

ANDRÉA DO NASCIMENTO MASCARENHAS SILVA  
MARCELISE LIMA DE ASSIS  
| ORGANIZADORAS |

# EDUCAÇÃO E CRISE POLÍTICA



BORDÔ-GRENÁ



# **EDUCAÇÃO E CRISE POLÍTICA**

### ***Comissão Editorial***

Ma. Gislene Alves da Silva

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

Ma. Silvana Nascimento Lianda

### ***Conselho Editorial***

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)

Dra. Áurea da Silva (UNEB)

M. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)

M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)

Dr. Washington Drummond (UNEB)

**Andréa do Nascimento Mascarenhas Silva e Marcelise  
Lima de Assis  
Organizadoras**

**EDUCAÇÃO E CRISE POLÍTICA**

  
**Bordô-Cyrenã**  
Editora  
Alagoínas  
2019

© 2018 by Editora Bordô-Grená

*Organização – Educação e crise política:* Andréa do Nascimento  
Mascarenhas Silva e Marcelise Lima de Assis

*Projeto gráfico:* Gislene Alves da Silva

*Editoração e revisão:* Editora Bordô-Grená

*Capa:* Andréa do Nascimento Mascarenhas Silva e Marcelise Lima de Assis

*Imagem da capa:* Thaís Calazans

*Editora Bordô-Grená*

*E-mail:* bordogrena@editorabordogrena.com

*E-mail para orçamentos:* orcamento@editorabordogrena.com

*Sítio da Internet:* <https://www.editorabordogrena.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

E24 Educação e crise política [recurso eletrônico] / orgs. Andréa do Nascimento Mascarenhas Silva e Marcelise Lima de Assis. — Alagoinhas: Bordô-Grená, 2019. Dados eletrônicos (pdf).

ISBN 978-85-906599-7-6

1. Educação e Estado. 2. Educação - Aspectos políticos- Brasil. 3. Escolas públicas - Brasil. I. Silva, Andréa do Nascimento Mascarenhas. II. Assis, Marcelise Lima de. III. Título.

CDD 379.81

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

Todo o direito dessa edição reservado à Editora Bordô-Grená

## SUMÁRIO

Apresentação <i>Andréa Mascarenhas e Marcelise Assis</i>	9
Alunos que leem: um desafio escolar <i>Nadine Alves Ferreira</i>	14
As vozes silenciadas no currículo: a cultura hip hop enquanto agência de letramento antirracista <i>Joselia Santos da Silva</i>	31
Apontamentos sobre educação no atual contexto brasileiro e o currículo escolar <i>Solange Aparecida de Souza Monteiro</i>	47
Escola “sem” partido e seu impacto no currículo: aspectos centrais do debate <i>Lucas Dourado dos Santos</i> <i>Ronivaldo de Oliveira Rego Santos</i>	64
Escola sem partido, adequação e conformidade social <i>Fátima Modesto de Oliveira</i>	79
Formação de docentes em nível médio e o trabalho com a musicalização: contribuições da psicologia histórico- cultural <i>Guilherme Antunes Leite</i> <i>Cleudet de Assis Scherer</i>	95
Gestão da educação pública municipal em tempos de crise: Desafios e perspectivas <i>Giovanna Rodrigues Cabral</i> <i>Renato Saldanha Bastos</i>	106
Nada mais ideológico do que “Escola sem Partido” <i>Viviane dos santos de Souza</i> <i>Márcia Valéria Oliveira Moura</i>	118
O público e o privado: ressonância da ditadura civil- militar na educação brasileira <i>Antonia Cristina Rocha Fioravante</i>	134

Se os tubarões fossem homens e o ser humano mulher e  
professora: a romaria das mãos

148

*Joádila Pinto França Carmo*

*Daniel do Nascimento Carmo*

*Fernanda Maria Almeida dos Santos*

## APRESENTAÇÃO

O livro *Educação e crise política* leva a público pesquisas e reflexões importantes para que se possa compreender a tênue e ainda frágil relação entre dois vetores que estão na base de qualquer sociedade: Educação e Política, sobretudo no Brasil que se nos apresenta no final da segunda década do século XXI. O livro reúne o pensamento de pesquisadores e profissionais da Educação de diversas Universidades. Em cada capítulo entramos em contato com contribuições teóricas que, de algum modo, permitem ler o presente complexo em que vivemos, sem perder as necessárias conexões com o passado, exercício que permite traçar as bases de/para um futuro possível.

O debate sobre temas que perpassam por vieses fundamentais para compreender a cena XXI.1 do Brasil, leva-nos irremediavelmente ao cenário conturbado que se forma, hoje, em torno do educador Paulo Freire e seu trabalho, reconhecido e propalado pelo mundo há décadas. Não é intento, desta breve apresentação, entrar em detalhes quanto ao desserviço de algumas pessoas (notadamente não especialistas na área da Educação), que seguem defendendo suas ideologias a partir de tentativas inconsequentes que visam a denegrir a figura, o intelectual e a obra incontestes de Paulo Freire.

Pensar, pesquisar e dar corpo a ações educacionais pejudas de políticas públicas em prol do bem-estar social de todos, indiscriminadamente, deve ser um ideal a ser construído sempre coletivamente. Por tais motivos, o livro aqui em apresentação se faz manifesto, tem lado e posição político/educacional sim. Com esta obra coletiva dizemos sim ao legado paulofreireano. Sim! E porque sim, uma vez que a educação defendida e elaborada por Freire abre caminhos, liberta mentes e seres dos diversos grilhões armados para quem não consegue ao menos decifrar ou decodificar o seu próprio mundo, nas cercanias mais íntimas de cada vida.

Fundamentamos nosso livre posicionamento educativo/político a partir das palavras de Antonio Joaquim

Severino, que se organizam em forma de Prefácio do livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, de Paulo Freire (1989). Severino nos diz que Freire não precisa de apresentação e que,

mesmo durante os longos anos de exílio sempre estive entre nós, pela mediação de seu testemunho do educador universal, dimensão a que excedeu ao se comprometer politicamente com a tarefa da recuperação da humanidade do oprimido. Pouco importa sua nacionalidade: o que está em causa é a dignidade da pessoa humana, que, na opressão ou na libertação, atinge uma dimensão de universalidade (SEVERINO, 1989, p. 7).

Se ficássemos apenas nos argumentos de Severino, já teríamos razões bastantes para creditar a Freire um papel na cena educativa (não só brasileira) que principia no século XX e que chega forte aos nossos dias. Em rápida busca pelos mecanismos de pesquisa na Internet encontramos não apenas as várias obras do pensador brasileiro disponíveis em formato PDF para leituras virtuais, como também temos acesso a diversos estudos, teses, dissertações, projetos, ações e livros que se pautam no trabalho de Freire. Tudo isso se constitui em materialidade potente o bastante e que se faz capaz de atestar positivamente o trabalho do educador em esferas externas, além Brasil, e sua notável importância e reconhecimento para âmbito das humanidades no mundo.

Passemos à breve descrição dos capítulos do livro, para que se possa ter uma visão panorâmica das pesquisas aqui reunidas, sem comprometer a leitura, na íntegra, desta obra.

No capítulo escrito por Nadine Alves Ferreira, intitulado *Alunos que leem: um desafio escolar*, a autora discute que um dos anseios de professores de Língua Portuguesa e de Literatura é fazer com que seus discentes sejam leitores vorazes, contudo, o que é encontrado, muitas vezes, é uma comunidade de alunos que não leem e que não gostam de tal atividade. Nesse sentido, o texto da autora discute os resultados de uma intervenção pedagógica que objetivou despertar o interesse pela leitura literária em alunos do Ensino

Fundamental e Médio de uma escola privada da cidade de Formosa-GO, nos anos de 2017 e 2018.

No capítulo intitulado *As vozes silenciadas no currículo: a cultura hip hop enquanto agência de letramento antirracista*, a pesquisadora Joselia Santos da Silva trata sobre o modo como a instituição escolar coopera para a perpetuação da discriminação racial através de um currículo que não inclui as diversidades e quando não leva em conta a realidade social, histórica e cultural dos estudantes. A partir deste mote, a autora discute o tema da Cultura Hip Hop enquanto agência de letramentos antirracista, em que sujeitos reinventam e ressignificam os usos da linguagem verbal e não-verbal, transformando-as em ferramentas de enfrentamento político.

O capítulo escrito por Solange Aparecida de Souza Monteiro, *Apointamentos sobre educação no atual contexto brasileiro e o currículo escolar*, traz análises, apontamentos e reflexões em torno da discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Escolar. A partir do pensamento teórico do filósofo Michel Foucault (1983, 2004), a autora identifica, nos discursos de alguns organismos oficiais e publicações em revistas científicas dos mais variados autores, o que estes dizem sobre a temática.

Lucas Dourado dos Santos e Ronivaldo de Oliveira Rego Santos, no capítulo *Escola “sem” partido e seu impacto no currículo: aspectos centrais do debate*, analisam o contexto de difusão do PL Escola “sem” Partido e como ele pode afetar a educação pública brasileira, uma vez que o Projeto pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, a fim de produzir uma suposta relação de neutralidade na sala de aula, com a justificativa de existir uma espécie de doutrinação ideológica de esquerda sendo praticada pelos professores de escolas públicas. Neste sentido, o texto busca analisar quais serão os impactos, e seus níveis, causados pelas propostas do referido PL à legislação educacional, caso sejam aprovadas.

Fátima Modesto de Oliveira, autora do capítulo intitulado *Escola sem partido, adequação e conformidade social*, traz

observação e ideias educacionais, como é o caso das que estão presentes no Projeto de Lei Escola sem Partido. A autora investiga as formas de atuação do PL enquanto dispositivos (possuidores de discursos e práticas) de implantação de políticas educacionais de viés autoritário e conservador. Produzindo com isso, normatividades e legitimações de uma política que envolve uma inculcação ideológica, resultando em conformidade social e homogeneização.

No capítulo intitulado *Formação de docentes em nível médio e o trabalho com a musicalização: contribuições da psicologia histórico-cultural*, Guilherme Antunes Leite e Cleudet de Assis Scherer apresentam os resultados de uma intervenção pedagógica realizada em um dos estágios do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná — Campus de Campo Mourão, no ano de 2017, a partir de uma oficina pedagógica de musicalização em aulas de arte.

Giovanna Rodrigues Cabral e Renato Saldanha Bastos, no capítulo *Gestão da educação pública municipal em tempos de crise: desafios e perspectivas*, discutem sobre a gestão da educação pública municipal em tempos de incertezas e que colocam em prova os direitos individuais e sociais da população.

No capítulo intitulado *Nada mais ideológico do que “escola sem partido”*, Viviane dos Santos de Souza e Márcia Valéria Oliveira Moura colocam em debate algumas das questões políticas e ideológicas demonstradas no Projeto de Lei nº 193/2016, que defende a inclusão das ideias divulgadas pelo *Programa Escola Sem Partido* nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Antonia Cristina Rocha Fioravante, no capítulo *O público e o privado: ressonância da Ditadura Civil-Militar na educação brasileira*, objetiva compreender a ressonância, nos dias atuais, das reformas educacionais na educação básica, realizadas na Ditadura Civil-Militar, e a sua abertura à privatização em massa.

No capítulo *Se os tubarões fossem homens e o ser humano mulher e professora: a romaria das mãos*, Joádila Pinto França Carmo, Daniel do Nascimento Carmo e Fernanda Maria Almeida dos

Santos fomentam discussões sobre como uma mulher pode mudar a história ao ser presidenta do Brasil. A partir do poema intitulado *Se tubarões fossem homens*, de Bertold Brecht, a pesquisa analisa e discute a autonomia do sujeito professor(a) como mediador(a) de temas capazes de modificar a vida de seus alunos como ser político e crítico.

Através do vário pensamento crítico aqui reunido, faz-se possível entrever *flashes* de um país chamado Brasil, suas crises atuais, parte da política nacional e, de modo mais particular, faces do seu sistema educacional, ainda tão precário. Com isso, lê-se um pouco do alcance das reflexões e dos esforços de intelectuais, autoras e autores dos capítulos deste livro, em prol de perspectivas melhores para o que se quer, seja nas políticas públicas, seja na educação do ainda nosso país.

Andréa Mascarenhas  
Marcelise Assis

## REFERÊNCIA:

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 (Col. Polêmicas do nosso tempo, 4), p. 7. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1vaoZhUIGIkIcsWKsIhF\\_URVD0qSZ8zT/view?fbclid=IwAR0kJEVRO39DmXV3ZhofpmQHhz8uiCdcj2Y0oMB4li6orKMpIRje68nZQ](https://drive.google.com/file/d/1vaoZhUIGIkIcsWKsIhF_URVD0qSZ8zT/view?fbclid=IwAR0kJEVRO39DmXV3ZhofpmQHhz8uiCdcj2Y0oMB4li6orKMpIRje68nZQ). Acesso em: 9 jan. 2019.

# ALUNOS QUE LEEM: UM DESAFIO ESCOLAR

Nadine Alves Ferreira<sup>1</sup>

## A RELAÇÃO ENTRE O ALUNO E A LEITURA

A Língua Portuguesa é componente obrigatório nos currículos escolares brasileiros. Porém, cabe ao professor focar sua prática de ensino em uma variação da língua, a norma culta, em detrimento a outras. Além disso, o educador deve inserir o aluno de forma efetiva e produtiva no mundo da produção e da leitura textual (que em sua maioria, é regida pela norma de prestígio), pois “A leitura é importante à medida que liberta o leitor das amarras da ignorância” (DALL’ALBA, 2002, p. 54). Assim, percebe-se que o professor de Língua Portuguesa, como os de outras matérias, possui alguns desafios em sua área.

Uma das maiores dificuldades dos educadores de português no Brasil é de incentivar o estudante a aprender as novas regras de comunicação que são diferentes de sua fala rotineira. A variação linguística que antes fora usada no seu cotidiano já não é mais aceita no ambiente escolar. Isso, muitas vezes, pode causar um estranhamento no estudante, pois, apesar de ser a mesma língua, possuem tantas regras diferentes.

Alguns professores, ao encontrar o aluno nesse contexto, usam o método mais criticado de se aprender a norma padrão: gramática sem contextualização. Porém, “a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos” (ANTUNES, 2007, p. 51-52). A necessidade social, como apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,

---

<sup>1</sup> Mestranda em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: nadinefsa@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3236121426612326>.

2002, p. 55), é que o aluno desenvolva seu potencial crítico na escola, o que vai muito além de uma simples memorização de regras gramaticais ou de períodos literários.

Além do anseio pelo domínio da gramática normativa por parte dos docentes, outro desejo é que o aluno seja um “leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura” (BRASIL, 2002, p. 55). Entre esses textos está, evidentemente, o literário. Porém, o que se nota é que os estudantes não estão sendo esses leitores vorazes apontados pelo documento normativo, tanto em escolas públicas quanto particulares. Por quê? Qual é o problema que ocorre na relação entre discente e leitura?

Uma possível resposta para a pergunta pode ser justamente a que já fora exposta: a falta de contato com a gramática normativa. Ela está presente em diversas obras literárias e com isso ocorre a soma de adversidades: alunos que não leem e que não se sentem próximos da norma padrão. Ambos os fatos podem vir desde o ambiente familiar, pois, existem várias famílias que por motivos diversos não incentivam a leitura e, às vezes, não possuem nem mesmo um ambiente favorável para a prática do ato.

Outro problema que afasta o aluno do mundo da leitura é a forma como o professor apresenta a obra literária. Segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, p. 23), 25% dos entrevistados responderem que o *gosto* os faz ler. Por outro lado, apenas 7% dos interrogados disseram que liam por exigência escolar. Com isso, conclui-se que se o docente adotar o caminho de apenas exigir que um estudante leia não obterá bons resultados. Porém, despertar nele o interesse pela leitura poderá formar um aluno que provavelmente levará tal ato para além do período escolar.

Dessa forma, para que meus alunos, que frequentam uma escola particular da cidade de Formosa-GO, se tornassem leitores literários mais ativos, tive que realizar várias estratégias. Porém, antes de apresentar tais atividades, é necessário discutir os conceitos de leitura e de letramento literário que embasaram as técnicas utilizadas.

Para que a leitura ocorra, como apontado no livro *O que é leitura?*, é preciso que haja interação de três níveis: sensorial, emocional e racional. A leitura sensorial está relacionada ao toque do objeto que será lido, algo que geralmente desperta a atenção inicial do leitor<sup>2</sup>. A emocional é o fato da leitura despertar emoções. Já a racional ocorre quando o leitor deseja ir além do que as palavras proporcionam em sua leitura (MARTINS, 2004). Não há níveis de hierarquia entre eles, embora alguns professores de ensino fundamental segunda etapa e de ensino médio tendam a colocar o racional como superior aos demais.

Não é errado privilegiar apenas um tipo de interação com a leitura, aqui em específico da leitura de livros, em detrimento de outras de acordo com a necessidade pedagógica. Porém, ao colocar na maioria das aulas, ou em todas, o foco apenas no nível racional retira o potencial de compreensão do livro pelos outros níveis de leitura. Dessa forma, uma ida à biblioteca, a leitura integral de uma obra, não apenas de trechos presentes no livro didático, o questionamento a respeito das emoções (boas e ruins) que uma obra desperta é a forma de ampliar a leitura de um livro.

Ao aprofundar os questionamentos sobre leitura literária, é também necessário questionar-se sobre o que ler. A maioria dos alunos, frequentemente, prefere ler textos que estão em seu cotidiano (redes sociais, séries, best-sellers) do que ler livros. Já que “o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos” (ABREU, 2006, p. 40), por que não utilizar esses textos mais populares para despertar o interesse pela leitura? Pois, os professores de Língua Portuguesa desejam realizar o

---

<sup>2</sup> Tal fato é notável em crianças pequenas ao terem contato com livros voltados para sua faixa etária. Apesar de não lerem as palavras, muitas vezes são enlaçadas pelas cores e desenhos presentes no livro.

letramento literário<sup>3</sup> e fazer com que seus alunos sejam leitores de textos diversos.

Se o letramento literário pressupõe práticas que usam a escrita literária, pensada como um gênero de discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc. (ZAPPONE, 2015, p. 5).

Por meio da ficção e de veículos de comunicação é possível fomentar a leitura e aproximar o discente desse mundo. Se no primeiro momento ele pensava que filmes, séries e redes sociais serviam apenas como distração em seus momentos de lazer e não como um objeto de estudo, ao vê-los nas aulas como um texto a ser lido com tanta atenção quanto teria um livro físico, aquele preconceito sobre leitura orientada e realizada na escola não produzir “um mínimo de prazer e/ou [...] informação” (TINOCO, 2010, p. 41) pode acabar. Esse foi um dos recursos utilizados por mim em sala de aula; posteriormente será melhor explicado.

Se por um lado ao usar meios de comunicação mais comuns do cotidiano da maioria dos jovens na sala de aula pode aproximá-los da leitura, outra perspectiva do texto literário, assim como foi feita desses meios de entretenimento, também pode suscitar o gosto pela literatura. Retirar da literatura o status de disciplina para arte pode ser um bom início para a aproximação dos discentes. Além disso, mostrar essa arte atrelada com algum fato do cotidiano do aluno<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> De acordo com Zappone, letramento literário é um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico, e que a usam dentro de padrões tecnológicos para finalidades específicas e em contextos específicos.” (ZAPPONE, 2015, p. 5).

<sup>4</sup> Para mais informações sobre o fato de ensinar a partir do que o aluno já sabe, fato apontado pela teoria da aprendizagem significativa, indico o

pode tornar o caminho da aprendizagem muito mais fácil e prazeroso, pois, dessa forma, o discente verá que literatura não é algo apenas escolar e sim para se levar para toda a vida, um meio “para o exercício da criatividade, da percepção de novos significados diante do que já [foi], sócio historicamente, determinado.” (TINOCO, 2010, p. 25).

Mas, como fazer os estudantes terem a visão de que a literatura está muito além do que os livros didáticos apontam? Como fazer com que ela se torne mais próxima de sua realidade? Algumas possíveis soluções já foram apontadas até agora, porém, o próximo tópico terá como foco detalhar algumas técnicas utilizadas por mim em uma escola particular nos anos de 2017 e 2018.

## ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA FOMENTAR A LEITURA

Compete ao professor mostrar a leitura não como algo apenas para a diversão, mas também como uma ferramenta para libertação do indivíduo e para a evolução pessoal e intelectual. Por meio dela é possível conhecer outras épocas, outros pensamentos e etc.. Entretanto, existe um problema na educação que dificulta o a prática da referida atividade pelos estudantes: a desmotivação deles pelos estudos. Alguns estão na escola por obrigação, outros querem apenas o diploma para entrar no ensino superior e alguns não entendem porque devem fazer matérias que não se relacionarão de forma alguma com suas carreiras profissionais.

Os recursos que utilizei em sala de aula para tentar mudar essa situação e fomentar gosto pela leitura literária foram aplicados na escola em que trabalho. Ela fica localizada na cidade de Formosa-GO, região do entorno do Distrito Federal. É uma unidade de ensino particular e possui desde o ano de sua inauguração, 2017, poucos alunos em cada sala. A turma que possui nesse ano a maior

---

livro *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*, de David Ausubel.

quantidade de alunos tem 4 discentes. É uma realidade muito diferente da maioria das escolas. Alguns recursos que foram aplicados ali podem ser desenvolvidos com pequenas alterações em centros educacionais com número maior de estudantes. Quando não é cabível a aplicação nestes locais, há sugestões sobre como executá-las, com algumas mudanças, nesses ambientes.

O primeiro projeto da área de Língua Portuguesa realizado na escola teve o intuito de aproximar os discentes da literatura, tanto alunos do ensino fundamental anos finais quanto os do ensino médio. A maioria deles, principalmente os do ensino médio, possuíam pouco conhecimento literário e o material didático, voltado para o vestibular, cobrava conhecimentos mais aprofundados. Dessa forma, eu e a professora Lays Carolina Leandro, outra profissional da área de Língua Portuguesa, quisemos ampliar a visão dos educandos, tanto do ensino médio quanto do ensino fundamental, a respeito dessa literatura que estava apenas voltada para a realização de exercícios nos livros didáticos.

O projeto teve como tema Cora Coralina, poetisa goiana. Ela foi escolhida por sua qualidade literária e por estar próxima da nossa realidade, já que também é goiana. Após uma breve abordagem em sala sobre a biografia de Cora, foi realizada como encerramento uma roda de conversa com todos os docentes e discentes. Os mestres leram poemas de Ana Lins e fizeram suas análises para todos na sala. Meu objetivo e de Leandro com essa descentralização das análises literárias das mãos das professoras de literatura foi mostrar que não é necessário ser uma pessoa da área para ler, entender e gostar de literatura. Queríamos que eles notassem que ela não é apenas uma matéria e sim uma forma de arte acessível. Além disso, desejávamos que eles percebessem a leitura literária como uma “atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário.” (ZILBERMAN, 2008, p. 16-17).

Apesar de na maioria das escolas brasileiras não ser possível unir todos os estudantes e professores em uma sala apenas e realizar uma roda de conversa, há como adaptar tal atividade em uma unidade escolar maior. Em projetos pedagógicos interdisciplinares

que, geralmente, unem professores de áreas diversas é um ótimo ambiente para deixar que mestres que não são da área de Literatura participem efetivamente de interpretações e debates sobre textos literários, quando for pertinente à temática do projeto. Pois, de acordo com Antônio Cândido, “Uma sociedade justa pressupõe [...] a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis” (CÂNDIDO, 1995, p. 191) e não sua detenção apenas nas mãos dos educadores da área de Literatura ou Língua Portuguesa.

O segundo meio que tive para aproximar meus alunos do mundo da leitura foi o de mostrar-me como uma professora que lê; e lê não apenas porque é uma função de sua profissão e sim porque gosta. Como afirmam Ferreira e Dias:

O professor [...] apresenta-se como aquele que confere um modelo de leitura para o aluno-leitor, servindo-lhe de espelho, especialmente quando os pais deste aluno não desenvolveram uma atitude positiva frente à leitura nem encorajam este tipo de atitude em seus filhos (FERREIRA; DIAS, 2002, p. 44).

Creio que seja fundamental que os discentes vejam paixão nos olhos de seu professor pelo que ele leciona, principalmente se não há leitores em sua família. É evidente que quem atua na área de docência pode não gostar de todos os conteúdos que deve ministrar. Porém, quando possui liberdade para escolher qual livro seu discente lerá ou não ele pode eleger algum de sua preferência e não apenas algum clássico que provavelmente estará no vestibular.

A leitura de clássicos é necessária para a formação do estudante. Todavia, o foco das aulas não deve ser apenas fazer o discente ter aptidões para ser aprovado em uma prova de vestibular ou para que ele conheça mais da literatura brasileira, apesar das duas categorias serem muito importantes. É necessário que o interesse pela leitura também seja despertado. Desse modo, se o docente se interessa por *Dom Casmurro*, que é um clássico, passe ele para os seus discentes ao invés de escolher outra obra do período literário que não lhe agrada, pois:

O gosto pela leitura é despertado pelo próprio entusiasmo do professor que incentiva o aluno ao aproximar-se dos livros.

Ou seja, para formar leitores, é preciso que o mediador desse processo se interesse por livros de tipos variados e que compartilhe suas descobertas e aprendizagens. [...] Observar um professor seduzido pela leitura pode despertar o desejo de fazer o mesmo. Mostrar a importância da leitura no desenvolvimento intelectual, crítico e criativo do educando, será relevante então (RAUEN, 2008, p. 16-17).

Em minha experiência pedagógica, optei em levar um dos livros que estava lendo para a sala de aula, não como um objeto a ser trabalhado e sim apenas para que pudesse ler no intervalo caso tivesse um tempo. Assim, ao folhear a obra Ransom Riggs, *O orfanato da srta. Peregrine para crianças peculiares*, uma de minhas alunas percebeu e disse que tinha assistido ao filme e que tinha gostado. A partir de seu interesse, então, contei minhas impressões sobre o livro e comentamos as diferenças entre a obra original e sua tradução para o cinema. No fim, ela terminou nossa conversa motivada a comprar a obra. Não falei para ela que teria uma prova sobre a obra, não falei a ela frases do tipo “O livro nem se compara ao filme”. Eu apenas conversei e mostrei que as obras literárias “podem estar ligadas a outros objetivos como o prazer, o conhecimento” (ZAPPONE, 2015, p. 6) e isso fez com ela também quisesse ler.

Além de mostrar-me como uma professora leitora ao levar livros que estava lendo para a sala de aula, outro meio de fomentar a leitura foi o de pedir certas obras literárias como presentes de aniversário ou publicar em minhas redes sociais quais livros pretendia ler. É notável que a geração de hoje esteja muito ligada às tecnologias. Dessa forma, utilizei desse meio para apresentar para eles que livros são importantes não apenas dentro dos muros da escola. Além disso, ao pedir obras literárias de presente, como uma forma de brincadeira, mostrei para os discentes que livros são especiais para mim, tanto que gostaria de ganhar no meu aniversário.

O terceiro recurso empregado para fazer com que o discente tenha interesse pela leitura foi o de utilizar outros gêneros literários. É notável que nossa sociedade é acelerada. Estamos envolvidos de informações por meio de celulares e de hipertextos, nos quais uma

informação nos leva a outras. Além disso, notar-se-á, por meio das redes sociais, que as pessoas leem menos (Twitter com seus 280 caracteres) e estão sempre envoltas de imagens (como mostra as redes sociais *Instagram* e *Facebook*). Assim, é necessário que a leitura, em um primeiro momento como forma de conquistar leitores, também deva estar nesse contexto veloz e imagético.

Dessa forma, o que fiz foi trabalhar com obras que trouxessem outros tipos de texto além do verbal. O livro mencionado acima, *O orfanato da srta. Peregrine para crianças peculiares*, possui em seu interior diversas fotografias que são partes da história<sup>5</sup>. Por ser considerado um livro misto, as fotos estão ali não como um detalhe ou uma forma de entreter, mas elas e o texto escrito “são protagonistas e atores principais. [...] Pode-se dizer que o ‘texto’ do livro é constituído pela soma do texto escrito e das imagens.” (AZEVEDO, 2004, p. 3).

Além disso, busquei trabalhar com adaptações de obras literárias para outros gêneros, como, por exemplo, utilizar a versão em quadrinhos, disponível na internet, do conto de João do Rio chamado *O homem da cabeça de papelão*<sup>6</sup>. O conto estava completo no livro didático; os alunos poderiam fazer aquela leitura e realizarem uma boa interpretação. Entretanto, o que eu queria era que aquele não fosse apenas mais um texto do bimestre<sup>7</sup> e sim fosse algo que chamasse a atenção. Já que as “HQs, muito mais do que páginas multicoloridas e humorísticas, propõe leituras que exploram signos

---

<sup>5</sup> No recurso utilizado, solicitei que os alunos da 1ª série do ensino médio comprassem a obra de Ransom Riggs. Porém, em contextos escolares diferentes, onde a compra não é possível, a utilização de livros mistos disponíveis de forma gratuita na rede mundial de computadores é uma alternativa.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-homem-da-cabeca-de-papelao/#>. Acesso em 22 nov 2018.

<sup>7</sup> No referido bimestre, os alunados, que frequentavam o 9º ano, já haviam lido mais de quatro contos presentes no livro didático.

diversificados, contribuindo para que o aluno possa ampliar e aprofundar aquilo que lê” (SILVÉRIO; REZENDE, 2014, p. 16).

Outra forma de adaptação também trabalhada por mim foi o de não apenas apresentar o texto teatral no papel e sim na prática. É importante que os discentes conheçam a estrutura do referido gênero literário. Porém, ele foi feito para ser encenado. Então, nada mais coerente do que mostrar essa arte tanto no livro quanto no palco. A obra por mim trabalhada foi *Amor por anexins*, de Arthur Azevedo, e a peça teatral foi a realizada pelo Grupo de Teatro Guará da Pontifícia Universidade Católica de Goiás que está disponibilizada na internet<sup>8</sup>.

Já com a turma de terceira série do ensino médio resolvi fazer uma abordagem diferente. Como foi mencionada, a escola é pequena, e essa turma possui apenas um aluno. Com o objetivo de fazer com que ele desviasse o olhar da literatura voltada para os períodos literários e das questões para vestibulares, levei-o na biblioteca e permiti que escolhesse o livro que quisesse para ler. Deixei o aluno realmente livre para que escolhesse o que desejasse, pois, de acordo com Martins, os discentes preferem muitas vezes ler o que é diferente das orientações escolares, justamente por não haver cobrança (MARTINS, 2004, p. 28).

Ademais, disse para ele que haveria uma competição entre nós dois. Eu também escolheria um livro da biblioteca no mesmo dia. Porém, iríamos competir: quem leria primeiro toda a obra ganharia a disputa. Ele escolheu um livro pequeno, com pouco mais de 100 páginas. Já eu escolhi *Viagem ao centro da Terra*, de Júlio Verne; obra mais extensa do que a escolhida por ele. Durante os meus dias de leitura contei para o meu discente minhas impressões e mostrei como estava feliz com a leitura e intrigada para saber o final da obra.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ISwrnMED-5Q>. Acesso em: 11 jul. 2018.

Após ter terminado de ler o escrito de Verne, meu aluno disse que não estava gostando de ler seu livro e que gostaria de trocar. Algo que tento praticar em minhas aulas, sempre que possível, e que também é apontado como uma alternativa para melhorar os índices educacionais de acordo com Paulo Freire, é retirar da leitura a característica de “uma amarga obrigação a seguir” para um momento de “alegria e prazer” (FREIRE, 1997, p. 37). Assim, quando cabível, deixo que o aluno troque de livro e escolha outro que o interesse mais. É evidente que tal atitude nem sempre será viável, porém, quando é, vejo que é uma boa alternativa. Obrigar alguém a realizar uma leitura é algo que pode minar o gosto pela atividade.

No fim, após me dizer que não gostou de seu livro escolhido, deixei que fosse a biblioteca e que escolhesse outra obra literária para ler. Ele escolheu o que eu tinha lido anteriormente, *Viagem ao centro da Terra*. Tal fato comprova o que foi apontado por Rauhen, o fato de que é importante que o professor se mostre como leitor para seus alunos (RAUEN, 2008, p. 29), pois ter apresentado meu interesse e opinião sobre a obra ao lê-la fez com que ele também quisesse a conhecer.

Tal atividade pode ser difícil de ser aplicada em outra turma de ensino médio, pois, geralmente, possui muito mais do que um aluno. Dessa forma, como sugestão, ao invés do professor tomar a responsabilidade para si de competir com o estudante para ver quem lê primeiro, seria interessante colocar um discente contra o outro, ou um grupo de alunos contra outro. Os critérios para a competição poderia ser o de qual time terminaria a leitura primeiro (ou qualquer outro de escolha do educador), já que dinâmicas e jogos, conforme aponta Odete Costa, mestra em Ciências da Educação, “não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual” (COSTA, 2011, p. 6).

Outra estratégia utilizada por mim foi a de levar a aluna do nono ano do ensino fundamental à biblioteca para a realização de uma atividade. O exercício presente na apostila propunha que a discente escolhesse algum texto, do próprio livro didático ou não, para classificar morfológicamente as palavras. Orientei que fôssemos

à biblioteca e que ela escolhesse um livro pequeno para realizar tal atividade. A obra escolhida foi *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque.

Em um primeiro momento ela reclamou, disse que o escrito era destinado a crianças e que não estava achando interessante a leitura. Porém, quando terminou mudou de opinião: achou a obra agradável e com uma boa mensagem para reflexão. Assim, após a leitura do texto de Chico Buarque, fizemos a atividade gramatical.

Ter escolhido ler um livro, mesmo pequeno, para realizar o exercício e não apenas um trecho de livro presente na apostila foi algo planejado. De acordo com Martins, “antes de ser um texto, o livro é um objeto; tem forma, cor, volume, cheiro.” (MARTINS, 2004, p. 44). Assim, ao constantemente perder o contato com livro-objeto para um excerto presente em uma atividade, a literatura torna-se mais um exercício escolar do que o contato com uma forma artística.

A atividade de levar alunos para a biblioteca para analisar as classes morfológicas de um livro pode não ser tão fácil para uma turma com mais de vinte alunos. Entretanto, é possível com certas adaptações. Ir para a biblioteca e escolher um livro que tenha várias unidades da mesma edição para ser trabalhado com os alunos pode ser uma possibilidade de aplicação da técnica. É evidente que se a obra não for pequena, será difícil lê-la durante a aula. Entretanto, como alternativa, lê-se apenas a apresentação, o resumo presente parte posterior ou o primeiro capítulo. O que é importante é ocorrer o contato com o livro físico.

Por outro lado, a leitura literária na sala de aula não é algo tão comum, infelizmente, em algumas escolas brasileiras. Como apresentado por Irlandé Antunes (2003, p. 29-30), em uma pesquisa realizada com alunos da cidade de Campinas-SP, em que quando perguntados sobre a leitura em sala de aula a resposta principal era a falta de tempo. Além disso, os discentes foram questionados porque não tinham tempo para ler e uma das respostas foi: “Por que se lêssemos não ia dar tempo de aprender toda a matéria.”. De acordo

com a autora, tal resultado não se isola a essa região e sim a todo o país.

Como é possível que não haja leitura nas aulas de Língua Portuguesa? Como é possível que os alunos vejam que tal atividade é algo que atrapalha o andamento da aula? Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltados para o ensino de Língua Portuguesa orientam o professor a basear suas aulas em três competências: interativa, gramatical e textual (BRASIL, 2002, p. 61). Para que as três sejam desenvolvidas é necessário que haja a leitura.

O foco do processo de ensino-aprendizagem não deve estar no conteúdo, e sim nas competências e habilidades que devem ser adquiridas pelo estudante, entre elas a de uma leitura eficiente. O aluno que concluir o ensino médio deverá ser capaz de utilizar a língua materna de forma clara e articulada, tanto para comunicação oral quanto para a escrita. Ele precisa ter a habilidade de ser um leitor pleno, capaz de dominar o código verbal e suas regras. Precisa também entender as artimanhas que os escritores utilizam para produzir sentido e para convencer o leitor, quando desejam ser compreendidos. O aluno não deve mais ser um receptor passivo dos textos que lê, mas, deve ser crítico e capaz de relacionar com outros já lidos.

Por fim, a última estratégia para aproximar os discentes da leitura literária realizada no ano de 2018 foi a de utilizar um meio de entretenimento muito comum em seu cotidiano, a internet.

Os alunos de hoje — do maternal à faculdade — representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. [...] Os jogos de computadores, e-mail, a *Internet*, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas (PRENSKY, 2001, p. 1, grifo nosso).

Apesar de o livro físico continuar sendo um meio importante de se difundir literatura, ele não é o único. A internet, com os e-

*books*, redes sociais literárias, blogs e outros meios de comunicação, tem possibilitado que os jovens, e seus outros usuários, se aproximem da literatura. Uma dessas pontes virtuais que tem se popularizado atualmente é o *Wattpad*. O site, que também é um aplicativo, possui mais de 70 milhões de usuários que juntos passam 22 bilhões de minutos na plataforma<sup>9</sup>. Ela é muito semelhante a uma rede social, só que de escritores e leitores. Qualquer pessoa, desde que realize o cadastro, pode publicar e/ou ler no site de forma totalmente gratuita.

Como a maioria dos escritores que publicam no site é jovem, algumas obras publicadas são fruto de uma escrita que também está em desenvolvimento. Há narrativas incompletas, há aquelas que se dizem de um gênero literário, porém não pertencem a ele<sup>10</sup>, e outros problemas. Porém, tais complicações não estão presentes por toda plataforma. Pelo contrário, há publicações muito boas para se trabalhar em sala de aula, como é o caso da obra *Sob o mesmo teto*<sup>11</sup>, escrita por Stella F., que trabalhei com o 9º ano.

A atividade foi simples, como a aluna já conhecia a rede social, não precisei realizar uma introdução. Desse modo, parti para a apresentação do livro, de forma que a deixasse com vontade de vontade de lê-lo, para, posteriormente, realizar a leitura e produzir um resumo. O *Wattpad* é um local fecundo para se trabalhar literatura, pois, oferece gratuitamente várias obras, inclusive

---

<sup>9</sup> WATTPAD. Hi. We're Wattpad. Disponível em: <https://company.wattpad.com/>. Acesso em: 31 ago. 2018.

<sup>10</sup> É o caso do livro Amor x Orgulho – Conto lésbico, de Camila Lobo. Por causa do título, é de se imaginar que a obra seja um conto, entretanto, está mais para uma novela. Disponível em: <https://www.wattpad.com/story/65834048-amor-x-orgulho-conto-1%C3%A9sbico>.

<sup>11</sup> A obra conta a história de dois jovens que se conhecem desde pequenos. Eles nunca se deram bem e, por causa da aprovação em uma universidade, terão que morar juntos em outra cidade. No fim, eles acabam namorando. Disponível em: <https://www.wattpad.com/story/44405429-sob-o-mesmo-teto>.

clássicos, como *Dom Casmurro* e *Os miseráveis*. Além disso, o professor pode usá-lo como forma de motivar seus alunos a escreverem, já que a maioria das obras publicadas ali foi escrita por pessoas que também são jovens. Ao salientar esse fato e mostrar que escrever pode ser algo mais fácil do que alguns discentes imaginam, tanto que há várias obras publicadas no site, o educador pode criar mais um meio para unir seu estudante ao mundo literário.

Dessa forma, o objetivo central de todas as estratégias descritas acima foi de aproximar os discentes da literatura. Não me importei com o tamanho das obras ou se eram do cânone, o foco foi fazer com que eles despertassem o interesse pela leitura. O meu desejo como professora é que os alunos vejam a literatura assim como Todorov a via. O teórico afirmou que ela “nos enriquece infinitamente. [...] Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.” (TODOROV, 2012, p. 24). Não que essa seja a única função da literatura, mas, ela é algo que abre os olhos e a mente do indivíduo para outras possibilidades e é essa percepção ampla de mundo que eu anseio que meus discentes tenham.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 29-30.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino da língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

AZEVEDO, Ricardo. Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros. In: *Boletim Infantil e Juvenil*, Joaçaba ano V, n. 2, nov. 2004. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Diferentes-graus-de-relacao-entretextos-e-imagens-dentro-do-livro.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica/MEC, 2002.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSTA, Odete V. C. da. *O jogo didático como estratégia de aprendizagem*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação na área de análise e intervenção em educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2011.

DALL'ALBA, Eduardo. A importância da leitura. *Revista do Curso de Administração da Faculdade da Serra Gaúcha*, Caxias do Sul, v. 2, n. 2. jun. 2002.

FERREIRA, Sandra P. A.; DIAS, Maria das Graças B. B. A Escola e o Ensino da Leitura. *Rev. Psicologia em Estudo*. Maringá. v. 7, n. 1, p: 39-49, jan./jun., 2002.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 8 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. 4. Ed. *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_a\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_a_no_Brasil_-_2015.pdf)>. Acesso em 1 de agosto de 2017.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 2004.

PRENSKY, M. *Nativos digitais, Imigrantes digitais*. Tradução do artigo “Digital natives, digital immigrants”, cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza. *On the Horizon*, NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

RAUEN, Adriana Regina Feltrin. *Práticas pedagógicas que estimulam a leitura*. 2008 Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>>. Acesso em 22 de novembro de 2018.

SILVÉRIO, L. B. R.; REZENDE, L. A. de. O valor pedagógico das histórias em quadrinhos no percurso do docente de língua portuguesa.

*Anais da I Jornada de Didática – O ensino como foco e do I Fórum de professores do estado do Paraná.* 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/O%20VALOR%20PEDAGOGICO%20DAS%20HISTORIAS%20EM%20QUADRINHOS.pdf>>. Acesso em 22 de novembro de 2018.

TINOCO, Robson Coelho. *Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas.* São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo.* Trad. Caio Meira. 4 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. In: *Série gestor escolar: a escola e a formação do leitor.* 2015. Disponível em: <[http://www.smbrasil.com.br/gestorescolar2015/temas/letramentoliterarios/Modelos\\_de\\_Letramento\\_Literario.pdf](http://www.smbrasil.com.br/gestorescolar2015/temas/letramentoliterarios/Modelos_de_Letramento_Literario.pdf)>. Acesso em 20 de outubro.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Revista Via Atlântica.* São Paulo, n. 14, 2008, p. 11-22.

# **AS VOZES SILENCIADAS NO CURRÍCULO: A CULTURA HIP HOP ENQUANTO AGÊNCIA DE LETRAMENTO ANTIRRACISTA**

Joselia Santos da Silva<sup>1</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Todo o processo de dominação do povo negro no período colonial, baseado na ideia de uma pretensa superioridade dos brancos em relação ao segmento negro, mesmo após a abolição da escravidão continuou surtindo efeitos na vida dos negros libertos. A ideologia racista, ao atribuir a ideia de inferioridade aos negros, estava trabalhando, pois, com o processo de desumanização e desvalorização da vida dos sujeitos portadores de alta melanina. Desse modo, o segmento negro foi destituído de valores e características, que foram exclusivamente associadas aos brancos. Não era reconhecida no negro a capacidade de ocupar funções que não estivessem ligadas ao uso da força física.

Em vista disso, a inferioridade injetada no imaginário do segmento negro fez com que esse procurasse se aproximar dos modos de ser do branco para se inserir e ser aceito na sociedade, tendo sua humanidade reconhecida. Tendo em vista que o pós-abolição colocou os negros em situação de vulnerabilidade social, uma vez que foram libertos, mas não foram inseridos na sociedade enquanto cidadãos, se aproximar da cultura branca dominante foi uma forma incorporada pelo negro para conseguir ascensão social, como aponta Souza (1983):

---

<sup>1</sup> Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Email: josy.ssilva@otmail.com.

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação (SOUZA, 1983, p. 23).

Como diz a autora, a ascensão social do negro passa por um processo de negação da própria identidade, negação de si e identificação ao padrão branco. Dito de outro modo, o negro marcado pelo estereótipo de inferioridade adquire a neurose de que Fanon (2008) fala, assumindo, assim, comportamentos neuróticos que o leva a tentar se apropriar de valores e padrões hegemônicos. Dessa forma, afasta-se da própria identidade utilizando o que Fanon (2008) chama de *máscaras brancas*.

[...] começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, ‘que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia e de algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo’ (FANON, 2008, p. 94).

A partir das palavras de Fanon (2008) podemos entender melhor como ocorre o processo de neurose no segmento negro. Diante do reconhecimento das diferenças entre o branco e negro, o primeiro por maldade estratégica de dominação atribuiu ao segundo uma inferioridade congênita baseada em suas diferenças e fez com que essa ideia fosse assimilada como verdade junto a outra que determina a superioridade do branco. Com a disseminação e enraizamento dessa ideologia, o segmento branco passou a ser o modelo para se conseguir ascensão social, já que ser negro no Brasil, em um passado não tão distante, significava lutar para ser incluído na humanidade. É pensando na história da ascensão social do segmento negro brasileiro que Souza (1983) trata do conceito de Ideal de Ego

para falar do afastamento da própria identidade operado pelos negros, numa tentativa de reconhecimento social.

O negro que elege o branco como o Ideal do Ego engendra em si mesmo uma ferida narcísica, grave, dilacerante, que, como condição de cura, demanda ao negro a construção de um outro Ideal de Ego. Um novo Ideal de Ego que lhe configure um rosto próprio, que encarne seus valores e interesses, que tenha como referência e perspectiva a História. Um Ideal construído através da militância política, lugar privilegiado de construção transformadora da História (SOUZA, 1983, p. 43-44).

Conforme as palavras de Souza (1983), ao eleger o branco enquanto o Ideal de Ego, o negro estilhaça a si próprio, tendo em vista que tal Ideal não será alcançado, já que, como diz a autora, o negro será aceito na medida em que negar a sua identidade, mas será a todo tempo colocado à prova. Nesse sentido, como propõe a autora, a cura para tal condição será encontrada na construção de um Ideal de Ego que tenha referências do negro. Para tanto, o caminho para tal transformação é a militância política, já apontada por Souza (1983) e reafirmada na citação abaixo:

A possibilidade de construir uma identidade negra tarefa eminentemente política – exige como condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras – pais ou substitutos – que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com este modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio [...]. Assim, ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, 1983, p. 77).

Dessa forma, construir uma identidade negra passa por todo um processo de autoconsciência, autoconhecimento e contestação das referências dominantes tidas como modelo, para então rompê-las e iniciar a construção de um modelo próprio. Cabe dizer que esse processo pode ser doloroso, uma vez que requer a coragem de se reconhecer e se afirmar mediante o abandono das *máscaras brancas*, o que, sem dúvida, gera conflitos em meio a uma estrutura social que

zela pelo silenciamento das identidades negras. Nesse sentido, como afirma a autora, *ser negro é tornar-se negro*.

Cabe dizer que existem diversas estratégias de silenciamento e negação dessas identidades. Em vista disso, a instituição escolar será abordada nesse artigo enquanto um dos espaços que mais contribuem para a reprodução e legitimação da desigualdade racial.

## DO SILÊNCIO DA ESCOLA À REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS

Tendo em vista que o racismo é uma forma de opressão estrutural, a escola também é responsável pela sua manutenção e fortalecimento. É pensando o currículo escolar que entendemos como que sua construção foi planejada para enfatizar unicamente a cultura hegemônica ao passo que exclui as minorias sociais e suas culturas.

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 163).

Dessa forma, a escola acaba sendo cúmplice do sistema racista, uma vez que ao incorporar apenas a cultura dominante como modelo de civilização, está, pois, corroborando com a ideia de humanidade centrada em uma única parcela de humanos, a saber, o branco. Isto explica porque a escola se incumba de disciplinar os corpos para que os estudantes se comportem segundo o padrão cultural hegemônico, punindo ou excluindo aqueles cuja cultura está associada à corporeidade. Assim, vale destacar que:

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um

dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p. 105).

O silêncio, como diz a autora, é o meio, o instrumento através do qual a discriminação racial toma corpo e nos cabe questionar o porquê desse silêncio e como que ele se realiza. Uma das formas de existência do silêncio está nos conteúdos priorizados no currículo e no tratamento que professoras e professores dão a eles. Nesse sentido, ao observar os conteúdos que são trabalhados nas escolas, podemos verificar que eles expressam as ideias conservadoras que constitui as propostas curriculares. É comum ver gestores e professores adotarem um apego ao livro didático como única ferramenta para o ensino e, com isso, não há qualquer análise crítica aos conteúdos que esses livros trazem. Vale ressaltar que tal postura é verificada não só com relação ao livro didático, mas também com a proposta curricular, que tende a ser estruturada com base em uma única cultura.

Segundo Arroyo (2011), o conhecimento vivo, aquilo que faz parte da existência dos estudantes e professores, as histórias que os constituem como sujeitos precisam e devem estar no currículo. Nesse sentido, o currículo se constitui enquanto espaço de disputa, no qual se luta por conhecimento que liberte. Conforme Arroyo (2011):

É ético que os profissionais e educandos lutem por devolver-lhes o que vem sendo subtraído, o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se. Nessa luta ética pela liberdade e a autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece

como o território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real (ARROUYUO, 2011, p. 40).

As palavras do autor propõem justamente a reflexão sobre a incoerência do currículo em sua estrutura e funcionamento, uma vez que ele não cumpre com sua função de levar os estudantes a pensar de forma crítica e a conhecer a si e a sua história, a entender-se como sujeitos e perceber os processos de opressão e injustiças em que são submetidos. Dessa forma, o modelo de currículo tal como conhecemos sequestra dos estudantes a liberdade, o direito de ter acesso a conhecimentos que de fato ajudam a entender o mundo, principalmente o mundo que os cerca. Além disso, é tirado dos professores o direito a autonomia, de escolha de conteúdos e das formas de ensinar, o direito a criatividade e liberdade para exercer sua função em sala de aula. O currículo dita o que deve ser ensinado mediante a seleção de conteúdos julgados essenciais e legítimos. Com isso, impede que professoras e professores exerçam sua autoria, o que revela uma falta de credibilidade que se dá a esses profissionais.

De acordo com Santomé (1995), a instituição escolar é um dos ambientes em que os conhecimentos são legitimados. Assim, a escola contribui e muito para reforçar certos conhecimentos e culturas enquanto merecedoras de estudo e atenção. Como consequência disso fica claro também que todo conhecimento excluído revela o posicionamento que a instituição escolar tem sobre ele.

O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político (SANTOMÉ, 1995, p. 166).

Corroborando com a análise do autor, a escola, guiada pelo currículo, é responsável pela legitimação do conhecimento que merece atenção, daquilo que deverá ser entendido como cultura e desse modo se constitui como meio de reforçar ideologias, interesses sociais, formas de opressão, desigualdades e injustiças sociais.

Para abordar como que a instituição escolar contribui para reforçar modos de pensar, bem como formas de opressão, Santomé (1995) parte dos conceitos de ausência e silêncio. Tomo como exemplo aqui as questões étnico-raciais que também são analisadas pelo autor no contexto escolar. Segundo o autor, a escola tende a dar pouca ou nenhuma atenção a esse assunto, de modo que professoras e professores tratam da questão com imparcialidade, não se comprometendo a encarar o problema de frente, pensar e criar formas para mudar a situação. O resultado disso é a reprodução do racismo de forma consciente ou não. Desse modo, são variadas as formas pelas quais o racismo é revelado no sistema educacional, de acordo com Santomé (1995):

[...] Assim, por exemplo, podem-se detectar manifestações de racismo nos livros didáticos de Ciências Sociais, História, Geografia, Literatura, etc., especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder (SANTOMÉ, 1995, p. 169).

Além disso, afirma o autor, que o racismo também pode ser reproduzido e reforçado através de “estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos” (p. 169) eliminando, dessa forma, fatos históricos que revelam atos de covardia e violência contra grupos sociais minoritários. Sendo assim, o silêncio que a escola resolve adotar frente à questão racial é uma forte ferramenta de legitimação e perpetuação da desigualdade racial.

Dentre as diversas formas de silenciamento da diversidade cultural e de problemas sociais como a desigualdade racial, social e opressão de gênero abordadas por Santomé (1995), está o que o autor chama de *currículo turístico*, que segundo ele se configura como uma estratégia de silenciamento bastante perversa. O *currículo*

*turístico* é definido pelo autor como uma maneira de tratar a diversidade em “unidades didáticas isoladas” utilizando para isso a técnica do distanciamento e da neutralidade com relação às questões abordadas, como se elas não estivessem conectadas ao contexto educacional, fosse algo fora do alcance da escola e, portanto, essa não possui a capacidade de solucionar.

O *currículo turístico* pode ser verificado, conforme aponta Santomé (1995), sempre que a temática da diversidade for tratada com base em algumas atitudes descritas pelo autor. Aqui mencionarei apenas três dessas atitudes, a saber: a trivialização, que tende a abordar a diversidade cultural de maneira superficial, se ocupando de detalhes no que diz respeito a hábitos alimentares e festivos, por exemplo. A segunda atitude se refere ao desconectar a diversidade da vida nas salas de aula. Nesse caso, a questão social é trabalhada em apenas um dia do ano letivo (o famoso “Dia de...”), em uma disciplina apenas, depois o tema é esquecido e silenciado como se fosse algo do além, que não está em nosso contexto nem no cotidiano escolar. A terceira atitude é a da tergiversação, aquela que tem o objetivo de ocultar ou deformar a história e a origem dos grupos sociais marginalizados. Esse caso é considerado por Santomé (1995) o mais cruel, uma vez que se constrói estrategicamente uma história para naturalizar formas de opressão. Além disso, se busca justificar e fundamentar a marginalização de grupos sociais com base na estrutura familiar e na análise da pessoa individual, o que o autor chama de “psicologização dos problemas raciais e sociais” (p. 175). Desse modo, as verdadeiras causas dessas situações, como as relações de poder, as estruturas sociais, políticas e econômicas são escamoteadas como estratégia para preservar as coisas como estão.

Tais formas de executar o *currículo turístico* aqui descritas nos fazem pensar, sem precisar de muito esforço, na questão étnico-racial e na maneira como ela é silenciada nas escolas, e quando abordadas, os são de maneira estereotipada, deformada e totalmente desvinculada da realidade cotidiana.

Damos um importante passo na luta contra a opressão racial no momento em que foi aprovada a Lei 10.639/03, que torna

obrigatório o ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino públicas e privadas. Segundo Gomes (2008), a referida Lei é uma das medidas de ações afirmativas e expressa a luta do Movimento Negro no âmbito da educação enquanto reivindicação necessária, visto que é na educação que também se reproduz a discriminação racial, mas por outro lado através dela será possível a superação do racismo e a construção de uma sociedade mais justa e democrática mediante o emprego de práticas educativas anti-racistas. A conquista é para comemorar, no entanto, ainda há muito chão pela frente, visto que a realidade mostra que muitas escolas ainda não incorporaram tal obrigatoriedade, ignorando a Lei ou trabalhando de forma equivocada por meio do currículo turístico. Recorro mais uma vez a Santomé (1995), que nos alerta:

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas *culturas negadas* não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando (SANTOMÉ, 1995, p. 172).

Para que os avanços se concretizem nessa direção se faz necessário o empenho e responsabilidade de gestores, professoras e professores conscientes de suas funções enquanto profissionais da educação para colocar em prática o ensino crítico e libertador, que promova a desconstrução de estruturas opressoras e desiguais estabelecidas na sociedade.

Em vista disso, a Lei 10.639/03 enquanto medida de ação afirmativa é uma conquista significativa para a população negra, uma vez que, mediante a efetivação da referida Lei na prática a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, será visibilizada de modo que o racismo e a discriminação racial sejam superados. Cabe ressaltar que os objetivos da Lei 10.639/03 só serão alcançados de fato quando

todos os estabelecimentos de ensino e seus educadores e educadoras assumirem uma postura crítica em relação às práticas pedagógicas adotadas no que tange à diversidade étnico-racial. Como diz Gomes (2005),

Mas não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação (GOMES, 2005, p. 52).

Não adianta fazer de conta que está colocando a Lei em prática utilizando, para isso, um dia do ano letivo, numa única disciplina, para falar da questão racial e, ainda, de forma estereotipada e deformada. Espera-se que as instituições escolares se comprometam com o estudo aprofundado do assunto e com a criação de estratégias cujo objetivo seja colocar em ação o ensino anti-racista e emancipatório.

Faz-se necessário, portanto, que o sistema educacional, a escola compreenda a diversidade cultural não enquanto problema a ser enfrentado, mas o princípio a partir do qual a educação deve se pautar para a formação de sujeitos que saibam conviver com as diferenças de forma respeitosa. Até porque, como afirma Gomes (2003), a diversidade cultural “é constituinte da nossa formação humana. Somos sujeitos sociais, históricos, culturais e por isso mesmo diferentes” (p. 73). Nesse sentido, de acordo com a autora, para que a mudança ocorra de fato é preciso que educadoras e educadores superem a visão de que o papel da escola se resume em preparar os estudantes para o vestibular e o mercado de trabalho. Assim, para pensar a diversidade cultural requer refletir sobre suas complexidades e realizar alguns questionamentos propostos por Gomes (2003), a saber:

Se concordamos e até mesmo nos orgulhamos do aspecto pluricultural da sociedade brasileira, o nosso projeto de democracia não pode se eximir da responsabilidade de criar, de fato, condições em que a diversidade do nosso povo seja respeitada. A escola é um dos espaços socioculturais em que as diferentes presenças se encontram. Mas será que essas diferenças são tratadas de maneira adequada? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão dos ditos diferentes? Por isso, a reflexão sobre as diferentes presenças na escola e na sociedade brasileira deve fazer parte da formação e da prática de todos/as os/as educadores/as e daqueles que se interessam pelos mais diversos tipos de processos educativos (p. 71).

Como aponta a autora, quando se pensa em diferenças, a instituição escolar é um dos incontáveis espaços em que *diferentes presenças* se relacionam. Seguindo as questões propostas pela autora, podemos pensar no direito à educação e nos perguntar se as diferenças são aceitas e de que forma são tratadas pela escola. Tendo em vista o importante papel da educação e dos educadores na construção de uma sociedade baseada na igualdade e no respeito às diferenças, cabe aos profissionais da educação refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas, no sentido de avaliar se essas estão contribuindo para a inclusão dos ditos diferentes ou reforçando as desigualdades e exclusão.

Nunca foi tão urgente educar pensando na diversidade, tendo em vista o momento atual em que as diferenças são alvo de ameaças e violação de direitos, em que a intolerância e a ausência de respeito às individualidades e a diversidade tomam proporções cada vez mais assustadoras. Nesse sentido, a escola precisa abraçar a diversidade cultural e garantir a presença de discussões e reflexões em torno das diferenças enquanto componentes de todos os grupos humanos. A partir disso, a escola deve garantir que os estudantes possam compreender as diferenças, se portando diante delas com respeito, superando, dessa forma, a visão de que a diferença é um desvio à norma. Para tanto, segundo Gomes (2003), faz-se necessário que a escola se desprenda de padrões e da ideia de homogeneidade. Isso é fundamental para que se construa uma compreensão profunda da

diversidade cultural que constitui a nossa sociedade e enxergá-la enquanto riqueza a ser explorada pela educação.

Levando em consideração os conflitos e problemas que existem em nossa sociedade, o que se espera do sistema educacional é que ele desempenhe a função de ensinar, partindo de experiências e dos significados das estruturas sociais, da garantia do direito de cada estudante ter acesso a diversidade de conhecimentos, aqueles que irá levá-los ao entendimento de sua história, de suas vivências e por que ocupam determinada posição social e não outra e, além disso, entender as diferenças culturais, o outro, livre de qualquer visão preconceituosa e estereotipada. Em suma:

As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOMÉ, 1995, p. 1775).

As palavras supracitadas nos leva a pensar e questionar seriamente sobre o papel do sistema educacional e se as instituições escolares têm sido de fato espaços de reflexão e estudo da realidade ou se simplesmente se fecha no mundinho dos conteúdos didáticos se desconectando totalmente do contexto. Como afirma o autor acima, a “pedagogia tem que ser uma forma de luta”, de resistência e construção de uma sociedade mais democrática.

Dentre as possibilidades para trabalhar a diversidade cultural e a questão racial em sala de aula, a Cultura Hip Hop pode ser uma fonte muito rica, visto que é uma cultura que vem das ruas, das periferias e dialoga com os jovens e estudantes. Assim, frente ao racismo e aos estereótipos depreciativos que a população negra e, sobretudo, das periferias é alvo, o Hip Hop surgiu nas ruas como um movimento reivindicatório, de protesto e de revalorização das pessoas de cor. É a tomada da palavra por sujeitos donos de sua história que, ao assumirem sua identidade, a sua negritude,

desconstrói as imagens negativas em torno do ser negro e as transformam em símbolo de resistência dentro da periferia.

Como afirma Souza (2011), a inserção dos negros na escola passou por um grande processo de rejeição e humilhação. O acesso à escola sempre foi visto como possibilidade de ascensão social por uma parcela dos negros, embora este mesmo espaço seja o local por excelência das práticas de exclusão e cerceamento dos sujeitos. Um dos mecanismos utilizados para excluir os indivíduos negros do espaço de escolarização é o desprezo pela linguagem e cultura destes, seguido da imposição da língua e cultura hegemônica como a única forma de expressão do modo de ser e ver o mundo. É nesse sentido que Souza (2011, p. 37) confere ao Hip Hop o caráter de agência de letramentos de reexistência.

Letramentos de reexistência aqui será a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. Para os *rappers*, a educação e a posse da palavra são marcadas pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações (SOUZA, 2011, p. 37).

Desse modo, a Cultura Hip Hop enquanto prática de letramento antirracista nas escolas pode ser um instrumento pedagógico de emancipação e resistência para a desestabilização do racismo e da discriminação racial, no ambiente escolar e na sociedade em geral. Além disso, os estudantes terão a oportunidade de conhecer os significados dessa cultura para a luta contra a desigualdade racial, desconstruindo, assim, os estereótipos acerca das culturas periféricas.

O Movimento Hip Hop tem caráter artístico/cultural e traz à tona reflexões sobre o racismo, a desigualdade racial e suas consequências para a juventude negra de nosso país. Através das letras politicamente engajadas de *rap* é possível refletir sobre os privilégios que um determinado grupo social detém e,

consequentemente, sobre as carências que caracterizam o grupo social oposto, além disso, é possível refletir sobre o caráter étnico-racial que define cada grupo. Assim, o estudo do referido movimento e cultura, bem como o trabalho de leitura, escuta e reflexão de letras de *rap* em sala de aula pode ser uma atividade bastante significativa e proveitosa para se discutir o racismo, o preconceito racial, a discriminação racial e o mito da democracia racial, conceitos que possuem significados diferentes. O interessante dessa atividade é que as discussões serão realizadas de forma contextualizada, visto que o Hip Hop é uma expressão da cultura negra e, além disso, de forma acessível, uma vez que o Hip Hop dialoga com a juventude e com a realidade de muitos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, cabe dizer que é necessário e urgente que o currículo seja repensado no sentido de desconstruir a ideia de homogeneidade cultural, de padrões de comportamentos e modos de viver e pensar. A educação precisa estar pautada na diversidade e para a diversidade. A escola e os educadores e educadoras devem assumir a responsabilidade política de incluir as diferenças e ensinar aos seus estudantes a vê-las e compreendê-las como inerentes aos grupos humanos e que partilhamos semelhanças e diferenças uns com os outros e isso se traduz em riqueza para nossas relações sociais.

Assim sendo, a educação pode ser uma aliada imbatível no que tange a superação do racismo, da desigualdade racial e da opressão que atinge a população negra, bem como outros grupos minoritários. Para tanto, é imprescindível que a escola seja compreendida enquanto espaço de luta, como reconhece Santomé (1995), lugar de resistências e reexistências contra todas as formas de opressão que ganham vida no meio social. A instituição escolar, portanto, deve assumir a responsabilidade política de ensinar os alunos o exercício do pensar criticamente sobre as estruturas sociais, as formas de opressão, violência, desigualdades e injustiças sociais, visto que a escola, professores e alunos fazem parte desse contexto. Desse modo,

quando a escola for percebida dentro dos processos sociais e políticos e, por isso mesmo, precisa se posicionar e agir em prol de mudanças, a educação exercerá, de fato, o seu papel revolucionário dentro da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHIMAMANDA Adichie: O perigo da historia única. TED ideas worth spreading, 2009. Vídeio. Disponível em: [http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html).

FANON, Frantz. Pele negra máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade Étnico-cultural. In: Diversidade na educação: reflexões e experiências / Coordenação : Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. - Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MOORE, Carlos. Racismo & sociedade. Belo Horizonte : Mazza Edições, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola, 2011.

# **APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO NO ATUAL CONTEXTO BRASILEIRO E O CURRÍCULO ESCOLAR**

Solange Aparecida de Souza monteiro

## **INTRODUÇÃO**

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado, a docilidade do corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes. Em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.

A história da educação nos mostra que tudo isso está muito longe da verdade: a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram e ainda estão preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.

Para Michel Foucault (1987), é possível perceber as inúmeras estratégias e técnicas inventadas para esquadrihar os corpos, para conhecê-los e escolarizá-los; para produzir gestos, posturas e movimentos educados, cristãos, civilizados, urbanizados, dóceis, para construir hábitos saudáveis, higiênicos, adequados e dignos. Em textos antigos é possível perceber o quanto o corpo fala sobre a alma, o quanto ele está implicado e envolvido na sua construção e também na construção da inteligência, da razão, enfim, na construção do sujeito. Uma postura alinhada, que supõe mais do que uma forma de posicionar as costas ou os membros ao longo do corpo, ela é indicativa de uma retidão de caráter.

Em 2017 a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instaurou a discussão em torno do papel do Estado na

elaboração, implementação e regulação de uma proposta curricular nacional para a educação básica, suscitando posicionamentos favoráveis e contrários à centralização curricular via Ministério da Educação (MEC).

Foucault (2001) aborda que a linguagem, os discursos e as verdades são lugares de permanentes lutas, algo que progride no tempo. São procedimentos que permitem fazer circular o poder. Portanto, entender as trocas e os embates dispersivos entre os ditos e não ditos de um determinado objeto discursivo é uma maneira de entender e de alcançar os efeitos pensantes das superfícies que podem estar sendo ocultados para produzir modalidades de novos sujeitos, por isso, conferir diversos ditos e não ditos sobre a Base Nacional Comum Curricular que entrecruzaram as operações semióticas desse sistema é um dos nossos objetivos.

Os defensores da centralização acreditam que o controle e a regulação dos currículos pelo Estado é uma estratégia importante para a garantia da qualidade do processo de ensino aprendizagem por meio da uniformização/padronização dos conteúdos escolares em contraposição a autonomia dos sistemas, das escolas e dos professores na definição do currículo escolar.

O texto da BNCC foi produzido em um contexto complexo, no qual diversos eventos e estratégias articulam-se: o golpe institucional contra a presidenta Dilma Rousseff, as tentativas de rápidas mudanças em legislações relacionadas à educação e a outras esferas sociais, como do trabalho e previdência social; as pressões do movimento “Escola sem Partido”, o claro afastamento de especialistas ao longo do processo de elaboração da BNCC, as pressões de setores do governo Temer, para que a Base seja legitimada pelo Congresso Nacional, ao invés do Conselho Nacional de Educação.

## APONTAMENTOS CONTRÁRIOS À IMPLANTAÇÃO DA BNCC

Em outubro de 2013 houve um evento em Campinas, São Paulo - Brasil. Desta vez, o foco da conferência foi especificamente sobre o desenvolvimento de padrões comuns de currículo.

Susan Pimentel, da Student Achievement Partners, além de Francisco Soares (atual presidente do INEP), foi a principal autora do Núcleo Comum de Alfabetização e do vice-presidente do Conselho Administrativo de Avaliação Nacional que aconselha sobre a Avaliação do Progresso Educacional (NAEP). Michael Cohen é o presidente da Achieve Inc., uma organização sem fins lucrativos financiada pela Fundação Gates e pelo governo federal dos EUA. Conseguiu defender o Currículo Básico Comum, participou de seu processo de redação e, posteriormente, elaborou testes padronizados e consultoria alinhada com o Common Core. Complementarmente, no dia seguinte, outro seminário foi realizado em São Paulo, organizado por CONSED e apoiada pela Fundação Lemann, realizada no Insper (uma instituição de ensino superior) com o estudioso Michael Young, de Inglaterra, como principal orador.

Classificamos, aqui, as produções que se posicionaram não favoráveis a implantação da Base Nacional Curricular Comum, por considerá-la como: práticas de influência e controle na tentativa de homogeneidade; política neoliberal; vinculada à políticas de avaliação; instrumento de regulação; reprodução da experiência internacional e atendendo aos interesses políticos, econômicos internacionais e a formulação deixou-se impregnar por setores empresariais que, com superficialidade, defendem que o principal problema da educação brasileira é de fundamento gerencial.

A BNCC torna desafiadora para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa dos estudantes e professores, na medida em que os saberes desses atores são excluídos do processo de ensino e de aprendizagem, no âmbito do currículo.

Um aspecto importante a ser levantado é que a BNCC traz a concepção de currículo neutro, algo que não é possível. O que se percebe é que essa noção associada àquela de Educação tecnicista e manufatureira, em que se promove a segmentação e setorização dos

saberes na formação dos professores, desaguando na construção de mentalidades fragmentárias, sem noção da totalidade.

Peters (2000) chama esse movimento de pensamento pós estrutural, “questiona o cientificismo das ciências” e adota “uma posição antifundacionalista em termos epistemológicos” (p. 39). Além disso, é possível perceber o questionamento das questões de representação, característico da chamada filosofia da diferença, o que representa “uma enorme influência sobre as diversas análises das configurações políticas da contemporaneidade” (p. 41).

Os apontamentos dos autores nos mostram que, em alguns dos seus estudos, Santos (1996, p. 19) traz questões voltadas ao conhecimento e à ciência. Ele entende que “quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial em que incide a aplicação e não é afetado por ela”. Também considera que, nessa aplicação, assume-se “uma única definição da realidade dada pelo grupo dominante e força-a, escamoteia os eventuais conflitos e silencia as definições alternativas”.

Machado e Lockmann (2015) abordam o caráter pós-estrutural de análise e avaliando que o poder está dissipado em todo sistema social e relacionado intrinsecamente ao saber. Algumas das produções desse grupo abarcam que a principal intensão da política da BNCC é no interesse da padronização das condutas dos indivíduos, no sentido de governá-los.

A organização escolar, o currículo escolar também é penetrada por relações de poder e dominação, refletida em sua cultura e nos saberes que a alimentam, saberes permeados de ambiguidade, distantes da vida cotidiana, que dependem quase que exclusivamente da comunicação escrita e se adaptam mais comumente a procedimentos de avaliação formal.

Dessa forma, para os autores (as), a BNCC se mostra vulnerável, porque se propõe dominar algo que é puramente um movimento, coloca-se uma tentativa do controle curricular. Sendo assim, a partir da perspectiva foucaultiana, produzem-se “corpos dóceis”, isto é, corpos obedientes e “bonzinhos”, que não contestam

e que apenas se deixam instruir. Assim sendo, o modo de subjetivação capitalístico implica uma “tecnologia do corpo social”, a biopolítica, uma modalidade de poder e de governo sobre as populações. Na busca em regular e controlar tanto o corpo-organismo como o corpo-espécie da população, o objeto por excelência do poder é a vida como um todo.

Para Foucault (2008), assim como a biopolítica é uma modalidade de poder e de governo sobre as populações: é a gestão da própria vida. “É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de ‘população’”.

Compreende a capacidade de gerir a própria vida. Os sujeitos devem conseguir refletir sobre seus desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros. Inclui a compreensão do mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências e profissões.

Macedo (2015) aborda que os agentes políticos privados estão ávidos por incorporar vigorosamente à educação pública uma lógica empresarial contemporânea. A escola como empresa. Aliás, dentro dessa lógica, toda atividade humana organizada pode ser uma empresa. E uma empresa visa resultados e esses resultados devem ser medidos.

Em outros termos, esses grandes grupos econômicos desejam transpor à educação pública uma ideologia de produtividade e controle. Embora objetivos e avaliações devam ser assuntos caros à educação, incorporar uma lógica empresarial, que desconsidera o que não pode ser medido e dá centralidade aos resultados, pode ser altamente nocivo.

A intenção explícita para a população é que a discussão proposta pelo MEC sobre a BNCC é a de que ela teria como princípio aprofundar a interlocução entre o pensar e o fazer pedagógicos no cotidiano das escolas, no tocante ao tema Ética e

Educação, realizando estudos, levantamento das produções existentes na leituras sobre o tema, pesquisas, debates, trocas de relatos de experiências, discussões sobre os documentos oficiais e a BNCC, temáticas enfatizadas: conceitos de Ética, relações entre Ética, Educação e Escola, Educação Ambiental, Imagens, Conhecimento, Religião, Embora objetivos e avaliações devam ser assuntos caros à educação, incorporar uma lógica empresarial, que desconsidera o que não pode ser medido e dá centralidade aos resultados, pode ser altamente nocivo.

Macedo (2015) defende que a BNCC tem como modelo a experiência estadunidense do Núcleo Comum (*Common Core*), com centralidade nos objetivos e em padrões de avaliação. Por trás disso, há o que a Fundação Itaú Social chama de “paradigma de colaboração integrativa” entre o público e o privado que, mais que organização e produtividade, “visa à produção de uma narrativa hegemônica sobre o que é qualidade na educação e sobre como atingi-la”.

Agentes políticos privados estão sequiosos por incorporar robustamente à educação pública uma lógica empresarial contemporânea. A escola como empresa. Além do mais, dentro dessa lógica, toda atividade humana disposta pode ser uma empresa. E uma empresa visa bons resultados e esses resultados devem ser calculados.

E esses grandes grupos econômicos desejam instrumentalizar a educação pública uma ideologia de produtividade, racionalidade e controle. Ainda que os objetivos e as avaliações devam ser temas caros à educação, incorporar uma lógica empresarial que não considera o que não pode ser ajustado e dá centralidade aos resultados.

Mais do que a especificidade do interesse de uma ou outra instituição, seja brasileira ou estrangeira, há uma força maior caracterizada pela transposição das lógicas empresariais aos bens públicos e pela política dos resultados, das metas.

Pode-se também tecer analogias entre a avidez por resultados e a atual política de democratização do ensino público no Brasil. Como escreveu Christian Dunker em recente artigo, trata-se de uma democratização precária, uma inclusão sem estruturas suficientes para a permanência qualitativamente significativa dos incluídos na escola. O objetivo são os números.

Uma democratização que desvia das diferenças múltiplas da expressão da sexualidade, dos fazeres, das etnias, favorecendo uma organização social mais intolerante que produz leis mais desiguais e estigmatizantes em uma sociedade de massas e plural.

Para Bhabha (2003, p. 188) a partir da análise do contexto colonial que põe lado a lado, como campos opostos, culturas pré-constituídas, e, ao mesmo tempo, cria estratégias normalizantes, as quais, por meio de uma autoridade cultural, permitem generalizações, abre-se espaço para o movimento ambivalente, que implica uma parcialidade na incorporação da cultura nativa e outra parte que é incognoscível, numa inscrição dupla que emerge como incerteza e abala a autoridade da cultura.

São experimentos de aprisionamento dos procedimentos de concepções e de produtos curriculares que advêm por meio de determinações oficiais de currículo para as escolas brasileiras, regularizado de maneira racional tecnológica, instrumental e conteudista.

Na tentativa de estabelecer outras conexões entre os discursos e pensamentos deste grupo, Santos propõe um projeto educativo que o denomina como emancipatório, ele discute sobre o papel do conhecimento científico para esse projeto. Para o autor, “todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social” (p. 17), que se estabelece num processo de conflitualidade.

Pereira e Oliveira (2015) abordam que a proposta da BNCC valoriza determinados conhecimentos em detrimento de toda uma pluralidade existente, pois subtrai determinados saberes e culturas, legitimando e validando a produção hegemônica monocultural, nesse

caso, das lógicas interiorizadas de valores da economia e do mercado, mas também de toda e qualquer diferença étnica/cultural que não corresponda à cultura dominante.

A reforma da educação se alia, indistintamente e discursivamente, de diversas formas, ligadas a uma rede global de ideias políticas e formas de política. O Brasil está em uma questão particular em um continuum de mudança que faz interconecção e contrapõe a uma mudança global na forma e modalidades do estado e concomitante maneiras de governar diversamente, questionar as relações entre política, processo político e política democrática.

Gabriel (2015), a BNCC trata-se de um movimento de centralização curricular, na busca de uma cultura escolar comum, por meio de estratégias que fortalecem os discursos de nação que a significam como antagonista de pluralidade.

A Mobilização para os Padrões Nacionais de Aprendizagem se descreve com um grupo para promover equidade e alinhar os elementos do sistema educacional no Brasil. Para o grupo, criar esse currículo funcionará como “uma espinha dorsal para os direitos de aprendizagem de cada aluno, para formação de professores, para materiais de ensino e avaliações externas”.

Em seus princípios eles afirmam que deve ser focado nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais; ser claro e objetivo; ser sustentado por evidências de pesquisa e ser obrigatório para todas as escolas e o país.

Em se tratando de currículo e suas inter-relações com a cultura, explica que em um currículo multiculturalista a diferença, mais do que tolerada ou respeitada é colocada permanentemente em questão, portando, nessa perspectiva, não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais.

Ball (2005), aborda que os trabalhos que deram destaque a subsídios discutidos quando analisa a cultura da performatividade, os efeitos da globalização e da política neoliberal para a educação, firmam que o documento é caracterizado como uma listagem de

objetivos, pautados em dimensão regulatória e restritiva, que vai ao encontro de uma formação crítica e emancipatória. Salientamos ainda a respeito do ciclo de políticas, a inclusão posterior, pelo próprio proponente (BALL, 1994), de dois outros contextos a serem considerados nas análises: o contexto de resultados e o contexto da estratégia política. A BNCC é entendida como uma política neoliberal, vinculada à política de avaliação, uma vez que se apresenta como referência para os sistemas de avaliação, manifestando a relação com o momento internacional de surgimento do modelo de “currículo nacional” e que por meio da proposta buscam-se padronizações curriculares globais.

Os recursos financeiros e recursos sociais estão sendo implantados para mudar o cenário da educação no Brasil e a experiência da educação em Escolas brasileiras. Em tais relações público-privadas opacas, torna-se desafiador, se não impossível, identificar precisamente o papel interpretado por diferentes atores políticos e responsabilizá-los. Por exemplo, embora concordemos com que a Fundação Lemann teve um importante papel na mobilização e na formulação da Base Nacional Curricular Comum não foi possível determinar o seu papel na agenda e sua construção de rede. Nesse sentido, há uma necessidade urgente de mais pesquisas que se concentram em novos sites, novos atores e novos processos de política além do próprio estado, e na verdade além do estado-nação, como educação pesquisa política, no Brasil e em outros lugares, geralmente continua focada sobre o próprio estado e os atores e processos políticos tradicionais.

A estrutura da BNCC para o Ensino Médio indica os componentes curriculares, formados apenas por Português e Matemática, sendo o restante organizado em áreas do conhecimento. Porém, os detalhes da proposta e organização ainda são desconhecidos. A partir da homologação, a revisão dos currículos nos estados e municípios tem como prazo máximo o ano letivo de 2020. No site “Movimento pela Base” já é possível consultar guias para gestores e professores sobre como interpretar e implementar a BNCC.

Para Palafox (2015) a elaboração do documento da BNCC pauta-se no contexto político que elabora parâmetros e diretrizes, fundamentadas em orientações filosófico-pedagógicas para controlar as práticas dos profissionais da educação. Conclui que o projeto é norteado pelas “teorias científicas e orientações oriundas dos mais diversos organismos internacionais interessados, fundamentalmente, em manter e reproduzir o modo de produção capitalista do jeito que está”. Ferreira (2015) é então contundente em afirmar que não faz sentido um documento de BNCC em face dos documentos existentes que já corporificam uma base.

Lima Verde (2015) faz o questionamento em relação a ter atribuído à União a definição de conteúdos específicos, pois entende que, com base na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996), a eleição de conteúdos curriculares específicos não é delegada a nenhuma instância. É somente conferida à União a normatização de competências, diretrizes e bases reguladoras da Educação Básica. Portanto, para a autora, o empenho dessas iniciativas está na intenção de garantir um currículo detalhado para cada série e disciplina da educação básica, intencionando incentivar uma visão neotecnicista de educação, reduzindo assim o papel do professor como mero executor de estratégias que viabilizem a concretização daquilo que foi previamente selecionado para constituir o currículo.

A ANPED e a ABdC (2015) apresentam algumas considerações acerca do seu posicionamento contrário ao documento de BNCC. A partir dos apontamentos expostos, separamos alguns pontos observados atribuídos à base curricular: lista de objetivos prioritariamente conteudinais, o sentido mercadológico que aponta para a tendência internacional, a centralização curricular, avaliação em larga escala e responsabilização.

As análises que apresentamos dão força ao argumento de que a Base ainda não está encerrada. O que a literatura aponta como aspectos favoráveis à implantação da BNCC.

Nesse grupo apresentamos os textos que, embora apresentassem importantes críticas sobre o documento, se posicionaram a favor da BNCC. A principal justificativa se deu na

possibilidade do documento promover justiça social, garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim como também a BNCC foi apresentada como alternativa de mudança da lógica vigente que origina o currículo através das avaliações e livros didáticos.

Embora os discursos sobre os conhecimentos fundamentais como segurança de direitos e arrefecimento de desigualdades, seja através do discurso de que algumas diretrizes ou bases podem gerar a qualidade que a educação precisa pode estar relacionado historicamente com o antigo discurso da educação como e equalizadora de oportunidades.

## ESCOLA, POLITICA E CURRÍCULO

Na arena dos debates sobre o currículo escolar, uma das manifestações mais explícita do obscurantismo é o movimento nomeado de Escola Sem Partido. Ao contrário do que defendem seus apoiadores, esse movimento não tem o objetivo de defender a escola perante prováveis ações de esforço e de transformar uma ou diversos sujeitos em benefício de determinado pretexto ou princípio, sistema de ideias ou fé político-partidário ou de sujeição ideológica.

Sua verdadeira finalidade é a concepção de uma atmosfera de censura ideológica, ética e política dos professores, dos currículos e dos materiais pedagógicos, de sentido a se submeter à escola pública aos pareceres da concepção de mundo dos perpetuadores do conservadorismo extremista da sociedade contemporânea. Não se trata, como pensam até mesmo alguns dos críticos desse movimento, da recriminação a alguns temas com que os defensores do movimento chamados e propagados como ideologia de gênero. A tentativa de censurar a discussão de questões de gênero nas escolas públicas é apenas a faceta mais aparente de um espectro de mundo que, no contorno, se opõe à propagação do aforismo científico, do enriquecimento artístico e do pensamento filosófico. Para Duarte (2018), o obscurantismo beligerante não é um fenômeno novo.

Em 1964 a ditadura instaurou diversos campos representativos das forças de direita e constituíram no Brasil movimentos com particularidades de obscurantismo beligerante. Atualmente esse acontecimento aponta com algumas peculiaridades, entre as quais pode-se assinalar que o mundo virtual da internet tem se mostrado um terreno fértil para agressões violentas, caluniosas e difamatórias sem qualquer fundamento na objetividade dos fatos. Sendo assim, o obscurantismo é o maior favorecido das fake News.

Hayek, Friedrich August von (1990), diz que todo o arsenal educativo, escolas e a imprensa, o rádio e o cinema será empregado exclusivamente para disseminar as ideias, verdadeiras ou falsas, que fortaleçam a crença na justeza das decisões tomadas pela autoridade; e toda informação que possa causar dúvidas ou hesitações será suprimida. O provável efeito sobre a lealdade do povo ao sistema torna-se o único critério para resolver se determinada informação deve ser publicada ou não.

O obscurantismo não é simplesmente desconhecimento dos fatos, eventos, realidades, ideias. Quando há o desconhecimento, nós estamos buscando conhecer. O obscurantismo é a luta contra o conhecimento, luta contra a razão, ele usa todas as suas energias para atacar qualquer atitude, o obscurantismo é uma luta pela escuridão.

Um exemplo é o do ataque ao trabalho escolar como aconteceu no segundo semestre de 2018 em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, alunos do 9º ano que realizaram uma discussão sobre LGBTfobia e intolerância religiosa na sala de aula e produziram cartazes sobre os temas. Um grupo de vereadores reacionários e conservadores invadiram a escola, e um deles até mesmo arrancou o trabalho dos alunos do mural. Nos cartazes, constavam frases de repúdio à intolerância religiosa, que é cometida, majoritariamente, contra religiões de matrizes africanas, como “intolerância religiosa é crime de ódio” e “somos todos iguais”. Sobre a LGBTfobia, os alunos colocaram ao centro a frase “ninguém precisa ser gay para lutar contra a homofobia”. A professora que leciona língua portuguesa e que promoveu a atividade com os alunos

repudiou a atitude dos vereadores e afirmou: “A escola está aqui para isso, para promover a reflexão e o debate.

Nesse episódio, os vereadores foram desrespeitosos não por querer saber o objetivo, mas a maneira brutal de arrancar os cartazes, isso é uma questão de abuso de poder. São esses mesmos vereadores, assim como outras figuras notórias da direita reacionária e conservadora que perpetuam ideias como o projeto Escola Sem Partido, que busca impedir debates necessários no espaço acadêmico para a construção de uma educação que esteja à serviço do livre pensamento e da emancipação das crianças e adolescentes.

As justas e necessárias reações ao obscurantismo no campo da educação escolar e, mais especificamente, no que se refere às discussões sobre o currículo escolar, correm o risco de cair na armadilha dos obscurantistas se simplesmente insistirem na necessidade da escola debater os temas que a censura reacionária quer eliminar do ambiente escolar.

Partindo da pressuposição de que o currículo é uma construção cultural mesclada por aquilo que a escola ensina nas suas disciplinas e também todas as formas de aprendizagem e habilidades que queremos que nossos alunos tenham.

Para Veiga (2002, p. 7) o Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. A autora entende ainda que o currículo não é solidificado, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído. A reflexão sobre isso é importante porque conforme afirma, “a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”. O currículo não deveria ser apenas resultante de um jogo para decidir quem tem mais poder sobre temas a serem incluídos ou eliminados, da mesma forma que não deveria ser

caracterizado para acatar demandas mercadológicas, como no caso das BNCC — Base Nacional Curricular Comum.

O currículo escolar não deve estar nos jogos de poder e permeado de atitude beligerante, um país pode ser beligerante, ser também cunhado por ele, contudo a socialização do conhecimento é um ato político, não pode ser formas de dominação e opressão, uma vez que o automatismo é o oposto de liberdade.

O aprendiz na condição de aprendiz quando é livre em aprender, por exemplo, a dirigir um carro, ele é também uma forma de internalizar o conhecimento para se ter desenvoltura e fluir naturalmente, segundo a natureza, paradoxalmente, os sujeitos se libertam dos mecanismos quando eles internalizam.

Quando o sujeito aprende, seu conhecimento se torna irreversível, uma vez que, a aprendizagem não é reversível. A aprendizagem quando caminha a certo ponto de desenvolvimento e elaborações linguísticas, o raciocínio crítico é imediato e torna-se irreversível.

Pela lógica dialética, o sujeito tem uma identidade que está em permanente transformação, não há apropriação profunda rigorosa do existente, precisa-se superar a cultura e apropriar-se do que existe, e uma dialética entre objetivação e subjetivação os são sujeitos objetivados na cultura e apropriados de forma criativa da história.

O desenvolvimento integral das potencialidades dos alunos e riquezas de suas necessidades culturais e artísticas estabelece e consolida relações entre currículo escolar e acesso a liberdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC tem caráter normativo e não precisa passar por votação no Congresso nem sanção presidencial. Porém, ela ainda precisará ser homologada pelo ministro da Educação.

A base define o conteúdo mínimo que os estudantes de ensino médio de todo o Brasil deverão aprender em sala de aula, e deve ser

implementada em cada estado conforme as realidades locais. A previsão é que as mudanças estejam em vigor no início do ano letivo de 2022. O documento, porém, foi aprovado em 04 de dezembro de 2018, após diversos protestos de professores que eram contrários. Algumas das cinco audiências públicas previstas pelo CNE entre maio e agosto nas cinco regiões brasileiras chegaram a ser canceladas após protestos.

Segundo Eduardo Deschamp, presidente da comissão da BNCC no CNE, o documento aprovado permite maior flexibilidade às escolas na distribuição dos conteúdos de maior parte das disciplinas. São 04 áreas de conhecimento, sendo que português e matemática ganham destaque porque estarão nos 03 anos do ensino médio. Antes da BNCC, o Brasil não tinha currículo nacional obrigatório e as únicas disciplinas listadas por lei como obrigatórias nos três anos do ensino médio eram português, matemática, artes, educação física, filosofia e sociologia.

## REFERÊNCIAS

ANPED, ABdC. *Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*, ANPED, ABdC, 2015.

BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BALL, Stephen. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham, Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. *Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York, Routledge, 2012.

BRASIL. *Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Edição extra. Brasília, DF, 25 nov, 1995.*

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 134(248), p. 27833-841, 23 dez. 1996.*

BRASIL. Resolução MEC/CNE 04/2010. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de jul. BUTLER, Judith & ANASTASIOU, Athena.(2013). *Dispossession: The performative in the political*. Cambridge: Polity, 2010.

FOUCAULT, MICHEL. *Nascimento da Biopolítica: Curso dado Colège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GABRIEL, Carmem Tereza. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 283-297, jul./dez. 2015.

HAYKE, Friedrich August von. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

MACEDO Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação LÜDKE, Menga. (1999). *A profissionalização do magistério vista em duas perspectivas*. Educação Brasileira, 21(42), p. 239-253.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 42(3), p. 716-737, 2012.

LIMAVERDE, Patricia. Base nacional comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo – *Revista do Instituto de Estudos Sócio-ambientais- UFG*, v.5, n.1, Jan./Jun., p. 78-97, 2015, Disponível em: <  
<https://www.revistas.ufg.br/teri/article/download/36348/18704>>  
Acesso em 16 de junho de 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, 39(2), p. 337-57, 2014.

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, Escola, Professor. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, out./dez. 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio B. A qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In PARAÍSO, Marlycy A. Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

- MOUFFE, C. La paradoxa democrática. Barcelona, Gedisa, 2003.
- PALAFIX Gabriel Humberto Muñoz. Análise do sentido/significado atribuído à Educação Física no documento “por uma política curricular para a educação básica - contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” do Ministério da Educação (2014). *Revista Teias* v. 16 • n. 41 • 223-249 • (abr./jun. - 2015): Infância, Literatura e Educação.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PEREIRA, Talita Vidal Pereira; OLIVEIRA, Veronica Borges de. BASE NACIONAL COMUM: A autonomia docente e o currículo único em debate. *Revista Teias* v. 15 • n. 39 • 24-42, 2014: Currículo, Políticas e Trabalho Docente.
- FUNDAÇÃO LEMANN. *Saindo da inércia? Boletim da Educação no Brasil*. São Paulo, Fundação Lemann, 2009.
- Freitas, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.* 33 (119), 379–404, 2012.
- PERONI, V.M.V., Caetano, M.R., 2016. O público e o privado na educação – Projetos em disputa? Retratos da Escola 9 (17). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. In: Peroni, V.M.V. (Ed.), *Liber Livro*, Brasília.
- VEIGA NETO, ALFREDO. De Geometrias, Currículo e Diferenças In: *Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças*, 2002.

# ESCOLA “SEM” PARTIDO E SEU IMPACTO NO CURRÍCULO: ASPECTOS CENTRAIS DO DEBATE<sup>1</sup>

Lucas Dourado dos Santos<sup>2</sup>

Ronivaldo de Oliveira Rego Santos<sup>3</sup>

*“Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) [...] [que] reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo [...]”*

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

Forças conservadoras, que estavam em silêncio, estão em ascensão no Brasil. Tal premissa apresenta-se fundamentado na constatação da emergência de um quê moral e moralizante, especialmente vinculado à verborragia contra um suposto comunismo, em defesa da família e de valores tradicionais e em nome de uma recessão política. Há ainda uma luta contra a política Petista, que não obstante erros e acertos, acabou se tornando o bode expiatório, produzida como a criadora e cultivadora da corrupção.

Mais especificamente no campo econômico, tal conservadorismo está alinhado com um discurso de austeridade de

---

<sup>1</sup> Uma versão deste trabalho foi apresentada no V CEPE da UEG, em outubro de 2018. Esta edição têm alterações e acréscimos significativos.

<sup>2</sup> Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e aluno de pós-graduação e graduado em Letras Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Campos Belos. E-mail: lucasjrgold10@bol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7544572859066059>.

<sup>3</sup> Mestre em História pela PUC-GO. Docente dos Cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Campus Campos Belos. Professor da Rede Municipal de Ensino da mesma cidade. E-mail: ronirego21@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7035833361063828>.

diminuição do Estado, o que pode ser comprovado pela aprovação do novo Regime Fiscal, que comprometeu pelo prazo de 20 anos os gastos públicos em áreas tão importantes, como saúde e educação. Está em pauta também a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com a justificativa de modernizá-la, instituindo o “acordado sobre o legislado”, trazendo grande insatisfação à classe trabalhadora. Houve e vem ocorrendo ainda, nesse sentido, um retrocesso que tende a agravar ainda mais o desenvolvimento de setores cruciais da nossa sociedade, como é o caso da educação, que pode levar a tão massacrada nação brasileira ainda mais ao rumo do abismo.

O projeto de lei Escola “sem” Partido está em análise no Congresso Nacional, ao passo que já foi apreciado, aprovado e, assim, vigora em alguns Estados e Municípios brasileiros. Querem definitivamente incluí-lo no texto da Lei de Diretrizes e Bases para a educação Nacional, LDB nº 9.394/96. *Grosso modo*, todos os seus signatários argumentam que há uma forte onda de doutrinação praticada pelos professores da escola pública e que, portanto, visam coibir a suposta ação doutrinadora, uma vez que, dizem, corrompem as convicções do educando.

Dentre os vários exemplares que circulam o país, gostaríamos de tratar aqui mais detidamente sobre o Projeto de Lei nº 7180/2014, da autoria do Deputado Federal Erivelton Santana, filiado ao partido Patriota/BA. Além desse, analisaremos ainda outro, o Projeto de Lei nº 867/2015, do Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira, do PSDB/DF. Ambos estão sendo “debatidos” em comissão especial na Câmara dos Deputados Federais, em Brasília.

Primeiro analisaremos aqui as raízes que alimentaram os modelos dos Projetos de Lei nº 7180/2014 e nº 867/2015 (doravante chamados PL Escola “sem” Partido), como a Convenção Americana de Direitos Humanos, Pacto de San José da Costa Rica. Examinaremos ainda a essência que apresentam as entranhas dos próprios projetos, a fim de captar os verdadeiros propósitos do movimento.

O segundo passo será investigar se haverá algum impacto nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e em que grau, caso os

referidos documentos sejam aprovados por nossos legisladores no âmbito federal. Um terceiro momento será destinado à investigação sobre a possibilidade ou não de comprometimento de pilares fundamentais descritos na LDB nº 9.394/96. Como, por exemplo, os princípios que regem o ensino (art. 3º); a diversidade prevista no currículo da Educação Básica (art. 26º); e “a formação básica do cidadão” (art. 32º).

Finalmente, confrontaremos o PL Escola “sem” Partido com a nossa Constituição Federativa, promulgada em 1988. Com base nela, especialmente no artigo 206º, que versa sobre os princípios do ensino brasileiro, chegaremos, talvez, à conclusão da inconstitucionalidade ou não do projeto em questão.

Para isso, além dos documentos oficiais que tratam da educação no Brasil, contaremos basicamente com o apoio das seguintes fontes: Bakhtin (1988); Frigotto (2017); Penna (2017; 2018); Santos (2016); e Souza & Oliveira (2017).

Nesse sentido, através deste artigo busca-se compreender quais serão os impactos, e seus níveis, causados pelas propostas do movimento Escola “sem” Partido à legislação destinada à área da educação nacional (LDB nº9.394/96 e Constituição Federal de 1988), caso elas sejam aprovadas.

## PL ESCOLA “SEM” PARTIDO: RAÍZES E ESSÊNCIA

O PL Escola “sem” Partido foi elaborado pelo advogado e Procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, e vem tendo participação intensa na divulgação dos ideais desse movimento<sup>4</sup>. Para

---

<sup>4</sup> Existe uma página na internet através da qual são dadas, pelo grupo liderado por Nagib, algumas explicações e, até mesmo, orientações de como impetrar projetos de lei junto às Casas Legislativas, tanto dos municípios quanto dos estados nacionais, aos que são ou desejam ser signatários do movimento que se quer acreditar “apartidário”. Veja em: <http://www.escolasempartido.org/>.

ele, a educação brasileira está sendo regida pela má-fé há aproximadamente 20 ou 30 anos<sup>5</sup>: justificativa usada para sustentar as intenções do grupo. Suas intenções tomam força, ainda, em função da própria escolha, ideológica, por obvio, do nome do projeto, pois, como destaca Penna (2018, p. 114) foi “escolhido para explorar o enorme desprezo que a maioria dos brasileiros sente em relação aos políticos profissionais”. De todo modo, continua o autor:

A expressão coloca-nos diante de uma dicotomia: ou você é a favor de uma escola sem partido ou de uma escola com partido. Uma pessoa que não conhece a atuação do movimento ou o teor dos projetos tende a declarar a sua adesão, só porque o termo já mobiliza o desprezo comum pela política partidária (PENNA, 2018, p. 114).

O fato é que tais considerações são veiculadas em sites e em outras plataformas de informação. Assinando como Coordenador do grupo na página da internet, citada na nota de rodapé, Nagib argumenta dizendo que:

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo<sup>6</sup>.

Então, o grupo de “especialistas” em educação revela o mais grave, talvez o único, “problema” do sistema educacional brasileiro e

---

<sup>5</sup> Lembre-se que a Constituição Federal de 1988 completará 30 anos de vigência no próximo dia 05 de outubro e que ela trouxe a consolidação de uma diversidade de direitos referentes à educação. Como, por exemplo, escola pública, gratuita e “laica”; piso salarial aos profissionais da educação (ainda que permaneçam casos de inobservância à lei); previsão de orçamento fixo para ser aplicado à educação, de responsabilidade tanto dos Estados quanto da União, entre outros ganhos. Sendo assim, não estariam os organizadores do PL Escola “sem” Partido movidos pela nostalgia de períodos anteriores à redemocratização do Brasil?

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>.

que, portanto, precisa ser extirpado através do PL Escola “sem” Partido: “um exército organizado de militantes travestidos de professores”. Trata-se da compreensão segundo a qual o professor seria apenas um burocrata, uma pessoa que não deveria pensar, nem tão pouco contextualizar o ambiente escolar (Cf. PENNA, 2018). Além das pressões de uma moral universalizadora, cuja premissa é a defesa do cristianismo, deve-se entender que há outras influências, pois, “[...] em decorrência dos condicionamentos determinados pelas ações neoliberalistas, o âmbito educacional encontra-se em demasia subjugado à visão ‘tecnocrata’ [...]” (SANTOS, p. 28 grifos nossos). O que se pretende, portanto, é que nas escolas sejam inseridas ideologias do mercado, a escola ficaria sob a direção daqueles que não conhecem verdadeiramente as demandas do “chão da escola”.

O advogado paulistano se fundamentou na Convenção Americana de Direitos Humanos, ratificada no Brasil em 1992, para compor o cerne “legal” dos ideais do PL Escola “sem” Partido. De acordo com o Projeto de Lei nº 7180/2014, a proposição é alterar o artigo 3º da LDB nº 9.394/96, acrescentando-lhe:

XIII — Respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.

Para tanto e com base no acordo entre os Estados Americanos, através do artigo 12º, justifica-se que seus membros concordaram em zelar *ipsis litteris* pela “liberdade de consciência e de religião”. Aqui não se discorda da importância em se preservar o cumprimento desse dispositivo, no entanto, desconsideraram — talvez não por acaso — o artigo 13º, que assegura a “liberdade de pensamento e de expressão”, já que o que está em voga é a possibilidade de calar os supostos “doutrinadores”, isto é, professores.

Mencionando ainda o artigo 12º, no inciso IV, afirma-se que “os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Assinalam, por fim, que, na escola,

os professores não deverão “entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica”.

Caso levem a cabo as intenções desse movimento, como deverão ser abordados, por exemplo, os aspectos religiosos da cultura afro-brasileira — Candomblé e Umbanda — *não* desrespeitando, mas sem conflitar com “as convicções do aluno”? Diga-se mais, tendo em conta a diversidade de concepções existente em uma sala de aula, como não confrontar as convicções entre seus agentes? Então, para além das racionalidades que movem o PL Escola “sem” Partido, sua execução seria impraticável do ponto de vista da realidade.

Por sua vez, o Projeto de Lei nº 867/2015, apensado àquele na Câmara, é ainda mais contraditório. Através dele pretende-se instituir, quanto aos princípios de ensino da educação nacional, “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” (art. 2º, inciso I); bem como o “pluralismo de ideias [somente] no âmbito acadêmico” (art. 2º, inciso II). Para Souza & Oliveira (2017, p. 123), refutando a ideia de *neutralidade*, o que “anseiam [é] o ensino de dogmas religiosos e preconceitos anticientíficos”.

Se com isso querem anular a discussão e a formação política que permite ao indivíduo educar-se ao convívio social, as ações lideradas pelo grupo de Nagib representam o início de uma derrocada ainda maior do já fragilizado ensino brasileiro. Aliás, tal iniciativa coloca em xeque o futuro da própria ideia republicana e democrática, que desde o clássico texto *A política*, de Aristóteles (2008), ao falar da *pólis* grega e da ideia do “homem como um animal político”, é através do debate, do confronto entre concepções de mundo, que se constrói o cidadão e, o mais importante, a convivência respeitosa na sociedade.

Mas, as contradições não param por aí. Ainda conforme a proposta que se encontra na Câmara dos Deputados, fica claro o tom de intimidação, denunciamento e perseguição à classe docente. Acusar a “prática de doutrinação política e ideológica” (art. 3º), como fosse possível algum tipo de neutralidade ou negação das ideologias, mais ainda, como se essa proposta de lei não fosse, ela mesma,

ideológica; de aproveitador/cooptação “da audiência cativa dos alunos” (art. 4º, inciso I), como se os alunos fossem seres irracionais que não têm repertório de experiências anteriores e paralelas à escola; e para vigiá-la, portanto, diz no texto, “as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes” (art. 5º, § 1º), para que não se infrinja o direito de liberdade de consciência e de crença. Ou seja, o papel de vilão protagonista da educação brasileira é imposto ao professorado. Mas, o interessante, é que, paradoxalmente, esses mesmos defensores são aqueles que reclamam da falta de autoridade e pedem o respeito à hierarquia.

## O CURRÍCULO EDUCACIONAL ESTÁ EM PERIGO?

Sabemos o quanto a história da formação do provo brasileiro, por mais que pareça ser privilegiada e harmônica para alguns, foi, como destacou acertadamente Darcy Ribeiro, no clássico *O povo brasileiro*, resultado de entrechoques e confluências. Formado há apenas 518 anos, resultado de uma cultura que hoje pode parecer rica e diversificada na sua gênese ou até mesmo ricamente miscigenada, nada mais é do que um processo de luta contra os supostos desviantes e de combate maior ainda em relação aos negros, que precisariam ser embranquecidos para serem civilizados (cf. REGO SANTOS, 2018; ENGEL, 2001; COSTA, 2007). Esse processo de embranquecimento e subalternização da cultura negra, constitui-se como um elemento da nossa cultura, e reflete, ainda, nos dias atuais na rejeição das manifestações culturais de matrizes étnico-raciais. Essa rejeição, inclusive, pode ser verificada nos casos em que ocorre a discriminação, tanto do indivíduo de cor negra, como do indígena.

No sentido de combater esse preconceito estrutural, que se configura em uma automutilação cultural, foram criadas as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que instituíram uma nova redação para o artigo 26 da LDB nº 9.394/96. Até então, os dois dispositivos determinam o ensino obrigatório da “história e cultura afro-brasileira e indígena” na educação básica. Precisamos reconhecer que, mediante a ocorrência cotidiana de fatos de intolerância étnico-

raciais, essas leis aparecem no contexto atual como ações afirmativas, como é o caso das cotas raciais.

Classifico a defesa do projeto como um discurso reacionário porque ele constitui uma reação aos avanços que o Brasil experimentou nas últimas décadas em suas políticas educacionais. Por exemplo: duas leis (10.639/2003 e 11.645/2008) tornaram obrigatório o ensino de história e de cultura afro-brasileira e indígena. Isso incomoda tanto que o movimento acusa de “doutrinação religiosa de candomblé e umbanda” um livro que apenas traz uma representação infantilizada do orixá Xangô, acompanhada de uma legenda meramente informativa (PENNA, 2018, p. 116).

Entretanto, caso os projetos do programa Escola “sem” Partido, que tramitam nas esferas federal, estaduais e municipais alcancem seus objetivos, haverá uma série de impactos negativos na legislação educacional vigente do país. Pois, reiteramos, como será possível tratar no processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, a história da cultura afro-brasileira e indígena, que comportam símbolos e rituais de culto diferentes dos pertencentes às religiões cristãs, se as pretensões do grupo liderado por Nagib lograrem êxito? Observa-se que em defesa de um determinado moralismo cristão (se é que pode ser assim chamado) conteúdos importantes da nossa formação histórica podem ser deixados de lado, se por intervenção explícita ou não.

Mas há outra pauta, talvez mais importante ainda, para o movimento, que é a questão da sexualidade, ou melhor, daquilo que eles chamam, equivocadamente, de “ideologia de gênero”, ideia fantasiosa a partir da qual os professores estariam ensinando as crianças a serem homossexuais. Confundem, conforme suas conveniências, o combate e a luta contra a violência de gênero, seja em relação à mulher, homossexuais e LGBTs, com uma possibilidade de ensinar a ser ou não heterossexual ou influenciar em uma aparente opção sexual. Então, façamos uma pergunta: em quais momentos as pessoas héteras optam em serem héteras? Ora, se os homossexuais optam, os héteros também deveriam.

Mas por que o gênero? Porque é uma agenda que movimentos como o Escola sem Partido usam para explorar politicamente o desconhecimento de uma parcela significativa da população sobre o cotidiano das escolas e sobre as próprias discussões de gênero e sexualidade. Hoje sabemos que ninguém escolhe a sua orientação sexual (por isso não se usa mais o termo “opção”), mas o discurso reacionário quer fazer acreditar que a escola tem como objetivo transformar os jovens em gays e lésbicas, a fim de destruir a “família tradicional” e ensinar “pedofilia” (PENNA, 2018, p. 116).

Ora, um dos objetivos centrais do PL Escola “sem” Partido é solidificar a moral cristã em detrimento de outras crenças religiosas, sob o pretexto de que tudo que se ensina e se discute na escola seria, como destaca Miguel (2016), a ampliação de uma doutrinação marxista. “Percebem? É um ataque a determinadas formas de pensar, determinadas crenças” (PENNA, 2017, p. 46). Não por acaso tais ideais têm sido irrevogavelmente defendidos a unhas e dentes por parlamentares da “bancada evangélica”<sup>7</sup> no Congresso Nacional. A curiosidade fica por conta da esperteza de seus defensores ao se esconderem atrás da capa mágica da(o) *neutralidade/apartidarismo*.

## LDB N° 9.394/96 E CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Outras conquistas asseguradas por lutas históricas poderão ser extintas. Pois, como pontuam Souza & Oliveira (2017, p. 126-127), “tal projeto também fere alguns princípios básicos da [...] LDB n° 9.394, de 23/12/1996, como [...] a liberdade de ensino e aprendizagem, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e o respeito à liberdade [...] (art. 3°)”.

---

<sup>7</sup> A “bancada evangélica” no Congresso Nacional conta com a militância dos Deputados Erivelton Santana (PATRIOTA/BA), Jair Bolsonaro (PSL/RJ) Presidente Eleito, Eduardo Bolsonaro (PSL/SP), Antônio Carlos Martins de Bulhões (PRB/SP), Marco Feliciano (PODE/SP), e do Senador Magno Malta (PR/ES), entre outros.

Indicam ainda outros artigos relevantes da nossa LDB nº 9.394/96, que poderão ruir com a aprovação do projeto, já que:

A mesma lei, no artigo 36, sinaliza para a necessidade de que a educação nacional deverá garantir “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

A mesma LDB prevê, no parágrafo primeiro do artigo 26, que o currículo da educação nacional deve abranger o estudo da realidade social e política, especialmente do Brasil. Tal obrigatoriedade legal pode ser ampliada quando se observa o artigo 32 da mesma lei, em que se prevê que a educação básica nacional tem por objetivo a formação básica do cidadão (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 127 grifos dos autores).

O momento é tão disparatado ao ponto de não se respeitar nem mesmo a Carta Magna. O que exige nossa atenção, para não voltarmos à escuridão do passado, onde se perseguia, torturava-se e, no limite, matava-se apenas por pensar diferente daquilo que se obrigava a pensar. Então, percebe-se que o ideário proposto pelo PL Escola “sem” Partido atinge em cheio algumas “artérias” constitucionais que foram reavivadas através da redemocratização do país, e que, indiscutivelmente, são tão vitais em um Estado democrático<sup>8</sup>.

No mesmo sentido também entende o Ministério Público Federal, que através da Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, Deborah Duprat, ao analisar o projeto em debate e certificar-se de sua *inconstitucionalidade*, encaminhou o seguinte parecer ao Congresso Nacional:

O projeto subverte a atual ordem constitucional por inúmeras razões: confunde a educação escolar com aquela fornecida pelos pais e, com isso, os espaços público e privado, impede o

---

<sup>8</sup> Conferir o artigo 206º, incisos II e III, da Constituição Federal de 1988.

pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem e contraria o princípio da laicidade do Estado — todos esses direitos previstos na Constituição de 88<sup>9</sup>.

Se através do que defendem os criadores da “Lei da Mordaca” acontecer a nulidade dos artigos descritos acima, a precariedade na qualidade do ensino público será uma constante, estará decretada. Porquanto não haverá debate, conseqüentemente, construção de consciência crítica e participação social ativa, tampouco ativa. Na mão oposta, aliás, o que querem é demonizar o ambiente escolar e, mais ainda, a ação pedagógica, negando-se a sua importância quanto ao ideal de refundar a sociedade em pilares verdadeiramente mais éticos.

Ora, é na escola onde os vínculos se expandem para além dos laços familiares, momento em que se aprende a reconhecer e, o mais importante, a respeitar a diversidade existente no mundo. Inclusive, é principalmente no processo de escolarização que ocorre o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Com efeito, é na instituição escolar onde se realiza, com considerável intensidade, uma espécie de permuta coletiva de saberes, através do diálogo entre seres indubitavelmente singulares, e que devem, portanto, serem plenamente livres de pensamento. Caso contrário, o sujeito não conseguirá trilhar o caminho árduo rumo à condição de maioria, ou *aufklärung*<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/mpf-diz-que-escola-sem-partido-e-insconstitucional-e-impede-o-pluralismo>. Acesso em 24 jul. 2018.

<sup>10</sup> No artigo “Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?”, o filósofo alemão Immanuel Kant explica a distinção entre os termos minoridade e maioridades. Segundo ele, “a minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro” (1783, p. 1). Opostamente, o estado de maioria – *aufklärung* – se concretiza quando o sujeito é livre para pensar e agir conforme as próprias convicções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma conclusão sobre a farsa semântica — e nada ingênua — que compõe o título Escola “sem” Partido. Como colocamos em epígrafe, um produto ideológico fruto de uma retratação do que lhe é exterior (BAKHTIN, 1988). Neste sentido, o “sem”, do título Escola “sem” Partido, deve ser colocado entre aspas, porque os mentores do projeto, que se dizem neutros ideologicamente, como conservadores que são, partem de um conjunto de princípios — político, econômico, moral, religioso — claramente definido. Como indica Gaudêncio Frigotto (2017, p. 31), “trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único, partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade [...]”.

Por fim, diga-se que os problemas reais que estão intrincados no seio da educação brasileira vão muito além da suposta doutrinação político-ideológica que estão bradando por aí, os signatários desse movimento. O ensino público realmente sofre, mas é com a desvalorização e a ausência de formação continuada do professorado, com as péssimas condições de trabalho a que estão submetidos, bem como uma carga horária semanal exaustiva, que inviabiliza a qualidade de seu trabalho, entre outros. Se se quer que a escola efetivamente seja de qualidade, é preciso que se valorize a profissão e os profissionais e não que se produza uma legislação que transforma as professoras e professores em criminosos.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Escala, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial Governo do Estado de São Paulo, 2017. Disponível em: [https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes\\_declaracao.pdf](https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf). Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. LEI nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. LEI nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7180, de 2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=04696B54483FE8B9EA150D883E7297FB.proposicoesWebExterno2?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=04696B54483FE8B9EA150D883E7297FB.proposicoesWebExterno2?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014). Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei nº 867, de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 12 ago. 2018.

COSTA, Jurandir Freire. *História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico*. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

CRISTALDO, Heloisa. *Agência Brasil. MPF diz que Escola sem Partido é inconstitucional e impede o pluralismo*. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/mpf-diz-que-escola-sem-partido-e-insconstitucional-e-impede-o-pluralismo>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ENGEL, Magali Gouveia. *Os delírios da razão: médicos, loucos e hospícios (Rio de Janeiro, 1830-1930)*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?*  
Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>.  
Acesso em: 24 jul. 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” — Escola Sem Partido e as leis da mordança no parlamento brasileiro. In: *Revista Direito e Práxis*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, 2016, p. 590-621. Disponível em:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350947688019>. Acesso em: 30 out. 2018.

NAGIB, Miguel. Escola sem Partido: educação sem doutrinação.  
Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Organização dos Estados Americanos. *Convenção Americana de Direitos Humanos (“Pacto de San José da Costa Rica”), 1969*.  
Disponível em: [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm). Acesso em: 25 jul. 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional, p. 35-48. In: *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Gaudêncio Frigotto (Org.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PENNA, Fernando de Araújo. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGO, Esther Solano. *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Biotempo, 2018.

REGO SANTOS, Ronivaldo de Oliveira. *O projeto do Hospital Psiquiátrico Adauto Botelho de Goiânia em uma história da loucura no Brasil (1930-1950)*. 2018. 192 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. Disponível em:  
<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3923/2/RONIVALDO%20DE%20OLIVEIRA%20REGO%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2018.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SANTOS, Lucas Dourado dos. *Transformação e/ou manutenção do status quo? Uma análise da funcionalidade da escola contemporânea à luz do Materialismo Histórico-Dialético*. Goiás: UEG, 2016.

SOUZA, Rafael de Freitas e; OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo, p. 121-131. In: *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

# ESCOLA SEM PARTIDO, ADEQUAÇÃO E CONFORMIDADE SOCIAL

Fátima Modesto de Oliveira<sup>1</sup>

## DO PARTIDO DO ENSINO À ESCOLA SEM PARTIDO: UM APARTIDARISMO PARTIDÁRIO

Como demonstra Giorgio Agamben (2008), não existe um devir histórico enquanto uma simples sucessão de eventos. Por isso, a importância de se relacionar o passado ao presente. Ao dirigir o olhar para o *Movimento Escola sem Partido*<sup>2</sup> não é possível deixar de

---

<sup>1</sup> Bacharel em Sociologia e Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, Mestre em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Trata-se de uma pesquisa historiográfica e documental sobre o Projeto de lei Escola sem Partido e sua contiguidade com a Associação Brasileira de Educação (ABE), envolvendo uma investigação mais ampla em uma tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na infância e na Adolescência na Universidade Federal de São Paulo. E- mail: fatimamodesto@hotmail.com.  
<http://lattes.cnpq.br/8648337932995778>      <http://orcid.org/0000-0003-0461-1522>

<sup>2</sup> Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro: PROJETO DE LEI Nº 2974/2014-Autor (es): Deputado FLAVIO BOLSONARO. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?Op enDocument>> Acesso em: 8 de set. 2018. Outro Projeto é o de autoria do deputado Izalci (PSDB-DF), paralelo ao do senador Magno Malta (PR-ES), e como complemento de tais projetos existe um Projeto de Lei

pensar sobre quais ideias educacionais presentes na história da educação brasileira fundamentaram tais projetos na contemporaneidade.

O diálogo entre a história da educação, a história das ideias educacionais e a história cultural, nos traz considerações que auxiliam nas observações das transformações atuais no âmbito educacional. Isso se dá por meio da análise da existência de um pensamento conservador presente na escola ao longo da história.

O passado nos mostra a existência de políticas educacionais que viabilizaram implantações de políticas ideológicas conservadoras entrelaçadas à defesa de privatizações educacionais, adotando ao longo da história, medidas que envolvem um controle social para difundir seu ideário. Tais observações facilitam a compreensão das representações desse recrudescimento autoritário no contexto atual.

O Projeto de Lei Escola sem Partido possui um significado enquanto uma demanda relacionada ao pensamento conservador com suas persistências situadas em ideários, mentalidades e discursos que engendram efeitos nos âmbitos educacionais.

---

que pretende alterar o Código Penal, para inclusão de detenção de três meses a um ano para professor que praticar o dito “assédio ideológico”.

- <sup>2</sup> A partir de 2014 aparecem notícias de docentes sendo intimidados por notificações extrajudiciais, cujo modelo é fornecido no site do movimento, a fim de refrear a suposta doutrinação ideológica dos professores. Tipifica o crime de Assédio Ideológico. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1330054](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054). Em 2017, professores de todo o país foram perseguidos, processados ou responderam sindicâncias por “doutrinação ideológica”. Alguns recebem um e-mail de Miguel Nagib, coordenador do ESP, dizendo ter recebido denúncias e documentos referentes à prática doutrinária em sala de aula. Instituições abrem sindicância contra o professor. Em 2013, alunos acusavam professores de doutrinação marxista: Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2013/10/universitario-se-recusa-fazer-trabalho-sobre-marx-e-escreve-carta.html>.

O sistema de ensino pode ser um lócus de reprodução social, palco de fatores eficazes de conservação social e, portanto, interessam-nos os efeitos sociais do Projeto Escola sem Partido por meio da promoção de discursos, possuidores de resultados ideológicos que persistem no imaginário social independentemente de suas manobras atuais no universo das leis.

O arcabouço teórico fornecido pela História da Educação constitui em instrumento necessário para o entendimento de persistências (com nova roupagem ou não) de políticas de ensino, projetos, decretos de leis, práticas e discursos educacionais ao longo da história<sup>3</sup> brasileira que legitimam um sistema que pode ser seletivo e excludente.

O *Movimento Escola sem Partido* possui seus apoiadores, como é o caso do *Movimento Brasil Livre (MBL)*<sup>4</sup>, que está por trás de iniciativas que envolvem os ataques à vinda no Brasil da filósofa norte-americana Judith Butler, e estudantes da FEA-USP<sup>5</sup>, ao

---

<sup>3</sup> Como é o caso da presença do artigo 477 da década de 1960 e outras iniciativas como o Plano Atcon, as orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento, o Relatório Meira Matos e o Relatório do Grupo de Trabalho Universitário (GTRU) instituído pelo MEC para estudar a crise da universidade. Sendo relevante analisar a implementação e os desdobramentos da série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)*.

<sup>4</sup> Movimento Brasil Livre (MBL) Disponível em <<http://mbl.org.br/>>. Veja também: <http://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>  
Propostas de políticas Públicas do MBL

<sup>5</sup> Estudantes da FEA-USP entram armados na faculdade e anunciam a chegada da “nova era”, disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/estudantes-da-fea-usp-entram-armados-na-faculdade-e-anunciam-a-chegada-da-nova-era/?fbclid=IwAR0HWCOZapWHNvjgQ2uDTHjqj2RoPRMCypcxqMQVyaelmMwxqCOTDlxTQuk>> Acesso em 9 DE OUTUBRO DE 2018.

entrarem armados na faculdade anunciando a chegada de uma “nova era” após as eleições para presidente da república em 2018 no Brasil.

Tal Movimento possui seus semelhantes em outros países, como é o caso do “*Con Mis Hijos No Te Metas*” (Peru; Canadá)<sup>6</sup>; “Tea Party” (EUA)<sup>7</sup>; “*Rumbo Libertad*” (Venezuela)<sup>8</sup> e *Professor Watchlist* (EUA)<sup>9</sup>. Esses grupos possuem o objetivo de expor e documentar professores que, segundo eles, discriminam estudantes conservadores e realizam propaganda “esquerdista” na sala de aula.

Em meio a essa narrativa preconizada por esses grupos, vemos como apêndice uma insurgência na Europa, Estados Unidos e América Latina de forças de extrema-direita, racistas, xenóforas, fascistas ou semifascistas, fenômeno analisado por Michael Löwy (2015).

Segundo ele, tais ideias “contaminam também a direita ‘clássica’ e até parte da esquerda social neoliberal” (Löwy, 2015: 653), e assim, a extrema-direita alcança tal influência na política europeia, manifestando-se no Brasil, primordialmente pelo chamado a um golpe militar, assim como pelo anticomunismo.

Além disso, tais iniciativas buscam favorecer medidas autoritárias contra a “insegurança” por meio do aumento da repressão policial e pela defesa da reintrodução da pena de morte, como é o caso das ideias promovidas pela chamada “bancada da

---

<sup>6</sup> Con Mis Hijos No Te Metas, disponível em < <https://conmishijosnotemetas.pe/>>.

<sup>7</sup> <https://www.economist.com/news/americas/21648665-crowds-are-smaller-they-are-not-going-away-tropical-tea-party>

<sup>8</sup> <http://www.forolibertad.com/que-es-rumbo-libertad/>

<sup>9</sup> “Prof Watchlist”: docentes norte-americanos também são perseguidos em meio a polarização política. Disponível em <https://www.professorwatchlist.org/about-us/>. Acesso em 10 de nov. 2018.

bala”, fortemente representada no Congresso brasileiro que tem como aliado o neopentecostalismo<sup>10</sup>.

Löwy (2015) nos diz que o elemento mais inquietante da extrema-direita conservadora no Brasil, que não tem um equivalente direto na Europa, é o apelo aos militares, ou seja, o chamado a uma intervenção militar, invocando um saudosismo em relação à ditadura militar.

Diante desse contexto, que é o pano de fundo do *Movimento Escola sem Partido*, cabe pensar sobre a trajetória das concepções de educação que vão desde aquela que entende a educação como problema nacional, passando por aquela analisada por José Silvério Baía Horta (1997) em que a educação passará a ser considerada “problema de segurança nacional”.

O ponto de vista<sup>11</sup>, defendido pelo projeto de lei Escola sem Partido possui uma visão educacional que privilegia uma pedagogia que busca uma integração ao *status quo*, deixando evidente, a pretensão de que essa seja uma visão hegemônica dentro da própria escola, transformando o ato de educar em um lócus de normatização<sup>12</sup> e semiformação<sup>13</sup> que é capaz de promover

---

<sup>10</sup> TORRES, Roberto. O neopentecostalismo e o novo espírito do capitalismo na modernidade periférica. *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*, v. 32, 2007.

<sup>11</sup> Esse movimento consegue influenciar projetos de lei em diversos níveis de governo, fomentando ideias sobre o que o professor deve ensinar ou comentar em sala de aula, passando por sugestões sobre o conteúdo didático e até avaliações de concurso público para o ingresso no ensino superior. Os projetos preveem afixação, em toda sala de aula, de uma lista com os “deveres do professor”: <http://escolasempartido.org/deveres-do-professor>. O discurso que predomina neste movimento tem um caráter punitivo, contrário a um pensamento autônomo, e nesse sentido fazem oposição a qualquer manifestação de diversidade que envolva ideias em defesa dos negros, homossexuais ou qualquer tema que se relacione a direitos humanos.

<sup>12</sup> A este respeito é importante considerar as observações de Georges Canguilhem. Na visão Canguilhem o termo "normal" foi utilizado nas

heteronomias<sup>14</sup> em oposição ao pensamento autônomo, crítico e emancipatório.

É importante observar as transmutações ocorridas na perspectiva de partidarização do pensamento educacional brasileiro desde aquela engendrada por meio do Partido do Ensino, que deita raízes nas práticas, projetos e programa da Associação Brasileira de Educação (ABE)<sup>15</sup>, até as perspectivas contemporâneas que muito

---

instituições de ensino e de formação médica, assim como hospitais, com a finalidade de impor um padrão ou modelo de aprendizagem e saúde exigido pelas reformas modernizadoras inspiradas na Revolução Francesa. CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

- <sup>13</sup> Como ressalta Marcuse por trás desse tipo de visão de mundo que tem como princípio o neoliberalismo, a globalização e a semiformação (proibindo o pensamento crítico), existe uma racionalidade técnica que cria uma sociedade com ausências de singularidades, cumprindo o seu papel de fixar padrões para as atividades humanas, conseguindo engendrar exclusões. Ao relacionar destrutividade com “normalidade”, ele nos alerta para o perigo desta relação desembocar em atitudes fascistas contra os que não estão dentro do padrão de “normalidade” estabelecido. Essa destrutividade é dirigida contra o outro, havendo um banimento das identidades. Nesse caso, a agressividade “volta-se contra os que não pertencem ao todo, aqueles cuja existência é a sua negação” MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.p.100
- <sup>14</sup> Heteronomia é a condição de submissão e obediência a valores e tradições, envolvendo uma normatização ou conformidade social. Para saber mais sobre o conceito, ver: KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1995 e LEVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- <sup>15</sup> Associação Brasileira de Educação criada em 1924 a partir da tentativa de fundar o partido da Accção Social: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998. Segundo Carvalho, a ABE foi criada por um grupo de intelectuais que eram em sua maior parte engenheiros da Escola Politécnica, atuando como “órgão de opinião das classes cultas”,

embora sejam autoproclamadas apertidárias, ecoam em suas entrelinhas interesses de determinadas correntes políticas como é o caso da *Escola sem Partido*.

A classificação entre educação do povo e educação de elites<sup>16</sup> estava presente no pensamento dos educadores sediados na Associação Brasileira de Educação (ABE), cabendo a educação das elites o papel de “conceber e executar projetos de educação do ‘povo’ que efetivassem a Ordem e o Progresso [...]” (CARVALHO, 1998, p. 212).

Um dos dispositivos que viabilizaram essa consciência educacional na busca por gerar um estado de consciência nacional foi o Club dos Bandeirantes do Brasil<sup>17</sup>, tal como definiu Carvalho, esta

---

e preocupados com debates relacionados ao âmbito educacional e propaganda cívica. A associação atingiu visibilidade nacional a partir das Conferências Nacionais de Educação. Em 1932, passa a ser administrada pelos Pioneiros da Educação Nova. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Escola, Memória, Historiografia: a produção do vazio. São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 10-15, 1993.

<sup>16</sup> A definição de elite adotada aqui é aquela trazida por José Willington Germano (1990) que entende que ao falarmos de “elite” estamos diante de um “bloco no poder, que envolve uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, burguesia industrial e financeira – nacional e internacional-, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas”: GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985): um estudo sobre as políticas educacionais*. 1990. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, Campinas, SP, UNICAMP.

<sup>17</sup> Segundo Marta Maria Chagas de Carvalho, o Club dos Bandeirantes possuía sede no Rio de Janeiro, com ramificações em São Paulo e em Nova York. Atuava aguçando em seus seguidores a “aspiração de constituir-se na célula vital, a célula master da “elite” nacionalista [...]” In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998, p.93.

era uma “organização de caráter tendencialmente fascista”, (CARVALHO, 1998, p. 88), tendo a presença em seus órgãos diretores, membros do Conselho da Associação Brasileira de Educação (ABE).

Marta Maria Chagas de Carvalho (1998) ao destacar a ideia de “reconstrução social pela reconstrução educacional” presente no Manifesto dos Pioneiros<sup>18</sup> da Educação Nova por meio do pensamento de Fernando Azevedo, destaca que esse desfecho em busca do “novo”<sup>19</sup> se dá na revolução de 1930, colocando em cena uma consciência educacional.

Tal categoria representa na visão de Azevedo e seus congêneres<sup>20</sup> uma ruptura com a política oligárquica, um embate contra o arcaico. Carvalho (1998) percebe no discurso de Azevedo que essa oposição entre tradicionalistas e renovadores, funciona

---

<sup>18</sup> AZEVEDO, Fernando et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

<sup>19</sup> Ao ser lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, documento ideado a partir da IV Conferência Nacional de Educação (CNE) em 1931, algumas consequências e ecos políticos e sociais despontam naquele contexto histórico que vão além da promessa feita pelos pioneiros, em seu papel de “establishment” da época, preconizando serem os condutores da modernidade do país por meio da educação. Conferências organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) a partir da década de 20, no mesmo período em que Nancy Leys Stepan (2005) ressalta em suas pesquisas que o pensamento eugênico presente nessa época identificava-se com a ideia de saneamento por meio das ideias de cientistas e reformadores sociais, sendo esse um importante instrumento para estudos da interação entre ciência e ideologia social: STEPAN, Nancy Leys. A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina. Fiocruz, 2005.

<sup>20</sup> Afranio Peixoto A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros e Noemy M. da Silveira: AZEVEDO, Fernando et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

como uma regra de ordenação, mas que ao mesmo tempo, essas duas vertentes moviam-se em um mesmo campo de debates, por isso, nas “propostas, as semelhanças eram mais relevantes que as diferenças” (CARVALHO, 1998, p. 24).

Segundo Marta Maria Chagas de Carvalho, essas semelhanças estavam na busca pela formação de uma nacionalidade, projeto que tinha como premissa a concepção de que a nação só poderia constituir-se por meio de um comando, e esse comando teria como parâmetro o pensamento da elite.

Percebe-se que nesse caso, existe a intenção de uma programação que envolve mecanismos de controle social objetivando a educação como um instrumento de conformação de indivíduos a uma sociedade desejada, uma espécie de ideal civilizatório da sociedade. Para Carvalho, isso implica em uma organização da sociedade e da escola sob o modelo da fábrica, trazendo medidas de racionalização de atividades escolares, ao lado de dispositivos de moralização envolta nas rotinas “em festas, comemorações cívicas e preleções [...]” (CARVALHO, 1998, p. 155).

Assim, a educação é apreendida como “um meio de formação dos homens exigidos pelo padrão civilizatório que se pretende instaurar no país” (CARVALHO, 1998: 41). Conforme aponta Carvalho, a Associação Brasileira de Educação (ABE) nasce em 1924 no Rio de Janeiro, a partir do insucesso da organização da Ação Nacional, que tinha como documento inicial entrelaçamentos com os propósitos educacionais reformistas, além de preconizar um programa de reordenação político-jurídica do país.

Tal como enfatizou a autora, essa plataforma política atrelava-se com o “delineamento de uma reforma educacional destinada a modificar a mentalidade das novas gerações de classes médias” (CARVALHO, 1998, p. 55).

Na sequência dessas ligações entre educação e ordem política autoritária, a partir da análise do caso brasileiro nos anos de 1930-45, cabe observar, como fez José Silvério Baía Horta (1997), as relações entre Forças Armadas e educação, entre a Igreja e o seu papel

enquanto instrumento de legitimação política e inculcação ideológica, sem deixar de perceber o papel previsto para a educação no projeto político de Vargas, a partir de ideários que envolvem a educação moral e cívica.

A função educativa das Forças Armadas, ideia fomentada a partir de 1935 que tinha como princípio a integração entre Exército, sistema educacional e participação das forças armadas na política de educação, foi ressaltada por Baía Horta (1997) como um momento que se buscou transformar a escola em quartéis, desembocando em um controle e orientação da educação física no país por parte do Exército.

O autor analisa em seus estudos o processo de construção do aparelho educativo-ideológico dos militares, explicando que o papel da educação atrelada à questão da segurança nacional era um problema nacional a ser dirigido e controlado pelo Estado.

A possibilidade de a escola funcionar como um aparelho ideológico dependia, segundo Carvalho (1998), de uma articulação em um sistema organizado, orientado e impulsionado pelo Estado, sendo ele o principal agenciador das elites na promoção da unidade nacional, “característica do modelo de ‘ideologia do Estado’ que constrói: a ideia de irradicação total do conflito pela adoção do modelo político (técnico) apropriado” (CARVALHO, 1998, p. 45).

A relevância em se observar esse período histórico é enfatizada por Germano (1990) quando nos diz que a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos na década de 1960 não foi imposta pela USAID<sup>21</sup>. Foi, antes de tudo, almejada desde os fins da década de 40 pela “intelligentsia” da época, por meio de ideias de modernização e até mesmo de democratização do

---

<sup>21</sup> United States Agency for International Development (USAID). Verbetes elaborado por Lalo Watanabe Minto  
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/creditos.html>  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm)

ensino superior, fazendo com que quando “os americanos aqui desembarcaram”, encontrassem um “terreno arado e adubado para semear suas ideias” (GERMANO, 1990, p. 164).

Tanto o Projeto Escola sem Partido quanto a Associação Brasileira de Educação estabelecem modelos de comportamento instituindo padrões que incidem sobre a vida familiar<sup>22</sup>, as relações de trabalho e o cotidiano, ou seja, “Saúde, moral e trabalho, inscrevendo-se em um ‘grande programa de ação social’” (CARVALHO, 1998: 212).

Por isso, um dos focos centrais deste estudo está em desvendar essa permanência, daí a necessidade de se remontar o discurso promovido por esses movimentos (do passado e do presente) que podem desempenhar um papel primordial em uma reprodução de uma relação de ódio e medo que aparecem na segregação social por meio dos jogos de linguagem, dominação e poder, que se manifestam na forma de racismo, e outras hierarquias socialmente entrincheiradas<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> A esse respeito é importante citar um caso ocorrido em dezembro de 2016 em que uma mãe, tortura e mata um filho, motivada por uma questão de gênero. Esse acontecimento não é o único, existindo muitos outros, tanto na contemporaneidade quanto no passado. Destaca-se aqui, apenas esse caso, como um exemplo, sobre como um imaginário conservador pode afetar a estruturas entrelaçadas na vida social: <<https://www.revistaforum.com.br/osentendidos/2017/01/12/mae-deu-tres-facadas-pescoco-de-filho-gay-jovem-foi-torturado-um-dia-depois-natal/> <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2017/01/advogada-diz-ter-provas-de-que-mae-matou-o-proprio-filho-por-ele-ser-gay.html>>.

<sup>23</sup> Lygia de Sousa Viégas et al (2017) observam duas formas de se amordaçar o pensamento crítico, fomentadas pelo Movimento Escola sem Partido. Uma delas é a tentativa de amordaçar o trabalho docente e a outra é tentativa de amordaçar toda e qualquer expressão das diferenças, e isso atinge alunos e familiares. Por trás da disseminação de uma ideia de “ideologia de gênero”, acabam influenciando atos violentos e intolerantes em relação às diversidades não só no chamado

Busca-se, portanto, investigar essas permanências que possuem como pano de fundo tentativas de sistematizações de condutas, com suas raízes na elaboração de programas de higienização mental<sup>24</sup> e social presentes a partir das décadas de 20 e 30<sup>25</sup>, tendo como contexto social primordial de atuação o campo escolar.

---

“chão de escola”, mas também na sociedade mais ampla, como destacaram Lygia de Sousa Viégas et al (2017) ao mencionarem a extensão da mordada que atinge os familiares, além dos próprios alunos: DE SOUSA VIÉGAS, Lygia; GOLDSTEIN, Thaís Seltzer. *Escola sem partido, sem juízo e sem bom senso: judicializando e medicalizando a educação*.

- <sup>24</sup> As pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Higienismo e Eugenia (GEPHE) da Universidade Estadual de Maringá são exemplares sobre esse tema como é o caso da Dissertação de Mestrado que pesquisa a atuação da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) que realizou um programa de higiene mental e eugenética no âmbito escolar e social: <http://old.ppi.uem.br/gephe/>; FIGUEIRA, FERNANDA FREIRE. *A Liga Brasileira de Higiene Mental e a Psicologia no Brasil*.
- <sup>25</sup> Nancy Leys Stepan (2005) aborda a questão da eugenia, termo cunhado pelo cientista britânico Francis Galton em 1883 para designar uma ciência que irá buscar uma “melhoria racial”. No que diz respeito ao contexto latino, a demanda por “regeneração nacional” e “aprimoramento racial” não gerou políticas de esterilização dos ditos “inaptos e inferiores”, mas buscou caminhos originais e perversos para “civilizar” a América Latina e suas populações. Ricardo Augusto dos Santos (2010) nos diz que o Estado não comporta apenas aparelhos de coerção que possibilitam uma dominação, mas ele também produz uma direção intelectual. A linha argumentativa deste autor nos leva a pensar como os intelectuais do campo eugênico construíram suas práticas e representações frente aos demais grupos organizados da sociedade, e como disputavam e consolidavam sua presença nas diversas agências estatais: STEPAN, Nancy Leys. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Fiocruz, 2005. SANTOS, Ricardo Augusto dos. *Os Intelectuais e a ética da crueldade*. XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio de Janeiro, 19 a 23-07-2010. Rio de Janeiro, 2010.

Torna-se importante não desprezar uma possível existência (com algumas persistências e reconfigurações) de uma mentalidade conservadora no Brasil, engendrada por meio de uma conciliação do liberalismo econômico com o pensamento autoritário, patriarcal e ditatorial.

Cabe frisar que é relevante, também, observar a presença de políticas de Estado e o apoio de grupos sociais que engendram extermínios e higienizações legitimadas e silenciadas em sinal de conformidade por parte da sociedade mais ampla<sup>26</sup>.

Por isso, não é possível desprezar a existência de ideários que fomentaram no passado, e estimulam no presente, a “salvação” do país de um “atraso” por meio da disseminação de reformas educacionais que envolvem uma “escolarização do civismo”, e uma preocupação com a veiculação de uma ideologia por meio de ideias ligadas a noção de patriotismo, noções de cidadania e liberalismo<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Existe uma persistência de valores conservadores em nossa sociedade já apontados por pesquisadores do pensamento político brasileiro e por estudiosos da história das mentalidades, desembocando em situações que vão desde aquela ocorrida nos anos 80, quando o prefeito Jânio Quadros instituiu a "Operação Tarântula" (morte de travestis) até a uma situação como essa onde uma mãe mata um filho. Neste aspecto, torna-se importante observar a presença de políticas de Estado e o apoio de grupos sociais que engendram extermínios e higienizações legitimadas e silenciadas em sinal de conformidade por parte da sociedade mais ampla. Para observar essa subjetividade que diz respeito ao apoio da população é interessante mencionar o documentário de Rita Moreira, *Hunting season* (1988) <sup>26</sup> que mostra claramente a visão de mundo da sociedade paulistana sobre a homossexualidade, afirmando apoiar crimes contra travestis. Rita Moreira - *Hunting Season* / Temporada de caça : [https://www.youtube.com/watch?v=rjan\\_Yd0C5g&t=10s](https://www.youtube.com/watch?v=rjan_Yd0C5g&t=10s).

<sup>27</sup> O artigo de Cleber Santos Vieira nos leva a relacionar variáveis como: civilidade, higienismo, normatividade, cordialidade e civismo paulista. Destaca-se a ideia de “paulistanidade” sobrepondo temas nacionais por meio da elite cafeeira. In: VIEIRA, Cleber Santos. *Civismo, República e manuais escolares*. Revista Brasileira de História, 2012.

Este olhar pode facilitar o que foi demonstrado por Hanna Arendt (1989) ao observar o potencial de ideologias. Portanto, negar o direito à subjetividade e desprezar o particular e o singular, possui potencial para uma conversão em espécies de “doutrinas nacionais oficiais”, que possuem como pano de fundo, ideologias que podem atuar como “moldes de pensamento” (ARENDDT, 1989, p. 188).

Freud (1921), ao analisar a cultura, instintos de rebanho e a psicologia das massas, aponta para o problema do não-reconhecimento do outro, que vai em direção ao apagar das diferenças, caminhando para uma perigosa homogeneização.

Como demonstra Fuks (2011), para Freud há um lugar singular na cultura. Esse lugar é o de fazer resistência a toda e qualquer visão de mundo capaz de impedir o sujeito — individual ou coletivo- de se expressar, ou seja, ele aponta para a importância de se observar os discursos dogmáticos que negam o direito à subjetividade, desprezam o particular e o singular, vivem em um lócus de estranheza em relação ao outro, favorecendo assim um processo de uniformização dos sujeitos.

Portanto, dirigir o olhar para o desenvolvimento dessas tendências conservadoras, com uma aparente vocação apartidária, pode ser um importante viés de análise que traz para a pesquisa educacional, uma visão interdisciplinar articulando conhecimentos da História da Educação com a Antropologia ao observar a presença no contemporâneo de um imaginário moral que sofre reconfigurações do passado.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Trad. Iraci D. Poletti. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, Giorgio; BURIGO, Henrique. *Homo sacer, o poder soberano e a vida nua I*. Ed. UFMG, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG. 2008.

ARENDDT, H. *Origens do totalitarismo*. São Paulo, Cia das Letras, 1989.

AZEVEDO, Fernando et al. *O manifesto dos pioneiros da educação nova*. São Paulo: Nacional, 1932.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do eu*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 7, 1921.

FUKS, Betty Bernardo. *Freud e a cultura*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985): um estudo sobre as políticas educacionais*. 1990. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, Campinas, SP, UNICAMP.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil, 1930-1945*. Editora UFRJ, 1994.

HORTA, José Silvério Baía. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930-1970*. Editora Autores Associados, 1982.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo, Companhia Melhoramentos, 1930.

LÖWY, Michael. *Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil*. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 124, p. 652-664, 2015.

SANTOS, Ricardo Augusto dos. *Os Intelectuais e a ética da crueldade*. XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio de Janeiro, 19 a 23-07-2010. Rio de Janeiro, 2010.

STEPAN, Nancy Leys. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Fiocruz, 2005.

# FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO E O TRABALHO COM A MUSICALIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL

Guilherme Antunes Leite<sup>1</sup>

Cleudet de Assis Scherer<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Diante do contexto histórico, social e político em que vivemos em nosso país hoje percebemos que nos últimos anos a educação brasileira tem sido alvo de grandes ataques que comprometem diretamente o direito das crianças e jovens de terem acesso à escola de qualidade. O Ensino Médio e o Ensino Profissional são exemplos de como esses ataques estão acontecendo, principalmente no que se refere ao ensino da arte. A MP 746/2016 e depois a Lei 13.415/2017, assim como o projeto do Escola Sem Partido, têm colocado em risco aquele que historicamente tivemos como educação pública de qualidade no país.

Desta forma, é em meio a esse contexto turbulento que procuramos mostrar a partir deste texto experiências que tivemos via intervenção pedagógica em um trabalho com arte e musicalização, em

---

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO - Guarapuava/Pr. E-mail: profguilhermeleite@gmail.com – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7748091587599102>

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá/Pr. Atualmente é professora do colegiado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campo Mourão/Pr. E-mail: cleudet@yahoo.com.br – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6296685310159883>

uma oficina pedagógica, no Curso Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio (CFD)<sup>3</sup>, na Modalidade Normal, no ano de 2017, em um colégio estadual público da cidade de Campo Mourão, no estado do Paraná.

Nosso objetivo foi contribuir com o processo de formação humana desses estudantes, que atuarão na rede básica de ensino, além de instrumentalizá-los para intervenções pedagógicas futuras, no que diz respeito a musicalização. Nesse interim, buscamos contribuir com a formação dos estudantes do CFD e também que eles ao se instrumentalizarem dos conhecimentos pedagógicos possibilitem a formação humana e o desenvolvimento de seus futuros alunos.

Ao se falar em formação humana, partimos do pressuposto de que essa pontencialidade é desenvolvida por meio de apropriações histórico sociais. Nesse sentido, é o professor quem irá apresentar o mundo e promover o desenvolvimento crítico por meio da mediação dos instrumentos e signos culturais, como afirma Vigotski (1989). Uma vez que é por meio da apropriação dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história da humanidade que o sujeito se humaniza e se desenvolve.

Discutiremos, ao longo do texto, a oficina pedagógica “Contribuições para o desenvolvimento psíquico infantil por meio da musicalização: Uma experiência no curso de Formação de Docentes. Essa prática de intervenção pedagógica fez parte do estágio curricular no curso de Pedagogia, a partir das experiências ocorridas em campo de estágio buscamos tratar da problemática da formação humana nos estudantes do CFD.

Observamos que esses estudantes estão no período da adolescência e é nesse momento que esses sujeitos ampliam seus horizontes e se apropriam dos conceitos científicos. Vigotski (2009,

---

<sup>3</sup> CFD refere-se ao Curso Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio.

p. 155) diz que: “[...], só depois dos doze anos, ou seja, com o início da puberdade e ao término da primeira idade escolar, começam a desenvolver-se na criança os processos que levam a formação dos conceitos e ao pensamento abstrato.” Uma vez que a formação dos conceitos é o objetivo da atividade de estudo no que tange ao processo de formação do pensamento teórico abstrato, com base em Saccomani (2016):

[...] para Vigotski, a aprendizagem ao pensamento por conceitos é o passo decisivo, na adolescência, para o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do indivíduo. É preciso, pois, superar o pensamento empírico em direção ao pensamento por conceitos, o qual, por sua vez, demanda uma relação abstrata e mediada com a realidade, produzindo-se momentos de suspensão da experiência imediata do indivíduo (SACCOMANI, 2016, p. 73).

O CFD em sua grande maioria atende adolescentes e jovens de 15 à 18 anos de idade, trata-se de um curso profissionalizante em nível médio. Nesse momento de escolarização o jovem deve estabelecer a compreensão necessária dos conhecimentos científicos para que ocorra o processo de humanização e, desse modo, o sujeito possa garantir seu ingresso no Ensino Superior e, conseqüentemente, no mundo do trabalho.

Partindo deste pressuposto, a dimensão deste texto se dará na problemática de como a arte e a musicalização contribuem para a formação humana, e como é necessário que esses conteúdos sejam trabalhados pelos professores na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Também a importância dos estudantes do CFD se apropriarem desses conhecimentos e, conseqüentemente, utilizá-los ao desenvolver suas futuras práticas pedagógicas.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS E OS CAMINHOS DA INTERVEÇÃO PEDAGÓGICA

Nosso trabalho se desenvolveu a partir da oficina pedagógica “Contribuições para o desenvolvimento psíquico infantil por meio da musicalização: Uma experiência no curso de Formação de Docentes”. Nosso objetivo era relacionar os conhecimentos da musicalização com o processo de desenvolvimento humano, a partir do desenvolvimento das funções psíquicas dos sujeitos, isso sob a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

Ao trabalharmos com qualquer uma das etapas da educação básica, ou mesmo do ensino profissionalizante, consideramos relevante esclarecer qual é a função social da escola. Desta forma, é garantir o verdadeiro processo de humanização do sujeito por meio da apropriação dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo do processo histórico, ou ainda, como afirma Martins (2013), as máximas produções da humanidade.

Nesse sentido, de acordo com Kuenzer (2009) os processos educativos não se restringem à mera formação para o trabalho produtivo que a lógica do capital necessita, e que por sua vez acaba por desumanizar o sujeito, a partir da exploração do trabalho alienado do homem pelo homem.

Corroborando a esses argumentos que explicitam a função social da escola, é que consideramos e afirmamos que nosso trabalho buscou contribuir com o efetivo processo de desenvolvimento psíquico e com o processo de humanização dos estudantes do CFD, e claro com a instrumentalização destes profissionais que atuarão nas redes básicas de ensino.

Assim, ao se trabalhar na aula de arte os conhecimentos musicais, observamos o quanto contribuímos para o processo de desenvolvimento psíquico dos estudantes e principalmente com o processo de humanização. Não trabalhamos com qualquer conhecimento, mas sim com aquilo de mais rico que temos em termos de produção científica nos saberes correspondentes a música. Entendemos ser a música uma ciência que possui seu próprio objeto de estudo, é também uma manifestação artística que está presente na vida dos homens durante todo o processo histórico. Sobre a

aprendizagem na música, Scherer e Domingues (2012, p. 3) afirmam que:

[...] um dos aspectos fundamentais no aprendizado da música é entender que ela é uma forma de representação das visões de mundo, das maneiras de interpretar a realidade por meio de sons e silêncios. Segundo Vigotski e seus colaboradores, o desenvolvimento de funções psíquicas acionadas pela educação musical está em estreita relação com as condições histórico culturais nas quais o sujeito está inserido (SCHERER; DOMINGUES, 2012, p. 3).

Desta forma, a música proporciona o desenvolvimento das funções psíquicas, que por conseguinte contribuem e possibilitam o desenvolvimento humano. Assim, dentro da PHC, de acordo com Vygotsky (1991), compreendemos que é pelo processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre a história individual que ocorre a formação humana.

Sobre o desenvolvimento psíquico podemos dizer que esse é organizado por meio de mediações e interações estabelecidas pelos homens ao longo do processo histórico. Para Vygotsky (1989) o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como: criatividade, imaginação, memória, atenção, linguagem, decorrem da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Nessa perspectiva é o que possibilita o desenvolvimento, e é dessa forma que afirmamos que não é qualquer conhecimento que promove o desenvolvimento.

Nosso foco é relatar o quanto na aula de arte, em especial a musicalização contribuiu para o desenvolvimento das funções psíquicas, sendo a criatividade a função que mais se desenvolveu a partir da apropriação dos conceitos.

Ao falarmos do desenvolvimento da criatividade, nos remetemos à categoria do trabalho enquanto essência do ser social, assim como define Marx (1985). Nessa direção, Saccomani (2016, p. 45) afirma que a “gênese da criatividade está no trabalho”, isso porque o trabalho é uma atividade que antes de seu objeto concreto se planeja na ideia mental humana, ou seja, o trabalho é uma

atividade criadora própria do ser humano. Sobre isso a autora ressalta que:

Lukács situa a arte no processo mais amplo da história no qual o ser humano transforma a natureza, criando o mundo sociocultural, e, nesse processo, transforma a si mesmo. Nessa direção, à luz do aparato conceitual marxista, considera-se que a criatividade tem gênese no trabalho; sendo como primeiro evento criativo (SACCOMANI, 2016, p. 45).

Ainda de acordo com a autora supracitada, consideramos a essência da existência e formação das funções psíquicas, sendo possível a partir dos processos de ensino organizados de forma intencional e sistematizado pelo professor.

Colocamos isso em discussão com os estudantes do CFD, para que compreendessem a importância dos conhecimentos a respeito da musicalização e, por conseguinte, da arte para a formação das funções psíquicas, dos conceitos e do pensamento teórico.

## SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Com base no exposto, destacamos que com a intervenção pedagógica realizada, ou seja, o estágio, a musicalização contribuiu para o desenvolvimento das funções psíquicas, mas também desenvolveu a musicalidade, que de acordo com Scherer e Domingues (2012) ao ampliar a educação auditiva que engloba não só o canto, mas o ritmo, movimento, repertório, conceitos musicais e sons do cotidiano, torna-se um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.

Na prática direta com a intervenção pedagógica estabelecemos as relações teórico-práticas para que se materializassem com os conhecimentos que seriam apropriados. Para isso, propusemos a construção de dois instrumentos musicais, 1º Chocalho e 2º Trompa de Conduíte. O intuito era fazer uso dos conhecimentos teóricos na execução de ações musicais que poderiam ser desenvolvidas com os estudantes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino

Fundamental. Também foram realizadas inúmeras tarefas de ensino que possibilitavam o uso dos conhecimentos da musicalização na prática pedagógica (sons do corpo, natureza, urbanos, animais, contos sonoros, regência musical, aquecimentos vocais, cantigas, etc.).

Destacamos como exemplo a atividade de ensino realizada, que relacionou a música e o movimento corporal. Trabalhamos com a canção *Fui visitar minha tia em Marrocos*, do grupo musical Panda le lê. A atividade consistia em executar ações próprias da música, essas ações eram de características motoras, cadenciadas. Para conseguir realizá-las era necessária atenção voluntária, concentração, coordenação motora e cooperação com o grupo.

Os estudantes perceberam que eles mesmos possuíam algumas funções não desenvolvidas, porque a princípio houve dificuldades. No entanto, após o ensino, várias repetições foram mediadas pelo professor/estagiário. E, mesmo sendo momento de descontração, foi possível contribuir para a complexificação de funções psíquicas, se instrumentalizar e ainda divertir-se com os erros e acertos no decorrer da execução da proposta pedagógica.

São essas possibilidades de desenvolvimento que procuramos oportunizar aos estudantes do CFD. Biavatti, et al (2016, p. 139) diz que a arte “está presente desde os primórdios da humanidade, ela faz parte da natureza do homem, sendo uma forma de trabalho humano criador.” Por isso, não conhecer a arte é negar uma das bases da formação humana, eis sua importância no processo de humanização.

Ao desenvolver esse trabalho, nossa intenção também foi de mostrar que é o professor quem irá apresentar o mundo e mediar os conhecimentos acumulados ao longo da história, numa prática social de ensino que possibilite a formação humana do sujeito. Sobre a formação e compromisso do professor, Pasqualini (2013) diz que:

Essa tarefa assume ainda maior relevância quando nos apercebemos o quanto a organização social capitalista restringe desde a mais tenra infância às crianças da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento sobre a realidade social. Isso significa roubar dessas crianças possibilidades de

desenvolvimento, *não podemos ser cúmplices desse processo*. Nós, que assumimos o *compromisso político com a classe trabalhadora e com a superação do capitalismo*, devemos nos opor radicalmente a essa expropriação. Devemos garantir às nossas crianças pequenas o direito ao acesso ao que de mais rico a humanidade produziu ao longo do processo histórico (PASQUALINI, 2013, p. 90, grifo nosso).

Temos a convicção de que, os estudantes que participaram de nossa oficina pedagógica tiveram a oportunidade de ver e compreender que nós (professores) podemos desenvolver um trabalho que vise e promova a formação humana por meio da apropriação da cultura produzida ao longo da história. Sobre a importância do ensino da arte e musicalização no desenvolvimento das funções psíquicas, consideramos que:

A criatividade como fenômeno presente na vida de todos os seres humanos apenas se desenvolverá se for formada por meio de processos educativos que visem a essa formação! É nessa direção que apontamos a necessidade de tomar a educação escolar como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade (SACCOMANI, 2016, p. 172-173).

Salientamos de acordo com a autora que o desenvolvimento das relações entre ensino e aprendizagem, sendo a arte um propício meio para que isso ocorra, é fundamental. Uma vez que o desenvolvimento depende da aprendizagem e do ensino e, desta forma, contribuirá para o processo de formação humana.

Mostramos por meio da musicalização que o professor trabalha com a atividade histórica acumulada, que impulsiona o sujeito para além dos limites da vida cotidiana, assim como afirma Saccomani (2016). Sendo esse trabalho responsável pelo pleno desenvolvimento das funções psíquicas, humanizando os sujeitos, formando a visão crítica e de mundo dos estudantes, a partir do processo de mediação e apropriação dos conhecimentos científicos elaborados pelos homens ao longo do processo histórico da humanidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a partir de nossa experiência com a musicalização com os estudantes do CFD, que o processo de formação humana depende do desenvolvimento das funções psíquicas e nossa intervenção pedagógica contribuiu para que esses sujeitos participassem desenvolvessem suas funções psíquicas, contribuindo então para o próprio processo de da humanização deles, além de instrumentalizar esses futuros profissionais da educação para que em suas práticas pedagógicas futuras também possam contribuir com o desenvolvimento de seus alunos.

O trabalho com a musicalização, assim como as aulas de arte, permite ao professor trabalhar com as bases da formação histórica social do sujeito humano. Amplia os horizontes dos estudantes e ainda possibilita o pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores como, por exemplo, a criatividade. E essas funções psicológicas desenvolvidas representam estudantes criticamente mais desenvolvidos e aptos a atuar na transformação social da realidade.

Deixamos claro não ser qualquer conhecimento que promoverá o desenvolvimento, mas sim o que existe de mais rico produzido pela humanidade no decorrer do processo histórico. Assim, o acesso ao produto do trabalho intelectual é que deve ser garantido aos estudantes não só do CFD, mas sim de toda a educação básica.

A arte contempla parte das produções da cultura humana e é provedora de desenvolvimento. Nos fazemos humanos a partir da apropriação da cultura humana, ou seja, o desenvolvimento dos homens está enraizado na cultura histórico social da humanidade.

Nesse sentido, as manifestações artísticas são as máximas sínteses de expressão desta cultura e cabe o professor, por meio do seu trabalho, apresentar esses conhecimentos aos estudantes, pois somente com a plena apropriação destes contribuiremos para o pleno desenvolvimento do ser humano.

Por fim, consideramos que a oficina pedagógica desenvolvida com os estudantes do CFD procurou estabelecer as relações teórico-práticas para o trabalho com a musicalização e a arte, e também intencionalmente instrumentalizar os futuros docentes, e nesse processo de instrumentalizá-los proporcionamos bases de formação humana. Possibilitar essa formação humana que discutimos ao longo do texto, em tempos de barbárie como o que presenciamos hoje, é antes de tudo um ato de resistência e luta por uma educação que abrace todas as pessoas e possibilite principalmente a garantia de um ensino que promova o pleno desenvolvimento daqueles que buscam na educação escolar as oportunidades de uma vida melhor.

## REFERÊNCIAS

- ABAH, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- BIAVATTI, Sandra Macanhão; WILEWSKI, Jaqueline Miliavaca. O ensino de Arte na Educação Básica e a Pedagogia Histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte. *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia Histórico-crítica*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- KUENZER. Acácia Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica a economia política I*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo na educação escolar: contribuições a luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Infância e pedagogia Histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vygotsky*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SCHERER, Cleudet de Assis; DOMINGUES, Analéia. *Música e desenvolvimento infantil: reflexões sobre a formação do professor*.

Disponível em

<[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao\\_de\\_Professores/Trabalho/05\\_57\\_12\\_1918-7619-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_57_12_1918-7619-1-PB.pdf)> Acesso em 29 de novembro de 2016.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipiolla Neto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# **GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL EM TEMPOS DE CRISE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Giovanna Rodrigues Cabral<sup>1</sup>

Renato Saldanha Bastos<sup>2</sup>

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 — CF/88, houve o aumento da autonomia dos governos estaduais e o estabelecimento de mecanismos de descentralização fiscal e política. Pela primeira vez, os municípios passaram a ser definidos como entes federados, tendo a possibilidade de criar seus próprios sistemas de ensino e a responsabilidade de atuar, prioritariamente, na oferta do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em regime de colaboração com os Estados e a União. Assim, ao invés de criar um sistema nacional de educação, como acontece com o sistema nacional de emprego ou com o sistema único de saúde, a CF/88 optou por pluralizar os sistemas de ensino (art. 211). E, fez isso propondo sua articulação, por meio da colaboração, cooperação, divisão de atribuições, fixação de objetivos em comum, vinculada a normas e finalidades gerais, levando em conta competências privativas, concorrentes e comuns entre os entes federados.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Líder do Grupo: Gestão e Políticas Públicas Educacionais – GEPPEUC. Lavras, Brasil, giovanna.cabral@ded.ufla.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/3631271908449320>.

<sup>2</sup> Professor do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, campus Três Corações. Doutor em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo: Gestão e Políticas Públicas Educacionais – GEPPEUC. Lavras, Brasil, renato.bastos@ifsuldeminas.edu.br CV: <http://lattes.cnpq.br/1114861579638044>.

Para que os municípios realmente sejam autônomos é indispensável garantir que sejam dotados de autonomia política, administrativa, legislativa e econômico-financeira. A autonomia política confere ao município o poder de estruturar o governo local e eleger os seus representantes; a administrativa pode ser entendida como a capacidade para gerir os serviços de sua competência; a autonomia legislativa confere o poder de editar normas sobre assuntos de interesse local, seja de forma exclusiva, subsidiária ou concorrente com os demais entes da federação. Por fim, a autonomia econômico-financeira confere aos municípios competência para instituir e arrecadar tributos de modo a auferir sua própria receita. Contudo, não basta que o município arrecade recursos. A autonomia econômica deve ser entendida como a independência financeira frente aos demais entes da federação, de modo que possa executar a contento suas atribuições constitucionais, independentemente do auxílio dos outros.

Ressalta-se que há um crescente número de políticas públicas e programas federais e estaduais que se pretendem descentralizados, e que valorizam o espaço e as iniciativas municipais. A importância crescente da ação municipal na área social, nos últimos tempos, pode ser creditada a fatores como a transferência de atribuições e competências do governo central e estadual para o governo municipal, com ênfase naquelas que dizem respeito à saúde e educação. Pode-se, ainda, observar o aumento da participação dos municípios na repartição dos recursos fiscais e a maior proximidade do governo local com relação às demandas da população, o que pode assumir relevância em um quadro democrático.

Com essa valorização, amparada legalmente pela CF/88, muitas políticas públicas incorporam, em maior ou menor grau, os princípios da descentralização e do controle social. Considerando, com base na CF/88, que a responsabilidade com a educação básica é prioritariamente dos Estados e Municípios e que à União cabe exercer ação supletiva. Dessa forma, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação — MEC, tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da Educação Básica, envolvendo os Estados, Municípios e setores da

sociedade civil, reposicionando seu papel como protagonista na definição das políticas educativas em âmbito nacional.

O Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação são algumas das políticas instituídas pelo governo com o objetivo de promover as reformas educacionais consideradas necessárias para inserir o país no projeto de desenvolvimento global (VOSS, 2011).

Nesse contexto, o PDE consolida o regime de colaboração entre Governo Federal, Estados, Distrito Federal e Municípios, incorporando a participação da sociedade civil, para adoção de diretrizes visando à gestão das redes de ensino e escolas e práticas pedagógicas de qualidade para a Educação Básica.

## ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: TEMPOS DE INCERTEZAS

No âmbito educacional, o regime de colaboração caracteriza-se como a forma de articulação que os sistemas de ensino, dentro da sua autonomia normativa, possuem para harmonizar as legislações e normas a serem estabelecidas para organização da Educação. É importante ressaltar que esse modelo de relacionamento está vigente desde a promulgação da CF/88, que preconizou no art. 211, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

Nesse mesmo sentido, o parágrafo único do art. 11 da LDB/96 confere ao município a opção de criar seu próprio sistema de ensino ou integrar-se ao sistema estadual. Assim, os municípios devem organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, além de exercer ação redistributiva em relação às suas escolas, oferecer educação infantil em creches e pré-escolas e assumir a responsabilidade de prover merenda e transporte para os alunos da rede municipal. E, não se constituindo como sistema próprio de ensino, as ações da secretaria municipal submetem-se às normas do respectivo Conselho Estadual de Educação.

Muitos municípios do Brasil, a maioria de pequeno e médio porte, não se constituem como um sistema próprio de ensino, integrando o sistema estadual. Isso significa dizer que as escolas municipais são acompanhadas pelos inspetores das Superintendências Regionais de Ensino e participam das avaliações estaduais em larga escala e dos programas e ações desenvolvidos pelo Estado para a área de Educação. Ainda, os municípios, da mesma forma como está sujeito às políticas educacionais pensadas pelo Estado, estão sujeitos às políticas do Governo Federal via adesão aos programas federais. Diante de tantas iniciativas torna-se quase impossível construir propostas de atendimento local, levando-se em conta as reais necessidades e demandas dos próprios municípios.

Dados do Censo Escolar<sup>3</sup> apontam que aproximadamente 65% dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão sob responsabilidade de redes municipais, bem como 75% das crianças matriculadas em pré-escolas. Um problema dessa municipalização do ensino é que, embora os municípios tenham passado a ter relativa autonomia para gerir recursos, as fontes próprias são poucas para aqueles que não têm força econômica. Estima-se que, nos municípios com menos de vinte mil habitantes, menos de 7% dos recursos sejam originados localmente (PISSAIA, 2011). Como os recursos ficam concentrados na União, que faz a redistribuição por meio de ações como o Fundo de Participação dos Municípios — FPM e o Fundeb e, sendo os cálculos dos repasses feitos per capita, quanto menor o município, menores também são os recursos, que devem ser utilizados não apenas para pagar os professores, mas também para manter toda a infraestrutura física das escolas.

Quanto menor o município, soma-se a esse quadro de problemas outro ainda mais sério que é a falta de pessoal tecnicamente qualificado para realizar a gestão educacional da rede de ensino. À falta de pessoal especializado, soma-se a ausência de

---

<sup>3</sup> Fonte Censo Escolar/INEP | QEDu.org.br.

especialistas para a prestação de contas, administração financeira, tributária, licitatória e outras especialidades de apoio necessárias para uma boa gestão educacional e escolar.

Assim, o mesmo arcabouço legal que induziu a municipalização e atribuiu aos municípios a preferência na gestão da rede de Educação Infantil e Ensino Fundamental também prevê a existência de um regime de colaboração, princípio segundo o qual os entes federativos se articulariam em cooperação mútua para suprir deficiências e trabalhar em conjunto. A questão é que as formas pelas quais essa colaboração deveria ser estruturada nunca foram claramente definidas, nem na forma da lei, nem na prática.

Ainda que a proporção de alunos matriculados no Ensino Fundamental sob a responsabilidade dos municípios tenha aumentado, a municipalização está longe de se completar. E, preocupante é o fato de os recursos do Fundeb, principal impulsionador da adesão das cidades aos convênios de municipalização, ter o ano de 2020 como final de vigência, sem que se acene com outra proposta de partição de recursos.

Para completar o cenário educacional dos próximos anos, tivemos a promulgação da Emenda Constitucional 95/2016 que instituiu um novo regime fiscal no país. De acordo com o texto aprovado, os gastos federais ficarão congelados pelos próximos vinte anos, sendo atualizados apenas pela inflação do ano anterior, com base na variação do Índice de Preços ao Consumidor Amplo — IPCA. Os impactos dessa Emenda vão além da simples mudança no regime fiscal da União. Mesmo que sua vinculação seja apenas para a esfera federal e que as transferências de recursos da União para estados e municípios e as verbas para o Fundeb estejam salvaguardadas de seu escopo, a partir dessa Emenda mudanças nas leis nacionais, estaduais e municipais serão obrigatórias para enquadrar na nova regra os orçamentos de todas as instâncias de poder.

Essas são algumas questões que destacamos como impasses e desafios para a organização da educação municipal. Muito precisa ser melhorado e adequado, sobretudo quando se pensa na

manutenção e custeio da educação pública municipal de qualidade. Também é preciso refletir sobre a formação e o papel que o gestor da educação municipal desempenha na implementação das políticas públicas para a área.

## O PAPEL DO GESTOR NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: DESAFIOS EM TEMPOS DE INCERTEZAS

Os dirigentes municipais de educação têm como foco de atuação elaborar, implementar e gerir políticas públicas educativas que garantam o pleno desenvolvimento dos alunos, bem como garantir o desenvolvimento e a valorização dos profissionais do magistério vinculados à sua rede de ensino e fazer a articulação da rede de ensino com as demais instâncias da sociedade. Além de competências técnicas, precisam ter clareza sobre suas responsabilidades administrativas, políticas e sociais, compreendendo que a Educação é um direito social que deve ser garantido, com equidade, para todos.

Entendemos que não é possível gerir uma rede ou um sistema de ensino e suas complexidades de forma improvisada, sem planejamento. E, ainda, não é qualquer tipo de planejamento que ajudará o gestor na busca de soluções para as dificuldades encontradas.

De forma diagnóstica é preciso que o gestor se aproprie de todo processo de gestão da educação pública e isso implica conhecer a rede de ensino do município, estudar os assuntos relacionados à legislação vigente sobre administração pública, educação e ensino público, consultar as peças que compõem o orçamento municipal, pesquisar os indicadores e dados estatísticos sobre a educação municipal. Os desafios da formação do gestor para atuar nas esferas públicas são muitos, ainda mais se pensarmos que a ocupação desses cargos é feita por meio de indicações políticas e não por conhecimentos técnicos e profissionais do candidato.

Um aspecto importante se pensarmos nessa formação, refere-se ao acompanhamento dos gastos públicos com a área de Educação

pelo dirigente. As informações sobre esses gastos, muitas vezes contábeis, devem ser de domínio do gestor da pasta da Educação, enquanto ordenador de despesas da área. A responsabilização pelo mau uso do dinheiro público recai sobre a sua pessoa, enquanto estiver no exercício da função e, também depois de cessar a sua atuação. Além disso, esses gastos são visados e monitorados cada vez mais pelos Tribunais de Contas dos Estados e da União; nos municípios essas ações também são realizadas pelos Conselhos Municipais de Educação e Conselhos de acompanhamento e controle social. Essa articulação entre a gestão municipal e os conselhos municipais, quando bem desenvolvida em favor da promoção da educação de qualidade, se constitui um forte elo para a implantação da gestão democrática do ensino público, preceito presente na CF/88 e referendado na LDB/96.

Outro ponto de extrema importância na administração da educação municipal é pensar a articulação entre as escolas e a comunidade. Na busca por uma gestão democrática não mais se concebe uma escola afastada da comunidade a qual deve servir. Também nesse aspecto, cabe ao gestor o papel de incentivador e de articulador dessa relação que tantos benefícios podem acarretar ao processo educativo. O objetivo dessas ações é fazer com que a comunidade passe a se ver como integrante e responsável pelo funcionamento da escola, e quando isso ocorre, gera um sentimento de pertencimento e reconhecimento do valor daquele espaço para localidade. Outro aspecto relevante é que, por meio dessa boa articulação, tem-se a possibilidade de identificar e levar para o interior das escolas pessoas da comunidade que possam contribuir para o resgate da cultura local.

Também é preciso pensar em ações de apoio e valorização dos profissionais do magistério, em melhoria de suas condições de trabalho e da infraestrutura das escolas, no sentido de incentivar e garantir recursos para o bom desenvolvimento do trabalho.

Reiteramos que os desafios são grandes, sobretudo se refletirmos que dentre os entes que compõem a federação, é o município o de menor orçamento. Inclusive, a distribuição nem

sempre se dá de modo proporcional às demandas a serem assumidas por cada instância organizacional. Somado a esse fator, muitas vezes é pedido ao poder municipal que custeie programas e atividades de competência dos demais entes, bem como que assumam custos de programas criados pela União ou pelo Estado sem a devida compensação financeira para a consecução do objetivo pretendido. Esse quadro nos faz questionar a efetividade do regime de colaboração previsto na CF/88.

Por fim, reforçamos a importância da formação qualificada do profissional que assume a gestão da educação nos municípios e do planejamento e monitoramento das ações voltadas para a área. Em tempos de crise, é preciso voltar todos os esforços para otimizar os recursos do município, minimizar os custos, corrigir as distorções e desvios em relação as metas traçadas, gerar segurança para as famílias e comunidade, além de impactar favoravelmente na aprendizagem dos alunos e no sucesso das escolas.

## GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: PERSPECTIVAS

Diante dos desafios encontrados na implantação da educação municipal, não se pode pensar em regime de colaboração sem pensar nos mecanismos legais que garantam a sustentabilidade do processo de gestão colaborativa entre os entes federados. É necessário que os entes federados demonstrem vontade política, o que implica em deliberações compartilhadas e compromisso comum com a qualidade de ensino. Ressalta-se que, por força constitucional, não pode haver imposição de obrigações, nem transferência dos encargos de uma instância federativa para outra.

Há a necessidade da construção de um planejamento de médio-longo prazo, evitando que o município se restrinja apenas ao cumprimento das ações planejadas pelo Governo Federal e Estado, bem como a fazer apenas a captação dos recursos disponibilizados pelo MEC/FNDE e à sua operacionalização. Significa traçar linhas e diretrizes locais que atendam aos anseios da comunidade escolar e da população e geral.

Mesmo com alguns entraves, é possível identificar que o regime de colaboração na área educacional tem como finalidade garantir a promoção de uma educação de qualidade para todos, através do estabelecimento de mecanismos de ordem legal, que definam a construção integrada dos diversos sistemas de ensino, abordando as questões de ordem material, física, humana, tecnológica. Tomando o contexto das legislações encontramos outros exemplos de casos de colaboração nos âmbitos do planejamento, da normatização, da execução e da avaliação, a saber: recenseamento da população para o ensino fundamental, realização da chamada pública e zelo pela frequência à escola, pelos Estados e Municípios, em regime de colaboração (art. 5º, § 1º, LDB); organização do sistema de informações educacionais — coleta, análise e disseminação das informações sobre a educação, pela União, em colaboração com os Estados e os Municípios (art. 9º, V, LDB); estabelecimento de competências e diretrizes para os currículos e conteúdos mínimos da educação básica pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (art. 210, CF, art. 9º, IV e LDB); oferta do ensino fundamental, assegurando distribuição proporcional das matrículas, ajustada a capacidade de atendimento de cada esfera administrativa (art. 211, § 4º, CF); implementação do sistema nacional de avaliação do ensino, pela União, em colaboração com os sistemas de ensino (art. 9º, § 1º, LDB).

Assim, além de zelar pela qualidade do regime de colaboração, tomando como ponto de partida o planejamento colaborativo entre os entes federados para a oferta do ensino público de qualidade, é preciso tratar do tema da valorização dos profissionais da Educação como sendo um dos pilares da qualidade de ensino, ao lado do financiamento e da gestão democrática. Essa valorização implica aprimorar a formação inicial, a formação continuada, a definição de um piso salarial e, também, da carreira do professor.

Outras ações como o fortalecimento dos conselhos municipais e escolares, enquanto instrumentos para a gestão democrática dos sistemas de ensino, também devem ser implementados, com a participação de conselheiros em programas de formação continuada, instituição de reuniões periódicas.

Como perspectiva maior para atravessar as incertezas quanto ao cenário atual do país, é preciso garantir a integração das políticas sociais, como as de educação, saúde, saneamento e assistência social, buscando a efetivação dos serviços públicos prestados para a população.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A CF/88 define a Educação como um direito prioritário contemplando essa questão em vários tópicos e tornando o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um direito público subjetivo (artigo 208, VII, § 1º). Isto posto, qualquer pessoa pode reclamar às autoridades públicas se não conseguir usufruir desse direito ou se sua oferta for irregular, podendo recair nos dirigentes estaduais e municipais a responsabilidade judicial pela inexistência deste ensino obrigatório e gratuito (CURY, 2002). A LDB/96, fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu competências entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios pela universalização do Ensino Fundamental.

Diante da obrigatoriedade no cumprimento desse direito aponta-se as dificuldades enfrentadas pelos municípios na gestão da educação de seus sistemas de ensino, uma vez que, aos municípios brasileiros cabem apenas 18% de tudo o que é arrecadado pelo Estado brasileiro. No entanto, em contrapartida, numa inversão injusta e desproporcional, se avolumam obrigações e encargos aos municípios, os quais, atualmente, são responsáveis diretos pela execução de todas as políticas públicas federais e de parte significativa daquelas concebidas pelo Estado do qual faz parte. Esses programas e políticas acabam por sobrecarregar os municípios, que ainda aportam recursos próprios para garantir a sua execução. Junto a essa despesa, devem assumir o esforço administrativo e operacional exigido para o bom desenvolvimento das políticas e programas. Em decorrência, esses entes federativos perdem a capacidade financeira para a elaboração de suas próprias políticas públicas e para a resolução dos problemas locais. Essa situação acaba

por deturpar o que fora idealizado pela CF/88: constituir os municípios como entes federativos autônomos.

Dessa forma, é urgente a criação de novos horizontes e espaços de regulamentação do regime de colaboração, que possibilitem a participação efetiva de todos os entes federados na busca por respostas para os problemas sociais e educacionais, com o objetivo de superar as desigualdades nas arrecadações de recursos e na execução das políticas públicas para a área da Educação no país.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. *Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CARTILHA ASSOCIAÇÃO MINEIRA DOS MUNICÍPIOS. *O pacto federativo brasileiro e seu reflexo nas administrações públicas municipais*. Disponível em: [http://www.portalamm.org.br/files/Institucional/CartilhaAMM2013\\_web.pdf](http://www.portalamm.org.br/files/Institucional/CartilhaAMM2013_web.pdf) Acesso em: set. 2018.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades*. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfilwindow.php?nomemu=n=Itaguai&codmun=330200&r=2>> Acesso em: set. 2018.

IPEA. *Estado de uma nação. Políticas sociais: acompanhamento e análise*. IPEA, n. 19, p. 1-12, 2011.

INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Sinopse do Professor*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: set, 2018.

PISSAIA, V. H. *A Municipalização do ensino em municípios de pequeno porte: a Região de Taquaritinga – (1998-2009)*. Dissertação

Mestrado. 134p. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2011.

VOSS, M. da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 38, p. 43 – 67, 2011.

# NADA MAIS IDEOLÓGICO DO QUE “ESCOLA SEM PARTIDO”

Viviane dos Santos de Souza<sup>1</sup>

Márcia Valéria Oliveira Moura<sup>2</sup>

*“A aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa própria vida”.*

*Paracelso, (In: Mészáros. A educação para além do capital, 2008).*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a criação do Programa Escola sem partido, em 2004, pelo advogado Miguel Nagib para combater o que ele chama de "contaminação político-ideológica das escolas brasileiras". Em 2014, o deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, aliou-se ao advogado Miguel Nagib, fundador do movimento, com uma petição: desenvolver um projeto de lei que colocasse em prática as propostas de seu movimento.

Miguel Nagib disponibilizou, no site do programa, dois anteprojetos de lei, sendo um na esfera estadual e outro municipal, para que deputados e vereadores de qualquer lugar do Brasil pudessem acessar o site, reproduzir a sugestão e expor nas câmaras municipais e estaduais. Atualmente, projetos de lei que tentam constituir o programa Escola sem partido circulam nacionalmente em sete estados e no Distrito Federal, também em vários municípios,

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. dossantosdesouzaviviane@gmail.com. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. <http://lattes.cnpq.br/2901733955200808>.

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. marciavom@gmail.com. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. <http://lattes.cnpq.br/7814915601190477>.

inclusive têm sido aprovados em alguns deles, com a alcunha de “Escola sem partido” ou outra nomenclatura qualquer, mas a essência é a mesma.

Também será discutida a falta de liberdade de expressão por parte de professores, com a criação do programa “Escola sem partido”. Segundo Freire (1993, p. 11) “a compreensão crítica de ler se antecipa e se alonga na inteligência do mundo, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Nesse sentido, linguagem e realidade se aprendem dinamicamente. Sabe-se que a leitura é um processo de construção ativa de sentido e uma prática social que tem fundamental importância em toda sociedade letrada. E a única leitura do mundo, na promoção do movimento Escola sem partido que teremos, será das relações sociais que reproduzem a desigualdade, a miséria, os sem trabalho, os sem-teto, os sem-terra, os sem direito à saúde e educação e das questões de gênero, sexo, etnia.

Dessa forma, nota-se que o objetivo de se combater a “doutrinação ideológica” é, na verdade, um ensaio de silenciar as vozes contrárias, pois não há pensamentos sem ideologia, não existe neutralidade. A educação é um direito de todo indivíduo garantido pelo Estado, tendo em vista uma formação crítica em favor da sua emancipação.

É de suma relevância que a massa estudantil atual e de amanhã leia criticamente a realidade, pois a transferência e constituição da cultura ainda se fazem a partir da apreciação crítica. Para que isto ocorra, urge que a sociedade avalie o que é realmente o programa Escola sem partido e procure se conscientizar a respeito desse projeto de lei, que é antes, uma lei de imposição da mordaza às professoras e professores.

## MOVIMENTO E PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

Segundo o relato do próprio fundador do movimento Escola sem partido (ESP), o procurador e advogado do Estado de São Paulo Miguel Nagib, em setembro de 2003, uma de suas filhas regressou da escola particular que frequentava, descrevendo um fato ocorrido na aula de história em que seu professor equiparou Che Guevara a São Francisco de Assis. Essa alusão foi feita pelos dois personagens terem lutado por uma ideologia em que acreditavam, dedicando-se totalmente à uma causa. Um pela ideologia política e o outro pela ideologia religiosa. De acordo com Nagib, “as pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo” (BEDINELLI, 2016).

O surgimento do programa em 2004, como se pode notar, foi a resposta que Nagib teve sobre um hipotético fato de instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais, de acordo com suas concepções que concebem doutrinação e depreciação da liberdade do aluno em aprender. Apreende que muitos professores sob o pretexto de despertar a consciência crítica dos alunos, deixam de ensinar os conteúdos das disciplinas que lecionam para promover e divulgar a propaganda partidária e de ideais de esquerda.

Esse projeto ficou parado até 2014 quando o deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, entrou em contato com o procurador Nagib para fazer um projeto de lei (PL 2974/2014) para ser mostrado à Assembleia Legislativa. E também, Carlos Bolsonaro, irmão do Deputado e vereador no Rio de Janeiro difundiu o PL 864/2014 para análise da Câmara Municipal.

A proposta do movimento é de que seja afixado na parede das salas de aula de todas as escolas do país um cartaz, em que estarão escritos os deveres do professor. Segue esses deveres “idealizados” pelo movimento, transcritos do site Escola sem partido:

- 1 — O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2 — O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas

convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. 3 — O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. 4 — Ao tratar de questões políticas, socioculturais 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 da matéria. 5 — O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. 6 — O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula. (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2017, s/p.).

Conforme Nagib (2017), a presença do cartaz em sala de aula tem o objetivo de informar aos estudantes sobre o direito que eles têm de “não serem doutrinados”. No seu ponto de vista, os estudantes são prejudicados por serem obrigados a permanecer em sala de aula, enquanto por outro lado, professores se beneficiam dessa condição: “A partir do momento em que o professor se aproveita dessa circunstância não para falar de forma parcial e equilibrada, mas para promover as suas próprias preferências, ele está violando a liberdade de consciência e de crença dos alunos”, explica o coordenador do movimento.

De acordo com as informações do site oficial Escola sem partido (2017, s/p.), esta: “é 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”. Ainda conforme o site, com o pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.

Segundo o proponente da Escola sem partido, a escola, no nosso país, tornou-se um espaço de doutrinação política, beneficiando assim uma parcela da política de esquerda. E para que

não aconteça a doutrinação em sala de aula, coibindo essa ideologia no ambiente escolar, foi criado o projeto de lei que abrange entre as bases da educação nacional, o programa Escola sem partido, que procura com um cartaz afixado nas paredes fazer com que os professores não se manifestem politicamente em aula.

O site oficial do programa “Escola sem Partido” e ainda uma página no *Facebook* foram criados como uma iniciativa por parte de um grupo de estudantes e pais preocupados com a disseminação da política ideológica propagadas nas escolas brasileiras. Esta “contaminação da política ideológica”, é retratada como uma prática ilegal que está sendo divulgada pelos próprios professores nas aulas e são vistos pelo ESP, como doutrinadores ideológicos. De acordo com o site, está acontecendo, de um lado, o que eles chamam de “doutrinação política e ideológica esquerdista-comunista” e, de outro, a “ideologia de gênero”. Ainda de acordo com o movimento, os professores manipulam e confundem a “cabeça dos alunos”, quando debatem sobre certas temáticas como a questão de gênero, dos homossexuais, a comunidade LGBT, o preconceito contra a mulher. Partindo da premissa de que o professor tem a função apenas de transmitir os conhecimentos de suas disciplinas, fica impedido de levantar discussões a respeito de questões relacionadas a gênero ou sexualidade.

## ESCOLA SEM PARTIDO OU ESCOLA DE PENSAMENTO ÚNICO?

É notório que o idealizador do programa Escola sem partido foi perspicaz em escolher esse nome, pois assim consegue confundir boa parcela da população brasileira, que a partir do nome do programa se ilude de que é uma iniciativa realmente boa e imparcial, não sabendo que o que fica latente por trás do termo “sem partido” é, na verdade, escola sem política, sem liberdade de expressão, sem opiniões, sem embates, sem discussões sobre fatos históricos e sobre a realidade em que estão inseridos. O programa apregoa que o professor deve buscar a neutralidade na discussão dos fatos e que a escola deve ser um lugar, nas palavras do próprio Nagib, “100% sem

partido”. Ora, um leigo ou uma pessoa menos atenta vai, prontamente, concordar com essa ideia: escola deve ser um lugar “neutro”, onde não deve prevalecer ideologias partidárias.

Estudiosos especialistas em educação criticam o programa afirmando que “nada na sociedade é isento de ideologia” (MARX; ENGELS, 2000, p. 48), e que o projeto Escola sem partido, na verdade, é uma proposta carregada de conservadorismo, autoritarismo e fundamentalismo cristão, a própria palavra *sem* partido, traz em si uma prática ideológica. O fato de achar que existe neutralidade na sociedade já é, de antemão, ideológico. Para Bakhtin (1992), não há neutralidade na circulação das vozes, mas o contrário, tudo é ideológico, seja “com ou sem partido”, a escola estará refletindo e reproduzindo um pensamento.

E quando se fala de partido, embora se tem a ideia de partidos políticos, o que o programa realmente anseia é escola sem discussão política, sem questionamento dos fatos históricos e sem comentários sobre a realidade vigente. Sendo assim, o que os arautos do programa Escola sem partido cobiçam é a escola sem educação, só com instrução, professora e professor como meros transmissores de conteúdos, professora e professor distantes do papel de educadores, pois esse papel cabe agora aos “especialistas” autorizados que defendem a “escola do partido único e absoluto”, como bem ressalta Frigotto (2016):

partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza, dos pobres, etc. [...] Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente (FRIGOTTO, 2016, s/p.).

É evidente que os proponentes do Projeto Escola sem partido, como apontam Minto *et al* (2016), desconhecem a realidade das escolas públicas brasileiras, que apresentam heterogeneidade ideológica, política e religiosa e enfrentam uma infraestrutura precária, submetidas a pressões mercantilistas, enfrentando escassez de recursos financeiros e convivendo com condições inadequadas de

trabalho das professoras e professores. Eles desconhecem que nossas escolas são instituições distantes de qualquer possibilidade de autonomia efetiva. Assim, a proposta do programa Escola sem partido não é a busca por melhorias no ensino, porque simplesmente seus mentores ignoram os verdadeiros problemas educacionais, seu intuito é, na verdade, camuflar a realidade das escolas brasileiras.

Na contramão do que o programa ESP aspira implementar em nossas escolas, procurou-se revisitar alguns documentos que tratam dos direitos dos cidadãos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é bem lúcida quando trata do direito à liberdade: “No artigo XIX — Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, s/p.).

No artigo IV da Constituição Brasileira, de 1988, “é livre a expressão de atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independente da censura ou licença”. E também os princípios da educação garantem essa liberdade como no artigo 205 que garante a todos os cidadãos o “pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho”. No artigo 206, inciso II — “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; e inciso III — “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Os artigos 206 e 207 da Constituição Federal asseguram ao professor “a liberdade de cátedra”. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, n. p.) E as diretrizes e bases nacionais da educação reiteram os princípios do Artigo 206 da Constituição Federal e ainda acrescentam o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, n. p.). E o Plano Nacional de Educação reforça na Lei 13005/2014, inciso III — “superação das desigualdades educacionais”; e inciso X — “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, n. p.).

O PLS nº 193/2016 — “Escola Sem Partido”, coíbe a liberdade didático-pedagógica, camuflam os reais problemas da educação, evita a formação cidadã, incentiva a censura, criminaliza e intimida as/os professoras/es no exercício de sua função, institucionaliza preconceitos e potencializa a violência, dificulta o desenvolvimento do conhecimento científico, recusa os saberes dos alunos, que não são tábulas rasas.

Fica evidente que o objetivo principal do programa não diz respeito a não partidarização das escolas, como seus proponentes enfatizam, mas ao fim da problematização e da retirada do pensamento crítico, a preocupação real do programa é vigiar e cercear a liberdade de ensino nas escolas. Caso o projeto venha a ser aprovado e posto em prática, a escola deixa de ser um lugar de debates, pluralidades, mudanças, discordâncias e dúvidas, fica assim instaurado o uso da mordada aos professores.

Deborah Duprat (2017), procuradora federal dos Direitos do Cidadão, destaca que:

O projeto subverte a atual ordem constitucional por inúmeras razões: confunde a educação escolar com aquela fornecida pelos pais e, com isso, os espaços públicos e privados, impedem o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem e contraria o princípio da laicidade do Estado — todos esses direitos previstos na Constituição de 88 (DUPRAT apud MORENO, 2017, s/p.).

A procuradora ainda ressalta que seria inconcebível que, nos dias de hoje, vivendo numa sociedade democrática e de liberdade de ideias, professoras e professores tivessem de permanecer sob constante vigilância dos alunos dentro de sala de aula, e destacou ainda que a Constituição de 1988 foi transformadora ao incluir novos sujeitos de direitos no espaço público e da necessidade de que a escola seja livre para que todos possam se sentir acolhidos, sobretudo crianças e adolescentes. “Nós temos que combinar pluralismo de ideias e liberdade de cátedra, que vêm na sequência de uma Constituição que procura expurgar de seu texto qualquer resquício de autoritarismo”, salientou Duprat.

Percebe-se assim, que o PLS nº 193/2016 é inconstitucional, ao querer impor a censura e a liberdade de expressão, tornando em si mesmo ideológico, atrelando-se ao pensamento conservador e de direita, tentando evitar que temas como igualdade de gênero, machismo, sexualidade e desigualdade social sejam questionados em sala de aula. Tudo isso foi pensado para que se perpetue a alienação dos indivíduos, privilegiando o pensamento dominante como único e imutável. Impedindo os debates e a formação de opiniões, reprimindo ideias revolucionárias e liberais, censurando transformações estruturais na sociedade brasileira.

No ano de 1917, o filósofo italiano Antonio Gramsci promulgou na revista *La Città Futura*, um artigo de título “Os indiferentes”. Inicia seu texto com uma frase bem pertinente: “Viver significa tomar partido. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida”. Pode-se vislumbrar que seus escritos são bem atuais em relação ao momento em que estamos vivenciando com o advento do movimento Escola sem partido.

Para Paulo Freire (1999), a escola tem exercido uma função conservadora, pois reflete e repete injustiças da sociedade. Porém, ao mesmo tempo, pode ser um espaço que produza mudanças, já que o professor tem uma certa autonomia. Dessa forma, o docente tem um papel político-pedagógico diferenciado e notável, já que não existe educação neutra. Freire (2000, p. 22) busca defender “uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra”. Os estudos freirianos refletem e nos fazem pensar a respeito dos elementos essenciais no processo educativo e sua dinâmica. De acordo com o autor, é de suma relevância que a educação faça sua parte como espaço de conscientização, educar é ajudar aos jovens e adultos a “lerem o mundo”.

Infelizmente, o programa Escola sem partido quer tirar o direito dos alunos de refletirem sobre o que aconteceu na história política de seu país de forma crítica, fazendo da escola apenas um espaço de reprodução de conteúdo e “ameaçando” os docentes por

fazer o seu papel de levar o discente a pensar sobre o espaço que ele está inserido. Confirmando assim o que assinalou Fiorin (2009, p. 4) “não se pode criticar, não se pode duvidar, não se pode dissentir... pode-se apenas aceitar e repetir”.

O que o programa Escola sem partido ambiciona não é que a escola seja apartidária, mas que represente a escola do partido/pensamento único. Em que os indivíduos não sejam levados a questionar a lógica do capital ao longo do desenvolvimento do sistema, como bem aponta Mészáros (2008):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu — no seu todo — ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O programa Escola “que se diz sem partido”, é mais uma ferramenta da extrema direita para a “legitimação” e continuação da ordem social estabelecida como uma “ordem natural” que eles desejam inalterável. Para que os alunos precisam conhecer um novo viés da história? Se para os arautos do Escola sem partido não há alternativa ao sistema capitalista, os indivíduos devem ser mantidos no controle, conforme o interesse da ordem estabelecida. Por que questionar, se não há como alterar? Por que colocar o aluno para pensar, para reivindicar, para lutar por melhores condições de vida, a começar pela melhoria da educação?

Assim, os poucos alunos que conseguem alcançar o Ensino Médio o fazem em condições precárias, e ainda vão se debater, como preconiza Mintos *et al* (2016), com “a descaracterização do ensino como lugar de socialização e de inserção do mundo pela via do conhecimento”. O que os mentores do programa querem é “interditar

o questionamento da realidade e de suas múltiplas dimensões” (MINTOS *et al*, 2016, s/p).

É assim que o sistema do capital, com a nova roupagem do programa Escola sem partido, deseja “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz” na escola pública, descaracterizando-a como lugar de conhecimento, de questionamento, de socialização e negando ao aluno sua inserção no mundo pela via do conhecimento. Conforme Minto *et al* (2016, s/p.), a partir do programa Escola sem partido “estamos diante da tentativa de construir uma escola mais adequada aos propósitos dos ajustes estruturais demandados pela ordem capitalista global: do ataque aos direitos sociais à inviabilização da escola como *locus* da ciência e sua difusão”. O aluno de escola pública não deve ter acesso a produção de ciência, ele é apenas mero consumidor de tecnologias produzidas por grandes potências capitalistas.

Segundo Frigotto (2016), o que os mentores da Escola sem partido desejam é liquidar a tarefa de educar da função docente, o que se elimina e se combate é justamente a liberdade de educar. O filósofo salienta “o que era implícito desde a revolução burguesa, instruir sim, ainda que de forma diferenciada, mas educar não, agora é proclamado como programa de ação” (FRIGOTTO, 2016, s/p.).

Com insistência, Mészáros (2008, p. 48) cita Paracelso em sua obra: “a aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa própria vida”, colocando que o êxito acontece em se tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo do termo, pois “apenas a mais ampla das concepções de educação nos ajuda a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

Assim, como assegura Mészáros, “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. [...] A transformação social emancipadora [...] é inconcebível sem uma concreta contribuição da educação no seu sentido amplo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

Qual a finalidade da educação, se não for para transformar a sociedade vigente, emancipando todos os seres humanos? A educação só será realmente efetiva se transformar a sociedade para o bem de toda a humanidade. A tarefa da educação caminha *pari passu* com a tarefa da transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o programa Escola sem partido é mais uma etapa autoritária concebida pela classe dominante no âmbito educacional para dar continuidade e perpetuar o sistema capitalista na nossa sociedade. A escola sempre foi partidária da ideologia dominante, como outras instituições sociais o são. E agora os arautos do Escola sem partido vêm cobrar “neutralidade” dos professores. Que partido é esse que tanto incomoda a classe dominante? É exatamente o partido que pensa contrariamente à ideologia dominante, que combate o pensamento único e que reivindica o fim de uma lógica capitalista que tanto aliena e reifica as relações humanas.

Acusam os professores de doutrinação, se esquecendo que a classe dominante sempre impôs as suas ideias na formação das consciências, interesses dominantes travestidos de interesses sociais e populares. Os anseios capitalistas só poderão ser assegurados se as suas ideias continuarem a ser alimentadas. Para esse fim, a classe dominante precisa impor, por meio de programas como o Escola sem partido, o fim do pensamento crítico, de discussão de ideias, de pensamentos contrários ao sistema socioeconômico vigente.

Resta-nos, enquanto professores e estudantes envolvidos e conscientes da nossa responsabilidade, a luta por uma sociedade mais justa, igualitária e humanizadora, em que o homem não venha a ser subjugado pelo próprio homem, que o processo educacional seja transformador e ajude na emancipação do homem, enquanto indivíduo atuante político e não alienado.

Finalmente, precisa ser assegurado o caráter político necessário da escola, da tomada de partido pela educação, pela liberdade de ensinar e de aprender, pela pluralidade de ideias e

concepções pedagógicas. Mas do que instruir, professoras e professores têm o importante papel de educar, para além dos muros escolares, e de mostrar novas possibilidades em relação aos problemas e conflitos sociais de nosso tempo. Necessita-se, definitivamente, buscar uma alternativa realmente sustentável e romper com essa lógica capitalista que se deseja imutável.

A luta pelo direito de ensinar vem sendo discutida há muitos anos no Brasil desde a criação da Escola Nova que já permeia 100 anos na educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que defende a relação de práticas sociais no processo de ensino em que se deve valorizar o conhecimento de mundo dos nossos alunos, deixando de ser um ensino tradicional e passando a ser sócio-interacionista. A tão questionada educação bancária que Paulo Freire lutou para que não mais existisse. Será que retrocederemos à época em que o professor era considerado um mero transmissor de conteúdo?

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEDINELLI, T. *O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis*. El País Brasil, Política. São Paulo, 25 jun. 2016. Disponível em:  
<[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html)> Acesso em: 07 de jan. 2018

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoocompilado.htm)> Acesso em 12 dez. 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado. Nº 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido"*. Brasília, DF, nov. 2017. Disponível em:

<<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666> >. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 dez. 1996. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação*. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 12 dez. 2017.

*DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em 11 dez. 2017.

FIORIN, J.L. *Língua, discurso e política*. Alea, vol.1 n.1. Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. Disponível em:<[http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=17339](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339)> Acesso em 10 dez 2017.

FRIGOTTO, G. “*Escola sem partido*”: *imposição da mordaca aos educadores*. 2016. Disponível em: <<https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>> Acesso em 10 dez 2017.

GRAMSCI, A. *Os indiferentes. La Città Futura, 11 fev. 1917*. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1917/02/11.htm>> Acesso em 20 jan 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis: Vozes, 2000.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Ensaio, 1996.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008.

MINTO, L. W. et al. *Notas sobre “Escola sem partido”*. 2016. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2016/10/Notas-sobre-Escola-Sem-Partido.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2017.

MORENO A. C. et al. G1, Educação, *Escola sem Partido: entenda a polêmica em torno do movimento e seus projetos de lei*. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>> Acesso em 08 dez. 2017.

NAGIB, M. *Liberdade de consciência - Professor não tem direito de ‘fazer a cabeça’ de aluno*. Consultor Jurídico. 2013. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabeaaluno>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

*PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO.ORG.BR*. 2017. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em 08 dez. 2017.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. *Projeto de Lei 2974/2014*. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o “programa Escola sem partido” Rio de Janeiro 13 mai. 2014. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>> Acesso em 12 dez. 2017

# O PÚBLICO E O PRIVADO: RESSONÂNCIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Antonia Cristina Rocha Fioravante <sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil, vivemos sob uma instabilidade da democracia, com movimentos que pedem intervenção militar e em alguns casos uma Ditadura Militar diretamente, não que a primeira não possa resultar na segunda. Discursos do tipo “Na ditadura militar a escola era boa” endossam um regresso para uma escola tradicional ou tecnicista, moldada sob o caráter autoritário e do professor-transmissor de conteúdo. Assis (2012) pontua que existiram prós, como “[...] se constatou que a obrigatoriedade do ensino básico realmente se concretizou, pelo menos teoricamente, passando de 4 para 8 anos de duração” (p. 322), porém, essa obrigatoriedade teve consequências, como a expansão acelerada sem preparo da estrutura física das escolas para comportar tantos matriculados e contratação de mais profissionais não especializados.

O período da ditadura civil-militar (1964-1985) foi responsável por transformações na educação básica brasileira, que ressoam até hoje, seja nos documentos normativos da educação como a LDB de 197, na abertura à privatização escolar, na prática pedagógica marcada pelo autoritarismo presente em alguns — professores e gestores — ou pelo senso comum de que escola deve

---

<sup>1</sup> Mestranda no programa de pós-graduação *Stricto Sensu* – mestrado profissional em educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade UNINTER (2018) e graduada em História pela Universidade Católica Dom Bosco (2014). E-mail: antoniamfioravante89@gmail.com. Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8457997U3>

preparar o aluno para ser mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

Partindo da década de 1960, nos primeiros anos que antecedem o golpe militar (1964), Saviani (2008), pontua que “Os ‘anos JK’ (1956-1960) foram um período de euforia desenvolvimentista, embalado pelo ‘plano de metas’ e pelo slogan ‘50 anos em 5’” (p. 292), em que fora subsidiada uma ideologia nacionalista e desenvolvimentista, ao mesmo tempo que foi construída uma industrialização que avançava para a desnacionalização da economia. Por mais antagônicas que fossem, as duas propostas se encaixavam de tal forma que a produção de bens de consumo não duráveis (têxteis, alimentícios, etc.) ficou ao cargo de capitais nacionais enquanto que a produção de bens duráveis (automóveis, eletrodomésticos, etc.) requereu concurso de empresas internacionais por carecer de uma soma maior de capitais. A meta de industrialização foi atingida, embora com interesses particulares de cada classe, pois segundo Saviani (2008):

Efetivamente, se os empresários nacionais e internacionais, as classes médias, os operários e as forças de esquerda se uniram em torno da bandeira da industrialização, as razões que os moveram na mesma direção eram divergentes. Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda tratava-se apenas de uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia buscou consolidar seu poder, as forças de esquerda levantaram nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, royalties e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional) (SAVIANI, 2008, p. 293).

Essa polarização desencadeou movimentos por reformas de base de vários grupos como a Liga Camponesa, os sindicatos de operários, a organização dos estudantes secundaristas e universitários, e os movimentos de cultura e educação popular, sendo contrários aos grupos empresariais que lutando por sua permanência no poder. As ações da direita brasileira obedeceram a um progressivo plano de reformas educacionais, já na década que antecedia o golpe,

firmando primeiramente Institutos que garantissem sua estabilidade. Em 1959, surgiu Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), para combater a “ameaça comunista” e o “populismo de Juscelino”, e em 1961 “foi fundado o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a ESG, por intermédio [...]” de alguns generais. (SAVIANI, 2008, 294).

Nesse contexto, para atender as relações de interdependência entre os empresários brasileiros relacionados às IPES e seus colegas norte-americanos, foram criados acordos de cooperação “mútua” no campo de ensino entre Brasil e Estados Unidos, chamados MEC-USAID, no ano de 1965.

Através de meios de comunicação em massa, o IPES fez sua doutrinação ideológica, firmada sob os pilares do liberalismo e do militarismo. Assis (2012) argumenta que [...] o golpe de 1964 teve um caráter burguês, pois teve o apoio das classes dominantes do país, em conjunto com as multinacionais e o próprio Governo dos Estados Unidos, e da UDN (União Democrática Nacional) (p. 323). Atendendo a esse pensamento, Saviani (2008) completa:

A articulação entre os empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964. Saíram vitoriosas, portanto, as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a adequação da ideologia política ao modelo econômico (SAVIANI, 2008, p. 294).

Visando atender aos interesses da nova classe dominante, a educação passou por reformulações no período da ditadura militar que implicavam nos seguintes objetivos: formar mão-de-obra para atender a demanda causada pela industrialização crescente no país, ao mesmo tempo especializada e “disciplinada”. Não à toa, todo movimento foi calculado sob a lógica que, com a crescente industrialização vindoura do legado Kubitschek, houve uma migração em massa do campo para as áreas urbanas, principalmente para os núcleos industriais, [...] com a explosão de megalópoles como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, dentre outras

capitais. Isso contribuiu com o aumento da população operária, em cerca de 500% entre 1950 e 1980 (ASSIS, 2012, p. 323). Para atender essa nova demanda populacional, advinda de meados dos anos 50, foi necessário começar a se repensar a estrutura educacional, porém sendo concretizada de fato nas Reformas do período da ditadura civil-militar, com subsídio da elite empresarial, que tinha maiores interesses no setor educacional, não pela educação em si, mas pela formação de mão-de-obra qualificada.

A partir da segunda metade dos anos 1950, a implantação da indústria de base criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos. Mas a oferta de trabalho não significou emprego, pois havia exigência da qualificação para a adequação às atividades próprias de cada nível e ramo de ocupação. A educação, portanto, passou a ser o único caminho disponível para a conquista dos postos nas empresas e indústrias (ASSIS, 2012, p. 323).

Através de reformas educacionais, o regime militar buscou através de algumas iniciativas atender à exigência mercadológica e ao mesmo tempo propagar sua ideológica conservadora. Não ficaram apenas no âmbito da educação básica, mas se expandiram ao ensino universitário à pós-graduação. Na reforma da educação básica cabe destacar três leis: a Lei nº 5379/67, que instituiu o Movimento Brasileiro pela Alfabetização (Mobral); o Decreto-lei nº 869/69, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de disciplinas da área de Educação Moral e Cívica nas escolas; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — 5692/71, que normatizou a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Essas leis serão abordadas no capítulo a seguir. Também será construída uma breve historiografia acerca das ressonâncias da Ditadura Civil-Militar na estruturação da educação brasileira, e assinalar a influência do (capital) público no privado e quais as consequências desta para a educação.

## A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Iniciaram-se articulações para estruturar um novo trabalho didático no país, quando foi realizado um simpósio pela IPES sobre a reforma da educação em dezembro de 1964, sendo elaborado um documento que pregava que à escola primária cabia capacitar a realização de determinada atividade prática; ao ensino médio cabia a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico do país; e ao ensino superior cabia formar mão-de-obra especializada destinada às empresas e quadro de dirigentes (Saviani, 2008). Ainda segundo o autor:

A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos, como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional, são elementos que integrarão as reformas de ensino do governo militar (SAVIANI, 2008, 295).

Depois, com maior repercussão, foi realizado o Fórum “A educação que nos convém”, que abrangia com maior tecnicidade a prática pedagógica que seria vigente no período militar. Essa nova prática pedagógica foi reformulada para atender as demandas de mercado, sendo que “[...] a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBRAL” (SAVIANI, 2008, 297). Essas leis buscavam adequar a educação ao modelo econômico vigente, desde o início da escolarização e para serem instruídos desde cedo, as crianças precisavam estar na escola — daí a universalização do ensino de 1 grau — dos 7 aos 14 anos — com ampliação do número de vagas.

#### LEI Nº 5379/67 (MOBRAL)

Criado em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), foi posto em prática na década de 1970, sendo 40% da população jovem analfabeta. A proposta feita pelos militares era que

o analfabetismo seria erradicado em dez anos, o que não foi cumprido, tendo diminuído até o fim da ditadura apenas em 2,7%. Era uma contraproposta ao Programa Nacional de Alfabetização, do Governo Jango, que tinha como coordenador Paulo Freire. Para os militares, a didática de Freire não era interessante pois fazia do aluno um leitor crítico, o que o regime combatia, pois queria apenas um aluno alfabetizado capaz de escrever o nome e fazer as operações matemáticas básicas, gerando assim no Brasil um alto índice de analfabetismo funcional: pessoas que sabiam ler, sem profundidade ou capacidade de interpretar.

## DECRETO-LEI Nº 869/69 – EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Na década de 1940, a América do Norte visando combater a ameaça comunista consolidou uma Doutrina de Segurança Nacional. O Brasil, copiando essa iniciativa, no regime militar, criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) em 1968. Nas escolas, o CNMC atuou com a criação de três disciplinas, sendo elas: Educação Moral e Cívica (EMC) para o 1º grau, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) para o 2º grau e Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB) no ensino superior.

Seus conteúdos se tornaram obrigatórios em todas as modalidades a partir de 12 de setembro de 1969, através do Decreto Lei nº 869/69. O Ministério da Educação era responsável pela estrutura dos currículos. De acordo com Assis (2012):

Nesse contexto, a propalada democratização assumia uma dimensão exclusivamente quantitativa e excluía a liberdade de participação política da população. O que se percebia era: o uso da repressão e da censura ao ensino; a introdução de disciplinas que defendiam a Ideologia de Segurança Nacional; o encerramento dos diretórios e grêmios estudantis e sua substituição pelos denominados “centros cívicos escolares”, que eram tutelados e submetidos às autoridades oficiais (ASSIS, 2012, 336).

O Conselho Federal de Educação (CEF) e a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) eram os órgãos normativos

responsáveis pela estruturação educacional, segundo Filgueiras (2006, p.2), O CFE e a CNMC disputaram o controle sobre a EMC durante todo o período de existência da Comissão. Desde modo, alguns livros didáticos seguiam por vezes as exigências de um órgão, por ora de outro. Os livros didáticos eram avaliados pelo MEC, com a assessoria da CNMC, no qual conteúdos eram censurados e retirados, como “retirada da Umbanda da enumeração das religiões” (FILGUEIRAS, 2006, p.9). Após avaliação, “depois do parecer da CNMC, a editora retornava a obra para o autor, que a revisava de acordo com as recomendações da Comissão” (Ibid.).

No 1º grau, na disciplina Educação Moral e Cívica, os conteúdos eram divididos da seguinte forma: o que constituía símbolos nacionais: as formas de governo, símbolos pátrios, hinos; a religião, que deveria ser cristã; o tradicionalismo familiar (heteronormativo, monogâmico e mononuclear); identidade da população brasileira, composta por índios, negros e brancos, desde que exaltando a superioridade do branco; culto ao mito do herói nacional, como os bandeirantes e os próprios militares.

Apesar de a CNMC ser extinta no governo democrático de Sarney, em 1986, pelo Decreto nº. 93.613, essa área só foi abolida em 1993, quase uma década após o término da ditadura civil-militar no Brasil.

## LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – 5692/71

As escolas brasileiras passaram por uma reformulação estrutural da educação básica — sendo extinguido o modelo prévio de 1939 estipulado pelo Estado Novo; A Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1961 foi mantida em sua essência, porém, ganhou novas características, como a obrigatoriedade apenas aos 4 primeiros anos do ensino básico (4 primeiros anos). A estrutura da LDB de 1961 dividia o ensino em pré-primário (maternal e jardim de infância), primário com educação de 4 anos (com opção de acréscimo de dois anos, no caso de preferência pelo curso de artes aplicadas), e médio com 7 a 8 anos, divididos em ginásial de 4 anos e

colegial com mínimo de 3 anos. Nos anos de 1970, essa estrutura passa por uma pequena reformulação:

[...] foi aprovada, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71, que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2008, 298).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação — 5692/71, de 11 de agosto de 1971, normatizou a reforma do ensino de 1º e 2º graus, correspondes hoje ao Ensino Fundamental e Médio. Os currículos teriam um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender aos conteúdos locais/regionais (parecido com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Curricular Comum do ensino fundamental). No que se refere à língua estrangeira, de acordo com o Art. 8 § 2º “Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras [...]”, diferentemente de hoje, no qual a disciplina de língua estrangeira é disposta no Ensino Fundamental II assim como as demais disciplinas, obedecendo a seriação e idade das crianças, independente de níveis de adiantamento. O ano letivo teria no mínimo 180 dias, o que foi reformulado na LDB de 1996 que deveria ser no mínimo 200 dias. Foi terminada a continuação da disciplina Educação Moral e Cívica, sendo extinta na LDB de 1996 também.

O Ensino Médio, apesar de não ser contemplado neste capítulo, era constituído em 4 anos, incluindo formação técnica, sendo hoje aplicado em 3 anos, sem formação técnica. A formação especializada para lecionar era exigida apenas ao professor de 5º ano do fundamental ao Ensino Médio, sendo os anos iniciais ministrados por professores que tivessem o técnico em Magistério.

O segundo capítulo da Lei nº 5.692, trata especialmente da educação básica, no qual estabelece o ensino de 8 anos letivos, compreendendo anualmente 720 horas de atividades, tendo o aluno

idade mínima de 7 anos e os alunos com idade inferior tendo a devida educação em outras instituições, segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 “§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). O Ensino era obrigatório de 7 a 14 anos, ficando a cargo dos municípios o levantamento da população que alcance a idade escolar e o incentivo à matrícula dos alunos.

Devido ao aumento do número de matriculados nas escolas derivado da obrigatoriedade de ensino, o número de escolas foi expandido, porém sem aumentar o investimento, resultando em escolas lotadas, sem estrutura física de qualidade e com baixo índice de professores especializados. Segundo Assis (2012):

[...] Os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram, o que interferiu: na estrutura física das escolas, que apresentaram condições precárias de uso; no número de professores leigos, que aumentou entre 1973 e 1983, fato que se mostrou mais grave na região Nordeste, onde 36% do quadro docente tinha apenas o 1º grau completo; e nos salários e condições de trabalhos dos professores, que sofreram um crescente processo de deterioração. (ASSIS, 2012, p.336).

Essa expansão deveria ser feita, porém com investimento que a subsidiasse. De acordo com o Banco Mundial, o Brasil foi o país da América Latina com menos percentual em gasto público referente à educação: apenas 6,5% do PIB<sup>2</sup>. Essa expansão acelerada resultou em redução salarial dos professores para contratação de novos, muitas vezes sem formação adequada, além da falta de materiais e adaptação de estrutura física das escolas.

## A PRIVATIZAÇÃO ESCOLAR

---

<sup>2</sup> Dados do PNAD, The World Bank, 1982.

A precarização da escola pública favorecia a iniciativa privada referente à educação — nunca se abriu tantas instituições educacionais particulares antes igual no período militar. O período militar também resultou numa onda de privatização escolar, pois a Constituição de 1967 desobrigava o Estado a destinar um valor mínimo à Educação — houve uma redução no percentual de verbas nos anos de 1970, caindo de 7,6% para 4,31%, se recuperando gradualmente em 1978 com o investimento de 5% do PIB na área — além de dar apoio direto à iniciativa privada, como fica elucidado no <sup>o</sup> do Art. 168 §2: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (BRASIL, 1967), dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (§2º do artigo 176). Segundo Assis (2012):

[...] foi a partir do golpe de 1964 que as empresas da educação alcançam notável expansão, na medida em que o Estado criou mecanismos expressivos de ordem legal, como a Constituição, que abriram espaço à iniciativa privada, à educação como um negócio rentável. Os governantes militares tentaram se desobrigar de financiar a educação pública e gratuita, e estabeleceram as condições legais que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede particular (ASSIS, 2012, 328).

A diferenciação estrutural educacional da escola particular que acompanha um mito de escola de qualidade versus escola pública, surgiu no seio dessa coexistência entre o privado e o público e o investimento do público no privado. Como pontua Assis (2012) “[...] a interferência do Estado na esfera econômica não significa que este tenha organizado a produção de forma contrária aos interesses privados capitalistas, pelo contrário, a ação do Estado serve de suporte à acumulação, garantindo a existência social do capital. (p. 324)”. No regime militar, cada vez mais o Estado fez crescer a máquina privada, com investimento público, causando um encolhimento do setor público e maior expansão do privado — ou seja, o Estado passa a investir no privado com o dinheiro do público ao invés de investir no público com seu próprio dinheiro. Como pontua Bonamino (2003):

Todavia, a complexidade e a multiplicidade de novos arranjos para a oferta de bens e serviços têm levado os estudiosos das políticas sociais a considerar o setor privado e os movimentos de privatização de um ponto de vista mais amplo. Trata-se de uma perspectiva que considera os diferentes mecanismos que levam ao encolhimento da presença do Estado e que incluem movimentos de diminuição do investimento e gasto estatal, de eliminação do papel produtivo e distributivo do Estado, ou mesmo que restringem as atividades estatais reguladoras e de gestão (BONAMINO, 2003, p. 3).

Desse modo, pode-se ver que houve uma sabotagem ao sistema educacional público, que partiu do próprio Estado que deveria sustentá-lo, gerando um enaltecimento da escola privada, em que a classe dominante muitas vezes atua como gestora, e onde os filhos dessa classe dominante estudam. O poder emancipatório fica concentrado nesse meio, sendo restrito ao pobre, à classe trabalhadora, uma formação puramente tecnicista. E se o “objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17), a classe dominante nunca abrirá mão de deter esse conhecimento.

Conforme aponta Mészáros (2002, p. 31) “no Brasil, a ala radical do movimento operário, tanto nos sindicatos quanto nos partidos políticos, teve um papel importante na derrubada da ditadura militar patrocinada pelos Estados Unidos”, porém essa derrubada não determinou o fim da privatização em massa do ensino e o Brasil democrático herdou o estigma de escola particular de qualidade contra escola pública de má qualidade, sem investimento e cada vez mais precária. Apesar de em 1988 o Brasil ter novamente sua Constituição trocada, o sistema capitalista continuou vigente e as práticas de interdependência e investimento público no privado permaneceram pelos governos democráticos que se instalaram pós-ditadura. Segundo Bonamino (2003):

[...] em continuidade com Constituições anteriores, o “direito de todos e dever do Estado” continua dever da “família”, o ensino é livre à iniciativa privada (art. 209), desde que atenda a determinadas condições, e os recursos públicos podem ser

destinados às modalidades não-lucrativas da iniciativa privada em educação (BONAMINO, 2003, p. 5).

Mészáros (2008, p. 17) questiona a finalidade da educação pública se não a luta contra a alienação, porém devemos ser categóricos ao afirmar que a alienação foi o fator primordial usado pela ditadura civil-militar como de(limitação) de classes sociais e alargou ainda mais as desigualdades, distanciando cada vez mais a classe trabalhadora de sua emancipação e do direito à dignidade humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode afirmar que a privatização escolar nasceu no período da Ditadura Civil-Militar, mas que se expandiu consideravelmente, graças aos interesses de uma classe dominante apoiada sobre dois pilares: a elite empresarial brasileira e os militares. Essa classe dominante seguiu à risca o antigo ditado de “uma mão lava a outra”, pois enquanto os militares ocupavam o poder, o investimento público no privado e para o privado era funcional.

A precarização da escola pública através de sua rápida expansão sem os investimentos necessários, propiciou não só a abertura a iniciativa privada, como a fortaleceu a ponto de qualificá-la como educação de qualidade, estigmatizando a educação pública como ensino inferior. Foram criadas leis muito bem amarradas para que a desigualdade de classes não só permanecesse, mas que essas classes ficassem cada vez mais delimitadas entre militares, patrão e empregado e que assim continuassem predestinadas ao longo desses 21 anos de ditadura. Porém, as consequências, as ressonâncias da reforma educacional do regime militar, se estabelecem sutis na educação básica contemporânea, sendo necessárias muitas políticas públicas educacionais para corrigi-las.

## REFERÊNCIAS

ASSIS. A Educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez, 2012.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. *Revista brasileira de história da educação*, n. 5 jan./jun. 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Título IV: Da Família, da Educação e da Cultura. Art. 168.

Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92036/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1967#art-176>. Acesso em: 22 set. 2018.

BRASIL. Lei Nº 5.692, De 11 De Agosto De 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 set. 2018.

ESTADÃO. *Mobral, fracasso do Brasil grande*. 08/09/2010.

Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,mobral-fracasso-do-brasil-grande-imp-,606613>. Acesso em: 23 set. 2018.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A Comissão Nacional De Moral E Civismo: 1969-1986. *Sociedade Brasileira de História da Educação*. UFMG. IV Congresso Brasileiro de

História da Educação. 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo03/Juliana%20Miranda%20Filgueiras%20%20Texto.pdf>>. Acesso em 23/09/2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix,

2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 20 de set. 2018.

MÉSZÁROS, István. *Educação Para Além do Capital*. Trad. Isa Taves. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo. 2008. Disponível em:

<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf/view>>. Acesso em 23 set. 2018.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital. Rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo Cezar Castanheira Sérgio Lessa. 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do trabalho)

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 21 set. 2018.

# SE OS TUBARÕES FOSSEM HOMENS E O SER HUMANO MULHER E PROFESSORA: A ROMARIA DAS MÃOS

Joádila Pinto França Carmo<sup>1</sup>

Daniel do Nascimento Carmo<sup>2</sup>

Fernanda Maria Almeida dos Santos<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A vida profissional de uma professora de língua portuguesa envolve uma metodologia que atenda às necessidades e expectativas dos seus alunos, bem como o ensino de regras da gramática e da análise linguística frente a cada texto escolhido ou indicado para ser trabalhado em sala de aula. Tal docente deve atentar-se ainda para o cuidado com o preconceito linguístico e social, que pode surgir no ensino de literatura. Por isso, é muito importante a valorização e a análise de poemas que abordam o tema "política", nas escolas. Trabalhando com a literatura a partir de poemas, uma professora pode trazer algo do cotidiano do aluno para a sala de aula e, quando

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa/Libras/Língua Inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/CFP. Pós-graduação em Libras, pelo Instituto Cotemar. Graduada em Pedagogia, pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE). E-mail: joadylla\_g3@hotmail.com. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8371966885138102>.

<sup>2</sup> Graduando do curso Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia do Centro de Formação de Professores (UFRB - CFP). Bolsista PIBEX do projeto vinculado a PROEXT. E-mail: daniel.ncarmo@hotmail.com. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5014517101607185>.

<sup>3</sup> Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Gestora do Núcleo de Pós-Graduação no Centro de Formação de Professores da UFRB. É doutora em Língua e Cultura e mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia/ Campus V. E-mail: fernandasantos@ufrb.edu.br /fernandasantos83@hotmail.com. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6641315445392034>.

o mesmo se vê pertencente a algo tão grandioso em regras e normas específicas, tanto nos níveis fonético-fonológico, morfológico e sintático, quanto nos níveis semântico-pragmático, textual e discursivo, encanta-se ao perceber que consegue produzir tal gênero textual.

Nesse sentido, a professora deve respeitar as singularidades presentes na escrita do sujeito aluno, tendo em vista que esses sujeitos trazem uma bagagem pluricultural que envolve a (re) construção de paradigmas existentes na história socioeconômica, psíquica e cultural. No Brasil, as professoras lutam para conquistar direitos como igualdade salarial e ensino de qualidade para seus alunos, e os sindicatos são espaços onde as mesmas dialogam e buscam conquistar melhor formação para atender melhor seus educandos.

Para tanto, faz-se necessário as discussões o ensino de política nas escolas, por isso, o tema escolhido foi: *Se os tubarões fossem homens e o ser humano mulher e professora: a romaria das mãos*. Tendo como objetivo geral analisar e discutir a autonomia do sujeito professor (a) como mediador (a) de temas capazes de modificar a vida de seus alunos como ser político e crítico, este trabalho foi desenvolvido a partir de uma análise do poema *Se tubarões fossem homens*, de Bertold Brecht. Pretende-se definir, de forma mais específica, a importância da interferência das professoras, como mediadoras e críticas do texto supracitado, compreendendo o papel delas na educação como “instrumento” de resistência e enfrentamento às formas políticas autoritárias contra a mulher líder.

Então, este trabalho buscará responder aos seguintes questionamentos: Como uma mulher pode mudar a história ao ser presidenta do Brasil? Como isso contribuiu e o que representou para as brasileiras que atuam como professoras nos diversos ramos do conhecimento? Para tanto, utilizam-se como aporte teórico os estudos de: Salles (2017); Gomes (2006) apud Brait (2010); Abreu e Masetto (1990); Frazão (2016); Bertold Brecht (1898-1956) e Freire (1996). Assim, de maneira geral, o intuito deste trabalho é reiterar a

ideia de Nelson Mandela de que: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

## A PROFESSORA E O SEU PAPEL INCENTIVADOR E MEDIADOR DE CONHECIMENTOS CRÍTICOS E POLÍTICOS NA ANÁLISE DO GÊNERO TEXTUAL *POEMA*

Ao se entender o texto como prática social, obviamente, há de se considerar as suas condições de produção. O momento histórico, o ambiente sociocultural, os interlocutores são condições que não podem ser desprezadas. Dessa forma, questões como: por que este texto foi produzido? Para que ele serve? Para quem é dirigido? Enfim, qual a sua importância social? São relevantes, e professor e aluno não podem perdê-las de vista (SALLES, 2017, p. 25).

Ao estar inserida num contexto social, uma professora — geralmente — depara-se com perguntas e momentos únicos. Então, como ser imparcial a perguntas do tipo: *Em quem a senhora escolherá para presidente? Dilma Rousseff foi uma boa governante para o país?* Diante de tais indagações, como uma professora pode mediar o conhecimento de seus alunos? Como sugestão de aula e análise há o texto: *Se os tubarões fossem homens*, de Bertold Brecht.

De imediato, já se observa o título do poema em masculino, e o animal utilizado para essa comparação é, nada mais nada menos, que um dos maiores predadores dos mares, ou seja, aqui já há uma relação de poder referente às criaturas do mar e os seres humanos. Ambos são do gênero masculino. Para melhor expansão e polêmica, aqui há espaço para uma mulher exercer poder. Retomando o questionamento exposto anteriormente: *Dilma Rousseff foi uma boa governante para o país?*, considera-se que pode até ter sido, mas, como já explicita o poema, ali não era o seu lugar só por ser mulher.

Nesse sentido, nota-se que uma professora pode usar de poemas como meio de discussões em sala de aula para trabalhar valores e a autonomia dos seus alunos. Segundo Gomes (2006, p. 233, apud BRAIT, 2010, p. 3):

Uma prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa (GOMES apud BRAIT, 2010, p. 3).

Então, seguindo a análise do poema, nota-se que, a partir dele a professora poderia indagar os alunos: Há no poema alguma parte que faça referência ao mercado trabalhista? E onde seria o local de trabalho da população? Qual o seu direito trabalhista?

Se os tubarões fossem homens, eles fariam construir  
resistentes caixas do mar

Para os peixes pequenos com todos os tipos de alimentos  
dentro

Tanto vegetais, quanto animais

Eles cuidariam para que as caixas tivessem água sempre  
renovada

E adotariam todas as providências sanitárias

Cabíveis se por exemplo um peixe pequeno ferisse a  
barbatana

Imediatamente ele faria uma atadura a fim que não  
morressem antes do tempo

Para que os peixes pequenos não ficassem tristonhos

Eles dariam cá e lá uma festa aquática

Pois os peixes alegres tem gosto melhor que os tristonhos.

Certamente, as *resistentes caixas do mar* seriam as fábricas, onde uma alimentação saudável é prioridade para que o empregado não fique doente, porque acima de tudo está a produção, e o empregado doente é desperdício de tempo e dinheiro, e a *morte antes do tempo*. Esse trecho refere-se também à aposentadoria, que no Brasil já é bem tardia, sendo pago ao trabalhador apenas um salário mínimo para garantir a sobrevivência. Já em relação às festas aquáticas, é o famoso ditado do “dar ao povo pão e circo”, pois assim será mais fácil dominá-lo.

Naturalmente também haveria escolas nas grandes caixas

Nessas aulas os peixes pequenos aprenderiam

Como nadar para a garganta dos tubarões

Eles aprenderiam, por exemplo a usar a geografia  
A fim de encontrar os grandes tubarões, deitados  
preguiçosamente por aí

Aula principal seria naturalmente a formação moral dos  
peixes pequenos

Dessa maneira, nas *grandes caixas aprenderiam como nadar e a usar a geografia para encontrar os grandes tubarões*. Esses seriam os comícios políticos, nos quais são usadas fases de alienação e ordem às massas, que sem perceberem saem dali repetindo e acreditando ingenuamente no que foi dito pelos tubarões, ou seja, políticos. Sendo aqui importante ressaltar que os líderes políticos estudam para ter uma boa oratória e se destacar sobre os demais participantes nos comícios. Tudo isso é unido a uma educação de má qualidade, que não visa tornar o cidadão autônomo e consciente.

Eles seriam ensinados de que o ato mais grandioso e mais belo

É o sacrifício alegre de um peixe pequeno

E que todos eles deveriam acreditar nos tubarões

Sobretudo quando esses dizem que velam pelo belo futuro dos peixes pequenos

Se cismaria nos peixes pequenos que esse futuro

Só estaria garantido se aprendessem a obediência

Antes de tudo os peixes pequenos deveriam guardar-se

Antes de qualquer inclinação baixa, materialista, egoísta e marxista

E denunciaria imediatamente aos tubarões se qualquer deles

Manifestasse essas inclinações

A fé na palavra dos tubarões/governos deve ser seguida à risca, pois, se algum peixe/ser humano descumprir tal ordenança, deve ser dedurado pelo seu semelhante e, assim, arcar com a penalidade devido a tal ato. Porque, no mundo onde os tubarões/homens mandam, os peixes/população/mulher devem aprender a obedecer.

Se os tubarões fossem homens, eles naturalmente fariam guerra entre si

A fim de conquistar caixas de peixes e peixes pequenos estrangeiros  
As guerras seriam conduzidas pelos seus próprios peixes pequenos  
Eles ensinariam os peixes pequenos que entre eles  
Os peixes pequenos de outros tubarões existem gigantescas diferenças  
Eles anunciariam que os peixes pequenos são reconhecidamente mudos  
E calam nas mais diferentes línguas, sendo assim impossível que entendam um ao outro  
Cada peixe pequeno que na guerra matasse alguns peixes pequenos inimigos

De fato, as guerras travadas no Brasil atual vêm em forma de preconceito incubado aos grupos excluídos da sociedade como os pobres e negros; vêm por meios das redes sociais em forma de *fake news*, ou seja, de falsas notícias; vêm por violência física, por intolerância partidária, como a sofrida pelo um idoso ao revelar em qual presidente iria votar, conforme apresenta o *site* do G1<sup>4</sup>:

O mestre de capoeira Romualdo Rosário da Costa, conhecido como Moa do Katendê, de 63 anos, morreu após ser esfaqueado na madrugada desta segunda-feira (8), na Avenida Vasco da Gama, região do Dique do Tororó, em Salvador. Outro homem, de 51 anos, também foi ferido no ataque. De acordo com a Polícia Militar, o crime ocorreu depois de uma discussão política sobre o resultado das eleições para Presidente da República.

A intolerância política e a agressão física são aceitas como prêmios ou medalhas em políticas, como a ditadura e o nazismo de Adolf Hitler.

Da outra língua silenciosos, seria condecorado

Com uma pequena ordem das algas e receberia o título de herói

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/10/08/idoso-morre-a-golpes-de-facas-apos-discussao-politica-na-ba-suspeito-se-escondeu-em-banheiro-e-foi-presos.html>. Acesso em: 7 nov. 2018.

Assim, todo “herói e o ato de heroísmo” deve ser retratado para ser visto por futuras gerações. Será que as guerras políticas em busca de poder é algo bom? E a arte deve ser usada para enganar/embriagar os peixes/população de menos acesso ao conhecimento?

Se os tubarões fossem homens, haveria entre eles naturalmente também uma arte  
Havia belos quadros, nos quais os dentes dos tubarões seriam pintados em vistosas cores  
E suas gargantas seriam representadas como inocentes parques de recreio  
Nos quais se poderia brincar magnificamente  
Os teatros do fundo do mar mostrariam como os valorosos peixes pequenos  
Nadam entusiasmados para as gargantas dos tubarões  
A música seria tão bela, tão bela que os peixes pequenos  
Sob seus acordes, a orquestra na frente entrariam em massa  
Para as guelmas dos tubarões sonhadores e possuídos pelos mais agradáveis pensamentos  
Também haveria uma religião ali  
Se os tubarões fossem homens, ela ensinaria essa religião e só na barriga dos tubarões é que começaria verdadeiramente a vida

Para retratar em forma de arte a guerra travada pela primeira presidenta do Brasil Dilma Rousseff e Michel Temer, a figura a seguir nos possibilita algumas análises.



Figura criada por Joádila Pinto França e Leandro Viturino dos Santos como submissão da capa da Revista Extensão da UFRB/CFP em 2016.

A mulher com duas cores de pele representa as professoras brasileiras e a diversidade étnica e cultural da Bahia. O livro significa o conhecimento científico que elas levam à sociedade e traz o conhecimento da sociedade para o contexto acadêmico. Neste trabalho, o texto analisado é o poema. Como base nesse gênero textual, as educadoras podem se questionar: Como vamos contribuir e interagir com os diversos ramos do conhecimento? Qual sociedade está estudando? A brasileira e baiana, que são representadas pelo tronco com a bandeira do Brasil. Neste tronco, estão amarradas as fitas amarela e verde, representando o governo e os nossos representantes de 2016 a 2018. Os pássaros e a copa da árvore representam a liberdade de expressão e o direito à igualdade. Isto se baseia no que vem a ser a autonomia do sujeito aluno, que busca por meio das mediações da sua professora a elevação de conhecimento interdisciplinar em suas vertentes da pluralidade cultural, educativa, científica e política.

Segundo Abreu e Masetto:

é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamentada numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e paradigmas da sociedade (ABREU; MASETTO, 1990, p. 115).

Por isso, é importante que a professora conte para seus alunos quem foi a primeira presidenta do Brasil e sua representatividade na conquista como mulher e filha de *professora* em espaços ditados por homens como “instrumento” de resistência e enfrentamento às formas políticas autoritárias contra a mulher líder.

Segundo a sinopse de Frazão (2016, p. 1):

Dilma Vana Rousseff (1947) nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, no dia 14 de dezembro de 1947. Filha de Péter Russév, imigrante cúlgaro, que virou Pedro Rousseff e da *professora* Dilma Jane Silva, nascida em Resende, Rio de Janeiro. E em 2010, foi a primeira mulher eleita para presidente, da história do Brasil. Em 2014, Dilma foi reeleita para o mandato de 2015/2018.

Em 2015, em meio às investigações da “Operação Lava-Jato”, pela Polícia Federal, vários integrantes do governo foram presos e o país entrou em uma grave recessão. O povo foi às ruas pedir a saída da presidente. No dia 2 de dezembro de 2015, a Câmara dos Deputados aceitou um dos pedidos de impeachment contra a presidente, acusada de crime de responsabilidade fiscal. No dia 17 de abril de 2016 a Câmara dos Deputados votou e aprovou o pedido com 367 votos favoráveis e 137 contrários.

No dia 12 de maio de 2016, o processo foi aprovado pelo Senado com 55 votos favoráveis e 22 contrários, obrigando a presidente a se afastar do cargo durante 180 dias, período em que o processo passará pelo julgamento final. Nesse período, o vice-presidente Michel Temer passa a exercer o cargo, como presidente interino. No dia 31 de agosto de 2016, o Senado Federal aprovou o pedido de impeachment de Dilma Rousseff, que deixou definitivamente o cargo.

Assim, as mesmas mãos que votaram para eleger Dilma Rousseff a primeira presidenta do Brasil, foram as mesmas mãos que foram as ruas e ligaram a televisão de suas casas para assistirem o primeiro *impeachment* de uma líder nacional feminina. A romaria das mãos agora é para orar por um futuro melhor com a mudança de poder na eleição de 2018 para presidente, é também a romaria das mãos que embalam os filhos que choram de sede e fome, é a que lavra a terra e acredita no poder do solo, que mesmo seco é fértil, é a que inocentemente acredita e pega em armas para proteger seu povo, pensando ser o voto um bem maior e ir às urnas o único símbolo da liberdade.

As professoras que entendem que o sujeito é formado por três pilares, a saber: social, religioso e político, podem e, por não sentirem-se constrangidas, trabalhar com as últimas partes do poema, pois estas partes abordam a distribuição de cargos, cargos que apresentam um poder discursivo (como o seu próprio cargo de professor), assim como os de poder aquisitivos e persuasivos (como os oficiais e engenheiros).

Ademais, se os tubarões fossem homens, também acabaria a igualdade que hoje existe entre os peixes pequenos, alguns deles obteriam cargos e seriam postos acima dos outros

Os que fossem um pouco maiores poderiam inclusive comer os menores, isso só seria agradável aos tubarões pois eles mesmos obteriam assim mais constantemente maiores bocados para devorar e os peixes pequenos maiores que deteriam os cargos valeriam pela ordem entre os peixes pequenos para que estes chegassem a ser, professores, oficiais, engenheiro da construção de caixas e assim por diante

Por fim, a agradável crítica a tudo que o ser humano acredita que é, a civilização, é o pilar que elucida a espécie humana.

Conciso e Considerável, só então haveria civilização no mar  
Se os tubarões fossem homens

O autor desse poema supra analisado é Bertold Brecht (1898-1956), nascido em Augsburg — Alemanha. Foi dramaturgo,

escritor e poeta, além de grande teórico teatral. Adorava escrever poesia desde novo e essas eram de caráter social e, por ser comunista militante, foi perseguido pelos nazistas.

No poema *Se os tubarões fossem homens*, Brecht critica a civilização humana e usa da metáfora para comparar os tubarões com os líderes e os peixinhos com a população. Assim, esse texto apresenta o poder dos mais fortes, mais influentes, mais ricos, que exploram os mais fracos.

Nesse contexto atual brasileiro, cabe às professoras tomarem como parâmetro às frases da música *Mais uma vez*, de Legião Urbana<sup>5</sup>, composta por Renato Russo/Flávio Venturini nas estrofes:

Veja a nossa vida como está  
Mas eu sei que um dia a gente aprende  
Se você quiser alguém em quem confiar  
Confie em si mesmo  
Quem acredita sempre alcança  
Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena  
Acreditar no sonho que se tem  
Ou que seus planos nunca vão dar certo  
Ou que você nunca vai ser alguém

Assim, as professoras poderão escolher que tipos de profissional desejam ser. Como de acordo com Freire (1996):

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das gentes, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 96).

---

<sup>5</sup> Trecho retirado do site. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/mas-uma-vez.html>. Acesso em: 6 nov. 2018.

Qual lembrança uma professora deve deixar na memória dos seus alunos sobre o tema política e a mulher que luta e conquista seu lugar na sociedade? De acordo com Freire (1996):

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas imaginações, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de análise do poema foi feito a partir do estudo e do papel político educacional da professora frente à política atual do Brasil. Este mostrou que, no poema escrito, há influência e questionamentos que podem ser discutidos em sala de aula para trabalhar criticamente a política e qual é o papel da mulher nesse cenário.

Assim, percebemos a importância de a professora elaborar um plano de aula que atenda às especificidades relevantes à educação política e social dos seus alunos enquanto sujeitos críticos, políticos, sociais e religiosos, sabendo que — nessa sociedade patriarcal — a conquista da mulher em diferentes espaços que antes eram só habitados por homem é uma grande conquista e, por isso, deve ser lembrada e discutida em sala de aula.

Por isso, este trabalho também apresentou um poema e a ideia de discuti-lo pedagogicamente em sala de aula, contribuindo com o senso perceptivo e crítico que existe nas mediações entre professoras e alunos, sobre a vida social e política do mundo à sua volta, sabendo que, apesar de o Brasil viver um momento crítico na política e, por vez, um tanto quanto cômico, as docentes têm a autonomia de discutir com seus alunos o autoritarismo político, social e machista presente no país.

Dessa forma, a prática de troca de conhecimento despertará a autonomia dos discentes, fazendo com que eles sejam capazes de

respeitar as diferenças: históricas, sociais, políticas, raciais e econômicas vivenciadas num mundo cada vez mais complexo e de relacionamento líquidos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues; MACEDO, Keila Márcia Ferreira de; SILVA, Francis Borges da; SILVA, Márcio Rodrigues; SOUZA, Ana Lúcia Rezende de. *A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem*. Itinerarius Reflectionis. Revista Eletrônica do curso de Pedagogia em Campo Jatai – UFG. v. 8, n. 1. Jan/jul. 2010.

FRAZÃO, Dilva. *Economia e política brasileira: Biografia de Dilma Rousseff*. 19/09/2016. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/dilma\\_rousseff/](https://www.ebiografia.com/dilma_rousseff/)>. Acesso em: 06/11/2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v. 2, 2 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2007.



"Pensar, pesquisar e dar corpo a ações educacionais pejudicadas de políticas públicas em prol do bem-estar social de todos, indiscriminadamente, deve ser um ideal a ser construído sempre coletivamente. Por tais motivos, o presente livro se faz manifesto, tem lado e posição político/educacional sim. Com esta obra coletiva dizemos sim ao legado paulofreireano. Sim! E porque sim, uma vez que a educação defendida e elaborada por Freire abre caminhos, liberta mentes e seres dos diversos grilhões armados para quem não consegue ao menos decifrar ou decodificar o seu próprio mundo, nas cercanias mais íntimas de cada vida."

Andréa Mascarenhas e Marcelise Assis  
| organizadoras |