que a pauta da educação domiciliar está em crescente discussão e visibilidade “pelo direito de preterir da escola no processo de formação de crianças e adolescentes” (PICOLI, 2020, p. 2). A Associação Nacional de Educação Domiciliar (NED) calcula que 17.000³² famílias adotem o sistema no Brasil — menos de 1% do total. Com relação à nomenclatura, existem variações, “ensino domiciliar” (BRASIL, 2015), “educação domiciliar” (Associação Nacional de Educação Domiciliar - ANED) (BRASIL, 2019b, 2018a, 2018b, 2017) e “educação básica domiciliar” (BRASIL, 2012).

A divulgação da modalidade da educação domiciliar ocorre por intermédio de articulações políticas, com difusão em âmbito federal, uma vez que a intenção é a sua legitimação e inserção no campo da educação nacional. Seus idealizadores

³¹ Referência ao texto ‘A nova “velha história”: O retorno da história política’, de Ferreira (1992), sobre a fragilidade e o descrédito da história política.

³² Em setembro de 2018, o Supremo Tribunal Federal determinou que o ensino domiciliar não fere a Constituição, mas precisa ser regulamentado por lei específica. “Estamos em um limbo jurídico Rick Dias, presidente da Aned. Pelo menos 100 famílias foram processadas depois da decisão do STF”. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/bandeira-bolsonarista-o-ensino-em-casa-entra-em-discussao-no-congresso/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

divulgam, em *sites*³³, orientações sobre como ensinar e disseminam a importância da modalidade. Existe um aparato de materiais didáticos e planejamento, com cronograma de aulas e plano de estudos para pais e responsáveis interessados na educação domiciliar.

No decorrer de 100 dias, o governo desistiu de regulamentar o tema por medida provisória (MP). Como substitutivo, apresentou à Câmara dos Deputados, em 11 de abril de 2019, o Projeto de Lei (PL) n. 2401/2019, de autoria do Poder Executivo Federal (CAMPOS; VERDÉLIO; PUDUZZI, 2019), desenvolvido em parceria com os Ministérios da Educação e da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Como elucida Picoli (2020), a substituição da MP por um PL atendeu à indicação do Supremo Tribunal Federal (STF), em Acórdão (2018), referindo-se ao entendimento, da maioria dos ministros, quanto à matrícula em instituição regular de ensino de crianças e adolescentes em idade escolar.

Os ministros decidiram “[...] não ser possível estabelecer a constitucionalidade ou a inconstitucionalidade da prática da educação domiciliar em razão da inexistência de uma lei que regule a matéria” (PICOLI, 2020, p. 3). Assim, o Acórdão estabelece que “[...] não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira” (BRASIL, 2018, p. 4). Caberia ao Poder Legislativo o estabelecimento de regulamentação sobre tal conteúdo.

Houve, então, uma demanda acentuada de discussões e reformulações da educação domiciliar. A demanda refere-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O PL n. 2401/2019, de autoria de Poder Executivo (BRASIL, 2019b), regula a prática da educação domiciliar, propondo alterações ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e à LDB (BRASIL, 1996), quando “dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar no âmbito da educação básica” (BRASIL, 2019b, p. 1).

A legislação brasileira pressupõe exercícios domiciliares de aprendizagem. O Decreto-Lei n. 1.044/1969 (BRASIL, 1969, não paginado), ainda em vigor, estabelece, no art. 1º, tratamento excepcional aos alunos, de qualquer nível de

³³ ED Brasil conta com 77,7mil inscritos. Site com planejamento para os interessados na educação domiciliar. Disponível em: <https://edbrasil.org/materiais-para-homeschooling-domiciliar/> Acesso em: 10 out. 2021.

ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, que compreendem distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por incapacidade física relativa que seja incompatível com a frequência à escola. Nesse processo, verificam-se as condições intelectuais e emocionais relacionadas ao desenvolvimento das atividades, bem como por ocorrência isolada ou esporádica, além de casos de síndromes hemorrágicas, asma, afecções reumáticas, ou casos em que há submissão a tratamento de correções ortopédicas, entre outros.

De acordo com o art. 2º do Decreto-Lei, os casos excepcionais sobre ausência física à escola precisam ser reparados com a demanda de “[...] exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento” (BRASIL, 1969, não paginado). Assim, quando há algum impedimento de frequência, a escola deve viabilizar formas de atendimento ao educando, em regime especial.

Diante do que alinham os documentos, “[...] o direito subjetivo não é o de gozar de uma educação sem escola, mas, ao contrário, o direito objetivo de estar integrado ao sistema de educação formal” (PICOLI, 2020, p. 4). Conforme análise do autor, aplica-se a inexistência de uma educação não escolar, bem como há o esforço de universalizar a escolarização formal aos estudantes que não têm condições de frequentar uma instituição formal de ensino.

Em vista disso, a articulação é redesenhada pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara, que avalizou o Projeto de Lei n. 3262/2019, para descriminalizar a educação domiciliar fora do âmbito oficial de ensino, de autoria das deputadas federais³⁴ Bia Kicis - PSL/DF, Christine Nogueira dos Reis Tonietto - PSL/RJ e Caroline Rodrigues De Toni - PSL/SC e o deputado federal Dr. Jaziel Pereira de Souza - PL/CE. A regulamentação do *homeschooling*, prevista no PL n. 3179/2012, de autoria do deputado Lincoln Diniz Portela - PR/MG, teve, como relatora, Luísa Canziani - PTB/PR.

No primeiro mês do governo Bolsonaro, por intermédio da Casa Civil, foram anunciadas medidas prioritárias do governo federal para os primeiros 100 dias de gestão, com repercussões significativas, com 35 propostas em 16 áreas diferentes, dentre elas, a educação (BRASIL, 2019a). Foi realizado o lançamento do

³⁴ Bancada defensora da ideologia do movimento Escola “Sem” Partido.

“Alfabetização Acima de Tudo”, programa com métodos científicos para redução do analfabetismo. Além dessa proposta, também foi anunciada, sob a tutela do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, a medida de “regulamentar o direito à educação domiciliar, beneficiando 31 mil famílias”³⁵.

Justificativas anexas ao PL, no documento n. 00019/2019, emitidas pelos Ministérios da Educação, com o ministro Abraham Weintraub, e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, com a ministra Damare Alves, assinalam a compreensão de educação domiciliar como

[...] o processo de formação dos estudantes de famílias que optam por esse tipo de educação costuma ser realizado em locais diversos e inclui com frequência visitas a bibliotecas públicas, a museus, passeios pela cidade e pela região, em áreas urbanas ou rurais. Desse modo, é importante adotar-se o conceito baseado em seu aspecto essencial: educação domiciliar consiste no regime de ensino de crianças e de adolescentes, dirigido pelos pais ou por responsáveis (BRASIL, 2019b, p. 7).

Destacam-se os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, retratando o que não é especificado em palavras, mas em ações, por meio da educação domiciliar. O documento n. 00019/2019 (BRASIL, 2019b, p. 7) atesta que o “ato normativo se insere na seara dos Direitos Humanos, tratando de aspectos concretos relacionados à família e à educação dos próprios filhos [...]”. E, ainda, o documento baliza a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu art. 26.3: “os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”. (BRASIL, 2019b, p. 7). Nesse caso, seus defensores fazem valer que os conteúdos passem a ser controlados pela família, determinando o seu entorno social e cultural.

A análise do documento n. 00019/2019, anexo ao PL que tramita na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, revela a preocupação dos defensores da educação domiciliar com o enfraquecimento do poder familiar em relação aos conteúdos, temas e abordagens que afetam direta e indiretamente a formação moral de crianças e adolescentes (PICOLI, 2020). O autor lembra as denúncias contra o Estado, por não ofertar um lugar seguro para que os princípios familiares não sejam atacados pelos agentes do Estado, nesse caso, os professores, ou, ainda, pela

³⁵ Segundo fontes divulgadas pelo governo. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2019/01/governo-lanca-plano-com-35-metas-para-os-primeiros-100-dias>. Acesso em: 13 maio 2019.

contaminação e doutrinação devido ao contato com outros valores que não são os ‘de casa’.

O ensino domiciliar constitui-se como um dos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, ao chamar atenção de grupos políticos conservadores, que tentam controlar práticas voltadas ao exercício da cidadania. Para esses grupos, a escola, como uma das instituições mais representativas da modernidade, é considerada um ‘espaço perigoso’, por isso, tem sofrido ataques (PRADO, 2021).

Além disso, a historiadora considera que, no Brasil, o ensino domiciliar se configura elitista, em consonância com discursos que enaltecem a educação privada, em detrimento da educação pública. No mais, o projeto é frágil, por não conter fundamentação teórica e argumentações sobre o significado dos processos de escolarização, bem como por justificar o interesse dos pais ao ensinar os filhos, por entenderem que a escola é ‘pobre’ e ‘ineficaz’ (PRADO, 2021).

Com a apresentação de algumas conotações da trajetória da crise atual, esta pesquisa dedica-se a apreender a teorização de Freire (2015; 2019), para reiterar que educação, ensino e escola, bem como educação e política, são elementos indissociáveis, pois não há neutralidade no ato de ensinar e educar. Logo, as práticas pedagógicas perpassam os métodos que atendem às concepções de homem e de sociedade, o que implica entender a educação como uma atividade humana e política.

Como percurso inicial, é essencial compreender os entrelaçamentos estabelecidos pelo Projeto de Lei Escola “Sem” Partido e os documentos oficiais da educação, no que se refere ao ensino de ciências, e as interferências que as concepções epistemológicas dos professores podem sofrer, a partir dos desdobramentos do projeto.

A investigação requer a compreensão do que está subjacente ao movimento, considerado por seus defensores um inibidor da doutrinação ideológica (praticada pelo professor), com forte apelo ao combate da ideologia de gênero, uma das suas fortes ramificações, que demonstrou o pacto político entre os diferenciados segmentos religiosos. Obviamente, sob o eufemismo “Sem Partido”, os movimentos

ultranacionalistas pretendem uma ideologização extrema, baseada na ignorância estruturada em *fake news* e revisionismos históricos típicos do nazi-fascismo³⁶.

Apesar de todo o foco na escola e na ação do professor, o movimento Escola “Sem” Partido é parte de um projeto³⁷ amplo, uma bandeira do governo Bolsonaro (2019-2022). Almeida (2018, não paginado) expõe que esse projeto é apenas “[...] a cereja do bolo de um amplo processo de transformação do papel da escola”, uma vez que visa à retirada da autonomia do professor, o que implica colocar o professor em uma condição mais técnica e racional no processo de ensino e aprendizagem.

O fomento dos grupos educacionais e o alcance do processo de mercantilização da educação reforçam a função da escola como transferência de conhecimento, e a função do professor como um fornecedor, o que resulta em um aluno cliente. Mercantilizar a educação reflete na ausência de formação política e do exercício da cidadania. Além disso, esse processo pode atuar na restrição de discussões sobre sexualidade, gênero e raça no espaço escolar.

O projeto Escola “Sem” Partido é definido, por seus defensores, como apartidário, mas logo é desvelado como unipartidário e por demonstrar apenas a ponta de um *iceberg*. Tal conjuntura remete a pensar no sistema educacional com o viés da neutralidade que impera sobre o ato de pensar, fortalecendo o condicionamento de alunos passivos, forçando-os a negar a sua condição de sujeitos, em detrimento de uma formação crítica. À luz das reflexões de Penna (2016, não paginado), a idealização desse projeto ameaçava a escola como um espaço para a formação da cidadania e para o debate. O historiador ressalta que não há exemplo de outros países com legislação semelhante e que nem durante períodos ditatoriais se investiu, no Brasil, em mecanismos legais para coagir e silenciar o professor sobre determinadas discussões nas aulas.

³⁶ Nome dado aos sistemas totalitários contra o liberalismo e o comunismo, surgidos após a Primeira Guerra Mundial na Europa, tem como característica a disseminação do nacionalismo exacerbado e a ideologia de dominação sobre os demais povos. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/sociologia/nazifascismo>

³⁷ Dentro desse grande projeto, o governo também tentou implantar o Future-se, lançado pelo ex-ministro da Educação Abraham Weintraub em 17 de julho de 2019. O Programa seguia o planejamento de privatizações do Projeto de Lei n. 3076/2020, denominado Programa Institutos e Universidades Inovadoras e Empreendedoras. Disponível BRASIL. Projeto de lei n. 3076/2020. Disponível em: https://ufrj.br/sites/default/files/img-noticia/2019/07/projeto_de_lei_do_programa_future-se.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

Embora o projeto Escola “Sem” Partido tenha sido julgado pelo STF como inconstitucional, seus contornos tomam novas formas e se disseminam por grupos conservadores, que propagam o negacionismo e os ataques à ciência e à educação pública, em resposta às demandas do contexto educacional, político e social. Por essa razão, salienta-se a importância de conhecer as entrelinhas dos desdobramentos desse projeto coercitivo, para reconhecer o modo da sua incursão no cotidiano.

1.2.1 A origem do Projeto Escola “Sem” Partido

O movimento Escola “Sem” Partido foi criado em 2004, mas ganhou força no contexto das ofensivas conservadoras em 2015, instigando a representação dos professores como corruptores da juventude, ao alegar que os docentes não devem ter liberdade de expressão no exercício da sua atividade profissional, explicitando a primazia sobre a educação moral e religiosa de seus filhos.

Segundo a história contada, a gênese do programa deu-se quando seu mentor, Miguel Francisco Urbano Nagib, encontrou problemas porque o professor da disciplina de História teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis, na tentativa de fazer a sua filha e a turma acreditarem que tanto Che Guevara como São Francisco teriam renunciado em nome de sua ideologia (EL PAÍS, 2016). Entretanto, o início do movimento não foi tão espontâneo quanto parece, visto que Nagib³⁸ era membro do Instituto Liberal de Brasília e foi articulista do Instituto Millenium, ambos difusores de valores neoliberais.

O episódio ocorreu em 2003, mas apenas em 2004 foi iniciado o movimento. Segundo Silveira (2019), foi concomitante com o início do governo PT, com o então presidente Lula (Luiz Inácio da Silva), o que reporta à ideia de Frigotto (2019):

³⁸ Nagib foi membro do Instituto Liberal de Brasília, cuja missão é difundir valores neoliberais com o apoio financeiro de grandes grupos econômicos. Foi nesse espaço seu maior contato com as teses de Nelson Lehmann da Silva e Olavo de Carvalho, ideólogos da concepção de ‘doutrinação’ na educação brasileira. Também foi articulista do Instituto Millenium, que trabalha pelo neoliberalismo e para o qual escreveu um artigo em 2007, intitulado ‘Por uma educação que promova os valores do Millenium, o qual defendia que a educação deveria ser *locus* de difusão dos ideais neoliberais. Disponível em:

<https://cienciahoje.org.br/artigo/escola-sem-partido-origens-e-ideologias/>. Acesso 10 jun. 2020.

Foi no decorrer dos 14 anos de mandato do Partido dos Trabalhadores que a classe burguesa se estruturou de forma orgânica na sociedade, no Parlamento e no Poder Judiciário. No campo da educação, isso ficou explícito com a organização, ou movimento Escola sem Partido, em 2004, e, em 2015, o movimento. Todos pela Educação, capitaneado por 14 grandes grupos da indústria, capital financeiro e agronegócio e 18 institutos parceiros operadores dos negócios da educação e ativos na disputa do que ensinar, como ensinar e para quem ensinar nas escolas (FRIGOTTO, 2019, p. 7).

Não conseguindo a mobilização esperada em relação aos pais e responsáveis pelos alunos, à escola e aos professores, bem como à sociedade, Nagib escreveu uma carta ao professor da disciplina de História, referente à situação ocorrida, caracterizando a ação praticada pelo professor como a doutrinação.

O *site* do movimento Escola “Sem” Partido apresenta-se como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (Escola Sem Partido³⁹, 2014-2019). Na linha de frente, estão Miguel Francisco Urbano Nagib, como coordenador e ‘representante oficial’, e Bráulio Porto de Matos, da Universidade de Brasília - UnB, como vice coordenador. Estranhamente, não há indícios de uma comissão ou de grupo de integrantes que apresentam ou defendem publicamente o movimento Escola “Sem” Partido.

Para os defensores do projeto, a palavra ideologia, em qualquer contexto, remete à doutrinação, que expõe o aluno e o fragiliza, pois ele não consegue se defender, não pode se expressar em sala de aula. Mas o que se compreende por ideologia? Vários autores discutem o termo, mas parte-se da exposição de Chauí:

Um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais (CHAUI, 2016, p. 247).

Ao disponibilizar materiais sobre como agir quanto aos problemas considerados como doutrinação, houve uma certa visibilidade do movimento Escola “Sem” Partido, instigando a sociedade a seguir as orientações para lidar com a

³⁹ (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014-2019). Além disso, o site apresenta-se como o único em língua portuguesa inteiramente dedicado ao problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos - foi criado para mostrar que esse problema não apenas existe, como está presente, de algum modo, em praticamente todas as instituições de ensino do país (ESP, Site/Apresentação). Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 10 maio 2018.

educação político-doutrinadora. No *site* desse movimento, foi também disponibilizado um manual de procedimentos, em duas vertentes. A primeira atende ao projeto, e a segunda atende a uma associação informal de pais, alunos e conselheiros que demonstram preocupação com a contaminação político-ideológica das escolas da educação básica e superior do país.

A preocupação é disseminada pelas redes sociais e eventos que promovem a descaracterização da escola e da educação, visto que a necessidade que os move é desmascarar, nesse caso, “[...] um exército de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredos de sala de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2015, não paginado). Tal ofensiva aos professores patenteia um movimento que tenta inibir a ação em sala de aula, ao insinuar a dita doutrinação que contamina os alunos.

O *site* oficial do movimento Escola “Sem” Partido preconiza para alunos e famílias sugestões para identificar a ocorrência de tal doutrinação, com o título “Flagrando o Doutrinador”, conforme descrito no quadro a seguir.

Quadro 1 - Identificação de ações de doutrinação ideológica pelo movimento Escola “Sem” Partido. “Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor”⁴⁰:

- a- Desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional;
- b- Adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica;
- c- Impõe a leitura de textos que mostram apenas um dos lados de questões controversas;
- d- Exibe aos alunos obras de arte de conteúdo político-ideológico, submetendo-as à 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;
- e- Ridiculariza gratuitamente ou desqualifica crenças religiosas ou convicções políticas;
- f- Ridiculariza, desqualifica ou difama personalidades históricas, políticas ou religiosas;
- g- Pressiona os alunos a expressar determinados pontos de vista em seus trabalhos;
- h- Alicia alunos para participar de manifestações, atos públicos, passeatas, etc.;
- i- Permite que a convicção política ou religiosa dos alunos interfira positiva ou negativamente em suas notas;
- j- Encaminha o debate de qualquer assunto controverso para conclusões que necessariamente favoreçam os pontos de vista de determinada corrente de pensamento;
- l- Não só não esconde, como divulga e faz propaganda de suas preferências e antipatias políticas e ideológicas;
- m- Omite ou minimiza fatos desabonadores à corrente político-ideológica de sua preferência;
- n- Transmite aos alunos a impressão de que o mundo da política se divide entre os “do bem” e os “do mal”;
- o- Não admite a mera possibilidade de que o “outro lado” possa ter alguma razão;
- p- Promove uma atmosfera de intimidação em sala de aula, não permitindo, ou desencorajando a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus;
- q- Não impede que tal atmosfera seja criada pela ação de outros alunos;
- r- utiliza-se da função para propagar ideias e juízos de valor incompatíveis com os sentimentos morais e religiosos dos alunos, constringendo-os por não partilharem das mesmas ideias e

⁴⁰ Disponível em: <https://escolasempartido.org/blog/flagrando-o-doutrinador>. Acesso em: 20 jun. 2019.

juízos.

Fonte: Escola Sem Partido (2019).

Sob a égide do movimento Escola “Sem” Partido, como se vê, iniciam-se os ataques ao professor, à escola e à educação. Entre as tentativas convencionais de combater o viés ideológico e político, o grupo se defrontava com ausência de provas, o que implicou a não admissão da existência do problema pelos representantes legais, como os empresários. Segundo Nagib, assim surgiu a ideia da atual campanha, em que pais e alunos podem enviar notificações extrajudiciais às escolas, denunciando possíveis condutas de caráter doutrinador de docentes.

Conforme o *site*⁴¹ do programa Escola “Sem” Partido, e sob a coordenação de Nagib, surgiu a ideia de divulgar os relatos dos alunos vítimas dos falsos educadores. Quando o grupo iniciou a divulgação desses relatos, também se deparou com um grupo de pais e estudantes, como ocorre nos Estados Unidos, que estavam realizando a mesma iniciativa, chamada de *NoIndoctrination.org*⁴², o que inspirou a formação de uma associação independente, para acabar com a doutrinação ou ideologização nas escolas. Segundo seus idealizadores, não há vinculação política, ideológica ou partidária. O argumento era de que o aluno seria uma vítima de ‘sequestro ideológico’ por parte do professor, considerado um doutrinador. Tal consideração deu início a uma coerção velada, constringendo professores, que sofreram censuras⁴³ em sala de aula.

⁴¹ Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org>. Acesso em: 20 jun. 2019.

⁴² Conforme Silveira, (2019), o *site* encontra-se fora do ar. Todavia, em março de 2018, foram encontrados dois endereços eletrônicos que podem estar relacionados ao primeiro, citado por Nagib. Um, <http://indoctrinationmovie.com/about/#nav>, de cunho religioso, denuncia professores de escolas públicas pelo suposto anticristianismo que propagam; o outro, <https://stopk12indoctrination.org/k-12-code-of-ethics/>, acusa professores de tornarem os estudantes audiência cativa para doutriná-los ou influenciá-los a adotar posições políticas e ideológicas em relação à problemática social e política da sociedade.

⁴³ Em Uruguaiana (RS), uma professora da rede municipal realizou uma aula de cidadania na escola e orientou a produção de alguns cartazes, que foram posteriormente utilizados como exemplo de doutrinação em uma audiência pública. Em junho, a docente foi convidada a ir para outra escola. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-intimida-e-persegue-professores>. O professor virou o inimigo dentro da escola. E os conteúdos dos professores são inimigos também”, desabafa a professora Vanessa Gil, 38 anos, gravada pelos alunos durante aula de sociologia para o Ensino Médio em 2018. Ela teve o seu perfil pessoal no Facebook exposto pelo Escola Sem Partido e virou alvo de ataques virtuais dos defensores do projeto. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2019/08/01/clima-de-guerra-o-que-dizem-professores-acusados-de-doutracao-e-o-fim-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

Destaca-se a proximidade com a obra ‘Fahrenheit 451’, de Bradbury⁴⁴, publicada em 1953, que descreve um futuro incerto, mas próximo, em que se proíbe qualquer tipo de leitura, pois o povo pode ficar instruído e se rebelar contra o *status quo*. Por isso, justifica-se uma coerção instaurada: as pessoas só têm conhecimento dos fatos por aparelhos de TVs instalados em suas casas, ou em praças ao ar livre. A narrativa permeia por uma sociedade em que bombeiros exercem a função de queimar livros ou objetos considerados perigosos para a ordem vigente.

A obra política e atemporal fala do futuro, ao mesmo tempo em que aborda um passado recente e reporta-se ao presente, ou seja, presenciavam-se todos os tempos verbais. Na obra de ficção científica, considerada uma distopia⁴⁵, reconhecem-se estreitas relações com o atual cenário de deturpação da educação dialógica e emancipadora. Tal é o caso das ofensivas, por exemplo, em relação às obras de Freire, patrono da Educação Brasileira, por integrantes do movimento Escola “Sem” Partido.

A retórica distópica é compartilhada por Orwell em sua obra ‘1984’⁴⁶, em que se vive sob a égide do controle totalitário, onde a língua⁴⁷ e o passado sofrem alterações, conforme o interesse do Estado⁴⁸, que reescreve continuamente o passado, fragilizando a memória. O controle perpassa pelas ideias e pelo esquecimento do passado. Assim, as histórias contadas pelo governo tornam-se as lembranças do passado. Consta na obra (2009): “Dia a dia e quase minuto a minuto o passado era atualizado”, o que possibilitava comprovar as previsões realizadas

⁴⁴ Ray Bradbury escreveu, em 1953, Fahrenheit 451, um clássico da ficção científica. O título refere-se à temperatura necessária para queimar papel. No âmbito totalitário, livros são ferramentas de livre-pensamento e imaginação perigosas, por isso, ler livros é crime. Escrito após o término da Segunda Guerra Mundial, revolucionou a literatura com um texto que condena não só a opressão anti-intelectual nazista, mas o cenário dos anos 1950, revelando sua apreensão numa sociedade opressiva e comandada pelo autoritarismo do mundo pós-guerra.

⁴⁵ Etimologicamente, distopia é palavra formada pelo prefixo *dís* (doente, anormal) mais *topos* (lugar), isto é, lugar nenhum. Clays (2017) citado por Talone (2018) esclarece que o termo ‘distopia’ foi cunhado em 1747, como ‘dustopia’. Em 1748, a ‘distopia’ foi definida como ‘um país infeliz’ [por Budakov]. Em seguida, utilizou-se o discurso de 1868, de John Stuart Mill, no Parlamento, que chamou a política britânica na Irlanda de ‘muito ruim para ser praticável’, e seus defensores como ‘cacotopianos’ (como no grego, lugar ruim), ou dis-topianos. [...] A distopia veio a uso comum significativo no final do século XX e, principalmente, na literatura secundária, concentrando-se em textos contemporâneos.

⁴⁶ Publicado em 1949, quando o ano de 1984 pertencia ao futuro. Escrito no Pós-Guerra, expõe as experiências vividas em uma sociedade distópica.

⁴⁷ Novafala, a língua oficial, implica modificações linguísticas que restringem a utilização de palavras, controlando o pensamento.

⁴⁸ Referenciado na obra de “Grande Irmão”.

pelo Partido e qualquer notícia ou manifestação⁴⁹ contrária que pudesse conter algum significado político ou ideológico era rapidamente eliminada.

Apreende-se, em Orwell (2009), que a habilidade do Partido incidia pelo controle absoluto do real. O passado era diariamente modificado, a fim de evitar a contradição na leitura, que criava o presente e se tornava o próprio presente. De forma recorrente, havia a proibição de registros sobre os acontecimentos no tempo presente, transformando o registro de um diário, por exemplo, em crime contra o Estado. O Partido exercia um controle de vigilância extrema na manutenção do medo, sob a coerção e o alerta de guerra, bem como o controle da linguagem que limitava o pensamento, impondo uma forma única de pensamento.

As ideias compartilhadas por Bradbury (1953) e Orwell (2009) encontram subterfúgio em projetos coercitivos que afetam o sistema educacional e criam instabilidade no país. O movimento Escola “Sem” Partido vai caracterizando formas de coerção adotadas e defendidas por alguns partidos políticos, o que caracteriza a intenção de um pleito eleitoral que adota tais medidas como bandeira de um governo.

Em seguida, aborda-se o percurso do movimento em meio aos projetos de Lei submetidos pelos seus idealizadores.

1.2.2 O percurso dos projetos de lei do movimento Escola “Sem” Partido

Lutar pelo direito e pelo dever que tenho de reagir [...] jamais lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele [...] (FREIRE, 2019).

Considera-se interessante refletir como o movimento Escola “Sem” Partido conseguiu planejar essa instabilidade sobre a qual se está comentando. Outros textos semelhantes, com a mesma concepção, antecederam o Projeto de Lei n. 867/2015. Entretanto, há um diferencial, em termos da inclusão, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do ‘Programa Escola Sem Partido’, proposta dita

⁴⁹ A alteração dos documentos ou literatura ocorria com jornais, livros, periódicos, panfletos cartazes, filmes, trilhas sonoras, desenhos animados e fotos.

‘neutra’, que condenava o abuso na liberdade de ensinar, ou seja, a liberdade de cátedra. Conforme seus defensores, o seu único objetivo era informar e conscientizar os estudantes a fim de que eles mesmos pudessem exercer a defesa dos direitos que correspondem àqueles deveres,

Em 2004, o movimento Escola “Sem” Partido teve pouca adesão, mas isso mudou em dez anos, com a ascensão das organizações conservadoras. No período, encontrou abrigo nas práticas neoliberais, estendendo-se pelo âmbito jurídico, com apresentação do Projeto de Lei à Câmara dos Deputados. O PL n. 867/2015, do Deputado Federal Izalci Lucas - PSDB/DF, incluía, entre as diretrizes, o programa Escola Sem Partido, que incidia, sobre a LDB n. 9.394/96, o ato de censurar as ações dos professores em relação ao ensino crítico e emancipatório, com foco na iniciativa religiosa sobre as discussões relacionadas a gênero e sexualidade, para o desmonte da educação crítica.

Conforme o Art. 2º do projeto, a educação nacional atenderia aos seguintes princípios:

- I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
 - II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
 - III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
 - IV - liberdade de crença;
 - V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
 - VI- educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
 - VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;
- E no terceiro artigo é vedada, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como a veiculação de conteúdo ou a realização de atividades, que possam estar em conflito com as convicções religiosas, ou morais dos pais, ou responsáveis pelos estudantes.

A CF de 1988, regida sob a égide da democracia, estabelece a seguridade do ato de ensinar, contrariando o cerceamento tão visível no projeto Escola “Sem” Partido:

- I - a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inciso III, CF/88);
- II- o pluralismo político (art. 1º, V, CF/88);
- III -os valores sociais do trabalho (art. 1º, IV, CF/88);
- IV - a sociedade livre, justa e solidária (art.3º, I, CF/88);
- V - à livre manifestação do pensamento (art. 5º, IV, CF/88);
- VI - liberdade da atividade intelectual (art. 5º, IX, CF/88);
- VII - o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205, CF/88);

- VIII - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II, CF/88);
- IX - o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CF/88);
- X - a valorização dos profissionais da educação escolar (art. 206, V, CF/88);
- XI - a gestão democrática do ensino público (art.206, VI, CF/88);
- XII - o padrão de qualidade social do ensino (art. 206, VII, CF/88).

Tendo em mente o processo formativo de uma educação para a emancipação, nota-se que o projeto Escola “Sem” Partido feria os princípios democráticos regidos pela CF de 1988. Criava-se uma instabilidade na educação democrática, não só pela propagação e pelo desmantelamento, mas pelos desdobramentos e discursos de Personagens que defendiam tal projeto. Para melhor compreensão, um anteprojeto de lei serviu de base para a tramitação de outros projetos de instâncias federais, estaduais e municipais, como consta no *site* do movimento.

Entre 2014 e 2018, o projeto ganhou visibilidade na mídia social, ao denunciar possíveis ideologias nas escolas brasileiras. Entretanto, o projeto Escola “Sem” Partido conquistou poucas vitórias na esfera jurídica. Os dados disponíveis no próprio *site* apontam que, de 2014 ao início de 2019, foram inseridas 147 propostas, incluindo textos contra a doutrinação e que proibiam as discussões sobre gênero. Desse total, apenas 18 entraram em vigor.

O projeto teve apoio da bancada evangélica e de setores conservadores, implicando a reprodução do texto, com propostas semelhantes nas câmaras municipais e assembleias de pais, com a alegação do combate a uma suposta doutrinação⁵⁰ política nas escolas. A mobilização dos apoiadores do projeto Escola “Sem” Partido era propagar suas ideias, disponibilizando, entre os políticos, modelos como os que estão no *site*.

A propagação dessas ideias ocorreu em 87 municípios, incluindo capitais e cidades em 24 estados (e o Distrito Federal), que já discutiram e tiveram acesso ao projeto. Apesar de algumas cidades como Cascavel (PR) e Jundiaí (SP) terem aprovado as propostas, nenhuma capital aprovou. As mobilizações favoráveis ficaram a cargo do Movimento Brasil Livre (MBL), com a resistência de professores

⁵⁰ Significa instruir nos princípios de alguma doutrina ou ideia, geralmente sem abertura a outras ideias. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/doutrinar>. Acesso em: 10 jun. 2022.

da educação democrática. As discussões⁵¹ foram intensas nas cidades onde a proposta esteve sob análise para votação.

O PL n. 7.180/2014 foi submetido pelo deputado federal Erivelton Santana (2011/2015, PSC/BA). O texto propôs alteração no art. 3º da LDB n. 9.394/96, ao incluir questões atinentes aos princípios do ensino e ao respeito às convicções do aluno, pais e familiares, priorizando os valores de ordem familiar sobre a educação escolar, em temas vinculados à educação moral, sexual e religiosa. Os projetos de lei incorporaram outros projetos semelhantes, que tramitaram em conjunto com o mais antigo. No caso, o PL n. 7.180/14 é o mais antigo. Houve mais dez projetos, entre 2015 e 2018, anexados a ele. O parecer é um só, mas os deputados se pronunciaram sobre todos.

Entre os autores dos projetos anexados, estão o Pastor Eurico (PHS/PE) e o Cabo Daciolo (PATRI/RJ). Além deles, o PL n. 6.005/2016, de autoria do Deputado Jean Wyllys (PSOL/RJ), instituiu o programa “Escola livre⁵²” em todo o território nacional; o PL n. 1.859/2015, de autoria dos Deputados Alan Rick, Antônio Carlos Mendes Thame, Antônio Imbassahy, Bonifácio de Andrada, Celso Russomanno, Eduardo Cury e outros, acrescentou o Parágrafo Único ao art. 3º da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), prevendo a proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero ou orientação sexual na educação; O PL n. 5.487/2016, de autoria do Deputado Professor Victório Galli, determinou a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que versassem sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.

O PL n. 8.933/2017, de autoria do Deputado Pastor Eurico, propôs alterar a Lei n. 9.394/1996, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente deveria ser ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais. E o PL n. 9.957/2018, de autoria do Deputado Jhonatan de Jesus, sugeriu acrescentar artigo à Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

⁵¹ O relato da professora Gonçalves, da cidade de Marechal Cândido Rondon (PR), demonstra que havia um pequeno grupo de apoiadores, com ausência de professores e presença do Movimento Brasil Livre⁵¹ (MBL), que se deslocou até o interior do Paraná para pressionar a aprovação do projeto. O MBL é o Movimento político brasileiro liberal conservador e vinculado à direita, ativo desde 2014.

⁵² A proposta prevê o respeito à liberdade religiosa e a educação contra o preconceito, violência e estigmatização de pessoas por questões de cor, deficiência, condição social, nacionalidade, orientação sexual ou identidade de gênero.

nacional, para coibir a doutrinação na escola. O substitutivo do PL de outubro de 2018 considerou as emendas encaminhadas pelos parlamentares, aproximando os projetos em votação do que foi proposto pelo movimento Escola “Sem” Partido. Assim, ficou claro que, no período de 2004 a 2014, o movimento foi se reestruturando, com a trajetória do golpe e das reorganizações partidárias.

O projeto, tido por seus idealizadores como ‘apartidário’, adquiriu, de 2015 a 2018, a conotação de uma bandeira de governo, por meio de seus representantes, como ocorreu com seu relator, à época, o deputado Flavinho (PSC/SP), ao incorporar, no texto, as ações propostas por Nagib. As proposições incluíam a fixação de cartazes em escolas, com os “deveres do professor”, a determinação de que não houvesse intromissão “no processo de amadurecimento sexual dos alunos” e que os processos seletivos de ingresso no ensino superior e carreira docente estivessem de acordo com os princípios do projeto Escola “Sem” Partido (Câmara de Deputados).

Reitera-se a polêmica do projeto, uma vez que não houve votação e 19 reuniões do movimento, nos últimos dois anos, foram encerradas ou canceladas pelo presidente da comissão, Marcos Rogério (DEM/RO), que relatou não haver acordo sobre a proposta de cronograma. A discussão acalorada ocorreu na primeira sessão pós-eleição (2018), para discutir um projeto complexo, que não ficou restrito ao parlamento, mas abarcou toda a sociedade. O projeto propunha alterar a LDB n. 9.394/96, em decorrência da Convenção Americana de Direitos Humanos, por meio do Pacto de San José da Costa Rica, em 1969, durante a qual os estados americanos reafirmaram sua determinação de consolidação, no continente, das instituições democráticas, um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito aos direitos humanos essenciais.

Erivelton Santana (2011/2015, PSC/BA) sublinhava a defesa de que a escola, por meio do seu currículo e do trabalho pedagógico, não devia se sobrepor às convicções pessoais e valores familiares dos alunos. Tais temas deveriam ser tratados na esfera privada, pela família, visto que a Constituição de 1988 lhes concede participação na educação dos seus integrantes. Convém lembrar que o art. 3º da LDB n. 9.394/96 teria novos tópicos: o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis; a prioridade dos valores de ordem familiar sobre a educação

escolar em temas relacionados à educação moral, sexual e religiosa; e a proibição de tratar esses temas de forma transversal ou com o uso de técnicas 'subliminares'.

Após algumas alterações, o novo texto trazia seis deveres ao professor:

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa - isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, não paginado).

O documento enfatizava não se aproveitar da "audiência cativa dos estudantes" em temas relacionado à política, religião e moral e apresentar de "forma justa" questões políticas, socioculturais e econômicas; estipulava que não deveria haver intromissão "no processo de amadurecimento sexual dos alunos" e nem tentativa de converter os alunos em questões de gênero; e emitia que as escolas particulares de orientação confessional (de orientação religiosa) e "ideologias específicas" tratassem desses conteúdos, desde que com autorização contratual dos pais, e as obrigava comunicar, aos responsáveis, informações sobre os temas ministrados e enfoques adotados (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, não paginado).

No mais, o documento preconizava que os "deveres do professor" deveriam ser afixados em todas as salas de aula e na sala dos professores em um cartaz em folha sulfite de tamanho padrão (A4) e a inclusão, no art. 3º da LDB dos seguintes tópicos: o "respeito às crenças religiosas e às convicções morais, filosóficas e políticas dos alunos e familiares"; a prioridade dos valores de ordem familiar sobre a educação escolar em temas relacionados à Educação moral, sexual e religiosa; a proibição dos termos "gênero" e "orientação sexual" e da aplicação da "ideologia de gênero" em políticas públicas educacionais, currículos e disciplinas obrigatórias, facultativas e complementares.

Em maio de 2019, levou-se à câmara de deputados a versão 2,0 do novo anteprojeto do movimento Escola “Sem” Partido, assim denominado por Nagib e assinado pela deputada Bia Kicis (PSL/DF). O Projeto de Lei n. 246/2019 retirou algumas partes consideradas inconstitucionais, que pertenciam à primeira versão do projeto, e alterou propostas de texto do art. 1º do PL n. 867/2015.

Não obstante, no texto, de forma explícita, continuaram sendo inseridos atos tendenciosos de coação dos professores. O art. 1º instituiu, com fundamento nos artigos 23, inciso I; 24, inciso XV e § 1º; e 227, caput, da CF de 1988, o “Programa Escola “Sem” Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os seguintes princípios:

- I - dignidade da pessoa humana;
- II - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- V - liberdade de consciência e de crença;
- VI - direito à intimidade;
- VII - proteção integral da criança e do adolescente; VIII - direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;
- IX - direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, não paginado).

Paiva (2020) chama a atenção para a diferença entre os Projetos de Lei n. 867/2015 e n. 246/2019, no que se refere ao art. 1º e sua aplicação, pois é passível de interpretação de que apenas as escolas públicas seriam afetadas, em resposta às críticas realizadas por escolas elitizadas do país, como consta no *site* do movimento Escola “Sem” Partido.

Os dois projetos citados quase não sofreram alterações. Houve mudança no art. 7º, do qual se retirou a frase: “as escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas”. Porém, o *site* do projeto Escola “Sem” Partido manteve o art. 3.º da segunda versão (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, não paginado). Aqui, alterou-se conceitualmente, alinhando-se a uma política de controle, assegurada por meio de gravações de aulas, segundo o artigo 7º do projeto 2,0: “É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, para uma absorção do conteúdo trabalhado, bem como viabilizar o exercício do direito dos pais ou

responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, não paginado).

Como defendem Bezerra e Bezerra Neto (2017):

Tais diretrizes determinam aos professores a obrigatoriedade de manter uma suposta neutralidade no ambiente escolar, ao afirmar que os docentes não podem veicular conteúdos ‘polêmicos’ que possam induzir aos estudantes em assuntos religiosos, políticos e ideológicos (BEZERRA; BEZERRA NETO, 2017, p. 26).

Ainda segundo os autores, a proposta objetivava “respaldar os retrocessos no campo dos Direitos Humanos que se efetivaram com o Golpe de 2016”, uma vez que tenta combater e destruir a política, como meio de debate e formação do pensamento crítico. Refletia-se a finalidade da escola pública, que seria formar alunos autômatos, em um modelo linear, pois é o que se depreende a partir do projeto de Lei Escola “Sem” Partido.

O movimento incentivava alunos e pais de estudantes a fazerem denúncias anônimas, contra professores, à Secretaria de Educação, como constava na orientação do envio da denúncia na página do movimento. Os professores ficariam proibidos de estimular seus alunos a participarem de manifestações, atos públicos e passeatas. Em caso de descumprimento da norma, eles estariam sujeitos a processos administrativos e sofreriam punições que poderiam chegar à demissão. Diante de tantas proibições, com objetivos de cercear a ação do professor, o Ministério Público e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) defenderam a sua inconstitucionalidade, por ferir a liberdade de expressão e de cátedra.

Com relação à liberdade de cátedra, o Coletivo Nacional de Advogados de Servidores Públicos (CNASP) produziu uma cartilha, com orientações sobre como se defender e resistir aos ataques da liberdade de cátedra e de ensino na conjuntura. Conforme o CNASP, sob um falso dogma da verdade e da neutralidade, vários atos seriam praticados e legitimados por figuras públicas e autoridades que divergiam da compreensão da liberdade de cátedra e da liberdade de ensino e se direcionavam contra a pluralidade de ideias nos âmbitos de Educação Básica e Superior no território nacional:

Recriando os tempos sombrios da nossa história, a patrulha ideológica está entrando nas salas de aula causando arrepios e incertezas naqueles que deveriam exercer de forma tranquila o papel de ensinar e transmitir o conhecimento de forma plural e autônoma. No campo da educação esses princípios fundamentais se traduzem no princípio da liberdade de ensinar e aprender, no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, bem como na autonomia didático-científica das universidades, expressos no art. 205 e seguintes da Constituição Federal (BRASIL, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014).

Analisa-se, a partir do CNASP, a instabilidade que se criou com o projeto, que atribuía a função punitiva ao docente que seguisse a CF de 1988, que assegura a liberdade de ensinar. Embora a CF garanta tal liberdade, o movimento Escola “Sem” Partido tornava visíveis as fissuras da democracia na educação pública, violando princípios democráticos que servem de alicerce na liberdade de cátedra, fazendo emergir uma autocensura por parte do docente no ato de ensinar.

O CNASP elucida:

Projetos como o escola sem partido e atos estimulados sob esse mesmo viés princípio lógico confundem a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços públicos e privados; impedem o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CF); e negam a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II, CF). Violam, ainda, disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014).

A CF de 1988 resguarda o exercício dos direitos sociais e individuais, assim como os deveres do Estado. Documentos que respaldam a educação, como a LDB n. 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação⁵³ (PNE), não confluem com os planos do movimento Escola “Sem” Partido. Apesar disso, o projeto encontra amparo em Personagens do atual governo, ao se intitularem conservadores e defensores da família brasileira.

A análise de Pereira e Lira (2019) sobre o programa de governo de Bolsonaro para a educação já antecipava uma ‘caça’ aos ‘doutrinadores’, uma vez que consideram a doutrinação como um dos males atuais. O presidente Jair Bolsonaro evidenciou, em seu plano de governo, a intenção e a bandeira contra uma possível

⁵³ Entrou em vigor após ser sancionada a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Foi o segundo PNE brasileiro aprovado por lei. O PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional de 2014-2024. A Lei que trata do PNE possui 14 artigos e um anexo com 20 metas e 256 estratégias a serem desenvolvidas, considerando as diferentes etapas e modalidades de Educação e Ensino (SAVIANI, 2017).

‘doutrinação’ atribuída aos professores no processo de ensino, cuja acusação perpassa a instrução, para a análise dos conteúdos, com discussões contextualizadas.

O movimento Escola “Sem” Partido possuía um anteprojeto de lei padrão, utilizado por outros projetos de instâncias federais, estaduais e municipais. Assim, mesmo encontrando resistências e manifestações contrárias à sua propagação, Pereira e Lira (2019) investigaram a tentativa de implementação da Lei n. 7.800/16 do projeto “Escola Livre”, aprovada no estado de Alagoas em 2016, com os pressupostos teóricos e ideológicos do movimento, que se traduzia por censura à liberdade de ensino.

A maioria dos propositores de PLs de censura à educação faz parte da chamada ‘Bancada da Bíblia’. São membros da Frente Parlamentar Evangélica ou da Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana. Tais grupos atuam juntos para a defesa de pautas reacionárias relativas a temas como ideologia de gênero, aborto, eutanásia e pesquisa com células-tronco.

Com a promulgação da Lei n. 7.800/16 do projeto “Escola Livre”, do estado de Alagoas, determinou-se que professores da rede estadual não poderiam opinar durante aulas, com punição para quem descumprisse. O objetivo era vedar “práticas de doutrinação” ou condutas dos docentes e da administração escolar que pudessem induzir nos alunos opiniões político-partidárias, religiosas ou filosóficas. Além disso, havia sido imposta, pela Secretaria de Estado da Educação, a realização de cursos de ética do magistério para os professores da rede pública.

Pereira e Lira (2019) frisam o fortalecimento dos grupos de ultradireita, que buscaram redefinir práticas de um modelo educacional acrítico e excludente, com segmentos sociais já discriminados⁵⁴. O projeto “Escola Livre” foi reprovado pela sociedade alagoana. Foi vetado pelo governador, mas em seguida o veto foi derrubado pela Assembleia Legislativa, com a promulgação e publicação da lei. Conforme os autores, ao sentirem o cerceamento da prática democrática, educadores e vários setores da sociedade buscaram respaldo no Poder Judiciário

⁵⁴ Como ocorre com indígenas, negros, mulheres e Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros (em uso desde os anos 1990, o termo LGBT é uma adaptação de LGB, que era utilizado para substituir o termo gay para se referir à comunidade LGBT no fim dos anos 1980).

para combater a Lei n. 7.800/16, visto que o Judiciário realiza o controle de constitucionalidade, de acordo com a carta Magna de 1988.

O controle da constitucionalidade ocorre de duas formas. O controle difuso se dá de forma indireta, por meio da análise de dados concretos; o controle concentrado é promovido pela Corte Constitucional, que é o Supremo Tribunal Federal (STF). Uma lei (ou ato normativo) é questionada de forma direta, podendo ocorrer de quatro maneiras⁵⁵ (PEREIRA; LIRA, 2019). A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) provoca a análise do Judiciário: “O Judiciário brasileiro somente se pronuncia no âmbito do controle de constitucionalidade mediante a provocação daqueles que se sintam atingidos em seus direitos” (PEREIRA; LIRA, 2019, p. 720). Segundo os autores, vários setores sociais dispuseram-se a pleitear a inconstitucionalidade da Lei n. 7.800/167, como é o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e do Partido Democrático Trabalhista (PDT).

É preciso discorrer sobre esse projeto, a fim de reiterar a sua inconstitucionalidade e trazer os autos do processo com o posicionamento de Roberto Barroso, Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF, 2017, não paginado), defendendo que “[...] a lei viola a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, prevista no artigo 22, inciso XXIV, da Constituição”. Para o Ministro Barroso (2017), legislar sobre diretrizes e bases significa dispor sobre a orientação, as finalidades e os alicerces da educação. Nesse âmbito, o Ministro compreende a violação em relação aos artigos 205, 206 da CF de 1988:

⁵⁵ Conforme Pereira e Lira (2019), tal questionamento pode se dar de quatro maneiras: a) Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) - caso da Escola Livre de Alagoas; b) Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF); c) Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC); e d) Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO).

Os dispositivos preveem que a educação é aquela capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, a sua capacitação para a cidadania, a sua qualificação para o trabalho, bem como o desenvolvimento humanístico do país. 'A Constituição assegura, portanto, uma educação emancipadora, que habilite a pessoa para os mais diversos âmbitos da vida, como ser humano, como cidadão, como profissional. Com tal propósito, define as diretrizes que devem ser observadas pelo ensino, a fim de que tal objetivo seja alcançado, dentre elas a mencionada liberdade de aprender e de ensinar; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização dos profissionais da educação escolar' (BARROSO, 2017, p. 10).

Nos autos do processo do projeto "Escola Livre", fica claro o posicionamento do Ministro Barroso (2017), ao convergir com as manifestações dos profissionais da educação e dos setores sociais, diante do receio da instabilidade da educação democrática. É evidente a disseminação do movimento Escola "Sem" Partido, ao reconhecer, como base, o seu modelo ideológico. O Ministro considerou, em sua análise, a divergência das Diretrizes Educacionais brasileiras estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da LDB n. 9.394/96, do PNE e da CF de 1988.

Na retórica do Ministro Barroso (STF, 2017, p. 10) sobre o projeto "Escola Livre", vê-se a relação entre causa e efeito, do que o professor pode ou não dizer durante o processo de ensino e aprendizagem: "[...] a exposição dos alunos aos mais diversos conteúdos e a aptidão da educação para promover o seu pleno desenvolvimento e a tolerância à diferença". É relevante a fala do Ministro Barroso sobre o viés do modelo do movimento, que restringia a discussão e o pluralismo ideológico, reduzindo o universo de ideias e valores assegurados na CF de 1988, sem menção à neutralidade como um princípio diretivo.

Com relação à neutralidade, o Ministro declara que "[...] a concepção a neutralidade é altamente questionável, tanto do ponto de vista da teoria do comportamento humano, quanto do ponto de vista da educação" (BARROSO, 2017, p. 10). Conforme o seu discurso, os indivíduos são resultados das vivências que proporcionam experiências e impedem de ter uma visão neutra sobre o mundo, ainda mais com a concepção do Projeto de Lei n. 7800/2016, que é embasado nas preferências políticas e ideológicas. Portanto, toda opinião é política, inclusive do movimento Escola "Sem" Partido.

Sobre os autos do processo da "Escola Livre", reitera-se a ideia do Ministro (2017, p. 10): "[...] a demonização da política é a pior herança da ditadura militar,

que além de matar seres humanos, ainda provocou na educação um dano que vai se arrastar por mais algumas décadas”. Ao acompanhar o pleito, compartilha-se a decisão do STF, que julgou inconstitucional a lei de Alagoas sobre o programa “Escola Livre” e três normas municipais que proíbem o ensino sobre questões de gênero e sexualidade na rede pública.

As ADIs foram ajuizadas contra a lei estadual n. 7.800/2016, de Alagoas. A maioria do Plenário (vencido o ministro Marco Aurélio) seguiu o voto do relator das ações, Ministro Luís Roberto Barroso, para quem a lei viola a competência privativa da União para legislar sobre o Direito Civil e as diretrizes e bases da educação nacional (ADIS 5537, 5580 e 6038, 2020).

Assistiu-se, então, ao enfraquecimento do projeto “Escola Sem Partido 2.0” na Câmara dos Deputados, que tencionava gravar as aulas, independentemente da autorização dos professores, mas não avançou. Igualmente, o “Escola Livre” foi declarado inconstitucional pelo STF⁵⁶ (ADI:5537, BARROSO, 2020). Mesmo sendo lei estadual, ficou demonstrado o posicionamento do STF ao impor derrotas sobre leis municipais inspiradas nas ideias do movimento Escola “Sem” Partido.

Penna, em entrevista a Santino e Pina (2021, não paginado), caracterizou o movimento Escola “Sem” Partido como desarticulado: “[...] não é uma fração da pauta pública”. “Como articulação, ele não tem força [...], mas a perseguição aos professores foi alimentada pelo movimento, e está inserida na pauta da guerra cultural [...]”. Conforme Pena (2020), a perseguição não parou e resulta na autocensura dos professores, que deixam de fazer discussões por medo do cerceamento. Nesse cenário, foram criados o *blog* e a página ‘Professores contra o Escola Sem Partido’⁵⁷, com o objetivo de acompanhar o movimento e ajudar os professores que sofrem perseguições.

⁵⁶ STF-ADI: 5537 AL, Relator: ROBERTO BARROSO, Data de Julgamento: 24/08/2020, Tribunal Pleno, Data de Publicação: 17/09/2020). Disponível em: <http://www.stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/928279460/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-5537-al>. Acesso em: 20 nov. 2020.

⁵⁷ A página contém documentos que ajudam a entender o cerceamento, bem como orienta os professores e acompanha projetos em andamento no congresso que tem como foco a censura. Assim, ‘Professores Contra o Escola “Sem” Partido’ (PCESP) denomina-se um grupo de estudantes e professores” com o objetivo de se opor aos projetos de lei incentivados pelos defensores do Escola “Sem” Partido (ESP), os quais tramitam em diversas casas legislativas do Brasil. Disponível em: <https://professorescontraoescolasespartido.wordpress.com>. Acesso em: 20 nov. 2020.

Os defensores do movimento retrocedem o âmbito educacional, visto que seus discursos apolíticos pregam intolerância e fomentam o cerceamento do ensino. Além disso, evidenciam, com saudosismo, o período da ditadura no Brasil, arranhando os pilares da democracia, até então considerados estáveis. Quando o STF concebeu como inconstitucional o projeto “Escola Livre”, refletiu a inconstitucionalidade do modelo defendido pelo movimento, emergindo a necessidade de conhecer a base dessas ideias.

Busca-se, a seguir, um aporte teórico consistente, a fim de tentar compreender a retórica dos defensores, que idealizam uma neutralidade não acolhida em seus discursos. O próprio pensamento apolítico, tido como uma herança da ditadura, converge para uma educação pautada na passividade e na fissura da democracia (BARROSO, 2020). Os ataques vivenciados pela ciência são legitimados pelas falas negacionistas dos defensores do movimento Escola “Sem” Partido.

A análise do embasamento teórico deflagrou fragilidades na interpretação e utilização das ideias de Weber (1967) pelos idealizadores do movimento que, fora de contexto, demonstrou seus equívocos. Portanto, recorreu-se ao pensamento de autores como Adorno (1995), Arendt (2016) e Freire (2019; 2015; 1980) que, de forma basilar, retrataram a pertinência de uma educação cujo comprometimento perpassa o banco escolar para a vida do educando. Além das frágeis ideias dos defensores, a pesquisa demandou autores que trouxessem argumentos e fizessem o interlocutor entender o quão vulnerável a educação democrática pode ficar com a legitimação desse projeto e de seus desdobramentos.

2 ENTRELAÇOS DO APORTE TEÓRICO COM O OBJETO DE PESQUISA: ALGUMAS IDEIAS SOBRE ALGUMAS FISSURAS

Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos [...]. Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua (FREIRE, 2019).

Esta seção endereça as bases que sustentam discussões reportadas aos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido. Trabalha-se com teóricos que fundamentam a necessidade e a atenção essenciais para com a educação, visto que pode ser utilizada tanto como um processo de emancipação como de submissão, não somente no ensino de ciências, mas em âmbitos educacional e social.

À luz do pensamento freireano, emancipar significa não manter as pessoas alienadas, porque a libertação é uma humanização em processo. Libertação não é só uma palavra. É práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo, para transformá-lo (FREIRE, 2019). Segundo o autor, uma educação política é uma política da educação, o que instiga a pensar que não há neutralidade ideológica possível no processo educacional.

Não existe neutralidade na educação. Todos têm um posicionamento, ainda que o escondam. Por isso a educação não pode ser restrita a uma instrução, a uma técnica, o que consistiria na educação bancária, cuja intenção é alienar e manipular (FREIRE, 2019). Esta seção elenca algumas ideias que, de forma equivocada, embasam o movimento Escola “Sem” Partido. Também discorre sobre um aporte teórico que fundamenta o conhecimento, além do que está subjacente aos seus contornos, possibilitando uma interlocução não só com o projeto proposto, mas com seus desdobramentos.

2.1 O (des)contexto das ideias weberianas na ideologia do Movimento Escola “Sem” Partido

[...] a ciência contribui para a clareza [...] diante de tal problema de valor, é possível adotar, na prática, esta ou aquela posição – e, para simplificar, peço que recorramos a exemplos comuns tomados de situações sociais a que temos de fazer face [...]. Quando se adota esta ou aquela posição, será preciso, de acordo com o procedimento científico, aplicar tais ou quais meios para conduzir o projeto a bom termo (WEBER, 1967).

O cenário protagonizado pelo movimento Escola “Sem” Partido conjuga uma proposta dita neutra, por abarcar a leitura dos escritos de Weber (1967) ‘Ciência como Vocação’, para sustentar suas ideias, como informa o texto publicado na página oficial do Escola “Sem” Partido. A página utiliza um manual semelhante a um receituário, que determina o que o professor ‘pode’ ou ‘não’ fazer em sala de aula. Para a concepção do projeto, foram adotados fragmentos das ideias de Weber (1967), que servem ao movimento para sustentar seus argumentos:

Em uma sala de aula, a palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio. Impõe as circunstâncias que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura carreira; e que ninguém dos presentes. A uma sala de aula possa criticar o mestre. É imperdoável a um professor valer-se dessa situação para buscar inculcar em seus discípulos as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimento e de experiência científica (ESCOLA SEM PARTIDO, s n.).

A página disponibiliza textos com provocações, como o de Schüler (2015), intitulado ‘Ideologias atrapalham a educação? Sim’, que advoga que a sala de aula não deveria acolher profeta ou pedagogo, referenciando a neutralidade da posição do professor, conforme a palestra proferida por Weber, em 1917. O texto elucida que a ciência deveria perseguir a neutralidade, quanto à oferta do sentido que pertence ao sujeito, o que implica proibir o professor de usar sua posição de poder para impor sua visão de mundo aos seus alunos, o que resulta num ato de covardia.

Considerando tal comentário, procurou-se o porquê dessa estreita aproximação com a ideia de Weber e analisaram-se as falas da época, em que a relação professor/aluno era regulada a partir da verticalização, e não da discussão, como atualmente. De acordo com Weber (1967), a política não deveria ter lugar nas salas de aula das Universidades, que ficam deslocadas quando os docentes tratam, cientificamente, de temas políticos.

Sob a perspectiva do sociólogo, o professor necessita veicular escolhas para o aluno, reiterando cautela na compreensão dos seus escritos, para que ele não disponha de uma compreensão equivocada. Concorde-se com Valente (2005), para quem o pensamento Weberiano é complexo, constituído por uma permanente dualidade, que requer prudência de interpretação, pois ainda preserva um potencial de reflexões sobre neutralidade, objetividade à ciência, estruturação da burocracia e sua influência na democracia dos Estados nacionais, sinalizando contemporaneidade aos dilemas vivenciados em relação ao tema pesquisado.

O pensamento Weberiano tenciona para a análise na diferenciação da adoção de um posicionamento prático, para uma análise científica das estruturas políticas e das doutrinas do partido. Nesse processo, em uma reunião pública sobre democracia, adota-se determinada posição partidária, o que faz com que se perca o instrumento de análise científica, implicando um apelo político voltado à adoção partidária (WEBER, 1967). Em relação à democracia, o sociólogo reflete a importância da sua análise:

Quando, em um curso universitário, manifesta-se a intenção de estudar, por exemplo, a “democracia”, procede-se ao exame de suas diversas formas, o funcionamento próprio de cada uma delas e indaga-se das consequências que uma e outra acarretam; em seguida, opõe-se à democracia as formas não-democráticas da ordem política e tenta-se levar essa análise até a medida em que o próprio ouvinte se ache em condições de encontrar o ponto a partir do qual poderá tomar posição, em função de seus ideais básicos [...] (WEBER, 1967, p. 39).

Evidencia-se, assim, quão incongruente e arcaico é o argumento do movimento Escola “Sem” Partido, ao apoiar-se no pensamento Weberiano. A função do professor é contextualizar e buscar, cientificamente, por meio do diálogo, a estrutura conceitual de democracia e o contexto atual da sua compreensão, bem como as consequências dessa compreensão refletidas em ações e atitudes vivenciadas em sociedade.

A argumentação do sociólogo especifica que o verdadeiro professor não utilizará da sua cátedra para impor aos alunos uma tomada de posição qualquer, tanto abertamente, quanto por sugestão, posto que “[...] a maneira mais desleal é evidentemente a que consiste em ‘deixar’ os fatos falarem” (WEBER, 1967, p. 39). A reflexão instigada requer, do professor, apenas a probidade intelectual e o reconhecimento da existência de dois problemas heterogêneos:

[...] de um lado o estabelecimento de fatos, a determinação das realidades matemáticas e lógicas ou a identificação das estruturas intrínsecas dos valores culturais e, de outra parte, a resposta a questões relativas à maneira como e deveria agir na cidade e em meio a agrupamentos políticos. E me fosse perguntado, neste momento, por que esta última série de questões deve ser excluída de uma sala de aula, eu responderia que o profeta e o demagogo estão deslocados em uma cátedra universitária (WEBER, 1967, p. 39).

O deslocamento da cátedra universitária impediria o professor de exercer o seu ensino ancorado numa posição prática, visto que poderia haver um posicionamento duvidoso, o que incitaria o aluno a não exercer a argumentação, mas o silêncio. Por isso, o autor defendia que tanto o profeta como o demagogo deveriam falar em público, onde haveria crítica, e não em sala de aula, onde os alunos eram obrigados a seguir o percurso do professor, para terem êxito na sua futura carreira.

Weber (1967) questionou o papel da ciência, ponderando que ela permite à atividade humana a dominação da técnica da vida, bem como o fornecimento de métodos de pensamentos como instrumentos. Além disso, a ciência contribui para a clareza que os cientistas já possuem e assim, frente ao problema de valor, adota-se uma posição conforme os procedimentos científicos mais adequados à aplicação do seu planejamento. Portanto, pode ocorrer que alguns métodos serão recusados, segundo a necessidade do projeto, quando o professor indicará a escolha, sem impor sua opinião, ou ainda sem indagar a serviço de quem estão as teorias e se estão atendendo a determinadas demandas. As consequências da escolha são da responsabilidade do professor; é a sua função, ao exercer o seu direito de cátedra.

A ciência constitui-se, por si mesma, uma vocação que implica um juízo de valor, do qual não cabe posicionamento em sala de aula, uma vez que o trabalho científico tem, como pressuposto, a regra da lógica e da metodologia. Ambas são os fundamentos da orientação no mundo, pressupondo a importância da ciência (WEBER, 1967). Assim, discute-se o fato de a ciência ser uma profissão que se realiza de uma especialização, para a tomada de consciência de si mesmo e o conhecimento de determinadas situações reais.

No cenário de críticas voltadas à educação democrática, busca-se o aporte teórico Weberiano para a sustentação de falas opostas ao movimento Escola "Sem" Partido que, na maioria das vezes, são distorcidas pelo próprio movimento. Fogem, assim, da interpretação das ideias, pois o autor não defende o movimento – diz que

o professor é um cientista com compromissos, que conduz seus alunos à compreensão de mundo com acesso a boas referências, que oportunizam atitudes e posicionamentos conforme as situações vivenciadas.

Partindo de uma leitura equivocada das ideias de Weber, os idealizadores do projeto responsabilizam o professor por persuadir seus alunos com concepções políticas, em vez de cumprir com o seu dever, que permeia a transmissão de conhecimentos e a experiência científica. É importante pensar a escola sem as características do projeto Escola “Sem” Partido, uma vez que o sociólogo questiona o professor que faz política doutrinando o aluno, a partir de um pensamento único, em detrimento do verdadeiro conhecimento.

Compreende-se a ciência como uma forma mais ampla de pensar, perpassando a reprodução do conhecimento defendido pelo movimento, num contexto mecânico de só seguir o livro didático. O professor pode desempenhar seu papel, que é deixar o aluno seguir seu caminho, com seus ensinamentos, por intermédio de uma metodologia (WEBER, 1967). Para o autor, ao discutir a conceito de democracia, é necessário analisar a etimologia da palavra, o contexto em que nasceu e as relações que expressa atualmente. Isto é fazer ciência: fazer o aluno pensar.

Os escritos de Weber revelam a relevância de o professor expor, para o aluno, a necessidade da escolha: “O homem culto não somente evita ser utilizado como instrumento para fins alheios ao próprio processo de conhecimento, como também educa para essa resistência” (CALDAS, 2006, p. 126). Fazer o aluno pensar é fazê-lo analisar o conceito de democracia e suas implicações no contexto em que se vive.

O pensamento Weberiano entende a ciência como uma desencantadora, ao desmistificar o mundo, sem o uso da teologia, para responder o tempo presente e avançar em suas inquietações. Caldas (2006, p. 125-126) esclarece: “[...] a ciência não redime o homem, mas a ciência não deixará que nenhuma outra dimensão da vida política, religião ou arte pretenda assumir novamente esse projeto de emancipação”. O autor enfatiza o afastamento de ilusões sobre o conteúdo pesquisado e a necessidade da objetivação como alicerce da pesquisa subsequente.

A ciência não é um universo integrado por partes. Há conflitos que requerem responsabilidade, para entender a quem se está servindo e o limite dessa ação (WEBER, 1967). Em continuidade, a função do professor é levar os alunos a perceber a existência de fatos que, quando compreendidos, causam desconfortos, pois não há consenso. A não concordância causa desagradados, pois a ciência que se apresenta tem significado, mesmo quando se mantém indiferente aos fatos. Nessa conjunção, o professor realiza sua obra intelectual, o que o descaracteriza como um doutrinador, segundo acusação pelo movimento Escola “Sem” Partido.

Na obra Metodologia das Ciências Sociais, Weber (1973) aborda as categorias da sociologia compreensiva, concebendo-as como a ciência da ação social, que vê a ação humana como ação social, uma vez que a ação, ou conduta, é assimilada pelo sentido atribuído pelos sujeitos. Conforme o autor, a sociologia compreensiva elabora critérios para o estudo do comportamento, quando uma determinada ação é uma ação racional, para um determinado fim.

A ação social assinala uma relação social, uma probabilidade de prever possíveis comportamentos dos sujeitos (WEBER, 1967). Segundo o sociólogo, mesmo que uma relação social sobreviva aos sujeitos que lhe deram origem, ela pode se extinguir se a conduta dos sujeitos não for mantida. Assim, não se pode esperar que todo professor tenha condições de ser um líder. Aqueles que se julgam capazes de liderar seus alunos são julgados como menos capacitados para tal função, visto que a sala de aula não seria lugar para exercer essa aptidão.

Não obstante, se o professor entender como direito participar das lutas entre as concepções de mundo, até poderá fazê-lo, mas em espaços públicos. Weber (1967) questiona tal atitude em salas de aula, por reinar o silêncio por parte do aluno. As discussões sobre concepções de mundo acontecem em um contexto de formação, para o exercício da cidadania, e não partidária, como o movimento Escola “Sem” Partido defende de forma errônea, atacando a educação e difamando a imagem do professor, chamando-o de corruptor de menores.

A fictícia isonomia contida no nome Escola “Sem” Partido, por disseminar que a escola estará alheia à política e centrada nos conteúdos mecanicamente seguidos, é uma forma enganosa de disseminar um apartidarismo presente apenas em seu nome. Como se verifica nas ideias de Freire (2015), a neutralidade afirmada

é sempre uma opção escondida, o que expressa que o próprio título já anuncia a escola de um único partido: o da dominação.

Weber (1967) também discute dominação e explicita que suas estratégias são utilizadas para garantir a dominação validada pelas crenças, que reforçam de forma legítima a submissão dos dominados. Conforme o sociólogo, quando a dominação é absoluta, não há problema com a legitimidade, assim como ocorre com a dominação e a obediência de forma direta, ou por meio de quadro administrativo formado por um hábito cego de lealdade a quem dispõe dos meios de coação, em obediência às regras imemorais que se perdem no tempo, ou, ainda, em obediência a um carisma pessoal, cuja função é coordenar as ações dos obedientes.

O autor reconhece três formas de dominação: carismática, racional e tradicional. A dominação a partir do carisma pessoal torna-se instável, por isso, o estatuto determina a hierarquia entre a autoridade de quem manda e quem obedece. A dominação racional consiste na existência da burocracia, demonstrada por funcionários administrativos nomeados e enquadrados em um plano de carreira. Sua função administrativa implica a relação legal da dominação burocrática que abrange comitês, grupos parlamentares e colegiados (regidos por competências firmadas em regras), bem como a obediência ao cargo, como ocorre nas empresas. Já a dominação tradicional ocorre por meio das crenças nas normas tradicionais, cujo quadro administrativo é composto por dependentes pessoais e as competências são consideradas na relação de fidelidade com o dominante (WEBER, 1967).

Registra-se a estreita relação entre a dominação tradicional e os desdobramentos do movimento: opressor e oprimido mantêm-se nas crenças estabelecidas pelas normas tradicionais. As características apresentadas nas formas de dominação legal exigiram adentrar na teoria Weberiana, para demonstrar os equívocos na utilização das suas ideias, disseminadas pelos seus idealizadores.

A seguir, a retórica ao enfrentamento do movimento Escola “Sem” Partido é ampliada com Adorno (1995), que corrobora discussões que contrapõem, de forma substancial, ideias de um processo formativo, voltado a uma educação sem o viés da emancipação propagada por esse movimento.

2.2 Educação como emancipação humana

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas (Theodor W. Adorno)

As reflexões de Adorno sobre educação reforçam a contribuição da educação para a emancipação do sujeito, que para uma formação de caráter político. As suas análises ocorreram em meados do século XX, em um período pós-Segunda Guerra, evidenciando a sua preocupação com a barbárie. Em seu entendimento (1995, p. 117) “[...] qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”. A educação tem como função a possibilidade de tornar pensável, em tempos históricos e atuais, os acontecimentos, impedindo que se criem condições para o conformismo e para a barbárie.

O pensamento de Adorno remete às análises de Maar⁵⁸ (1995), conhecido com Horkheimer, o autor da ‘Dialética do Esclarecimento’ e do conceito de ‘indústria cultural’, em 1968. Seus textos, denominados por ‘Educação e Emancipação’ constituem um conjunto de intervenções discutidas com Becker e Horkheimer, abrangendo a questão educacional, a reflexão teórica social, política e filosófica da Escola de Frankfurt⁵⁹.

De acordo com Adorno (1995), emancipação consiste na educação para a contestação e para a resistência, o que representa o perigo da suposta ‘neutralidade’ defendida pelo movimento Escola “Sem” Partido. Após as atrocidades de Auschwitz,⁶⁰ é necessário analisar o passado, para que as barbáries sejam superadas e não ressurgam no presente.

⁵⁸ Wolfgang Leo Maar* traduziu o livro Educação e Emancipação, que reúne transcrições de algumas palestras e entrevistas radiofônicas que o pensador alemão realizou. As leituras inclinam para a necessidade de uma educação política que assegure a formação educacional.

⁵⁹A Escola de Frankfurt consistia em um grupo de intelectuais que, na primeira metade do século passado, produzia o pensamento conhecido como Teoria Crítica.

⁶⁰ Conhecido como o local de extermínio dos judeus pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995, p. 154).

O pensamento adorniano aventa a possibilidade de se estar atrasado em relação à sua própria civilização, daí a luta pela desbarbarização da educação como sinal de resistência contra as ameaças de implementações de políticas educacionais que não contribuem para a emancipação do sujeito. É preciso redesenhar o percurso da educação, para que se pense a sociedade em processo de transformação, para que os sujeitos se reconheçam no contexto histórico, interrompendo a barbárie⁶¹ e protagonizando o movimento da emancipação de uma formação social.

A partir da necessidade de repensar a educação repensa-se uma formação voltada ao pensamento crítico, e não apenas a uma acomodação com a reprodução do poder vigente, isto é, “[...] julgar esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição” (MAAR, 1995 p. 14). Essa condição mantém o sujeito dominado, visto que a sua compreensão de mundo perpassa pelas relações dominadoras, reforçadas também pela educação, quando se ausenta em sua formação crítica.

As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da ‘subjetividade’, onde originam relações de dominação. Ao lado da identificação entre ciência e forças produtivas, já assinalada, a integração social das classes trabalhadoras, a manipulação das massas no nazifacismo e a expansão das sociedades consumistas seriam exemplos concretos dessas formas de dominação (MAAR, 1995, p. 19).

⁶¹ Segundo Adorno (1995), a barbárie existe em todos os lugares em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz a situações bem constrangedoras, em contextos transparentes, para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode, sem mais nem menos, ser condenada como barbárie.

No que tange às formas de dominação, a obra ‘Dialética do Esclarecimento’ chama atenção para a semiformação⁶², uma expressão da subjetividade ameaçada por uma força obscura denominada indústria cultural, que caracteriza a perda do enfoque emancipatório gerado no movimento da razão. Por um lado, tem-se o apelo contra a razão, a vida intelectual e cultural e, por outro, a fraqueza da assimilação e adaptação das massas, o que reflete a irracionalidade da sociedade capitalista como racionalidade da manipulação de massas (MAAR, 1995).

A indústria cultural é condizente com a continuidade da história das condições sociais e objetivas, à medida que forma a antecâmara de Auschwitz, daí a exigência de uma educação emancipatória, com intervenções objetivas, que perpassam a semiformação, ao romper com os bens culturais que alimentam as massas (MAAR, 2003). A resistência é fundamental, pois a educação crítica é uma educação subversiva, que rompe o ciclo da apropriação instrumental, ao se enquadrar nos padrões da semiformação.

Por meio da crítica à ausência dessa formação, Maar (2003) evidencia as incoerências de uma formação estruturada para se sujeitar, ou ainda, formar para um ser ‘sujeitado’, ou para ser capaz de ‘ousar saber’ em relação às possibilidades concretas que concorrem para a sua própria emancipação, mas que são ocultadas pela ordem social vigente. É nesse ideário que o movimento Escola “Sem” Partido insere seus projetos, cuja demanda assinala a ausência de formação no processo formativo. Essa demanda é mascarada em falas de neutralidade docente, que instigam a pensar a configuração de ser ‘assujeitado’ em uma situação, negando a própria emancipação.

A democracia precisa ser inserida no processo de uma educação crítica, uma vez que “[...] não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fossem um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos” (ADORNO, 1995, p. 35). Infelizmente, o autor infere que a democracia não é apreendida como uma expressão de emancipação, mas apenas como uma escolha entre opções, das quais também faz parte o comunismo, o fascismo e a monarquia.

⁶² Ausência de formação, com conteúdos irracionais e conformistas instigam traços de uma personalidade autoritária (MAAR, 1995).

A condição descrita pelo autor afasta a possibilidade da emancipação, visto que a democracia⁶³, nesse caso, é avaliada a partir dos interesses individuais, em detrimento dos interesses gerais. Em maio de 2018, grupos que se intitulavam brasileiros foram às ruas vestidos de verde e amarelo, solicitando a volta dos militares para comandar o Brasil. O ano era de pleito eleitoral, o que acentuou a reivindicação do fim da corrupção, no formato de massa de manobra, de interesses de uma minoria. Interesses individuais demonstraram falta de conhecimento histórico e o esvaziamento da democracia⁶⁴. Observando as ponderações de Adorno (1995), a democracia representava, para o grupo, apenas uma escolha entre lados opostos, de acordo com interesses individuais.

Por essa razão, “[...] na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma” (ADORNO, 1995, p. 35). Com os obstáculos e as dificuldades já postas, vive-se a condição de adaptar-se para permanecer em um mundo em que não há estranhamentos, isto é, uma aceitação que implica conformar-se, ficar à disposição da ideologia dominante:

A ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva essa impotência. Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permaneçam intocadas (ADORNO, 1995, p. 35).

Ao versar sobre ideologia, reitera-se que predetermina o ato de pensar e agir, ao mesmo tempo, e de forma atemporal, que nega a compreensão de novos acontecimentos (CHAUÍ, 2016). Segundo a autora, sua eficiência depende da capacidade de produzir um imaginário coletivo, cujos sujeitos conseguem se reconhecer legitimando, de forma involuntária, a divisão social. A autora lembra da importância da ideologia, ao depender da interiorização do *corpus* imaginário e da

⁶³ Prado (2021) explica que, na democracia, o povo é protagonista. A legalidade constitucional deve prevalecer e a livre expressão de ideias precisa ser respeitada.

⁶⁴ Para Dunn (2016, p. 209-210), citado por Laureano (2018, p. 5), a democracia oferece às pessoas “o fundamento mais seguro e menos pessoalmente ofensivo para vivermos juntos dentro de nossos próprios Estados. Além disso, tornou-se premente discernir “[...] onde a democracia como ideia política ainda pode nos ajudar” e “onde ela pode apenas aprofundar a nossa confusão”. Retirado de: DUNN, John. A história da democracia: um ensaio sobre a libertação do povo. Tradução de Bruno Gambarotto. São Paulo, Ed. Unifesp, 2016, e **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 33, n. 98, 2018.

sua invisibilidade, para se manter e ser compreendida como uma verdade aceita por todos.

Ideologia é, assim, conceituada por Chauí (2001) como um conjunto sistemático de ideias, valores, normas ou regras de conduta que indicam aos sujeitos o que devem pensar e como devem pensar. Em sua análise, o papel da ideologia é apagar as diferenças de classe e propiciar, aos sujeitos, um sentimento comum de identidade social, com identificadores “de todos e para todos”, como, por exemplo, a humanidade, a liberdade, a igualdade ou o Estado. Reporta-se à importância do enfrentamento ao movimento Escola “Sem” Partido, que intencionalmente tenta inibir a emancipação do sujeito. Conforme Chauí (2016, p. 247), ao romper com o silêncio que ampara a ideologia, elabora-se

[...] o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava. Não é, pois, a ampliação ou a plena explicitação das representações ideológicas que constituem uma crítica da ideologia transformada em ciência, mas a destruição das representações e das normas pela destruição de seus andaimes, isto é, as lacunas.

Ao destruir o silêncio, também se destroem as lacunas que sustentam o discurso construído socialmente e se legitima a manutenção da relação de poder exercido pela minoria sobre a dualidade social, como acontece no movimento Escola “Sem” Partido, no tocante ao ódio aos professores, o que contribui para a manutenção dessa dualidade.

Chauí (2016) avalia a ideologia como o compromisso de tornar visível essa divisão, o que poderia levá-la à autodestruição, uma vez que a sua origem seria revelada e poderia partir para a elaboração de teorias sobre a origem da sociedade e das diferenças sociais, negando a sua verdadeira origem. Tal situação implicaria uma gênese imaginária, amparada por teorias do contexto histórico, cujas ideias de desenvolvimento poderiam conceber o ‘presente’ como um período de compreensão e de correlação entre o ‘passado’ e o ‘futuro’.

Chauí (2016, p. 248) desvela o poder dos discursos que se expressam na “[...] interiorização do imaginário como algo coletivo e comum e a coerência da lógica lacunar fazem com que a ideologia seja a lógica da dissimulação (da existência de classes sociais contraditórias) e uma lógica de ocultação (da gênese da divisão

social)”. Embasada em Claude Lefort⁶⁵, defende que a ideologia passa do discurso ‘de’ para o discurso ‘sobre’, e assim reconhece o surgimento de um discurso ideológico que, ao ocultar p seu caráter, chama a si próprio de Teoria.

Em face do exposto, vê-se o quão ideológico é o discurso do movimento, ao utilizar um aparato ideológico que descaracteriza as relações pedagógicas e fomenta que, à escola, cabe instruir, enquanto o educar deve ser deixado para a família. Tal fato revela um binômio que indica um retrocesso educacional, disseminado no âmbito escolar.

Após análise conceitual, retorna-se às ideias de Adorno (1995), ou seja, a ideologia se torna visível pelas ideias fragmentadas e por frases decoradas. Essa visibilidade demonstra a inexistência da formação cultural, ao impedir o sujeito de libertar-se do imediatismo e das relações que não são naturais. Infelizmente, constituem-se em resíduos de um desenvolvimento histórico, que já foi superado, mas que insiste em se fazer presente nas relações que permeiam uma formação apolítica.

Nesse processo, a finalidade é mascarar a realidade vivenciada, distanciando a possibilidade de “[...] pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito” (ADORNO, 1995, p. 80). A reflexão do autor sobre a televisão como ideologia instiga a pensar na mídia e nas relações aí consolidadas, com a intenção de produzir, junto aos sujeitos, uma falsa consciência que impõe preceitos como se fossem dogmaticamente corretos.

Tal fato incita a pensar o quanto a formação deixa de ser vivenciada de forma efetiva, uma vez que o caráter ideológico afasta o sujeito da reflexão sobre o objeto, levando-o a se adaptar à situação em que se encontra, interrompendo o processo formativo. Sua vivência fica, portanto, tendenciosa às representações do contexto ideológico, carregado por características estereotipadas, que o impedem de viver a realidade sob o prisma da reflexão que desmascararia tais ideologias.

Isso pode ocorrer nos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, ao tentar inculcar os preceitos de um ensino retrógrado, que, descontextualizado, contribuiria para a criação de uma falsa consciência, em decorrência de um ensino

⁶⁵ Historiador da filosofia e filósofo francês, aborda a complexidade dos fenômenos analisados e dos novos fatos históricos que modificam a experiência e o pensamento dos homens.

mecanicista, que reforça a dualidade de classes. Além disso, o seu caráter ideológico afastaria o sujeito de refletir sobre os reais problemas vivenciados, conformando o aluno a vivenciar e adaptar-se em meio a condição de se 'sujeitar' em vez de ser 'sujeito' de sua própria história de emancipação.

Adorno (1995, p. 116) esclarece que sua geração vivenciou o retrocesso da humanidade, cuja análise da barbárie se torna importante na organização da função social da escola, para não repetir a barbárie: "[...] quando a sociedade promover a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto". A desbarbarização da humanidade é um pressuposto da escola que precisa ser almejado, para a sua sobrevivência.

A escola deve ser vista, então, não como um objeto, mas um local de resistência. Todavia, para que ocorra a desbarbarização, a escola precisa se desvencilhar dos tabus que, por meio da pressão, reproduzem a barbárie, como se efetua com o preconceito delirante, a opressão e o genocídio, por isso, a conscientização desse processo. Adorno expressa a função da escola e da educação contra a barbárie, contra a qual se encontra atualmente em luta, para que as condições que geraram a regressão sejam enfrentadas e não mais toleradas. O autor pondera que, embora a pressão social esteja mascarada pela intolerância, continua a fazer vítimas que, às vezes alienadas, não percebem as condutas de seus algozes e acabam legitimando ações e atitudes que podem, novamente, ocasionar tais barbáries.

Mas qual seria a relação com a escola, nesse processo? A escola é o lugar do embate que o movimento Escola "Sem" Partido protagoniza, com discursos de intolerância contra professores e contra a educação democrática. Nesse embate no âmbito político e educacional, estão a escola, os professores, a educação pública, a ciência e os trabalhadores que não se enquadram em uma minoria elitista, que se inclina à implementação de políticas com pautas conservadoras, que dissociam conhecimento de pensamento, limitando a capacidade de análise dos acontecimentos históricos, como os de Auschwitz.

A civilização concorre, de forma gradativa, para o processo chamado anticivilizatório, "[...] Se a barbárie se encontra no próprio princípio civilizatório então pretender se opor a isso tem algo de desesperador" (ADORNO, 1995, p. 119). O autor defende a necessidade da conscientização para reconhecer os mecanismos

que tornam as pessoas capazes de cometer atos sombrios. Suas análises alertam para o risco de voltar ao caminho de Auschwitz e incorrer em uma inflexão, isto é, por meio de um movimento contrário, buscar no opressor, e não na vítima, o motivo de tais práticas.

Reitera-se a indispensabilidade de levar o opressor a se conscientizar de suas condutas, reconhecendo-se como um sujeito que poderia impedir a reprodução de práticas desse tipo (ADORNO, 1995). A ausência de consciência leva à ausência da autorreflexão, por isso a educação assumiria a função transformadora, ao instigar a autorreflexão crítica e a empatia no sujeito. As discussões sobre as atrocidades em Auschwitz evidenciam a defesa da educação contra a barbárie e a análise crítica de elementos da história que servem para orientar o trabalho educativo, na emancipação do educando.

Reportando-se a Freud⁶⁶, Adorno (1995) considera que o mal-estar na cultura tem seu lado social, visto que as pessoas vivem a claustrofobia⁶⁷ em relação ao mundo administrado. Apesar da vivência em redes interconectadas, em situações socializadas, sentem-se enclausuradas e frágeis. Assim: “Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional” (ADORNO, 1995, p. 121). Perpetua-se, então, o histórico das perseguições que necessita de uma contraposição – para o autor, quanto mais a sociedade se integra, mais se inclina para a fragmentação social.

As pessoas podem ficar expostas à censura, por não conseguirem resistir ao que lhe é imposto e continuarem a reproduzir a prática vigente dos opressores, em um estado de irracionalidade, devido à distorção dos fatos. O filósofo considera a importância do esclarecimento de cunho intelectual, cultural e social que impeça a civilização de reproduzir atrocidades. Esclarece os motivos que levaram à barbárie, que se tornam conscientes. Mesmo tomando como exemplo os eventos da Alemanha, vale refletir sobre as consequências do comportamento autoritário no

⁶⁶ Sigmund Freud, fundador da Psicanálise, escreveu sobre os acontecimentos da Primeira Guerra Mundial para entender a natureza humana. Escritos sobre a Guerra e a Morte. LusoSofia: Covilhã, 2009.

⁶⁷ Medo ocasionado pelo sentimento de encontrar-se enclausurado em uma situação cada vez mais socializada.

Brasil, que permanecem com mais intensidade sob a égide da democracia (ADORNO, 1995).

Há determinados comportamentos que não conseguem se desvencilhar do autoritarismo, por não se encontrarem preparados psicológica e emocionalmente para tal liberdade. A estrutura da autoridade abrangeu uma forma destrutiva de demência, legitimada pela sociedade que, sem autonomia, pode afirmar que a ‘volta’ ou ‘não’ do fascismo é uma questão mais social do que psicológica (ADORNO, 1995).

Os indivíduos até podem ter boas intenções em relação à não repetição da barbárie contra a civilização e considerar que a ausência de compromisso das pessoas seria a responsável pela desumanidade (ADORNO, 1995). Em suas palavras (1995, p. 123): “É plausível para o entendimento humano sádico evocar compromissos que detenham o que é sádico, destrutivo, desagregador, mediante um enfático ‘não’ debes”. Compreende-se que os compromissos se transformam em um passe moral, para analisar a confiabilidade do sujeito e contribuir para a formação de rancores contrários ao propósito inicial sobre a dependência desses mandamentos, que não são internalizados pelo sujeito, mas controlados por autoridades externas.

Os sujeitos que assumem os mandamentos de modo parcial enfrentam a condição permanente de exceção de comando, que implica contraposição e inclina o poder para a autorreflexão, para a criticidade e para a autonomia, em detrimento da não participação (ADORNO, 1995). Ao mencionar a expressão ‘não debes’, refletiu-se a tentativa do movimento Escola “Sem” Partido, que tentou adentrar a sala de aula e implementar mandamentos sobre o que professor deve ou não fazer, cerceando a prática pedagógica e a autonomia no processo de ensino.

No processo de lesar a autonomia do professor e limitar o trabalho educativo, Adorno (1995) discute o equívoco de considerar a severidade como uma função da educação para formar o sujeito, conforme os interesses de quem se propõe a pensar a educação. Assim como ocorreu com o movimento Escola “Sem” Partido, que se intitulou responsável por pensar a educação, desconsiderando-a como democrática e contra a formação política do aluno, para a sua emancipação.

A afixação desses mandamentos demonstra a severidade imposta aos docentes, com o ‘objetivo’ de proteger os alunos dos próprios professores,

chamados de corruptores de menores. A severidade utilizada na expressão 'Não deves' carrega representações contra a docência, em nome dos bons costumes da família brasileira e do nacionalismo conservador, que proíbe discussões sobre orientação sexual, gênero e política como exercício de cidadania. Pode-se, aí, emergir a intolerância em relação às experiências do outro e a falta de humanização, de forma intencional, por aqueles que pensam a educação no âmbito da racionalidade técnica.

Adorno (1995) corrobora as discussões sobre o movimento, ao trabalhar a consciência coisificada. O esvaziamento da individualidade e das 'relações construídas' ocorre a partir da redução de sujeitos a objetos e da apatia em relação à necessidade do outro. Avalia que Auschwitz baliza a identificação com a consciência coisificada, de pessoas que são tão responsáveis quanto os algozes da barbárie. Para o filósofo, a desumanização dos nazistas foi legitimada pela coisificação do indivíduo, com 'quase' nenhum remorso pela barbárie, resultando uma consciência moral em estado de dissolução

A investigação sobre as condições internas e externas que tornaram as pessoas dessa forma pode levar a considerar ações que impeçam percorrer o caminho que levou a tal barbárie (ADORNO, 1995). Em seu entendimento, cada sujeito pode se constituir de forma diferenciada, o que valida a importância de refletir por que se tornou assim. O estado de consciência e de inconsciência nocivos ao processo de humanização está na sua essência. A consciência coisificada preserva-se diante de situações do vir-a-ser, impondo a existência de um determinado modo. Daí a pertinência do rompimento desse mecanismo, porque em todas as épocas são reproduzidas personalidades exigidas socialmente (ADORNO, 1995).

Convém refletir sobre qual personalidade é socialmente necessária no conturbado período político, com reformas educacionais e sociais, em que o processo formativo não está no centro das atenções dos responsáveis. Lamentavelmente, a alienação, de certa forma, legitima a autoridade externa – que contribui para a autoafirmação da coisificação nas relações e na autoafirmação da superioridade – que efetiva as mencionadas deformas.

A busca pela consciência coisificada exige a busca pela técnica e gera pessoas tecnológicas, com racionalidade boa (ADORNO, 1995). Entretanto, reitera-se que, ao mesmo tempo, essa relação com a técnica se torna intensa, irracional e

patológica, o que faz esquecer que a técnica é apenas uma expansão do braço do sujeito. Talvez, dessa forma, compreende-se como a pessoa pode se tornar fria e apática, assim como quem planejou o sistema ferroviário que serviu para acelerar a chegada das vítimas ao campo de Auschwitz (ADORNO, 1995).

A barbárie de Auschwitz não ocorreu de uma hora para outra. Foi planejada por pessoas que se julgavam superiores e teve a aprovação dos indivíduos que, por trás da coletividade, a legitimaram (ADORNO, 1995). Sua compreensão demonstra que existem várias formas de legitimar o poder às pessoas que se sentem superiores e, por anamorfismo,⁶⁸ legitimam-se determinadas ações, que impulsionam a coisificação da consciência no contexto educacional.

De forma silenciosa e aos poucos, algumas ações e até mesmo omissões, podem levar ao caminho de Auschwitz. Nesse caso, a legitimação da intolerância e o discurso de ódio contra a democracia proferido por Personagens e autoridades políticas podem caracterizar uma via para o suposto caminho a Auschwitz, uma vez que não foi construído do dia para a noite. Por esse motivo, defende-se a necessidade de conhecer os mecanismos que levaram a tais práticas e, ainda, os mecanismos de defesa estereotipados que bloqueiam a consciência do indivíduo, como ocorre quando afirmam que a barbárie não foi tão grave, e que até seriam capazes de colaborar, caso acontecesse de novo. Tais esclarecimentos poderiam atuar na pré-consciência e em determinadas instâncias, desvalorizando esse clima de extremismo.

Poderiam ter surgido outros grupos, além dos judeus, encaminhados à violência de Auschwitz, como idosos, intelectuais, ou grupos considerados minorias, em prol da manutenção do autoritarismo, instaurando um clima favorável ao nacionalismo ressurgente (ADORNO, 1995). A discussão reporta ao atual contexto do Brasil e é impactante, por ser atemporal. A ausência de discussões pode fazer com que pequenas ações do cotidiano levem ao percurso da barbárie e à consciência coisificada, ao se ver como objeto e, na sequência, considerar os demais na mesma condição.

A visão estereotipada desses papéis é desencadeada por um discurso opressor, por pessoas que exercem uma autoridade externa, validada pelo próprio

⁶⁸ Processo de transformação e distorção que ocorre naturalmente, mas também de forma induzida. Disponível em: <https://www.conhecimentogeral.inf.br/anamorfismo/>. Acesso em: 10 maio 2019.

sujeito oprimido, principalmente por se encontrar em grupos considerados minorias⁶⁹. Nesse caso, o sujeito assume a condição de objeto em uma relação social mercantilizada, conforme seus opressores pregam, reproduzindo apenas seus interesses.

É fundamental resistir e enfrentar o discurso de ódio dos opressores, que tentam, por meio da educação, se sobrepor e inculcar ideias de dualidades de classes. Tais discursos são reafirmados pelos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, que impõem ao professor um ensino pautado na instrução, em detrimento do pensamento crítico, o que reforça a consciência coisificada que poderá permear o âmbito educacional.

Todavia, o que se entende como discurso de ódio, no caso dos opressores? Conceitualmente, para Glucksmann (2007), o ódio é consequência deturpada da falta de educação. É um ataque externo, que emerge nos sujeitos envolvidos, dando margem à violência física, quando o ódio se materializa, perpassando o âmbito ideológico e atingindo a integridade física dos sujeitos, por impedi-los de exercerem um pensamento crítico sobre a ação sofrida.

A legitimação do discurso de ódio ocorre pela dificuldade do sujeito de perceber que está sob um viés autoritário, corroborando o caminho para Auschwitz e para a parcialidade humana. Os discursos ofensivos, sobretudo os que se presenciaram antes, durante e após o pleito eleitoral e que vêm se repetindo pelo presidente Jair Messias Bolsonaro⁷⁰ (PSL), desvalorizam as minorias e propagam a

⁶⁹ Para Sodré (2005), minoria é uma recusa de consentimento, que busca uma abertura contra a hegemonia no círculo fechado das determinações societárias.

⁷⁰ Conforme entrevista à revista *Veja* (dezembro/1998), o parlamentar afirmou que a ditadura de Pinochet no Chile “devia ter matado mais gente”. À revista *IstoÉ* (abril/2011), Bolsonaro defendeu a tortura, ao afirmar: “o objetivo de fazer o cara ser arrebitado até abrir a boca”; Destacou no portal *Terra* (junho/2011): “prefiro um filho morto do que um filho homossexual”; “Não discuto promiscuidade” foi a resposta noticiada no portal *G1* (agosto/2013) sobre o que faria se um filho seu se casasse com uma mulher negra; “Sou contra as cotas raciais, pois as minorias não devem ser protegidas”, opinou em entrevista ao Programa do Ratinho (maio/2014); “Não lhe esturparia, porque a senhora não merece”, foi a resposta à Maria do Rosário Nunes, Deputada Federal e Ministra dos Direitos Humanos do Governo Dilma Rousseff (dezembro/2014); No discurso da votação (no golpe) do *impeachment* da presidente Dilma, fez homenagem ao coronel Brilhante Ustra (torturador da presidente Dilma), o primeiro militar reconhecido pela Justiça brasileira como torturador. “Nesse dia de glória para o povo, tem um homem que entrará para a história. Parabéns, presidente Eduardo Cunha. Perderam em 1964 e agora em 2016. Pela família e inocência das crianças que o PT nunca respeitou, contra o comunismo, o Foro de São Paulo e pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff, pelo exército de Caxias, pelas Forças Armadas, pelo Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos o meu voto é sim”. Durante o regime militar, entre 1970 e 1974, Ustra (conhecido como torturador da presidente Dilma) foi o chefe do DOI-Codi do Exército de São Paulo, órgão de repressão política do governo militar. Ali, sob o comando do coronel,

intolerância com aqueles que não comungam de suas ideias, isto é, grupos divergentes, como chama Adorno (1995).

Recentemente, o presidente Jair Messias Bolsonaro (julho/2019) comentou o desaparecimento do pai do presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Felipe Santa Cruz: “Se um dia o presidente da OAB quiser saber como o pai dele desapareceu no período militar, eu conto para ele”. Na posse do ministro de Educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, disse (abril/2019)⁷¹: “Queremos uma garotada que comece a não se interessar por política, como é atualmente dentro das escolas, mas comece a aprender coisas que possam levá-las ao espaço no futuro”.

As falas do Presidente Bolsonaro são identificadas, pelos seus defensores, como falas simplistas, que expressam o que povo pensa, mas que não tem coragem de falar, isto é, ‘brincadeiras’. Entretanto, tais brincadeiras atingem grupos considerados minorias e que precisam conviver com essas ideias, que lentamente são repetidas em discursos de ódio nas relações sociais, reiniciando uma barbárie.

Reforçando a função da educação para o enfrentamento dos acontecimentos em Auschwitz, Adorno (1995) menciona uma conversa com Walter Benjamin⁷², a quem indagou se ainda havia algozes para cumprir as ordens dos nazistas, o que ele confirmou. A análise do autor realça o receio dessa confirmação, que incidia no que Benjamin havia constatado. Ao contrário dos assassinos dos ideólogos opressores, seus subordinados agiam em contradição dos próprios interesses, ou seja, corrompidos assassinavam a si mesmos, à medida que exterminavam suas vítimas.

Adorno (1995) reafirma a importância de trabalhar a educação. Mesmo sendo difícil evitar os assassinatos de gabinete, é por meio da educação que esses sujeitos podem resistir à obediência dessa ordem. Em suas reflexões constam os movimentos de renovação nacional, que são suscetíveis às práticas sádicas, por isso a necessidade do intermédio da educação e do esclarecimento, para que

ao menos 50 pessoas foram assassinadas ou desapareceram e outras 500 foram torturadas, segundo a Comissão Nacional da Verdade. Discurso de Bolsonaro deixa ativistas ‘estarecidos’ e leva OAB a pedir sua cassação. BBC News Brasil. Disponível em:

https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_bolsonaro_ongs_oab_mdb. Acesso em: 13 jan. 2019 https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_bolsonaro_ongs_oab_mdb.

⁷¹ Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-queremos-uma-garotada-que-comece-a-nao-se-interessar-por-politica,70002785320>. Acesso em: 10 jun. 2019.

⁷² Correspondências entre Adorno e Benjamin entre 1920 a 1940. Em 26 de setembro de 1940, Benjamin cometeu suicídio.

Auschwitz não se repita. A concepção de educação não deveria partir da autoridade externa, para modelar as pessoas, e nem transmitir conhecimentos, mas produzir uma consciência cuja relevância seria a política, (ADORNO, 1995). Assim:

[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideias contrárias à emancipação, e, portanto, contrárias à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia (ADORNO, 1995, p. 141).

As vertentes de ideias exteriores, que não partem da própria consciência emancipada e que se autenticam frente a essa consciência, direcionam para a oposição política, por tentar ludibriar o que se entende por emancipação. O autor declara, então, que a organização do mundo se converteu a si mesma, em sua própria ideologia, que exerce pressão sobre os sujeitos, superando todo um processo de formação educacional (ADORNO, 1995).

Adorno (1995) expõe que a educação para a consciência e para a racionalidade carrega diversas interpretações, que causam equívocos difíceis de superar. Contudo, é preciso enfrentá-los, pois a educação consciente da escola e da universidade fortalece a resistência em detrimento do fortalecimento da adaptação. Sublinha-se a proximidade das suas discussões, em relação à rejeição, à ideologia do movimento Escola “Sem” Partido, ao argumentar que o conceito de racionalidade, ou de consciência, é entendido como uma competência do pensamento. Não obstante, ter consciência implica pensar além da formalidade, do desenvolvimento lógico formal, pensar a realidade, o conteúdo e, ainda, as estruturas do pensamento do sujeito. Esse processo possibilita a capacidade de viver experiências intelectuais, portanto, uma educação pautada para a experiência assemelha-se a uma educação para a emancipação do sujeito (ADORNO, 1995).

Adorno (1995) trata da relação de rompimento entre a educação e a individualidade, ao mesmo tempo em que debate sobre o anti-individualismo que se perpetuou na pedagogia alemã, tornando os sujeitos reacionários e fascistóides⁷³.

⁷³ Fascista. Movimento político e filosófico ou regime que faz prevalecer os conceitos de nação e raça sobre os valores individuais, centralizado na figura de um ditador. Disponível em:

Por isso destaca a necessidade de tornar todas as situações conscientes na educação e questionar a adaptação, através de um confronto com a consciência desleixada, que compreenderia a sua sobrevivência a partir do âmago da resistência.

A educação precisa trabalhar em prol da ruptura dessa adaptação, tornando-a consciente, em vez de ocultá-la, podendo torná-la ideal na sua totalidade, cumprindo com sua função emancipadora (ADORNO, 1995). A educação tem como tarefa a desbarbarização, definindo-se a barbárie como algo simples. Mesmo que a civilização se beneficie do desenvolvimento tecnológico, ainda se encontra atrasada, quando comparada com a sua própria civilização.

Nota-se que tal situação ocorre por apresentarem um ódio primitivo, guiado por um instinto de destruição, que favorece a propagação do perigo de toda uma civilização, cuja característica venha ser a sua dizimação (ADORNO, 1995). Segundo o autor, há urgência de redirecionar os objetivos educacionais para impedir a barbárie que a civilização está sujeita a vivenciar.

Por essa razão, reforça que

[...] as concepções educacionais vigentes, sobretudo as existentes na Alemanha, em que são importantes concepções como aquela pela qual as pessoas devam assumir compromissos, ou que tenham que se adaptar ao sistema dominante (ADORNO, 1995, p. 156).

A educação é a propulsora do impedimento de atos obscuros cuja finalidade é disseminar o ódio e a soberania de uns sobre os outros e a prática da intolerância como atestado de dominação, ou ainda, do pensamento neutro com possibilidade para uma educação racionalista, em detrimento de uma formação crítica e consciente da civilização. A barbárie, atualmente, reveste-se de autoridade, o que lhe permite, em nome de poderes estabelecidos, cometer atos que anunciam, de acordo com sua configuração, deformidade e impulso destrutivo, que mutilam a essência de grande parte das pessoas (ADORNO, 1995). A reflexão precisa ser transparente em sua finalidade humana, servindo tanto para uma dominação cega, como para o seu oposto.

A emancipação, segundo Adorno (1995), significa conscientização, por isso volta-se à esfera da educação para a emancipação. No mais, existe preocupação com a educação que restrinja o exercício crítico da realidade pois, na visão adorniana, sua função exerce um caráter político, que vai em direção oposta dos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, que a compreende, como uma categoria estática e omissa na transformação social.

O esclarecimento das situações tornou-se contestável frente à coerção empreendida às pessoas, em razão de um controle planejado da realidade praticado pela indústria cultural (ADORNO, 1995) que limita o sujeito de pensar, fomentando relações mercantilizadas num contexto de semiformação em detrimento da emancipação. Nessa direção, a contradição social é uma dificuldade que se contrapõe à emancipação das pessoas:

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes (ADORNO, 1995, p. 180).

A contemporaneidade da fala de Adorno (1995) provoca inquietações sobre a latente forma de controle planejado e a pressão exercida ao campo educacional, uma vez que os desdobramentos do movimento censuram o professor e o seu direito de cátedra, além de proibir participações políticas dos grêmios estudantis, sob o pretexto de atividade político-partidárias, favorecendo a heteronomia docente e discente.

O envolvimento político abrange a luta pelos direitos e pela transformação social da realidade. O fortalecimento da falta de decisão do indivíduo torna-o um ser heterônomo, sujeito à vontade de terceiros, contribuindo para a contradição social. Daí a pertinência das discussões do autor e dos seus escritos de 1969, que se torna atemporal pela vivência do momento histórico e político.

A sociedade mantém o homem não emancipado. Qualquer investida para a sua própria emancipação, mesmo pela ‘educação’, seria submetida a resistência e travestida por considerações, que a levariam a ser utópica e desatualizada. Em síntese, é o que cumpre o projeto Escola “Sem” Partido e seus contornos, ao

cercear a ação docente e asfixiar a educação pública com discursos ofensivos, em prol de uma formação apolítica.

A educação é um meio de resistência a tais práticas, como acontece com os desdobramentos desse movimento que, ao serem desvelados, deixaram o atestado da neutralidade política e social. Diante disso, avalia-se que, enquanto os educandos experenciam a conformidade e adaptação, os professores experenciam a coerção por parte de um Estado que exerce o cerceamento do exercício crítico do ensino.

Em seguida, reporta-se ao pensamento arendtiano para fundamentar as discussões que envolvem os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido.

2.3 Ideias arendtianas: um desvelar das crises da modernidade

É preciso coragem até mesmo para deixar a segurança protetora de nossas quatro paredes e adentrar o âmbito político, não devido aos perigos explícitos que possam estar à nossa espreita, mas por termos chegado a um domínio onde a preocupação para com a vida perdeu sua validade. A coragem libera os homens de sua preocupação com a vida para a liberdade do mundo. A coragem é indispensável porque, em política, não a vida, mas sim o mundo está em jogo (ARENDDT, 2016).

Ao pesquisar a educação para a desbarbarização e as consequências de uma suposta crise, ou talvez, de um projeto de desmonte de direitos, de educação e de humanização, reporta-se à filósofa Hanna Arendt (1906-1975), uma das principais pensadoras da política no século XX, cujas obras abordam dilemas morais e políticos da época, entre eles o totalitarismo e a relação entre o indivíduo e o poder.

O pensamento arendtiano faz parte da literatura contemporânea, uma vez que tem sido recorrente o uso de suas ideias para compreender as atividades do governo Bolsonaro em seu contexto político, histórico e educacional. Seu pensamento foi direcionado para a lacuna entre o passado e o futuro, instigando a análise do presente, a partir do esfacelamento da tradição que resultou no totalitarismo (LAFER⁷⁴, 2018). Esse resultado marcou a ausência de limites em

⁷⁴ Celso Lafer, professor titular aposentado da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, responsável pela introdução do pensamento da Hannah Arendt no Brasil nos anos 1970, depois de ter sido seu aluno nos Estados Unidos.

relação às deformações da natureza humana e, ainda, a uma organização burocrática de massas, a partir do terror e da ideologia que produziu novas maneiras de governar e dominar, quando a perversidade ganhou pouca visibilidade.

A função da História, para Arendt (2016), é registrar os acontecimentos, garantindo a imortalidade do homem na terra, destacando a compreensão de Ortega⁷⁵ sobre a história ser o sistema das experiências humanas. A história tem uma importância teórica, a partir da observação do historiador e o sentido que é atribuído à totalidade do processo observado. Assim,

[...] a história passou a ser um modelo cuja contemplação fornece regras para a ação. A finalidade da história é a atualização da ideia de liberdade. Este processo pode ser revelado pelas leis da dialética, e seu conteúdo é a luta de classes. Entretanto, este processo é um processo análogo ao da fabricação industrial: tem começo, meio e fim. Este fim é a fabricação da sociedade perfeita (ARENDR, 2016 p. 19).

Conforme sua análise, a sociedade sugerida por Marx⁷⁶ seria uma ilusão, que dificilmente ocorreria. Mesmo assim, a tendência do pensamento contemporâneo trouxe impactos que devem ser considerados na análise da ruptura com a tradição. Além disso, a mudança implícita na ideia de modelo, com seus objetivos operacionais, culminou na mudança da noção de teoria, que deixou de compreender como era:

[...] um sistema de verdades interligadas que não foram feitas e construídas, mas dadas para os sentidos e a razão para se transformar como na Ciência moderna - numa hipótese de trabalho que se modifica de acordo com os seus resultados e cuja validade depende não de uma revelação de verdade, mas pelo fato de funcionar. Ora, tudo pode eventualmente funcionar - e a experiência do totalitarismo comprova no mundo dos fatos a tendência das orientações do pensamento antes relatada (ARENDR, 2016, p. 16).

As discussões da autora preconizam a relação entre fatos e teoria, que reconstitui o sentido da ação política em um âmbito cuja tradição não tem padrões

⁷⁵ Para José Ortega y Gasset (1883-1955), não é possível considerar o ser humano como sujeito ativo sem levar em conta tudo o que o circunda, a começar pelo próprio corpo e chegando até o contexto histórico em que se insere. A Educação vira um instrumento para que cada um possa se conscientizar de sua circunstância.

⁷⁶ Karl Marx (1818-1883): filósofo, sociólogo, economista, jornalista e teórico político alemão. Ao analisar a produção material da Europa, no século XIX, Marx identificou a marcante desigualdade e a exploração de uma classe detentora dos meios de produção (burguesia) sobre a classe explorada (proletariado).

de julgamentos, em função da perda do senso comum e do rompimento de valores, devido à noção contemporânea de teoria. A autora retoma conceitos relacionados à verdade e à política, uma vez que a natureza dialógica da política sugere o problema da verdade factual. Ao colocar a política na área da opinião, problematiza-se a verdade factual, que é a verdade da política, porque as demais verdades seguem uma lógica pessoal, que não pode ser alterada. Entretanto, sua afirmativa é a da opinião.

O pensamento arendtiano infere que o problema da verdade política é que fatos podem ocorrer de forma diferente, isto é, o contrário pode ser não só o erro, mas também a mentira.

Ora, a mentira nos sistemas políticos tradicionais, era limitada porque, sendo limitada a participação política, ela não implicava normalmente em auto ilusão - os que a manipulavam sabiam distinguir a verdade da mentira. Entretanto, no mundo contemporâneo, estas distinções tendem a desaparecer porque as novas técnicas de comunicação, somadas à incorporação das massas nos sistemas políticos levaram a novas modalidades de manipulação de opinião (ARENDDT, 2016, p. 19).

A autora menciona Konrad Adenauer⁷⁷ sobre a reconstrução política da Alemanha, que foi baseada na imagem de que o nazismo foi um movimento minoritário. A manipulação de opinião implica a exclusão de fatos, visto que o reescrever da História atendeu aos interesses de determinados grupos que desconsideraram a função da História, que é registrar os acontecimentos resultantes da política, direcionando uma determinada estabilidade em uma ação futura. As reflexões emergem para o conturbado momento político, retratando a descrença na história, uma vez que a persuasão e a violência podem destruir a verdade factual, ou seja, a verdade política.

O tom de instabilidade é recorrente, indicando consequências para a expressão de liberdade. Os discursos propagados pelos Personagens (pesquisados) que defendem os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido são cada

⁷⁷ Primeiro Chanceler da República Federal da Alemanha, ou Alemanha Ocidental, após a Segunda Guerra Mundial, responsável pela reconstrução do país, pela consolidação da democracia e a sua inserção na comunidade dos países livres. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/konrad-adenauer.htm?cmpid=copiaecola>.

vez mais imperativos, como ocorre com as tentativas de proferir à Universidade o papel de balbúrdia⁷⁸, e não do ensino, da pesquisa e da extensão⁷⁹.

Na análise de Lafer (2016) as instituições políticas, mesmo que superiormente elaboradas não são independentes, pois, necessitam de sucessivos atos para sobreviverem, visto que o Estado é um produto da ação. Suas considerações entendem a política como um produto e as ocorrências resultam dessa ação que permeiam o âmbito conceitual da autoridade⁸⁰.

A filósofa é lembrada por Lafer (2016), ao discorrer que a autoridade pressupõe obediência e desconsidera coerção, posto que, o uso da força e da violência resulta na ausência da autoridade. Além disso, abrange obediência, o que a posiciona de forma hierárquica e exclui a persuasão que motiva o diálogo político. Assevera ainda, que o processo político inclina entre os vários argumentos, os quais agem em conjunto em uma comunidade política, que implica em uma ação que concede autoridade⁸¹ ao poder.

Sublinha-se que poder abrange a capacidade humana para agir em concerto pertencente a um grupo, enquanto estiver unido (ARENDDT, 2009). É, portanto, um fenômeno político, que nasce nas relações humanas, do agir entre iguais, não estabelecendo relações com o mandar e a obediência. A relação autoritária estabelece-se no que é comum a quem manda e a quem obedece – que é a hierarquia – legitimada e reconhecida por ambos. Por essa razão, confundir autoridade como um instrumento de poder reflete como está embaçada a visão da realidade em que se insere.

⁷⁸ Ministro Wentraub, em entrevista ao jornal O Estado de S. Paulo no dia 30/04/2019: As Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2019/05/15/balburdia-do-ministro-virou-inspiracao-nas-faculdades.htm?cmpid=copiaecola>.

⁷⁹ Tal situação ocorreu com a fala do, então, ministro da Educação Abraham Weintraub, ao restringir verbas para as Universidades públicas, o que implica persuasão e manipulação, com o objetivo de desmerecer a Universidade pública e cecear o trabalho docente

⁸⁰ Lafer (2016) elucida que ‘autoridade’ deriva do verbo latino *augere*, que significa aumentar, acrescentar.

⁸¹ No conceito romano, autoridade política reside no início de uma ação conjunta, e a ação política insere-se nos acontecimentos e na importância da comunidade política e das instituições. Segundo Arendt (2016 apud LAFER, 2016, p. 24), “em Roma o poder estava com o povo, mas a autoridade residia no senado, dotado de *gravitas* e incumbido de zelar pela continuidade da fundação de Roma”. Tal afirmação ajuda a discernir entre a autoridade dos Papas e o poder real que, durante a Idade Média, atestava a romanização da igreja, que necessitava conceder e também limitar o poder da autoridade vigente.

Diante da relação autoridade e poder, chega-se à violência, descrita como “[...] diminuição do poder, seja individual, coletivo ou institucional é sempre um fator que pode levar à violência [...] muito da presente glorificação da violência é causada pela severa frustração da faculdade de ação do mundo moderno” (ARENDDT, 2009, p. 62). Em suas palavras, a violência se firma onde o poder se retrai, o que poderia explicar o seu uso em discursos e práticas para legitimar a autoridade, ainda não legitimada, como acontece com os Personagens do atual governo, que se utilizam da persuasão e coerção na implementação de políticas educacionais que intentam esse viés.

Partindo dessa ideia, tem-se a tirania, que é imposta de várias formas, tornando-se inerente ao processo histórico e, de certa forma, legitimada pelos governos que naturalizam tais práticas. A tirania molda-se a partir do contexto, bem como das necessidades encontradas, por isso, é importante manter a história viva, para não se perder a noção de violência e tirania já vivenciadas. A par disso, evitam-se ilusões sobre falas brandas, com tons velados de tirania, em razão de reconhecer, no atual governo, projetos com contornos coercitivos, que limitam a emancipação do sujeito e cerceiam a ação docente, expandindo relações mercantilistas no âmbito educacional. Realça-se a propagação da pós-verdade, com posicionamentos subjacentes ao negacionismo no curso da tirania, em plena pandemia da COVID-19.

A filósofa não menciona que a tradição⁸² chegou ao fim, mas relaciona o seu desgaste à corrupção dos seus conceitos, uma vez que, ao distanciar-se de sua origem, pode-se presenciar a tirania. Por isso, a memória é vital para preservar a tradição que pode demonstrar sua força coercitiva, mesmo quando os homens nem se revoltam mais contra ela. Pressupõem-se escolhas fundamentadas em determinados valores e princípios, o que implica uma ‘leitura’ do passado e, dessa forma, não representa um relato nem objetivo e nem neutro, evidenciando uma herança que depende das escolhas tanto daqueles que a entregam como daqueles que a recebem.

⁸² Conforme Arendt (2006), a tradição presume uma atenção ao olhar o passado, abrangendo um conjunto de fatos e é responsável por nomear, transmitir e preservar de acordo com seu valor. A tradição pressupõe determinados valores e princípios que são relacionados com um testamento, no qual os predecessores determinam o que e como entregar sua herança aos que os sucedem.

O pensamento arendtiano (2005) expõe uma desordem de perplexidade do povo, permeando o âmbito político e opiniões na área espiritual, mediante movimentos totalitários, que utilizaram do terror e da ideologia para fixar uma nova forma de governo e dominação. A dominação dos movimentos autoritários, até então desconhecidos pelo seu ineditismo, impossibilitou a sua compreensão. As violações não puderam ser julgadas pelos padrões morais tradicionais, ou ainda, punidas com a referência legal da civilização, fragmentando a continuidade da História ocidental (ARENDR, 2016).

É a partir da ascensão da ciência moderna, em que o espírito se manifesta na filosofia cartesiana do questionamento e da incerteza que, conceitualmente, a tradição se mostra de forma insegura (ARENDR, 2016). Para a autora, quando a dicotomia entre a contemplação e a ação determinava o que era ou não verdade, a ciência se tornou ativa e se fez conhecer. A reflexão atemporal da autora traz à tona o percurso da ciência, também, atacada pelo movimento Escola “Sem” Partido, ao propagar o negacionismo como um princípio inerente à sua concepção.

Nas palavras de Arendt (2016, p. 85), “[...] a experiência subjacente à dúvida cartesiana foi a descoberta de que a terra, contrariamente a toda experiência sensível direta, gira em torno do sol”. A filósofa explicita que a época moderna teve início quando o homem, com o auxílio do telescópio, direcionou seu olhar ao universo, observando que seu sentido não estava aguçado, e sua percepção poderia direcioná-lo para o erro e para a ilusão.

Daí a relevância da ciência e do seu conhecimento no erro e no acerto, visto que se retoma um período arcaico, ao retroceder em ‘afirmações’ de movimentos obscurantistas, que se embasam na pseudociência, como os defensores do movimento Escola “Sem” Partido. Os propagadores da pseudociência utilizam-se dos métodos e descobertas da ciência, mesmo que de forma desonesta à sua natureza, pois se baseiam em evidências insuficientes, ou por desconsiderarem informações que desvendam caminhos que não lhes interessam (SAGAN, 1997). Conforme o autor (1997, p. 21), “fervilham de credulidade” e contam com a “[...] a cooperação desinformada [...] e conivência cínica” dos meios de comunicação, que tornam acessíveis as falsas ideias, abraçadas por parte da sociedade que, às vezes, desconhece a verdadeira ciência.

Na pseudociência, “[...] as hipóteses são formuladas de modo a se tornar invulneráveis a qualquer experimento que ofereça uma perspectiva de refutação, para que em princípio não possam ser invalidadas” (SAGAN, 1997, p. 28). Quando uma hipótese não consegue aprovação dos demais cientistas, propagam-se ocorrências de conspirações para eliminá-la. Deve-se conhecer a ciência para reconhecer a pseudociência e as suas consequências no cotidiano social e político.

Por essa razão, Sagan (1997) esclarece:

A ciência está longe de ser um instrumento perfeito de conhecimento. É apenas o melhor que temos. Nesse aspecto, como em muitos outros, ela se parece com a democracia. A ciência, por si mesma, não pode defender linhas de ação humanas, mas certamente pode iluminar as possíveis consequências de linhas alternativas de ação. [...] A ciência nos convida a acolher os fatos, mesmo quando eles não se ajustam às nossas concepções [...]. Impõe-nos um equilíbrio delicado entre uma abertura sem barreiras para ideias novas, por mais heréticas que sejam, e o exame cético mais rigoroso de tudo das novas ideias e do conhecimento estabelecido. Esse tipo de pensamento é também uma ferramenta essencial para a democracia numa era de mudança (SAGAN, 1997, p. 32).

No que diz respeito à relação ciência e democracia, a primeira não é perfeita, contudo é a melhor que se tem, isto é, seu valor é inquestionável para a sobrevivência da humanidade, como se testemunhou durante a pandemia da COVID-19. Os reflexos da ciência na descoberta da vacina e na imunização da população viabilizaram condições de enfrentamento. Além disso, a ciência contribuiu para o progresso do transporte, a saúde, a indústria e as comunicações, que transformaram e unificaram o mundo.

Todavia, a ciência também acarreta receios, segundo Sagan (1997, p. 19): “Sua força terrível impõe a todos nós, inclusive aos políticos, mas especialmente aos cientistas, uma nova responsabilidade - mais atenção às consequências de longo prazo da tecnologia [...]”, bem como “[...] uma perspectiva que ultrapasse as fronteiras dos países e das gerações, um incentivo para evitar os apelos fáceis do

nacionalismo [...]”. “Os erros estão se tornando caros demais”⁸³. O autor recorre à responsabilidade dos cientistas e políticos, nas formas de sua utilização, visto o poder que agrega em função do seu conhecimento.

A democracia, assim como a ciência, precisa ser entendida e trabalhada, visto que, na ausência da democracia, a liberdade ‘poderia ser comprometida, como redesenha o movimento Escola “Sem” Partido. Continua o autor (1997, p. 19): “Ela se nutre - na verdade necessita - do livre intercâmbio de ideias; seus valores são opostos ao sigilo. A ciência não mantém nenhum ponto de observação especial, nem posições privilegiadas”. Dessa forma, ciência e democracia encorajam opiniões não convencionais, o que implica conhecimento e questionamento das versões que se apresentam como fatos, com o objetivo de enaltecer a pseudociência.

Os movimentos embasados na pós-verdade são neoconservadores e preconizam o obscurantismo, sendo retratados como: Terraplanistas – defendem que a terra é plana; negacionismo – negam a ciência, a partir da pseudociência; antivaciana – rejeitam a vacinação; e o criacionismo – defendem uma explicação criacionista para a origem da vida, em interpretações bíblicas (MIRANDA, 2020). A autora aborda movimentos neoconservadores, que instigam adesão a uma explicação próxima entre ciência e religião, tornando os brasileiros mais suscetíveis aos discursos desses movimentos.

Miranda (2020), embasada em Saad Filho (2020), destaca os pilares do capitalismo, ao evidenciarem fissuras com o compromisso iluminista da ciência e a legitimidade das políticas democráticas. As fissuras mostradas por Saad Filho (2020) expressam que ambas contribuem com a escalada de forças conservadoras, que

⁸³ Sagan (1997) relaciona a sua escrita à Guerra Fria (entre 1947 e 1991), que marcou a polarização do mundo em dois blocos, um liderado pelos americanos e outro pelos soviéticos. Essa polarização gerou um conflito político-ideológico entre as duas nações e seus respectivos blocos, cada qual defendendo os seus interesses e a sua ideologia. Durante a realização desta pesquisa, ocorrem os ataques (considerados genocídios) da Rússia à Ucrânia em razão da expansão da Otan pelo Leste Europeu, a possibilidade de adesão da Ucrânia à aliança militar, a contestação ao direito da Ucrânia à soberania independente da Rússia e o desejo de Vladimir Putin de restabelecer a zona de influência da União Soviética. Conforme Sanches, Putin evoca as memórias coletivas dos ataques de Adolf Hitler na Europa, especialmente da invasão dos nazistas contra a então União Soviética, e a noção de genocídio e limpeza étnica contra um povo - nesse caso, contra os separatistas russos na Ucrânia - e tenta caracterizar seus atos não como agressão a um outro país, como o acusam Ucrânia, EUA e Europa Ocidental, mas como uma tentativa de defesa. Nesse cenário, reporta-se à preocupação de Sagan quanto à responsabilidade do uso da Ciência.

SANCHES, M. Desnazificação e genocídio: a história por trás da justificativa de Putin para invasão da Ucrânia BBC News Brasil em Washington Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60518951>. Acesso em: 28 fev. 2022.

recorrem ao negacionismo e à ressurgência de teses criacionistas, bem como a posturas irracionais de intolerância diante de posições divergentes.

Em consonância com as discussões de Arendt (2016), amplia-se o rol dos problemas que esses movimentos trazem para a sociedade. Martins (2020) exprime que o problema da pós-verdade supera a arena das forças políticas e se dissemina na circulação de ideias trabalhadas nas redes sociais, dando origem ao revisionismo histórico e aos movimentos já citados. Nesse triste cenário, tais movimentos não só perpassam forças políticas, mas fazem parte do jogo político, quando se torna visível a sua omissão frente aos movimentos.

A História emergiu na modernidade de forma diferenciada, não mais para contar os feitos e os sofrimentos dos homens ou para contar fatos que afetaram suas vidas – tornou-se um processo realizado pelo homem (ARENDR, 2016). Atualmente, o mundo é determinado pela ação do homem sobre a natureza, para obras humanas e para a esfera dos negócios, em detrimento da preservação dessa obra como sociedade duradoura.

Partindo da reflexão sobre a previsão do comportamento humano, de que o terror político pode agir por determinados períodos, raramente há condições de alterar a essência dos problemas humanos de uma vez por todas, o que se denota que jamais se poderá ter garantia do seu próprio futuro. Para Arendt (2016), as ações humanas, como os eventos estritamente políticos, abarcam uma estreita relação com a pluralidade humana, que reflete a falta de previsão sobre tais ações, evidenciando que a capacidade de ação do ser humano é a mais ameaçadora das aptidões, bem como são incontestáveis os riscos autogerados com que, atualmente, a sociedade se depara.

Dentre os riscos gerados pela sociedade, está a forma fascista de pensar e agir, como defende Felipe⁸⁴ (2019), ao elencar características de dominação capitalista e concepção de homogeneização da sociedade. Conforme o padrão da convencionalidade burguesa, indicam-se cor branca, ocidental, heterossexual, cristã, ou seja, como manda a tradição da padronização. Como formas de controle fascista, criam-se estereótipos para diferenciar o que foge do padrão da normalidade, categorizando-os, conforme Felipe (2018):

⁸⁴ Márcio Sotelo Felipe é advogado e foi Procurador-geral do estado de São Paulo. Mestre em Filosofia e Teoria Geral do Direito pela Universidade de São Paulo.

Assim, partidos e movimentos sociais de esquerda ou progressistas, etnias, religiões, formas distintas de sexualidade foram excluídas das categorias 'normal', 'bom' e 'bem'. Essa dominação fascista pelo controle ideológico visando a desumanização do diferente fazia com que ela emergisse sem pudor entre lúmpens, ressentidos sociais, personalidades autoritárias, a pequena burguesia apavorada pela possibilidade de proletarização e que se representava segundo o padrão social burguês (FELIPPE, 2018, não paginado).

O autor expõe características fascistas vivenciadas no atual cenário político brasileiro, que se perpetua de forma lenta, com ideias como a ausência de um pensamento crítico, introjetado pelo movimento Escola "Sem" Partido, cujas entranhas trazem modos fascistas de pensar. Além da suposta alienação, que demonstra a potencialidade de ação do ser humano, como uma temível capacidade da condição humana (ARENDDT, 2016).

Umberto Eco, na obra "O Fascismo Eterno"⁸⁵, anuncia que ainda está entre nós, e que pode vestir-se de trajes civis, com características similares ao medo do diferente, uma oposição à análise crítica, expressando o constante estado de ameaça. Seus estudos evidenciam que regimes políticos podem desmoronar e as suas ideologias podem ser destituídas da sua legitimidade. Subjacente a um regime, há uma forma comum de pensar e sentir os hábitos culturais da sua ideologia.

O fascismo descrito pelo autor emerge sob um 'desconjuntamento ordenado', pois carece de bases filosóficas. Entretanto, articulado em alguns padrões, "o termo 'fascismo' adapta-se a tudo porque é possível eliminar de um regime fascista um ou mais aspectos e ele continuará sempre a ser reconhecido como fascista" (ECO, 2019, p. 43). Suas análises contribuíram para o conhecimento do termo. Atualmente, a alusão a ele tornou-se recorrente, instigando as pessoas a propagarem sua terminologia, como forma de resistência frente ao contexto

⁸⁵ O autor indica uma lista denominada de fascismo eterno. Tais características não poderiam ser organizadas em um único sistema, por apresentarem contradições entre si, em decorrência de outras formas como o despotismo ou o fanatismo. Assim, se uma das características apontadas emergir, está posto o fascismo. Das características elencadas, destacam-se: I- culto da tradição; II- recusa da modernidade; III -ação pela ação/irracionalismo; IV- desacordo implica em traição; V- medo da diferença/racista por definição; VI - apelo às classes média frustradas /frustração individual ou social; VII - obsessão da conspiração, ao estado de sitio/apelo a xenofobia; VIII- os inimigos são, ao mesmo tempo, fortes demais e fracos demais; IX - o pacifismo tem conluio com o inimigo/ a vida é uma guerra permanente; X- desprezo pelos fracos/elitismo de massa; XI- cada um é educado para tornar-se um herói; XII- machismo/intolerância; XIII- populismo qualitativo/povo ficção teatral; XIV- "Novilíngua"⁸⁵/diversas formas de ditadura (ECO, 2019, p. 45-60).

educacional, social e político. Por essa razão, explicita-se a recorrência de discursos que enaltecem a polarização e a intolerância às diferenças culturais e políticas.

Tais discursos trazem consigo riscos à democracia, uma vez que a perda dos significados e sentidos pode fragilizar e naturalizar falas autoritárias, que contêm violência e desprezo pela democracia. Entretanto, se mantiver o olhar com atenção para a totalidade do que nos conta a história, percebe-se que esse processo não é direcionado intencionalmente para os homens em ação, mas é para aqueles que os sucedem, visto que foram orientados para tal ato (ARENDDT, 2016).

As supostas intenções de quem está à frente do processo político descortinam a frágil situação da educação, à medida que defendem os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido. Nesse caso, os responsáveis são as pessoas a cargo de: Ministério da Educação; Ministério das Relações Exteriores; Secretaria Especial da Cultura; e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. A referida fragilidade é traduzida em discursos ofensivos e, ainda, em ações desastrosas, denunciadas pela sociedade que acompanha, estarecida, tais ações como ocorre com a abstinência sexual – ação promovida pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, como controle e prevenção da gravidez, ou ainda, os problemas com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2019, desde a verificação de notas até o vazamento de informações sobre listas do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Em face dessas constatações, cabe a reflexão de uma mera coincidência de práticas incoerentes como as do ministério da Educação ou se, realmente, servem para deixar tais práticas desacreditadas pela população, para naturalizar práticas autoritárias que já foram balizadas pelo atual governo. O sistema é tendencioso, pois demonstra que a ação pode ter embasamento em uma hipótese que, no decorrer do seu curso, poderá ser direcionada e se tornar verdadeira (ARENDDT, 2016).

Nesse cenário, sublinha-se a crise da autoridade e política em sua origem e natureza, sentida desde o início do século, a partir da ascensão de movimentos políticos, com o objetivo de substituir o sistema partidário e a promoção de uma nova forma totalitária de governo, que foram responsáveis pela quebra de todas as autoridades tradicionais (ARENDDT, 2016). A autora cita três importantes modelos governamentais: autoritário, tirânico e totalitário. Os governos autoritários limitam a liberdade, mas não a eliminam, permanecendo ligados aos direitos civis. Nos

governos tirânicos ou ditatoriais, a liberdade é extinta e o tirano se encarrega das decisões do setor público. Os governos totalitários agem com a eliminação da liberdade, por intermédio do condicionamento e da massificação.

Sobre os tipos de governo reconhecidos por Arendt (2016), busca-se o respaldo em Picoli (2017), pesquisador das relações do totalitarismo, quanto ao movimento Escola “Sem” Partido. Diz o autor que a condição do totalitarismo anula a pluralidade essencial para a existência da vida ativa e política. Ao criar um mundo de iguais, a igualdade se perde, com vistas a anular o sujeito no exercício da cidadania. A liberdade individual é negada, assim como a igualdade de direitos, “[...] já que a anulação da política impede que o indivíduo nasça para o mundo [...]. É como se a sociedade toda fosse um único indivíduo” (PICOLI, 2017, p. 8). Ao negar o plural, o totalitarismo cria uma falsa realidade, baseada na negação e na alteração dos fatos. Partindo das características totalitárias, o movimento tenta manipular a história, com o objetivo de extrair a capacidade de ação do sujeito.

Picoli (2017) lembra que o totalitarismo tem, como escopo, eliminar todo espaço público onde a política possa se revelar, a iniciar pela escola. Os projetos de lei do Escola “Sem” Partido cumprem com esse propósito em relação à concepção de neutralidade, como a anulação do discurso e da diferença, caso contrariem o âmbito familiar. Reflete-se sobre os discursos embasados em tipologias de governo já apresentados, ora com características autoritárias, ora com totalitárias, praticados no atual governo, principalmente nas falas dos Personagens que inclinam tais discursos, ao reconhecerem, na hierarquia, o direito legitimado.

Recorre-se a Arendt (2007) para relacionar a fala dos Personagens, para entender que os homens podem se distinguir frente à ação e ao discurso, que são modos utilizados pelos seres humanos para se expressarem. Do contrário, a vida sem discurso e sem ação deixaria de ser uma vida humana, por não ser vivida entre homens. É com palavras e atos que o sujeito se insere no mundo; a ação iniciada é humanamente revelada por meio das palavras.

Com base nas ideias arendtianas, percebe-se que os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, vivenciados na educação, geram instabilidade, ou, nas palavras de Arendt (2016), uma “crise”, que não é isolada das questões históricas, sociais, culturais e políticas. Ainda mais quando os discursos dos

Personagens tomam forma (ação), por intermédio de elementos⁸⁶ que, enraizados nos ministérios, intentam a implementação de políticas com viés autoritário, ou ainda, totalitário.

2.3.1 Crises e rupturas na educação e na política

Na atual conjuntura política e educacional, reportam-se as crises da modernidade e as latentes rupturas que a história já testemunhou no passado, e que se fazem recorrentes na contemporaneidade, ao abarcar a política, a democracia, a ciência, a educação e a saúde⁸⁷. Vivencia-se uma crise social, econômica e cultural, que enlaça a todos que sobrevivem sob a égide do atual governo. Arendt (2016) chama a atenção para a ‘crise na educação’.

Inicialmente, a autora aborda a crise do sistema educacional norte-americano, que precisa ser analisada à luz das consequências das experiências políticas do século XX. Discorre sobre situações que perpassam fronteiras históricas e nacionais, por exemplo; “a agitação revolucionária que sucedeu a Primeira Guerra Mundial, os campos de concentração e de extermínio [...] o profundo mal-estar que se espalhou por toda a Europa a partir do término da Segunda Guerra Mundial” (ARENDR, 2016, p. 222). Assim, a crise na educação reflete a fragilidade vivenciada na sociedade moderna.

Pensar a essência da natalidade⁸⁸ implica distanciar-se de juízos pré-formados e de prescrições, para pensar o vínculo entre a educação e a condição da existência humana, associada às demais atividades laborais, cuja responsabilidade é o acolhimento no ato de ensinar a cultura aos mais novos, preservando a tradição, como um modo de pensar o presente. (ARENDR, 2016). A ação está relacionada à

⁸⁶ Sandra Ramos, professora da UFPI e aliada do movimento Escola Sem Partido, foi escolhida pelo Ministério da Educação para coordenar a área de materiais didáticos. A nomeação foi publicada no Diário Oficial da União na terça-feira (10/03/2021). Há menos de um ano, em vídeo com o fundador do Escola sem Partido, Miguel Nagib, Ramos disse que existe uma “minorias ruidosa” que se mantém na posição de defesa de ideologias político-partidárias na educação. Disponível em: MORALES, J. MEC escolhe aliada do Escola sem Partido para área de livros didáticos. 2021. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/mec-escolhe-aliada-do-escola-sem-partido-para-area-de-livros-didaticos/> 2021. Acesso em: 20 mar. 2021.

⁸⁷ Ausência de um planejamento em plena pandemia da COVID-19, conforme os pesquisadores retratam nesta pesquisa.

⁸⁸ Conforme a autora, não se trata da condição da natalidade como um nascimento biológico, mas como um aparecer para um mundo aberto às transformações.

condição humana da natalidade, isto é, o nascer para o mundo, a capacidade da iniciativa que constitui a categoria do pensamento político.

A análise de Picoli (2017) permeia as ideias de Arendt (2007), expondo que o pensamento e a ação estão correlacionados, e que ambos são perigosos. Todavia, a não ação e o não pensamento são também perigosos, porque a não ação significa que a catástrofe se sobrepõe para o que é novo, obstruindo-o, enquanto que o não pensamento acelera a catástrofe anunciada pela não ação.

O motivo pelo qual talvez seja prudente duvidar do julgamento político de cientistas enquanto cientistas não é, em primeiro lugar, a sua falta de 'caráter' - o fato de não se terem recusado a criar armas atômicas -, nem a sua ingenuidade - o fato de não terem compreendido que, uma vez criadas tais armas, eles seriam os últimos a ser consultados quanto ao seu emprego -, mas precisamente o fato de que habitam um mundo no qual as palavras perderam o seu poder. E tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido (ARENDR, 2007, p. 12).

O esvaziamento do evento não indica a ausência de suas consequências, seja no contexto político, histórico ou social. À luz das ideias de Arendt (2016), reflete-se em uma suposta 'crise' da modernidade, que mantém relações com o desaparecimento da 'autoridade no cenário político'. Tal situação, gera impactos no contexto educacional, ou seja, no "universo protético onde, a qualquer momento, tudo se pode transformar em praticamente tudo" (ARENDR, 2016, p. 274). Nesse caso, a crise na modernidade implica a perda de limites do fundamento do mundo, remetendo a uma instabilidade no discernimento da (in)tolerância nas relações escolares e sociais.

A instabilidade faz emergir um discurso de ódio, que tem se propagado com intensidade nas relações de convivência, ainda mais fomentado pelo movimento Escola "Sem" Partido e seus desdobramentos. Daí a necessidade de discutir a consequência de legitimar a perda da autoridade docente. Para Arendt (2016), na educação, a responsabilidade pelo mundo permeia pela autoridade alinhada à forma de ensino, reiterando a responsabilidade pelo mundo.

A crise na educação está correlacionada à crise política e esta, por sua vez, com à da autoridade que mantém relação com a crise da tradição, o que acarreta um desequilíbrio da atitude frente ao passado (ARENDR, 2016). Toda essa

correlação ressalta a importância do educador na mediação entre o velho e o novo, garantindo a continuação da civilização.

O educador tem comprometimento com o processo formativo, pois é responsável para dar continuidade ao processo civilizatório. Sua função é ensinar aos alunos sobre o mundo, e não apenas instruí-los a viver em sociedade (ARENDR, 2016). Por essa razão, “[...] uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional” (ARENDR, 2016, p. 247). A autora preocupa-se com a continuação de uma sociedade, que não pode se esquecer do passado, para não comprometer o presente.

A atenção com a história reflete a preponderância da mediação no processo de ensino e aprendizagem, para integrar os educandos no contexto social, não apenas em um segmento específico, evitando repetir erros que os coloquem à margem de ideologias de governos, que limitam o seu agir no mundo contemporâneo. Picoli (2019) sublinha que pensar é questionar os acontecimentos do tempo e o sentido histórico, cuja ação pode ser movida pelo pensamento, ou prescindir dele, o que a torna tão ou mais perigosa quanto o não agir.

Picoli (2019, p. 242) reforça que, simultaneamente à elevação “[...] do Progresso como conceito da História, como ideologia, dominante, desde a modernidade se verifica a emergência de uma mentalidade dominante, a do animal laborans, e de uma concepção de educação dominante, a normalizante⁸⁹”. Suas análises direcionam para o empreendimento educativo voltado a um conhecimento técnico mensurável e ranqueável, que evita o pensar, corroborando para pensar a proximidade da concepção do movimento com a educação normalizante, que fomenta uma sociedade do consumo.

Arendt (2016) aborda a crise cultural e sua importância social e política, direcionado a cultura⁹⁰ para uma sociedade de massa,⁹¹ compreendida como uma

⁸⁹ Segundo Picoli, a educação normalizante é a perspectiva educacional do animal laborans, porque não está preocupada com as possibilidades do vir-a-Ser da novidade. Antes o contrário. Está comprometida com o atendimento das demandas da própria mentalidade do animal laborans (qualquer atividade que não produza algo mensurável e consumível e que possa conservar a vida biológica do indivíduo é tida como desnecessária e irrelevante)

⁹⁰ Cultura origina-se do latim *colere* - cultivar, habitar e preservar. Trato do homem com a natureza. O modo de relacionamento prescrito pelas civilizações com respeito às menos úteis e mais mundanas das coisas, obras de artistas, músicos (ARENDR, 2016, p. 267).

⁹¹ Diferença entre sociedade e sociedade de massas. Na sociedade, a necessidade de cultura valoriza e desvaloriza objetos culturais, transformando-os em mercadorias. Já a sociedade de massas os consome, como qualquer outro bem e consumo. (ARENDR, 2016, p. 257).

sociedade de consumo, originando a cultura de massa. Nesse âmbito, a informação é manipulada, limitando o agir da sociedade moderna, o que contribui para uma crise também cultural, já que a sociedade de massa consome o entretenimento e sentencia à destruição tudo o que toca. A ‘crise cultural’ correlacionada à ‘crise na educação’ não seria só uma crise, mas integraria uma ação planejada, destinada à manutenção da cultura de massa.

A crise cultural é vista, aqui, à luz da relação com a guerra cultural⁹². Hunter (1991) fala da guerra cultural travada a partir da formação de uma sociedade com padrões tidos como ideais. Souza (2014) cita estudos sobre a guerra cultural estadunidense, reforçando a motivação das transformações sócio-históricas, consideradas drásticas na estrutura da sociedade.

Hunter (1991) descreve o

[...] conflito cultural muito simplesmente como hostilidade política e social enraizada em diferentes sistemas de compreensão moral. O fim para cada uma destas hostilidades tende a ser a dominação de um ethos moral e cultural sobre todos os outros (HUNTER, 1991, p. 42).

A guerra cultural é permeada por disputas ideológicas e conflitos que perpassam a política, com a imposição de princípios e valores de um grupo sobre o outro. Segundo Gross (1997), a expressão ‘guerra cultural’⁹³ tem, no Kulturkampf, um episódio do final do século XIX, quando o chanceler do II Reich alemão, Otto Von Bismarck, articulou uma campanha cultural contra o catolicismo no país recém-unificado. A chamada ‘guerra cultural’ demandou apoderar-se da opinião pública (GROSS, 1997).

⁹² ‘Guerra cultural’ refere-se a um tipo especial de tensão social e política em determinada sociedade. Esse conflito ocorre na dimensão da cultura - da produção artística, pensamento e reflexão, no universo dos valores e símbolos. Não é como uma guerra civil, que representa um estágio avançado de deterioração do quadro social e institucional. Tampouco se reduz a um conflito de facções partidárias. Por ser um fenômeno do campo da cultura, percebe-se sua presença de maneira ampla e difusa na sociedade. O que torna esse tipo de tensão diferente é uma percepção, por parte de grupos majoritários ou dominantes, de que as nações e as sociedades em que vivem têm uma unidade e uma identidade que se traduzem em uma essência inalterável. Tudo o que divergir dessa visão essencialista, será considerado como uma ameaça radical, pois coloca em xeque a suposta identidade tradicional. [...], os próprios indivíduos que desafiam a visão essencialista costumam ver sua missão em termos idênticos, só que com sinal trocado: a existência continuada da sociedade tradicional, com suas ortodoxias características, é um inimigo intolerável, um impedimento à própria existência da cultura desafiante. (WOLF apud SAYURI, 2019, não paginado).

⁹³ A discussão é aprofundada por Santos (2019): em reação à ortodoxia da moral cristã, Bismarck buscava modernizar a sociedade alemã, para impedir o avanço dos interesses papais nos assuntos do Estado.

Com base em Hunter (1991) e Gross (1997), a guerra cultural implica a tentativa da dominação, da imposição dos valores de um grupo em detrimento de outro, com a intolerância prevalecendo nas falas de quem a promove.

Na conjunção de definições, a ideia da visibilidade das discussões de guerra cultural é repleta de disputas ideológicas, justificadas e legitimadas por falas de representantes do governo (Personagens pesquisados) que transitam, principalmente pelas redes sociais, acentuando ainda mais a polarização da sociedade. Mas, o que teriam a ver a guerra cultural e a cultura de massa, ou como a filósofa chama, o entretenimento de massas, com a discussão do movimento Escola “Sem” Partido? E com as ideologias de um governo? Conforme Arendt (2016), a cultura não é propagada para as massas, mas destruída para produzir entretenimento e empobrecimento, modificando os objetos culturais, a fim de persuadir as massas.

A organização que se pretende legitimar e difundir com os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, dentre os vários objetivos, é voltar o ensino ao seu caráter utilitarista, coibindo a discussão de assuntos em sala de aula que abordam a realidade dos alunos e, conseqüentemente, a sociedade. Esse movimento tem uma importante função para a persuasão das massas, a ser legitimada pelo âmbito educacional. Talvez, por isso, a crise na educação citada por alguns Personagens não seria uma crise, mas um dos vieses dos seus desdobramentos, como se verifica com os contingenciamentos⁹⁴, considerados verdadeiros ataques à educação.

Na esfera cultural, o ex-secretário Roberto Alvim⁹⁵ – um dos Personagens que terá a fala analisada – fez um discurso com características nazistas. Embora, tenha alegado que foi uma infeliz coincidência retórica, a sua permanência no governo ficou insustentável e foi exonerado. Ocorre que o discurso do então

⁹⁴ As pastas mais afetadas foram da Cidadania, que perdeu 619,2 milhões de reais e da Educação, com 348,5 milhões de reais bloqueados. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por exemplo, teve congelado quase R\$ 1 bilhão, ou 21% de seu orçamento para 2019. O FNDE financia livros didáticos, transporte escolar e auxílio à formação de professores na educação básica, entre outras coisas. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/cortes-no-mec-afetam-educacao-basica-anunciada-com-prioridade-por-bolsonaro-23646433>. E disponível em: <https://vermelho.org.br/2019/06/30/com-cortes-e-polemicas-educacao-vira-a-vidraca-do-governo-bolsonaro>. Acesso em: 24 fev. 2020.

⁹⁵ O discurso evocava o paralelo nazista, como o enquadramento e a música escolhida, um trecho da ópera preferida de Hitler. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/roberto-alvim-diz-desconfiar-de-acao-satanica-em-sua-demissao/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

Secretário da Cultura mantinha traços de autoritarismo e conservadorismo, sendo recorrente a sua utilização, conforme anunciado em jornais e nas mídias sociais.

Lembrando a fala de Tiburi (2017, não paginado): “O caráter autoritário tem história e geografia, desenvolve-se no tempo e no espaço [...]”. Nesse caso, relaciona-se o autoritarismo, a cultura e a arte, acrescentando que “[...] Pessoas e instituições fomentam em determinados contextos formas antidemocráticas de expressão, cuja característica é o apagamento e o silenciamento do outro” (TIBURI, 2017, não paginado). O autoritarismo é um empreendimento desse silenciamento, realizado com setores do processo educacional e cultural no Brasil (TIBURI, 2017, não paginado).

Arendt (2016) reporta-se à sinceridade como uma das virtudes que não permeiam a esfera política, fazendo referência ao conflito existente entre a verdade e a política. A mentira é tida como um recurso necessário e justificável, seja ele um demagogo ou um estadista. A opinião, e não a verdade, pertence à lista dos pré-requisitos indispensáveis a todo poder (ARENDR, 2016). Portanto, toda pretensão a uma verdade considerada absoluta no âmbito da política, ao tratar das relações humanas, torna-se tiranizante, à medida que desconsidera a opinião dos sujeitos (ARENDR, 2016). A situação ocorre em governos que usam a persuasão diluída em discursos tiranos. Ao se defrontar com um pensamento divergente do seu, utiliza-se de uma violência silenciosa, chamada censura.

A censura pode se apresentar de várias formas. Em 2020, a Secretaria de Educação Estadual de Rondônia elencou 43 livros que deveriam ser recolhidos das escolas públicas, por conterem o que foi denominado de ‘conteúdo inadequado’ (ARAÚJO, 2020). Obras que se tornaram marcos da literatura brasileira, como “Macunaíma”, “Os Sertões” e “Memórias Póstumas de Brás Cubas” e clássicos da literatura universal, como de Poe e Kafka, além dos livros de Rubem Alves, foram citados no documento⁹⁶ para serem recolhidos (ARAÚJO, 2020).

Arendt (2016, 293) identifica que, em nenhuma época passada, se toleraram opiniões sobre assuntos referentes à religião ou à filosofia. Mas se a verdade fatural divergir do interesse de algum grupo, é mais hostilizada que anteriormente. A partir

⁹⁶ O documento comunicando a censura estava em nome do secretário de Educação, Suamy Lacerda de Abreu, que afirmou ser *fake news*, mas ao ser confrontado com o documento, alegou não ter conhecimento da medida e que mandaria suspender o recolhimento dos livros. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2020/02/macunaima-e-os-sertoos-conheca-a-lista-de-livros-que-o-governo-bolsonarista-de-rondonia-queria-proibir>.

do momento em que as verdades fatuais inoportunas são toleradas de forma consciente ou inconsciente em países livres, tornam-se opiniões, como por exemplo, o fato de a Alemanha apoiar as medidas de Hitler, deixando de ser um registro histórico para configurar-se em opinião.

A verdade fatural informa o pensamento político e assume um caráter coercitivo, diferenciando-se da verdade racional, por abranger fatos e circunstâncias em que mais pessoas estão envolvidas. Na compreensão de Arendt (2016, p. 297), uma afirmação fatural como: “[...] Em agosto de 1919 a Alemanha invadiu a Bélgica [...]”, pode adquirir conotação política, frente a interpretação que leva a existência de ‘ações’ para alterar esses registros históricos. A ocorrência de um apagamento da linha divisória entre a verdade fatural e a opinião é uma das inúmeras formas de ‘ação’ que a mentira pode assumir. Por isso carrega um germe de violência, que tende a destruir aquilo que procura negar. Apenas governos totalitários adotaram-na de forma consciente como primeira etapa para o assassinato.

O pensamento arendtiano faz emergir várias reflexões contemporâneas sobre a verdade, fatos, opinião e persuasão no contexto histórico, político e educacional em que se vive. A autora analisa o conflito entre moral e política: no decorrer da história, as pessoas tinham consciência dos riscos de sua atividade, os que perseguiam e os que contavam a verdade. Caso a verdade não interferisse no rumo do mundo, era apenas ridicularizada, mas se fosse levada a sério, havia riscos (ARENDR, 2016).

A autora refere-se às ideias de Platão sobre a alegoria da caverna, trazendo à tona situações que demonstram o quão atemporal é esse conflito, que ocasiona inquietações em relação à mentira fecundar o germe da violência. Lembra-se, aqui, o caso do assassinato da vereadora Marielle Franco, em 14 de março de 2018, na cidade do Rio de Janeiro, logo após sair de uma reunião de jovens negras. O carro da vereadora foi atingido com 13 disparos, quatro dos quais atingiram a sua cabeça, e três outros acertaram as costas do motorista. Ambos vieram a óbito. Apenas a sua assessora sobreviveu.

Conforme Gasman⁹⁷ (2018), o assassinato de Marielle Franco é paradigmático, porque fere a democracia como espaço de construção de alternativas e do reconhecimento da violência de gênero, em leis e políticas públicas que foram insuficientes para poupar a sua vida⁹⁸. Marielle Franco era Mestre em administração pública na Universidade Federal Fluminense - UFF, com a dissertação intitulada “UPP - a redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro”.

A vereadora Marielle Franco, eleita em 2017 pelo PSOL para a assembleia do Rio de Janeiro, defendia os direitos humanos, de gênero e raciais, e criticava a intervenção federal na segurança pública do Rio de Janeiro. Era relatora da Comissão da Câmara de Vereadores do Rio, criada para acompanhar as tropas na intervenção⁹⁹.

Embora as investigações ainda continuem, o seu assassinato atraiu a atenção internacional, demonstrando a instabilidade política do Brasil¹⁰⁰. Em 2018, acirrou-se o pleito eleitoral para a presidência da república, e Marielle Franco estava ganhando voz em assuntos que, talvez, fizessem com que as pessoas não só a ouvissem, mas também os difundissem, principalmente, sobre a violação de direitos humanos.

Arendt (2016) versa sobre o dano do poder político, capaz de impor uma verdade a ser difundida, como ocorreu com a Revolução Russa, que suprimiu Trotsky¹⁰¹ de seus registros nos livros de história da Rússia. A tomada de consciência sobre a vulnerabilidade da verdade racional revela que os fatos e

⁹⁷ Nadine Gassman, representante da ONU Mulheres Brasil, e Flávia Biroli, professora do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília (UnB). Artigo publicado “Marielle Franco: democracia, legado e violência contra as mulheres na política”. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/marielle-franco-democracia-legado-e-violencia-contra-as-mulheres-na-politica>. Acesso em: 24 abr. 2020.

⁹⁸ Artigo publicado originalmente no blog #AgoraÉQueSãoElas, da Folha de S. Paulo, em 14 de abril de 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-marielle-franco-democracia-legado-e-violencia-contra-as-mulheres-na-politica/>. Acesso em: 24 abr. de 2020.

⁹⁹ Artigo publicado por Oliveira sobre Marielle Franco: um estudo da trajetória feminina no âmbito político brasileiro. Disponível em: <http://www.uff.br/bach/files/2016/10/LARISSA-CARRARO-DE-OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 24 abr. de 2020.

¹⁰⁰ Após o dito golpe que colocou o vice-presidente Michel Temer, a situação de colapso político do Brasil continuou se agravando.

¹⁰¹ Leon Trotsky foi um revolucionário russo que teve papel de destaque na Revolução Russa de 1917. Considerado segundo homem da Rússia liderada pelos bolcheviques, mas perdeu influência quando Lenin morreu. Foi expulso da União Soviética e perseguido pelos agentes de Stalin, sendo assassinado em 1940.

eventos são resultados de homens, que agem de forma conjunta, compondo a textura do domínio político, instigando preocupação com a verdade fatural.

Quando a dominação ataca a verdade racional, desviando o seu domínio, ao falsificar e negar fatos com a intenção de manipular o conhecimento da história, pode indicar de que a verdade fatural dificilmente sobrevive ao assédio do poder, (ARENDR, 2016). A mentira tradicional diferencia-se da mentira moderna não só na ocultação, mas na forma de destruição, como a retirada de nomes de autores dos registros e dos processos históricos (ARENDR, 2016).

O pensamento arendtiano contribui para descortinar esse cenário de imposições veladas de ideologias que tentam fazer um revisionismo da história da educação brasileira, desconsiderando registros históricos valiosos, ou, ainda retirar nomes da educação contemporânea, por exemplo, como o do célebre Paulo Freire, discutido na sequência.

2.4 O legado de Freire no cenário educacional

Em tempo algum pude ser um observador 'acinzentadamente' imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro (FREIRE, 2015).

A reflexão sobre a crise na modernidade traz à tona alguns episódios do revisionismo da história, não só educacional, mas social e político no Brasil, em termos dos ataques ao educador Freire (1921-1997)¹⁰². Em 2012, foi reconhecido como Patrono da Educação Brasileira; em 2019, o governo tentou retirar seu nome, como forma de desconsideração do seu legado, ainda alterando o nome Plataforma Freire para plataforma CAPES de Educação Básica.

No período da ditadura, Paulo Freire foi preso e exilado, pois sua metodologia e suas obras instigavam um novo tipo de educação, um ensino capaz de dar autonomia às classes dominadas, isto é uma educação emancipadora. Viu-se

¹⁰² É considerado o brasileiro com mais títulos de doutorados *honoris causa* e é o escritor da terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo: Pedagogia do oprimido. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm> e em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 25 fev. 2020.

o quão importante é, para o Estado, um ensino mecanicista, com viés apolítico, como demandam os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido.

Questiona-se: quem é Paulo Freire no cenário da educação pública brasileira? Por que recebe ofensivas no atual contexto político? Sua história teve início com a visibilidade do Programa Nacional de Alfabetização¹⁰³. Foi acusado de comunista em 1960, quando preparava a implantação do programa no governo Joao Goulart. O golpe militar de 1964 levou Freire a ser preso e exilado (HADDAD, 2019).

O Programa ganhou destaque, não só pela alfabetização, mas pela formação consciente de direitos dos alunos no exercício da cidadania. O método, baseado em palavras, com os chamados ‘círculos de cultura’, trabalhava palavras que faziam parte da realidade (FREIRE, 1979). Refletiam e dialogavam sobre suas condições de vida, trabalho, saúde e educação, tornando-os conscientes da importância das experiências como protagonistas no processo educacional.

Haddad (2019) comenta sobre a notoriedade do Programa de Alfabetização de Freire, que gerou, nos militares, a compreensão de que poderiam ser desestabilizados os poderes constituídos. Em pouco tempo, uma grande quantidade de pessoas poderia votar – o voto era permitido apenas para os alfabetizados. Tal situação poderia impactar os currais eleitorais e, ainda, levar as massas a agir de forma consciente e crítica.

Em 1964, Paulo Freire foi exilado por 15 anos. Viveu na Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça, onde trabalhou em Universidades e escreveu várias obras. Retornou ao Brasil em 1980 e foi reconhecido internacionalmente como um dos mais importantes educadores do mundo (HADDAD, 2019). No Brasil, Freire foi professor na Universidade Católica de São Paulo (PUC) e na Universidade de Campinas (Unicamp) e ao final de 1988, a então prefeita de São Paulo, Luiza Erundina, o convidou para ser Secretário Municipal de Educação, nas primeiras eleições municipais após a nova constituição.

De acordo com Haddad (2019), em 1991, após sofrer inúmeras pressões, Freire passou o cargo para o Filósofo Mario Sergio Cortella, seu chefe de gabinete. Apesar das pressões, manteve suas orientações, que influenciaram outros municípios e estados no âmbito da democratização da gestão e das inovações

¹⁰³ O programa ganhou destaque após ser realizado no ano anterior pelo governo do Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos. O método alfabetizou 400 jovens e adultos em apenas 40 horas de curso.

pedagógicas: “A presença do educador, ao assumir um cargo público de um governo de esquerda, voltaria a incomodar parcelas da sociedade que não deixavam de desqualificá-lo durante todo o período em que permaneceu no cargo” (HADDAD, 2019, p. 143).

No dia 01 de maio de 1997, Freire seria submetido a uma angioplastia, porém complicações de saúde levaram-no à morte no dia seguinte. Freire recebeu, em vida em *in memoriam*, 48 títulos de Doutor *honoris causa*, por diversas universidades no Brasil e no exterior, além de inúmeras homenagens, prêmios e títulos de mais de 350 escolas e centros acadêmicos do Brasil. Teve grêmios estudantis, cátedras, ruas e movimentos sociais condecorados com seu nome (HADDAD, 2019).

Em 1995, foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz e declarado Patrono da Educação brasileira em 13 de abril de 2012. As obras de Freire foram publicadas em vários países, ou, como sublinha Haddad (2019), espalharam-se pelo mundo, como o livro “Pedagogia do Oprimido”, traduzido por mais de 20 idiomas e “Pedagogia da autonomia”, sua última obra, que atingiu em 2005, oito anos após seu lançamento, 650 mil exemplares vendidos. Assim como suas obras, documentários e entrevistas estão pelo mundo expressando o pensamento freireano de conceber a educação.

Em 2018, a revista *Revue Interntionale d'Education de Sévres* fez um levantamento dos principais educadores da humanidade. O nome de Freire foi acompanhado pelos autores Rousseau, Vygotsky, Dewey, Montessori e Grundtvig. Apesar dos seus feitos, Freire sofreu ataques, sendo novamente desqualificado por setores conservadores do cenário político nacional, como ocorreu durante o *pró-impeachment* de Dilma Rousseff, em 2015 (HADDAD, 2019).

Durante as manifestações, foram várias as declarações públicas de repúdio. Dentre elas, uma faixa produzida por um professor de História teve grande repercussão no Brasil e em outros países. A faixa retratava a frase: “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire”. Nesse dia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) se expressou nas redes sociais com frases de Freire, que foram reproduzidas por vários internautas, em uma espécie de homenagem (STREIT, 2015).

Figura 1 - Faixa divulgada na internet em 15 de março de 2015¹⁰⁴



Fonte: Streit (2015).

As obras e concepções de Freire vêm sofrendo ofensivas que tentam deturpar suas ideias no contexto educacional. Os ataques permeiam a ação docente com a limitação ao direito de Cátedra, cerceamento de conteúdos e a redução das disciplinas das áreas de Humanas do Ensino Médio, por meio de reformas nas políticas educacionais. Tal situação agravou-se com a vitória do presidente Jair Messias Bolsonaro, que utilizou um discurso hostil ao legado de Freire durante a campanha eleitoral e em uma palestra para empresários no Espírito Santo:

A educação brasileira está afundando. Temos que debater a ideologia de gênero e a escola sem partido. Entrar com um lança-chamas no MEC para expulsar Paulo Freire lá dá de dentro. E complementou: 'Eles defendem que tem que ter senso crítico. Vai lá no Japão, vai ver se eles estão preocupados com o pensamento crítico'. Em seu programa de governo para a educação, Bolsonaro defendeu expurgar o educador das escolas, desta vez com forte apoio das redes sociais, empenhadas em desqualificar e banir o pensamento de Paulo Freire (HADDAD, 2019, p. 145).

As ofensivas ainda ocorrem porque Freire (2015) defende a revolução educacional a partir de uma revolução política, o que a coloca na mira dos idealizadores do movimento Escola "Sem" Partido. Freire advoga uma educação associada à emancipação como condição indissociável, o que resultou na tentativa de deslegitimação do seu método. A intenção do movimento, na aprovação de leis nos planos municipal, estadual e nacional, caracteriza perseguição política contra os professores. A proposta legislativa que, em apenas um mês obteve 20 mil

¹⁰⁴ Protestos realizados em 15 de março contra o governo de Dilma Rousseff. "Entre os pedidos: impeachment, intervenção militar, xingamentos e outras formas questionáveis de manifestação, uma faixa em especial chamou a atenção. 'Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire' foi a mensagem levada às ruas de Brasília pelo professor de história Eduardo Sallenave, de 27 anos." (STREIT, 2015).

assinaturas, pedia que o Senado discutisse a retirada do título de Freire como Patrono da Educação. Tal retirada foi recusada, após um acentuado debate (HADDAD, 2019).

2.4.1 O pensamento freireano: a práxis no rompimento do silenciamento

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (FREIRE, 1980).

Refletir sobre o pensamento freireano em relação ao rompimento do silenciamento implica indagar o interesse do movimento Escola “Sem” Partido em desqualificar as suas ideias. Em suas análises, “[...] o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles - as pautas dos opressores” (FREIRE, 2019, p. 46), o que contraria os desdobramentos do movimento e sua versão acrítica.

Para Freire (2019), fortalecer a consciência oprimida é grave, pois se opõe à libertação, uma vez que a realidade é domesticadora e funciona como um mecanismo de absorção. A libertação é indispensável: “Libertar-se de sua força exige a emersão dela, a volta sobre ela. É por isso que, somente através da práxis autêntica que, não sendo ‘blá-blá-blá’ [...], mas ação e reflexão, é possível fazê-lo” (FREIRE, 2019, p. 52). A reflexão e a ação dos homens visando à transformação do mundo exigem reconhecimento da realidade e uma inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora.

O reconhecimento da realidade não implica uma ação, pois pode ser subjetivo, fazendo criar uma falsa realidade, que impede de transformar a realidade concreta. Também pode ocorrer que a modificação não atinja os interesses individuais e da classe. Assim, recorre-se ao mecanismo de defesa da racionalização: “[...] o fato deixa de ser ele concretamente e passa a ser um mito criado para a defesa da classe do que fez o reconhecimento, que assim, se torna falso” (FREIRE, 2019, p. 53).

A falsidade gira em torno da inserção crítica da classe, que dificilmente ocorre sem a dialeticidade objetividade-subjetividade. Ao opressor, interessa apenas a permanência da classe no estado de imersão, em que a realidade opressora

parece ser intransponível. Dessa forma, tem-se a necessidade de dialogar com a classe sobre a ação, e não apenas explicar o seu estado de imersão. Tal ação poderia descaracterizar o instrumento de desumanização próprio dos opressores que, disfarçados com um falso altruísmo, se vestem com a tonalidade da opressão (FREIRE, 2019).

Os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, embora não aprovados, aos poucos legitimam suas ações frente aos discursos de seus Personagens, com tons da opressão, ao serem propagados às massas e direcionados à educação pública. Suas proposições partem de uma suposta neutralidade e apartidarismo¹⁰⁵, como subterfúgio para utilizar de políticas educacionais para coibir a ação docente.

O controle e o cerceamento atingem um estado avançado de eficiência quando a obediência é consentida e o exercício da vigilância passa a tornar-se voluntário. Ao incentivar os alunos a denunciarem a prática pedagógica, ocorre um equívoco sobre o processo formativo do ensino e aprendizagem, uma vez que a prioridade se volta à intimidação, além de evidenciar o viés totalitário do movimento em uma concepção retrógrada de seus idealizadores sobre o processo educacional. (CASTILHO, 2019). Diante do exposto:

O conhecimento fica reduzido a duas partes: àquela que o estudante pensa ser a correta e àquela que deve ser vigiada, impedida e denunciada. Além desse dualismo, o ESP, por um lado, subestima o aluno ao concebê-lo como doutrinável e vulnerável e, por outro, trata o professor como mero transmissor de conteúdo. A concepção de ensino baseada na lógica formal tem o objetivo implícito de restringir o ensino ao modelo tecnicista. Mas esse modelo é direcionado principalmente aos filhos de trabalhadores, tidos como sujeitos que devem obedecer (CASTILHO, 2019, p. 8).

O ciclo do opressor com o oprimido continua legitimando a dualidade. O opressor não reconhece o oprimido como um sujeito com direitos de exercer sua cidadania, isto é, apenas reconhece a manutenção da dualidade de classes. Na tentativa de conformar os oprimidos, neste caso, os filhos de trabalhadores que estão na condição adequada, que é a de massa de manobra (FREIRE, 2019). Os opressores valem-se da educação como uma forma de garantir tal manutenção, que

¹⁰⁵ O que instiga a indagar como é possível uma neutralidade quando o Escola “Sem” Partido é apoiado pelos partidos como PSL, PSC e DEM. Ou seja, o movimento traz, em suas raízes, uma estreita relação com o setor conservador.

poderia ser rompida caso os oprimidos conseguissem superar a contradição em que se encontram, que é a de não conseguirem 'ser' sujeitos no exercício da cidadania.

Freire (2019) ressalta a condição do 'ser', negada ao sujeito, e para a consciência possessiva do próprio opressor, que entende que pode transformar tudo que o rodeia em objetos de seu domínio. Em sua análise, a humanização é apenas do opressor, e caso a massa resolva tentar a condição da humanização, passa a ser subversiva.

Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em 'coisa', em algo que é como se fosse inanimado (FREIRE, 2019, p. 64).

O movimento Escola "Sem" Partido poderia contribuir com um processo de desumanização, uma vez que o ensino com viés apolítico poderia direcionar o que os filhos dos trabalhadores poderão ter como conteúdo, contribuindo com o controle e com a coisificação¹⁰⁶. A desumanização do outro já é concebida, ao vê-lo apenas como um mero objeto, desprovido de direitos.

Infelizmente, Freire (2019) já alertava que o oprimido poderia vivenciar uma dualidade existencial: ao introjetar o opressor em determinado momento, se assume na condição de oprimido; em outro, de opressor, por viver à sua sombra. Por isso, enquanto não identificar o opressor de forma concreta, ou ainda, não tiver consciência para si, poderá assumir atitudes fatalistas frente à opressão sofrida. O sujeito não se sente digno em tal condição, por ter apreendido que condição não lhe pertence, isto é, de assumir a postura de um opressor e agir dessa forma, por ter introjetado o modelo, na ânsia de almejar a sua postura.

Reporta-se ao pensamento freireano, que defende uma educação voltada para a transformação com o sujeito e não para o sujeito. Alguns métodos empregados na educação podem ser usados para fortalecer a opressão, negando a ação pedagógica com o objetivo de libertação. Igualmente, a tônica da educação não pode ficar restrita apenas à narrativa de uma fala da realidade como algo estático, que acontece por intermédio de conteúdos retalhados e sem relações com

¹⁰⁶ Coisificação: ideia de objeto defendida por Adorno (1995), que remete à substituição da consciência e à submissão ao mais forte, perdendo a noção da individualidade para assumir-se na coletividade, na condição de acrítico.

a realidade, conduzindo-os à memorização, que contribui para a docilidade e a manipulação.

O cenário desenhado por Freire (2019) é chamado de educação pautada na concepção bancária: o objetivo do professor fica preso a narrar o conteúdo para os alunos memorizarem e arquivarem. Quando arquivados e distantes da práxis, não há transformação, não há saber – aos homens, não cabe ‘o ser’. Esse ciclo reflete a educação em uma sociedade opressora – quanto mais se exercita a concepção bancária, menos os alunos desenvolvem sua consciência crítica (FREIRE, 2019).

Dessa forma, reflete-se que ao anular a consciência crítica e impor a passividade, ainda que de forma ingênua, exercita-se a adaptação ao mundo, facilitando ao opressor a manipulação do oprimido. Sem perceberem, os sujeitos se tornam alienados na sua vivência, pois não se dão conta da imersão na opressão. Impedidos de questionar, sentem-se excluídos de seus direitos.

Freire (2019) acentua o olhar em direção ao movimento Escola “Sem” Partido, que vê na educação a função de domesticar sujeitos, tornando suas ideias incompatíveis com suas ações, levando-os ao clima da irracionalidade e do sectarismo:

No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens (FREIRE, 2019. p. 129-130).

Apesar de Freire (2019) ter escrito “Pedagogia do Oprimido” na primavera de 1968, suas ideias fazem parte de uma história atual de 215.110.009 milhões de brasileiros¹⁰⁷. Uma história que já se ouviu e já se denunciou, uma vez que, durante a escrita da obra, Freire estava exilado pela opressão da ditadura. E, apesar de se viver em um país considerado democrático, vivenciam-se períodos semelhantes dessa mesma história, com uma ditadura velada, mas tão eficaz quanto a de outrora.

¹⁰⁷ Estimativa da população pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em 27 de agosto de 2021. Como data de referência, o dia 1º de julho de 2021. Dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 set. 2021.

Afinal, vivem-se tempos de ataques às instituições democráticas, de ataques aos institutos e universidades públicas, agressões verbais e até físicas com profissionais da educação, da imprensa, da saúde, distorções de informações, por meio de *fake news*, cuja intenção é a propagação da desinformação¹⁰⁸, do ódio e da intolerância social.

Com relação aos ataques às instituições democráticas, destaca-se a fala do presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, durante a homenagem ao Supremo Tribunal Federal¹⁰⁹, realizada em maio de 2019, em São Paulo: “não se pode deixar o medo e o ódio tomarem conta da sociedade, pois esses são os primeiros passos para a ascensão do fascismo. O medo escraviza” (2019, não paginado).

Sublinha-se a fala do presidente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Felipe Santa Cruz (2019, não paginado): “Não tememos quem quer nos calar com ódio. Quem conheceu os porões da ditadura não se assusta com milícias de internet dedicadas a espalhar mentiras”. A sua fala traz à tona o sequestro do seu pai (não encontrado), por agentes da ditadura em 1974.

Nesse cenário de falas incisivas, dedica-se atenção à fragilidade dos alicerces da democracia e da valorização dos mecanismos da ditadura. A banalização das conquistas democráticas é costumeira nos discursos de representantes apoiadores do Governo¹¹⁰. Registram-se os atos pró-intervenção militar¹¹¹, atos rotineiros de manifestantes que contavam com o apoio do presidente Jair Bolsonaro, expressando pedidos¹¹² de intervenção militar, com gritos hostilizando o STF.

¹⁰⁸ Ainda mais, no ano de 2020, ano da Pandemia da COVID-19, que mobilizou o mundo em prol da sobrevivência da população.

¹⁰⁹ A ideia do evento foi demonstrar apoio aos ministros do tribunal, que vêm sendo atacados por meio de disseminação de notícias fraudulentas. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2019-mai-06/yarochewsky-indispensavel-defesa-instituicoes-democraticas#_ftn2. Acesso dia 05/05/2020.

¹¹⁰ O Deputado federal Eduardo Bolsonaro (PSL-SP) afirmou à jornalista Leda Nagle, que: “Se a esquerda brasileira radicalizar, uma resposta pode ser via um novo AI-5”. O chefe do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, general Augusto Heleno, disse em entrevista ao Estado de S. Paulo que editar um “novo AI-5”, como sugeriu o deputado, exigiria estudos. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,eduardo-bolsonaro-sugere-novo-ai-5-para-conter-esquerda-no-pais,70003071214>. Acesso em: 10 nov. 2019.

¹¹¹ Eu sou a Constituição, diz Bolsonaro, ao defender a democracia e a liberdade, um dia após ato pró-golpe militar. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/04/democracia-e-liberdade-acima-de-tudo-diz-bolsonaro-apos-participar-de-ato-pro-golpe.shtml>. Acesso 7 maio 2020.

¹¹² Em alguns atos, como o de 20 de abril de 2020, manifestantes pediram fim do isolamento social, recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) contra a pandemia. Lembrando que no Brasil a pandemia COVID-19, dia 20/04/2021 já contabilizava 14.050.885 casos e 378.530 óbitos.

O presidente Jair Bolsonaro falou para os jornalistas que, geralmente, as pessoas conspiram para chegar ao poder, mas ele já estava no poder, no cargo de presidente da república: “Eu sou, realmente, a Constituição”. Suas falas provocaram preocupação e, ao mesmo tempo, notas de repúdios dos Ministros do STF e demais políticos.

Para a historiadora e antropóloga Schwarcz (2019), a constituição de 1988 foi uma tentativa de mitigar os danos históricos, mas falhou ao não reconhecer uma parcela da população, que não se sentiu atendida por ela. Por exemplo, não é mencionada a situação dos militares e não trata dos privilégios de uma sociedade desigual. Em sua ótica, essa geração falhou ao não observar a parte da população que não se espelhava na utopia da Constituição. Tais fatores podem esclarecer como os brasileiros conduziram ao poder um projeto autoritário.

Apesar de não haver garantias, as respostas para uma ruptura com a cultura de autoritarismo transitam pelo fortalecimento das instituições e pela educação: “História não é que nem bula de remédio. A tristeza da História é que, muitas vezes, em vez de irmos para frente, voltamos atrás¹¹³” (SCHWARCZ, 2019, não paginado). Os discursos autoritários preocupam, à medida que, ao fragilizarem o conhecimento da imprensa e dos especialistas, suas ideias podem ecoar e se naturalizar, até serem aceitas pela população.

A manipulação é uma característica da ação antidialógica. Os opressores tentam conformar a população conforme seus objetivos. Quanto mais imatura politicamente for, mais fácil será a sua manipulação, cujo resultado implica, cedo ou tarde, o seu esmagamento (FREIRE, 2019). Um antídoto para essa manipulação, segundo o autor, é a organização criticamente consciente, como a problematização da posição ocupada nesse processo, instigando o sujeito a pensar,

Toda dominação perpassa por uma invasão que nem sempre é física ou visível. Às vezes pode estar disfarçada sob a forma de um auxílio, ou na dominação de uma classe sobre a outra, em uma mesma sociedade (FREIRE, 2019). Estreitam-se as relações do movimento Escola “Sem” Partido com as ideias desse pensador sobre a dominação e a manutenção da opressão.

Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> e <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/20/brasil-chega-a-3785-mil-mortos-por-covid-pais-registrou-3481-mortes-em-24-horas.ghtml>. Acesso em: 22 abr. 2021.

¹¹³ A historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz, autora do livro “Sobre o Autoritarismo Brasileiro” em entrevista ao jornal El País. Acesso em: 17 out. 2019.

Com efeito, na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura (FREIRE, 2019, p. 208).

A reprodução dessa estrutura no sistema educacional não é estática e não se distancia das influências dessas condições estruturais que orientam modelos, como ocorre com o lar, as escolas da educação básica e as universidades. Tais instituições funcionam a partir dos interesses das estruturas dominadoras, como agências que formam futuros invasores, uma vez que propagam seus mitos de rigidez, fortalecendo o preceito do não pensar (FREIRE, 2019).

O pensador propõe a conscientização como uma ação cultural dialógica, para sobrepor-se à opressão por intermédio de uma práxis verdadeira, superando o estado de objeto de um ser dominado para um sujeito autor da sua história. A teoria dialógica refuta o autoritarismo, como também a licenciosidade, que acarreta uma posição liberalista, ao reafirmar a necessidade da autoridade e da liberdade.

Entende-se que a autoridade não ocorre por transferências, mas por delegação, ou adesão simpática, como diz Freire (2019). Caso a autoridade ocorra na transferência, ou na imposição sobre as massas, degenera-se aí um autoritarismo que esmaga as liberdades, contrariando a formação do exercício da cidadania, em relação à liberdade e à autoridade sobre a transformação da realidade. As análises do educador são relacionadas com o movimento Escola “Sem” Partido. Por exemplo, na imposição de uma suposta ‘neutralidade’ fomentada com os filhos dos trabalhadores. Mas o que seria neutralidade? E qual impacto para a educação e para o ensino de ciências?

É necessário reconhecer que não existe neutralidade, visto que toda neutralidade firmada compreende uma opção escondida, cuja intenção é negar a natureza política e social (FREIRE, 2015). Não existe neutralidade na ciência, na educação e nas práticas culturais. O discurso do silêncio imposto reflete na imobilidade do silenciado e torna-se um discurso negador da humanização. A ideia é de não se adaptar a situações que negam a humanização, pois a adaptação seria o reflexo da experiência dominadora ou o exercício de resistência na luta política:

Frases como 'a realidade é assim mesmo, que podemos fazer? [...]' expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada (FREIRE, 2015, p. 21).

Nessa dinâmica, formar um educando ultrapassa o ato de treiná-lo para desempenhar suas funções: "Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia" (FREIRE, 2016, p. 16). Por isso, a necessidade de olhar para as ações daqueles que defendem o movimento Escola "Sem" Partido. A ciência não é neutra, pois atende a interesses de determinados grupos políticos, econômicos e religiosos.

Para corroborar a compreensão sobre fatalismo, trabalhado por Freire (2015), Martín-Baró (1987) considera "[...] *un término que proviene del latín fatum, que significa hado, é decir, predicción, oráculo y de ahí, destino inevitable* (MARTÍN-BARÓ, 1987, p. 137). A teorização ocorre a partir da abrangência da sua obra, ao retratar que as populações excluídas convergem para um sistema de ideologias, que reforça o conformismo e a opressão no indivíduo, a partir das suas experiências com o mundo social.

Martín-Baró¹¹⁴, pensador da psicologia latino-americana, elaborou documentos internacionais, que contribuíram para décadas de trabalho de organização popular no campo e nas cidades, entre 1970-1980 (PROENÇA, 2015). Embasada em Martín-Baró, a conscientização abrange um processo psicológico, envolvendo movimento e conflito, ao constituir uma nova consciência da sua realidade frente ao mundo.

A conscientização é um processo social, pois o sujeito conscientizado é, antes de tudo, um ser social, que integra uma comunidade, que implica um processo formativo de conscientização e resulta em um processo político (PROENÇA, 2015). A psicologia elaborada por Martín-Baró (1998) tem como base três dimensões; o compromisso com as maiorias populares; a "desideologização", por meio da compreensão histórica dos fatos e teorias; e a libertação como uma forma de enfrentamento dos obstáculos que impedem a ação no campo social.

¹¹⁴ Jesuíta, militante das classes populares, foi torturado e assassinado por milícias paramilitares, em sua própria casa, em 16 de novembro de 1989, com mais sete companheiros.

Sobre a consciência mediada pela psicologia e por reflexões que envolvem o pensamento freireano, Martín-Baró (1996, p. 14) esclarece que “[...] consciência não é simplesmente o âmbito privado do saber e sentir subjetivo dos indivíduos, mas, sobretudo, aquele âmbito onde cada pessoa encontra o impacto refletido de seu ser e de seu fazer na sociedade[...]”. Outrossim, continua o autor, o saber inserido na práxis de forma implícita, estruturalmente inconsciente e ideologicamente naturalizado, permite ou impede os grupos de controlarem a sua própria existência.

Por isso, aprender não significa só repetir uma sequência de estímulo e resposta, sob um determinado condicionamento. É preciso redesenhar uma relação da pessoa com o meio, estruturando o ambiente em que o sujeito se encontra presente, materializando seus interesses sociais. Em tal apropriação o sujeito concebe um saber sobre si e sobre a realidade, possibilitando ser alguém e ter uma identidade pessoal e social (COSTA; SOUZA, 2020).

Os diálogos de Martín-Baró (1996) com a obra ‘Pedagogia do Oprimido’ reforçam o termo conscientização como transformação pessoal e social que ocorre com os oprimidos latino-americanos, quando são alfabetizados de forma dialética com seu mundo. O autor ressalta a importância de as pessoas assumirem o seu destino, para superarem a falsa consciência em direção ao saber crítico sobre si, sobre o mundo e sobre a sua inclusão no mundo.

Sente-se um acalento com relação à dificuldade de manter a imparcialidade. Freire (2015, p. 16) descreve: “Em tempo algum pude ser um observador ‘acinzentadamente’ imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro”. Como educadora, questiona-se a partir do autor: por que não relacionar o conteúdo que se ensina com a vivência social do educando? Assim como Freire (2015), questiona-se a ausência de discussões políticas e ideológicas com o descaso dos grupos dominantes em áreas mais necessitadas da cidade.

À luz do pensamento freireano, defronta-se com grupos dominantes que declaram: “A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (FREIRE, 2015 p. 32). Talvez porque pensar criticamente, na atualidade, torna visível a legitimação dos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, sendo incorporados aos

discursos de seus Personagens em direção à submissão, resgatando concepções já postas em governos que antecederam a democracia.

Desvela-se, por meio do movimento Escola “Sem” Partido, a tentativa de ‘amesquinhar’ o caráter formador da educação, que é tornar a experiência educativa em treinamento técnico, contrariando a compreensão da educação como um processo formativo. Nas palavras de Freire (2019, p. 35), “Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. Sua ideia remete ao discernimento e a uma análise crítica, o que implica pensar na interpretação dos fatos, resultando em uma postura coerente, no exercício da cidadania do docente com o discente.

A COVID-19, pandemia que tem avassalado o mundo, é tratada por representantes do governo como uma simples gripe. Tal ato deslegitima a fala de cientistas, de profissionais da saúde e, ainda incentiva seus apoiadores a desdenharem e agredirem verbal e fisicamente os profissionais da saúde que defendem o isolamento social como medida de proteção da população. Tais práticas vão na contramão das ações de países que passaram pela pandemia, conseguindo minimizar os índices de contágio e mortalidade.

Na atual conjuntura, várias práticas são utilizadas para minimizar a pandemia, dentre elas o uso de *fake news*. Menciona-se a preocupação de Carrano (2018) sobre o discurso de ódio propagado pelas *fake news* e o fato de que:

Nas redes sociais esse ar está há algum tempo sendo intoxicado com discursos de ódio, com ‘notícias inventadas’ - as *fake news* - e condutas de perseguição aos que não se encaixam no modelo de corpo, gênero, pensamento e sociedade do fascismo, também em sua forma digital. Debates, seminários e congressos na universidade já estão sendo alvo de invasões de militantes fascistas que dizem combater a ‘doutrinação ideológica da esquerda nas universidades’ (CARRANO, 2018, p. 75).

O autor fala dos discursos de ódio despejados nas redes sociais, cenário em que prevalece a polarização e a utilização, de forma intencional, de *fake news* para desinformar, comprometendo a liberdade, a saúde e o exercício da cidadania.

Freire (2015) enfatiza que pensar de forma livre implica fugir da licenciosidade e da manipulação, uma vez que a valorização da ciência acarreta no conhecimento de uma rigorosidade metódica, do pensar no viés de que “[...] não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer

política” (FREIRE, 2015, p. 52). O autor menciona a conscientização como um dos caminhos para desenvolver a prática da curiosidade epistemológica.

Reportando-se a Freire (1979), durante o golpe de Estado de 1964, uma onda de irracionalismo se estendia sobre o povo, e inclusive sobre ele, na forma de uma distorção patológica da consciência ingênua, que era perigosa pela falta de amor que a alimentava. O educador já sofria, nos anos 1960, o que se tornou recorrente desde 2017, não só pelos ataques destinados a ele, mas pela instauração do irracionalismo na educação. Esse entendimento permeia pela legitimação do movimento nos discursos hostis direcionados às massas, à desvalorização da ciência e à propagação de notícias falsas no cenário político e educacional.

Conforme Freire (1979 p. 22), “o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la”. É essencial o confronto com o que determina o viés técnico do movimento Escola “Sem” Partido, cuja formação poderá ser trabalhada em uma realidade em que a desumanização do sujeito pode ser naturalizada.

Os homens adotam posições contraditórias. Sem querer, alguns trabalham na manutenção da estrutura do *status quo*, enquanto outros, para a sua mudança (Freire, 1979). Tal situação desencadeia um antagonismo entre eles, e pela ausência de um olhar crítico da realidade, se estabelece um clima de irracionalidade e de sectarismo, que dá forças ao discurso desumanizante do movimento Escola “Sem” Partido.

Nesse cenário apolítico, a nação produz mitos, que têm, em sua totalidade, a função da reprodução de sentimentos de pertencimento a uma determinada comunidade que permaneceria inalterada, como ocorre com o Hino Nacional, no verso ‘deitado eternamente em berço esplêndido’ (SCHWARCZ, p. 2019). A autora (2019, p. 20) ressalta que, mesmo histórias importantes e com impacto significativo. “[...] ganham outra dimensão quando escapam do momento de que as viu nascer e passam a fazer parte da lógica do senso comum ou se transformam em retórica nacional”. Refere-se à criação de um passado glorioso e de retóricas reproduzidas sem leitura crítica, a partir apenas de um pressuposto.

É notório o valor da criticidade e do conhecimento da própria historicidade, até porque, conforme Schwarcz (2019), a narrativa histórica gera embates pelo

domínio da verdade. A autora pondera que a narrativa se torna produtiva em períodos de alterações governamentais e de crise econômica, o que pode ocasionar o empobrecimento de uma parte da nação, aumentando a desigualdade e a polarização que divide a população coagida por sentimentos de medo, desamparo e ressentimento.

O pensamento de Freire (1979, p. 17) é atemporal, ao enaltecer a importância de romper a base da obediência, ou da tentativa de domesticação, “Considero que o tema fundamental de nossa época é o da dominação, que supõe seu reverso, o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado”. A prática da libertação humaniza o sujeito, ao se tornar consciente da necessidade da sua intervenção no mundo, amenizando a situação de ser reduzido ao estado de coisas.

A educação assume as funções de conscientizar e provocar uma atitude crítica diante da realidade, que pode ser modificada com o comprometimento da ação (FREIRE, 1979). Mas não é simples emergir de um processo do qual não se tem consciência da alienação. Sem perceber, reproduz-se a ação do opressor, tornando-se um sub-opressor. O autor defende que a cultura do silêncio resulta das relações estruturais – da dependência dos dominados com o dominador – que implica uma relação ampla, porque os dominados incorporam as crenças do dominador.

O ato de incorporação interfere na forma de ser, pensar e agir do sujeito dominado e legitima uma sociedade silenciosa, por não dominar a palavra, mas apenas reproduzir atos de quem o mantém dependente, dando indícios da cultura do silêncio que valida a recusa da fala, em um processo de submissão:

[...] somente quando o povo de uma sociedade dependente rompe a ‘cultura do silêncio’ e conquista o direito da palavra - ou melhor, quando as mudanças radicais de estrutura transformam a sociedade dependente -, é quando uma tal sociedade, em seu conjunto, pode deixar de ser silenciosa em relação à sociedade dirigente (FREIRE, 1979, p. 35).

Embora de forma lenta e carregando as marcas de uma sociedade que foi formada por portugueses, tenta-se romper com a dependência e se apoderar da palavra. Ainda que lentamente, a ruptura da cultura do silenciado está sendo visualizada. Assim acontece com os movimentos contra os discursos de Personagens que representam o governo, atuando na área da educação, cultura e direitos humanos.

Freire (1979) analisa a educação como propagadora de *status quo*. As sociedades latino-americanas são configuradas por uma estrutura social hierárquica e por um sistema seletivo de educação, utilizando escolas como perpetuadoras do *status quo*, ao gerarem conformismo e desorganização no processo educacional. O autor se reporta aos anos 1960. Apesar de avanços em alguns aspectos educacionais, como a entrada e permanência do aluno na escola e na universidade, ainda é visível a reprodução do *status quo*.

Oliveira e Mariz (2019) destacam formas de reprodução do *status quo* que afetam práticas pedagógicas, por não perceber sua atividade alinhada como uma ação histórica política. Este processo dispensa entender o porquê, para quê e para qual direção a apropriação do conhecimento é encaminhada. Segundo os autores, a ausência do posicionamento do professor não tenciona para a neutralidade, mas demonstra que se deixou guiar por escolhas alheias ao seu próprio agir, renunciando à sua autonomia. Embasados em Freire (1979), os autores esclarecem a leitura equivocada do movimento, ao considerarem o conhecimento como uma construção humana desprovida de valor. Não existe conhecimento neutro; não existe uma educação neutra. Avaliam que todo o agir no mundo está imerso de significação, pela dimensão constitutiva do ser humano. As pessoas adotam posicionamentos em decorrência dos valores que constituem a humanidade e o contexto em que se inserem.

Freire (1979) defende que tanto a conscientização como a educação não devem tencionar à neutralidade. Abordar a neutralidade da educação é demonstrar necessidade de mistificá-la, uma vez que o sistema educacional, de aspecto convencional, ainda pode ser arbitrário. Em continuidade, a conscientização requer mais que uma simples tomada de consciência, pois não há conscientização sem uma denúncia das estruturas desumanizantes.

É preciso, assim, atentar às novas formas da ação cultural, que podem ser antagônicas, ao serem utilizadas como formas de dominação, com a intenção de conscientizar as massas para domesticá-las (FREIRE, 1979). Também é preciso defender a ação cultural para a liberdade, abandonando as mistificações da ideologia como uma denúncia dos mitos e dos erros, e instituindo uma crítica racional da ideologia das classes dominantes, que impõem o silêncio às classes dominadas.

Compreende-se a dificuldade da conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual. É imprescindível a práxis que abrange a junção entre a ação e a reflexão, levando o sujeito consciente a perceber quando uma ação cultural é utilizada por um governo de regime opressor como uma estratégia de dominação (FREIRE, 1979). O movimento Escola “Sem” Partido insere essa tentativa de imobilizar a liberdade docente no ato de ensinar.

Reflete-se, em seguida, que a conscientização também leva à indagação sobre para que servem a ciência e o seu ensino, em tempos de pós-verdade, com a análise dos documentos referentes às propostas e diretrizes curriculares direcionando a base da formação do processo de aprendizagem.

3 PARA QUE SERVEM A CIÊNCIA E SEU ENSINO EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE?

A ciência está longe de ser um instrumento perfeito de conhecimento. É apenas o melhor que temos. Nesse aspecto, como em muitos outros, ela se parece com a democracia. A ciência, por si mesma, não pode defender linhas de ação humanas, mas certamente pode iluminar as possíveis consequências de linhas alternativas de ação. [...] A ciência nos convida a acolher os fatos, mesmo quando eles não se ajustam às nossas concepções [...]. Esse tipo de pensamento é também uma ferramenta essencial para a democracia numa era de mudança (SAGAN, 1977).

Este capítulo traz a reflexão sobre a ciência e seu ensino em tempos de pós-verdade, para fazer frente à indagação sobre a função da ciência em tempos em que é recorrente a sua fragilidade, diante de vários ataques vindos de Personagens da esfera política, que deram visibilidade à pós-verdade, repercutindo para os segmentos sociais. Em linha com vários pesquisadores, também se reflete “para que e a quem servem a ciência” e seu ensino, uma vez que se vivenciam períodos em que a polarização de informações converge para vertentes negacionistas, ao propagarem e manipularem fatos, conforme os interesses de grupos conservadores.

Silva e Videira (2020) ponderam que a pós-verdade afeta a ciência, ao criar desconfiância da sua prática e do seu ensino. Os autores lembram que, se os jovens crescerem em um clima cultural negacionista e um ambiente intelectual relativista, pode-se naturalizar um clima de desconfiância da ciência, vendo-a como narrativa de poder de determinados grupos, ignorando os conhecimentos oferecidos por ela.

O *ethos* da pós-verdade embasa posicionamentos extremistas de antissistema convergindo com a negação e com o ataque ao conhecimento científico, que passa a assumir as cores ideológicas. A negação da ciência pode ganhar contornos representativos de declaração de crenças, por força da polarização de informações (SILVA; VIDEIRA, 2020).

O cenário é preocupante, visto que a pós-verdade fragmenta as bases do conhecimento científico gerando confusão “[...] fazendo com que ‘besteiras’ sejam ‘altamente valorizadas’, e ao invés de nos aproximar de uma democratização do conhecimento, pode nos catapultar rumo ao autoritarismo da estupidez” (SILVA; VIDEIRA, 2020, p. 1060). Tais movimentos vêm alinhando-se à cultura dos movimentos que apoiam os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido,

ao pregarem a neutralidade que prejudica o conhecimento científico e o processo formativo do educando.

Os movimentos configuram ataques visíveis à ciência, sobretudo os negacionistas, o que leva a pensar sobre a distância da ciência com parte da sociedade, ao ficar refém dos movimentos obscurantistas (antivacina, terraplanismo). Parte da sociedade aliena-se, por desconhecer a ciência e suas várias dimensões, dentre elas, institucional, social, política, histórica e epistemológica (SILVA; VIDEIRA, 2020). Por outro lado, parte da sociedade questiona a realidade, tomando-a como objeto de reflexão e crítica.

A universidade tem preponderância como espaço de formação intelectual e humanística, descaracterizando a intenção que o *ethos* empresarial intenta, ao fomentar uma formação pautada para atender o mercado de trabalho. (SILVA; VIDEIRA, 2020). Conforme os autores, os ataques ocorrem em direção à ciência e aos espaços de formação, como universidades e escolas, que sofrem com os impactos de ausência de políticas públicas que promovem práticas pedagógicas utilitaristas. Na prenunciada pós-verdade,

[...] as *fakes news* encontraram nas bolhas virtuais um ambiente propício para se proliferarem. Devido a nossa tendência, como seres humanos, de acreditar em informações repetidas - viés da acessibilidade - e de acreditar no que reforça nossas noções preexistentes - viés da confirmação -, são nas bolhas virtuais e na repetição infinita de nós mesmos que as publicações selecionadas por algoritmos nos proporciona que o desgaste da verdade se completa (PIVARO; GIROTO, 2020, p 1086).

O pós da pós-verdade não implica que foi percorrido o caminho da verdade, mas que se tornou insignificante (MCINTYRE, 2018). Pivaro e Giroto (2020), respaldados por McIntyre (2018) reiteram que fatos e opinião terão a mesma relevância como informações precisas, contribuindo para a manipulação e a desinformação no quesito crença e (des)conhecimento. Realçam que análises que não têm apelo emocional podem não integrar como fontes válidas de informação.

O ataque à ciência é promovido por movimentos que a colocam em dúvida e utilizam variações do negacionismo (*denialism*) que compreende uma argumentação retórica, com a finalidade de deslegitimar a proposição sobre um consenso científico. Isto é, cria-se um cenário com um falso debate, com o objetivo de gerar incertezas sobre discussões propostas (DIETHELM; MCKEE, 2009).

Diethelm e Mckee (2009) discorrem que a negação abrange cinco elementos característicos, de forma combinada: 1) identificação de conspirações, quando a opinião científica acredita que algo é verdade, e argumenta-se que não é, porque os cientistas estudaram independentemente as evidências e chegaram à mesma conclusão, ou seja, porque eles se envolveram em uma conspiração complexa e secreta; 2) uso de falsos *experts*, indivíduos que se apresentam como especialistas em uma área específica, mas cujas visões são inconsistentes com o conhecimento estabelecido; 3) seletividade, quando se evidenciam artigos isolados que desafiam o consenso dominante, para desacreditar o campo científico; 4) criação de expectativas impossíveis sobre o que a pesquisa pode oferecer; e 5) uso de deturpações ou falácias lógicas, tentativas deliberadas de mudar o argumento, para torná-lo mais fácil de refutar.

O negacionismo alinha-se aos movimentos obscurantistas. Várias motivações emergem daí, segundo Diethelm e Mckee (2009): ambição, ideologia ou fé, fazendo com que se renegue qualquer situação incompatível com suas crenças fundamentais. Apesar de não ser recente, o negacionismo vem ganhando visibilidade com Personagens que ocupam espaços políticos e que, conforme seus interesses, propagam as ideias com mais intensidade, contribuindo para a desvalorização da ciência.

Os discursos de representantes do governo contrariam o pensar de forma coerente, como alega Freire (2019), pois vive-se tempos em que discursos levam à desconfiança e à desvalorização da ciência. Andrade (2019) menciona uma pesquisa conduzida em 144 países, incluindo o Brasil, pelo Instituto Gallup, por encomenda da organização britânica *Wellcome Trust*. A pesquisa ouviu mais de 140 mil pessoas e constatou que, no caso dos brasileiros, 73% desconfiam da ciência e 23% entendem que a produção científica pouco contribui para o desenvolvimento econômico e social do país. Publicado em julho, o estudo foi realizado para conhecer a visão, o interesse e o grau de informação sobre assuntos ligados à ciência e tecnologia (C&T).

De acordo com Andrade (2019), para Knobel (2019, não paginado), reitor da Universidade Estadual de Campinas (2017-2021), os dados são preocupantes e evidenciam as ondas de ataques às instituições de ensino e pesquisa do país, “Os cortes recentes no orçamento da ciência ilustram esses riscos”. Para o reitor, a

desconfiança da população na ciência e no trabalho dos cientistas, associado ao desconhecimento sobre o que é ciência, pode trazer sérias implicações ao sistema de ensino e à pesquisa nacional. Andrade (2019) avalia que, em sociedades polarizadas, com *fake news* disseminadas pelas redes sociais, o conhecimento científico está no centro de ataques, por refletir o posicionamento de grupos com interesses políticos ou econômicos.

Andrade (2019) destaca o relato de Chaplin, diretor de Cultura e Sociedade da organização britânica, ao afirmar que as evidências em vários países sugerem que a falta de credibilidade na ciência tem relação com a reputação de outras instituições, como do governo e da Justiça, o que implica um alerta sobre todos que pensam que a ciência é neutra. Assim como a ciência, a educação também não é neutra, como defendem os idealizadores do movimento Escola “Sem” Partido.

Yurij Castelfranchi, pesquisador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), declara, a partir de Andrade (2019), que o negacionismo não é apenas negação de consensos científicos, mas de uma crise de legitimidade. As pessoas desconfiam da ciência como desconfiam de outras estruturas de poder, o governo, o sistema judiciário e imprensa, ou seja, não se trata, apenas, de um movimento anticientífico, mas de grupos que descartam evidências e consensos.

A negação da ciência não é um fenômeno contemporâneo. Estudos registram a difícil vida de filósofos e cientistas no advento do mundo moderno. Muitos tiveram suas vidas ceifadas, ou foram segregados até que pudessem combater as crenças e abrir caminhos para o pensamento autônomo e metódico das modernas formas de pensamento. A ciência enfrenta a oposição de grupos conservadores das religiões, dos movimentos ultrarreacionários e dos governos totalitários (MIRANDA, 2020).

É vital transformar o pensamento ingênuo em um pensamento crítico, menos propenso à refutação do conhecimento científico. Os ataques contra a ciência podem ocasionar, por exemplo, o aumento de doenças já erradicadas, como o sarampo¹¹⁵. Os movimentos vêm em direção à polarização de informações, que vão

¹¹⁵ Convém lembrar que a infecção por sarampo aumentou em todo o mundo em 2019, atingindo o maior número de casos notificados em 23 anos. O relato está em publicação da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Centro para Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/Infeccao-por-sarampo-aumentou-em-2019> (fiocruz.br), Acesso em: 10 jan. 2020.

se firmando em várias frentes, como, por exemplo, no movimento antivacina¹¹⁶ e na recusa ao isolamento social, por parte da população e por Personagens políticos.

A institucionalização de uma democracia neoliberal contribui com o negacionismo, quando favorece o processo de alienação, causando fissuras no compromisso com a ciência (SAAD-FILHO, 2020). Conforme o autor, não só as universidades foram deslegitimadas, mas o culto neoliberal do indivíduo alimentou a individualização da própria verdade, acarretando no direito de quem quer acreditar, por exemplo, no terraplanismo, na proibição da imposição do uso de máscaras, ou na ‘crença’ de o coronavírus ser uma farsa e mais uma fogueira de incertezas. Assim, ressurgiu um “[...] vácuo político no qual a oposição se dissolveu em anomia, arrebatada por líderes autoritários ‘espetaculares’ e dominada pela extrema direita [...]” (SAAD-FILHO, 2020, não paginado):

Embora tenham sido altamente vantajosos para a consolidação do neoliberalismo, esses resultados promoveram o desengajamento em massa dos processos políticos e das práticas constitucionais, criaram poderosas tendências à apatia e a à anomia e solaparam a hegemonia ideológica e a legitimidade política do neoliberalismo: com a erosão da credibilidade dos partidos, líderes e organizações tradicionais, os caminhos institucionais para a dissidência tornaram-se mínimos (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 262).

Os movimentos neoconservadores inscrevem-se no contexto neoliberal como uma prática orientada para os interesses de controle ideológico e doutrinário, que importam à reprodução das classes dominantes. Os movimentos perpetuam-se com o preconceito de classe e intolerância de qualquer forma de pensamento político que não confirme seus valores (MIRANDA, 2020).

Grupos negacionistas refutam e fragilizam a atividade científica. Por exemplo, os criacionistas têm interpretações literais da Bíblia, para propor uma narrativa sobre a vida na Terra. Aceitam a existência de modificações evolutivas envolvendo alguns aspectos da vida, mas deixam uma lacuna na compreensão sobre o que originou a complexidade dos seres vivos (MEYER; EL-HANI, 2013).

A negação sistemática do criacionista, segundo os autores, é desprovida de argumentação científica, ao contrário da teoria evolucionista, cuja compreensão é de

¹¹⁶ Segundo Cardoso (2020), grupos antivacina mudam foco para covid-19 e trazem sérios problemas à saúde pública. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-da-saude/grupos-antivacina-mudam-foco-para-covid-19-e-trazem-serios-problemas-a-saude-publica/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

que todos os seres vivos são aparentados uns aos outros. A teoria evolucionista é embasada por evidências geológicas e fósseis que documentam espécies que viveram no passado. Sua sistematização ocorre pelas características morfológicas compartilhadas entre espécies diferentes e por evidências moleculares, na forma de características partilhadas entre genomas de diferentes espécies (MEYER; EL-HANI, 2013).

A contribuição de Darwin sobre o conceito de seleção natural resulta da interpretação de diversas observações. A seleção natural (ao nível dos organismos) compreende 3 características: 1- Mais seres vivos nascem do que podem sobreviver, dados os recursos disponíveis; 2- Há variação entre os seres vivos e parte dela afeta as chances de sobrevivência dos organismos, que competem uns com os outros pelos recursos disponíveis; e 3- Parte dessa variação é herdável (MEYER; EL-HANI, 2013).

Ainda segundo os autores, evidências demonstram que uma população muda ao longo do tempo e seus traços herdáveis aumentam as chances de sobrevivência, tornando-se mais comuns, geração após geração. Há condições necessárias para que o processo ocorra. Assim, não só a biologia evolutiva, mas a ciência de uma forma geral se sustenta e opera por meio de evidências e modelos teóricos, e não apenas simples achados, sem o rigor teórico.

De acordo com os estudiosos: “O impacto de argumentos criacionistas será tão maior quanto mais frágil for a compreensão do modo de pensar e fazer ciência” (MEYER; EL-HANI, 2013, p. 2019). As consequências dos argumentos criacionistas sobre ciência impactam no seu processo de ensino e aprendizagem, que implica a rejeição não só das ciências naturais, da biologia, da química ou da física, mas da ciência como um todo.

De modo complementar, compartilham-se as discussões de Diethelm e Mckee (2009, não paginado) “[...] a rejeição das evidências científicas que também é aparente na popularidade do criacionismo, com cerca de 45% dos americanos em 2004 acreditando que Deus criou o homem em sua forma presente nos últimos 10.000 anos”. Os autores lembram que, embora a corte dos Estados Unidos tenha rejeitado o ensino do criacionismo como ciência, muitas escolas americanas são cautelosas ao discutir a evolução.

Também no Brasil, é de se considerar a presença do criacionismo nos bancos escolares, ainda mais seguindo o curso dos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido em relação à dimensão política, promovida pelos representantes que ocupam espaços políticos e defendem ideias dos movimentos religiosos. Tais movimentos estão mais recorrentes no âmbito educacional, ao adotarem posições marcadas por visões de mundo que exibem explicações simplistas para os fenômenos à sua volta.

Alinhado à visão criacionista, o movimento terraplanista defende que a terra é plana e o conhecimento da comunidade científica a respeito do formato do planeta está equivocado (MARTINS, 2020). O movimento terraplanista adquiriu um caráter mundial com o protagonismo da Flat Earth Society, sediada nos Estados Unidos¹¹⁷.

No Brasil, o movimento está presente nas redes sociais como no Youtube. Uma pesquisa de 2019 revelou que 7% dos brasileiros acreditam que a Terra seja plana¹¹⁸. Ao final daquele ano, São Paulo (SP) realizou a primeira Convenção Nacional da Terra Plana - FLAT CON BRASIL 2019, que reuniu, durante um dia inteiro a comunidade terraplanista nacional¹¹⁹ (MARTINS, 2020). O autor menciona que o terraplanismo ganhou conotação depreciativa em relação a questões que envolvem política nacional, uma vez que seus defensores adotam uma postura anticientífica, sem consistência, diante de acontecimentos do cotidiano.

O evento de São Paulo recebeu um público de 400 participantes e contou com dez palestrantes, quase todos Youtubers, que se revezaram no palco durante o dia. Apesar de o evento não ter permitido interlocução e a presença da imprensa, um observador registrou em seu diário de campo seis características dos discursos abordados (MARTINS, 2020):

- 1) terraplanismo fora do ‘sistema’ que esconde a verdade. O sistema abrange diversos setores como; política, mídia, ciência, a escola, e a agência Espacial Norte-Americana (NASA) é citada como parte desse sistema e disseminadora de falsas ideias;

¹¹⁷ Site oficial: <https://www.tfes.org/>. https://wiki.tfes.org/The_Flat_Earth_Wiki, que traz informações sobre a Sociedade (https://wiki.tfes.org/Flat_Earth_Society).

¹¹⁸ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/07/7-dos-brasileiros-afirmam-que-terra-e-plana-mostra-pesquisa.shtml>. Acesso em: 10 fev. 2020.

¹¹⁹ A página dessa comunidade no Facebook pode ser acessada em: <https://www.facebook.com/Terra-Plana-Oficial-2329665173920284>. Acesso em: 12 fev. 2020.

- 2) a relação bipolar com o conhecimento científico indica que a ciência é denominada para os terraplanistas de 'pseudociência'; a ciência contribuiria para o declínio de uma perspectiva religiosa, mas utilizam seus princípios científicos quando beneficia a narrativa terraplanista;
- 3) uso 'particularizado' de termos e conceitos da ciência. Um uso fora do contexto das leis e teorias aceitas pela ciência;
- 4) seletividade no uso de dados e informações: algumas fotos são confiáveis, outras não;
- 5) a relação entre o que está exposto na Bíblia, particularmente, no livro do Gênesis e as concepções científicas, como o Big Bang e o evolucionismo negam a existência de Deus;
- 6) crítica à escola e ao ensino de ciências que integra o 'sistema' alienando e doutrinando.

Martins (2020) cita Fleck¹²⁰ (2010) sobre uma suposta explicação da visão terraplanista, em que há necessidade de ir além da relação epistemológica (sujeito e objeto), permeando o estado do saber. A análise do autor sobre o pensamento fleckiano não considera a observação neutra, pois faz parte de certas situações já vivenciadas. Dessa forma, a aprendizagem do sujeito acontece em consequência da educação e da tradição, tornando coletivo o olhar dos eventos e das situações que vão surgindo.

Sobre os temas trabalhados, notam-se a polarização e a proximidade de grupos conservadores, que atuam na política e compactuam com o revisionismo histórico e outros aspectos da pós-verdade que assolam altas esferas de poder (MARTINS, 2020). Destaca-se a preocupação com os discursos alinhados com os desdobramentos do movimento Escola "Sem" Partido, que enfatizam a neutralidade ao defenderem um ensino apolítico que limita o ensino de ciências para a emancipação do educando.

¹²⁰ Autor do livro *Gênesis e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

3.1 A ciência, o ensino e a ideologia

Talvez a distinção mais clara entre ciência e pseudociência seja o fato de que a primeira sabe avaliar com mais perspicácia as imperfeições e a falibilidade humanas do que a segunda (SAGAN, 1997).

Neste tópico, abordam-se a ciência, o ensino e a forma como a ideologia é veladamente trabalhada nessa relação, visto que conteúdos são suprimidos do processo de ensino e aprendizagem, conforme interesses de grupos dominantes. Reflete-se que a ciência propagada pelo movimento Escola “Sem” Partido, a partir de sua ideologia, compreende a sua neutralidade, assim como a sua negação.

Com relação às finalidades da ciência e ao seu ensino, Neves (2002) explica não se apresenta ao aprendiz as origens da ciência, o que a direciona ao academicismo e ao mercantilismo. Os livros didáticos trabalham a ciência de forma cumulativa, linear, desprovida de preconceitos. O autor defende uma ciência que perpassa o academicismo, para que a sua finalidade faça parte da práxis humana, que é a transformação da realidade por meio da ação, com a reflexão dessa ação *a priori*.

[...] A ciência deve ser construída como uma atividade humana que envolve desafios de natureza prática e intelectual, mas que se encontra presa a uma visão de mundo que caracteriza determinadas épocas da história humana. Não se trata de um relativismo como acusam os ‘realistas’: trata-se tão-somente de uma busca como em dessacralizar a ciência e torná-la acessível, democrática, tangível (NEVES, 2002 p. 17).

A ciência deve ser construída como uma atividade humana, pelo sistema educacional, “[...] pois é ali, nos bancos escolares que os mecanismos da exclusão dos sujeitos na construção do conhecimento se multiplicam e se perpetuam” (NEVES, 2002, p. 17). A exclusão ocorre por recortes de conteúdos e discussões pertinentes para a compreensão da ciência. Tais conteúdos deixam de ser abordados em função dos contornos velados sobre o seu processo, sendo, às vezes, apresentado ao aluno só o resultado final, descartando o árduo processo desse resultado.

Apesar de as discussões de Neves (2002) terem sido realizadas em 2002, sua fala torna-se recorrente e atemporal em tempos do movimento Escola “Sem” Partido, ao se questionar a permissão na abordagem da ciência, como ocorreu com

o caso Lysenko¹²¹, na ex-União Soviética. Esse caso chamou a atenção, pois, em plena modernidade, materializou-se a exclusão de uma ciência – a genética como uma possível compreensão da biologia – o que baliza o silêncio na divergência de pensamento, demonstrando o quanto uma ideologia política pode conduzir a ciência soviética a uma práxis de negação da genética. Outrossim, demonstra a fragilidade do debate científico por integrantes de pensamentos divergentes.

Conforme Neves (2002), visões divergentes são suprimidas do debate científico, em razão de discursos de ‘realidade’, ‘verdade’, ‘neutralidade’ e ‘tangibilidade’. Ao relativizarem hipóteses, modelos, teorias e indagarem a abrangência dos resultados, dificilmente chega-se aos discursos pedagógicos. Vários temas, como a origem da radioatividade e a hipótese da transmissão viral da AIDS,¹²² não permeiam uma discussão filosófica democrática, que poderia corroborar para a compreensão do objeto de discussão e para o desenvolvimento da ciência.

Constata-se a intencionalidade de suprimir, das escolas, conteúdos considerados de saúde pública, como a educação sexual, que está à deriva dos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido. A determinação aparece na forma do que o professor pode ou não ensinar, como consta na Lei n. 5.457/2018,¹²³ ao estabelecer o programa Escola sem Partido¹²⁴ na rede municipal de ensino da cidade de Volta Redonda, determinando que o Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos, nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

¹²¹ Fez alterações na genética clássica, negando aos genes e cromossomos a função na transmissão hereditária. Huber (1998) citado por Neves (2002).

¹²² Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (*Acquired Immunodeficiency Syndrome*) - doença do sistema imunológico humano, resultante da infecção pelo vírus HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana).

¹²³ Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro declarou em 01/04/2019 que a Lei municipal não pode estabelecer diretrizes e bases do ensino público, pois essa competência é privativa da União. Com base nesse entendimento e em defesa do pluralismo de ideias, foi entendido a inconstitucionalidade da Lei municipal 5.457/2018, que instituiu o programa Escola sem Partido na cidade de Volta Redonda. Disponível em: ConJur - TJ-RJ anula lei que instituiu Escola sem Partido em Volta Redonda. Acesso em: 10 set. 2020.

¹²⁴ Programa aprovado em vários municípios do Brasil (município de Criciúma, em Santa Catarina), que cria o chamado Programa Escola Sem Partido, Lei n. 7.159/2018). Disponível em: MPF questiona leis sobre abordagem de gênero e escola sem partido - Metrôpoles (metropoles.com). Acesso em: 10 set. 2020.

A defesa para a educação sexual ser trabalhada nas escolas parte de dados oficiais,¹²⁵ que mostram a triste realidade dos casos de violência sexual contra crianças por membros da família. Como consequência, tem-se a gravidez precoce e tantas outras situações que integram o ensino de ciências e apontam a existência de discursos ideológicos, mascarados nos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido.

O movimento estampa, em seus discursos, o aparato de impedir uma suposta ‘doutrinação’ no processo de ensino e aprendizagem. Fourez (1995) endereça o discurso ideológico como uma representação apropriada de mundo, cujo caráter implica mais a legitimação do que a descrição, ou seja, seu objetivo é motivar as pessoas e legitimar determinadas práticas, mascarando certas percepções e critérios, de acordo com os interesses de quem as conduz.

A preposição é, portanto, ideológica quando a representação de mundo tiver como consequência maior a coesão do grupo, do que a descrição de mundo (FOUREZ, 1995, p. 180): “Os efeitos dos discursos ideológicos podem, por vezes, ocultar a semelhança de práticas que possuem importantes pontos em comum”. O autor lembra da prática de pessoas que deixam alguém dispor de uma parte íntima e de sua criatividade por dinheiro, o que sugere os demais a pensarem em prostituição.

Poucas pessoas pensarão nos contratos de trabalho, que também condizem com essa representação. Por dinheiro, concordam em vender a sua criatividade e deixam outras pessoas à frente de suas decisões. O modo de mascarar tais semelhanças faz parte do efeito ideológico. Por isso, a necessidade do discurso científico para contribuir com a crítica da ideologia, que é pôr em evidência as origens e os critérios subjacentes ao discurso ideológico (FOUREZ, 1995).

De forma inconsciente, as pessoas difundem ideologias, pois, às vezes, o discurso é mascarado, o que resulta no ‘segundo grau’ (FOUREZ, 1995). A questão é que todos têm uma representação de mundo influenciada pelo grupo social, que não é neutra:

¹²⁵ De 2017 a 2020, 180 mil sofreram violência sexual - uma média de 45 mil por ano. É o que revela o Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil, lançado 22 de outubro de 2021, pelo UNICEF e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), com uma análise inédita dos boletins de ocorrência das 27 unidades da Federação. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/comunicacoes/nos últimos 5 anos, 35 mil crianças e adolescentes foram mortos de forma violenta no Brasil, alertam UNICEF e Fórum Brasileiro de Segurança Pública](https://www.unicef.org/brazil/comunicacoes/nos%20%C3%BAltimos%205%20anos,%2035%20mil%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes%20foram%20mortos%20de%20forma%20violenta%20no%20Brasil,%20alertam%20UNICEF%20e%20F%C3%B3rum%20Brasileiro%20de%20Seguran%C3%A7a%20P%C3%BAblica).

A ciência é, portanto, um dos métodos mais poderosos para criticar as proposições ideológicas: se estas não podem jamais ser provadas ou falseadas em sua globalidade, pode-se, dentro de uma perspectiva voluntarista popperiana, decidir efetuar determinados testes que podem colocar em evidência os limites de certos discursos ideológicos. (FOUREZ, 1995, p. 183).

As afirmações levam a pensar nos ataques que a ciência vem sofrendo, principalmente no Brasil, que em meio a pandemia COVID-19 se questiona o seu papel, visto a falta de incentivo e os ataques voltados às Universidades Públicas. Além disso, tais ataques repercutem no ensino de ciências, que passa por um desmonte de conteúdos proposto na BNCC, uma vez que se compreende o valor da ciência na crítica aos discursos ideológicos de grupos sociais dominantes.

Diante de várias formas de ideologias, Fourez (1995) cita a ideologia racista do nazismo, na ideia de fraternidade disseminada pela ética ocidental e pelo cristianismo, nesse caso, o discernimento dos tipos de ideologias contribuem para que as pessoas reflitam e mantenham distância de semelhante ideologia. O autor (1995) também sublinha as ideologias de 'primeiro grau', que não vêm camufladas no discurso, pois são apresentadas pelos emissores, o que possibilita ser identificada pelos ouvintes, que aceitam, ou não, o posicionamento ideológico. Já as ideologias presentes no discurso de 'segundo grau' mantêm-se ocultas, dificultando a sua identificação:

Na mesma medida em que os discursos ideológicos do primeiro grau (isto é, sejam as exortações morais em que se sabe quem fala, sejam os discursos científicos nos quais se conserva a consciência de que foram construídos e de que são parciais em ambos os sentidos da palavra) são em geral considerados normais em nossa sociedade, assim também os de segundo grau (ou seja, aqueles que apresentam com o evidente o que é discutível, restringindo desse modo a liberdade das pessoas) são vistos com o pouco aceitáveis do ponto de vista ético (FOUREZ, 1995, p. 187).

A compreensão do discurso ideológico de 'primeiro grau' ocorre a partir de uma formação, que permite a reflexão diante da semelhança de ideologias, contribuindo para o discernimento e para o distanciamento. A ciência exerce um importante papel, que é a criticidade dos conteúdos, principalmente, em seu ensino, que tem como intenção o questionamento do próprio conhecimento, para que não seja trabalhado de forma neutra e linear. Essa ideia remete à afirmação de Fourez (1995):

Quando a ciência se apresenta como eterna, quando pretende poder dar respostas 'objetivas e neutras' aos problemas que nós nos colocamos, considero-a como ideológica de segundo grau. Pelo contrário, quando se apresenta como uma tecnologia intelectual relativa e historicamente determinada, é ideológica de primeiro grau, ou seja, não oculta o seu caráter histórico (FOUREZ, 1995, p. 188).

O autor realça a importância da ciência e do seu ensino, como um instrumento de transformação social, da práxis humana, e não apenas um de conhecimento linear e cumulativo (NEVES, 2002; FOUREZ 1995). A finalidade do instrumento é mascarar a realidade em que o aluno está inserido, deixando-o em uma condição passiva, sem defesa dos seus interesses.

Para Lewontin (1998), a ciência constitui-se uma instituição social, integrada, que sofre influências de outras estruturas sociais, submetendo-a a determinados processos ideológicos:

Os problemas que a ciência trata, as ideias que ela usa na investigação desses problemas, mesmo os chamados resultados científicos que surgem da investigação científica, são todos profundamente influenciados pelas predisposições que se originam da sociedade na qual vivemos (LEWONTIN, 1998, p. 1998).

Os cientistas são seres sociais imersos em uma estrutura produtiva, que remete à sua percepção de mundo, por meio da experiência social, construída a partir da sociedade em que está inserido (LEWONTIN, 1998). Logo, a ciência é configurada por uma sociedade que também a administra e a controla, colocando-a como uma ciência que, ao utilizar mercadorias, também faz parte do processo de produção.

As forças econômicas, por um lado, determinam o que a ciência faz e como faz e, ainda se apossam das ideias científicas em prol da manutenção das estruturas sociais, das quais fazem parte. Lewontin (1998) chama a atenção para a dualidade do processo que perpassa a ciência como ideologia, pois, de um lado, as instituições sociais contribuem com a ciência, no que 'se faz' e como 'é pensada' e, por outro lado, retiram dela posições teóricas, apresentando-as como legítimas e naturais. Ou seja, um processo dual de influência social e controle sobre o que os cientistas fazem e dizem para legitimar as instituições.

Com base em Fourez (1995) e Lewontin (1998), considera-se que a relação entre a ciência e a ideologia é recorrente, em tempos de discursos ideológicos

propagados pelos Personagens que se intitulam não ideológicos, mas defendem o Escola “Sem” Partido e a educação pautada nesses princípios. A ideologia presente na fala do movimento intenta para a rotulação da ciência e do seu ensino, à medida que afronta mitos com o conhecimento elaborado, que é resultado da pesquisa científica.

Nas últimas décadas, a ciência está sendo “apreendida como um dado e não como uma possibilidade de construção e integração com as demais ciências e com as necessidades diárias do cidadão comum” (NEVES, 1998, p. 74). O autor manifesta preocupação com o ensino voltado para o acúmulo de informações presentes no cotidiano das aulas de ciências.

Salienta-se a compreensão de Galuch (2013, p. 14): “[...] a ciência é apresentada como portadora de uma virtude exterior às relações sociais que a engendram”. A ciência, segundo a autora, deveria ser pensada como relação social e a história não como um processo evolutivo, mas como transformação dessas relações. Assim, necessita-se de uma formação que não silencie o ensino de ciências pautado na criticidade e na não neutralidade.

A ciência não pode ser desvinculada da prática social, cujo ensino não pode limitar-se à reprodução de experimentos para redescobrir alguns princípios (GALUCH, 2013). Quando descontextualizado, o ensino demonstra o interesse que se tem em manter uma determinada hegemonia na Educação. Em sua avaliação (2013, p. 16): “[...] uma sociedade não se preocupa em transmitir institucionalmente seu próprio ideário senão quando está enfrentando problemas para manter-se hegemônica”. Suas reflexões remetem aos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, que configuram, no interior das políticas educacionais, a negação da ciência e a fragmentação do conhecimento.

Situação posta, as características do movimento perfazem a manutenção da hegemonia da classe dominante, por meio da (in)visível alienação do aluno, num processo de ensino a-histórico, precedido de um modelo apenas instrucional livre de um pensamento crítico.

3.1.1 O ensino de ciências: para que serve?

Nesta seção, as discussões percorrem pela alfabetização científica com proposições para a formação de um pensamento crítico e não polarizado do educando. Prioriza-se a compreensão sobre para que serve o ensino de ciências, a sua história e a importância do seu conhecimento no combate ao preconceito e à superstição contidos nas falácias da pseudociência e nas falas negacionistas integrantes do movimento Escola “Sem” Partido.

Ao refletir sobre questões referentes à manutenção do *status quo* e sobre a efetiva conscientização, surge uma inquietação: para que servem a ciência e o seu ensino na escola? Seria para formar sujeitos críticos? Freire (1979) já defendeu que a consciência precisa ser trabalhada, pois não eclode de forma espontânea, visto que a confiança na ciência está cada vez mais abalada e que práticas eugenistas¹²⁶ e mercantilistas estão ganhando visibilidade em discursos que entoam uma forte abordagem dos desdobramentos do movimento.

Krasilchick (2000) narra que, no contexto histórico mundial de meados dos anos 1950, a educação em ciência e tecnologia foi reconhecida como uma atividade essencial no desenvolvimento econômico, cultural e social do Brasil. Sua análise foi considerada por Rocha (2011), que explicitou que o ensino de ciências no país seguiu os passos do desenvolvimento econômico e tecnológico de outros países, como por exemplo, os Estados Unidos da América que objetivou, inicialmente, a formação do futuro cientista, em um movimento de corrida tecnológica no contexto da Guerra Fria, estabelecido após a Segunda Guerra Mundial.

Rocha (2011) evidencia a tradição de uma ciência fechada, sob o domínio de apenas alguns homens, cercados de equações indecifráveis e máquinas miraculosas, ou seja, como se fosse um personagem fictício com uma ciência

¹²⁶ De 1870 até os primeiros 40 anos do século XX, com o nazismo, a ideia do evolucionismo social e de arianismos dos mais diversos povos da medicina à educação, da segurança pública à engenharia de produção. Assim, conforme o historiador Aguilar Filho, autor do livro *"Entre integralistas e nazistas: racismo, educação e autoritarismo no sertão de São Paulo"*, o Estado brasileiro e a elite política, econômica, científica e intelectual do país adotaram práticas eugenistas nos anos 1930 e 1940, que são marcas da Constituição de 1934. O discurso também serve como a ideologia que vai pautar a transição do mundo da mão de obra escravocrata para o mundo da mão de obra livre assalariada. "Nós da elite somos superiores e vocês, proletários, são degenerados": é a ideia de livres sim, iguais não. É uma ideologia para pautar a ideia da raça e da diferença de cor de pele entre trabalhadores braçais e elites econômicas como justificativa para a manutenção da desigualdade, através das teorias segregatórias de base eugenista.

desconectada da história, de seu desenvolvimento e da sua necessidade. Na análise da autora, em 1971, com a Lei n. 5.692/71, a disciplina de ciências passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau, o que demandou novos professores, com formação na área de ciências.

Embora tratando-se da disciplina de ciências, e sem a intenção de focar na formação de professores, recorre-se a Rocha (2011), ao abordar que a disciplina reflete a ciência ensinada na escola. Sua análise percorre a forma como o conhecimento científico é assimilado pelos professores e como ocorre o seu ensino em relação ao olhar do aluno sobre esse conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 torna visíveis os anseios da educação brasileira, em relação aos princípios democráticos, uma vez que a formação do educando permeia pela dimensão política (SAVIANI, 1990). O art. 3º da LDB tem, como princípios, resguardar a liberdade de ensino e aprendizagem, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e o respeito à liberdade.

O art. 22 retrata que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). O ensino de ciências tem como possibilidade abranger a formação requerida na LDB, ao instigar o aluno ao conhecimento e às teorias que compreendem a atividade científica, o que não ocorre apenas em laboratórios como algo pronto e acabado, mas pode emergir do seu cotidiano.

A educação básica integra o saber científico em seu processo de ensino, contribuindo para “[...] a formação do cidadão, por meio de uma abordagem histórica, social e cultural da atividade científica, para possibilitar a compreensão das ciências como construções humanas” (SANTOS; OLIOSI, 2013, p. 197). Desse modo, há preocupação com o ensino de ciências, para que viabilize a compreensão das questões epistemológicas, históricas e filosóficas, colaborando para o exercício da cidadania, uma necessidade presente em documentos relacionados à educação científica.

O saber científico é condição necessária para que o aluno vivencie o contexto da sociedade do conhecimento, acompanhando e protagonizando a organização de mundo e as suas novas configurações (UNESCO, 199). O

documento da Unesco baliza o ensino de ciências e da tecnologia como fundamental para o país atender às demandas da população. Na declaração de Budapeste, de 1999, a Unesco compartilhou da abrangência da alfabetização científica em todas as culturas e setores da sociedade.

O ensino de ciências, embasado pelas questões epistemológicas, históricas e filosóficas, contribui para o exercício da cidadania. O tema consta de documentos para a educação científica (SANTOS; OLIOSI, 2013). Documentos da Unesco, como “A Ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação”, realçam: “A educação em ciência em sentido amplo, sem discriminação e abrangendo todos os níveis e modalidades, é um requisito fundamental da democracia” (UNESCO, 2003, p. 34).

Nessa amplitude, discorre-se sobre a relação da alfabetização científica necessária para um ensino de ciências comprometido com a compreensão e intervenção da realidade. No entendimento da alfabetização, utiliza-se o cumprimento das técnicas de forma consciente em um processo formativo, que propicie intervenção e transformação da práxis humana no contexto social (FREIRE, 1980).

O ensino de ciências precisa interagir com uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos, a fim de concorrer para o desenvolvimento de habilidades do educando, sendo protagonista de uma prática consciente, a partir da interação com saberes e conhecimentos científicos. Dentre as habilidades, está a distinção entre os resultados científicos e a opinião pessoal, questão que preocupa pesquisadores no que tange à ciência e ao seu ensino, visto que existe polaridade entre as opiniões pessoais, crenças e as proposições objetivas ciências. Além disso, as proposições científicas podem sofrer alterações ao longo do tempo, uma vez que passa por uma comunidade específica imersa em um conjunto próprio de práticas, regras e valores (SASSERON; CARVALHO, 2011).

Dessa forma, é preciso um ensino de ciências que leve à aprendizagem que perpassa a teia subjetiva de opiniões pessoais, para proposições que direcionem a formação do educando para um pensamento crítico, não polarizado. A vivência em torno da polarização de informações poderá ser enfraquecida, uma vez que a polarização se mantém a partir de grupos dominantes que atacam a tríade democracia, ciência e a educação pública.

Reporta-se a Freire (1980), sobre a necessidade de a educação trabalhar a emancipação do educando, por meio da ciência e do seu ensino conectado com o compromisso político e social. Esta conexão contribui para amenizar a recorrente polarização no contexto social, que limita a compreensão de transformação da realidade vivenciada. O cenário de polarização propicia ataques à ciência, por meio da anticiência propagada pela pós-verdade.

Existem concepções diferenciadas sobre a ciência. Alguns pensam que é independente do lugar e da época em que se desenvolve; outros pensam que é apenas um discurso que retrata a ideologia da sociedade na qual se desenvolveu, sem um valor objetivo. Ciência não se faz de forma isolada. Reflete uma prática social, ao integrar o contexto social, econômico e cultura. Por isso, argumentos teóricos e evidências experimentais fazem parte do processo da ciência (MARTINS, 2006).

Nos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido e do ensino de ciências, Bagdonas e Azevedo (2017) defendem um ensino pautado na autonomia do professor, quando expressa a sua opinião em sala de aula de forma explícita, ancorado no ‘primeiro grau’ no nível de ideologia de Fourez (1995), uma vez que a escola é um ambiente de pluralidade de opiniões e discussões. Ficam nítidos os equívocos conceituais do movimento, ao considerar como professor ideal aquele que apenas transmite informações, que devem ser neutras e imparciais. Segundo os autores, a partir da segunda metade do século XX, houve uma acentuada movimentação em relação à crítica de uma ciência neutra e imparcial, bem como ao ensino de ciências que reforçava essa visão deturpada.

Continuando a análise, Matthews (1995) aproxima-se de estudos de história e filosofia da ciência com a prática do ensino de ciências que, por meio de suas teorias e soluções, tem se tornado mais influente na educação científica. Sublinha a necessidade da defesa da ciência (assim como do seu ensino) nas escolas para o desenvolvimento cognitivo da sociedade, uma vez que a visão pseudocientífica e irracional tem uma influência na cultura ocidental, bem como a anticiência, que está conquistando cada vez mais adeptos.

O mesmo autor expõe que, ainda que com falhas, a ciência é importante para enfrentar o preconceito, a superstição e a ignorância, o que impede as pessoas de julgarem determinadas situações a partir de seus interesses. Quando o

pensamento se torna livre de restrições racionais, aumentam as manifestações de racismo, preconceito e fanatismo de todos os tipos. Pondera-se atenção aos debates de imparcialidade e neutralidade requeridas pelo movimento, cujo intuito é a inserção de sujeitos acríticos, despolitizados e desorganizados no meio social (MATTHEWS, 1995).

É indispensável a convicção do que é ciência, para refletir o seu ensino, a sua história e a correlação com a cultura, bem como com as visões de mundo sobre a filosofia, a epistemologia e metodologia, o que faz a ciência contribuir com a cultura e a vida humana (MATTHEWS, 1995). Nesse processo, destacam-se argumentos recorrentes na literatura de ensino de ciências para repensar na neutralidade e imparcialidade que movimento Escola “Sem” Partido tenta legitimar no contexto educacional:

humanizar as ciências, conectando-as com preocupações pessoais, éticas, culturais e políticas; tornar as aulas de ciências mais desafiadoras e estimular o desenvolvimento de habilidades de raciocínio e pensamento crítico; promover uma compreensão mais profunda e adequada dos próprios conteúdos científicos; melhorar a formação dos professores, ajudando-os no desenvolvimento de uma compreensão mais rica e autêntica da ciência; ajudar os professores a apreciar melhor as dificuldades de aprendizagem dos alunos, alertando para as dificuldades históricas no desenvolvimento do conhecimento científico; propiciar aos professores uma compreensão mais clara de debates contemporâneos na área de educação com um forte componente epistemológico [...] (MATTHEWS, 1995, p. 165).

O autor reforça a importância da humanização das ciências, ao relacionar com as questões culturais, pessoais e políticas, cujo objetivo é o desenvolvimento do pensamento crítico, pautado em conteúdos científicos, para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, também se entende que o ensino de ciências tem como função social o compromisso de um ensino crítico voltado à transformação social, a partir da práxis humana.

Observa-se o movimento de resistência que os professores precisam fazer em relação à humanização das ciências e à contextualização com questões culturais, políticas e sociais durante o ensino de ciências, sobretudo quando idealizadores do movimento encontram contornos para perpetuar suas proposições que têm o apoio de Personagens que se utilizam de argumentos falaciosos para disseminar propostas conservadoras, por meio da agenda das políticas educacionais.

Para Sagan (1997), a ciência embasa o reconhecimento de argumentos falaciosos que integram a retórica da política e da religião, uma vez que estes profissionais, constantemente, justificam posições contrárias. Em continuidade, não importa se aprecia a conclusão que emerge do raciocínio, mas se a conclusão que deriva da premissa é verdadeira. Por essa razão, reitera-se a necessidade do seu conhecimento para a sua identificação, visto que o revisionismo histórico e elementos da pós-verdade têm se sobressaído no âmbito político, dando visibilidade à polarização política, que fica indiferente ao conhecimento científico.

Conforme Sagan (1997), utiliza-se de falácias¹²⁷ com vários objetivos, dentre eles, de questionar a veracidade da ciência, negando o conhecimento científico, como ocorreu com a propagação de informações falsas ao utilizarem a ‘falácia evidência suprimida’, com a omissão de informações sobre a utilização de forma equivocada de medicamentos ineficazes para o tratamento da COVID-19, ou a ‘falácia apelo a ignorância’, que afirma que qualquer coisa que não provou ser falsa deve ser verdade, colocando-se em dúvida pesquisas sobre as vacinas desenvolvidas no enfrentamento de doenças; ou ainda, a ‘falácia *ad hominem*’, que implica ataques¹²⁸ desferidos aos pesquisadores que estavam na linha de frente do combate à COVID-19.

¹²⁷ O chamado por Sagan de ‘kit de detecção de mentiras’ ensina a reconhecer as falácias. - *ad hominem*; - *Argumentum ad Verecundiam*; Falácia do espantinho; Falácia do apelo à ignorância; - *alegação especial para salvar uma proposição em profunda dificuldade teórica*; - *petição de princípio*, também chamada de supor a resposta; - seleção das observações, enumeração das circunstâncias favoráveis, ou, segundo a descrição do filósofo Francis Bacon, contar os acertos e esquecer os fracassos; - estatística dos números pequenos/falácia aparentada com a seleção das observações; - compreensão errônea da natureza da estatística; - incoerência; - *non sequitur*/expressão latina que significa/não se segue; - *post hoc, ergo propter hoc* /expressão latina que significa/aconteceu após um fato, logo foi por ele causado; - pergunta sem sentido; - curto prazo versus longo prazo; - declive escorregadio, relacionado à exclusão do meio-termo; - confusão de correlação e causa; - palavras equívocas; alegação especial para salvar uma proposição em profunda dificuldade teórica; evidência suprimida, ou meia verdade.

¹²⁸ A Academia Brasileira de Ciências (ABC) e a Academia Nacional de Medicina (ANM) condenaram os ataques aos autores de um estudo sobre o risco de efeitos colaterais graves em pacientes de Covid-19 tratados com cloroquina. As entidades apoiaram os pesquisadores e a relevância do trabalho, cujos responsáveis chegaram a ser ameaçados de morte. O estudo foi feito pelo grupo CloroCovid-19, composto por mais de 70 profissionais, entre pesquisadores, estudantes de pós-graduação e colaboradores de instituições com tradição em pesquisa, como a Fundação de Medicina Tropical Dr. Heitor Vieira Dourado, do governo do Amazonas, a Fiocruz, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade de São Paulo (USP). O documento da ABC afirma que; “num momento de crise, como o que vivemos, os vieses ideológicos estão prejudicando a execução da boa ciência, pois desviam o foco dos pesquisadores para situações desconfortáveis e injustas”. O estudo em questão teve repercussão positiva internacional. A pesquisa mostrou que os testes com a cloroquina foram interrompidos por razões de segurança depois que pacientes com Covid-19 que tomaram uma dose elevada - considerada a necessária para, em tese, bloquear a multiplicação do coronavírus - apresentaram arritmia e tiveram aumentado o risco de sofrer um ataque do coração. Ao

É preciso, então, considerar a sintonia de falas negacionistas, que se utilizam das falácias para propagar a desinformação e que, de forma conivente, servem de alicerce para a manutenção da pseudociência. Avalia-se que há um conjunto de ações que surgem, talvez, até de forma coordenada com os grupos conservadores que defendem os desdobramentos do movimento do Escola “Sem” Partido.

Em face do exposto, elencam-se documentos que direcionam a base da formação do ensino de ciências, demonstrando um engessamento de conteúdos e a divergência com relação à neutralidade da formação que emerge do movimento em questão.

3.2 Documentos e diretrizes no ensino de ciências

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 2019).

Os documentos aqui mencionados são referentes às propostas curriculares que permeiam um caráter de engessamentos de conteúdos, que podem elucidar a questão da neutralidade vista nos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido. Além disso, registram-se várias questões subjacentes aos desdobramentos, que, aos poucos, desvelam as suas intenções com a democracia, a ciência e a educação pública.

Os documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE), Diretrizes Curriculares de Ciências (DCC) e, de forma mais acentuada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após a elaboração da BNCC, as Diretrizes continuam orientando o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, enquanto a Base realiza o detalhamento de conteúdos e competências a serem apreendidas.

mesmo tempo, eles não encontraram evidências significativas de que a alta dosagem da cloroquina reduziu significativamente a replicação do vírus. Ataques a pesquisadores atrasam combate à Covid-19. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/ataques-pesquisadores-atrasam-combate-covid-19-diz-fisico-24381737>. Acesso em: 12 maio 2020.

Tais documentos integram o ensino de ciências, regulamentando um conjunto de aprendizagens. A incursão nesses documentos expõe algumas divergências com os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, em relação à formação do sujeito crítico para o exercício da cidadania. É mister situar o leitor sobre a estreita relação que possuem os documentos, ao legitimar o processo de ensino e aprendizagem, visto que adotam formas de leis, bases, parâmetros e diretrizes.

A demanda de documentos que balizassem um currículo mínimo aparece no art. 210 da “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, art. 210, 1988). Ficaram estabelecidos conteúdos mínimos nacionais e conteúdos específicos em âmbito local e regional.

O art. 26 da LDB n. 9.394/96 confirma a elaboração de uma Base comum nacional com conteúdos específicos, por meio da diversidade étnica, geográfica e cultural do Brasil:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, art. 26, 1996)

Tanto a CF de 1988 como a LDB n. 9.394/96 regulamentaram documentos para a Educação Básica, como os PCN (BRASIL, 1997a; 2000) e as DCN (BRASIL, 1998; 2010; 2011). Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE)¹²⁹, aprovado em 2014, ressaltou essa necessidade por meio de metas e estratégias a serem alcançadas até o ano de 2024.

Silva *et al.* (2015, p. 334) veem a elaboração das DCN de 1997 e 1998 (Brasil, 1997a, 1998a, 1998b, 1998c) para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como uma relevante iniciativa, visto que “orientaram os entes federados a organizarem seus currículos em diálogo com direcionamentos comuns, em nível nacional”. De forma simultânea à implantação das Diretrizes,

¹²⁹ Entrou em vigor após ser sancionada a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Foi o segundo PNE brasileiro aprovado por lei. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional de 201-2024. A Lei que trata do PNE possui 14 artigos e um anexo que apresenta as 20 metas e as 256 estratégias a serem desenvolvidas, considerando as diferentes etapas e modalidades de Educação/Ensino.

foram escritos e divulgados os PCN para a educação básica, com os componentes curriculares dispostos pela LDB n. 9.394/96. Os autores mencionam a adesão à pedagogia das competências como a principal crítica ao conjunto desses documentos, em decorrência da concepção neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso.

Cury (2008) esclarece os contornos atuais que os documentos exercem:

A atual Constituição deu continuidade à tradição advinda do Ato Adicional de 1834 e dispôs pela pluralização dos sistemas, inclusive pela incorporação dos sistemas de ensino municipais (art. 211). [...] Um sistema nacional de educação teria de alavancar o papel da União com uma maior presença no âmbito da educação básica e no âmbito das redes privadas dos sistemas de ensino. Nasce daí as dificuldades para a implantação de um 'sistema nacional de educação'. Afinal, a organização de um sistema educacional é tanto a busca por organização pedagógica quanto uma via de jogo de poder. Por isso, cada vez que esse assunto foi pautado em constituintes, leis de diretrizes e bases, planos nacionais de educação e fundos de financiamento, ele foi motivo de intensos debates e polêmicas, sobretudo quando o adjetivo nacional entrou em pauta. Seu não-acolhimento se deveu a várias justificativas (CURY, 2008, p. 1186-1187).

A pauta que envolveu esses documentos, referenciando, de forma linear, parâmetros, leis de diretrizes e planos nacionais de educação, abarcou polêmicas. Conforme Silva *et al.* (2015), identificou-se uma forte reação às propostas do Ensino Médio e ao Ensino Profissionalizante¹³⁰. Logo, a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, teve como atribuição reorganizar os PCNEM¹³¹ e DCNEM¹³² reelaborando as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), que foram concluídas em 2006, para todas as áreas e seus componentes curriculares (SILVA *et al.*, 2015).

Segundo Silva *et al.* (2015, p. 335), os Parâmetros implicaram “[...] tentativa de criar uma Base Nacional Comum, mas que precisou ser modificada para outro caráter, mudando-se o nome para Parâmetros, submetidos às Diretrizes Curriculares Nacionais, sem força de ‘lei’ ou de marco regulatório nos currículos”. Entretanto, os

¹³⁰ Compreendido como modalidade a ser cursada após a conclusão do Ensino Médio, ou em concomitância, mas não de forma integrada.

¹³¹ O grupo de elaboradores da revisão dos PCNEM foi formado por pessoas indicadas pelas sociedades científicas, tornando intensa a propagação do material entre as associações científicas, universidades e nas secretarias estaduais de educação.

¹³² Encontrado em LODI, L.H. Subsídios para uma reflexão sobre o ensino médio. In: BRASIL, Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Ensino Médio, 2004, citado por Silva *et al.* (2015).

PCN constituíram-se em documentos de caráter não obrigatório, com referências para a elaboração do currículo de todas as etapas da Educação Básica. Já as Diretrizes são normas obrigatórias, que orientam o planejamento curricular das escolas e os sistemas de ensino, sendo fixadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Cury (1996, p. 4) refere-se aos vários nomes atribuídos aos documentos: “[...] o nome atribuído pode ter ou não uma ligação mais estreita com uma concepção de fundo que subjaz qualquer política educacional”. Assim, continua o autor, “Diretrizes podem ser linhas gerais reguladoras e currículos únicos podem significar mais do que uma listagem mínima e geral de disciplinas obrigatórias para todo o país”. O termo parâmetro pode ser utilizado como uma ideia de medida que pode ser constante e imutável.

Na compreensão de Cury (1996, p. 5), “[...] a coesão, uma função permanente do Estado nacional, se impõe através de vários caminhos. A educação escolar é um deles e aí ocupa lugar destacado”. O autor lembra que currículos mínimos, básicos, conteúdos mínimos, diretrizes, ou qualquer nome que seja atribuído, abrangem, assim, “[...] dimensões da política educacional que sempre estiveram às voltas com a questão federativa e com a questão da participação. Ambas as questões passam pelo sentido maior da democracia”. Dessa forma, verifica-se um lapso no sentido da democracia, quando os professores, que deveriam fazer parte do roteiro como protagonistas, apenas surgiram como ouvintes.

Embora os documentos sigam ideias engessadas no processo de ensino e aprendizagem, direcionam os conteúdos trabalhados, as habilidades e as competências requeridas em cada fase da educação básica. É recorrente a preocupação com tais documentos que apresentam fragilidades em relação a fragmentação dos saberes e a dissociação da realidade do educando. Dessa forma, esses referenciais contrariam o processo de ensino crítico e disseminam o ensino tradicional, orientado por conceitos que abordam teorias científicas de modo neutro e objetivo.

Na sequência, comenta-se sobre os PCN, seguidos pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Ciências, que compreendem a Diretriz da Educação Básica do Estado do Paraná, junto às Diretrizes Curriculares de Ciências e a Base Nacional Comum Curricular.

3.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino de Ciências

As discussões envolvendo a organização curricular do ensino já vêm de longa data no Brasil. Em 1990, “[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já sinalizavam para um currículo comum orientado pelas reformas educacionais do Governo Fernando Henrique Cardoso, com forte viés centralizador” (SILVA; MEI, 2018, p. 296). Os PCN auxiliaram como referenciais para a reelaboração da proposta curricular da escola até a definição de diretrizes curriculares. Para seus idealizadores, esses referenciais do ensino fundamental e médio objetivavam subsidiar diretrizes para a prática pedagógica, por meio dos conteúdos, métodos de ensino e avaliação.

Em 1996, a versão final dos PCN havia sido revista, após consulta à comunidade acadêmica, sendo encaminhada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com a intenção de que fosse validada como diretrizes curriculares nacionais (MACEDO, 2014). A autora lembra o parecer de Lüdke (1999), à época membro do CNE, esclarecendo que o Conselho não podia ignorar as várias críticas, dentre elas, atender às demandas das políticas neoliberais. Dessa forma, decidiu-se por uma posição intermediária, chamada de ‘solução razoável’: elaborar diretrizes curriculares mais amplas e continuar com os PCN como alternativa curricular não obrigatória.

Entretanto, a chamada ‘solução razoável’ não atendia às demandas por centralização das decisões curriculares vividas nos anos 1990, com a intensiva definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores (MACEDO, 2014). Segundo a autora, agentes sociais privados buscavam interferir nas políticas públicas e educacionais, com a perspectiva de maior controle sobre os currículos.

Os PCN são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Assim, orientam a elaboração ou a revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos; e a avaliação do sistema de Educação.

Os Parâmetros materializam-se em uma série de volumes publicados pelo Ministério em 1997 e distribuídos para as escolas de todo o país. Estão organizados

em vol.1 - Introdução aos PCN; vol. 2 - Língua Portuguesa; vol. 3 - Matemática; vol. 4 - Ciências Naturais; vol. 5 – História; vol. 6 - Geografia; vol. 7 - Arte; vol. 8 - Educação Física; vol. 9 - Língua Estrangeira; vol. 10.1 - Temas Transversais/Apresentação; vol. 10.2 - Temas Transversais/Pluralidade Cultural; vol. 10.3 - Temas Transversais/Meio Ambiente; vol. 10.4 - Temas Transversais/Saúde; vol. 10.5 - Temas Transversais/Orientação Sexual (BRASIL, 1998b).

Apesar de não expressarem uma lei, os PCN inserem recomendações que o Ministério da Educação aguardava que fossem cumpridas pelos envolvidos como professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Embora os PCN abordem todas as disciplinas trabalhadas, o enfoque aqui será a área de ciências, cuja abordagem critica a visão neutra e objetiva propagada pelo ensino tradicional.

Oliveira (2003) corrobora reflexões sobre o trabalho com a neutralidade da ciência. Os PCN são criticados em pesquisas de pós-graduação, principalmente no processo de elaboração dos textos, que desconsiderou as experiências e as condições dos professores neste cenário. Oliveira (2003), destaca alguns aspectos positivos do documento, dentre eles, a tecnologia e as concepções de ciência, bem como a educação para a cidadania que implicaria formar, não só para o exercício da profissão, mas para pensar e participar da vida pública. Assim, reforça-se a ideia do documento:

Numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico (BRASIL, 1997, p. 21 v .4).

Concorda-se com Oliveira (2003) sobre a importância da manifestação dos PCN sobre a tese da não neutralidade da ciência, questão já discutida, mas recorrente em relação à compreensão da neutralidade na ciência, no ensino e na educação. Lembra-se que os defensores do movimento Escola “Sem” Partido defendem a neutralidade como um alicerce destinado a (des)educação.

É importante que se supere a postura 'cientificista' que levou durante muito tempo a considerar-se ensino de Ciências como sinônimo da descrição de seu instrumental teórico ou experimental, divorciado da reflexão sobre o significado ético dos conteúdos desenvolvidos no interior da Ciência e suas relações com o mundo do trabalho (BRASIL, 1997, p. 22, v. 4).

Os documentos referenciam a importância de o ensino de ciências perpassar a representação instrumental e experimental que já saturou o espaço escolar. Ressaltam que, ao dicotomizar a ciência da reflexão e da relação com a construção humana, deturpou-se a imagem de uma ciência que pode permear relações, que fazem parte do cotidiano do aluno. Oliveira (2003) lembra que, embora com muitas críticas e sendo o Estado seu protagonista, os PCN trouxeram algumas reflexões sobre cidadania endereçadas às escolas, evidenciando, em âmbito nacional, a atenção sobre o ensino de uma forma geral.

O documento relacionado à educação expõe os objetivos esperados do processo de ensino e aprendizagem. Na parte III, os PCN abordam as Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias e trazem uma explicitação das habilidades básicas e competências específicas desenvolvidas pelos estudantes em Biologia, Física, Química nesse nível escolar (BRASIL, 1999). Constata-se que o documento insere mais o viés das habilidades e competências do que a formação política e social do estudante.

A análise crítica de Amaral (2000) direciona-se à especificação do documento, que o transforma em currículo de fato, bem como o risco da globalização da educação, o caráter instrumental com que é tratada a questão tecnológica, em detrimento dos condicionantes políticos, sociais e econômicos, além da diluição da ciência como história e instituição, bem como suas relações com a sociedade. Para o autor, o verticalismo presente nos parâmetros demonstra a compreensão de que as mudanças educacionais devem ocorrer a partir de especialistas, levando os professores a uma prática acrítica, conforme seu viés neoliberal.

Apesar de constar nos PCN de ciências o valor de uma metodologia participativa, que considera os conhecimentos prévios dos estudantes, o aprendizado de um conhecimento efetivo é alcançado pela “[...] participação ativa de cada um e do coletivo educacional numa prática de elaboração cultural” (BRASIL, 1999, p. 7). E assim, por intermédio de um trabalho interdisciplinar de vários temas, o caráter ativo e coletivo do aprendizado poderá se afirmar e se legitimar. Todavia,

avalia-se que, sem fundamentação adequada e sem uma perspectiva crítica, pode-se ficar imerso à lógica utilitarista, implicando visões polarizadas e a neutralidade do conhecimento científico (ANTUNES JUNIOR *et al.*, 2021).

Embora os PCN não tenham sido trabalhados de forma obrigatória, impactaram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no final dos anos 1990, quando orientaram a avaliação de livros didáticos, pois as obras tinham que ser alinhadas aos parâmetros (ANTUNES JUNIOR *et al.*, 2021). Os autores lembram que muitos professores consideram os livros didáticos como os principais norteadores de trabalho, orientando-se pelos documentos que, de forma indireta, foram utilizados nas escolas.

Diante do exposto, reforça-se a indispensabilidade da superação da fragmentação do saber e a dissociação da realidade do estudante. Embora os PCN sugiram reflexões e discussões com temáticas de relevância social, chamados Temas Transversais¹³³, e apesar de seus conteúdos entrarem na área de um tratamento contextualizado, histórico e social, eles acabam se diluindo e não atingem a formação explicitada no documento.

3.2.2 Diretrizes Curriculares no Ensino de Ciências

As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de normas e procedimentos que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das escolas e dos sistemas de ensino, direcionando seus currículos e conteúdo específicos (BRASIL, 2013). As diretrizes asseguram a formação, de acordo com a LDB n. 9.394/96, definindo competências e diretrizes para a educação básica. Nas palavras de Silva *et al.* (2015):

¹³³ Saúde, Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidades Culturais.

As disputas em torno dos PCN e das DCN de 1997 e 1998 tiveram como desfecho a reelaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010a), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos (Brasil, 2010b), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012) e diretrizes para temas específicos (Brasil, 2013). Essas diretrizes evitaram mencionar conceitos ligados à pedagogia das competências, dando maior centralidade aos sujeitos- -alvo das políticas educativas. Há várias páginas analisando a situação das crianças, dos jovens e adultos, que têm direito à Educação Básica. (SILVA *et al.*, 2015, p. 335).

No que tange às diretrizes, os autores (2015, p. 335) avaliam que os documentos referentes aos anos de 1996 a 2002 trouxeram uma análise de pessoas atendidas pelas escolas. Entretanto, as atuais DCN consideram a centralidade desses sujeitos, ao enfatizarem os direitos de aprendizagem, em detrimento dos objetivos de ensino. Conforme a análise dos autores, a diretriz ainda retém a formação para a convivência no contexto democrático com elementos da estética, ética e cognição.

Silva e Mei (2018) abordam o ano de 2010 em relação à aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes da Educação Básica, que compreende a legislação dos diferentes níveis e modalidades da educação infantil ao ensino médio. A contextualização no ensino é citada, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), “[...] assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa” (BRASIL, 1996, p. 136), para superar a distância entre os conteúdos e as experiências do estudante.

As análises das diretrizes percorrem o caminho da organização da matriz curricular, sendo observados os critérios de interdisciplinaridade e contextualização, que devem ser constantes no currículo. Os critérios devem propiciar interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a sua transversalidade, nas diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos relativos a temas concretos da realidade dos estudantes.

Portanto, um dos pontos de partida para esse processo é incluir, como conteúdo do aprendizado matemático, científico e tecnológico, elementos do domínio vivencial dos educandos, da escola e de sua comunidade imediata. Ou seja, os conteúdos devem ser estudados a partir de temas que propiciem a contextualização do conhecimento (BRASIL, 1999). É por essa razão que a visão deturpada com a qual a ciência vem sendo trabalhada deveria ser problematizada,

oportunizando um ensino que promova a percepção de uma ciência como construção humana, a partir do engajamento sociocultural do conhecimento científico (NEVES 2002; BRASIL, 1997; MATTHEWS, 1995; BAGDONAS, AZEVEDO, 2017).

Em referência aos PCN (1998), alguns estados produziram seus próprios documentos, com a intenção de valorizar e preservar a identidade local. Ocorre que o currículo abrange a identidade de todos que fazem parte do cotidiano escolar, como se deu com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica na área de ciências (PARANÁ, 2008).

Para uma melhor compreensão das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, destaca-se o estado do Paraná, onde a construção das diretrizes contém a concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), de cada disciplina, formando um documento curricular regional, elaborado para orientar a prática pedagógica nas escolas públicas do estado. O processo de elaboração dos textos aconteceu partir de discussões entre as equipes disciplinares da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED) e os professores da rede, entre os anos de 2004 e 2008.

A elaboração das diretrizes foi tensionada pelas críticas às políticas educacionais da gestão anterior a 2003, que teria negligenciado a função da escola em relação à formação específica do professor. Nesse processo, houve um esvaziamento das disciplinas, de seus conteúdos e foi limitado o acesso à cultura formal das camadas socialmente marginalizadas¹³⁴ (ROEHRIG; CAMARGO, 2014). Segundo os autores, as DCE são adotadas como currículo nas escolas públicas estaduais e os professores da rede foram orientados pelas equipes pedagógicas a seguir as diretrizes de suas disciplinas.

O governo do estado publicou, em 2006, as Diretrizes Curriculares organizadas a partir das disciplinas que compõem a base nacional comum e a parte diversificada. O texto orienta a organização de cada uma das disciplinas - Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. A organização constitui-se de uma abordagem da dimensão histórica da disciplina, com foco na problematização das relações entre a(s) ciência(s) de

¹³⁴ Tal argumento consta nas DCE/PR (PARANÁ, 2008, p. 7).

referência e a disciplina escolar. Tal diretriz agregou indicativos que marcaram a história do componente curricular como o Currículo Básico, a Proposta de Reformulação do 2º Grau¹³⁵ e os PCN (DCC, 2006).

O texto da versão de 2006 das Diretrizes Curriculares de Ciências (DCC) compreendeu princípios específicos da disciplina, como a historicidade da produção do conhecimento científico. Dessa forma, abordaram-se os aspectos sociais, políticos, econômicos e éticos; a Intencionalidade inerente ao processo de produção; a provisoriedade dos conhecimentos científicos e sua aplicação; as inter-relações entre os sujeitos do processo ensino e aprendizagem e o objeto de estudo da disciplina (DCC, 2006). Convém lembrar a recomendação de trabalhar os conteúdos de ciências de forma crítica, histórica, correlacionando-os à ciência, à tecnologia e a sociedade, também denominada de abordagem CTS (OLIVEIRA, 2009).

Conforme Oliveira (2009), após a versão de 2006, as Diretrizes passaram por uma reformulação e, junto à Secretaria Estadual de Educação (SEED), criou-se o Departamento de Educação Básica (DEB), responsável por orientar as DCC para o ensino fundamental e médio. Entretanto, em sua avaliação, no final de 2006 ocorreram mudanças no grupo de professores responsáveis pela elaboração das Diretrizes de Ciências. Não houve diálogo na transição das DCC até 2006 com o grupo que direcionou as versões de 2008, o que implicou alterações teóricas em relação ao objeto de estudo, conteúdos estruturantes e encaminhamentos metodológicos.

A versão das Diretrizes de Ciências de 2008 é comentada a seguir, no que tange ao objeto de estudo, encaminhamentos metodológicos e eixos estruturantes. As DCC estão divididas em: a Introdução; uma seção intitulada “Dimensão Histórica da Disciplina”, cuja abordagem perpassa o objeto de estudo da disciplina de ciências, o conceito de ciências, a História da Ciência, o ensino de ciências no Brasil; e a seção dos Fundamentos Teórico-Metodológicos, que discorre a respeito dos métodos científicos, formação de conceitos na idade escolar, conhecimento científico escolar, aprendizagem significativa no ensino de ciências; seção dos Conteúdos Estruturantes¹³⁶ e a seção dos Encaminhamentos Metodológicos sobre

¹³⁵ Escrito conforme consta no documento Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná (DCC, 2006).

¹³⁶ Sobre Conteúdos Estruturantes, as DCC apresentam cinco conteúdos tidos como fundamentais na história das ciências para a estrutura do Ensino Fundamental: Astronomia, Matéria, Sistemas

os conteúdos de ciências, e estratégias de ensino, finalizando com o processo avaliativo (DCC, 2008).

Em relação ao ensino de ciências, as orientações das Diretrizes apontam para a importância do resgate da identidade da disciplina, com a valorização da reorganização dos conteúdos científicos escolares diluídos nos PCN com os Temas Transversais (OLIVEIRA, 2009). Em seus estudos, as orientações dessas Diretrizes trabalham o pluralismo metodológico, considerando “[...] a diversidade de abordagens, estratégias e recursos pedagógicos/tecnológicos e a amplitude de conhecimentos científicos a serem abordados na escola” (DCC, 2008, p. 40). A autora lembra que essa compreensão é embasada nas DCE (2008), cujo aporte ocorre na história da ciência e em pesquisas de Videira (2006), Delizoicov e Angotti (1998).

Embora as DCC considerem a valorização dos conhecimentos cotidianos no processo de aprendizagem, o documento ressalta a necessidade de ruptura entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, uma vez que esses conhecimentos são históricos e sofrem com as interações. Por isso a importância de fazer da aprendizagem dos conceitos científicos algo significativo no seu cotidiano (DCC, 2008).

Para Oliveira (2009), a elaboração das DCE diferenciou-se dos PCN, visto que alguns termos foram omitidos ou, ainda, tratados de forma discreta, mesmo quando assegurados por lei para constar nos currículos, como a diversidade étnico racial, por exemplo. A omissão de determinados termos ocorreu para não ser reportado ao que os PCN defendiam e, assim, não dar conotação de semelhança nas DCE.

Oliveira (2009) assim opina sobre as DCC:

Excetuando o caráter político quanto à aquisição de conhecimento na luta de classes, destacado na base introdutória do documento das Diretrizes de todas as disciplinas, não existe uma definição objetiva das intenções do ensino de ciências. Ou seja, a importância da aprendizagem de conceitos científicos nas DCC refere-se basicamente à compreensão dos fenômenos que explicam a natureza (OLIVEIRA, 2009. p. 78).

À luz das considerações da autora (2009), as indicações presentes nas Diretrizes de Ciências, em relação ao ensino dos conteúdos, para uma leitura mais crítica dos fatos e fenômenos relacionados à vida, à diversidade cultural, social e à produção científica, constituíram em uma abordagem que dá significado ao seu ensino. Segundo a autora, as DCC e DCE reafirmam as dimensões sociais que existem em uma sociedade de classes e emanam críticas aos PCN por adotarem uma perspectiva neoliberal, que também está presente nos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido.

A intenção ao abordar esses documentos é refletir sobre o ensino de ciências que permeia por vários espaços que emergem a partir de forças políticas partidárias. Tais forças acentuam, cada vez mais, a polarização, e preconizam, de forma tendenciosa, uma ciência fragmentada, com conteúdos esvaziados, o que acentua problemas de como as pessoas obtêm acesso à informação, levando-as a uma forma mais polarizada de pensar (KAKUTANI, 2018).

O próximo documento a ser citado é a BNCC, que traz, nas entrelinhas, os desdobramentos do movimento, que limitam o pensamento crítico frente à polarização vivenciada com a pós-verdade em que fatos podem ser manipulados ou, ainda, ofuscados (MCINTYRE, 2018). Além disso, uma das proposições da Base mantém proximidade com visões simplistas da ciência e do seu ensino, em congruência com o movimento Escola “Sem” Partido.

3.2.3 Base Nacional Comum Curricular no Ensino de Ciências

A Base Nacional Comum Curricular¹³⁷, assim como vários outros documentos, implica a política como uma prática que reflete ações de grupos

¹³⁷ Conforme pesquisa de Silva *et al.* (2015), em 2011, formou-se um grupo no MEC, o GT dos Direitos da Aprendizagem, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, a qual formulou uma proposta para a discussão de uma Base Nacional Comum. O grupo finalizou o documento de 2014, intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em uma Versão

políticos com determinadas finalidades, que incidem na mudança de algo já existente em alguma área da expressão humana (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Por essa razão, reflete práticas curriculares que transformam a escola em um espaço de tensão e embates contínuos em relação à sua defesa e à defesa da educação e da emancipação do educando.

A BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017 em sua terceira versão, constituindo-se em “[...] um documento normativo que deverá servir como diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e particulares de ensino nas instâncias municipais estaduais e federais [...]” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 8). Segundo os autores, a Base institui-se em uma política de currículo que reflete práticas pessoais e coletivas que adentram as escolas e os sistemas de ensino, negociando os seus saberes, fazeres e poderes.

No processo de elaboração da BNCC, a sua proposta de ensino também colecionou divergências, em função do viés mercadológico com estreitas relações com o setor empresarial e a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) (MATTOS *et al.*, 2022). Os autores se reportam a Martins (2016) e mencionam o movimento Todos pela Educação, constituído pelo setor privado, que adentrou as políticas educacionais, legitimando os conhecimentos que deveriam ser ensinados nas escolas brasileiras.

Entende-se, a partir de Leite e Ritter (2017) que tais documentos servem como base para a estruturação de propostas de ensino, por isso são considerados diretrizes ou orientações utilizadas para respeitar as diferenças entre regiões, bem como os conhecimentos que carecem de socialização. A BNCC é assim descrita:

Preliminar”. Em 2015, a presidente Dilma nomeou Cid Gomes para o Ministério da Educação, um defensor da criação de uma Base Nacional Comum e escolheu gestores que convergissem para a criação de uma BNCC. Ainda em abril de 2015, houve troca de ministros; entrou Renato Janine Ribeiro, professor de Filosofia da Universidade de São Paulo, que manteve a mesma equipe e deu início à elaboração da BNCC, amparado pela CF de 1988, LDB de 1996 e pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que reafirma a necessidade da criação da BNCC na Meta 7, estratégia 7.1 - estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio. O documento de 2014, que havia evitado criar “objetivos” para cada ano das etapas da Educação Básica, serviu de inspiração no que se refere à discussão dos “direitos de aprendizagem”, mas junto a eles foram readmitidos os “objetivos de aprendizagem”.

Um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2017, p. 5).

Entretanto, a BNCC¹³⁸ carrega representações simplistas de ciência, o que pode perpetuar a elaboração de novas representações, igualmente simplistas, por parte de professores e estudantes, sem a devida reflexão (LEITE; RITTER, 2017). Tal representação corrobora a visão mercadológica da Educação disseminada na sociedade, pois atende mais às demandas do mercado de trabalho do que às reais reivindicações da formação integral, para a emancipação do sujeito, o que vai ao encontro das ideias do movimento Escola “Sem” Partido.

A partir do viés mercadológico, oriundo de uma agenda neoliberal, com pautas de um ensino de ciências simplista, várias entidades da área se posicionaram contra o documento (MATTOS *et al.*, 2022). Os autores mencionam que as associações¹³⁹ emitiram notas com críticas e contribuições. Todavia, não foram ouvidas e não tiveram retorno após a elaboração das várias versões da BNCC¹⁴⁰.

A Base envolve um currículo mínimo nacional, que faz com que educadores trabalhem objetivos engessados, que reportam à taxionomia de objetivos que marcaram a política curricular nacional em tempos de ditadura civil-militar (SILVA; MEI, 2018). A formulação dessa Base gera preocupação sobre as intenções que

¹³⁸ Conforme Ostermann e Rezende (20121), em 2016, após um período de críticas e sugestões, a 2ª versão da BNCC foi elaborada pelo MEC. Após o golpe de 2016, no Governo Michel Temer, políticas educacionais foram redirecionadas, programas interrompidos e esvaziados, bem como foram modificados vários conselhos, dentre eles: Conselho Nacional de Educação. A composição do Fórum Nacional de Educação e a organização das Conferências Nacionais de Educação também foram alteradas, num movimento claro de ameaça à democracia e de uma acentuada posição neoliberal. A 3ª versão da BNCC, sobre a Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a), elaborada pelo Comitê Gestor do MEC em 2017, foi também alvo de intensas críticas das associações científicas, como a ANPAE, ANPEd, ANFOPE e ABRAPEC. Ainda assim, foi aprovada no mesmo ano. A BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM), também tendo sofrido inúmeras críticas das associações, dos professores e dos estudantes, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2018. Uma das principais críticas refere-se à sua racionalidade utilitarista, imposta pela lógica das competências, que segue os moldes das avaliações internacionais da OCDE, como o PISA.

¹³⁹ A Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras que não foram ouvidas.

¹⁴⁰ Os autores lembram que a BNCC foi construída em cinco versões diferentes. Nas duas primeiras versões não havia a inserção de ensino por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, observada a partir da terceira versão.

tensionam o currículo, dentre elas, de se tornar um currículo único, que desconsidera a diversidade, a autonomia escolar e a ação docente. Além disso, para os autores, a preocupação incide sobre

O currículo mínimo, a pretexto de servir de mecanismo para se atingir melhor padrão de qualidade, enseja um ensino pasteurizado, conteudista, antiplural e antidemocrático na medida em que retira a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais da educação (SILVA; MEI, 2018, p. 296).

Pelo questionamento dos autores, a quem serviria a ideia de um currículo mínimo nacional, sendo que as DCN definidas pelo Conselho Nacional de Educação são consideradas norteadoras com condições de respeitar as diferenças regionais, culturais, sendo menos prescritivas? (SILVA; MEI, 2018). As indagações dos autores percorrem pelo currículo e sua racionalidade, que demonstram a lógica instrumental que estabelece mecanismos de controle sobre os processos formativos dos educandos.

A proposta da BNCC anda na contramão da compreensão de que “[...] enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc.” (SILVA; MEI, 2018, p. 297). A padronização remete a uma posição contrária à emancipação no processo formativo do aluno, retirando o caráter autônomo das escolas e dos formadores que se constitui nos pilares do processo de ensino e aprendizagem.

Compreende-se que a BNCC converge com o pensamento dos defensores dos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, uma vez que a fissura nos pilares da autonomia e da liberdade de ensinar já estavam sendo pensados pelos seus idealizadores. Assim como no exemplo do cartaz com os deveres dos docentes, que feriu a liberdade de ensino, desvelando a censura e a instabilidade na atividade docente.

Preocupados com o cerceamento do movimento Escola “Sem” Partido, Silva e Mei (2018, p. 300) destacam que se “[...] coloca em xeque o modelo de educação livre e se aproxima a um modelo controlador”, assim justificado pelo receio que seus idealizadores têm em relação aos professores usarem das aulas para trabalharem correntes políticas e ideológicas. Ou, ainda adotarem posturas de julgamento, ou conduta moral e sexual que fogem do padrão idealizado pelo contexto familiar.

O julgamento e o preconceito para com a imagem do professor são visíveis. Os pretextos não têm fundamentos científicos ou teóricos. O movimento é sustentado por convicções de um cotidiano distorcido pela retórica. Mas mesmo que seus desdobramentos e suas ideologias sejam refutados, há uma propagação de versões que favorecem a politização a uma ideologia que suprime um ensino voltado ao pensamento crítico na educação pública.

Silva e Mei (2018) versam sobre a importância que as avaliações da educação básica tiveram ao implementar políticas, cujo objetivo inicial foi a melhoria da educação. Esclarecem, a partir de Freitas (2012), que o período inicial de avaliação foi nos anos 1980, mas ao final dos anos 1990, e início de 2000 é que se tornou censitária, demonstrando a aproximação das escolas e um ranqueamento que responsabilizou os profissionais da educação com atribuição de prêmios/castigos para as escolas. Ressaltam-se as semelhanças entre a proposição da BNCC e os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, em termos do controle do que é ensinado e a educação mercadológica. Por isso

[...] que a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação, que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala (SILVA; MEI, 2018, p. 297).

A Base pode ser considerada como uma educação mercadológica, sem a formação crítica no ensino de ciências que tornaria o aluno capaz de utilizar os conhecimentos científicos para a resolução de problemas visando à sua emancipação. O processo formativo do aluno não favorece o exercício da cidadania, quando direcionado por modelos tradicionais como os que são trabalhados por esse documento.

As interferências que o processo de ensino e aprendizagem sofrem durante a formação do educando indicam, conforme Libâneo *et al.* (2010), uma visão economicista e mercadológica do capitalismo sobre a educação sistematizada. A capacitação da mão de obra intenta requalificar os trabalhadores e satisfazer às exigências do sistema produtivo. Há várias tentativas de romper com essa corrente mercadológica dos neoliberais, como ocorre com a compreensão de que a escola

não é uma empresa, e que o estudante não é o seu cliente. Concorda-se com Lopes (2018) sobre a Base correlacionar

[...] a educação, o desenvolvimento econômico, e a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que *todos* os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (LOPES, 2018, p. 23).

De acordo com a autora (2018), a BNCC compreende uma suposta base unificadora que remete qualidade à educação, sem ao menos problematizar essa qualidade, que fica restrita à assimilação de conteúdo ou ao cumprimento de expectativas de aprendizagem a partir de resultados positivos nos exames nacionais e internacionais. Esse posicionamento direciona um currículo apenas para avaliações, o que obstaculiza um ensino voltado para a práxis humana.

Macedo (2018) e Lopes (2018) asseveram que as fragilidades da BNCC permeiam por um documento reconhecido como currículo, mas que acaba não sendo legitimado como tal, o que demonstra a dificuldade de se trabalhar com uma Base que já vem engessada. Apesar de se evidenciarem as competências, não se menciona de qual princípio o ensino deverá partir, ou quais reflexões o processo formativo requer. Embora indique o que se espera do estudante, sob uma visão incompatível com a realidade da escola.

O documento normativo é apresentado pelo MEC como um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais que os estudantes devem desenvolver ao longo das modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017). Além disso, ressalta que compartilha da necessidade do pensamento científico, crítico e criativo que deve exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências.

O documento inclui, de forma superficial, a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas), com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017). Avalia-se que o documento não convence da sua necessidade, ao ficar apenas na intenção, pois o

conteúdo chega sistematizado para o professor trabalhar e desenvolver o pensamento científico.

Sobre as competências específicas da área, a redação da BNCC estabelece oito competências para que o ensino de ciências assuma compromisso com o desenvolvimento do letramento científico. As competências envolvem a compreensão, a interpretação do mundo natural, social e tecnológico, e a sua transformação a partir da fundamentação teórica e processual das ciências.

Quadro 2 - Matriz de competências específicas de Ciências da Natureza

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2017).

As competências específicas incluem a informação de que “aprender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2017, 325). Embora a BNCC traga competências específicas

da área de ciências da natureza e suas tecnologias, em sua superficialidade, tem-se a investigação de situações-problema e a avaliação de aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo.

O documento sugere a utilização de procedimentos e linguagens próprias das Ciências da Natureza, para propor soluções para demandas locais, regionais e/ou globais. Além de comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2017). Não obstante:

O Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares, submetendo a educação e as escolas ao mercado, tanto em termos de mercantilização dos materiais pedagógicos quanto em termos de métodos de ensinar, com efeitos significativos para a formação docente e para a formação de consumidores - docentes e estudantes -, obtendo sucesso na constituição de identidades docentes coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora (HYPÓLITO, 2010, p. 1352).

O autor esclarece sobre o desmantelamento da educação pública e os interesses de quem recorre às reformulações curriculares, visto que atendem à lógica do mercado de trabalho. Reflete-se a quem servem essas reformulações que tensionam a BNCC para a lógica das competências, das habilidades e da instrução, como se o banco escolar pudesse viver em um processo de aprendizagem mecanicista, no que tange aos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido.

A BNCC molda-se em alinhamentos ao formato globalizado de política educacional “[...] que prima pela estandardização do ensino, como meio de regulação e controle da educação” (MATTOS *et al.*, 2022, p. 33). Os autores denunciam que a área de Ciências da Natureza, assim como as demais, fica à deriva de grupos dominadores, que definem o que se deve ensinar nas escolas brasileiras.

As denúncias descortinam a ausência e o reducionismo de temas importantes para a formação crítica social dos educandos e as interferências da frente conservadora por trás da BNCC. Ainda que conste o direito de aprendizagens dos cidadãos, não se oferece, no ensino de ciências, acesso a temas de Educação

Ambiental¹⁴¹ e Sexualidade de forma consensual e fundamentada (MATTOS *et al.*, 2022). Conforme os autores, ainda que seja visível a impotência da comunidade escolar frente à BNCC, permanecem os esforços para instigar uma análise crítica ao documento, preparando professores com o objetivo de desenvolver aulas com abordagens que não mantenham proximidade com a Base.

Ao trabalhar as tensões do currículo, Souza Neto (2019) sublinha que os movimentos sociais têm questionado o currículo oficial chamado de BNCC, ação essa que adentra o cotidiano escolar de várias formas, como o acesso ao direito que intimida o caráter excludente, antidemocrático e conteudista da escolarização que resulta em privilégios de algumas áreas do saber. A configuração ‘do que’ e ‘para quem’ se ensina demonstra a educação como um instrumento de dominação, na manutenção da dualidade de classes.

Souza Neto (2019) analisa as ideias de Freitas (2014), retratando a visibilidade da racionalidade neoliberal, com a definição da BNCC como uma base para a construção dos currículos nas redes municipal e estadual. Os teóricos da área curricular consideram o currículo irreal, pois representa um projeto hegemônico, alinhado ao mercado, com seus valores econômicos, conforme os interesses dos grandes grupos sociais e empresariais, além de organismos internacionais e multilaterais.

Ademais, tem-se a percepção de que a educação mercadológica, de forma velada, emerge nas entrelinhas dessa Base e concretiza os interesses do movimento Escola “Sem” Partido, tornando-se uma ameaça aos projetos democráticos da educação brasileira. Nas palavras de Arendt (2017, p. 167): “Quanto mais fácil se tornar a vida em uma sociedade de consumidores e trabalhadores, mais difícil será preservar a consciência das exigências da necessidade que a compele”. A BNCC caracteriza a fragmentação do pensar e do agir, e facilita a inserção ao mercado de trabalho, uma forma legitimada de construir uma sociedade consumista e ausente de suas responsabilidades, dentre elas, a política.

Em resposta ao que caracteriza a BNCC, Freire (2000, 2015) considera a educação, o ensino e a política como elementos indissociáveis, uma prática

¹⁴¹ A Educação Ambiental é citada juntamente com diversos Temas Contemporâneos, postos como responsabilidade dos sistemas e redes de ensino, sem nenhum tipo de suporte e embasamento teórico.

racionalmente orientada para a construção e a manutenção do bem comum. Além disso, concebe a prática educativa como política a partir de conteúdos e métodos técnicos que, em função de seu caráter diretivo e objetivo, não pode ser neutra, originando a sua politicidade. Segundo o mesmo autor, os interesses da ideologia dominante consideram a educação uma prática que imobiliza e oculta as verdades. O discurso do silêncio imposto reflete a imobilidade do silenciado, tornando-se um discurso negador da humanização, portanto, defende a ideia de não se adaptar às situações que negam a humanização. Tal adaptação seria o reflexo da experiência dominadora no exercício de resistência na luta política.

Um dos objetivos do currículo do ensino de ciências é o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, proposta reiterada por Freire (2015), ao afirmar que apenas através de decisões constituem-se sujeitos capazes de fazer parte ativa do mundo, não apenas espectadores. A homogeneização implica a anulação do sujeito crítico, abarcando a concepção do movimento Escola “Sem” Partido que, assim como a BNCC, perpetua uma educação excludente e massificadora.

Em uma educação escolar excludente, as práticas escolares estão a serviço da inculcação, por intermédio de técnicas e métodos e dos conteúdos de imposição nas disciplinas escolares, cujo objetivo é homogeneizar o ensino, à medida que ensinam as regras escolares. Sob essa perspectiva, o conhecimento escolar é trabalhado com o objetivo de determinar o papel do indivíduo nas relações sociais, uma vez que a escolarização legitima a separação entre a consciência e a prática (TRAGTENBERG, 2002).

A mercantilização da educação implica “[...] qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos, mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador” (FREITAS, 2014, p. 1090). O estudante trabalhador é aguardado nas empresas, o que motiva os reformadores na acirrada disputa pela agenda da educação, delegando responsabilidades à escola, pela falta de equidade com o conhecimento básico. Nesse caso, a instituição também é responsabilizada por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos (FREITAS, 2014).

A BNCC acena para uma direção contrária à formação crítica do estudante, uma vez que o engessamento vai ao encontro de uma educação pautada nos princípios mecanicistas. Ostermann e Rezende (2021, p. 1383) frisam que “[...] sua

racionalidade utilitarista é guiada pela teoria do capital humano, segundo a qual a escola forma recursos humanos e não cidadãos, o que significa submissão da educação ao mundo produtivo”. Vale lembrar que documentos como os PCN, também foram criticados por conterem fragilidades em relação ao esvaziamento de uma formação crítica.

O reducionismo conceitual da BNCC-EM na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias demonstra a escassez e a superficialidade das temáticas. A identificação das habilidades por códigos alfanuméricos confirma a estreita relação com os conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, assinalando o empobrecimento dos objetivos da educação científica, por meio da limitação ao que se cobra nessa avaliação (OSTERMANN; REZENDE, 2021).

Em concordância com a BNCC-EM (BRASIL, 2018), a Lei da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b) alterou a LDB n. 9.394/96, ampliando o tempo escolar de 800 para 1000 horas anuais, reforçando o aspecto profissionalizante da formação dos jovens (OSTERMANN; REZENDE 2021). As autoras chamam a atenção para a formação secundária, que foi dividida em duas etapas: a primeira é a formação geral (até 1800 h) e a segunda, com carga horária de 1200 h, realizada por intermédio de itinerários formativos. Em continuidade, o sistema pode oferecer cinco itinerários: quatro correspondem às áreas de conhecimento do ensino médio (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e um itinerário volta-se à formação técnica e profissional.

No conjunto da BNCC como referência, foram elaboradas em 2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica/DCN-FP¹⁴² (BRASIL, 2019), que passaram a integrar o sistema de políticas públicas educacionais, engendrando um alinhamento (OSTERMANN; REZENDE, 2021). Ao reduzir a formação docente às competências estabelecidas pela BNCC e BNCC-EM, as DCNS-FP/2019 instituem a equiparação entre as competências gerais requeridas dos estudantes e o que é esperado do licenciando. Os propósitos da BNCC são tomados como referência para a formação e a prática pedagógica, apropriando-se da metade da carga horária total de formação, em três

¹⁴² DCN-FP 2019 - na época, um manifesto em protesto contra essa legislação - e a descaracterização da formação docente que essa lei impõe - e em defesa da DCN-FP 2015 foi assinado por mais de 30 associações científica.

dimensões¹⁴³: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Os documentos analisados servem de base para o ensino de ciências e direcionam as práticas escolares reprodutoras do que está posto em sociedade, ou seja, a dualidade de classes. Assim, “[...] o que se observa é que a educação sistemática tem uma tarefa fundamental, que é de reproduzir a ideologia de quem tem o poder no poder, evidentemente é isso” (FREIRE, 2018, p. 44). O tempo na escola legitima o papel social do estudante, ao reproduzir a sua função no contexto ideológico e na manutenção da hegemonia, obedecendo à ideologia de quem está no poder.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) exibem preocupação com o enfoque informativo e descontextualizado dos conteúdos no ensino de ciências, o que acarreta transmissão de informações, dificultando a construção de conhecimentos que permitam ao aluno fazer relações em sua atuação no mundo. Os autores chamam a atenção para a intencionalidade do trabalho docente, que visa à formação humana, abarcando escolhas, valores e compromissos éticos.

Para Astolfi (2011), é essencial que o ensino de ciências não ocorra de forma mecânica, mas a partir da compreensão, pois o saber é uma ferramenta do pensamento. O ensino de ciências requer definições e fórmulas trabalhadas em sequência, após os elementos adquirirem um sentido, levando à renovação do pensamento. Entretanto, compromete-se o ensino, uma vez que a BNCC está cercada de competências e habilidades que refletem a conjuntura política partidária do país, que reduz temas relevantes à formação crítica e social dos educandos (ASTOLFI, 2011).

A preocupação com o ensino de ciências é compartilhada por Fourez (2003), ao defender que as ciências devem contribuir para a formação de alunos que consigam ler o seu mundo, além da simples informação. Caso contrário, pode-se ficar exposto à censura, por deixá-los em sua bolha, ou seja, apenas em sua sociedade,

¹⁴³ Ostermann e Rezende, embasados em Dal’ Igna *et al.* (2019), lembram que tais dimensões são restritas à escola, deixando de fora a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho e a pluralidade social dos estudantes. A prática profissional restringe-se ao ensino-aprendizagem-avaliação, sem espaço para outra atividade do professor como intelectual. E o ‘engajamento profissional’ dos ambientes corporativos da profissão docente dificulta o compromisso de caráter emancipatório e transformador da realidade social.

[...] enquanto que seria necessário, ao contrário, abri-los a todo o universo, à grande sociedade, e a uma cientificidade que resiste aos efeitos ideológicos!. É, de fato, difícil negar que, com frequência, os jovens se isolam no oásis de seu pequeno mundo, por medo de se confrontar com os conflitos de nossa sociedade. Eles ficam então à mercê da ideologia dominante [...]. É por isso, dirão alguns, que não é preciso procurar muito para ver o que tem sentido para o aluno, mas é necessário convidá-lo a entrar no universo das ciências, as quais resistem aos efeitos da ideologia dominante (sempre esperando que elas não engendrem demasiadas ideologias tecnocráticas) (FOUREZ, 2003, p. 122).

A inquietação dos pesquisadores na área de ciências traz à tona as mazelas e os vícios a que os educandos podem ficar expostos, ainda mais em tempos em que a polarização de informações é recorrente. Os discursos dos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido incitam a não reflexão, trazendo os resquícios de uma educação fadada a uma visão de mundo deturpada, em razão das veladas proibições anunciadas.

A suposta neutralidade é um dos fundamentos dos desdobramentos. Por isso é necessário interpretá-los em um contexto de construção de escola do pensamento uniforme, pautado na racionalidade técnica e gerencial, que vem se destacando nas políticas educacionais, postas em práticas nos últimos anos (GIROTTI, 2016). Tal situação vem se intensificando, por atender aos interesses de grupos empresariais que visualizam, na educação, as vantagens econômicas.

Em um contexto neoliberal, o controle do ensino incide em uma aprendizagem homogênea do que se quer ensinar e para que se quer formar. Por isso, a pretensão de um currículo escolar homogêneo que atenda às expectativas do Estado, ao manter a coesão e a ordem vigente do *status quo*. As instituições são consideradas importantes em relação à coesão, por socializarem e culturalizarem comportamentos e valores (CURY, 1996), ou seja, o ato de ensinar implica, ao Estado, tentativas de implementar os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido.

A seguir descreve-se a configuração do trabalho de campo, com ênfase na utilização da pesquisa qualitativa, por oportunizar uma compreensão mais profunda na construção do processo da pesquisa.

4 O DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Mas não se perca de vista [...] o caráter determinado, histórico, da consciência que o organizou; consciência que se constituiu depois da queda, nos trabalhos e nas contradições do cotidiano; consciência que, implícita ou explicitamente, afeta de tais ou quais valores a semântica e a matéria sonora do texto: o espaço, o tempo, a trama, as personagens; as figuras, os nomes, os ritmos [...]. (BOSI, 1977).

Neste capítulo, apresenta-se a sistematização da metodologia utilizada, a fim de responder aos objetivos propostos no decorrer deste percurso metodológico. A pesquisa ocorreu em duas etapas concomitantes. A primeira foi a pesquisa de **natureza básica**, na busca pelo conhecimento e sua atualização, para adotar posicionamentos que contribuam para o desenvolvimento da ciência e do ser humano. É relevante classificar a natureza da pesquisa, pois o interesse do pesquisador pelo saber leva-o para diversas dimensões da própria pesquisa (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

Como abordagem de investigação, caracterizou-se a **pesquisa qualitativa**, pela possibilidade de construção do conhecimento no atual frágil contexto político, histórico e social. Bogdan e Biklen (1994) defendem que a palavra escrita se apropria da necessidade de registro e de propagação dos resultados do objeto de estudo. O mundo requer questionamentos, o que provoca o pesquisador na correlação de fatos, que levam à compreensão do objeto de estudo de uma forma mais esclarecedora, ao partir do pressuposto de que não existe nada que seja trivial (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

De acordo com Triviños (1987), talvez o contexto em que os sujeitos desenvolvem seus modos de vida torne visível o entendimento da sua atividade. O meio, com suas características físicas e sociais, atribui aos sujeitos a compreensão dos significados emitidos por ele. O autor, embasado em Lofland¹⁴⁴, atribui ao fenômeno social a categoria de significado, que são manifestações por meio de produções verbais, realizadas pelos sujeitos em determinadas situações e que ainda comandam as ações que se realizam. A pesquisa qualitativa imprime a importância de vincular a conduta humana ao ambiente em que ocorrem.

¹⁴⁴ LOFLAND, J. **Analysing social settings**: a guide to qualitative observation and analysis. Belmont, C. A. Wodsworth Publishing, 1971.

Para entender a pesquisa qualitativa, Triviños (1987) enfatiza que o mundo cultural precisa ser conhecido. Há duas realidades culturais – a que se deseja conhecer e aquela que é própria do investigador – o que leva a refletir sobre qual conhecimento se tem da realidade em estudo e o que se busca encontrar. É preciso atrair e interpretar os significados, pois a busca não foge às suas próprias concepções de homem e mundo.

A visão da realidade social e cultural imprime ao pesquisador a consideração de estratégias metodológicas marcadas pela flexibilidade da ação investigativa (TRIVIÑOS, 1987). A pesquisa qualitativa abarca a utilização de procedimentos que englobam técnicas da pesquisa descritiva, documental e bibliográfica.

Assim, os objetivos demandaram procedimentos da pesquisa descritiva, cuja característica é esclarecer como os fenômenos estão impregnados de significados por meio de interpretações, de narrativas ilustrada, por falas, ou, ainda, por fragmentos de entrevistas (TRIVIÑOS, 1987), nesse caso a análise das falas dos Personagens, ministros e ex-ministros que representam o governo Bolsonaro.

A pesquisa descritiva favorece uma análise detalhada dos fatos em questão, que são os aspectos sociais, econômicos e políticos, e as percepções dos Personagens pesquisados. A pesquisa descritiva estabelece relações com a explicação dos fatos, ao descrever, explicar, classificar e interpretar os conteúdos trabalhados (OLIVEIRA, 2007).

A pesquisa documental colabora na investigação, dado que prima pela averiguação de documentos que não receberam tratamento científico, demandando uma análise criteriosa de reportagens de jornais, revistas e gravações (OLIVEIRA, 2007) das falas dos Personagens, analisadas com o intuito de apreender o seu significado.

A pesquisa qualitativa combina técnicas da pesquisa descritiva e da pesquisa documental, em consonância com a técnica da pesquisa bibliográfica, sobre documentos de domínio científico, imprescindível para a coerência e a análise do tema estudado (OLIVEIRA, 2007). Em sua avaliação, a abordagem de forma qualitativa é realizada de forma detalhada de um grupo de pessoas, o que possibilita explicar as características do contexto em que se encontra o objeto da pesquisa, como ocorreu com os Personagens pesquisados.

A segunda etapa da pesquisa caracterizou-se pelo **método dedutivo**, realizado concomitantemente com a primeira fase. De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 46), a argumentação torna explícitas verdades particulares contidas em verdades universais: “A técnica dessa argumentação consiste em construir estruturas lógicas, por meio do relacionamento entre antecedente e conseqüente, entre hipótese e tese, entre premissas e conclusão”. Os autores sublinham que o cerne da dedução é a relação lógica estabelecida entre as proposições. A conclusão é sempre verdadeira, desde que as premissas também sejam.

Foi produzido um formulário com questões objetivas e dissertativas, cujo intuito foi a identificação da compreensão dos professores da educação básica, ensino fundamental II, sobre o cenário de atuação das falas e práticas dos Personagens pesquisados. Tais entendimentos, embora secundários à pesquisa, dão representatividade às análises das falas e reiteram a importância do aporte teórico utilizado no atual contexto educacional, histórico e político.

Recorreu-se ao *Google Forms*, um aplicativo que cria formulários por meio de uma planilha no *Google Drive*. O questionário constou de 20 questões¹⁴⁵ sobre o tema da pesquisa, sendo sete de múltipla escolha e 13 questões abertas. O documento foi disponibilizado por meio de um *link* do *Google Forms* no grupo do *WhatsApp*¹⁴⁶, com um professor de cada escola, responsável por enviar ao grupo. Os dados foram coletados e sistematizados com a utilização da ferramenta *Google Forms*.

O formulário alcançou grupos de professores de escolas da rede pública de ensino, do Núcleo Regional de Educação de um município que atende 16 municípios que fazem parte da região Oeste do Paraná. Dos 418 professores que receberam, apenas 51 responderam às questões. O envio e o recebimento dos formulários ocorreram de dezembro de 2020 a agosto de 2021, período em que as aulas foram ministradas *online*, devido à pandemia da COVID-19.

¹⁴⁵ As questões referentes ao conhecimento dos Personagens e contato com as suas falas foram representadas por 1; 1.1; 1.1.1 - 1.2; 1.2.1- 1.3; 1.3.1 - 1.4; 1.4.1 - 1.5; 1.5.1 - 1.6; 1.6.1 -1.7;1.7.1 - 1.8;1.8.1. Já as questões dissertativas sobre educação; liberdade de ensinar e doutrinação foram representadas por 2 - 3 - 4 - 5.

¹⁴⁶ O WhatsApp Messenger é um aplicativo multiplataforma de mensagem instantânea, lançado em 2009 por Jan Koun e Brian Acton como um App que no início tinha a função de exibir o status de seus usuários, passando a disponibilizar o recurso de envio de mensagem de texto (Short Message Service-SMS). Informações do site do WhatsApp. Disponível em: https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br.

O formulário abarcou questões referentes ao conhecimento dos Personagens, das suas falas e a opinião dos professores. Também indagou sobre como ocorreu o acesso às falas; a importância da educação, da escola pública e a sua função; a liberdade de ensinar; e a doutrinação na escola. As questões do formulário abrangeram temas presentes nos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido.

A utilização do formulário propiciou expressar a compreensão dos professores em relação às falas e às ações dos Personagens, em virtude de absorverem o reflexo de tais práticas no processo de ensino e aprendizagem. Os professores que contribuíram com a pesquisa trabalham no ensino fundamental II. Alguns também ministram aulas no ensino médio. Inicialmente, a ideia era utilizar as respostas dos professores para respaldar, junto ao referencial, as análises das falas dos Personagens. Entretanto, sentiu-se a necessidade de colocá-las em diálogo com o referencial das análises da tríade categorial, visto que, junto às vozes de resistência dos docentes, ouviam-se ecos de indignação pela censura dos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, por meio dos Personagens pesquisados que integravam ministérios e secretarias do Governo Bolsonaro.

Embora o foco da pesquisa sejam as declarações dos Personagens, é relevante trazer a compreensão dos professores, posto que estão vivenciando os desdobramentos do movimento propagados nas falas e ações dos Personagens, contribuindo para a análise realizada sob o aporte teórico adotado. Salienta-se, ainda, que algumas escolas que receberam o *link* do formulário estavam passando pelo processo de análise da implantação das escolas cívico-militares, o que reforça a corroboração do entendimento dos professores sobre a pesquisa em questão.

4.1 Perfil dos personagens pesquisados

A pesquisa ocorreu por meio da análise dos discursos dos Personagens que representam o governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro. Dentre os ministérios foram selecionados: Ministério da Educação, representado pelos Personagens Milton Ribeiro¹⁴⁷ (ex-ministro), Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub (ex-

¹⁴⁷ Alvo de investigação da Polícia Federal e pressionado por lideranças evangélicas, o ministro pediu exoneração. Durante as análises, o ministro ainda exercia suas funções, mas em meio a denúncias

ministro), e Ricardo Vélez Rodríguez (ex-ministro); Ministério das Relações Exteriores, comandado por Ernesto Araújo (ex-ministro); Secretaria Especial da Cultura, por Regina Duarte (ex-secretária) e Roberto Alvim (ex-secretário); e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, representado por Damares Alves.

Os Personagens foram selecionados a partir da importância atribuída às pastas. O interesse consistiu, também, em compreender os direcionamentos que tais Personagens atribuem para a educação pública, uma vez que as pastas se correlacionam em seus desdobramentos, quando observado o alinhamento com a ideologia do movimento Escola “Sem” Partido. O quadro de ministros e secretários foi alterado, na pasta da Educação¹⁴⁸ e na Secretaria Especial da Cultura¹⁴⁹. Milton Ribeiro é o quarto ministro em um ano e meio de gestão. Conforme Bermúdez (2020), já é o maior número de trocas no cargo de ministro da Educação desde a redemocratização do país¹⁵⁰.

A seleção das falas dos Personagens abrangeu o período de 2018 a 2021. Ao pesquisar os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido e analisar as suas falas, surgiu a indagação sobre quem são os Personagens, sua biografia e por

de que dois pastores evangélicos, Arilton Moura e Gilmar Santos, da Assembleia de Deus Ministério Cristo para Todos, atuavam como lobistas da pasta e pediam propina a prefeitos para destravar recursos da Educação. As vantagens indevidas envolviam até a aquisição de Bíblias pelos gestores municipais. Num áudio divulgado pelo jornal "Folha de S. Paulo", Ribeiro disse que prefeitos acompanhados pelos pastores eram priorizados a pedido de Bolsonaro. Alvo de uma investigação da Polícia Federal e pressionado por lideranças evangélicas, o ministro solicitou a saída da pasta, sendo exonerado do cargo. Em carta de demissão entregue ao presidente, afirmou que estava se afastando devido a um senso de "responsabilidade política e patriotismo". Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/milton-ribeiro-exonerado-do-cargo-decisao-foi-publicada-no-diario-oficial-25452215>. Acesso em: 28 mar. 2022.

¹⁴⁸ BERMÚDEZ, A. C. Sob Bolsonaro, MEC tem maior número de trocas desde a redemocratização. UOL, São Paulo, 01/07/2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/01/sob-bolsonaro-mec-tem-maior-n-de-trocas-desde-a-redemocratizacao.htm?>. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/01/sob-bolsonaro-mec-tem-maior-n-de-trocas-desde-a-redemocratizacao.htm?cmpid>. Acesso em: 02 set. 2020.

¹⁴⁹ A partir do governo Bolsonaro, o Ministério de Cultura passou para Secretaria Especial da Cultura, com o exercício de 6 secretários, em ordem cronológica (Henrique Pires; Jose Paulo Martins - interino; Ricardo Braga; Roberto Alvim; Regina Duarte; e Mário Frias- atual. Embora, a presente pesquisa trabalhará com apenas dois deles.

¹⁵⁰ Embora sejam quatro ministros, a pesquisa trabalha com três deles, uma vez que Carlos Alberto Decotelli da Silva foi nomeado no Diário Oficial da União (DOU), (25-30/06) e o ato de nomeação foi cancelado no dia 1º de julho de 2020. Decotelli foi ministro por 5 dias e saiu depois de acusações de fraudes em seu currículo. BERMÚDEZ, A. C. Sob Bolsonaro, MEC tem maior número de trocas desde a redemocratização. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/01/sob-bolsonaro-mec-tem-maior-n-de-trocas-desde-a-redemocratizacao.htm?cmpid>. e em <https://www.poder360.com.br/brasil/decotelli-atualiza-curriculo-e-destaca-passage-de-5-dias-pelo-mec/>. Acesso em: 2 set. 2020.

que estão à frente dessas importantes pastas em um momento histórico, político e social tão conturbado e politizado. Ainda mais, quando ataques à ciência, à saúde e à educação pública foram propagados com mais intensidade. Em especial, o ano de 2020 demarcou a pandemia da COVID-19 e trouxe à tona as mazelas das desigualdades sociais no Brasil, revelando que se seguia à deriva em meio ao frágil ano pandêmico.

A pesquisa foi se reformulando e se moldando aos contornos necessários para o seu desenvolvimento. O Quadro 3 lista o perfil dos pesquisados: nome, descrição de cargo, formação e atuação, dados que foram publicados nos veículos de divulgação e nas páginas do *site* de cada Ministério.

Quadro 3 - Perfil dos pesquisados

Nome/ Cargo	Descrição dos pesquisados
Personagem: Ministério da Educação - PME1 Milton Ribeiro ¹⁵¹ : (Período 16/07/2020 à 28/03/2022)	Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; mestre em Direito Constitucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; e especialista em Administração Acadêmica pelo CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) com estágio em Joplin, Universidade do Estado de Kansas. Antes de assumir o Ministério da Educação, atuava como membro da Comissão de Ética Pública, ligada à Presidência da República. Pastor da Igreja Presbiteriana.
Personagem Ministério da Educação - PME1.1 Abraham ¹⁵² Bragança de Vasconcellos Weintraub (Período 08/04/2019 à 18/06/2020)	Mestre em administração pela Faculdade Getúlio Vargas, formado em economia pela Universidade de São Paulo, professor na Universidade Federal de São Paulo. Atua como executivo do mercado financeiro. Foi diretor do Banco Votorantim. Integrou a equipe do governo de transição como secretário executivo da Casa Civil.
Personagem: Ministério da Educação - PME1.2 Ricardo Vélez Rodríguez ¹⁵³ : (Período 01/01/2019 à 08/04/2019)	Colombiano naturalizado brasileiro, mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e doutor na mesma área pela Universidade Gama Filho, também, do Rio de Janeiro. Graduado em Filosofia pela Universidade Pontifícia Javeriana, da Colômbia, e em Teologia, pelo Seminário Conciliar de Bogotá. Sua trajetória profissional inclui a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e estrangeiras, em países como França, Estados Unidos e na própria Colômbia. Também é professor emérito da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), instituição que atua na formação de oficiais de alta patente.
Personagem: Ministério Relações Exteriores -	Bacharel em Letras pela Universidade de Brasília. Em 1990, ingressou no Instituto Rio Branco. Entre 1995 e 2003, serviu na Missão junto às

¹⁵¹ Milton Ribeiro toma posse como ministro da Educação: Novo ministro ressalta gratidão à escola pública e compromisso com o setor. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/07/milton-ribeiro-toma-posse-como-ministro-da-educacao>. Acesso em: 10 nov. 2020.

¹⁵² Weintraub anuncia que deixará o Ministério de Educação. Disponível em: <https://tudo-sobre.estadao.com.br/abraham-weintraub>. Acesso em: 10 mar. 2021.

¹⁵³ Ricardo Vélez Rodríguez é nomeado ministro da Educação: posse ocorre nesta quarta-feira. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ricardo-velez-rodriguez-e-nomeado-ministro-da-educacao-posse-ocorre-nesta-quarta-feira-2>. Acesso em: 10 jun. 2020.

<p>PMRE2 Ernesto Araújo¹⁵⁴. (Período 01/01/2019 à 29/03/2021)</p>	<p>Comunidades Europeias, em Bruxelas, bem como na Embaixada na Alemanha. De volta ao Brasil, em 2003, trabalhou na Divisão de Serviços, Investimentos e Assuntos Financeiros, a qual passou a chefiar a partir de 2004. Em 2005, tornou-se Chefe da Divisão de União Europeia e Negociações Extra-Regionais. A partir de 2007, serviu na Embaixada no Canadá (2007-2010) e na Embaixada nos Estados Unidos (2010-2015), onde desempenhou a função de Vice-Chefe de Missão. De 2015 a 2016, foi Subchefe do Gabinete do Ministro das Relações Exteriores. Em 2016, foi nomeado Diretor do Departamento dos Estados Unidos, Canadá e Assuntos Interamericanos, cargo que exerceu até ser designado Ministro de Estado das Relações Exteriores. Publicou os livros “Mercosul Hoje” (co-autoria com Sergio de Abreu e Lima Florêncio) e “Mercosul: Negociações Extra-Regionais”, bem como três obras de ficção.</p>
<p>Personagem: Secretaria Especial da Cultura - PSEC3 Regina Duarte¹⁵⁵ (Período 04/03/2020 à 10/06/2020)</p>	<p>Atriz. Iniciou em 1960 sua carreira artística no Teatro do Estudante de Campinas. Em 1965, começou profissionalmente em Teatro e TV. Por mais de meio século, fez apresentações de teatro, interpretou papéis na televisão e no cinema.</p>
<p>Personagem: Secretaria Especial da Cultura - PSEC3.1 Roberto Alvim¹⁵⁶ (Período 07/11/2019 à 17/01/2020)</p>	<p>Dramaturgo brasileiro, exerceu os cargos de diretor geral da Fundação Nacional de Artes. Dirige a companhia CLUB NOIR, dedicada a encenar obras de dramaturgos contemporâneos. Além de diversas indicações para os prêmios do teatro brasileiro (incluindo três indicações ao Prêmio SHELL), foi o vencedor do Prêmio BRAVO! Prime 2009 de Melhor Espetáculo Teatral de São Paulo, por sua encenação da peça O QUARTO, de Harold Pinter.</p>
<p>Personagem: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos - PMFDH4 Damares Alves¹⁵⁷. (Período 02/01/2019 30/03/2022)</p>	<p>Cursou Direito e Pedagogia, formou-se advogada pela Faculdade de Direito de São Carlos, e educadora pela Faculdade Pio Décimo. Nos anos 1980, tornou-se uma das fundadoras do Comitê Estadual de Sergipe do Movimento Nacional Meninas e Meninos em Sergipe. Participou do movimento pró-vida e foi assessora parlamentar, atuando no Congresso Nacional durante mais de 20 anos.</p>

Fonte: Autoria própria (2022).

4.2 O delineamento dos procedimentos para a coleta e tratamento dos dados

A composição dos dados foi obtida mediante uma busca realizada pelas declarações dos Personagens em jornais *online*, envolvendo os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido sobre **educação pública, ciência, ensino de ciências, ideologia e democracia**. As falas foram selecionadas de acordo com os

¹⁵⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/composicao/gabinete-do-ministro-de-relacoes-exteriores>. Acesso em: 10 jun. 2020.

¹⁵⁵ Regina Duarte aceita convite para assumir a Secretaria Especial de Cultura. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/03/regina-duarte-toma-posse-como-secretaria-especial-da-cultura>. Acesso em: 15 jun. 2020.

¹⁵⁶ Nome artístico de Roberto Rêgo Pinheiro. Disponível em: <https://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/roberto-alvim-1-9545-156492.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2020.

¹⁵⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/janeiro/damare-alves-toma-posse-como-ministra-da-mulher-da-familia-e-dos-direitos-humanos-do-governo-bolsonaro>. Acesso em: 10 jun. 2019.

questionamentos direcionados ao seu processo de análise, a partir da elaboração de alguns questionamentos:

- a) Qual é a concepção de educação para esses Personagens?
- b) Qual é a finalidade do processo de ensino no contexto social?
- c) Qual é o impacto da fala desses Personagens para a educação, para o ensino e para a Ciência?
- d) O que esses Personagens sinalizam em suas falas, não mais veladas, sobre os direcionamentos do processo educacional?
- e) De que forma, a fala analisada desses Personagens contribui para a naturalização da intolerância e propagação de uma educação passiva?

Para a análise e interpretação das mensagens expressas nos discursos dos Personagens, adotou-se o aporte da Análise de Conteúdo, a fim de atribuir um significado ao efeito das mensagens emitidas pelos pesquisados (políticos) em suas declarações/discursos (BARDIN, 2004).

4.2.1 O delineamento da análise de conteúdo

Recorreu-se a Bardin (2004) para os procedimentos com formas variadas e distintas adaptadas ao campo das comunicações, contribuindo para uma leitura interpretativa dos significados dos conteúdos latentes e explícitos, expressos nas declarações dos Personagens. A análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza não apenas um instrumento, mas um conjunto de técnicas sistemáticas para a descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2004). Para compreender a utilização do método, buscou-se amparo nos trabalhos de Bardin (2004) e Franco (2005).

Justifica-se a escolha da Análise de Conteúdo por possibilitar ler o que está, às vezes, velado nos significados dos conteúdos emitidos em cada mensagem, como uma unidade de análise, ou com o discurso sobre a educação, ou seja, na idealização dos Personagens, principalmente em termos dos desdobramentos no que tange às intenções dos defensores da ideologia do Escola “Sem” Partido.

A Análise de Conteúdo inclui técnicas de análise de comunicações, com o objetivo de captar, através de um modo sistemático de descrição, o conteúdo das mensagens, com indicadores tanto quantitativos quanto qualitativos, que propiciam a realização da inferência de conhecimentos referentes às formas das mensagens (BARDIN, 2004).

A inferência, fase fundamental na Análise de Conteúdo, consiste no processo intermediário entre a descrição e a interpretação, com a passagem explícita e controlada de uma fase a outra (BARDIN, 2004). No contexto da inferência, as informações são fornecidas pelo conteúdo da mensagem, ou por proposições que são levantadas por meio da análise dos dados apontados, ou ainda pelo resultado dos dados que aparecem na comunicação da mensagem (TRIVIÑOS, 1987). Por essa razão, observou-se o atual cenário da pesquisa, o contexto político, educacional, histórico e social.

A análise das falas dos Personagens pautou por um roteiro das questões elencadas, o que levou a uma maior atenção e interpretação das mensagens dos Personagens, resgatando o que é fundamental para o foco da pesquisa. Bardin (2004) advoga a utilização desse método para mensurar quais efeitos ou implicações têm do 'político' em suas declarações. Assim, as declarações sobre o movimento Escola "Sem" Partido e suas intenções tomam forma ao tentar retirar o caráter pedagógico da escola, ou ainda, com os constantes ataques direcionados à educação pública, à ciência e à democracia.

A organização dos métodos da Análise de Conteúdo corresponde aos seguintes objetivos:

- a *superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta 'visão' muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- e o *enriquecimento da leitura*: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão (BARDIN, 2004, p. 25).

A adoção do rigor da Análise de Conteúdo tem a intenção de se desvencilhar da espontaneidade, com o uso de instrumentos de investigação de documentos, em que é necessário ficar atento à chamada 'ilusão da transparência'

dos fatos sociais, ou seja, desconfiar das evidências, mantendo uma 'vigilância crítica' que demanda um roteiro metodológico, ao utilizar técnicas de ruptura em relação ao objeto de análise (BARDIN, 2004).

Na abordagem da Análise de Conteúdo recorre-se a Franco (2005), por defender que interpretar descrições abrange a compreensão do analista que, ao trabalhar com a manipulação das mensagens, deduz um conhecimento que perpassa o exposto. Assim, a descrição compreende a enumeração das características, a interpretação como significação atribuída a essas características e, finalmente, a inferência como um processo intermediário, o que permite a passagem expressa da descrição à interpretação.

A organização da configuração percorre a sequência de três fases da Análise de Conteúdo; **1- pré-análise; 2- exploração do material e; 3- tratamento dos resultados**, que implica a inferência e a interpretação (BARDIN, 2004). Assim se configuram as fases trabalhadas por Bardin (2004) e Franco (2005).

A **pré-análise** é a fase de organização inicial, cuja intenção é operacionalizar e sistematizar um esquema de operações contínuas, que abarca o plano de análise de um programa preciso, com três missões: (1ª) - a escolha dos documentos a serem analisados; (2ª) - a formulação das hipóteses e dos objetivos; e a (3ª) - elaboração de indicadores que contribuem para a fundamentação da interpretação final (BARDIN, 2004).

A fase inicial exige uma pesquisa detalhada dos documentos, e dos recortes das falas dos Personagens. Salienta-se que a rotatividade nos cargos foi grande, bem como polêmicas envolvendo vários representantes¹⁵⁸ do governo, o que fez com que fosse questionado se a escolha desses Personagens estava adequada aos objetivos propostos, uma vez que, durante a realização da pesquisa, ocorreu a pandemia COVID-19, trazendo novas indagações em relação à escolha e um olhar atento às falas.

Mesmo assim, durante a etapa, várias questões causaram instabilidade sobre a organização da pesquisa. A alta rotatividade de Personagens aumentou a demanda de pesquisados e de análises¹⁵⁹, como ocorreu com o Ministério da

¹⁵⁸ Vale mencionar que várias pastas sofreram alterações de ministros. Além disso, foi necessário relacionar o olhar da Pandemia pelos Ministros.

¹⁵⁹ Como ocorreu com o Ministério da Educação, que envolveu 3 Ministros para analisar e a Secretaria Especial da Cultura: dos 6 secretários, optou-se por 2 Personagens.

Educação, que envolveu três Personagens. Diante disso, iniciou-se um período de questionamentos entendidos como saudáveis para o desenvolvimento da pesquisa.

O primeiro contato deu-se com os textos chamados de (a) leitura flutuante, uma das atividades que integram a pré-análise. É uma leitura mais específica, devido às hipóteses emergentes, o que requer envolver-se com os textos, para conhecer as suas mensagens (BARDIN, 2004).

O passo (b) escolha dos documentos também é parte da pré-análise. Pode ser determinado *a priori*, a partir do universo demarcado, formando um *corpus* que delimita um conjunto de documentos submetidos a procedimentos analíticos. Envolvem-se, aqui, as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, (BARDIN, 2004).

A regra da exaustividade compreende os elementos do *corpus* que, já delimitados, necessitam ser considerados no processo. A regra da representatividade refere-se à amostra que caracteriza o universo a ser pesquisado. Segundo a regra da homogeneidade, os documentos devem seguir critérios precisos em relação ao tema escolhido. A regra da pertinência determina que os documentos devem ir ao encontro dos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2004). Compreende-se a inter-relação de tais regras, uma vez que há necessidade de organizar o material reunido respeitando os objetivos propostos.

Com as regras em mente, recolheram-se as falas dos Personagens em eventos, em entrevistas, ou ao que deveria ser uma simples declaração, tornando-se um episódio polêmico, devido às várias formas de propagação da mídia.

A fase da pré-análise inclui os itens (c), (d) e (e). O item (c), formulação das hipóteses e dos objetivos, não é obrigatório, embora seja uma verificação provisória, conforme os procedimentos de análise, o que faz o pesquisador se questionar sobre o tema. O passo (d) é a construção dos índices e a elaboração dos indicadores, que significam uma referência nítida a um tema do estudo. O item (e), preparação do material, é a sua edição. Neste caso, as falas dos pesquisados são recortadas para seguir o plano da Análise de Conteúdo. A partir da pré-análise, determinam-se as operações, como o recorte do texto em unidades, para a categorização e a codificação dos dados (BARDIN, 2004).

As categorias emergiram *a priori*, por meio de uma leitura minuciosa do aporte teórico, em razão do atual contexto de incertezas e instabilidades

desencadeadas pelas falas e práticas dos Personagens sobre a Educação pública: Categoria 1 (C1), Cultura do Silêncio; Categoria 2 (C2), Narrativa Ideológica Fatalista; e Categoria 3 (C3), Educação Bancária Hegemônica.

Os sujeitos pesquisados foram designados de Personagem, com associação às letras iniciais da sua pasta; a numeração indica o tratamento dos dados; e a sequência de letras refere-se à ordem das suas falas. Os Personagens foram identificados da seguinte forma: Ministério da Educação: Milton Ribeiro (PME1), Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub (PME1.1), Ricardo Vélez Rodríguez (PME1.2); Ministério das Relações Exteriores: Ernesto Araújo (PMRE2); Secretaria Especial da Cultura: Regina Duarte (PSEC3) e Roberto Alwin (PSEC3.1); Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos: Damares Alves (PMFDH4).

Concomitantemente à pesquisa com as falas dos Personagens, foi realizada uma pesquisa com os professores da Educação Básica, do ensino fundamental II, que seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004). As respostas do formulário foram integradas ao longo do referencial, junto à análise categorial, por meio da identificação do docente (D), seguido pelo *underscore* ()¹⁶⁰ e pela identificação da questão relacionada D1_1 a D51_5¹⁶¹. As respostas dos professores junto ao aporte teórico correspondem ao conhecimento do atual cenário dos Personagens e de suas falas, uma vez que vivenciaram, em sala de aula, seus discursos e práticas nos contornos do movimento Escola “Sem” Partido.

O Quadro 4 contém os instrumentos que compõem o *corpus* da pesquisa, como categoria, instrumento utilizado, o pesquisado e a origem do material utilizado.

Quadro 4 - Instrumentos que compõem o *corpus* da pesquisa

Categoria	Instrumento	Pesquisado	Origem
C1: Cultura do Silêncio	Registro escrito <i>Online</i>	Ministério da Educação PME1a	Jornal Gazeta do Povo ¹⁶²

¹⁶⁰ Símbolo gráfico usado como sinal de separação de palavras. Não se utiliza o termo *Underline* que se refere exclusivamente ao ato de sublinhar uma palavra, e não ao símbolo como substituição dos espaços em branco. Disponível em: <https://www.significados.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2022.

¹⁶¹ Para relembrar a representação dos números das questões 1; 1,1; 1.1.1 - 1.2; 1.2.1- 1.3; 1.3.1 - 1.4; 1.4.1 - 1.5; 1.5.1 - 1.6; 1.6.1 -1.7;1.7.1 - 1.8;1.8.1 - 2 - 3 - 4 - 5. Portanto, as respostas analisadas dos Docentes seguem essa representação (D2_1.6.1), assim como na sequência dos demais números.

¹⁶² Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/guerra-cultural-dialogo-e-volta-as-aulas-como-pensa-o-novo-ministro-da-educacao/>. Acesso em: 15 set. 2020.

		Ministério da Educação PME1.1^a	Revista Veja Abril ¹⁶³
		Secretaria Especial da Cultura/ PSEC3a	CNN Brasil ¹⁶⁴
		Secretaria Especial da Cultura/ PSEC3.1a	Revista Veja ¹⁶⁵
		Secretaria Especial da Cultura/ PSEC3.1b	Notícias UOL ¹⁶⁶
C2: Narrativa Ideológica Fatalista	Registro escrito <i>Online</i>	Ministério da Educação PME1b	Jornal Estadão ¹⁶⁷
		Ministério da Educação PM1c	Correio Braziliense ¹⁶⁸
		Ministério da Educação PME1d	Jornal Gazeta do Povo ¹⁶⁹
		Ministério da Educação PME1.2a - PME1.2b	Valor Econômico ¹⁷⁰
		Ministério das Relações Exteriores PMRE2a Secretaria Especial da Cultura/ PSEC3b	Ministério das Relações Exteriores e Revista Carta capital ¹⁷¹ CNN BRASIL ¹⁷²
		Secretaria Especial da Cultura/ PSEC3.1c	G1 Globo ¹⁷³

¹⁶³ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/matheus-leitao/odio-de-weintraub-pelo-termo-povos-indigenas-contraria-a-constituicao/>. Acesso em: 20 set. 2021.

¹⁶⁴ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/06/20/regina-duarte-e-processada-por-fazer-apologia-a-ditadura-durante-entrevista>. Acesso em: 20 set. 2021.

¹⁶⁵ Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/roberto-alvim-maquina-guerra-cultural-bolsonaro/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

¹⁶⁶ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/01/17/as-polemicas-de-roberto-alvim-no-governo-bolsonaro.htm?cmpid=>. Acesso em: 20 set. 2021.

¹⁶⁷ Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,voltas-as-aulas-no-pais-e-acesso-a-web-nao-sao-temas-do-mec-diz-ministro,70003450120>. Acesso em: 20 nov. 2021.

¹⁶⁸ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/01/4902481-ministro-diz-que-seu-papel-na-educacao-e-mais-espiritual-do-que-politico.html>. Acesso em: 20 nov. 2021.

¹⁶⁹ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/guerra-cultural-dialogo-e-volta-as-aulas-como-pensa-o-novo-ministro-da-educacao/?ref=veja-tambem>. Acesso em: 20 nov. 2021.

¹⁷⁰ Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2021.

¹⁷¹ O Personagem publicou um texto sobre “Por um Reset Conservador-Liberal” retirado de: <https://www.metapoliticabrasil.com/post/por-um-reset-conservador-liberal>. 2020/2021. disponível em: <https://www.gov.br/funag/pt-br/centrais-de-conteudo/politica-externa-brasileira/por-um-reset-conservador-liberal-artigo-do-ministro-ernesto-araujo-publicado-no-no-livro-politica-externa-soberania-democracia-e-liberdade> e <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/em-texto-de-ano-novo-chanceler-critica-covidismo-climatismo-e-narco-socialismo/>. Acesso em: nov. 2021.

¹⁷² Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/regina-duarte-minimiza-ditadura-e-interrompe-entrevista-a-cnn-veja-integra/?amp>. Acesso em: 20 nov. 2021.

¹⁷³ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/01/17/fogueiras-de-livros-e-lavagem-cerebral-quem-foi-goebbels-ministro-de-hitler-parafraseado-por-secretario-de-bolsonaro.ghtml>

C3: Educação Bancária Hegemônica	Registro escrito <i>Online</i>	Ministério da Educação PME1f	Gazeta do Povo ¹⁷⁴
		Ministério da Educação PME1.2c	Carta Capital ¹⁷⁵
		Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos/ PMFDH4a	Ministério da Mulher, da Família, dos Direitos Humanos ¹⁷⁶
		Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos/ PMFDH4b	G1 Globo ¹⁷⁷
		Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos/ PMFDH4c	Gazeta do Povo ¹⁷⁸
		Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos PMFDH4d	Revista Veja ¹⁷⁹
		Ministério da Educação PME1.2c	El País ¹⁸⁰

¹⁷⁴ Guerra Cultural, diálogo e volta às aulas: como pensa o novo ministro da educação. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/guerra-cultural-dialogo-e-volta-as-aulas-como-pensa-o-novo-ministro-da-educacao/>. 2020. Acesso em: 10 nov. 2020.

¹⁷⁵ A declaração foi dada no primeiro vídeo do programa semanal "Bate-papo com o professor Vélez", lançado na segunda-feira 4 nas plataformas institucionais do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ministro-da-educacao-diz-que-dara-enfase-a-educacao-moral-e-civica-nas-escolas/>. Acesso em: 10 maio 2019.

¹⁷⁶ Ministra Damares defende educação domiciliar como um direito humano. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/abril/ministra-damares-defende-educacao-domiciliar-como-um-direito-humano>. Acesso em: 10 nov. 2020.

¹⁷⁷ Damares: educação domiciliar permite a pais ensinar 'mais conteúdo que a escola' Governo Bolsonaro editará MP para prever o direito de famílias educarem os filhos em casa. STF, contudo, já decidiu que atual legislação não permite a prática conhecida como '*homeschooling*'. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/andrea-sadi/post/2019/01/25/damares-educacao-domiciliar-permite-a-pais-ensinar-mais-conteudo-e-gerenciar-aprendizado.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2021.

¹⁷⁸ Milton Ribeiro e Damares Alves defendem *homeschooling* em debate na Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/milton-ribeiro-damares-alves-defendem-homeschooling-debate-camara-dos-deputados/>. 2021. Acesso em: 20 maio 2021.

¹⁷⁹ Damares diz que Igreja perdeu espaço nas escolas para a Teoria de Evolução: Ministra entra em nova polêmica após divulgação de vídeo. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/damares-diz-que-igreja-perdeu-espaco-nas-escolas-para-teoria-da-evolucao/>. 2019. Acesso em: 12 maio 2020.

¹⁸⁰ MEC envia slogan de campanha de Bolsonaro para ser lido em todas as escolas. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/25/politica/1551131887_454015.html. Acesso 10 mar. 2019.

		Ministério da Educação/ PME1.1b	Notícias UOL ¹⁸¹
--	--	---	-----------------------------

Fonte: Autoria própria (2022).

A segunda etapa, posterior à pré-análise, é **2- exploração do material**, que compreende a administração sistemática das decisões tomadas e as operações de codificação e categorização (BARDIN, 2004).

A codificação abrange uma transformação, conforme regras precisas dos dados brutos extraídos do texto, através do recorte, da enumeração, da classificação e da agregação, o que possibilita aproximar da representação do conteúdo do texto. A organização da codificação compreende a escolha das unidades de registros, das regras de contagem e a escolha das categorias (BARDIN, 2004).

Na etapa de codificação, as unidades de registro e de contexto devem responder às questões relativas às características do material. A organização da codificação ocorre como Unidade de Registro, que considera a unidade de significação a ser codificada, compreendendo a natureza e as dimensões variáveis, tais como: palavra (palavras-chave, palavras-tema, palavras plenas ou vazias etc.) e o tema (unidade de significação utilizada em análise temática, que se liberta naturalmente do texto analisado). (BARDIN, 2004).

A análise temática visa a descobrir os núcleos de sentidos, que fazem parte da comunicação e podem representar algo para o objeto investigado: “[...] o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar as motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (BARDIN, 2004, p. 99). Neste caso, foi escolhido o **Personagem** como Unidade de Registro para a análise das falas dos pesquisados, na tentativa de compreender a proximidade dos discursos sobre o contexto educacional, político e social, e desvelar suas intencionalidades.

Para Bardin (2004), a Unidade de Registro pode ser organizada a partir de: objetos de atitudes (análise da imprensa política); o **Personagem** (pode-se escolher a partir de seus atributos ou características); documento (quando a ideia atende ao

¹⁸¹ Insistir na realização do Enem é parte da necropolítica bolsonarista. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/andre-santana/2021/01/16/insistir-na-realizacao-do-enem-e-parte-da-necropolitica-bolsonarista.htm?cmpid>. Acesso 20 maio 2021.

objetivo da pesquisa). Conforme a autora, a Unidade de Registro reside na intersecção de unidades perceptíveis como palavra, frase, documentos e Personagens físicos com as unidades semânticas que absorvem temas, acontecimentos e indivíduos.

Essas fases asseguram a compreensão das falas dos Personagens. Na escolha das regras de contagem, é necessário observar alguns critérios, por exemplo; presença, ausência ou a frequência de surgimento de cada elemento, com a sua intensidade; a direção dos polos direcionais que pode ser favorável, desfavorável ou neutra; e ainda a ordem de surgimento das unidades de registro e a coocorrência, que é a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto (BARDIN, 2004).

Os procedimentos de análise organizam-se em torno de um processo de categorização, que “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2004, p. 111). A categorização abarca duas etapas: o inventário, que implica isolar os elementos, e a classificação, que significa repartir esses elementos e organizar as mensagens.

As categorias boas devem conter características como: a exclusão mútua, em que cada elemento só pode existir em uma categoria; a homogeneidade, sendo que um único princípio de classificação deve orientar sua organização, e que ainda diferentes níveis de análise devem ser separados em outras análises sucessivas; a pertinência, que se encontra adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido; e a produtividade, que concerne à produção de resultados férteis em inferência, hipóteses novas e em dados exatos (BARDIN, 2004).

A terceira fase da Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2004), envolve a inferência e a interpretação. Para Franco (2005), a inferência é a última fase, um procedimento intermediário que permite a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação. Por essa razão, a fala do ser humano dá margem a interpretações que devem ‘partir’ dela e não ‘por meio’ dela, o que evita uma análise equivocada.

O aporte de Bardin (2004) e Franco (2005) apontam que a análise e a interpretação de conteúdos obtidos encontram-se respeitando os critérios já

acentuados pelas autoras, que consideram a contextualização como um dos principais requisitos, ao garantir a relevância dos resultados a serem socializados.

A técnica de análise por categorias inclui operações de divisão do texto em unidades e em categorias, com reagrupamentos com traços em comum, conforme as técnicas de análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso (BARDIN, 2004).

Na sequência, delineiam-se a análise e a discussão dos dados referentes às falas dos Personagens, junto às respostas dos professores sobre o cenário de atuação dos pesquisados.

5 O DELINEAMENTO DOS RESULTADOS E ANÁLISES

No processo de produzir e de adquirir conhecimentos, terminamos também por aprender a “tomar distância” dos objetos, maneira contraditória de nos aproximarmos deles. A tomada de distância dos objetos pressupõe a percepção dos mesmos em suas relações uns com os outros. A “tomada de distância” dos objetos implica a tomada de consciência dos mesmos [...]. (FREIRE, 2001).

Este capítulo aborda a análise e a discussão dos resultados, considerando os pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo de Bardin (2004) referentes às falas dos Personagens, que remetem aos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido. Buscou-se os aportes teóricos de Freire (2019, 2015, 1989, 1986, 1981) Adorno (1995) e Arendt (2016, 2014, 2007, 2004), além de vários autores que consolidaram um importante entrelaço de reflexões.

A análise das falas dos Personagens (PME1, PME1.1, PME1.2/ PMRE2/ PSEC3, PSEC3.1/ PMFDH4) foi integrada às compreensões dos professores (D1-D51) sobre o cenário de atuação dos pesquisados, conforme citado.

5.1 Aplicação da análise de conteúdo

Nesta seção, trata-se da aplicação da Análise de Conteúdo em relação às falas dos Personagens que respondem pelos seguintes Ministérios: Ministério da Educação (PME1); Ministério das Relações Exteriores (PMRE2); Secretaria Especial de Cultura (PSEC3); Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (PMFDH4). Tais Personagens foram escolhidos por representarem o Governo Bolsonaro e entoarem os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, na tentativa de extrair o caráter pedagógico da escola e direcionando ataques à educação pública, à Ciência e à Democracia.

Os seguintes aspectos são analisados: a) **Categoria**: refere-se aos temas das discussões, de forma abrangente: b) **Unidade de Registro**: unidade de significação, relacionada à unidade base, neste caso, os Personagens, sujeitos da pesquisa: c) **Unidade de Contexto**: unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, que fornece significado às Unidades de Análise, compreendidas como as falas dos Personagens.

A leitura vai se tornando, aos poucos, mais precisa em função das hipóteses emergentes das teorias adaptadas, sobre as falas dos Personagens retiradas dos jornais *online* e *sites*. O *corpus* da pesquisa é constituído pelo conjunto das falas, ou ainda, das narrativas dos pesquisados, conforme o olhar a partir dos questionamentos apresentados, em relação à concepção de educação; a finalidade do processo de ensino; o impacto dessas falas para o ensino, para a ciência; e o impacto dos discursos velados de ódio à democracia, aos professores e à educação pública.

Após a constituição dos dados, ocorreu o processo da análise de conteúdo, mediante a pré-análise, com a realização da leitura flutuante das falas dos Personagens e a identificação de elementos similares e aproximações de ideias para a análise das categorias que emergiram *a priori*, por meio do embasamento teórico.

As categorias emergiram *a priori* partindo da leitura da fundamentação teórica, seguida da análise das falas dos Personagens. A denominação das categorias embasou-se, principalmente, no pensamento freireano. **C1: Cultura do Silêncio; C2: Narrativa ideológica fatalista; C3: Educação bancária hegemônica**, apresentadas na sequência.

Quadro 5 - Descrição das categorias de análise dos dados

Categorias	Descrição das Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
C1: Cultura do Silêncio	Evidencia o tolhimento da voz do sujeito, do diálogo e da escuta. Tal cultura leva a sujeitar-se à invisibilidade, pela ideologia dominante	PME1 - Ministério da Educação	PME1a: “Estou sendo criticado na mídia por ter tido uma reunião com uma fundação tida como de esquerda e crítica ao governo. Dias atrás, recebi uma professora do PT no meu gabinete. Eu tenho que ouvi-los, mesmo que não aproveite tantas coisas”.
		PME1.1- Ministério da Educação	
		PSEC3 - Secretaria Especial da Cultura	
		PSC3.1 - Secretaria Especial da Cultura	PME1.1a: “[...] odeio o termo "povos indígenas", odeio esse termo. Odeio. O "povo cigano". Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré. É povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! Acabar com esse negócio de povos e privilégios. Só pode ter um povo”.

			<p>PSEC3a: “Eu acho essa coisa de esquerda e direita tão abaixo do patamar da cultura [...] Agora por que eu estou apoiando o governo Bolsonaro? Porque eu acredito que ele era e continua sendo a melhor opção para o país. E aí você diz assim ‘Ah mas ele fez isso, ele fez aquilo’, eu não quero ficar olhando para trás, se eu ficar olhando para o retrovisor, eu vou dar trombada. Posso cair num precipício ali na frente. Tem que olhar para frente, tem que ser construtivo, tem que amar o país. O que eu tenho hoje? É com isso que eu vou lidar. Ficar cobrando coisas que aconteceram nos anos 60, 70, 80, gente, ‘vambora’, ‘vambora’ para frente”.</p> <p>PSEC3.1a: “Urgente: peço a todos que se alinhem aos valores conservadores no campo da arte do teatro” [...] Estamos montando um grande banco de dados de artistas de teatro conservadores para aproveitamento em uma série de projetos. Vamos criar uma máquina de guerra cultural.</p> <p>PSEC3.1b: “O critério do veto foi, puramente, artístico. Não foi aprovada porque me pareceu que não havia nela alusão estética, apenas um discurso político”. “Isso não se chama censura e sim curadoria. Nunca proibi que a peça fosse exibida em outros lugares e até acho ótimo que ela seja”.</p>
<p>C2: Narrativa Ideológica Fatalista</p>	<p>Representa a mobilização do sujeito para uma adaptação, cuja realidade trabalhada pela ideologia opressora demonstra-se imutável para quem está imerso nela.</p>	<p>PME1 - Ministério da Educação</p> <p>PME1.2 - Ministério da Educação</p> <p>PRE2 - Ministério das Relações Exteriores</p> <p>PSEC3 - Secretaria Especial da Cultura</p> <p>PSEC3.1 - Secretaria Especial da Cultura</p>	<p>PME1b: “É o Estado e o município que têm de cuidar disso aí. Nós não temos recurso para atender. Esse não é um problema do MEC, é um problema do Brasil. Não tem como, vai fazer o quê? É a iniciativa de cada um, de cada escola. Não foi um problema criado por nós. A sociedade brasileira é desigual e não é agora que a gente, por meio do MEC, vai conseguir deixar todos iguais”.</p> <p>PME1c: “Nós queremos tirar o Brasil de um rumo de desastre, em que valores como família, como criação de filhos, o que é certo, o que é errado, pudessem ser novamente preestabelecidos”.</p> <p>PME1d: “[...] não vale a pena, hoje, fazer licenciatura, tendo em vista que o professor ganha muito mal [...] O que quero fazer, ao longo do tempo, é tirar o protagonismo do aluno, do método, do ensino e da estrutura. O mais importante é o professor. Se o docente é bom, ele reúne alunos embaixo da árvore e dá uma ótima aula. Mas o</p>

			<p>protagonismo do professor se perdeu ao longo dos anos”.</p> <p>PME1.2a: “As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica [do país] [...] Universidade para todos não existe”.</p> <p>PMRE2a: “[...] quando você compra a biopolítica do ‘fique em casa’ talvez esteja ajudando o narcotráfico”.</p> <p>PSEC3b: “Sempre houve tortura, não quero arrastar um cemitério. Mas a humanidade não para de morrer, se você falar de vida, de um lado tem morte. Por que olhar para trás? Não vive quem fica arrastando cordéis de caixões, acho que tem uma morbidez neste momento. A Covid está trazendo uma morbidez insuportável, não está legal [...]”.</p> <p>PSEC3.1c: “A arte brasileira da próxima década será heroica e será nacional, será dotada de grande capacidade de envolvimento emocional, e será igualmente imperativa, posto que profundamente vinculada às aspirações urgentes do nosso povo - ou então não será nada”.</p>
<p>C3: Educação Bancária Hegemônica</p>	<p>Configura a manutenção da dualidade de classes, com modelo hegemônico de educação. Perpetua uma consciência acrítica, apassivando e distanciando os educandos da sua emancipação.</p>	PME1 - Ministério da Educação	<p>PME1f: “O Brasil está formando alunos sem um mínimo de capacidade de compreensão. Quiseram impor às crianças algumas questões críticas ao mundo, à vida, questões de gênero, de família. No meu entendimento, essas questões não são próprias a essa faixa etária. Por consequência, os alunos não têm ferramentas para poder entender os conteúdos, não têm acesso a livros, à opinião de outras pessoas”.</p> <p>PME1.2c: “Havia nas nossas antigas escolas primárias e secundárias, [equivalentes] ao ensino fundamental e médio, a educação moral cívica. E havia, depois no ciclo universitário, estudos de problemas brasileiros. Isso foi esquecido, acho que seria necessário voltar a valorizar a educação cívica [...] que é a base do comportamento sobre a qual se sedimenta a vida comunitária, a vida cidadã”.</p>
		PME1.1 - Ministério da Educação	
		PME1.2 - Ministério da Educação	
		PMFDH4 - Ministério da Mulher, da Família, dos Direitos Humanos	

			<p>PMFDH4a: “Nós entendemos que é direito dos pais decidir sobre a educação dos seus filhos, é uma questão de direitos humanos. Então, a iniciativa sai deste ministério sob esta vertente. É uma questão de direitos humanos também. E nós somos signatários do Pacto de San Jose da Costa Rica que garante isso às famílias”.</p> <p>PMFDH4b: “[...] <i>homeschooling</i> garante aos pais o poder de gerenciar o aprendizado dos filhos e até ensinar mais conteúdo.” O pai que senta com o aluno duas, três horas por dia, pode estar aplicando mais conteúdo que a escola durante quatro, cinco horas por dia”.</p> <p>PMFDH4c. “Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”. (art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos). “Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções (art. 12 da Convenção Americana Direitos Humanos)”.</p> <p>PMFDH4d: “[...] a igreja evangélica "perdeu espaço" na ciência quando "deixou" a "Teoria da Evolução" entrar nas escolas sem questioná-la”.</p> <p>PME1.2c: “Brasileiros! Vamos saudar o Brasil dos novos tempos e celebrar a educação responsável e de qualidade a ser desenvolvida na nossa escola pelos professores, em benefício de vocês, alunos, que constituem a nova geração. Brasil acima de tudo. Deus acima de todos!”.</p>
--	--	--	---

Fonte: Autoria própria (2022).

5.1.1 Análise categorial: algumas reflexões

A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. Parta de quem parta a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens (FREIRE, 2019).

As categorias analisadas vinculam-se à preocupação de Paulo Freire, ao denunciar o fatalismo como uma educação bancária, versada na dualidade que

aliena o sujeito da realidade, impedindo-o de uma possível emancipação, uma vez que, dessa forma, tal realidade dificilmente poderia ser alterada (FREIRE, 2019).

As categorias, discutidas a seguir, emergiram após uma abrangente leitura do aporte teórico, redesenhando discussões a partir da movimentação dos Personagens, uma vez que suas falas (polêmicas) direcionaram ao entendimento e à organização da estrutura com a interlocução do referencial para sua análise.

5.1.2 Análise da categoria 1: Cultura do silêncio

A análise da categoria 1 (C1) Cultura do silêncio remete-se às reflexões de Paulo Freire. Embora não a tenha trabalhado de forma específica, há passagens com ponderações sobre essa cultura, cujo objetivo é demonstrar uma forma de ser e pensar que expressa a introjeção da opressão do dominador no sujeito dominado.

Várias menções marcam a C1 Cultura do silêncio que inserem, conforme Lima (2017), a amplitude do pensamento freireano ao indicar a 'cultura do silêncio' como resultado de uma busca permanente, que tem levado homens e mulheres a nascer, viver e permanecer sem ter a sua voz ouvida, perpetuando na invisibilidade. A invisibilidade destacada na C1 perpassa a condição de pessoas que são desconsideradas do contexto social, ao introjetarem a condição que lhes é, culturalmente, ensinada e praticada.

O silenciamento é vivenciado pelo sujeito que não tem representação, experienciando a negação do diálogo que pode levá-lo à negação da própria existência. Diante das negações de existência, reconhecem-se falas de Personagens que talvez, propositalmente, favoreçam a ausência de diálogo e expressam a influência da cultura da opressão com atos que a alimentam:

Estou sendo criticado na mídia por ter tido uma reunião com uma fundação tida como de esquerda e crítica ao governo. Dias atrás, recebi uma professora do PT no meu gabinete. Eu tenho que ouvi-los, mesmo que não aproveite tantas coisas (Personagem PME1a).

A fala faz parte de uma entrevista concedida pelo pesquisado. Representa uma violência, que abarca a ideologia de representantes que negam a escuta, a fala e a existência dos sujeitos. Observam-se os traços dos opressores, que têm uma representação significativa, ao tomar forma e pôr em prática o que já está posto, que

é a não escuta de quem o procura. Por essa razão, a existência é uma forma própria do ser humano de ter a capacidade de transformar, produzir, decidir, criar, recriar e comunicar-se (FREIRE, 1981).

Embora a C1 Cultura do silêncio se refira somente à escuta, reitera-se a imersão da condição de quem vivencia essa cultura, uma vez que Freire (1981, p. 32) pondera: “Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro, mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do “status quo”. A fala do Personagem PME1 mostra a tentativa da manutenção do status quo ou, ainda, a intenção da inculcação da Cultura do silêncio, ao disparar que não “aproveitaria tantas coisas”.

Interessa agregar, ao referencial, o entendimento dos professores da educação básica, que corroboraram as análises em questão: 49% alegaram pouco conhecimento sobre o Personagem PME1, enquanto 13,7% disseram ter conhecimento suficiente para responderem sobre ele, e 37,3% expressaram nenhum conhecimento. Esse Personagem é referenciado pelos professores a partir da “desvalorização docente”, por “misturar religião com projetos educacionais”, por declarações “excludentes em relação a inclusão”, e por relacionar “homossexualidade com famílias desajustadas”.

Sublinha-se a compreensão do Professor D43 sobre o Personagem analisado, que retrata as respostas dos demais colegas: “Marcado por polêmicas, ineficiência e reforço em questões ideológicas. O período é marcado por redução de orçamento e pela ausência de medidas, para enfrentar os reflexos da pandemia na educação básica” (D43_1.5.1).

A retórica do Personagem PME1 expõe a necessidade do entendimento das ideias de Freire (1981, p. 32) sobre “[...] a necessidade que tem de clarificar sua opção, que é política, através de sua prática, também política. Sua opção determina seu papel, como seus métodos de ação” e, assim, evita as situações de subjugar que os educandos podem viver, por uma educação domesticadora. A educação é um ato político, como o próprio autor já defendeu em várias passagens. A conscientização necessita ser uma compreensão crítica da existência do ser humano **no e com** o mundo:

Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores - domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade (FREIRE, 1981, p. 53).

Nessa conjuntura, aqueles que praticam a categoria C1 Cultura do silêncio “[...] desenvolvem sua maneira de pensar e de visualizar o mundo de acordo com pautas culturais que, obviamente, se encontram marcadas pela ideologia dos grupos dominantes da sociedade global de que fazem parte [...]” (FREIRE, 1981, p. 27), tentando condicionar a submissão ou, ainda, a exclusão na negação da própria existência dos sujeitos.

De acordo com Freire (1981, p. 27): “[...] Sua maneira de pensar, condicionada por seu atuar ao mesmo tempo em que a este condiciona, de há muito e não de hoje, se vem constituindo, cristalizando”. Portanto, as falas vão se cristalizando à medida que ocorre a repetição, a violência dos dizeres e do não pertencimento que caracteriza e molda, ainda mais o silenciamento dos sujeitos expostos a essa condição. Em alguns Personagens, a fala é acentuada ou, poderia se pensar, descontrolada:

[...] odeio o termo ‘povos indígenas’, odeio esse termo. Odeio. O ‘povo cigano’. Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré. É povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! Acabar com esse negócio de povos e privilégios. Só pode ter um povo (Personagem PME1.1a).

A narrativa da cultura do silenciamento vai, aos poucos, sendo naturalizada e banalizada, como ocorre, por exemplo, na discriminação constatada na fala do Personagem PME1.1, ao expressar um discurso agressivo com relação aos povos e suas identidades. O tom agressivo é manifestado no tolhimento das várias vozes, que de forma (des)velada são oprimidas, a partir de um grupo dominante, no qual esse Personagem entoa a sua representatividade, cujo intuito reflete um modo de pensar que deslegitima direitos, ao transformá-los em privilégios.

Desse modo, a cultura do silêncio é introjetada, uma vez que resguarda formas especiais da consciência dominada, bem como no reconhecimento da cultura dominante (FREIRE, 1981). Para o autor (1981, p. 56): “[...] A cultura do silêncio,

tanto quanto dominadores e dominados, se encontra em relação dialética e não de oposição simétrica com a cultura dominante”. Essa cultura implica a identificação da cultura dominante pois, apesar de ambas não se geraram a si próprias, ainda se constituem em estruturas de dominação.

O Personagem PME1.1 foi o segundo ministro a atuar na pasta, de 08/4/2019 a 18/6/2020. Foi uma passagem rápida, cheia de polêmicas, com falas ofensivas contra professores e Universidades. Ao assumir o cargo, prometeu que iria "acalmar os ânimos" e "pacificar" o Ministério da Educação (KEER, 2020)¹⁸². No entanto, colecionou desentendimentos, com acusações de "balbúrdia"¹⁸³ nos campi das universidades federais, afirmando a existência de plantações de maconha nas unidades de ensino. Fez cortes no orçamento e restrição de investimentos à pesquisa.

Ressalta-se o recuo, por parte do MEC, em relação à punição das universidades por "balbúrdia", o que implicou um anúncio visando à redução de verba para todas as instituições federais de ensino superior, sem distinção. Conforme PME1.1: “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”. Entretanto, as instituições citadas já tinham apresentado melhora no *ranking* universitário internacional, o *Times Higher Education* (AGOSTINE, 2019).

Para o Personagem PME1.1, o ambiente universitário promove eventos políticos, manifestações partidárias e festas inadequadas: “A universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo”. Conforme declaração, ele entende bagunça por “sem-terra dentro do câmpus, gente pelada dentro do câmpus” (PME1.1). Após a fala, houve grande repercussão negativa e o início de movimentos com estudantes que usaram o termo "balbúrdia" para criar perfis nas redes sociais e divulgar a produção científica de suas faculdades.

¹⁸² Insistir na realização do Enem é parte da necropolítica bolsonarista. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/andre-santana/2021/01/16/insistir-na-realizacao-do-enem-e-parte-da-necropolitica-bolsonarista.htm?cmpid> e disponível em: www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html. Acesso 20 maio 2021.

¹⁸³ A menos de um mês após assumir a pasta, afirmou que iria cortar verba de universidades por causa de "balbúrdia" em seus câmpus. As universidades de Brasília (UnB), Federal Fluminense (UFF) e Federal da Bahia (UFBA) já teriam tido redução de 30% do orçamento (AGOSTINE, 2019). A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) estava sob observação. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-jamira-unb-uff-e-ufba,70002809579>.

Dos professores que colaboraram com a pesquisa, 49% afirmaram que têm pouco conhecimento sobre esse Personagem, 31,4% disseram que têm conhecimento suficiente e 19,6% responderam que não possuem conhecimento. Com relação ao entendimento dos professores sobre as declarações do PME 1.1, houve predominância do termo “balbúrdia¹⁸⁴”, “cortes na educação” e “interferência de reitores nas Universidades”.

Um dos professores lembrou: “Acusou a Universidade Pública de fazer “balbúrdia” e, por isso, cortou recursos importantes para a pesquisa nas Universidades, incentivou os alunos a filmarem os professores em sala com intenção de constranger”. Além disso, comentou que o ministro “Cometeu ataques racistas aos indígenas, aos Chineses e ao STF [...]” (D4_1.4.1).

Nem tudo o que constitui cultura do silêncio é reprodução ideológica da cultura dominante, pois a cultura dominante trabalhada por Freire (1981) admite a existência de algo singular, próprio dos oprimidos, que se envolvem com o intuito de defesa, preservação e sobrevivência, ao reproduzirem o discurso dos opressores. Talvez seja essa a intenção do Personagem, ao retratar, em seu discurso, uma ideologia dominante, em que não só o discurso é reproduzido, mas a perpetuação da sua prática, ao não se enxergar como dominado, uma vez que o direito, para os dominantes, acaba constituindo-se apenas em privilégios.

O professor D31 citou que o PME1.1 “Difamou as universidades públicas quando falou que eram ocupadas por “maconheiros”, “comunistas”, e outros adjetivos com tom pejorativo, negando toda a relevante produção acadêmica brasileira”. Percebe-se o quão frágil a educação estava (e está), uma vez que projetos educacionais não apareceram na pauta das declarações. Além disso, para o professor: “Continuou o trabalho de retrocesso na educação; tentou tirar a autonomia das universidades; traz consigo o discurso do ódio e da intolerância” (D31_1.4.1).

A Cultura do silêncio, trabalhada como uma categoria, expressa a intenção das falas dos Personagens, determinando não só o comportamento do oprimido, que nasce imerso nessa cultura e mantido pela estrutura social de submissão das

¹⁸⁴ Termo utilizado pelo Personagem PME1.1 em relação ao corte de verbas, acusando-as de fazer balbúrdia. A balbúrdia mora no MEC: O ministro da Educação usa o que considera bagunça no câmpus como critério para cortar verbas, cria um rebuliço e dá margem a chacotas. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/a-balburdia-mora-no-mec/>. Acesso em: 10 maio 2021.

políticas de silenciamento. Nesse processo, os contornos do movimento Escola “Sem” Partido, ainda são latentes em tais políticas, ao direcionarem conteúdos para a manutenção do silêncio, concorrendo para as ações dos opressores, que interagem na cultura da dominação ao incorporarem a sua superioridade frente à falta de conhecimento dos oprimidos.

As passagens freireanas descrevem a relação entre opressão e oprimido que impregna a cultura do silêncio cuja base é a prescrição que compreende “[...] a imposição da opção de uma consciência a outra” (FREIRE, 1981, p. 55). O autor esclarece que, nessa situação, acontece a alienação das prescrições, ao transformarem a consciência receptora em uma consciência hospedeira, própria da consciência opressora. Suas ideias direcionam para a prescrição que determina o comportamento dos oprimidos, uma vez que sentem a dependência do ato prescritivo do opressor. Tal situação causa estranhamento ao sujeito e o imobiliza no ato reflexivo, que implica uma política de submissão praticada pela cultura do silêncio.

Reproduz-se a fala do Personagem PSEC3, que integra a C1 Cultura do silêncio:

Eu acho essa coisa de esquerda e direita tão abaixo do patamar da cultura [...]. Agora por que eu estou apoiando o governo Bolsonaro? Porque eu acredito que ele era e continua sendo a melhor opção para o país. E aí você diz assim: ‘Ah mas ele fez isso, ele fez aquilo’, eu não quero ficar olhando para trás, se eu ficar olhando para o retrovisor, eu vou dar trombada. Posso cair num precipício ali na frente. Tem que olhar para frente, tem que ser construtivo, tem que amar o país. O que eu tenho hoje? É com isso que eu vou lidar. Ficar cobrando coisas que aconteceram nos anos 60, 70, 80, gente, ‘vambora’, ‘vambora’ para frente (Personagem PSEC3a).

A fala da Personagem PSEC3 instiga a pensar sobre a neutralidade, conforme Freire (2015), como uma opção escondida, em relação ao que defende, pois minimiza atos da Ditadura militar no Brasil. No período da ditadura, cantava-se “Gente, vamo embora, né, vamo embora pra frente, ‘pra frente, Brasil, salve a Seleção [...]”. Durante a entrevista à CNN, a Personagem PSEC3 referenciou a música da Copa do Mundo de 1970, historicamente associada à propaganda ufanista¹⁸⁵ do regime militar brasileiro (FERNANDES¹⁸⁶, 2020)¹⁸⁷.

¹⁸⁵ Dentre as propagandas: “Este é um país que vai pra frente” slogan gerou uma música que era cantada nas escolas, principalmente, nos desfiles de fanfarras do 7 de setembro. E “Brasil, ame-o ou

A Personagem PSEC3 foi a quarta secretária¹⁸⁸ a assumir a Secretaria Especial da Cultura, atuando de 4 de março a 20 de maio de 2020, após a exoneração do PSEC3.1, por fazer apologia ao nazismo, em um pronunciamento oficial¹⁸⁹, citado nesta pesquisa. Assim como os demais Personagens, também chamou a atenção pelas declarações que demonstraram um perfil polêmico, que teria como missão "pacificar" o embate entre a classe artística e a indústria da cultura com o governo federal.

No tocante ao conhecimento dos professores sobre essa Personagem, 52,9% afirmaram que têm um pouco, enquanto 21,6% asseguraram ter o suficiente, e 25,5% alegaram não ter nenhum conhecimento. Na devolutiva dos professores, algumas declarações marcaram o seu curto período no cargo, dentre elas, a "minimização da ditadura" e das "mortes da COVID-19". Desse modo; "Quando Regina minimiza as mortes do período da ditadura militar e também as mortes pela COVID-19, ela não deu a devida importância para os fatos, mostrando pouco interesse no assunto e também pouco valor no cargo que estava ocupando" (D27_1.7.1).

As polêmicas da Personagem foram ganhando mais visibilidade, como recorda o professor: "Com a entrevista da CNN, em que se retira da entrevista, quando é questionada sobre projetos englobando a categoria de artistas do Brasil [...]". Além disso, "O canto de uma marchinha veiculada durante a o período da

deixe-o", slogan com conotação autoritária, que significava praticamente "aceite o regime ou será perseguido", segundo historiadores. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/coluna/memoria/as-propagandas-ufanistas-do-governo-dos-anos-70/>. Acesso em: 8 maio 2020.

¹⁸⁶ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/01/4902481-ministro-diz-que-seu-papel-na-educacao-e-mais-espiritual-do-quepolitico.html>. Acesso: 10 maio 2021.

¹⁸⁷ Ditadura militar já é crime no Brasil, tipificado na Lei de Segurança Nacional (Lei 7.171/83), na Lei dos Crimes de Responsabilidade (Lei 1.079/50) e no Código Penal, no seu artigo 287. O delito de apologia ao nazismo está presente na Lei Antirracismo (Lei 7.716/89), conhecida como Lei Caó, no seu artigo 20, parágrafos primeiro e segundo, assim como o crime de tortura, tipificado na Lei 9.455/97. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/por-que-nao-devemos-dialogar-com-fascistas/>. Acesso em: 16 jan. 2020.

¹⁸⁸ Primeiro Secretário Henrique Pires assumiu no início da gestão Bolsonaro e saiu em agosto, após a notícia de um edital de fomento a obras com temas LGBTI tinha sido suspenso pela presidência, alegando que não iria "chancelar a censura", destacando: "A secretaria não é espaço de militância. É espaço de incentivo à economia da cultura com segurança jurídica. Se derivar o discurso para a questão da militância, do 'nós contra eles', aí não tem como dar certo". Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/04/regina-duarte-assume-secretaria-de-cultura-nesta-quarta-feira-com-desafio-de-pacificar-o-setor.ghtml>. Acesso em: 10 maio 2020. O terceiro foi o economista Ricardo Braga que assumiu em 9 de setembro de 2019 e deixou o cargo 6 de novembro de 2019.

¹⁸⁹ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51071094>. Acesso em: 10 set. 2020.

Ditadura militar pós 64¹⁹⁰, foi o pior que vimos, desta ex-ministra” (D31_1.7.1). A tentativa de minimizar o atual cenário histórico e político retrata a preocupação de Freire (1981):

“[...] a história é o que foi e não o que está sendo e em que se gesta o que está por vir. O presente é algo que deve ser normalizado e o futuro, a repetição do presente, o que significa a manutenção do “*status quo*” (FREIRE, 1981, p. 74).

O pensamento freireano demonstra a compreensão histórica da fala dessa Personagem, que se aproxima de uma visão mecanicista, ao fazer apologia a um triste período da história brasileira, talvez não presente em sua memória.

História e memórias são formas de compreender o passado que, às vezes, não se complementam, porque “[...] a história não só carrega consigo algumas lacunas e incompreensões frente ao passado, como se comporta, muitas vezes, qual campo de embates, de desavenças e disputas. Por isso ela é, por definição inconclusa” (SCHWARCZ, 2019, p. 19). Em sua avaliação, a memória traz uma análise subjetiva na tradução do passado, trazendo à tona lembranças produzidas, cuja recuperação abrange o presente do passado, fazendo com que o passado se torne presente.

Por essa razão, busca-se o entendimento de cultura do silêncio, como um conjunto de ações protagonizadas por Personagens que representam o pensamento do movimento Escola “Sem” Partido. Por viverem no entorno de narrativas falaciosas sobre mitos que faziam parte da estrutura do regime militar, vivem a polaridade política. E assim, internalizam uma consciência opressora da História, como demonstrou a Personagem no episódio sobre Ditadura.

A análise da fala da Personagem PSEC3 remete ao seguinte enunciado: “Longe de constituir narrativas aferíveis, esses são modelos que dizem respeito a agendas tão profundas como ambíguas, e que, por isso mesmo, funcionam na base da falta de contestação e do silêncio” (SCHWARCZ, 2019, p. 22). A autora empreende que o silêncio persiste por existir excesso de barulho, ou seja, um incômodo social. Nesse caso, talvez a persistência em silenciar pessoas como da classe trabalhadora, mulheres, indígenas e negros, funciona como uma engrenagem

¹⁹⁰ Os contornos da ditadura em: GOMES, A. C.; FERREIRA, J. “1964: O golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a Ditadura Militar no Brasil”. 1 ed. Civilização Brasileira. 2014.

na manutenção do *status quo*, porque o silenciamento dos sujeitos provoca a sua invisibilidade.

Ampliando a reflexão referente ao ato de silenciar, reporta-se ao movimento Escola “Sem” Partido e a sua tentativa de cercear a educação, com a intenção de coibir o ato de ensinar, como consta no próprio *site*¹⁹¹ do programa: “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Destaca-se a frase: “Diga não à doutrinação nas escolas e universidades. Junte-se ao Escola sem Partido” (escolasempartido.org.br)¹⁹². A tentativa empreendida não foi legitimada oficialmente, mas seus desdobramentos estão visíveis nas falas dos Personagens pesquisados.

Para compreender o cenário desta pesquisa, reporta-se ao entendimento dos professores da educação básica sobre a suposta doutrinação, alegada não só pelo movimento, mas também pelos Personagens. Um professor opina que o movimento utiliza de pretexto para a repreensão da liberdade de ensino:

Esse discurso do movimento ‘Escola sem Partido’ impõem a censura ao trabalho de professores/as, pois trata qualquer discussão sobre problemas sociais, gênero, cultura afro-brasileira, etc, como se fosse doutrinação. Porém, infelizmente tal discurso tem ganhado muito adeptos e isso tem tornado ainda mais difícil nosso trabalho na escola (D8_5).

A capacidade de aprender não é apenas para conformar-se com a realidade, como propõe o sistema vigente, mas para transformar por meio da atividade humana, e nela intervir, recriando a educabilidade a um nível que difere de um adestramento (FREIRE, 2015). Por isso, a inculcação dos contornos do movimento Escola “Sem” Partido surge como um dos principais opositores ao pensamento de crítico, cujo propósito é trabalhar a emancipação do sujeito.

Identifica-se, nas respostas, o sentido de uma doutrinação¹⁹³ que recai sobre temas vivenciados pelos sujeitos, que carecem de discussões e reflexões, o que implica o controle vigente ao docente. Alguns professores posicionam-se com indagações:

¹⁹¹ Conforme apresentação do site é o único *site* em língua portuguesa dedicado ao problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos - foi criado para mostrar que esse problema não apenas existe, como está presente, de algum modo, em praticamente todas as instituições de ensino do país. Disponível em:

<http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 10 jul. 2018.

¹⁹² A frase encontra-se disponível na página do escolasempartido.org.br. Acesso em: 12 maio 2019.

O que é doutrinar? Se nossas exposições são baseadas em pesquisas e análises, elas não são mera opinião. Para além disso, está claro que para os atuais governos, doutrinar é se opor ao projeto neoliberal de sociedade, como se o neoliberalismo não fosse aplicado através de doutrinações [...] (D13_5).

Arendt (2016) sustenta que o modo como as pessoas pensam reflete a ausência de atribuição de significado – nem mesmo a história e a natureza são compreendidas em sua totalidade, tampouco eventos históricos específicos. Isso revela a carência da ação do sujeito, o que instiga a defesa de cultuar o silenciamento de várias formas, dentre elas, a tentativa empreendida pelo movimento, ficando os seus resquícios de calar as vozes e o pensamento no contexto educacional, que reflete no âmbito social.

Outro Personagem, PSEC3.1, emerge na SC1 Cultura do silêncio, desvelando que o discurso é a própria ação, quando os seres humanos aparecem em suas diferenças e em sua singularidade (ARENDR, 2004). Entretanto, diferença e singularidade deixam de ser consideradas quando a pauta se refere a governos antidemocráticos.

O Personagem PSEC3.1 diretor do Centro de Artes Cênicas da Funarte (Fundação Nacional das Artes), fez um *post* em seu Facebook, convocando "artistas de teatro conservadores" para criarem uma "máquina de guerra cultural". A postagem, publicada em redes sociais, gerou comentários negativos (VEJA, 2019¹⁹⁴).

Urgente: peço a todos que se alinhem aos valores conservadores no campo da arte do teatro [...]. Estamos montando um grande banco de dados de artistas de teatro conservadores para aproveitamento em uma série de projetos. Vamos criar uma máquina de guerra cultural (Personagem PSEC3.1a).

Wolf (2019), citado por Sayuri (2019), em entrevista ao 'Jornal Nexo', discorrendo sobre conflitos partidários, diz que a Guerra Cultural abrange símbolos e valores que grupos dominantes tentam impor a outros grupos. O conflito não seria apenas um confronto argumentativo entre duas concepções políticas que se alternam no poder, ou ainda, uma divergência profunda quanto a leis ou a políticas

¹⁹⁴ Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=ALWIM+CRIAR+GUERRA+CULTURA%2B+VEJA%2B2019&oq=ALWIM+CRIAR+GUERRA+CULTURA%2B+VEJA%2B2019&aqs=chrome..69i57.12110j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 15 mar. 2020.

públicas. O conflito destaca uma luta ao abranger a alma da nação, sendo que ambos os lados desejam o silêncio do outro (WOLF, apud SAYURI, 2019).

Após assumir a direção do Centro de Artes Cênicas da Funarte, artistas denunciaram a existência de censura pela proibição da peça ‘Res Pública 2023’, sobre jovens que sofrem dificuldades financeiras e perseguição em um futuro próximo. A peça ocuparia uma sala do Complexo Cultural Funarte São Paulo: Conforme o Personagem PSC3:

[...] O critério do veto foi, puramente, artístico. Não foi aprovada porque me pareceu que não havia nela alusão estética, apenas um discurso político. Isso não se chama censura e sim curadoria. Nunca proibi que a peça fosse exibida em outros lugares e até acho ótimo que ela seja (Personagem PSC3.1b).

Esse excerto remete à C1 Cultura do silêncio, ao implicar o tolhimento não só da voz, mas do pensar e do expressar, que é uma tarefa política. A liberdade é uma consequência do pensamento, ao abranger e aprofundar outra faculdade humana, a do julgamento considerado como “[...] a mais política das capacidades espirituais do homem” (ARENDDT, 2004, p. 257). A filósofa ainda ressalta a relevância do pensamento na esfera política, uma vez que o ato de julgar é mais consciente, é libertador, por ser consequência do ato de pensar.

Sobre o conhecimento do Personagem PSC3.1, 47,1% dos professores conhecem pouco, 7,8% o suficiente e 45,1%, nenhum. Apesar da rápida permanência na secretaria, acumulou polêmicas, que o marcaram em relação às ideologias e à apologia ao nazismo. Ainda assim, parte dos professores não registrou nenhum conhecimento acerca do PSC3.1. Os poucos que se lembraram relacionaram-no à expressão “cunho nazista”.

Disse um professor sobre o PSC3: “Sei que distorceu os objetivos de muitos incentivos à cultura e não valorizou as artes, por conta de ideologias” (D32_1.6.1). O silenciar, como se vê, pode compreender a manutenção do *status quo*, pelo revisionismo da história, cuja intenção é a manipulação, por meio do controle da informação e da cultura que reprime a ação do sujeito, ficando à deriva da desinformação, que resulta na alienação. A ação é uma atividade conexas à vida política e a sua inquietação abrange o bem comum (ARENDDT, 2014).

O que faz o ser humano de fato é a sua capacidade de ação, que é política (ARENDDT, 2007). O silenciamento trabalhado pelos contornos do movimento

Escola “Sem” Partido e a manipulação, por meio do revisionismo histórico propagado pelos Personagens pesquisados, podem intentar a capacidade de ação de docentes e alunos, visto que as reflexões no âmbito educacional e escolar são políticas. Portanto, proibir a ação pode ser considerado ato de ideologia política, ao tentar legitimar um pensamento apolítico, que implica a ausência da capacidade de agir do sujeito na acentuada polarização que se configura atualmente.

É fundamental conhecer a História como possibilidade, para que “[...] a criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os sujeitos e o mundo implicam em que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural” (FREIRE, 1981, p. 55). Conforme o autor, a existência é validada por meio do trabalho, da cultura, da história e dos valores, uma vez que, no processo de validação, os sujeitos experienciam uma relação dialética que permeia a determinação e a liberdade. A cultura faz parte do ato político, como um exercício da práxis e da cidadania, o que fragiliza a argumentação do Personagem PSC3.1. Freire (1981) lembra:

Para os seres humanos, o aqui e o ali envolvem sempre um agora, um antes e um depois. Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem, mas, conseqüentemente, contam a história deste mútuo fazer (FREIRE, 1981, p. 55).

Diante da declaração do autor, a teoria pode tornar-se uma denúncia, quando agregada a outra, provocando aprendizagens que ocorrem ao compreenderem as relações entre ‘trabalho’ e ‘cultura’, desencadeando uma tomada de consciência, que pode resultar em uma posição de luta. Além disso, existência, atualmente, requer resistência da prática educativa, ao se deparar com falas retrógradas de Personagens, que tentam negar a cultura como um ato político, o que demonstra o quão carregados de ideologias estão e o quão prejudiciais são para a conscientização e a transformação da realidade.

5.1.3 Análise da categoria 2: Narrativa ideológica fatalista

A análise da categoria 2 (C2), Narrativa ideológica fatalista, remete à crítica de Freire (2015) sobre uma das formas de opressão velada, cujo objetivo é privar o

sujeito de uma leitura de mundo que o auxilie na transformação da sua realidade. Essa narrativa torna-se visível, ao ser propagada e naturalizada, por meio de alguns dizeres, como “[...] a realidade é assim mesmo, o que posso fazer?” (FREIRE, 2015, p. 21). Práticas como essas são adotadas, de forma recorrente, por Personagens que exercem determinado poder político partidário e que se omitem, ao utilizar tal fatalismo.

Martín-Baró (1987) corrobora as discussões, ao abordar estudos sobre o fatalismo. O sujeito percebe que o seu lugar social se origina da sua condição de nascença, ou seja, seus esforços não produzirão transformações na sociedade, marcada pela exploração e opressão reproduzidas na realidade social e que são transmitidas por instituições, como escola, igreja e trabalho, que atuam com uma educação cuja função é a domesticização. Martín-Baró esclarece:

El lugar de nacimiento se convierte así em lugar de destino. El fatalismo es, por ello, una realidad social, externa e objetiva antes de convertirse en una actitud personal, interna y subjetiva. Las clases dominadas no tienen posibilidad real de controlar su propio futuro, de definir el horizonte de su existencia y moldear su vida de acuerdo a esa definición. Mediante el fatalismo adquiere sentido, por deplorable que sea, la inevitabilidad de unas condiciones que no abren más alternativa a la vida de las personas que la desometerse a su destino. El lugar de nacimiento se convierte en lugar de destino (MARTÍN-BARÓ, 1998, p. 96).

A análise C2 Narrativa ideológica fatalista anuncia como o fatalismo é vivenciado, sendo quase naturalizado pela ideologia dominante, uma vez que o lugar de nascimento do sujeito configura-se o lugar de seu destino, determinando um estado imutável do sujeito e do contexto em que vive.

Em relação ao fatalismo, o autor se reporta a Freire (1970), ao defender que “[...] *el papel que desempeña el fatalismo como parte de lá ideología del oprimido [...] se encuentra inmerso en una realidad de despojo e impotência, que se le presenta como una situación limite que no puede superar*” (MARTÍN-BARÓ, 1987, p. 153). A falta de compreensão do estado fatalista influencia a consciência do oprimido, a acolher tais configurações, ficando na dependência de um instrumento ideológico, que favorece a manutenção do *status quo* da classe dominante.

Observa-se a complexidade do estado fatalista a partir dos reflexos na educação que “[...] expressam o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora [...] só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a

esta realidade que não pode ser mudada” (FREIRE, 2015, p. 21). Para o autor, a complexidade do fatalismo é a impraticabilidade da mudança e da transformação. A história já determina a não transformação, uma vez que a condição social já se encontra posta socialmente. Assim, é habitual o apelo fatalista encontrado nas falas:

É o Estado e o município que têm de cuidar disso aí. Nós não temos recurso para atender. Esse não é um problema do MEC, é um problema do Brasil. Não tem como, vai fazer o quê? É a iniciativa de cada um, de cada escola. Não foi um problema criado por nós. A sociedade brasileira é desigual e não é agora que a gente, por meio do MEC, vai conseguir deixar todos iguais (Personagem PME1b).

O discurso do fatalismo impera as falas do Personagem PME1 em relação ao que não se pode fazer, ou ainda, àquilo que é imutável e impraticável. Compreende-se, em Freire (1986), que uma forma de superar tais obstáculos é a educação, que é uma ação política, por demandar posicionamentos críticos, como os questionamentos desse Personagem: para que e para quem serve a Educação? No comando da pasta voltada às políticas da Educação, utiliza-se da omissão como justificativa.

A categoria C2 Narrativa ideológica fatalista, por meio das falas do PME1, indicia a árdua tarefa da ideologia fatalista dominante, cuja intenção é ocultar a realidade, impedindo o desenvolvimento de uma percepção crítica dos sujeitos, para que façam uma leitura da sua própria realidade, a partir da aprendizagem de fatos, e não da situação já posta socialmente, o que geralmente reforça um conformismo, pela vulnerabilidade já vivenciada (FREIRE, 1986).

Induz-se, assim, as pessoas a distorcerem os fatos, afirmando, por exemplo, que “[...] A é B, e que B é A, ou dizer que a realidade é um produto fixo apenas para ser descrito, ao invés de reconhecer que cada momento se faz na história, e pode ser mudado num processo histórico [...]” (FREIRE, 1986, p. 29). O interesse da ideologia dominante é obscurecer a realidade, inclinando cada vez mais ao fatalismo.

A prática estende-se para a fiscalização política da educação, evitando problemas, como poderia ocorrer, caso houvesse uma aproximação da educação com o conhecimento e com a sociedade. Tal aproximação desvelaria a importância da educação como um ato político, fundamental para a conscientização social do educando.

[...] enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação (FREIRE, 1986, p. 17).

A classe dirigente tem, como atribuição, reiterar uma educação sistemática, cuja função é reproduzir a ideologia dominante. Dialeticamente, também há necessidade de uma nova atribuição a ser cumprida, que é denunciar a reprodução dessa ideologia (FREIRE, 1989). Entretanto, para pensar a denúncia, é preciso refletir sobre o estado de consciência do indivíduo, que está imerso no fatalismo cultivado por essa ideologia.

Assim manifesta-se Martín-Baró (1998, p. 137):

¿Como hablar de conscientización socio-política si no tenemos conciencia ni de quiénes somos, ni de a quién servimos? Nuestra ubicación es necesaria, y sólo una vez realizada podemos preguntarnos como inventar un trabajo de conscientización en y con nuestro pueblo.

O autor considera a ausência da conscientização sócio-política, por não se ter uma consciência de quem se é ou, ainda, a quem se serve, o que implica repensar a conscientização já defendida por Freire (2019), ao seguir, sem limitações, o espontaneísmo da apreensão da realidade, para alcançar a sua criticidade, assumindo uma posição epistemológica, que configura movimentos e conflitos na relação do conhecimento entre o objeto e o sujeito.

Portanto, à luz do pensamento freireano:

[...] a conscientização não consiste em 'estar frente à realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação - reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. [...] conscientização é um compromisso histórico (FREIRE, 1979, p. 15).

A conscientização seria o processo de construção da consciência crítica, assegurando a compreensão das dimensões obscuras, que resultam de sua aproximação com o mundo. Portanto, a consciência histórica acarreta assumir o compromisso de sujeitos de uma ação, frente à necessidade do seu fazer e refazer, ou seja, transformar a realidade em que se está inserido. Entretanto, alguns dizeres

reforçam a ideia do fatalismo como um esquema ideológico trabalhado de forma inconsciente, em cujo limiar está a estrutura política para a manutenção do *status quo*. Assim relata o Personagem PME1:

Nós queremos tirar o Brasil de um rumo de desastre, em que valores como família, como criação de filhos, o que é certo, o que é errado, pudessem ser novamente preestabelecidos (Personagem PME1c).

A fala do Personagem traz a conotação de ideias patriotas, com um suposto retorno a práticas autoritárias direcionadas aos valores e à moral que incidem na concepção da obediência hierárquica. Está impregnada de uma retórica opressora, com o intuito de perpetuar o fatalismo, como um instrumento ideológico que intenta paralisar o ser humano na busca da sua existência e da sua construção histórica (MARTÍN-BARÓ 1998; FREIRE, 2019).

Adorno (1995), Martín-Baró, (1998) e Freire (2015; 2019) esclarecem o quão preocupante é a forma explícita e estruturada que se coloca ao naturalizar uma ideologia, reprimindo o exercício de grupos sobre a própria existência, como se a existência humana não pudesse romper com a alienação.

Em relação à inclinação crítica diante da ideologia dominante, “[...] onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica [...]” (ADORNO, 1995, p. 61), que impede o pensamento e, assim, o posicionamento crítico que diverge do engendrado pela ideologia dominante. A ideia do autor é recorrente: “Nesta aliança entre a ausência pura e simples de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo oficialista delinea-se uma conformação dotada de afinidades totalitárias” (ADORNO, 1995, p. 61). A presente visão estende-se como reflexo, que corrobora a conformação convencional do pensamento preconizado pela ideologia dominante.

O sujeito pode, por meio dessa conformação, ficar apto à adaptação vigente, como ocorre com “[...] as síndromes e estruturas de pensamento como essas são apolíticas, mas sua sobrevivência tem implicações políticas” (ADORNO, 1995, p. 61-62). Assim como o próprio discurso velado do movimento Escola “Sem” Partido, conhecido por seus debatedores, como um movimento que age em prol de uma formação apolítica, que traz implicações políticas partidárias, como ocorre com a propagação de uma ‘suposta neutralidade’ no âmbito educacional.

A análise da C2 Narrativa ideológica fatalista conduz a uma leitura crítica em relação às escuridades, como lembra Freire (1989), ao defender que a educação não consegue, sozinha, delinear uma sociedade – é a sociedade que faz esse delineamento, conforme inclinações daqueles que detêm o poder. Diante de tal situação, Freire (2000) problematiza a visão ideológica do impedimento de alterações na sociedade e no mundo, que se projeta na irrealização do que é possível, ficando apenas a história como determinação.

A fala do PME1 expressa a omissão intencional, em que nada se pode fazer, pois a desigualdade sempre existiu e continuará existindo. Ou seja, a ideologia fatalista oprime e sentencia a vulnerabilidade e a exclusão do sujeito. Trata-se de uma reflexão atemporal, por fazer parte de um passado que, ao mesmo tempo, está latente no presente.

Schwarcz (2019) aborda a fragilidade das pessoas cujos direitos foram desprezados e cujas histórias foram roubadas. É crucial conhecer a história, para não ocorrer a repetição de um passado que tenta redesenhar um futuro, a partir de falas fatalistas que, embora com novas modelagens, disseminam a aceitação de uma realidade já posta socialmente. Assim se expressa o Personagem PME1, responsável pelo Ministério da Educação:

[...] Não vale a pena, hoje, fazer licenciatura, tendo em vista que o professor ganha muito mal [...]. O que quero fazer, ao longo do tempo, é tirar o protagonismo do aluno, do método, do ensino e da estrutura. O mais importante é o professor. Se o docente é bom, ele reúne alunos embaixo da árvore e dá uma ótima aula. Mas o protagonismo do professor se perdeu ao longo dos anos (Personagem PME1d).

As falas fatalistas são recorrentes e permeiam, de várias formas, o cenário educacional, político, histórico e social, subtraindo a história de uma nação e redigindo uma que não seja oficial. O revisionismo aparece de forma estratégica nas políticas de Estado, exaltando determinados eventos e suavizando problemas que a nação vivenciou no passado, mas prefere esquecer, e cujas raízes ainda impactam no tempo presente (SCHWARCZ, 2019).

Nas passagens históricas mencionadas por Freire (1981; 2019; 2015), Adorno (1995) e por Schwarcz (2019) enxerga-se um revisionismo, com a estratégia de enaltecer alguns eventos e suavizar outros, o que permite uma compreensão unilateral da história e da ciência. Cria-se um passado com mitos e harmonia, sobre

o alicerce da naturalização de estruturas de mando e obediência (SCHWARCZ, 2019).

O campo educacional não ficaria ilhado nesse processo, como demonstra o Personagem PME1, ao utilizar um pensamento saudosista em relação ao exercício docente, bem como responsabilizando-o pela aprendizagem do aluno. Evidenciam-se os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido: mesmo sem amparo legal, sua gênese carrega a desconfiança de uma suposta doutrinação no ato pedagógico e a ênfase na educação conservadora.

A fala do PME1 sobre o protagonismo docente traz à tona a reflexão sobre quem o assumiria, visto que o professor não poderia mais. Embora seja uma discussão abordada em outra categoria, neste momento, em alguns estados, assiste-se ao aumento da militarização das escolas públicas, que vem avançando cada vez mais, sob a prerrogativa de assumirem a função de garantir a ordem e a disciplina. Vê-se quão ramificados estão os contornos desse movimento no contexto educacional, social e político.

Adorno (1995) dialoga com as representações dos contornos enraizados pelo movimento, o que expressa a representação que se tem do professor apenas como um instrutor, que não inspira confiança no ato de educar. O autor fala dos tabus do magistério:

Nesta medida, conforme a percepção vigente, o professor, embora sendo um acadêmico, não seria socialmente capaz; quase poderíamos dizer: trata-se de alguém que não é considerado um ‘senhor’, nos termos em que este termo é usado no novo jargão alemão, aparentemente relacionado à alegada igualdade de oportunidades educacionais (ADORNO, 1995, p. 98).

Constata-se a contemporaneidade do seu pensamento, em termos da desvalorização do professor e do silencioso discurso ofensivo em relação ao magistério. Ao pesquisar a origem dos tabus em relação ao magistério, Adorno (1995) ressalta que o tardio desenvolvimento burguês e a sobrevivência do feudalismo alemão desencadearam a representação do mestre de escola como um serviçal. Há, ainda, a disparidade entre a posição econômica e a exigência de status e poder, que correspondem com a ideologia sobre o magistério.

A reincidência de uma ideologia dominante é perceptível nas falas de vários Personagens que assumiram a pasta do Ministério da Educação, como ocorre com a citação a seguir, sobre a elitização da Educação Superior:

As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica [do país] [...] Universidade para todos não existe (Personagem PME1.2a).

A ideologia fatalista vem de forma sutil, reforçando a dualidade em relação a quem pode ou não frequentar Universidade. Segundo o Personagem, nem todos estão preparados ou têm capacidade para frequentá-la. Também critica a suposta ideologização precoce nas escolas: “[...] a escola não serve para fazer política, e que tal ideologização é um atentado ao pátrio poder e uma invasão de militância em um aspecto que não lhe compete”¹⁹⁵ (G1, 2019).

Após essas declarações, houve contestações por parte de políticos, como a do Senador Randolfe Rodrigues/Rede-AP, que explica o equívoco do Personagem, pois não se pode banir uma pretensa ideologização e tentar impor outra. Conforme o Senador, a declaração do Personagem PME1.2 fere o princípio constitucional, que é a liberdade de cátedra e do pluralismo de ideias na educação.

Segundo o Senador, ao dizer que a Universidade é para alguns, o Personagem demonstrou que desconhece um princípio constitucional elementar, conforme o Art. 205 da CF de 1988: a educação é direito de todos e dever do Estado, visando ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercer a cidadania e se qualificar para o trabalho (G1, 2019). A declaração intensifica a atenção dedicada ao ensino técnico, um dos alicerces da Reforma do Ensino Médio¹⁹⁶, projetada ainda no governo Temer, que indica a cumplicidade ao ser enfatizada pelo atual Governo. Repete-se a concepção dos professores por PME1.2 e suas alegação de que o ensino superior não é para todos.

Mesmo com um curto período de atuação na pasta da educação, o PME1.2 não passou despercebido pelos professores: 58,8% dos professores afirmaram ter pouco conhecimento; 11,8% responderam ter suficiente; e 29,4%, nenhum conhecimento sobre o Personagem.

¹⁹⁵ Vélez Rodríguez diz que a universidade não é para todos e gera polêmica no Congresso. Disponível em: <https://g1.globo.com/globonews/globonews-em-ponto/video/velez-rodriguez-diz-que-a-universidade-nao-e-para-todos-e-gera-polemica-no-congresso-7358506.ghtml>. Acesso em: 10 jan. 2020.

¹⁹⁶ Aprovada por Medida Provisória (MP 746/2016) e à determinação de um congelamento para os gastos públicos com a Educação por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 que determina, dentre outras providências, limites para os gastos em Educação por 20 anos, levando ao sucateamento da educação pública, com cortes de verbas e de programas da área da Educação. Manifesto sobre a Reforma do Ensino Médio e da PEC 241 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/files/manifesto.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Apesar da sua passagem meteórica pelo ministério, suas declarações geraram contestações e o marcaram, no âmbito educacional, com os termos “discurso elitista”, “defensor do movimento Escola “Sem” partido”, “universidade para todos não existe” e “interferência nos livros didáticos”.

Dentre as declarações polêmicas do ministro [...], cito a fala em que afirma que a universidade para todos não existe, apoiando assim o ensino técnico, que proporcionaria uma mão de obra mais rápida e mais barata. Discordo desse posicionamento, pois acredito que o estudo, seja qual modalidade for, deve ser direito de todo o cidadão. Acredito na necessidade de políticas públicas que oportunizem o acesso à universidade e ao ensino público de qualidade. Eu só consegui realizar a graduação e o mestrado por serem ofertados por instituições públicas, bem como por conseguir bolsa de estudos (D4_1.3.1).

Busca-se, a seguir, apresentar a compreensão do universo dos professores em relação às falas do Personagem PME1.2. O Professor D22 confirma o que se deduz na análise e no aporte teórico: a dualidade nas falas representa o elitismo da educação.

‘Universidade para todos não existe’, com esse discurso ele deixa claro que as Universidades têm que ser reservadas para uma elite intelectual, para alunos que vem das escolas particulares, ou seja, para as pessoas da alta sociedade contribuindo assim para agravar ainda mais a desigualdade em nosso país (D22_1.3.1).

A fala, proferida em 28 de janeiro de 2019, evidencia os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido. O Personagem tece elogios ao Projeto e a quem assume o ministério. Após a exoneração¹⁹⁷ do Personagem PME1.2, os demais ministros continuaram com a retórica, ou seja, muda o Personagem, mas não o discurso e a sua prática, o que demonstra a polarização governamental.

Para versar sobre essa questão, tem-se o Personagem PME1, atual ministro da Educação, em entrevista ao Programa “Sem Censura” 198 da TV Brasil: “A universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade” (G1, 2021). A comunhão de pensamentos entre os escolhidos para o ministério espelha o pensamento de quem está à frente do governo, expressa a

¹⁹⁷ Exoneração de Ricardo Vélez Rodríguez 08 de abril de 2019, ficou no cargo durante 3 meses e 1 semana.

¹⁹⁸ Entrevista realizada com Ministro Milton Ribeiro no dia 09 de agosto de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ideologia de quem a todo momento nega a sua existência e coíbe a existência de quem não comunga com a ideologia dominante e excludente.

Em suas falas e ações, as pessoas demonstram quem são e suas intenções, (ARENDRT, 2007). O Personagem evidencia a infeliz concepção de universidade para atender ao mercado de trabalho, que necessita de técnicos, e não de pessoas com formação superior. Sua ideia de educação é de uma não educação (educação excludente), direcionada a formar uma sociedade com o conhecimento anamorfista, atendendo às relações sociais mercantilistas. Essa concepção está subjacente à BNCC, com o intuito de limitar o pensamento à função de observação, assujeitando o indivíduo.

Na publicação sobre “Universidade não é para todos” do Personagem PME1.2 na revista *Veja* de 2019, há, na área do leitor, um relato significativo para a análise em questão. Como pesquisadora, deve-se manter a distância para fazer tal análise, mas é também importante o exercício de proximidade com o relato de um pai, sobre a relevância da universidade para a sua família.

[...] Lembrei-me de que há mais de cinquenta anos um tio me disse a mesma coisa e aquilo foi um norte na minha vida: ‘Pobre não poderia fazer uma faculdade’. E eu acreditei. Quando meu filho terminou o ensino fundamental, eu o orientei a fazer um curso técnico, e ele foi aprovado para estudar mecânica. Meu filho teve a ousadia de me contestar: ele não queria ser técnico, queria ser médico — e sua mãe também tinha o sonho de ter um filho médico. Entrei em parafuso, mas eles me convenceram de que isso era possível e minha convicção caiu por água abaixo. Hoje meu filho é um grande médico e minha filha é uma excelente enfermeira. Ela, que já me deu uma neta que está com 15 anos, volta neste semestre à universidade para cursar medicina. Portanto, o ministro, que pensa como meu tio pensava há cinquenta anos, está muito enganado¹⁹⁹ (MOURA, 2019, não paginado).

Por alguns minutos tem-se a impressão de um encontro atemporal entre esta pesquisa e o relato do pai, cuja entoação demonstra uma profunda reflexão sobre a restrição da formação universitária em uma situação já posta socialmente, bem como uma formação técnica e passiva proposta pela reforma do ensino médio, que converge com os contornos do movimento Escola “Sem” Partido.

¹⁹⁹ José Américo de Moura (Rio de Janeiro). Páginas Amarelas da Revista *Veja*. Entrevista com Ricardo Vélez Rodríguez (PME 1.2), Ministro defendeu “a universidade não é para todos”. Em entrevista - Faxina ideológica: O ministro da Educação diz que o sistema de cotas deve acabar, defende a volta da educação de moral e cívica e mensalidade nas universidades federais, realizada por: Gabriel Castro e Maria Clara Vieira. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/faxina-ideologica/>. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/leitor-2621/>. Acesso em: 10 set. 2021.

Chega-se ao atual cenário, de uma educação carregada de preceitos mercadológicos, uma vez que, “[...] escolas passaram a ser exigidas, pelas políticas implementadas, a trabalhar a partir de uma lógica empresarial, cujo resultado passa a ser mais importante que o próprio processo de aprendizagem” (SILVA; MEI, 2018, p. 297). Trata-se da educação do treino e do produto – basta que o professor aplique os conteúdos e treine os alunos para uma educação controladora, que satisfaça as necessidades do mercado de trabalho.

Daí a essencialidade do saber da história como possibilidade, e não como determinação da ideologia dominante (FREIRE, 2015), cuja intenção transita pela ideia saudosista de uma formação mercantilista, para atender à expectativa da mão de obra, sem uma formação reflexiva. Freire (2015) explica que os interesses da ideologia dominante veem a educação como uma prática que imobiliza e oculta as verdades:

A ideologia fatalista, imobilizante que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’ (FREIRE, 2015, p. 21).

O mesmo autor (2019, p. 57) sublinha: “A situação de opressão em que se ‘formam’, em que ‘realizam’ sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser”. Ao proibir tal existência, ocorre uma violência, assim como ocorre a violência ao negar-lhes um ensino crítico, uma vez que são proibidos de ‘ser’, o que contribui para a manutenção desse mecanismo ideológico, reforçando o sentimento fatalista no sujeito, por exemplo, na invisibilidade.

Sobre a existência negada, assume-se a ideia de Martín-Baró (1987, p. 148) cujo fatalismo consiste em uma “[...] *relación de sentido entre las personas y un mundo al que encuentran cerrado [...], se trata de una actitud continuamente causada y reforzada por el funcionamiento opresivo de las estructuras macrosociales*”. Tais falas exercem a força dessa estrutura, que se utiliza de várias formas para impedir uma formação que emancipe o sujeito, ou ainda, que o tire da alienação proposta pelo sistema opressor, que insiste em mantê-lo em uma consciência ingênua de ser e de enxergar os acontecimentos ao seu redor.

Inúmeras falas vão se estruturando, em nome de uma ideologia dominante, na tentativa de manter a consciência ingênua no sujeito, dando forma à categoria

C2: “[...] quando você compra a biopolítica do ‘fique em casa’ talvez esteja ajudando o narcotráfico” (PMRE2).

No cenário pandêmico, os dados mudam diariamente. Infelizmente, conforme o consórcio de veículos de imprensa, com base em dados das secretarias estaduais de Saúde, o Brasil registrou 617.521²⁰⁰ óbitos por COVID-19 desde o início da pandemia, além de 22.203.136 casos confirmados (G1, 2021). Tal levantamento é necessário, para contextualizar a situação vivenciada, concomitante com as declarações do Personagem PRE2.

O quadro de saúde pareceu não mobilizar o Personagem PRE2,²⁰¹ que classificou a pandemia do novo coronavírus como “um mecanismo de controle” e uma “histeria biopolítica²⁰²” (UOL, 2020). A compreensão ali assentada sobre a minimização da pandemia atesta a retórica ideológica fatalista e traz a necessidade de aprofundar as discussões sobre a pós-verdade. Esse Personagem foi criticado por propagar pós-verdade durante sua atuação à frente do ministério de Relações Exteriores.

O período de atuação do Personagem PRE2 foi caracterizado por várias polêmicas, protagonizando mudanças sem precedentes em décadas de diplomacia brasileira (UOL, 2021). As falas do chanceler ocorreram em um período em que o Brasil finalizava o ano com um saldo de 194.976 mortos pela COVID-19. Somente no dia 31 de dezembro de 2020, registraram-se mais de mil mortes, ou seja, o terceiro dia com óbitos acima de mil. Naquele período o país era o segundo em número de mortos, atrás apenas dos Estados Unidos (UOL²⁰³, 2021).

²⁰⁰ Registrado no dia 16 de dezembro de 2021. Disponível em:

<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/12/16/sem-dados-de-5-estados-brasil-registra-173-mortes-por-covid-em-24-horas-sistemas-seguem-com-problema-uma-semana-apos-ataque-hacker.ghtml>. Acesso em: 10 jan. 2022.

²⁰¹ Ernesto Araújo respondeu pela pasta de Relações Exteriores durante dois anos e três meses respondendo. Esse período representou mudanças sem precedentes em décadas de diplomacia brasileira, o período como chanceler do Brasil chegou ao fim nesta segunda-feira, 29-03-2021; por Mariana Sanches da BBC News Brasil em Washington. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56570801>. Acesso em: 14 jun. 2021.

²⁰² Texto produzido pelo chanceler e publicado no blog Metapolítica 17- Contra o Globalismo. Disponível: <https://www.metapoliticabrasil.com/post/por-um-reset-conservador-liberal>. Acesso em: 1 jan. 2021.

²⁰³ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/12/31/em-artigo-sobre-2021-chanceler-aponta-midia-e-covidismo-como-inimigos.htm?cmpid=>. Acesso: 10 jan. 2021.

De forma lamentável, o Brasil chegou ao registro de 4.195²⁰⁴ mortes por COVID-19 em abril de 2021 (BETIM, 2021), conforme dados do Conselho Nacional de Secretários da Saúde - CONASS, o que contabiliza uma morte a cada 20 segundos. Retratam-se esses números para argumentar que, em meio à pandemia, havia necessidade de palavras de incentivo à ciência, de sensibilização ao isolamento, ao uso de máscaras, à vacinação e à aquisição de vacinas, mas tais ações não eram observadas no cotidiano desse Personagem.

As falas e ações do Personagem PRE2 redesenharam para o negacionismo, ao relacionar “covidismo”, como “histeria biopolítica utilizado como ‘mecanismo’ de controle”. Além disso, só no Brasil, ocorreram 194.949 óbitos até 31 de dezembro de 2020; o país teve 7.675.973 registros da doença; no mundo, foram 1.820.668 mortos e 83.561.25 infectados²⁰⁵ (Rodrigues, 2021).

Pouco mais de metade, 51% dos professores, conhecem um pouco do Personagem PRE2; 13,7% o suficiente e 35,7% o desconhecem. Mesmo assim, o dizer de um Professor chama atenção para o envolvimento com polêmicas, “O chanceler disse que a ‘estratégia marxista’ é transformar em ismos²⁰⁶ qualquer tipo de assunto e, ainda, querer implementar ‘a ditadura do politicamente correto e da criação de órgãos de controle da verdade’ (D44_1.1.1). Essa opinião é propensa à análise do Personagem: “A pandemia da COVID-19 é um exemplo, de acordo com o ministro, ela virou um ‘covidismo’ ”. Acrescenta o professor: “Minha opinião é que manifesta total alienação da conjuntura política brasileira e global, especialmente em relação ao negacionismo”.

Para compreender a relação entre as declarações do Personagem PRE2 e a pós-verdade, recorda-se o entendimento dos pesquisadores Pivaro e Giroto (2020, p. 1076): “[...] fenômeno da negação da ciência e como esse negacionismo foi usado como uma estratégia de manutenção do sistema neoliberal, apoderado pelo discurso

²⁰⁴ O Brasil registrou no dia 6 de abril, 4.195 novas mortes por COVID-19 nas últimas 24 horas, totalizando 336.947 óbitos pela doença desde o início da pandemia da COVID-19, segundo o boletim divulgado pelo Ministério da Saúde. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-06/brasil-registra-recorde-de-4195-novas-mortes-por-covid-19-e-prenuncia-abril-tragico.html>. 10 maio 2021.

²⁰⁵ Contabilização da universidade norte-americana John Hopkins. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>, citado por Rodrigues (2021) em: <https://www.poder360.com.br/governo/ernesto-araujo-associa-discurso-do-fique-em-casa-a-ajuda-ao-narcotrafico/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

²⁰⁶ Ciência, doutrina, conjunto de ideias, com significado pejorativo. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ismo/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

político partidário e fortalecido pelos meios midiáticos”. A pós-verdade indica uma suposta realidade, em que a história pode ser suprimida, com os fatos selecionados e manipulados para favorecer a interpretação daquilo que é real, dependendo do que se deseja que seja real.

Arendt (2016) estabelece uma relação entre a análise histórica e o enfoque conceitual, possibilitando agregar fatos históricos aos conceitos que lhes deram origem, bem como ao método filosófico, cujo exercício compreendia o pensamento político: “[...] trata-se de exercícios de pensamento político, na forma como este emerge da concretude de acontecimentos políticos [...]” (ARENDR, 2016, p. 41). Por isso, a conscientização é uma exigência humana, assim como a politização faz parte da educação, pois educar é um ato político e de exercício de discernimento e enfrentamento da pós-verdade vivenciada.

O tom negacionista do governo brasileiro ficou cada vez mais evidente diante da pandemia COVID-19. As atitudes e decisões deixaram a população frágil em relação às necessidades sociais, econômicas e políticas – isolamento social, uso de máscaras e vacinas não eram temas das retóricas dos Personagens.

Percebe-se a reincidência de falas de uma ideologia dominante, que se utiliza do fatalismo, do cerceamento do conhecimento e da manipulação das informações para tolher a formação de uma educação crítica no exercício da cidadania. Como exemplo, a narrativa fatalista da Personagem PSEC3, que ecoa a minimização da ditadura e da dor sentida pelas pessoas que perderam familiares pela ditadura, bem como pela COVID-19.

Sempre houve tortura, não quero arrastar um cemitério. Mas a humanidade não para de morrer, se você falar de vida, de um lado tem morte. Por que olhar para trás? Não vive quem fica arrastando cordéis de caixões, acho que tem uma morbidez neste momento. A covid está trazendo uma morbidez insuportável, não tá legal [...] (PSC3b).

A fala da Personagem retrata um momento em que as reflexões deveriam servir para repensar de que forma a Cultura poderia contribuir para sensibilizar o cuidado das pessoas em relação a si e aos outros, além da relação entre a Cultura e a Educação, com uma formação que assegure envolvimento, conhecimento e conscientização do período pandêmico que a COVID-19 desencadeou no Brasil e no mundo.

Ampliando as reflexões, reporta-se ao entendimento das declarações da Personagem PSEC3 pelo professor da área de ciências da educação básica: "[...] minimiza as mortes do período da ditadura militar e também as mortes pela COVID-19, ela não deu a devida importância para os fatos, mostrando pouco interesse no assunto e [...] pouco valor no cargo que estava ocupando" (D27_1.7.1).

Para Arendt (2016), há uma trágica crueldade nessa forma de pensar. Nada é significativo:

Processos invisíveis engolfaram todas as coisas tangíveis e todas as entidades individuais visíveis para nós, degradando-as funções de um processo global. A monstruosidade dessa transformação tende a nos escapar se nos deixamos desorientar por generalidades tais como o desencanto do mundo ou a alienação do homem, generalidades que amiúde envolvem uma noção romantizada do passado (ARENDR, 2016, p. 96).

A ideia da autora leva a pensar que se pode cair no devaneio de repetir a história e os erros que deixaram profundas marcas em um passado que, às vezes, é pouco conhecido, embora esteja latente no presente. O negacionismo e o revisionismo ideológico emanam de demandas próprias de uma visão pré-construída sobre um tema histórico, calcado em objetivos submetidos pelo viés ideológico (NAPOLITANO, 2021).

O revisionismo pauta-se no anacronismo, que pretende projetar no passado os valores do presente e a utilização acrítica de fontes primárias, "[...] sempre com o intuito de defender uma tese dada *a priori* sobre o passado incomodo e sensível" (NAPOLITANO, 2021, p. 100). Os desdobramentos do movimento, mesmo sem ser aprovado, deixaram vestígios do anacronismo em relação ao revisionismo histórico, bem como a um processo de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva acrítica.

Tanto o negacionismo como o revisionismo ideológico intentam para a destruição do conhecimento sobre o passado, por meio de explicações enviesadas sobre fatos e processos históricos polêmicos. A sociedade é composta por pessoas, cujas intenções são de tornar os acontecimentos invisíveis, para deixarem de ser tangíveis, ou ainda que, por meio da generalização de ideias, recordam com romantismo eventos históricos monstruosos, descortinando uma certa crueldade na ausência de significado daquelas ações.

A C2 Narrativa ideológica fatalista também engloba o fatalismo ideológico, com traços de obscuridade, ao reportar-se a discursos de autoridades que evocam,

de forma saudosista, episódios da ditadura como símbolo de disciplina e ‘respeito’ pelo povo brasileiro:

A arte brasileira da próxima década será heroica e será nacional, será dotada de grande capacidade de envolvimento emocional, e será igualmente imperativa, posto que profundamente vinculada às aspirações urgentes do nosso povo - ou então não será nada (PSEC3.1c).

A declaração do Personagem PSEC3.1 e a similaridade com a retórica de Goebbels²⁰⁷ repercutiu de forma negativa. O texto foi comparado ao discurso de Goebbels²⁰⁸ reproduzido no livro *'Goebbels: a Biography'*, do autor Peter Longerich: "A arte alemã da próxima década será heroica, será ferreamente romântica, será objetiva e livre de sentimentalismo, será nacional com grande páthos e igualmente imperativa e vinculante, ou então não será nada" (BBC, 2020).

Além dessa proximidade nas falas, o fundo musical utilizado no vídeo pelo Personagem PSC3.1 foi a ópera Lohengrin, de Richard Wagner. Hitler gostava de ópera. Na autobiografia 'Minha luta', citou que assistir à obra wagneriana Lohengrin pela primeira vez, aos 12 anos de idade, foi uma experiência que mudaria sua vida (BBC, 2020). A situação desencadeou a saída²⁰⁹ do Personagem da Secretaria de Cultura, por sua fala ser semelhante ao 1º discurso de Goebbels feito em 1933, no hotel Kaiserhof, em Berlim (Alemanha) para diretores de teatro (BBC²¹⁰, 2020). Após o escândalo, o Personagem PSEC3.1 explicou que a semelhança da frase não passava de uma "coincidência retórica".

²⁰⁷ Em 1933, Goebbels foi escolhido como Ministro da Educação Pública e Propaganda e chefe da Câmara da Cultura. Assim, iniciou seu projeto nacional de angariar apoio popular ao regime nazista. A estratégia era apelar para o nacionalismo alemão e criar uma figura heroica em volta do "Führer". Fogueiras de livros e lavagem cerebral: quem foi Goebbels, ministro de Hitler parafraseado por secretário de Bolsonaro. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51071094>.

²⁰⁸ Foi um dos temas mais discutidos após o secretário nacional de Cultura divulgar na noite de quinta-feira (16) um vídeo em que usou frases quase idênticas às de um discurso do alemão. Acesso: 20 jan. 2020

²⁰⁹ O impacto na esfera pública digital se acentuou após as primeiras reportagens sobre a correspondência entre o discurso de Alvim e Goebbels, inclusive a trilha sonora. As menções aumentaram, com pico de 2,1 mil tuítes/minuto às 11h43. Brasil responde por 82% das postagens, com 1% identificado na Alemanha, 1% na Itália, 2% no Reino Unido e 4% nos Estados Unidos. Goebbels é citado em 20% dos tuítes; o termo "nazista" é o de maior predomínio, em 32%. Hitler é mencionado em 12% das publicações. Disponível em: Discurso de Alvim gerou repúdio internacional nas redes, aponta FGV. Roberto Alvim fez referências a Joseph Goebbels - que foi ministro da propaganda do nazismo (JUBÉR, 2020).

²¹⁰ Fogueiras de livros e lavagem cerebral: quem foi Goebbels, ministro de Hitler parafraseado por secretário de Bolsonaro. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51071094>.

O Personagem PSEC3.1 exibiu um pensamento sombrio sobre a representação do nazismo. Após o episódio, ainda destacou "a origem é espúria, mas as ideias contidas na frase são absolutamente perfeitas e eu assino embaixo". E acrescentou: "A filiação de Joseph Goebbels com a arte clássica e com o nacionalismo em arte é semelhante à minha, e não se pode depreender daí uma concordância minha com toda a parte espúria do ideal nazista". A confirmação é preocupante, ainda mais quando existem, sob a égide do autoritarismo, os desdobramentos do Escola "Sem" Partido, cuja intenção avança o cerceamento da pluralidade de ideias e a autonomia pedagógica (PENNA, 2016).

No que tange às declarações do Personagem PSEC3.1, assim como se recorre ao aporte teórico, também se trabalha com a compreensão dos professores da educação básica: "O que dizer de uma pessoa que tem tendências nazistas em seus discursos? O que pensar? [...] o que dizer dessa pessoa que se diz representante do povo [...]" (D41_1.6.1). A asserção do Professor percorre a vivência da educação com a importância da cultura: "[...] daí me pergunto que povo? Uma pessoa que ocupa uma Secretaria importante, que busca a legitimidade de uma nação, e ele mostrar desprezo por aqueles que lutaram e lutam por isso [...]".

Após esses depoimentos, houve uma tentativa de minimizar o impacto, alegando que não tinha noção da origem nazista de algumas de suas frases: "Se eu soubesse, jamais a teria dito. Tenho profundo repúdio a qualquer regime totalitário, e declaro minha absoluta repugnância ao regime nazista" (BBC, 2020). Houve várias manifestações em relação à apologia ao nazismo, o que empreendeu notas de repúdio por políticos, historiadores e críticas pela embaixada de Israel e da Alemanha²¹¹, bem como por nomes de ideólogos da extrema direita, que se distanciaram do Personagem em questão (BBC, 220).

No mesmo dia em que o vídeo do Personagem PSC3.1 foi ao ar, o presidente Bolsonaro o havia elogiado em sua *live* semanal²¹²; "Depois de décadas,

²¹¹ Twitter da Embaixada e dos Consulados da Alemanha no Brasil. Alemanha_BR "O período do nacional-socialismo é o capítulo mais sombrio da história alemã, trouxe sofrimento infinito à humanidade. A Alemanha mantém sua responsabilidade. Opomo-nos a qualquer tentativa de banalizar ou mesmo glorificar a era do nacional-socialismo. Disponível em: https://twitter.com/Alemanha_BR?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1218169825266229248%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es1_%26ref_url=https%3A%2F%2Fwww.dw.com%2Fpt-br%2Fdiscurso-de-alvim-com-referC3AAncias-ao-nazismo-gera-repC3BAudio-maciC3A7o-nas-redes%2Fa-52047210.

²¹² Toda semana, (quinta-feira) o presidente Bolsonaro faz uma fala ao vivo informando sobre assuntos do governo.

agora temos sim um secretário de Cultura de verdade, que atende o interesse da maioria da população brasileira". Todavia, no dia seguinte, após a repercussão do vídeo e de tais declarações, o presidente comunicou que a sua permanência havia se tornado insustentável (BBC, 2020).

Ainda que a fala esteja revestida por um suposto 'desconhecimento', é preciso ficar alerta aos sinais que o fascismo emite, para que o seu significado não seja, novamente, esquecido e retorne com uma nova roupagem, de forma mais branda e com vestes inocentes (ECO, 2019, p. 60-61). Essa ideia reitera a vigilância das falas fatalistas, em relação ao que se projeta com declarações que minimizam a ditadura e enaltecem personalidades ligadas a períodos históricos conhecidos como sombrios.

Nota-se que, "[...] para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho" (FREIRE, 1981, p. 55). As marcas do trabalho passam pelo processo educacional como possibilidade de reiterar o discernimento, para que os tempos sombrios não voltem mascarados nos contornos do movimento que, por meio de um revisionismo ideológico, incita os educandos a uma polarização frente aos assuntos não só políticos, mas que abarcam a ciência, a educação, a história, a economia e a saúde. Os professores apreendem que a educação funciona como um alicerce da sociedade, por isso a atenção para não permitir o retorno de tempos sombrios:

A função da escola pública é formar cidadãos consciente, no qual a escola pública seja agregadora de respeito, de liberdade democrática, de liberdade de expressão, que dá voz a todos sem preconceitos, sem racismo, sem machismo e sem homofobia (D8_3).

Kakutani (2018) avalia que as palavras de Arendt (2016), (inclui-se Darci Ribeiro) ecoam mais como um reflexo assustador do atual panorama histórico, cultural e político, do que um comunicado publicado no século passado. Os desdobramentos do movimento Escola "Sem" Partido refletem narrativas ideológicas que coadunam para a crise na educação.

O revisionismo ideológico, carregado pelo fatalismo, passa pelo questionamento do sistema, que cria uma censura ao professor, inicialmente velada, mas que se torna uma autocensura. Isso não é apenas uma crise, mas um projeto

intencional, conforme a célebre frase de Darcy Ribeiro. Instaure-se uma crise ‘planejada’ no processo formativo do aluno e, conseqüentemente, na sociedade.

5.1.4 Análise da categoria 3: Educação bancária hegemônica

A categoria 3 (C3) trata da Educação bancária hegemônica, que segue os fundamentos do movimento Escola “Sem” Partido, com o controle da ação e dos pensamentos dos professores e dos alunos, o que leva a um controle social, na conformação e na inibição da ação. Na concepção bancária hegemônica²¹³, vive-se uma consciência mecanicista e compartimentada, que passivamente é preenchida com uma realidade da qual se é apenas expectador:

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao ‘mundo’ (FREIRE, 2019, p, 88).

As falas dos Personagens evidenciam os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido e suas nuances. Por intermédio da educação, intenta-se apassivar e controlar pensamentos e ações dos educandos, para ajustá-los a uma sociedade considerada, por eles, como ideal. Nesse idealismo, a educação não é emancipadora. A escola cívico-miliar e a educação domiciliar²¹⁴ integram esta categoria, na tentativa de hegemônizar-se como educação sem escola. Conforme o Personagem PME1:

²¹³ Compreende-se Hegemonia a partir de pesquisadores como Lamosa, que analisa o termo em Gramsci (2007) como um exercício de construção do poder, por organizações que cumprem o papel de produzir estratégias de dominação de uma determinada época. Texto: As Frentes de Ação da Classe Dominante na Educação: entre o todos pela educação e a ideologia do escola sem partido. Disponível em:

https://liepe.amandy.com.br/assets/data/files/Classe_dominante_e_educacao_em_tempos_de_pandemia_uma_tragedia_anunciada4.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

²¹⁴ Ganhando cada vez mais visibilidade, é um dos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido defendido pelos Personagens do Ministério da Educação e da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Observa-se que a mobilização ocorre a partir do Governo Bolsonaro.

O Brasil está formando alunos sem um mínimo de capacidade de compreensão. Quiseram impor às crianças algumas questões críticas ao mundo, à vida, questões de gênero, de família. No meu entendimento, essas questões não são próprias a essa faixa etária. Por consequência, os alunos não têm ferramentas para poder entender os conteúdos, não têm acesso a livros, à opinião de outras pessoas (Personagem PME1f).

O movimento apoiado pelo MEC vem ganhando força, ao transformar escolas públicas em ambientes supervisionados por militares. Por trás da disciplina e do respeito tão propagado, direciona-se a uma formação passiva do educando. Os idealizadores desse projeto defendem que disciplina, respeito à ordem e valorização da meritocracia contribuem para melhorar o desempenho na aprendizagem (RIBEIRO; RUBINI, 2019).

Entretanto, continuam os autores, embora esse modelo seja recente no Brasil, a teoria que embasa tal filosofia de educação é o Positivismo, o que remete “[...] a uma pedagogia (neo)conservadora, ‘impositora’, domesticadora, como é a natureza dos processos ensino-aprendizagem em corporações militares” (RIBEIRO; RUBINI, 2019, p. 748). Os autores reiteram falas de uma pedagogia bancária tradicional, que retira do aluno o seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, desenhando uma curva que acirra/estimula o neoconservadorismo em andamento no Brasil.

Retorna-se aos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, que tem demonstrado tentativas de formar consciências acríticas, como emerge na fala do Personagem PME1. A educação oposta à emancipação, cuja função seria o adestramento, ou ainda, a prática de dominação, teria o significado de uma prática bancária (FREIRE, 2019):

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 2019, p. 92).

A educação como prática de dominação demanda manter a ingenuidade do aluno, como uma das formas de apassivá-lo, de deixá-lo distante da práxis. A C3 Educação bancária hegemônica manifesta-se na fala saudosista do Personagem PME1.2, que enfatiza disciplina e obediência, conforme a abordagem das escolas

cívico-militares mencionada por Ribeiro e Rubini (2019) e ancorada em uma educação domesticadora e bancária:

Havia nas nossas antigas escolas primárias e secundárias, [equivalentes] ao ensino fundamental e médio, a educação moral e cívica. E havia, depois no ciclo universitário, estudos de problemas brasileiros. Isso foi esquecido, acho que seria necessário voltar a valorizar a educação cívica [...] que é a base do comportamento sobre a qual se sedimenta a vida comunitária, a vida cidadã (Personagem PME1.2c).

Segundo autores como Santos e Pereira (2018) e Ribeiro e Rubini (2019), a proposição da gestão militar traz à tona o saudosismo das noções de disciplina, respeito, educação moral e cívica, tidas como responsáveis, mesmo que de forma equivocada, pela melhoria de comportamentos e da aprendizagem. Os autores alertam que uma onda neoconservadora vem tomando conta do debate a respeito da eficácia do ensino público, creditando exclusivamente aos profissionais da educação a culpa pelas mazelas do sistema de ensino nacional.

Santos e Pereira (2018) notam uma confluência entre os processos de militarização e o movimento Escola “Sem” Partido, pois ambos buscam um novo tipo de intelectual, permissivo com a estrutura econômico-social que é díspar, assim como a ideologia da coesão social de caráter autoritário e, ainda, conciliatório. Segundo suas reflexões, escola e educação são fenômenos políticos, em que não há espaço para a neutralidade disseminada pelo movimento, cujo discurso ecoa a negação do diferente e a intolerância com o diverso.

Os autores sustentam que “[...] as classes dominantes formam seus intelectuais orgânicos para que sejam caudatários das intencionalidades do capital” (SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 265). Lembram, ainda, que esses intelectuais organizam um determinado tipo de sociabilidade, com o intuito de formar cidadãos que não contrariam a ordem vigente, mesmo que seja estranha à sua realidade.

Adorno (1995, p. 128) narra sobre educação, durante as atrocidades de Auschwitz: “[...] a educação baseada na força e voltada à disciplina [...] necessária para constituir o tipo de homem que parecia adequado [...] uma ideia educacional da severidade [...] totalmente equivocada”. De modo atemporal, demonstra preocupação com a severidade e a educação voltada à força e à disciplina, nesse caso, uma educação que imprime o cumprimento de ordens. Insere a defesa de uma educação crítica, para a emancipação do sujeito.

As reflexões de Guilherme e Picoli (2018, p. 16) configuram que “Todo avanço tecnológico e técnico é supervalorizado em detrimento da reflexão sobre os seus sentidos, em detrimento, portanto, do pensamento”. Dizem que é imposta, à escola, uma limitação: “[...] a instrução e não perca tempo com debates que não conduzam a nenhum avanço mensurável. A ideologia do ESP manifesta-se como a lógica de uma ideia, a do processo histórico”. Os autores se embasam no pensamento arendtiano sobre o totalitarismo, cuja pluralidade é negada e a formação acrítica intensificada, sob a égide dos desdobramentos que propõem a retirada de discussões políticas da escola.

A opinião do Personagem PME1.2 demonstra a proximidade entre o movimento e as ramificações da escola cívico-militar (educação utilitarista). Guimarães (2019, p. 57) manifesta-se sobre as propostas: “[...] ganham eco e capilarização no âmbito do Estado, [...] propondo para a educação [...] políticas de caráter privatizante, educação à distância e militarização da educação pública”. Avalia que a educação domiciliar tem apoio dos Personagens analisados, que pertencem à gestão dos idealizadores do movimento Escola “Sem” Partido, no que concerne a ensinar conteúdos conforme os preceitos morais e religiosos da família.

A educação domiciliar faz parte de um processo de ensino de crianças e adolescentes, orientados pelos pais ou por responsáveis (BRASIL, 2019). A discussão não é nova no Brasil. Talvez a novidade seja a forma como vem se tentando legitimar, como parte dos desdobramentos do movimento. É recorrente a defesa da educação domiciliar pela Personagem PMFDH4, que responde pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Pode-se dizer que está com a tutela de tal educação e que, por meio do seu ministério, dá andamento à sua validação:

Nós entendemos que é direito dos pais decidir sobre a educação dos seus filhos, é uma questão de direitos humanos. Então, a iniciativa sai deste ministério sob esta vertente. É uma questão de direitos humanos também. E nós somos signatários do Pacto de San Jose da Costa Rica que garante isso às famílias (Personagem PMFDH4a).

Quanto ao direito dos pais sobre a educação dos filhos, em relação aos direitos humanos, compreende-se, conceitualmente, que os direitos humanos são “[...] nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma

vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 1992, p. 5). Os direitos humanos são valores universais, produto de direitos históricos que, de forma constante, são edificados e reedificados.

Os direitos humanos sofrem um desmonte em relação ao seu entendimento, principalmente pela Personagem, responsável pela pasta. Infelizmente, no Brasil, ainda é rotineiro o discurso de que direitos humanos são para ‘humanos direitos’, o que revela uma visão deturpada. Diante dessas falsas propagações, a educação em direitos humanos pode proporcionar a percepção do seu real significado, fundamentando o valor da tolerância em relação às diferenças, a partir da liberdade, dignidade, igualdade e solidariedade. Tais alicerces constam nas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013).

O direito à educação é um direito humano, reiterado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1945 e demais os documentos internacionais que a seguiram. No plano interno dos Estados nacionais, suas Constituições o reafirmam como direito de cidadania, como ocorre no Brasil, por meio dos artigos como o n. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que assevera o direito à educação (SIMON; DAMKE, 2011).

Dos professores que responderam à pesquisa, 47,1% afirmaram que têm pouco conhecimento sobre a Personagem, 41,2% afirmaram que têm conhecimento suficiente e 11,8% que não possuem nenhum conhecimento. Sobre os dizeres da Personagem, evocaram falas sobre “meninos devem usar azul e meninas rosa”, além de ressaltarem uma “posição preconceituosa e conservadora”, “negacionista” e “contraditória aos Direitos Humanos” com relação à pasta de atuação. Um professor assim se expressou:

Seu discurso é marcado por preconceitos em relação ao feminismo e à igualdade de gênero. Chegou a dizer que estamos vivendo uma ditadura gay, que meninos devem usar azul e meninas rosa. Acredito que a ministra possui uma visão de mundo excessivamente conservadora, revelando um fanatismo religioso, tomado por preconceitos (D3_1.2.1).

De acordo com os professores, a Personagem tem discursos equivocados, mistura religião com educação, e é defensora do movimento Escola “Sem” Partido, o que demonstra o avanço dos seus desdobramentos, dentre eles o entendimento de que “meus filhos, minhas regras”, faz parte dos defensores da educação domiciliar. Esse ensino compartilha de interesses como, por exemplo, o projeto de Estado

mínimo e de privatização da educação, ao defender o direito de escolha de famílias privilegiadas economicamente e a redução do direito à educação, incluindo a vida social ao âmbito familiar (LINO; ARRUDA, 2019).

A análise da fala da Personagem PMFDH4 remete a Lino e Arruda (2019, p. 3), sobre o alicerce dos idealizadores do ensino domiciliar, que se amparam no “reconhecimento do direito das famílias, constitucionalidade de seu pleito e ineficácia/nocividade das escolas (públicas e privadas)”. Enquanto isso, os críticos contrapõem sobre a inconstitucionalidade e advertem “[...] prejuízos advindos da exclusão de crianças e adolescentes da socialização secundária promovida pela escola e da impossibilidade de o Estado fiscalizar a educação [...]”. (LINO; ARRUDA, 2019, p. 3). Segundo as autoras, é recorrente a preocupação com os conteúdos curriculares – a família pode deixar de trabalhar conteúdos que vão de encontro com a sua crença religiosa. Entre os seus defensores, ouve-se a seguinte argumentação:

‘homeschooling’ garante aos pais o poder de gerenciar o aprendizado dos filhos e até ensinar mais conteúdo. O pai que senta com o aluno duas, três horas por dia, pode estar aplicando mais conteúdo que a escola durante quatro, cinco horas por dia (Personagem PMFDH4b).

Picoli (2020, p. 4), sobre a educação domiciliar, enfatiza: “A questão central não é onde dar-se-á o processo de ensino, mas sobretudo com quem, em companhia de quem, em que circunstâncias, sob o controle de quem”. Pondera-se repensar as relações não só cognitivas, mas sociais dessas crianças, pois a escola, de alguma forma, contribui para manter a integridade física, psicológica e social, principalmente quanto aos vários tipos de violências.

Não se trata então de uma educação domiciliar, mas de uma ‘educação sem escola’, ou seja, sem uma instituição pública (ou privada) cujas atribuições compreendem a transmissão (e a própria produção) da cultura e dos fundamentos científicos reconhecidos pela comunidade internacional, sem uma instituição em que os pais ou responsáveis não exercem o controle sobre os temas postos em discussões, sobre o currículo, sobre as diferentes posições axiológicas, sobre os valores e as visões de mundo que convivem e, não raro, entram em conflito (PICOLI, 2020, p. 4).

Segundo o autor, as crianças ficam mais expostas e desassistidas pelo poder público, cuja incumbência é zelar pela sua integridade física e intelectual (PICOLI, 2020). Os defensores dessa modalidade desqualificam a educação escolar e compactuam com os idealizadores do movimento Escola “Sem” Partido, que

questionam a capacidade dos professores e tentam retirar o caráter pedagógico da escola. Conforme Picoli (2020), seus defensores censuram o Estado pela falta de competência em assegurar que os valores familiares não sejam hostilizados pelos professores, que são os agentes do Estado. No que tange à educação domiciliar e à educação escolar:

[...] é evidente que uma efetiva educação questiona os valores familiares, mas não para destruí-los, ao contrário, para qualificá-los, do tipo de qualificação que só a relação com o que não sou eu em um ambiente que, embora não seja a esfera privada, ainda não é o mundo, pode oferecer, para inseri-los na complexidade do mundo humano. Uma efetiva Educação resiste às demandas da sociedade e da família, e isso não significa que elas não importam, ao contrário, significa que importam tanto que é preciso pensá-las, o desafio que todo projeto educativo efetivo precisa enfrentar é como viver no mundo de uma forma que não ignore o outro e de uma forma em que não se seja ignorado pelos outros. Isso só é possível entre, compartilhando o mundo, contaminando os (e sendo contaminado pelos) outros (PICOLI, 2020, p. 19).

O autor chama a atenção para a importância da educação no fortalecimento das relações familiares, e não no seu enfraquecimento, como acusam os seus defensores. Em suas palavras: “A Educação é uma exclusividade humana porque não se limita à vida biológica. Tem, também, relação com o mundo” (PICOLI, 2020, p. 10). Embora a escola seja um espaço de conflitos, de experiências, ainda é um espaço de socialização e de aprendizagens orientadas, que prepara o sujeito para a vivência no mundo, além de dispor de aparatos com vistas à proteção das crianças e dos adolescentes.

Por meio das suas falas, as pessoas demonstram quem são. Em 2019, a Personagem PMFDH4 anunciou a criação de um canal de denúncias contra professores: “[...] O que queremos é somente o cumprimento da lei. O Brasil é signatário do Pacto de São José da Costa Rica. [...]” a escola não pode ensinar nada que atente contra a moral, a religião e a ética da família²¹⁵ (VEJA, 2019). Naquele

²¹⁵ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/damares-anuncia-canal-para-denunciar-professores-por-atos-contra-a-familia/>. Convenção Americana de Direitos Humanos, conhecida como Pacto de São José da Costa Rica é um tratado (OEA)/Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em 22 de novembro de 1969. Entrado em vigor a 18 de julho de 1978 e no Brasil em 1992. Sobre direitos fundamentais da pessoa humana; o direito à vida, à liberdade, à dignidade, à integridade pessoal e moral, à educação, entre outros similares. A convenção proíbe, escravidão, servidão humana, trata das garantias judiciais, da liberdade de consciência e religião, de pensamento e expressão, bem como da liberdade de associação e da proteção a família. Disponível em:

ano, ainda estava em pauta a bandeira do movimento Escola “Sem” Partido, todavia, ainda sem o seu aparato, uma vez que o STF o julgou inconstitucional. Mas seus desdobramentos ainda causavam, em 2021, receios aos professores, ou a quem julgassem contra seus preceitos ideológicos.

Houve denúncias de professores e profissionais de saúde em relação à instrumentalização do Disque 100, usado pelo governo federal com fins de perseguição e adoção de uma política de vigilância (CHADE, 2022²¹⁶). Conforme o jornalista, o canal criado em 1997 está vinculado ao Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, para receber denúncias de abusos de direitos humanos.

Infelizmente, a sua utilização tem uma formatação diferente do que deveria ser: “[...] constranger profissionais de educação, demais cidadãos e instituições com visões diferentes às do governo federal em questões como vacinação, identidade de gênero e orientação sexual” (CHADE, 2022, não paginado). Consta em sua reportagem que as iniciativas do governo federal estão em desacordo com a jurisprudência do STF; o instrumento criado para registro de violações foi convertido em aparato de patrulhamento ideológico. Dessa forma, foi protocolada uma ação no STF pela CNTE²¹⁷ e CNTS²¹⁸, pedindo medidas por parte do Judiciário.

A Personagem PDMFDH4 pretendeu que o Disque 100 fosse usado como aparelho de vigilância, em um ministério que deveria priorizar a luta pelos direitos humanos. Infelizmente, existe uma ação sobre mudanças nos protocolos do canal que interferem no campo educacional, que é a inclusão de "ideologia de gênero²¹⁹"

<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

²¹⁶ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/02/09/governo-e-denunciado-no-stf-por-usar-disque-100-para-perseguiacao-politica.htm>. Acesso em: 18 fev. 2022.

²¹⁷ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

²¹⁸ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Saúde (CNTS).

²¹⁹ Discurso criado nos anos 1990 por setores conservadores da Igreja Católica, em resposta reacionária contra o avanço dos direitos das mulheres e da população LGBTQIA+ no plano internacional (CHADE, 2022). A sigla LGBTQIA+ é dividida em duas partes. A primeira, LGB, é referente à orientação sexual do indivíduo. A segunda, TQIA+, diz respeito ao gênero. A letra L: indica lésbica; toda mulher que se identifica como mulher e tem preferências sexuais por outras mulheres. A letra G, gays: todo homem que se identifica como homem e tem preferências sexuais por outros homens. A letra B: bissexuais; pessoas que têm preferências sexuais pelo gênero masculino e feminino. A letra T: transexuais, travestis e transgêneros; quando não se identificam com os gêneros impostos pela sociedade, masculino ou feminino, atribuídos na hora do nascimento, cuja base são os órgãos sexuais. A letra Q: queer; pessoas que não se identificam com os padrões de heteronormatividade e transitam entre os “gêneros”, sem também concordar com tais rótulos. A letra I: intersexo; antigamente chamadas de hermafroditas, que não conseguem ser definidas de maneira distinta em masculino ou feminino. A letra A: assexuais; que não sentem atração sexual por ninguém, podendo ou não se interessar por envolvimento românticos; O sinal +: compreende todas as outras

como motivação para a violação de direitos humanos (CHADE, 2022). De acordo com o jornalista, os grupos que estão à frente do processo entendem que a medida é uma forma de fomentar denúncias²²⁰ contra educadores que abordem tais questões nas escolas.

Os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido estão ficando mais visíveis no meio educacional e social. Segundo o jornalista, o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, que tem sob sua tutela o Disque 100, elaborou uma Nota Técnica, afirmando que a exigência de comprovante de vacina para o acesso a locais públicos ou privados viola os direitos humanos. Um professor comenta sobre a Personagem DMDH4:

Não a vejo como defensora de direitos da mulher, família e direitos humanos. A mesma não aceita o protagonismo e a emancipação das mulheres, não considera as minorias. Além disso, o que mais me chamou atenção em relação a sua postura, foi ter se intitulado ‘mestra’, mas, ao ser questionada quanto à vida acadêmica, a mesma justificou que era ‘mestra religiosa’. Ou seja, é uma pessoa que não valoriza o ensino acadêmico, pois o compara ao laicismo e não tem conhecimento suficiente do ponto de vista dos excluídos do Brasil (D42_1.2.1).

O fato de que o Professor D42 discorda da Personagem reitera a aproximação da concepção bancária aos contornos do movimento, em decorrência do ânimo do controle da ação, dos pensamentos dos professores e dos alunos, que também é um controle social. Seus idealizadores demonstram tentativas de manter a educação como prática de dominação, uma prática bancária, segundo Freire (2019).

A Personagem defende o direito à educação domiciliar, alegando a prioridade da família sobre a educação dos filhos. Embora não seja novidade, a sua fala clarifica os desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido, ao mencionar, equivocadamente, o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos:

letrinhas da sigla, como o “P” de pansexualidade, que é a atração por pessoas, independentemente do seu gênero ou da sua orientação sexual. Disponível em:

<https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2020/09/22/sigla-lgbtqia-evoluiu-junto-ao-movimento-para-gerar-inclusao-e-incentivar-o-respeito.ghtml>. Acesso em: 11 out. 2020.

²²⁰ Destaca-se o caso da Escola Municipal Getúlio Vargas, do município de Resende, no Rio de Janeiro, cuja direção recebeu intimação da Polícia Civil devido a uma denúncia anônima por expor os alunos a “conceitos comunistas” e a “ideologia de gênero”, indicados pelos denunciantes (CHADE, 2022).

Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos). Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções (art. 12 da Convenção Americana Direitos Humanos) (Personagem PMFDH4c).

Além do marco, que parece ser habitual na pesquisa, as falas dos Personagens expressam uma política de governo – à medida que alguns são exonerados, são substituídos, e as ideias intensificadas. Picoli (2020) ressalta que, sem a escola, os mecanismos de proteção da integridade física e emocional das crianças ficam comprometidos, expondo a sua vulnerabilidade, pois ficam desassistidos pelo poder público, cuja função é cuidar da sua segurança e integridade. Guimarães (2019) pondera:

[...] além das políticas voltadas diretamente para os interesses privatistas, destacamos o *homeschooling* (educação domiciliar) como um modelo repaginado de Educação à Distância, onde segundo o discurso reverberado pelo movimento Escola Sem Partido, poderiam ensinar seus filhos ‘de acordo com seus princípios morais e religiosos’ em casa. Esta política, se aprovada, além de retirar das crianças e adolescentes o direito à escola garantido na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), representa uma ampla abertura para a expansão do mercado de empresas atuantes na área educacional (GUIMARÃES, 2019, p. 60).

O ultraconservadorismo propagado no ambiente escolar torna-se visível quando “[...] todos os esforços sobre a questão de gênero são retirados da BNCC [...] e as escolas públicas do ensino básico também estão sendo cooptadas pelas polícias militares estaduais ao longo do território nacional” (GUIMARÃES, 2019, p. 39). Essa análise traz à tona uma educação passiva, domesticadora, denunciada por Freire (2015), que expõe a ponta do *iceberg*, em um desmonte educacional propagado pelo movimento Escola “Sem” Partido.

As vozes dos Personagens ecoam em ideias compartilhadas pelo atual governo. Como declarou a Personagem PMFDH4, em 2013, em relação aos princípios morais e religiosos, que a educação domiciliar, quando legalizada, poderia ocorrer sob a insígnia dos “meus filhos, minhas regras”²²¹: “[...] a igreja evangélica

²²¹ Além de constar no site do Escola Sem Partido, também consta no site do Instituto Liberal por Rochamonte (2018) Meus Filhos minhas Regras. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/meus-filhos-minhas-regras>. Acesso em: 11 nov. 2018.

"perdeu espaço" na ciência quando "deixou" a "Teoria da Evolução" entrar nas escolas sem questioná-la" (PMFDH4d).

Embora não estivesse no Ministério, a declaração da Personagem PMFDH4 confirma seus atuais posicionamentos, como a defesa da educação domiciliar e o negacionismo científico. Como criacionista, os seus pares rejeitam conhecimentos básicos da biologia evolutiva, tendo como alvo a seleção natural, que explica o surgimento de formas complexas e a ideia que todos os seres vivos são aparentados (MEYER; EL-HANI, 2013).

Os criacionistas integram movimentos conservadores, conhecidos por travarem embates com a educação: "[...] as modalidades de anticientificismo; os ataques generalizados à educação escolar; a defesa da educação domiciliar [...]; desqualificação e controle da prática dos professores [...]" (MIRANDA, 2020, p. 696). Grupos conservadores focam em pautas que incidem sobre a educação domesticadora e utilitarista, voltada à polarização, na formação de massas.

O negacionismo científico da Personagem PMFDH4 comprova a educação bancária e mercantilista, dedicada ao desmonte da educação pública (MIRANDA, 2020). Há negacionismos, por exemplo, na dúvida que paira sobre a eficiência das vacinas, a negação do genocídio dos judeus sob o nazifascismo, ou ainda, sobre os benefícios do isolamento social e outras medidas de prevenção da COVID-19. Para a autora:

Mais difícil ainda seria supor um processo de socialização mediado pela escola que não tivesse por fundamento o desenvolvimento da autonomia de ação e de pensamento de sujeitos capazes de reconhecer no outro a condição de sua própria existência em sociedade. Se a sociabilidade neoliberal tende a fomentar todas as formas de preconceitos e a eliminar todas as manifestações de alteridade que não a confirmem, ela é incompatível com qualquer prática educativa. Se a escola se prestasse ou mesmo que, eventualmente, já se preste a fomentar essa sociabilidade neoliberal, certamente será porque o referido desmonte da escolarização pública já está em curso (MIRANDA, 2020, p. 697).

Ainda no cerne da C3 Educação bancária hegemônica, vêm à tona as fragilidades dos processos de socialização mediados pelas escolas cívico-militares e pela educação domiciliar, pois os Personagens desvelam a importância do controle ideológico, em função da concepção de doutrinação, em uma suposta 'neutralidade' exigida do professor, do ensino e da escola, por meio de atos coercitivos e de denúncias.

Segundo um professor do ensino fundamental II, a doutrinação é utilizada como “uma forma que o governo encontrou para punir e vigiar professores e alunos, pois é ali [escola] o espaço de organização da resistência contra a opressão, que é imposta aos diversos segmentos sociais”. Ditadura nunca mais! (D8_5). O discurso dos Personagens informa que os professores são uma ameaça aos alunos, e são responsáveis pela condição educacional brasileira. A luta dos grupos conservadores, portanto, seria combater os inimigos internos da educação, que são os professores.

A Personagem PMFDH4 expressa o viés da educação domiciliar, parte dos desdobramentos do movimento Escola “Sem” Partido no cotidiano não só educacional, mas social. Os dizeres dos Personagens denotam o conservadorismo, principalmente em relação às discussões que envolvem a BNCC, a reforma do ensino médio, a educação domiciliar e a escola cívico-militar. A C3 Educação bancária hegemônica está contida na declaração do PME1.2.

Brasileiros! Vamos saudar o Brasil dos novos tempos e celebrar a educação responsável e de qualidade a ser desenvolvida na nossa escola pelos professores, em benefício de vocês, alunos, que constituem a nova geração. Brasil acima de tudo. Deus acima de todos! (PME1.2c).

Nesse cenário, em que se clama pela neutralidade, observa-se o quanto é perigoso o processo de domesticação. Os Personagens representam uma instituição que, por meio de suas políticas, faz valer uma educação retrógrada, que intenta a passividade: quanto mais ingênuo for, menos o sujeito questionará e mais seguirá a retórica do opressor (FREIRE, 2019).

A existência da violência ocorre quando, em qualquer situação, há homens que impedem outros homens de serem sujeitos da sua busca: “Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros” (FREIRE, 2019, p. 104). É difícil se dar conta da situação violenta e mascarada de quem está no poder, assim como é difícil ver o ato paternalista do opressor como uma violência, embora o seja.

As elites dominantes utilizam-se da concepção bancária em sua atuação política. A conquista é um instrumento da ação apassivadora, que coincide com a imersão da consciência oprimida (FREIRE, 2015). As respostas dos professores carregam os reflexos da implementação de políticas curriculares com práticas

utilitaristas, que limitam o ensino de ciências voltado à autonomia do educando, assim como preconiza a BNCC, conforme salienta o Professor: “Atualmente a liberdade de ensinar se limita dentro das regras que são impostas pela mantenedora e até mesmo pela própria disciplina que se ensina” (D46_4).

A educação é uma forma de intervenção no mundo. O intervir, além dos conhecimentos bem ou mal ensinados, reflete o esforço da reprodução da ideologia dominante, como também o seu desmascaramento (FREIRE, 2015). Para o autor (2015, p. 57), “Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, [...] sem filosofar, sem fazer ciência [...], sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem politizar não é possível”. Em sua análise, “[...] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Conscientizar requer mais que lançar para os demais o peso de um saber descomprometido, que leva a novas formas de alienação. A ideia remete a uma conscientização não espontânea, mas que precisa ser trabalhada a par da construção da autonomia do sujeito. A educação é um dos meios para que o pensamento livre e crítico ocorra, conduzindo o educando à compreensão política do seu entorno, rompendo com a prática voltada à castração da curiosidade epistemológica, que resulta em uma formação apolítica e, como consequência, em ataques à ciência e à dignidade humana.

Após a análise das categorias C1 Cultura do silêncio, C2 Narrativa ideológica fatalista e C3 Educação bancária hegemônica, volta-se ao ensino de ciências, como configurações que atendem a uma agenda política partidária conservadora, que interfere no processo de emancipação do educando.

5.2 Alguns desdobramentos da análise categorial: reflexões para o ensino de ciências

[...] Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive se alienam. [...] é condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 2019).

Neste tópico, procura-se aproximar a análise das categorias do ensino de ciências, demonstrando os contornos do movimento Escola “Sem” Partido, para cumprir uma agenda política conservadora, que leva ao desmonte da educação pública. Ao pensar nos desdobramentos das categorias, é preciso considerar as formas de controle da ideologia dominante, como ocorre com os ataques aos professores, acusados de doutrinação, e à ciência, e as implementações de políticas que mecanizam conteúdos, distanciando o ensino de uma ciência reflexiva em seu contexto histórico, social e político.

Sobre o ensino de ciências, questiona-se: a quem serve o que se está ensinando sobre ciências na escola? Pondera-se sobre a necessidade da atenção em relação à agenda das políticas educacionais. Tais reflexões direcionam olhares para a análise das categorias C1 Cultura do silêncio, C2 Narrativa ideológica fatalista, e C3 Educação bancária hegemônica, como denúncias das falas dos Personagens, que agem de forma conivente com a implementação de propostas que nada têm a ver com a emancipação do educando.

A análise da declaração do Personagem PME1.2a “As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica [do país] [...] Universidade para todos não existe” evidencia que a Universidade é para poucos, assim como a educação é para poucos, o que permite a manutenção da dualidade de classes, por aqueles que controlam o acesso ao conhecimento científico.

A análise das categorias demonstra que a não superação da compreensão mecanicista da História, ou ainda, na forma dialética, as relações entre consciência e mundo, abrangeria uma maneira diferente de entender essa história, como algo predeterminado, e não como possibilidade (FREIRE, 2001). Por isso, a necessidade do saber da história como possibilidade, e não como determinação da ideologia

dominante (FREIRE, 2015), cuja intenção remonta à formação mercantilista, para atender às expectativas da mão de obra, em detrimento de uma formação reflexiva.

A inclinação ao silenciamento, ao fatalismo e à educação bancária hegemônica surge com políticas educacionais que afetam o ensino de ciências, na tentativa de implementar a educação domiciliar, demonstrando o teor político das intervenções no processo educacional brasileiro, com a educação escolarizada como alvo. Abordar as categorias C1, C2 e C3 demanda refletir a quem serve o ensino de ciências, chamando atenção para a conscientização de que esse ensino, assim como o conhecimento da ciência, não é neutro (FREIRE, 2019).

Além de o ensino não ser neutro, carrega cicatrizes de desigualdades criadas ao longo da história, como marcas de apagamentos da classificação e segregação sociais que ocorreram durante o violento processo de colonização (MOURA, 2019). Como os aspectos epistêmico e político estão relacionados, saber ciências remete a saber sobre ciências, com o conseqüente comprometimento com a justiça social, por intermédio de um ensino que explore a sua história, o seu modo de fazer ciência e como, historicamente, tais aspectos podem ser responsáveis pelo apagamento da classificação e segregação sociais e dos epistemicídios²²².

Reporta-se novamente à fala do PME1.1, que se vincula à segregação social e ao apagamento de direitos: “[...] odeio o termo ‘povos indígenas’, [...]. Só tem um povo neste país. Pode ser preto, pode ser branco [...], mas tem que ser brasileiro, pô! Acabar com esse negócio de povos e privilégios [...]”. A declaração, no atual cenário político, lembra que “[...] produzir uma educação que ignora completamente a conjuntura política que vivemos é um ato consciente e político que serve a algo” (MOURA, 2019, p. 2). Como educar faz parte de um ato político, à luz do pensamento freiriano, ignorar tal conjuntura também é um ato político. Embora haja resistências, oficialmente o ensino de ciências segue pautas conservadoras, de um projeto de governo que fragiliza os alicerces democráticos da educação pública.

A contribuição dos professores da educação básica, inicialmente, teve o intuito de respaldar, junto ao aporte teórico, as análises das falas dos Personagens. Todavia, julgou-se pertinente acrescentá-las nas discussões como resultados

²²² Epistemicídio, termo criado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo ‘saber’ ocidental. SANTOS, Boaventura de S.; MENEZES Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Tradução e organização revisada por Margarida Gomes. São Paulo: Cortez, 2010.

secundários, visto que, subjacente às suas respostas, está o engessamento da agenda conservadora das políticas educacionais. A escola torna-se o cenário de disputas e implementações dessas políticas, absorvidas pelos professores, que não vivem, mas sobrevivem aos seus desdobramentos que, às vezes, os mantêm imersos em suas atividades, fragilizando o pensar e o agir diante da ação, em decorrência da latente censura vivenciada.

Durante o período de realização da pesquisa, os professores acompanharam o movimento Escola “Sem” Partido e logo, na sequência, vivenciaram um dos seus desdobramentos, que foi o processo de transição e implantação das escolas segundo o modelo cívico-militar e, ainda, a mobilização por parte do governo para a regularização do ensino domiciliar. Verificou-se que as ideias do movimento já se faziam presentes em projetos e falas de Personagens, com inclinações para o cerceamento da liberdade de ensinar, levando alguns a uma autocensura durante o ensino.

Os desdobramentos da análise no ensino de ciências configuram o pensamento freireano (1986) sobre a importância da criticidade. Seria ingenuidade pensar que aqueles que detêm o poder poderiam praticar uma educação sem o viés da neutralidade da ideologia dominante. Tal neutralidade é exigida dos professores da educação básica, que absorvem e intermedeiam os acontecimentos do cenário educacional e escolar.

Destaca-se a compreensão do professor do ensino fundamental II: “Difícil, quando chegamos numa escola, temos que seguir o sistema, difícil mudar. Acabamos sendo mecânicos, cumprindo protocolos. Temos uma falsa autonomia” (D25_4). A resposta não remete ao modelo da escola cívico-militar, o que implica considerar a dificuldade de trabalhar a práxis na conjuntura política do ensino de ciências, para romper com a passividade incentivada pelos Personagens pesquisados.

É preciso atentar-se para o que está subjacente ao cumprimento dos protocolos, visto que essa falsa autonomia atribuída ao professor é trabalhada com o aluno, por meio da curricularização, como um ensino acrítico, que se aproxima do que Picoli (2019) chama de educação normalizante, que forma para a produção e o consumo. Esse processo, que não é formativo, fomenta uma sociedade massificada, polarizada, que se exime da responsabilidade de agir, uma vez que a possibilidade

da condição humana está sob a tutela de uma educação que não contribui para a sua emancipação.

O exame das categorias C1, C2 e C3 mostra que o ato de silenciar traz sérias implicações para o ensino de ciências, para a educação e para a democracia, uma vez que impede a construção da autonomia do sujeito, um ser histórico e político, que não pode ser suprimido da história. Arendt (2016) lembra que a história emergiu na modernidade de forma diferenciada, não mais para contar os feitos e os sofrimentos dos homens, ou para contar histórias que afetaram suas vidas, mas para tornar-se um processo realizado pelo homem, visto que é responsável pelos novos processos naturais e por fazer a natureza, à medida que faz a sua história.

O conhecimento científico (parte dessa história) resulta de um processo que gera conflitos, desencadeia crises entre governo e sociedade, em função dos diferentes olhares e interesses, que podem divergir (SANTOS; OLIOSI, 2013). Os autores citam questões metodológicas, teóricas, sociais e econômicas em que a ciência é desenvolvida. Portanto, o ensino envolve-se em teias significativas, que podem contribuir, ou não, para a criticidade do aluno.

Assim, cabe ao ensino de ciências repassar conteúdos engessados, que atendem às demandas econômicas, sob um viés mercantilista, cujo aprendizado se torna utilitarista, em detrimento da análise crítica do educando. Por isso, a necessidade da liberdade de ensinar, em um contexto crítico, que fomente a construção da autonomia do sujeito. O professor D33_4 assim se manifestou sobre a liberdade de ensinar:

[...] a metodologia deve favorecer a reflexão e a análise das diversas situações que o aluno vivencia na sociedade, com a articulação entre o conteúdo e a realidade, a fim de que ele possa interagir socialmente, para buscar melhorar aquilo que não está certo. Então, acredito que a liberdade de ensinar tenha este viés de instigar à reflexão. Quando a liberdade é cerceada, as situações sociais acabam sendo apenas reproduzidas e vistas como imutáveis.

Sublinha-se a ausência de interesse do governo por escolas que trabalham a emancipação do educando. É primordial repensar as acusações que recaem sobre os professores, ao serem chamados de doutrinadores pelos defensores do movimento Escola “Sem” Partido, uma vez que a educação crítica está distante das suas prioridades.

Qualquer iniciativa de controle instituída no meio educacional é reproduzida no âmbito escolar, que se torna um cenário de disputas. Penna (2016) enfatiza que o movimento Escola “Sem” Partido é contra a educação democrática, visto que o professor não poderia discutir a realidade dos alunos em sala de aula. O professor D1_5, do ensino fundamental II, relata: “Falar em doutrinação é desconsiderar a capacidade de raciocínio e posicionamento dos próprios alunos. E quando esse discurso vem por parte do governo, já vem com a imposição de uma ideologia, que é a do governo” (D1_5).

Convém analisar a quem esse ensino está servindo, uma vez que pode, ou não, contribuir para a criticidade do educando, dificultando o desenvolvimento de conscientização sobre o local em que vive, pois dificilmente se aprende o que está sendo oprimido. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007) expressam

[...] o entendimento de que o processo de produção do conhecimento que caracteriza a ciência e a tecnologia constitui uma atividade humana, sócio-históricamente determinada, submetida a pressões internas e externas, com processos e resultados ainda pouco acessíveis à maioria das pessoas escolarizadas, e por isso passíveis de uso e compreensão acríticos ou ingênuos; ou seja, é um processo de produção que precisa, por essa maioria, ser apropriado e entendido (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007, p. 34).

Os autores defendem um ensino de ciências com apropriação crítica pelos educandos, constituindo-se como cultura que se opõe de forma consciente ao que denominam de ciência pronta, preconizada de forma velada em documentos curriculares que limitam o seu ensino e a apropriação do conhecimento científico. O desdobramento categorial no ensino de ciências instiga a pensar que a história permeia o ensino e demonstra uma estreita relação entre opressores e oprimidos, ao vivenciarem a cultura do silêncio. Essa vivência faz os opressores enxergarem com desconfiança o fato de os oprimidos protagonizarem, por meio da reflexão, a ação para a transformação da própria realidade. Nesse processo formativo, salienta-se o entendimento do professor sobre os reflexos da educação para a emancipação ou não do educando:

A educação é a base para a mudança da sociedade; traduz a construção do pensamento de homens e mulheres em nossa trajetória de vida. Seus limites estão dados pelos acertos e desacertos da condução vivida pelo ser humano, enquanto indivíduo; e pelas Políticas de Estado, seus avanços e, ou retrocessos (D33_2).

Freire (1989) já alertava sobre a inviabilidade de negar a natureza política do processo educativo, pois o homem é um ser de relações com o mundo que age sobre ele. Tal feito demanda o rompimento com a concepção tradicional, chamada por ele de educação bancária, que domestica os educandos mediante conteúdos sem significado. O silenciamento, o fatalismo e a passividade integram as declarações das práticas voltadas à educação pelos Personagens, que defendem políticas de submissão, assim como consta nesta fala:

É o Estado e o município que têm de cuidar disso aí. Nós não temos recurso para atender. Esse não é um problema do MEC, é um problema do Brasil. Não tem como, vai fazer o quê? É a iniciativa de cada um, de cada escola. Não foi um problema criado por nós. A sociedade brasileira é desigual e não é agora que a gente, por meio do MEC, vai conseguir deixar todos iguais (PME1b).

A análise das categorias indica o apelo da ala ideológica à cultura do silêncio e ao fatalismo, que adaptam o sujeito a uma realidade imutável que faz e fará parte da sua vida, sendo difícil desvencilhar-se das redes que o conectam ao que o prende. Conforme Cachapuz (2012), o ensino de ciências fortalece a democracia, uma vez que o educando aprende a analisar os problemas com um sentido crítico e a pesquisar os fenômenos sob perspectivas diferentes, resultando no seu esclarecimento, para posicionar-se com embasamento em fatos, e não em meras opiniões.

O ensino de ciências precisa de liberdade, de pensamento crítico, para que a sociedade exerça a democracia (CACHAPUZ, 2012). O fato de as pessoas tomarem decisões baseadas no conhecimento científico implica fazer parte de uma cultura científica, que favorece a participação em decisões racionais e o conhecimento de processos mais complexos de decisões, que dificilmente deixarão a sociedade à margem de argumentos falaciosos, da pós-verdade e de *fake news* que geram comportamentos anticiência.

A existência das falácias confirma a indispensabilidade da ciência e da sua cultura no processo de aprendizagem do conhecimento científico, que compreende o

ato de pensar, analisar e raciocinar, reconhecendo e evitando o seu uso. O ensino de ciências tem o compromisso de trabalhar com a análise crítica de ideias, contribuindo para a construção de uma sociedade esclarecida, uma vez que a ciência implica a liberdade e o direito de pensar (CACHAPUZ, 2012).

A partir de Sagan (1997), reitera-se a importância de conhecer e discernir as falácias nas retóricas não só dos Personagens, mas no contexto social vivenciado pelo educando. Vincula-se o ensino de ciências à intenção de reconhecer as falsas informações replicadas, visto que a ausência desse discernimento concorre para acentuar movimentos obscurantistas, que priorizam a formação mercantilista e polarizada, em detrimento de uma educação crítica e emancipadora.

Ao refletir sobre o ensino de ciências no enfrentamento às falácias que tecem falas negacionistas, cuja base está na pós-verdade, evidenciam Silva; Videira (2020, p. 1065): “Se não existem fatos, então não há descrições, só versões, e se não existe verdade, todas as versões são epistemologicamente equivalentes, e umas se sobrepõem a outras somente em virtude de sua força política”. O conhecimento científico ajuda a evitar a retórica da manipulação, uma vez que a polarização ideológica abrange a esfera política e científica.

Quanto mais familiarizado o educando estiver com práticas científicas como atividades sociais, mais conseguirá exercer a sua cidadania e transpor a polarização que afeta a ruptura da manipulação. A educação pública, assim como o ensino de ciências, também se compadece de ataques em relação aos perigos da neutralidade, da falta de diálogo e da criticidade. O professor do ensino fundamental II acentua: “A Educação Pública é o lugar da resistência popular. É lá que os jovens estudantes vão aprender e fazer política [exercer a cidadania]²²³ com responsabilidade por um país mais justo, sem preconceitos, sem discriminação [...]” (D8_2).

Em relação à ausência de reflexão na formação do educando, recorre-se ao pensamento adorniano, que elabora críticas ao sistema educacional, em função da semiformação (*Halbbildung*)²²⁴, uma ausência de formação crítica, regrada por uma

²²³ Grifo da autora.

²²⁴ Tradução para o termo *Halbbildung* (Pseudo-cultura; Semicultura; etc) ao traduzir *Theorie der Halbbildung*, para o português num primeiro momento foi optado por Teoria da Semicultura, ao invés de Teoria da Semiformação, tendo em vista que o termo *Bildung* indica ao mesmo tempo, “formação cultural e cultura” (ADORNO, 2010, nota do tradutor). Os tradutores em 2010 adotaram o termo semiformação.

educação no modelo de racionalidade totalitária, imposto por autoridades. Tal modelo é fomentado pela atual referência curricular à BNCC, por ser tendenciosa e trabalhar a submissão conforme o modelo das escolas cívico-militares, que efetivam a mecanização do ensino voltado para a passividade e a competitividade do mercado de trabalho.

Cury (1996) faz repensar sobre as estratégias utilizadas no controle do ensino. Nesse caso, observa-se, nos documentos, na estruturação de currículos e na criação de livros didáticos, 'o vigiar' que se aproxima de regimes fechados. Como acontece na BNCC, o detalhamento no conhecimento e nas competências demonstra que é mais uma forma de verticalismo homogeneizador do que um respeito às diferenças dos educandos. O verticalismo homogeneizador caracteriza a fragmentação da BNCC em relação ao rompimento do pensamento com o conhecimento, dificultando a capacidade de reflexão e ação do educando. Diante da fragmentação, Arendt (2007) assevera:

Se for comprovado o divórcio definitivo entre o conhecimento (no sentido moderno de conhecimento técnico [know how]) e o pensamento, então passaríamos a ser, sem dúvida, escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas quanto de nosso conhecimento técnico, criaturas desprovidas de pensamento à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja (ARENDR, 2007, p. 11).

A partir do momento em que se evidencia o divórcio entre o conhecimento e o pensamento, a condição humana do educando é tornar-se assujeitado, um sujeito apolítico, sem capacidade de tomar decisões, ficando exposto à ideologia dominante, aproximando-se cada vez mais da condição fatalista. Suas discussões inclinam para o cuidado com os sinais emitidos pelos governos totalitários, principalmente quando a sociedade se encontra em condições de segmentar o conhecimento do pensamento, o que impossibilita a reflexão da ação.

A fragilidade da educação perpassa pelo ensino de ciências, em relação à estrutura que se contrapõe à ausência de formação, que permite a adaptação do sujeito ao poder vigente. Nesse processo, “[...] é preciso começar a ver [...] dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo [...]. O motivo é a contradição social” (ADORNO, 1995, p. 181). Essa contradição está enraizada na ausência de formação, tornando-se a forma dominante da consciência. Daí a importância de os educandos vivenciarem uma educação que os leve a

romper com os interesses de autoridades que impõem, em suas políticas educacionais, um ensino mecanicista, baseado na alienação do pensamento, ao legitimar a cultura do fatalismo, que os imobiliza diante do que já está posto em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras [...]. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2019).

A presente pesquisa surgiu a partir de inquietações que foram crescendo e tomando forma durante um longo período, denominado de ‘tempos sombrios’, pelos quais se adquiriu consciência da fragilidade da democracia, visto que seus pilares estiveram e estão sob ataques, que se estenderam à ciência e à educação pública. Os ataques ocorreram de diversas formas, como o movimento para a aprovação do Projeto de lei Escola “Sem” Partido. Embora não aprovado, seu intuito permanece na implementação de políticas educacionais conservadoras, bem como no cerceamento da prática docente e na função de uma formação passiva e apolítica.

Considerou-se oportuno, então, delinear a investigação a partir das relações existentes entre os discursos/práticas dos Personagens centrais do governo Bolsonaro e os pressupostos teóricos que nortearam o movimento Escola “Sem” Partido, e como tais relações interferem no ensino de ciências. Trabalhou-se com a caracterização de tríades em referência à democracia, ciência e educação pública, sustentada pela fundamentação teórica da tríade Adorno (1995), Arendt (2016), e especialmente Freire (2019), que fundamentou a denominação da tríade categorial C1 Cultura do silêncio, C2 Narrativa ideológica fatalista e C3 Educação bancária hegemônica.

As denominações da tríade categorial C1, C2 e C3 refletem denúncias encontradas na ampla literatura de Paulo Freire (2019, 2015, 1989, 1981), entrelaçadas ao referencial de Adorno (1995) e Arendt (2016), que demonstram a educação como um meio utilizado pela ideologia dominante para reproduzir o poder vigente, mantendo as contradições sociais, ou seja, a dualidade de classes. Todavia, considera-se, por meio do aporte teórico adotado, que a educação sob a perspectiva da resistência também pode ser trabalhada, visando à emancipação do sujeito. Por isso, a pertinência da correlação entre a ‘educação política’ e a ‘política da educação’, com vistas à formação crítica de análise da realidade.

A ideologia dominante sugere uma suposta neutralidade da educação, ao considerar o espaço pedagógico neutro, por treinar os alunos para práticas apolíticas, como se a existência humana pudesse ser neutra. A análise volta-se para a C1 Cultura do silêncio, que converge em proposições que norteiam o processo de ensino e a aprendizagem de ciências, tencionando para a passividade e não emancipação do sujeito, como uma possibilidade de ocupar espaços em agendas públicas e como condição para defender a democracia, transformada em alvo de governos autoritários que impedem a práxis, isto é, a transformação social da realidade.

A reincidência nas falas dos Personagens desvela uma ideologia que se utiliza da C2 Narrativa ideológica fatalista, do cerceamento do conhecimento e da manipulação das informações para tolher a formação de uma educação crítica no exercício da cidadania. As falas registradas denunciam ora a omissão com a educação e com o ensino, ora o cerceamento da liberdade de ensinar, por meio de cortes de orçamentos de pesquisa, com sérias implicações para a ciência.

Oficialmente, o movimento Escola “Sem” Partido não foi legitimado, mas a latência das suas práticas torna-se visível nas categorias analisadas, dentre elas a C3 Educação bancária hegemônica, que recorre a mecanismos de controle de políticas educacionais, como ocorreu com a BNCC, documento que baliza toda a formação educacional. Embora aqui se trabalhe com o ensino de ciências, o documento engessa conteúdos que limitam o pensamento crítico, importante para o reconhecimento dos argumentos falaciosos usados de forma recorrente no meio político.

A pauta educacional da BNCC carrega consigo traços de uma educação baseada na passividade, como premissa de uma formação curricular mercantilista, baseada em competências, habilidades e aprendizagens específicas que trazem sérias implicações na reformulação curricular da educação básica, fomentando alterações nas Diretrizes Curriculares de formação de professores, na avaliação e na elaboração dos conteúdos. Pondera-se que a Base obstrui o trabalho voltado aos conhecimentos historicamente produzidos, uma vez que a ênfase é nas competências e racionalidades utilitaristas que atende ao mercado de trabalho, desconsiderando as formas de produção de conhecimento que dão significado à vida social.

Refletir sobre o movimento Escola “Sem” Partido e seus desdobramentos implica voltar-se à História com atenção, observando as barbáries já realizadas quando se propõe a fragmentação entre o conhecimento, o pensar e o agir, condicionando os sujeitos a perpetuar-se em uma completa submissão às ideologias dominantes, que obstaculizam o protagonismo político do educando. Além disso, refletir sobre a história é compreender o quão intencional é a sua reprodução. As consequências das falas analisadas tornam-se denúncias e a omissão desvela-se em um ato a-histórico e apolítico, uma vez que a escolha da neutralidade já caracteriza uma escolha próxima do opressor e de políticas partidárias conservadoras. Por isso, o movimento, por meio de seus desdobramentos, continua propagando a neutralidade na educação, no ensino e na ciência.

Pensar sobre a função da educação e do ensino visa a atentar para a sua finalidade, lembrando do que já foi avaliado, em termos de analisar para quem está servindo o ensino de ciências. Grupos dominantes utilizam-se de documentos para impor suas ideologias, reforçando políticas educacionais com inclinações para a ausência da formação crítica, que perpetuam o ciclo imposto por meio de conteúdos desconectados da realidade ou, ainda, suprimindo-os do processo de ensino. Por exemplo, apesar de ser uma necessidade de saúde pública, o conteúdo sobre educação sexual é evitado, dando a entender que determinados temas não pertencem aos filhos da classe trabalhadora. Essa consideração emerge após as análises categoriais, que denunciam que a lógica da humanização parece pertencer apenas ao grupo dominante (partidário e conservador), que se subentende digno do ‘ser’.

Verificou-se que, embora os Personagens não estivessem mais à frente de suas pastas, suas falas e práticas continuavam de forma recorrente. Por isso, é preciso superar a visão ingênua de restringir as falas aos Personagens pesquisados, para entender que existe um projeto político partidário, com uma proposta de educação limitadora, que não contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. Tal projeto (que ressurgue em falas que incentivam segregação e exclusão social) assegura que movimentos obscurantistas se sobressaiam, com revisionismo ideológico e polarizações, não só na esfera política, mas na área da ciência, da educação, da história e da saúde.

Os depoimentos dos professores sobre a atuação dos Personagens, como resultados secundários, demonstraram apatia em relação às perspectivas educacionais, visto que se reportaram aos pesquisados pelo envolvimento com declarações polêmicas. Além do mais, poucos professores afirmaram que tinham conhecimento suficiente para responder sobre os pesquisados, o que caracteriza distância da conjuntura política, que incide diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Embora de forma discreta, esse dado assinalou que o movimento e seus desdobramentos têm atingido os seus propósitos, não apenas para interditar as vozes dos professores, mas para distanciá-los da análise política educacional. É preciso, assim, definir um processo formativo inicial e continuado de professores que considere as políticas educacionais, dada a necessidade de correlacionar a educação política com a política da educação, quanto às repercussões no processo de ensino e aprendizagem.

Os desdobramentos vivenciados pelos professores podem levá-los ao encontro das categorias da cultura do silêncio e da narrativa ideológica fatalista, introjetando-as em seu cotidiano, enquanto, impensadamente, a educação bancária hegemônica pode ser reproduzida aos alunos, a partir dos referenciais curriculares. Os professores participantes observavam a movimentação dos Personagens em meio às declarações polêmicas. Além disso, na organização da análise, identificou-se que as falas dos Personagens estão se tornando práticas (ações) no cotidiano escolar, por meio das várias implementações (escola cívico-militar, BNCC, educação domiciliar), o que leva a notar a alteridade no modelo educacional que, conseqüentemente, incidirá na alteridade no modelo de sociedade.

Todo esse cenário trouxe implicações restritivas ao ensino de ciências, uma vez que as constantes ameaças, às vezes veladas, traziam conseqüências como a autocensura, em decorrência do medo de ser denunciado. As poucas devoluções dos formulários mostraram o retraimento dos professores na participação da pesquisa, uma vez que a atual circunstância política se vincula a supostos receios em relação à liberdade de ensinar e às inseguranças da autonomia do pensamento docente.

No decorrer deste estudo, apresentaram-se referenciais que orientam as atividades docentes, que demonstram um engessamento que favorece uma formação utilitarista para o educando. Situação posta, estabelecem-se relações

entre esse engessamento e a criticidade também do professor. Isso, às vezes, pode refletir a sua formação apolítica, pois é mantido ocupado pela ideologia dominante, que vê o espaço pedagógico como um campo neutro e fértil para treinar os alunos para práticas apolíticas, como se a existência humana pudesse ser neutra.

O movimento Escola “Sem” Partido refletia narrativas históricas construídas sob modelos de obediência, submissão e cerceamento, que conflitaram com a consciência crítica. Isso levou a desvelar a cultura do silêncio, a ideologia fatalista e a educação bancária hegemônica, recorrentes nos discursos do atual governo. O movimento abriga um projeto que integra uma antiga pretensão de grupos partidários, cujos interesses são a polarização e a fragmentação do conhecimento e do pensamento com a ação. Várias reformas educacionais já apresentaram contornos para formar alunos com visão apolítica, acrítica e a-histórica.

Confirma-se o processo educacional como o caminho para construção de discernimentos, não só das falácias, mas para que os tempos sombrios não voltem, mascarados por formatos similares a esse movimento que tenciona a coerção docente na prática de ensino. Além disso, suas pautas trabalham o revisionismo ideológico, incitando educandos à ideologia polarizada, frente a assuntos não só políticos, mas que envolvem a ciência, a educação, a história, a economia e a saúde. É necessário atentar-se para indícios de surgimento de movimentos que se harmonizam com projetos político partidários, como ações que tornam possíveis formas suscetíveis de relações com projetos de perspectivas, por exemplo, de cunho fascista.

Durante o percurso da pesquisa, o cenário instável das falas e ações do Personagens convergiram de maneira orquestrada para a instabilidade da democracia e o desmonte da gestão das políticas públicas para a educação, a ciência e a saúde, sobretudo em um cenário pandêmico e pós-pandêmico. Na conjuntura, as mazelas educacionais e sociais ficaram cada vez mais evidentes. A defesa da ciência precisou ser reforçada, diante dos vários ataques e propagação de uma anticiência, do negacionismo e da retórica recorrente no uso de falácias. Sentiam-se os abalos que a tríade democracia, ciência e educação pública sofriam, com falas ofensivas que se tornavam práticas coercitivas das pautas conservadoras. Nesse processo de ofensivas, eram recorrentes as alterações na configuração

ministerial, cuja envergadura foi consolidar ataques à desconstrução de direitos já assegurados pela CF de 1988.

A análise das falas dos Personagens do governo Bolsonaro evidenciou a necessidade da resistência pela existência e a relevância da coalizão de movimentos sociais no enfrentamento aos ataques contra a democracia e contra a manutenção do *status quo*. Compreende-se a necessidade da conscientização da autonomia docente, assim como da sua intelectualização que foi posta sob controle, inicialmente pelo movimento Escola “Sem” Partido e, atualmente, pelos resquícios dos seus desdobramentos, que intentam retrair a harmonização do conhecimento com o pensamento e a ação autônoma do sujeito. Essa desarmonização converge para o fortalecimento de práticas reacionárias utilitaristas na formação emancipatória do educando.

Avalia-se que a tríade categorial C1 Cultura do silêncio, C2 Narrativa ideológica fatalista e C3 Educação bancária hegemônica representa a sistematização das denúncias expostas nesta pesquisa, provocando indignação diante dos intensos ataques à democracia, à ciência e à educação pública, que são alvos de discursos de ódio e de intolerância, materializados em ações no campo político-partidário do atual governo. Por essa razão, foi necessário perpassar da indignação para a reflexão, que descortinou práticas de mobilização frente à contínua iminência de se vivenciarem tempos sombrios, devido aos movimentos obscurantistas.

As reflexões empreendidas na tríade democracia, ciência e educação pública desvelaram um enorme *iceberg* das mazelas educacionais, sociais, políticas e econômicas agravadas no atual governo, que transformou o campo educacional, científico e escolar em um campo de batalhas ideológicas, amparadas pela desinformação, pelo negacionismo e pela anticiência. Tais reflexões também trouxeram à tona a necessidade de aprofundar estudos voltados às políticas educacionais quanto ao ensino de ciências, na tentativa de romper com pautas conservadoras, que desconsideram o sujeito em seu contexto histórico, político e social, fortalecendo a cultura do silenciamento, do fatalismo e da educação hegemônica.

Escrever a tese em meio à incubação do movimento Escola “Sem” Partido foi um processo árduo, que requereu escolhas difíceis, diante da latência dos vários

desdobramentos que o movimento abrangia, que emergiam à medida que se pesquisava, acompanhando o cenário de desmantelamentos do meio educacional, social e histórico. O aporte teórico acalentou o solitário percurso. As leituras e reflexões permearam a imersão sobre o que se estava vivenciando, junto à organização do conhecimento sistematizado. Conscientizar-se da existência de tais movimentos torna-se um ato de resistência e de luta, em meio às instabilidades e censuras, cujo contexto político partidário é de manobras autoritárias, mercantilistas e utilitaristas.

Após declarada a inconstitucionalidade do projeto Escola “Sem” Partido, ainda se verifica uma discreta presença, não só de um projeto, mas de uma possível alteridade no modelo de educação e de sociedade, em decorrência do que este governo propagou, com bandeira político partidária. A educação tem uma função política e, juntamente com o conhecimento científico, é essencial para compreender os acontecimentos que marcam a história da civilização. A história requer, junto ao ensino de ciências, a exequibilidade do exercício de uma consciência política para o educando, para que pense, discuta e aja diante dos mecanismos que recorrem à pós-verdade para assombrar a sua liberdade e a sua emancipação.

Portanto, depositam-se expectativas (esperanças) em uma educação que, por meio do ensino de ciências, consiga superar os desdobramentos desse movimento e de outros possíveis formatos, desvendando as incoerências da formação educacional integrante da agenda neoliberal das políticas educacionais. Uma educação emancipadora requer um ensino de ciências que propicie ao sujeito identificar tais incoerências, para não mais se sujeitar, para ser sujeito de um processo plural e viver a prática social e cultural, ao experienciar ser protagonista da sua história.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. *In*: PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de ensino**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas (SP): Autores Associados, 2010. Cap. 1, p. 6-40.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

AMARAL, I. A. Currículo de ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação. *In*: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

ANTUNES JÚNIOR, E.; CAVALCANTI, C. J. H.; OSTERMANN, F. A Base Nacional Comum Curricular como revocalizadora de vozes dos Parâmetros Curriculares Nacionais: o currículo Ciência, Tecnologia e Sociedade na educação científica para os anos finais do Ensino Fundamental. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1339-1363, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de R. Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de R. Raposo. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de M. W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Tradução André Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

AZEVEDO, A. L. Maior problema é a falta de doses de vacina', diz ex-coordenadora do Programa Nacional de Imunizações. **O Globo**, Rio de Janeiro, 17 jan. 2021 Sociedade. <https://oglobo.globo.com/sociedade/menor-problema-a-falta-de-doses-de-vacina-diz-ex-coordenadora-do-programa-nacional-de-imunizacoes-24842918>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BAGDONAS, A.; AZEVEDO, H.L. O Projeto de Lei "Escola sem Partido" e o ensino de ciências. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 10, n. 2. 259-277, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BAGGIO, K. G. O Papel do Sistema de Justiça no Processo de Desestabilização da Democracia Brasileira (2005-2019). In: REIS, A.; *et al.* (Orgs.). **Coleção história do tempo presente**. vol. II. Boa Vista: Ed. UFRR, 2020.

BARRA, E. S. O. A realidade do mundo da ciência: um desafio para a história, a filosofia e a educação científica. **Ciência & Educação**, v. 5, n. 1, p. 15-26, 1998. <https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/76sznKzvmHgNyC4VFxjy9ZC/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2019.

BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; LUCENA, J. (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaca e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BEDINELLI, T. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis: Movimento Escola Sem Partido foi criado a partir da indignação de um pai com um professor. **El País**, São Paulo, 25 jun. 2016, Educação. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 16 maio 2018.

BETIM, F. Brasil registra recorde de 4.195 novas mortes por covid-19 e prenuncia abril “trágico”. **El País**, São Paulo, 6 abr. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-06/brasil-registra-recorde-de-4195-novas-mortes-por-covid-19-e-prenuncia-abril-tragico.html>. Acesso em: 19 maio 2021.

BEZERRA, M. C. S.; BEZERRA NETO, L. Escola Sem Partido na educação do campo. **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 7, n. 1, p. 14-33, jan/abr. 2017.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (PORT): Porto Editora, 1994.

BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix; USP, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019 - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 397 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acesso em: 20 de maio 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1969]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del1044.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Governo lança plano com 35 metas para os primeiros 100 dias.

Acompanhe o Planalto, 23 jan. 2019a. Disponível em:

<https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2019/01/governo-lanca-plano-com-35-metas-para-os-primeiros-100-dias> Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC-Base Nacional Comum Curricular**.

Brasília: MEC/SEE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4. Brasília, Ministério da Educação, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5. Brasília, Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Resolução CNE/CEB nº 7. Brasília, Ministério da Educação, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/CNE, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2. Brasília, Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, Distrito Federal: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série**. Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/CNE, 1999a.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Balanco Ouvidoria**. Brasília: MDH, 2018c. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/dados-disque-100/relatorio-balanco-digital.pdf>. Acesso em: 25 maio 202.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n. 28/2018**. 2018b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132151> Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 10185/2018**. 2018a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1671126&filenam. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 2401/2019**. 2019b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=2B4A80194B63. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 5580**. Relator Ministro Luís Roberto Barroso.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Medida cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5537/AL. Relator: Ministro Roberto Barroso, Brasília, DF, 21 de março de 2017. **Diário da Justiça Eletrônico**, n. 56, 23 mar. 2017. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=311456113&ext=.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 888.815 do Rio Grande do Sul**. 2018d. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/311628799/repercussao-geral-no-recurso-extraordinario-rg-re-888815-rs-rio-grande-do-sul/inteiro-teor-311628807?ref=juris-tabs>. Acesso em: 20 maio 2019.

CACHAPUZ, A.F. Do ensino de ciências: seis ideias que aprendi. *In*: CARVALHO, A.M.P.; CACHAPUZ, A.F.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CALDAS, S. P. O que restou da bildung: uma análise da ciência como vocação, de Max Weber. **Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 116-129, jul/dez, 2006.

CARRANO, P. A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática. *In*: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas (SP): FE/UNICAMP; Uberlândia (MG): Navegando, 2018. p. 74-81.

CARVALHO, C. V. M.; SILVEIRA, H. E. Docência e currículo: relações complexas e articulações possíveis. *In*: FALEIRO, W.; BARROS, M.V.; ANDREATA, M.A. (Orgs.). **A docência e a divulgação científica no ensino de ciências**. Goiânia (GO): Kelps, 2020.

CARVALHO, D. P. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Revista Ciência & Educação**. Bauru, v. 5, n. 2, Bauru (SP), 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73131998000200008&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jun. 2019.

CASSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CASTILHO, D. Escola Sem Partido: do controle à espoliação. **Revista Boletim Goiano de Geografia**. Goiás (GO), v. 39, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/58099>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHADE, J. Governo é denunciado no STF por usar Disque 100 para perseguição política. **UOL**, São Paulo. 9 fev. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/02/09/governo-e-denunciado-no-stf-por-usar-disque-100-para-perseguiacao-politica.htm>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CHAUI, M. S. Ideologia e Educação. **Revista, Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0245.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

CHAUI, M. S. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo Brasiliense. 2001.

CNASP (Coletivo Nacional de Advogados de Servidores Públicos). **Liberdade de cátedra, de ensino e de pensamento**. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cnasp-liberdadecatedra.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

COSTA, G. C.; SOUZA, M. P. R. O contexto político da produção da obra de Ignacio Martín-Baró. **Cadernos Prolam**, São Paulo, v. 19, n. 36, p. 20-40, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/download/167973/161677/417728>. Acesso em: 4 maio 2021.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago. 1996.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, dez. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400012>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. (Orgs.). **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1998.

DIETHELM, P.; MCKEE, M. Denialism: what is it and how should scientists respond? **The European Journal of Public Health**, Oxford, v. 19, n. 1, p. 2-4, 2009. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckn139>. Disponível em: https://academic-oup-com.translate.goog/eurpub/article/19/1/2/463780?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc. Acesso em: 10 nov. 2018

ECO, H. **O fascismo eterno**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

FELIPPE, M. S. Por que dizer fascismo: o centauro de Maquiavel. **Revista Cult**, n. 236, jul. 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/por-que-dizer-fascismo-o-centauro-de-maquiavel/>. Acesso em: 2 maio 2019.

FERREIRA, M. M. A nova “velha história”: O retorno da história política. **Revista de Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 265-271, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1937/1076>. Acesso em: 10 maio 2020.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e a ética das Ciências**. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.

- FOUREZ, G. Crise no ensino de ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID99/v8_n2_a2003.pdf. Acesso em: 25 jul. 2017.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**, São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 10 maio 2020.
- FRIGOTTO, G. Escola sem Partido ou a escola da mordça e do partido único a serviço do capital. In: BATISTA, E.L.; ORSO, P. J.; LUCENA, C. (Orgs.). **Escola Sem Partido ou a escola da mordça e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p. 1-10.
- FRIGOTTO, G. **Escola sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.
- GALUCH, M. T. B. **Da vinculação entre ciência e ensino de ciências: contribuições para a formação docente**. Maringá: Ed.UEM, 2013.

GIROTTI, E. Um ponto na rede: a escola sem partido “no contexto da escola do pensamento único. *In: AÇÃO Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação. A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso.* São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 70-76.

GLUCKSMANN, A. **O discurso do ódio.** Rio de Janeiro: Difel, 2007.

GOULART, D. C.; CÁSSIO, F. L.; XIMENES, S. B. Rede escola pública e universidade: produção do conhecimento para/com as lutas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240048>. Acesso em: 23 mar. 2020.

GROSS, M. Kulturkampf and Unification: german liberalism and the war against the jesuits. **Cambridge, Central European History**, v. 30, n. 4, 1997, pp 545-566. Disponível em: http://www.u.arizona.edu/~smlandry/History_495C__Religion_and_Society_in_German_History/History_495C_files/Kulturkampf%20and%20Unification-German%20Liberalism%20and%20the%20War%20against%20the%20Jesuits.pdf Acesso em: 20 maio 2021.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola sem Partido: elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, 2018, p. 1-23 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230042>. Acesso: 10 maio 2019.

GUIMARÃES, P. C. P. **Os novos modelos de gestão militarizada das escolas públicas:** um estudo a partir da experiência na rede estadual de ensino de Goiás. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, (RJ), 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5169>. Acesso em: 18 out. 2021.

GUIMARÃES, P. C. P. Os novos modelos de gestão militarizadas nas escolas estaduais de Goiás. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 29, 2017, Rio de Janeiro, **Anais[...]**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548953097_7799e57455c1883d40c23bdd028e255f.pdf. Acesso: 18 out. 2021.

HADDAD, S. Paulo Freire, o educador proibido de educar. *In: CASSIO, F. (Org). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.* 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

HUNTER, J. D. **Culture wars:** the struggle to define America. New York: Basic Books, 1991.

HYPÓLITO, A. L. M. Políticas curriculares, estado e Regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1237-1354, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2018.

HYPÓLITO, A. L. M; IVO, A. A. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 2, p. 376-392, 2013. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16613>. Acesso em: 20 jan. 2018.

JUBÉ, A. Discurso de Alvim gerou repúdio internacional nas redes, aponta FGV. **Valor**, Brasília. 17 jan. 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2020/01/17/discurso-de-alvim-gerou-repudio-internacional-nas-redes-aponta-fgv.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LAFER, C. **Hanna Arendt**: pensamento, persuasão e poder. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LEITE, R. F.; RITTER, O.M. S. Algumas representações de ciência na BNCC - Base Nacional Comum Curricular: área de ciência da Natureza. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 1 - 7, jan./jun. 2017.

LEWONTIN, R. C. **Biologia como ideologia**: a doutrina do DNA. Ribeirão Preto: São Paulo: Relógio D'Água, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (Orgs.) **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, V, A. Sobre a cultura do silêncio. **Carta Maior**, Porto Alegre, 12 dez. 2017. Mídia. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia-e-Redes-Sociais/Sobre-a-cultura-do-silencio-1-/12/38974>. Acesso em: 12 fev. 2021.

LINO, L. A.; ARRUDA, M. C. C. Ensino domiciliar, obrigatoriedade escolar e reconfigurações do direito a educação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019. **Anais [...]**, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_48_6. Acesso em: 10 jun. 2021.

LOMBARDI, J. C.; LIMA M.R. O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado. *In*: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. A. (Orgs). **Crise da democracia brasileira**. Uberlândia (MG): Navegando Publicações, v. 1, p. 1- 30, 2017.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, M.A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

LOPES, J. L. As palavras do orador da turma de bacharéis de 1942. **Ciência e Sociedade**, CBPF-CS-007/12. Abr. 2012. Disponível em: http://cbpfindex.cbpf.br/publication_pdfs/cs00712.2012_04_27_10_59_20.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MAAR, W. L. À Guisa da Introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra. 1995, p. 11-28.

MAAR, W. L. Adorno, Semiformação e Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 24, n. 83, ag. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 maio 2018.

MACEDO, E. “A Base é a Base”: e o currículo o que é? *In*: AGUIAR, M.A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MARQUES, B. Não há tratamento precoce comprovado para Covid, diz médico. Aplicativo lançado pelo ministério indicava o uso de medicamentos como a cloroquina; especialista define como "venda de ilusões". **R7 Record**, São Paulo, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/saude/nao-ha-tratamento-precoce-comprovado-para-covid-diz-medico-22012021>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MARTÍN-BARÓ, I. El latino indolente: carácter ideológico del fatalismo latinoamericano. *In*: MONTERO, M. (Coord.), **Psicología Política Latinoamericana**. Caracas: Panapo. 1987, p. 134-161.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudo de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>. Acesso em: 20 maio 2021.

MARTÍN-BARÓ, I. **Psicología de la liberación**. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

MARTINS, R. A. Introdução: a história das ciências e seus usos na educação. *In*: SILVA, C. C. **Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2006. p. xxi-xxxi. Disponível em: <http://ghc.ifci.unicamp.br/pdf/ram-116.pdf>. Acesso em: 10 de maio 2020.

MATTHEWS, M. R. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 12, n. 3, p. 164-214, dez. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7084>. Acesso em: 10 maio 2018.

MATTOS, K.R.C.; AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. O ensino de ciências da natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 18, n. 40, 2022. p. 22-34.

MELO, L. W. S.; PASSOS, M. M.; SALVI, E. F. Análise de publicações 'terraplanistas' em rede social: reflexões para o ensino de ciências sob a ótica discursiva de Foucault. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 275-294, jan/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/issue/view/1010>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MENICUCCI, E. Como o golpe em curso impacta na vida das mulheres. 2016. **EI País**, São Paulo. 27 jun. 2016. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/como-o-golpe-em-curso-impacta-na-vida-das-mulheres>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MIRANDA, M. G. Em que se sustenta a educação dos terraplanistas e criacionistas? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 686-699, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1210>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MOURA, C. B. O Ensino de ciências e a justiça social: questões para o debate. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 1, p. 1-7, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2019v36n1p1/39943>. Acesso em: 20 jan. 2020.

NAPOLITANO, M. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. *In*: PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (Orgs.). **Novos combates pela história: desafios - ensino**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 85-111.

NEVES, M.C.D. A História da ciência no ensino de Física. **Revista Ciência & Educação**, v. 5, n. 1, p. 73-81, 1998. Disponível em: <http://www.cultura.ufpa.br/ensinofts/artigo4/historiafisica.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

NEVES, M.C.D. **Lições da escuridão ou revisitando velhos fantasmas do fazer e do ensinar ciência**. Campinas (SP): Mercado Letras, 2002.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. J. **Análise dos argumentos das diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná no ensino de ciências nas séries finais do ensino fundamental**. 2009. 231 p. Dissertação (Mestrado Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) - Universidade Estadual de Maringá (PR) 2009.

OLIVEIRA, H. S; MARIZ, D. Movimento Escola sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. **Revista Educação**, Santa Maria (RS), v. 44. p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 18 maio 2018.

OLIVEIRA, J. Lilian Schwarcz: o judiciário foi usado como vingança e impediu que a democracia siga seu curso. **EI País**, São Paulo. 17 de junho de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/05/cultura/1559759225_896804.html. Acesso em: 17 out. 2019.

OLIVEIRA, M. B. Considerações sobre a neutralidade da ciência. **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 161-172, 2003. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/852>. Acesso em: 10 maio 2019.

ORSO, P. J. A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. **Germinal - Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017.

ORSO, P. J. Escola “sem” Partido ou um partido a serviço da burguesia? *In*: BATISTA, E.L.; ORSO, P. J.; LUCENA, C. (Orgs.). **Escola Sem Partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p, 131-162.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. BNCC, Reforma do ensino médio e BNC-formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PAIVA, G. A. G. O Movimento Escola sem Partido (MESP) no Brasil: origens, articulações e o projeto esp 2.0. *In*: SANTOS, M. A. A. B. S.; MIRANDA, J. E. B. (Orgs.). **Nova direita, bolsonarismo e fascismo: reflexões sobre o Brasil contemporâneo**. Coleção Singularis, v. 9. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020, p. 105-130.

PANIZ, F. X. M.; OLIVEIRA, G. S. D. Entre greves, ocupações e golpes: o Brasil de 2016. *In*: PANIZ, F. X. M.; OLIVEIRA, G. S. D. (Orgs.). Entre greves, ocupações e golpes: o Brasil de 2016. **Temáticas**, Campinas, v. 24, n. 47/48, fev./dez. 2016, p. 13-18.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares a Educação Básica: Ciências**. Curitiba: SEED, 2008.

PENNA, F.A. "**Escola sem Partido**". Entrevista concedida a série "Conquistas em Risco" realizada pelo Portal da ANPEd, 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PEREIRA, A. C. O. N.; LIRA, J.S. Educação e controle de constitucionalidade: o projeto “escola livre” em Alagoas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 715-727, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PICOLI, B. A. **A história na diagonal do agora**: um conceito contraeducativo para a brecha entre a catástrofe e o novo - reflexões a partir de Arendt e Gur-ze'ev. 2019. 283 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3193>. Acesso em: 10 set. 2021.

PICOLI, B. A. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14535>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PICOLI, B. A. Totalitarismo na escola: uma análise dos projetos de lei do movimento escola sem partido. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CONTRA OS PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA, 29., 2017. **Anais [...]**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simpósios-anpuh/35-snh-29>. Acesso: 12 maio 2019.

PIVARO, G. F.; GIROTTO, G. O ataque organizado à ciência como forma de manipulação: do aquecimento global ao coronavírus. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 37, n.3, p. 1074-1098, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/about/contact>. Acesso em: 10 jan.2021.

PRADO, M. L. Defesa do ensino de história nas escolas. *In*: PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (Orgs.). **Novos combates pela escola**: desafios - ensino. São Paulo: Contexto, 2021, p. 51-81.

PROENÇA, M. Para uma psicologia popular na América Latina. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, v. 14, n. 27, p. 171-174, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/116515>. Acesso em: 8 maio 2021.

RAMOS, M. N. Escola sem partido: a criminalização do trabalho pedagógico. *In*: FRIGOTTO, G. (Org). **Escola sem partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

RIBEIRO, A. C.; RUBINI, P. S. Do Oiapoque ao Chuf: as escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 745 - 765, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95997>. Acesso em: 18 maio 2020.

ROCHA, M. **O escrito e o praticado no currículo de ciências**: um estudo da relação dos professores de ciências com as Diretrizes Curriculares de Ciências do Estado do Paraná. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná). Curitiba, 2013.

ROEHRIG, S. A. G.; CAMARGO, S. Educação com enfoque CTS em documentos curriculares regionais: o caso das diretrizes curriculares de física do estado do Paraná. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 871-887, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n4/1516-7313-ciedu-20-04-0871.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

RUFFATO, L. O golpe contra Dilma Rousseff. O afastamento da presidenta é sem dúvida o capítulo mais vergonhoso da história política brasileira. **El País**, São Paulo. 1 set. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/31/opinion/1472650538_750062.html. Acesso em: 20 maio 2018.

SAAD FILHO, A. Trump, Johnson, and Bolsonaro in the Swamp. **The Bullet**, Canadá, Public Good, 20 de julho de 2020. Disponível em: <https://socialistproject.ca/2020/07/trump-johnson-bolsonaro-theswamp/>. Acesso: 10 set. 2021.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo, Boitempo, 2018.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTINO, M.; PINA, R. Resquícios do Escola Sem Partido. **Outras Palavras**, 20 dez. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/resquicios-do-escola-sem-partido>. Acesso: 10 mar. 2022.

SANTOS, A. F.; OLIOSI, A. C. A Importância do ensino de ciências da natureza integrado à história da ciência e à filosofia da ciência: uma abordagem contextual. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 195-204, jan.-jun. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/339-716-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/339-716-1-SM%20(2).pdf). Acesso em: 10 maio 2020.

SANTOS, C. A.; ALVES, M. F. MOCARZEL, M.; MOEHLECK, S. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 580 - 591, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SANTOS, F. R. C. **A retórica da guerra cultural e o parlamento brasileiro: a argumentação no impeachment de Dilma Rousseff**. 314 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguístico) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2019.

SANTOS, C. A.; PEREIRA, R. S. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 12 maio 2019.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, São Paulo, v. 16, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246/172>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SAVIANI, D. A nova lei de diretrizes e bases. **Pro-Posições**, Campinas, n. 1, p. 7-13, 1990. Disponível em: [https://C:/Users/Usuario/Downloads/8644508 Texto%20do%20artigo-17604-1-10-20160323%20\(1\).pdf](https://C:/Users/Usuario/Downloads/8644508 Texto%20do%20artigo-17604-1-10-20160323%20(1).pdf). Acesso em: 18 jan. 2019.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010 78. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2017.

SAYURI, J. O que é 'guerra cultural' e por que a expressão está em alta. **Nexo**, 10 mar. 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/03/10/Oque-é-guerra-cultural.-E-por-que-a-expressão-está-em-alta>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SCHERER-WARREN, I. Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. **Caderno CRH**, v. 27, n. 71, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19696>. Acesso em: 04 mar. 2021.

SCHÜLER, F. Ideologias atrapalham a educação? Sim. **Revista Época**. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/10/ideologias-atrapalham-educacao-sim.html>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SEFFNER, F. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. *In*: MACHADO, A. R.; TOLEDO, M. R. A. (Orgs.). **Golpes na história e na escola: O Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. 1. ed. São Paulo Cortez: ANPUH-SP, 2017. p. 199- 2016.

SEVERO, J. L. R. L. Sociedade, ciência e Educação: abordagens sobre conhecimento pedagógico na teorização de Anísio Teixeira. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 44, p. 202-215, dez. 2011.

SILVA, B. G. Foi um golpe contra a democracia. *In*: SANTOS, L. A.; BACCEGA, V. A.; MATEUS, Y. G. A. S. (Orgs.). **O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil**. São Luís: EDUFMA, 2021.

SILVA, I. L. F.; NETO, H. F. A.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo (RS), v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, I. S.; MACHADO, E. L.; OLIVEIRA, H. N.; RIBEIRO, A. P. Condições de trabalho e falta de informações sobre o impacto da COVID-19 entre trabalhadores da saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbso/v45/2317-6369-rbso-45-e24.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

SILVA, J. P. S.; MEI, D. S. O Desmantelamento do direito à educação no pós-golpe. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 289-306, jul./out. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SILVA, T. T.; GENTILI, E. **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.

SILVA, V. C.; VIDEIRA, A. P. Como as ciências morrem? Os ataques ao conhecimento na era da pós-verdade. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 1041-1073, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/about/contact>. Acesso em: 10 jan.2021.

SILVEIRA, S. Z. Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido. *In*: BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; LUCENA, J. (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações. 2019, p. 17-48.

SIMON, I.; DAMKE A. S. Aspectos da educação em direitos humanos. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, **Anais [...]**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5495_3010.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

SODRÉ, M. Por um conceito de minoria. *In*: PAIVA, R.; BARBALHO, A. (Org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005. p. 11-14.

SOUZA NETO, A. Tensões no novo ensino médio: projetos de currículos em disputa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 699-714, set./dez. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/947/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

STREIT, M. Professor cria polêmica em protesto contra Paulo Freire: “pedagogia do oprimido é coitadismo”. **Revista Fórum**, 19 mar. 2015. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/professor-cria-polemica-em-protesto-contrapaulo-freire-pedagogia-do-oprimido-e-coitadismo/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

TALONE, V. G. Distopias presentes, passadas e futuras: os monstros da sociedade. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, set./dez. 2018, p. 368-380. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-02004931>. Acesso em: 10 jun. 2021.

TEIXEIRA, A. O ensino cabe à sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 290-298, 1959. Disponível em: www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/educacao7.html. Acesso em: 12 mar. 2021.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.

TIBURI, M. Arte e autoritarismo. **Revista Cult**, São Paulo, n. 230, 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/dossie-arte-e-autoritarismo/> Acesso em: 2 maio 2019.

TRIBUNAL Superior Eleitoral. **Proposta de Governo de Jair Messias Bolsonaro**. Coligação Brasil acima de tudo, Deus acima de todos, 2018. Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **A ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação. 3. ed. 2005. Brasília: UNESCO; ABIPT. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000207.pdf>. Acesso: 20 mar 2020.

VALENTE, M. A. L. Ciência e a magia da vida no pensamento de Max Weber. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, v. 42 n. 167, p. 271-280, jul./set. 2005. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ril>. Acesso em: 10 jan. 2018.

VALLE, L. **A escola e a nação**: as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

VIDEIRA, A. A. P. Breves considerações sobre a natureza do método científico. *In*: SILVA, C. C. (Org.). **Estudos de história e filosofia das Ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2006. p. 23-40.

WEBER, M. **Ciência e política**: duas vocações. Berlim: Dunker & Humblot, 1967.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1973.

APÊNDICE A - Formulário de Pesquisa

Pesquisa de Doutorado

A- INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa de doutorado da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR, cujo objetivo é investigar questões relacionadas aos desafios que a Educação Pública vem vivenciando ao longo dos últimos anos. Caso aceite o convite para a participação na pesquisa e ocorra alguma dúvida sobre a mesma, você participante poderá entrar em contato através do e-mail anderdamke@gmail.com e conversar diretamente com o pesquisador(a) responsável.

1. Participação na pesquisa.

A participação no referido estudo será de responder um questionário online através do sistema Google Forms, onde levará o tempo entre 5 e 10 min.

2. Confidencialidade.

Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados.

E-mail *

E-mail válido

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido *
respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta na pesquisa e,
adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo e a natureza deste estudo. Após reflexão
e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo.

- Aceito participar da pesquisa
- Não aceito participar da pesquisa

Dados Pessoais

Descrição (opcional)

Idade *

Texto de resposta curta

Sexo *

- Feminino
- Masculino
- LGBTQI+

<p>Grau de Escolaridade *</p> <p><input type="radio"/> Ensino Superior</p> <p><input type="radio"/> Especialização</p> <p><input type="radio"/> Mestrado</p> <p><input type="radio"/> Doutorado</p> <p><input type="radio"/> Outros...</p>
<p>Área de atuação *</p> <p>Texto de resposta curta</p> <hr/>

<p>Área de atuação *</p> <p>Texto de resposta curta</p> <hr/>
<p>Trabalha no: *</p> <p><input type="radio"/> Ensino Fundamental</p> <p><input type="radio"/> Ensino Médio</p> <p><input type="radio"/> Educação Superior</p> <p><input type="radio"/> Outros...</p>

<p>Trabalha na: *</p> <p>☰</p> <p><input type="radio"/> Educação Pública</p> <p><input type="radio"/> Educação Privada</p> <p><input type="radio"/> Outros...</p> <hr/>
<p>Anos de experiência na docência. *</p> <p>Texto de resposta curta</p> <hr/>

1 - Você tem conhecimento das falas desses personagens que fazem ou fizeram parte do atual governo, e que estejam relacionadas à sua profissão:

Descrição (opcional)

1.1 Ministério das Relações Exteriores- Ernesto Araújo. *

- Nenhum
- Pouco
- Suficiente

1.1.1 Ministério das Relações Exteriores - Ernesto Araújo. Caso tenha algum conhecimento ou tenha tido contato com o discurso desse ministro, descreva a fala e manifeste a sua opinião sobre a mesma. *

Texto de resposta longa

1.2 Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos- Damare Alves. *

- Nenhum
- Pouco
- Suficiente

1.2.1 Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos - Damare Alves. Caso tenha algum conhecimento ou tenha tido contato com o discurso dessa ministra, descreva a fala e manifeste a sua opinião sobre a mesma. *

Texto de resposta longa

...

1.3 Ministério da Educação - Ricardo Vélez Rodríguez (janeiro a abril de 2019). *

- Nenhum
- Pouco
- Suficiente

1.3.1 Ministério da Educação - Ricardo Vélez Rodríguez. Caso tenha algum conhecimento ou tenha tido contato com o discurso desse ministro, descreva a fala e manifeste a sua opinião sobre a mesma. *

Texto de resposta longa

1.4 Ministério da Educação - Abraham Weintraub (abril de 2019 a junho de 2020). *

- Nenhum
- Pouco
- Suficiente

1.4.1 Ministério da Educação - Abraham Weintraub. Caso tenha algum conhecimento ou tenha tido contato com o discurso desse ministro, descreva a fala e manifeste a sua opinião sobre a mesma. *

Texto de resposta longa

1.5 Ministério da Educação - Milton Ribeiro (16/072020). *

- Nenhum
- Pouco
- Suficiente

1.5.1 Ministério da Educação - Milton Ribeiro. Caso tenha algum conhecimento ou tenha tido contato com o discurso desse ministro, descreva a fala e manifeste a sua opinião sobre a mesma. *

Texto de resposta longa

1.6 Secretário da Cultura - Roberto Alvim (novembro de 2019 a janeiro de 2020). *

- Nenhum
- Pouco
- Suficiente

1.6.1 Secretário da Cultura - Roberto Alvim. Caso tenha algum conhecimento ou tenha tido contato com o discurso desse secretário, descreva a fala e manifeste a sua opinião sobre a mesma. *

Texto de resposta longa

1.7 Secretária da Cultura - Regina Duarte (março a a maio de 2020). *

- Nenhum
- Pouco
- Suficiente

1.7.1 Secretária de Cultura - Regina Duarte. Caso tenha algum conhecimento ou tenha tido contato com o discurso dessa secretária, descreva a fala e manifeste a sua opinião sobre a mesma. *

Texto de resposta longa

1.8 O conhecimento das falas dos personagens ocorreu por meio de Mídias Sociais (Grupos de WhatsApp, Facebook, Twitter, YouTube) ou por meio de Jornais (televisivo, online, impresso). Especifique em qual deles você teve acesso.

2. Explique a importância da educação pública. *

Texto de resposta longa

3. Na sua visão, qual é a função da escola pública? *

Texto de resposta longa

4. Qual é a sua visão sobre a liberdade de ensinar? *

Texto de resposta longa

5. Qual é a sua opinião sobre doutrinação na escola? *

Texto de resposta longa