



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Luciana Helena Monsores

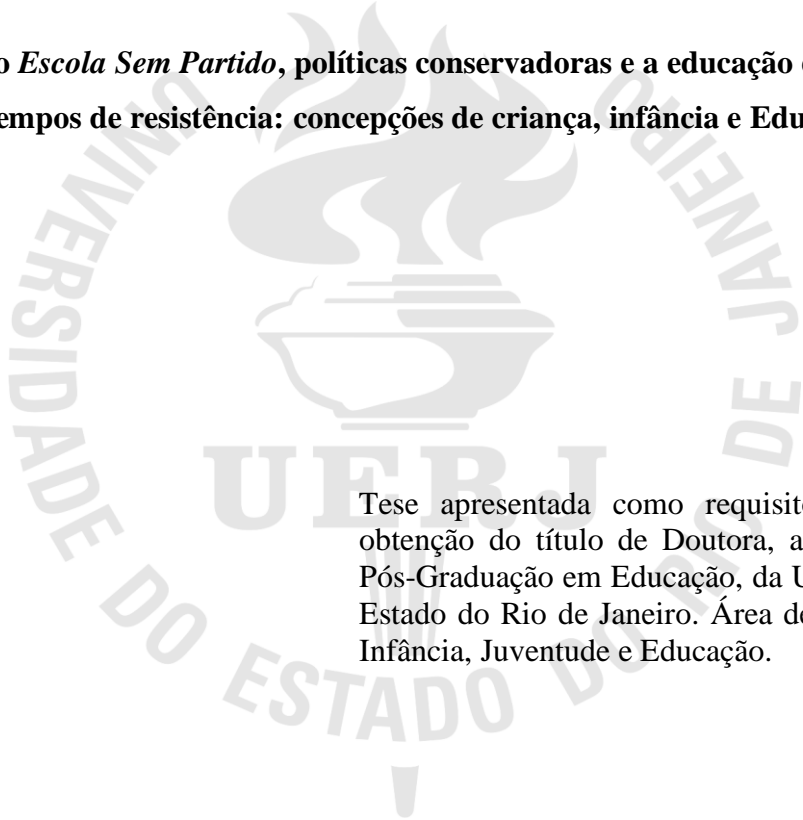
**O movimento *Escola Sem Partido*, políticas conservadoras e a educação das  
crianças pequenas em tempos de resistência: concepções de criança,  
infância e Educação Infantil**

Rio de Janeiro

2021

Luciana Helena Monsores

**O movimento *Escola Sem Partido*, políticas conservadoras e a educação das crianças pequenas em tempos de resistência: concepções de criança, infância e Educação Infantil**



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M755 Monsores, Luciana Helena.  
O movimento Escola Sem Partido, políticas conservadoras e a educação das crianças pequenas em tempos de resistência: concepções de criança, infância e educação infantil / Luciana Helena Monsores. – 2021. 364 f.

Orientadora: Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Escola Sem Partido – Teses. 3. Infância – Teses. I. Aquino, Ligia Maria Motta Lima Leão de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Luciana Helena Monsores

**O movimento *Escola Sem Partido*, políticas conservadoras e a educação das crianças pequenas em tempos de resistência: concepções de criança, infância e Educação Infantil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 02 de setembro de 2021

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ligia Maria Leão de Aquino (Orientadora)  
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr Fernando de Araújo Penna  
Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zoia Ribeiro Prestes  
Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Goudard Tavares  
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lisandra Ogg Gomes  
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021



## DEDICATÓRIA

Às crianças: aquelas que são a minha maior motivação e a razão desta pesquisa; Aos meus pares: trabalhadoras e trabalhadores da Educação que lutam por uma escola efetivamente pública, laica, democrática, emancipatória e libertadora.

## AGRADECIMENTOS

Quem estará na trincheira ao teu lado?  
E isso importa?  
Mais do que a própria guerra  
Ernest Hemingway

Muitas pessoas trilharam comigo esta caminhada. Ou porque sem elas não teria chegado aonde cheguei ou porque esbarram nos mesmos obstáculos e travam as mesmas batalhas. Por vezes, as duas coisas.

Agradeço à minha família, minha referência, que desde a infância me impulsiona e incentiva aos estudos. Minha mãe Neusa, meu pai Wilson e minha irmã Lilian.

Ao Pablo, meu companheiro e amigo, por estar ao meu lado neste momento, pelos incentivos e provocações.

Às amigas Carolina Sousa, Luciana Lima e Thaiza Mileto pela amizade, pelas palavras de incentivo, apoio nos momentos mais difíceis e por estarem sempre por perto. Sem mulheres tão fortes ao meu lado, de certo, o caminho seria muito mais pesado.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ligia Maria Leão de Aquino, orientadora, parceira e companheira de luta, por sua dedicação, pelas críticas, elogios e pela confiança depositada. E à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lisandra Ogg Gomes por sua presteza, gentileza e momentos de troca.

Ao Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD), do qual faço parte, com aquelas/es com quem pude compartilhar muitas angústias durante a realização desta pesquisa, mas, principalmente, pelos momentos alegres e descontraídos, de formação e reflexão.

Aos membros da banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lisandra Ogg Gomes, Prof. Dr. Fernando Penna, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Tereza Goudard, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zoia Prestes, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Ribes e Prof. Dr. Rodrigo Lamosa, por terem atendido ao convite, dispondo de seu tempo e conhecimento para analisar este trabalho e pelas relevantes contribuições.

Às trabalhadoras e trabalhadores do Colégio Pedro II pela resistência coletiva frente as ofensivas conservadoras. Especialmente, às companheiras e aos companheiros de militância e ao Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II - SINDSCOPE, pelo acolhimento, pela formação política e pela construção e organização coletiva diária da nossa luta. A tarefa é árdua.

Nos tempos sombrios,

Se cantará também?

Também se cantará

Sobre os tempos sombrios

*Bertolt Brecht*

## RESUMO

MONSORES, Luciana Helena. O Movimento *Escola Sem Partido*, Políticas Conservadoras e a Educação das Crianças Pequenas em Tempos de Resistência: Concepções de Criança, Infância e Educação Infantil. 2021. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021

A presente tese de doutoramento tem como objetivo pesquisar as concepções de criança, infância e Educação Infantil do Movimento *Escola Sem Partido* e seus reflexos na primeira etapa da Educação Básica. Para isso, utilizamos como campo de pesquisa a página eletrônica oficial do movimento na *internet*, <https://www.escolasempartido.org/>. Como percurso metodológico realizamos duas análises: a primeira descritiva do que encontramos no *site* e, a segunda, uma análise crítica das publicações e narrativas geradas a partir dos descritores “criança”, “infância” e “Educação Infantil” inseridos no campo de busca. Destacamos a construção de uma revisão bibliográfica sobre a temática no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos de 2016 e 2020, que evidenciou uma ampliação das discussões acadêmicas sobre o assunto, porém em quantidade diminuta no que se refere à temática e a educação dos bebês e crianças pequenas. O principal aporte teórico encontra-se nos Estudos da Criança e da Infância, nas políticas públicas para a Educação Infantil e demais produções bibliográficas acadêmicas concernentes ao tema. Dialogamos também com Freire (2011a), Benjamin (2009a), Gramsci (1999, 2001), Chauí (2001,2006), Marx e Engels (2007) que nos possibilitam refletir sobre a impossibilidade de discursos neutros e sobre a escola como terreno de disputas político-ideológicas através de conceitos que são reelaborados conjuntamente no decorrer da pesquisa e escrita da tese: *educação bancária, experiência, ideologia, estrutura e superestrutura, hegemonia, intelectual orgânico e engajado*. A investigação ocorre nas tensões e contradições existentes entre as concepções presentes no Movimento *Escola Sem Partido* (e projetos de lei decorrentes) e as (im)possibilidades para crianças e adultos diante dos entendimentos presentes em documentos oficiais e estudos produzidos na área da Educação, com enfoque na Educação Infantil, e a própria história de surgimento das creches e inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. As ideias do *Escola Sem Partido* colocam a criança no lugar da ingenuidade e manipulabilidade, a infância como categoria marcada pela incompletude e de transição para a vida adulta e a Educação Infantil como etapa da Educação Básica preparatória para etapas posteriores com restrições a algumas abordagens, especialmente as envolvendo gênero e sexualidade. Tal perspectiva se opõe à concepção de criança como sujeito de direitos, histórico, político e participativo socialmente presentes nos estudos acadêmicos deste campo, bem como aos referenciais legais que regem e/ou orientam o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Também compõe o escopo desta pesquisa refletir a respeito do avanço do conservadorismo no Brasil, contextualizando histórica e politicamente o *Escola Sem Partido* que, apesar de se apresentar como não ideológico e pregar uma (suposta) neutralidade, é um movimento de caráter conservador e autoritário, braço ideológico de uma política para o capital, que acaba por silenciar as crianças e restringir o trabalho docente. Destaca-se o caráter militante e implicado desta pesquisa, já que a compreendemos como parte de um movimento de resistência à ofensiva neoconservadora, às políticas autoritárias e reacionárias que atingem (também) a Educação das crianças pequenas, bem como suas inúmeras facetas, frente, inclusive, a um momento de pandemia.

Palavras-chave: *Escola Sem Partido*. Criança. Infância. Educação Infantil. Resistência.

## ABSTRACT

MONSORES, Luciana Helena. *The Nonpartisan school Movement, Conservative Politics, and the Education of Young Children in Times of Resistance: Conceptions of Children, Childhood, and Early Childhood Education*. 2021. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021

*The present doctoral thesis aims to research the conceptions of child, childhood and Early Childhood Education of the Nonpartisan school Movement and its reflections on the first stage of Basic Education. For this, we used the official website of the movement on the internet, <https://www.escolasempartido.org/>. As a methodological approach we carried out two analyses: the first was a descriptive analysis of what we found on the site, and the second was a critical analysis of the publications and narratives generated from the descriptors "child", "childhood" and "Early Childhood Education" entered in the search field. We highlight the construction of a bibliographic review on the theme in the CAPES Theses and Dissertations Catalog, between the years 2016 and 2020, which showed an expansion of academic discussions on the subject, but in a small amount regarding the theme and education of infants and young children. The main theoretical contribution is found in the Studies of Children and Childhood, in public policies for Early Childhood Education and other academic bibliographic productions concerning the theme. We also dialogue with Freire (2011a), Benjamin (2009a), Gramsci (1999, 2001), Chauí (2001, 2006), Marx and Engels (2007) that allow us to reflect on the impossibility of neutral discourses and on the school as a terrain of political-ideological disputes through concepts that are re-elaborated together during the research and writing of the thesis: *banking education, experience, ideology, structure and superstructure, hegemony, organic and engaged intellectual*. The investigation occurs in the tensions and contradictions between the conceptions present in the *Nonpartisan school* Movement (and resulting bills) and the (im)possibilities for children and adults before the understandings present in official documents and studies produced in the field of Education, with a focus on Early Childhood Education, and the very history of the emergence of daycare centers and insertion of Early Childhood Education as the first stage of Basic Education. The ideas of Escola Sem Partido place the child in the place of naivety and manipulability, childhood as a category marked by incompleteness and transition to adulthood, and Early Childhood Education as a stage of Basic Education preparatory to later stages with restrictions on some approaches, especially those involving gender and sexuality. This perspective is opposed to the conception of the child as a subject of rights, historical, political, and socially participatory present in academic studies in this field, as well as to the legal references that govern and/or guide the pedagogical work in Early Childhood Education institutions. It is also part of the scope of this research to reflect on the advance of conservatism in Brazil, historically and politically contextualizing the *Nonpartisan school*, which, despite presenting itself as non-ideological and preaching a (supposed) neutrality, is a movement of conservative and authoritarian character, ideological arm of a policy for the capital, which ends up silencing the children and restricting the teaching work. The militant and implicated character of this research stands out, since we understand it as part of a movement of resistance to the neoconservative offensive, to the authoritarian and reactionary policies that affect (also) the Education of young children, as well as its countless facets, even facing a pandemic moment.*

Keywords: *Nonpartisan school*. Child. Childhood. Early Childhood Education. Resistance.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem extraída da página inicial do site do Movimento ESP.....	106
Figura 2 - Conteúdo do cartaz a ser exposto nas salas de aula e sala das/os professoras/es como proposta do Movimento ESP .....	123
Figura 3 - Quadro referente à pesquisa da CNT/Sensus referente ao assunto .....	133
Figura 4 - Imagem retirada do artigo Professora é doutrinada e ensinada a doutrinara, página virtual do ESP.....	179
Figura 5 - Imagem retirada do artigo Traídos pelos que mais confiamos, página virtual do ESP.....	187
Figura 6 - Imagem retirada do artigo Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?, página virtual do ESP.....	188

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número total de teses e dissertações publicadas por ano, a partir do descritor “Escola Sem Partido” .....	33
Tabela 2 -	Número de teses e dissertações por área de concentração. ....	33
Tabela 3 -	Distribuição do número de publicações sobre a temática do <i>ESP</i> por região do Brasil.....	34
Tabela 4 -	Dissertações e teses selecionadas com a temática de gênero.....	38
Tabela 5 -	Dissertações e teses selecionadas com a temática étnico-racial.....	46
Tabela 6 -	Distribuição do número de publicações total sobre a temática do ESP, com a abordagem de gênero e étnico-racial por região do Brasil.....	48
Tabela 7 -	“Perguntas Frequentes” presentes na aba “Programa Escola sem Partido” do site do Movimento ESP .....	129
Tabela 8 -	Perguntas, aba “Perguntas e Respostas”, site do Movimento ESP .....	132
Tabela 9 -	Quantitativo de publicações do site do Movimento ESP, descritor “criança”, por Etapa Educacional/Faixa Etária.....	140
Tabela 10 -	Relações de Publicações da Aba Blog, site do ESP, descritor “criança” .....	140
Tabela 11 -	Publicações da aba Blog, site ESP, crianças pequenas e Educação Infantil, descritor "criança". .....	143
Tabela 12 -	Quantitativo de publicações geradas no site do Movimento ESP, descritor “infância”, por Etapa da Educação/Faixa Etária .....	149
Tabela 13 -	Publicações da aba Blog, site ESP, descritor "Infância". .....	150
Tabela 14 -	Publicações da aba Blog, site ESP, crianças pequenas e Educação Infantil, descritor "Infância".....	150
Tabela 15 -	Publicações da aba Blog, site ESP, descritor "Educação Infantil".....	154
Tabela 16 -	Artigos gerados em busca no site do ESP, descritor “Paulo Freire” .....	247

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Adunicamp –	Associação de Docentes da Unicamp.
AGU –	Advocacia Geral da União
ALERJ –	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANPEd –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APML –	Ação Popular Marxista-Leninista
BBC Brasil -	<i>British Broadcasting Corporation</i> do Brasil
BDTD –	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BH –	Belo Horizonte
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CADH –	Convenção Americana sobre Direitos Humanos
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF –	Constituição Federal
CGU –	Corregedoria Geral da União
CLT –	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE –	Conselho Nacional de Educação
COVID-19 –	Coronavírus 2019
CSI –	<i>Creation Studies Institute</i>
DCNs –	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI –	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEM –	Partido Democratas
DF –	Distrito Federal
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESP –	<i>Escola Sem Partido</i>
EUA –	Estados Unidos da América
GO –	Goiás
GPISD –	Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPE –	Instituto Federal de Pernambuco
IL –	Instituto Liberal
ILB –	Instituto Liberal de Brasília
ILISP –	Instituto Liberal de São Paulo
IMB –	Instituto Mises Brasil
IMIL –	Instituto Millenium
ISEAD –	Instituto Superior de Economia e Administração



LDBEN –	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT –	Lésbicas Gays, Bissexuais e Transgêneros
LGBTQI+ –	Lésbicas Gays, Bissexuais, Transgêneros, <i>Queer</i> , Intersexual
MA –	Maranhão
MBL –	Movimento Brasil Livre
MDB –	Movimento Democrático Brasileiro
MEC –	Ministério da Educação
MESP –	Movimento <i>Escola Sem Partido</i>
MG –	Minas Gerais
MIEIB –	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MP –	Ministério Público
MR8 –	Movimento Revolucionário 8 de outubro
MST –	Movimento Sem Terra
OCEM –	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU –	Organização das Nações Unidas
PATRI –	Patriota
PCB –	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB –	Partido Comunista do Brasil
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT –	Partido Democrático Trabalhista
PE –	Pernambuco
PHS –	Partido Humanista da Solidariedade
PL –	Projeto de Lei
PMDB –	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNAD –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNLD –	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNPG –	Plano Nacional de Pós-Graduação
PR –	Paraná
PRB –	Partido Republicano Brasileiro
PROPEd –	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSB –	Partido Socialista Brasileiro
PSC –	Partido Social Cristão
PSDB –	Partido Social da Democracia Brasileira
PSL –	Partido Social Liberal
PSOL –	Partido Socialismo e Liberdade

PP –	Partido Progressistas
PPS –	Partido Popular Socialista
PT –	Partido dos Trabalhadores
PUC/ MG –	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/SP –	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI –	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RJ –	Rio de Janeiro
RME –	Rede Municipal de Ensino
RO –	Rondônia
RS –	Rio Grande do Sul
SMDS –	Secretaria de Desenvolvimento Social
SME –	Secretaria Municipal de Educação
SP –	São Paulo
STF –	Supremo Tribunal Federal
SUS –	Sistema Único de Saúde
UEMS –	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UERGS –	Universidade Estadual do Rio Grande do sul
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERGS –	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFA –	Universidade Federal de Alfnas
UFBA –	Universidade Federal da Bahia
UFF –	Universidade Federal Fluminense
UFG –	Universidade Federal de Goiás
UFGD –	Universidade Federal de Grandes Dourados
UFJF –	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ –	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS –	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB –	Universidade de Brasília
UNESP –	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP –	Universidade de Campinas
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE–	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIVESP –	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UNOESC –	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UPE –	Universidade de Pernambuco
UVA –	Universidade Estadual Vale de Acaraú

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1	<b>INDICATIVOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O <i>ESCOLA SEM PARTIDO</i></b> .....	31
1.1	<b>Caminhos metodológicos da análise de dados</b> .....	32
2	<b>O PESQUISAR EM TEMPOS SOMBRIOS E DE INCERTEZAS E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	53
2.1	<b>A pesquisa, o ser pesquisadora e o pesquisar em tempos sombrios e de incertezas</b> .....	53
2.2	<b>A pesquisa militante e a pesquisadora implicada</b> .....	60
2.3	<b>O <i>intelectual engajado</i> e o <i>intelectual orgânico</i> gramsciano</b> .....	63
2.4	<b>Os caminhos metodológicos da pesquisa</b> .....	67
3	<b>O AVANÇO DA NOVA DIREITA E DO (NEO) CONSERVADORISMO NO BRASIL</b> .....	75
3.1	<b>O conservadorismo como um instrumento ideológico do capitalismo</b> .....	77
3.2	<b>A crise do capital, a ofensiva neoliberal e (ultra)conservadora e sua chegada ao Brasil</b> .....	79
3.3	<b>A distinção política entre esquerda e direita, seus usos e desusos</b> .....	85
3.3.1	<b><u>Esquerda e Direita: Dicotomia obsoleta ou essencial?</u></b> .....	86
3.3.2	<b><u>Os conceitos de Esquerda e Direita no debate nacional</u></b> .....	90
4	<b>O MOVIMENTO E PROGRAMA <i>ESCOLA SEM PARTIDO</i> E SUAS IDEIAS SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	95
4.1	<b>O Histórico do Movimento <i>Escola Sem Partido</i>: surgimento e tramitação dos Projetos de Lei originados</b> .....	95
4.2	<b>O que diz o Movimento <i>Escola Sem Partido</i>: uma análise a partir da página virtual <a href="http://escolasempartido.org/">http://escolasempartido.org/</a></b> .....	104
4.3	<b>O site do Movimento <i>Escola Sem Partido</i>: sobre criança, infância e Educação Infantil</b> .....	138
5	<b>O <i>ESCOLA SEM PARTIDO</i> É ESCOLA NEUTRA OU ESCOLA COM MORDAÇA? O ÓDIO A PROFESSORAS/ES E O IMAGINÁRIO DA CRIANÇA PASSIVA E VULNERÁVEL</b> .....	160
5.1	<b>Sobre Ideologia, a falácia da neutralidade e as concepções de Educação do Movimento <i>Escola Sem Partido</i></b> .....	160
5.2	<b>O "ovo da serpente" ou um braço ideológico de um projeto conservador? A real origem do Movimento <i>Escola Sem Partido</i> e a construção de suas narrativas</b> .....	169

5.3	<b>“O estupro intelectual da infância” e o imaginário da criança pura, indefesa e manipulável.....</b>	182
6	<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO POLÍTICO: DAS REIVINDICAÇÕES ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	193
6.1	<b>A luta das mulheres e do movimento feminista por creche no Brasil: de uma necessidade das mães trabalhadoras a um direito das crianças pequenas .....</b>	195
6.2	<b>Os Estudos Sociais da Infância e da Criança e as políticas educacionais mais recentes: a Educação Infantil como o direito das crianças pequenas e as disputas de projetos educacionais antagônicos.....</b>	204
6.2.1	<u>As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI: a indissociabilidade entre educar e cuidar e a criança como sujeito .....</u>	219
6.2.2	<u>A Base Nacional Comum Curricular - BNCC: uma base como garantia de direitos ou mais um braço ideológico do capital sobre a Educação? .....</u>	222
6.3	<b>Lutas, Debates e Políticas Públicas para a Educação Infantil: um percurso posicionado .....</b>	233
7	<b>A CONCEPÇÃO DE “EDUCAÇÃO BANCÁRIA” E A “EXPERIÊNCIA COMO MÁSCARA DO ADULTO”: UMA CRÍTICA “FREIREANA” E “BENJAMINIANA” AO <i>ESCOLA SEM PARTIDO</i> .....</b>	237
7.1	<b>Infância, educação, experiência e a pobreza da experiência .....</b>	240
7.2	<b>Educação Sem Paulo Freire? O <i>Escola Sem Partido</i> como proposta de Educação Bancária .....</b>	246
7.3	<b>A história a partir dos vencidos e oprimidos: sobre humanização, tomada de consciência e libertação .....</b>	259
7.4	<b><i>Escola Sem Partido</i> para quem? A Educação das filhas e filhos da classe trabalhadora .....</b>	262
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: A IMPOSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL SEM PARTIDO .....</b>	267
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	280
	<b>ANEXO A – Atualização do Anteprojeto Original, denominado Versão 2.0.....</b>	310
	<b>ANEXO B – Projeto de Lei Federal nº 867/2015 .....</b>	317
	<b>ANEXO C- Parecer de constitucionalidade (2003).....</b>	324
	<b>ANEXO D – Artigos, descritor “criança”, aba <i>Blog</i>, do <i>site</i> do Movimento <i>ESP</i>.....</b>	350
	<b>ANEXO E – Artigos, descritor “infância”, aba <i>Blog</i>, do <i>site</i> do Movimento <i>ESP</i>.....</b>	357
	<b>ANEXO F – Artigos, descritor “Educação Infantil”, aba <i>Blog</i>, do <i>site</i> do Movimento <i>ESP</i> .....</b>	358
	<b>ANEXO G - Texto "O estupro intelectual da infância", de Olavo de Carvalho e carta do procurador Miguel Nagib .....</b>	360

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Educação Brasileira tem sido destaque nos mais variados meios de comunicação e no cenário político nacional. Esse destaque não tem se dado a partir da precariedade de investimentos e infraestrutura de escolas e universidades públicas, bem como da falta de vontade política e da negligência de órgãos de gestão e autoridades. Menos ainda têm se evidenciado as dificuldades cotidianas que pairam sobre, principalmente, a Educação Pública. O que temos acompanhado é a Educação colocada em evidência por seu aspecto político e ideológico e como campo de disputa. Instituições de ensino, educadoras/es e pesquisadoras/es<sup>1</sup> da área têm se deparado com críticas, tentativas de controle do trabalho pedagógico e situações intervencionistas e de perseguição de forma bastante acirrada. Destacamos algumas cenas que nos ajudam a ilustrar e delimitar essa questão:

### Cena 1<sup>2</sup>:

Em 2017, uma professora mandou um bilhete para as famílias de seus alunos em uma escola de Educação Infantil em Curitiba (PR), solicitando que as crianças fossem com roupas coloridas, pois haveria uma apresentação na escola sobre o tema “diversidade”. Uma mãe compartilhou a foto do bilhete em um grupo de WhatsApp<sup>3</sup>, a qual acabou chegando a um pastor evangélico que também era vereador no município. O pastor-vereador mobilizou mais seis vereadores da cidade e foi à Secretaria de Educação reclamar que diversidade sexual e de gênero não deveriam ser tratadas no ambiente escolar, muito embora a atividade em questão se tratasse das diferenças entre as pessoas de maneira geral e não se restringia a gênero ou sexualidade. Um dos objetivos era que os alunos cantassem e dançassem a seguinte música:

*Negro, branco, pardo ou amarelo  
Alto, baixo, gordo ou magricelo  
Moreno, loiro, careca ou cabeludo  
Deficiente, cego, surdo ou mudo (...)  
A gente é o que é  
A gente é demais  
A lista é imensa  
Viva a diferença!*

A música e o incentivo para trabalhar questões relacionadas às diferenças entre as pessoas faziam parte de um projeto da Controladoria Geral da União (CGU), intitulado “Um Por Todos e Todos por Um! Pela ética e cidadania”, em parceria com Maurício de Sousa, criador da Turma da Mônica

<sup>1</sup> Durante a escrita desta tese, na tentativa de contemplar os diferentes gêneros, optei por abordar tanto o feminino, quanto o masculino. Para facilitar a fluidez da escrita optei também por este formado. Também é um posicionamento político trazer como prioridade o feminino e, por sua vez, o masculino como contração do feminino.

<sup>2</sup> Fonte: <https://www.geledes.org.br/o-incrivel-caso-dos-veredores-que-lutaram-para-que-turma-da-monica-nao-pervertesse-as-criancas/> e <https://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>

<sup>3</sup> Aplicativo que possibilita troca de mensagens de textos, fotos, arquivos, documentos, entre outros, de forma virtual, através do celular ou computador.

## Cena 2<sup>4</sup>:

Em setembro de 2017, um colégio em Belo Horizonte, Minas Gerais, anuncia a contratação de professor de sociologia e filosofia que “não seja orientado pela ideologia comunista ou socialista”. Na descrição o colégio diz que procura “professor ou professora que consiga dar aulas dessas disciplinas sem fazer doutrinação ideológica para a esquerda ou para a direita”, entretanto afirma ser “imprescindível que seja conhecedor profundo dos pensadores britânicos e dos discursos de Margaret Thatcher<sup>5</sup> sobre a coisa pública e o dinheiro público”.

As duas cenas são parte (e, desta forma, ilustram) um cenário maior que coloca escolas e universidades na mira de um projeto político cujo horizonte, aparentemente, é a tutela da Educação por vertentes políticas ultraconservadoras que veem nas escolas uma possibilidade de propagar suas ideias e, ao mesmo tempo, coibir e desacreditar qualquer divergência e diversidade de pensamento.

Esse cenário vem sendo protagonizado por um movimento conhecido como Movimento *Escola Sem Partido* que, desde 2004, vem ganhando força no país. Esse movimento tem como objetivo proibir o que suas/seus idealizadoras/es e defensores chamam de “doutrinação ideológica de esquerda” por parte de professoras/es e instituições de ensino, pregando uma suposta neutralidade no ensino das escolas e universidades brasileiras.

O Movimento tem apoio explícito de Jair Bolsonaro, presidente da república eleito em 2018 para mandato no período entre 2019 e 2022, e de outros políticos com ele alinhados ideologicamente, tendo sido, inclusive, uma importante bandeira de sua campanha política eleitoral<sup>6</sup>.

Dessa forma, O Movimento *Escola sem Partido* vem recebendo apoio de políticos e personalidades ligadas à direita política, como o Movimento Brasil Livre (MBL)<sup>7</sup> e o Instituto

<sup>4</sup> BARROS, D. “Procura-se professor de Sociologia que não seja orientado pela ideologia comunista”. Pragmatismo Político, [s. l.], 03/10/2017. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/10/escola-sem-partido-mineira.html>. Acesso em: 06/08/2018

<sup>5</sup> FARIA, C. **Margareth Thatcher**. Infoescola, [s. l.], [2008-2012]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/margareth-thatcher/>. Acesso em: 06/08/2018

<sup>6</sup> GOIS, A. Educação: escola sem partido é a principal bandeira de Jair Bolsonaro. **O Globo**, Rio de Janeiro, 28/10/2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao-escola-sem-partido-a-principal-bandeira-de-jair-bolsonaro-23193686>. Acesso em: 08/11/2018

<sup>7</sup> Movimento político brasileiro que defende o liberalismo e o republicanismo, ativo desde 2014. Em seu manifesto, cita cinco objetivos: "imprensa livre e independente, liberdade econômica, separação de poderes, eleições livres e idôneas e fim de subsídios diretos e indiretos para ditaduras". O movimento está posicionado à direita do espectro político. Disponível em: <https://mbl.org.br/> Acesso em 26/3/2018.

Liberal de São Paulo (ILISP)<sup>8</sup>. A maioria dos projetos de lei<sup>9</sup> oriundos deste movimento tem sido apresentada por parlamentares ligados a segmentos religiosos<sup>10</sup>. O Movimento, bem como explícito nesses projetos de lei, afirma que existe um processo de doutrinação ideológica muito forte nas escolas e visa a determinar limites para a atuação de professoras/es, impedindo-as/os de promoverem suas crenças ideológicas e partidárias em sala de aula ou incitarem estudantes a participarem de protestos populares e manifestações político-partidárias. Além disso, o movimento repudia totalmente a abordagem da temática de gênero nas escolas ou qualquer crítica ou contestação social e política ao capitalismo.

Em sua página eletrônica<sup>11</sup>, na *internet*, o movimento é definido como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” e apresenta, como o principal objetivo de sua criação e existência, tornar visível “um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários”.

Entretanto, cenas como as descritas neste trabalho e o diálogo que podemos estabelecer entre elas, junto a uma análise mais aprofundada do próprio sítio eletrônico do movimento, seus artigos publicados, as denúncias, suas ações, os projetos de lei e, inclusive, reportagens sobre o assunto, nos sugerem que a defesa da neutralidade, presente no discurso que permeia o Movimento *Escola Sem Partido*, se dá no bojo da perseguição, principalmente a partidos progressistas ditos de “esquerda”. Quando o aparelhamento se dá pela “direita”, a defesa de uma suposta neutralidade não aparece mais ou não se torna tão forte.

Considerando o exposto, torna-se urgente discutir as políticas educacionais que emergem do levante da conjuntura política com viés conservador, por vezes autoritária, mas travestida de democrática, libertária e emancipatória e sua atuação na escola, nas universidades e na educação de nossas crianças e jovens. Mais do que isso, torna-se imprescindível discutir

<sup>8</sup> O ILISP é uma entidade que assim se define: “O ILISP é um *think-tank* liberal criada no dia 1º de junho de 2014, na cidade de São Paulo, Brasil.”; e proclama: “Queremos que o Brasil tenha tanta liberdade econômica e social a ponto de nossa existência não ser mais necessária”. CAETANO, C. *et al.* [Quem somos]. [São Paulo: ILISP, 2014?]. Disponível em: <http://www.ilisp.org/quem-somos/>. Acesso em: 26/03/2018.

<sup>9</sup> O Movimento *Escola Sem Partido* se desdobrou em uma série de projetos de lei espalhados pelo país; entre eles está o mais expressivo e polêmico Projeto de Lei nº 867/2015.

<sup>10</sup> Conforme afirma Sakamoto (2016) no artigo “Escola Sem Partido”: doutrinação comunista, coelho da páscoa e papai noel”, disponível no livro “A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso” (página 13), Editora Ação Educativa. Também disponível em SAKAMOTO, L. *Escola Sem Partido: Doutrinação comunista, Coelho da Páscoa e Papai Noel*. UOL Notícias, [São Paulo], 26/06/2016. UOL - Universo Online. Disponível em: <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2016/06/24/escola-sem-partido-doutrinacao-comunista-coelho-da-pascoa-e-papai-noel/>. Acesso em: 06/06/2020.

<sup>11</sup> <https://www.escolasempartido.org/>

os interesses de determinados grupos políticos e segmentos sociais na Educação Pública e como profissionais e pesquisadoras/es vêm enfrentando e, até mesmo, resistindo a essas políticas.

Assim, a presente tese de doutoramento é resultado de discussões, leituras, reflexões e pesquisas sobre o Movimento *Escola Sem Partido* (e os projetos de lei decorrentes), suas concepções sobre criança, infância e Educação Infantil e seus efeitos na educação das crianças pequenas realizadas no Grupo de Pesquisa *Infância e Saber Docente* (GPISD), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPed- UERJ). O grupo busca, em suas discussões, ações, dissertações e teses, produzir conhecimento a respeito de crianças, infâncias, políticas públicas, práticas pedagógicas e trabalho docente, estando a temática em questão inserida em nosso campo de interesse.

Nesse sentido, nosso grupo de pesquisa, de certo, é provocado por políticas educacionais controversas, como o *Escola Sem Partido*, que ganham força na sociedade brasileira atualmente e que rondam a escola pública como fantasmas cerceando liberdades. E nos provoca e preocupa também quando essas políticas chegam com intensidade à Educação das crianças pequenas, ameaçando conquistas históricas na área da infância e da Educação Infantil, desde as origens da luta por creche no seio dos movimentos sociais feministas e sindicais.

Dessa forma, pesquisamos e discutimos, neste trabalho, as concepções de criança, infância e Educação (Infantil) do Movimento *Escola Sem Partido* e seus reflexos na primeira etapa da Educação Básica, através da sua página virtual oficial, <https://www.escolasempartido.org/>. Partindo já do pressuposto que esse tipo de movimento ultraconservador e suas políticas são nocivas à Educação, desde a sua primeira etapa, a investigação ocorre nas tensões e contradições existentes entre essas concepções presentes nas narrativas, ideias e defesas do Movimento *Escola Sem Partido* (e nos projetos de lei decorrentes) e as principais políticas mais recentes para a Educação Infantil, os Estudos da Infância e demais produções bibliográficas acadêmicas sobre o tema.

Uma conjuntura política recente de avanço ultraconservador e de fortalecimento de movimentos como o *Escola Sem Partido* atinge a Educação Infantil e as crianças pequenas desconsiderando os Estudos da Infância no Brasil e no mundo, bem como todos os avanços na construção (e desconstrução) histórica do conceito de infância e do *ser criança*.

A consciência social sobre a infância foi construída ao longo dos tempos e sustentou, na Modernidade, a ideia de infância como um momento particular da vida. Entretanto, essa universalidade de ideias acerca das características da infância começa a ser questionada mais recentemente. E é do nosso interesse neste trabalho contrapor as ideias e concepções de infância e criança em questão.



Durante o processo de desenvolvimento dos Estudos da Infância e da Criança muitas foram as tentativas de afirmar um significado único e consensual sobre o que caracteriza a infância e as crianças. Esta forma de teorizar a infância e a criança vem sendo questionada em diversas áreas do conhecimento, pois infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar, apresenta uma duração bastante variável em distintas sociedades; sendo assim, é fundamental considerar os contextos estruturais, condições e tempos em que se inserem.

Segundo Barbosa, Delgado e Tomás (2016), a emergência desses campos de estudo e seus desdobramentos estão ancorados em três momentos: (i) o momento em que a medicina e a psicologia, no âmbito das ciências positivas, protagonizam os estudos nessas áreas e as contribuições da Pedagogia, que a partir de um conceito de infância, muitas vezes idealizado, procura conhecer e educar as crianças, almejando formá-las nesse modelo; (ii) o momento que reivindica para a criança a potência de sujeito político (nasce no bojo dos processos sociais dos anos de 1970 e 1980); (iii) o momento em que nas Ciências Sociais, especialmente na Sociologia da infância, na Antropologia da infância e na Geografia da infância, procuram conhecer as crianças com metodologias mais próximas da etnografia e das metodologias participativas.

A origem dos Estudos da Infância e da Criança foi marcada, dessa forma, pela busca de uma essência do ser infantil, da universalidade da infância, da linearidade no comportamento das crianças e do estabelecimento de parâmetros de normalidade, com uma concepção evolutiva do desenvolvimento humano, vinculada à ideia de ciência positiva da passagem do século XIX para o XX.

Entretanto, no início do século XX, outras perspectivas de formação humana despontam em várias áreas do conhecimento. Pedagogas/os, antropólogos/os, sociólogos/os e assistentes sociais passam a evitar em seus estudos a centralidade das análises psicológicas e pedagógicas, compreendendo a educação das crianças pelas próprias crianças em um processo e concepção de socialização que difere de uma mera adaptação social. Uma socialização horizontal que traz o universo das crianças em sua dimensão sociocultural. Inicia-se um processo de desconstrução da ideia universal de criança e infância.

Assim, o surgimento e desenvolvimento dessa área de estudo se alicerçam em torno da rejeição ao “essencialismo”<sup>12</sup> tradicional na definição de infância e de criança, defendendo, em

---

<sup>12</sup> O termo “essencialismo” é uma conceito filosófico segundo o qual os pessoas, objetos, números, etc teriam algumas propriedades essencialmente e não poderiam deixar de existir sem ter essa propriedade. Aqui o termo diz respeito a uma forma de compreender a infância de forma universal e imutável, desconsiderando suas particularidades e sua condição histórica, geográfica, social e cultural. Inclusive, mais recentemente,

contrapartida, o reconhecimento das múltiplas formas em que a infância é socialmente construída e reconstruída, em relação a uma multiplicidade complexa de dimensões, como tempo, espaço, idade, gênero, etnia e classe social, o que remete a uma análise social, histórica e culturalmente construída, portanto, também política. (BARBOSA; DELGADO. TOMÁS, 2016, p.108). Dessa forma, considera-se, atualmente, implicações culturais, de classe social, de gênero, étnico-raciais e religiosas, por exemplo, que se atravessam nas definições sobre o que é ser criança e como cada um e cada uma pode viver esse tempo/espaço em seu meio sociocultural, configurando-se, assim, contemporaneamente, um espectro de várias infâncias, ao invés da imagem de uma essência característica do ser infantil. (FLORES, 2016).

É válido destacar que, no final do século XIX, no Brasil, surgem modalidades de atendimento conhecidas como creches, centros de cuidado ou casas da criança, dedicando-se ao atendimento das crianças pequenas, como forma de considerar as necessidades da família trabalhadora e buscando garantir a utilização da mão de obra feminina. Nesse sentido, destaca-se o papel dos movimentos de mulheres na conquista desse atendimento que surge, historicamente, associado a uma necessidade da mulher/mãe trabalhadora e, só mais tarde, reconhecido como direito da criança.

No Brasil, como desdobramento, ainda no final do século XIX e no início do século XX, tais avanços são notados e, em paralelo ao atendimento em creches, centros infantis e estabelecimentos com outras nomenclaturas similares voltados às crianças de famílias menos favorecidas economicamente, surge uma educação da criança pequena baseada em referenciais pedagógicos que atendiam, principalmente, crianças oriundas de classes sociais mais abastadas ou informadas (FLORES, 2016).

Hoje, os chamados Estudos da Infância, de forma interdisciplinar, colaboram para novos referenciais de infância para além de uma visão monolítica e têm permitido avanços através de estudos que evidenciam diferentes infâncias, tempos e espaços, colocando a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. E o debate acerca da Educação das crianças pequenas (de todas as crianças pequenas) como direito se acirra.

A definição de infância e de crianças é uma tarefa complexa, pois está nas relações das crianças entre elas e o papel que o encontro, o convívio e os relacionamentos têm do ponto de vista social e individual, sendo necessário conhecer os critérios de pertencimento em alguns

---

diversas/os pesquisadoras/es do campo dos Estudos da Criança e da Infância passaram a utilizar o termo no plural, “infâncias”, exatamente para marcar essa diversidade. Ver também: GHIRALDELLI JR, Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. Revista Educação e Realidade. Jan/Jun 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/47411> Acesso em: 22/08/2021.

grupos, quase nunca marcados pelas faixas de idade, uma vez que esses critérios são demarcações adultocêntricas. Assim, para Barbosa, Delgado e Tomás (2016), os Estudos da Infância e os Estudos da Criança são compreendidos como campos de intersecção entre disciplinas e questionamentos sobre as características ou os atributos da infância nos distintos momentos vividos nos anos iniciais da vida, embora saibamos que essas etapas não são estáveis e suas representações mudam no tempo e no espaço e caracterizam-se por procurarem compreender as crianças a partir de dados não especialmente gerados por elas, mas por estudarem os artefatos que produzem e que medem as infâncias.

A partir de meados da década de 1980, com enfoque à promulgação da Constituição Federal de 1988<sup>13</sup> (BRASIL, 1988), paralelamente a atuação dos movimentos sociais e a elaboração e instituição de documentos e orientações oficiais em âmbito nacional e internacional<sup>14</sup>, o reconhecimento das infâncias e da Educação das crianças pequenas como direito ganha visibilidade no Brasil. E as décadas subsequentes protagonizam muitos avanços sociais significativos, não apenas no campo acadêmico, como também, de forma articulada, no campo jurídico e em organismos nacionais e internacionais, bem como no debate das práticas pedagógicas de educar e cuidar.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é a primeira legislação que coloca as crianças de zero a seis anos como sujeitos de direito à educação e, também, define o dever do Estado para com a família trabalhadora no sentido de garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças pequenas. Em 1990, como resultado de um longo processo que articulou o Estado e entidades da sociedade civil organizada, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 10.806/90 (BRASIL, 1990), que reafirma as creches e pré-escolas como parte dos direitos das crianças à Educação.

O direito à Educação das crianças pequenas também está exposto no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 (BRASIL, 1996). Trata-se da primeira normativa educacional que regulamenta o direito das crianças pequenas à Educação e coloca a criança pequena como sujeito de direito. Nela a Educação Infantil aparece como a primeira etapa da Educação Básica e são definidas, inicialmente, as nomenclaturas dos agrupamentos etários distintos: creche, para crianças de até três anos, e pré-escola para aquelas

---

<sup>13</sup> 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/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html)

<sup>14</sup> Destacamos, por exemplo, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, ratificada pelo Brasil em 1990.

entre quatro e seis anos de idade<sup>15</sup>, fazendo com que a creche, até então uma modalidade de atendimento, passasse à condição de etapa, ou subetapa, da Educação, uma vez que o termo fica associado à faixa etária (0 a 3 anos) e não mais à forma, como, por exemplo, ser de horário integral ou destinada aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Outros documentos, normativas e definições conceituais foram se afirmando neste período, tais como os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009b), os Referenciais Curriculares Nacionais – RCNEI (BRASIL, 1998), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a), estabelecidas pela Resolução CEB/CNE 01/99<sup>16</sup>. O Plano Nacional de Educação -PNE/2001-2010<sup>17</sup> (BRASIL, 2001), criado pela lei 10.172/01, também inclui a Educação Infantil, determinando como meta de atendimento para a década o percentual de 50% para a faixa etária de até três anos e de 80% para aquela entre quatro e seis anos. E a Ementa Constitucional 59, de 2009, posteriormente, Lei nº 12.796/13 que alterou a LDBEN/96, ampliou a faixa etária da educação escolar obrigatória, incluindo a Educação Infantil, situando-a entre quatro e dezessete anos de idade e estabelecendo 2016 como prazo para a sua universalização (FLORES, 2016).

Nos anos 2000, documentos importantes surgem, atrelados à pesquisas na área da Educação das crianças pequenas: a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação (BRASIL, 2005)<sup>18</sup>, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL,2008)<sup>19</sup>, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL,2006)<sup>20</sup>, os Indicadores de Qualidade na Educação

<sup>15</sup> A LDBEN foi alterada pela Lei 12.796/13, regulamentando a faixa etária da Educação Infantil a partir das leis 11.114/05 e 11.274/06 que determinaram ao Ensino Fundamental nove anos de duração e o ingresso de crianças de seis anos de idade. Atualmente, a LDBEN apresenta a faixa etária até os cinco anos de idade.

<sup>16</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB/CNE nº 01/1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 25/08/2018

<sup>17</sup> BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação (2001-2010) e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08/05/2020

<sup>18</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf) Acesso em: 26/08/2018

<sup>19</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 26/08/2018

<sup>20</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf) Acesso em: 26/08/2018

Infantil (BRASIL,2009)<sup>21</sup> e o manual de orientação pedagógica, intitulado Brinquedos e brincadeiras nas creches (BRASIL, 2012)<sup>22</sup>.

Essa breve retrospectiva introdutória evidencia as mudanças a respeito das concepções de infância, da educação das crianças pequenas e da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Os últimos 20 anos deixaram como legado às crianças brasileiras um conjunto de documentos importantes e novas concepções de atendimento às crianças pequenas de diferentes segmentos sociais, ainda que precisem ser consolidadas em algumas esferas. Ao mesmo tempo, esse histórico e o esforço de profissionais, pesquisadoras/es e militantes da área em prol do reconhecimento da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e da criança como sujeito, nos fazem refletir e questionar como políticas educacionais conservadoras mais recentes podem ocasionar mudanças significativas para esse campo da Educação e das ciências, representando retrocessos a direitos conquistados.

O que representa o Movimento *Escola Sem Partido* para a Educação Infantil? Quais são suas concepções de criança, infância e Educação? O que podem significar as ideias do movimento em torno desse projeto de lei para a primeira etapa da Educação Básica e para a Educação das crianças pequenas? O que significa para a Educação Infantil políticas autoritárias de currículo e regressivas de direito?

Ao que parece, as ideias defendidas por suas/seus idealizadoras/es e defensoras/es vão de encontro à luta, aos avanços, aos estudos e às determinações legais mais recentes sobre esse campo, uma vez que a característica de tutela do trabalho docente e aparelhamento do currículo escolar colocaria em risco a autonomia pedagógica e a participação infantil no processo de aprendizagem, a partir de uma concepção outra de infância e Educação.

O tema e o campo de pesquisa justificam-se, então, pelo seu caráter político e de resistência diante de um cenário conturbado da democracia brasileira e dos ataques à ideia de uma Educação Infantil emancipatória. Uma onda aparentemente conservadora, através de um projeto de nação específico, tem adentrado as escolas públicas do Brasil. Assim, torna-se indispensável discutir o Movimento *Escola Sem Partido*, já que se contrapõe a tantos avanços construídos historicamente de forma articulada entre sociedade civil, universidades, escolas e instâncias jurídicas, no que tange à Educação Infantil e aos direitos das crianças pequenas, bem

<sup>21</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf) Acesso em: 26/08/2018

<sup>22</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e Brincadeiras de Creche. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf) Acesso em: 26/08/2018

como discutir suas concepções de criança, infância e Educação (Infantil) e as formas como o *Escola Sem Partido* atua. Mais do que isso, nos parece importante, enquanto profissionais e militantes da Educação, debater e resistir a essas políticas em todas as esferas da vida pública.

Diante do exposto, o escopo desta pesquisa é analisar o Movimento *Escola Sem Partido*, suas concepções de criança, infância e Educação Infantil e as contradições e tensões existentes entre suas ideias e o que temos hoje no campo da Educação, em especial da Educação Infantil, como resultado de políticas públicas, legislações, debates, pesquisas e estudos acadêmicos. Buscamos, desta forma, trazer para o debate discussões importantes travadas no âmbito dos Estudos da Infância, das Políticas Públicas para a infância e para Educação Infantil e demais estudos da área. Diante de disputas e conquistas históricas envolvendo a educação das crianças pequenas, parece urgente continuar o debate acerca de como enxergamos nossas crianças e o que entendemos como uma Educação Infantil pública de qualidade. É relevante, portanto, analisar algumas concepções de infância e o lugar da infância na sociedade contemporânea brasileira, os avanços e retrocessos e a concepção de infância que permeia discussões em torno da defesa do *Escola Sem Partido*, bem como de outros projetos e documentos atuais que tornam perceptíveis alguns retrocessos.

Assim, temos como os principais objetivos: (i) analisar o Movimento *Escola Sem Partido*, movimento conservador que ganha força nos últimos anos, e suas concepções de criança, infância e Educação Infantil; (ii) contextualizar o Movimento *Escola Sem Partido* histórica e politicamente em meio a uma ofensiva ultraliberal, conservadora do *status quo* e autoritária; (iii) evidenciar as contradições existentes entre as concepções do *Escola Sem Partido* e os Estudos da Infância, bem como as políticas para Educação Infantil mais recentes, com enfoque nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017); (iv) discutir a educação das crianças pequenas no Brasil contemporâneo, ou seja, em um contexto neoliberal e excludente, em que cresce uma onda conservadora autoritária; e (v) discutir a (im)possibilidade de uma *Educação Infantil Sem Partido*, diante de sua história política.

Para isso, percorremos um caminho metodológico em que, em um primeiro momento, (i) realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema através das pesquisas de mestrado e doutorado sobre o *Escola Sem Partido*, em seguida, (ii) analisamos o contexto político e histórico desta pesquisa e seus desafios, (iii) bem como a conjuntura política em que se insere o Movimento *Escola Sem Partido*. Concomitantemente, (iv) acompanhamos reportagens e artigos sobre as atuações do movimento e (v) analisamos de forma descritiva e, posteriormente, crítica, o seu sítio oficial na rede, com enfoque nas suas concepções de criança, infância e

Educação Infantil. Após esse caminho trilhado, (vi) nos dedicamos a identificar as contradições existentes entre as concepções de criança, infância e Educação Infantil do *Escola Sem Partido* aos Estudos da Infância e políticas para a Educação Infantil mais recentes e (vii) buscamos um diálogo com pesquisadoras/es e referências intelectuais importantes na realização dessas contraposições.

Destacamos que nosso compromisso metodológico é trazer essas/es professoras/es-pesquisadoras/es, suas lutas políticas, pesquisas e obras acerca da temática para nos embasar política, ideológica e bibliograficamente neste trabalho. Também nossa incumbência é fortalecê-los em suas pesquisas e na sua militância pela infância, pela Educação Infantil, pela escola e universidade pública de qualidade.

Nesse sentido, a presente tese de doutoramento se organiza da seguinte forma:

O primeiro capítulo, “**Indicativo da produção científica sobre o *Escola Sem Partido***”, traz uma análise, a partir do banco de dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no que se refere às pesquisas acadêmicas sobre o *Escola Sem Partido*, Educação Infantil e Infâncias. Buscamos, nesse momento, saber o que as universidades vêm pesquisando e produzindo sobre o assunto, como forma de trazer embasamento à pesquisa que desenvolvemos e fundamentar, assim, algumas das justificativas que a alicerçam; o destaque dessa temática nos estudos da infância e a quantidade de teses e dissertações que tratam do Movimento *Escola Sem Partido*, bem como dos projetos de lei provenientes dele e a educação das crianças pequenas.

Assim, para a realização desta pesquisa, além de uma reflexão e análise crítica acerca Movimento *Escola Sem Partido*, temos o subsídio de pesquisadoras/es que vêm desempenhando e trilhando não apenas pesquisas acadêmicas relevantes, mas todo um caminho de militância e resistência a esse esquema político e ideológico que vem se desenhando nos últimos anos em torno da Educação.

Observamos o ainda diminuto número de pesquisas que congregam a conjuntura política e as práticas pedagógicas com crianças na Educação Infantil, isto é, a princípio, existe um relevante número de artigos, dissertações e teses que trazem a discussão acerca do *Escola Sem Partido*, mas poucos ainda o discutem no âmbito da Educação das crianças pequenas, refletindo sobre as concepções de infância e de Educação Infantil, sobre seus reflexos na prática pedagógica e no trabalho docente, em creches e pré-escolas. Assim, a relevância deste trabalho também reside na tentativa de engrossar as pesquisas na área, bem como valorizar o trabalho incessante de pesquisadoras/es e educadoras/es nos últimos anos para construir uma Educação Infantil de qualidade para e com nossas crianças.

No capítulo dois, “**O pesquisar em tempos sombrios e de incertezas e os caminhos metodológicos da pesquisa**”, discutimos a pesquisa, o pesquisar e o ser pesquisadora/or em tempos de retrocesso, no qual o ato de pensar, questionar e buscar novas formas de conhecimento é constantemente atacado, deslegitimado e desencorajado, o contraditório é criminalizado, perseguido e confunde-se ampliação da visão crítica de mundo e compromisso de transformação social com doutrinação. Nesse momento, será exposto de forma mais detalhada o caráter desta pesquisa e a nossa implicação enquanto pesquisadora/professora/militante e o conceito gramsciano de *intelectual orgânico* será abordado para nos ajudar a pensar sobre nosso papel enquanto pesquisadora/or e professora/or. Além disso, neste capítulo também apresentamos nossa metodologia de pesquisa, a fim de explicitar e justificar nossos posicionamentos e caminhos seguidos, amparados pela análise qualitativa, crítica e interpretativa do contexto contemporâneo mais recente, histórico e político, e pela concepção de uma pesquisa militante e implicada.

Para darmos conta do que nos propusemos, uma análise documental, revisão bibliográfica e análise de endereços eletrônicos, com destaque à página virtual do Movimento *Escola Sem Partido*, constituem os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa que possui um caráter qualitativo e articula aspectos micro e macrosociais. Além disso, lançamos mão de uma perspectiva crítica, integrando vários campos do conhecimento e militante, uma vez que nos encontramos implicadas na pesquisa em diversos aspectos.

Assim, é importante destacar que, além de uma perspectiva crítica, esta pesquisa apresenta um caráter militante, de intervenção, e uma implicação constante ao tema e objeto da pesquisa, uma vez que existe uma aproximação afetiva (afetiva no sentido de afetar e ser afetado) com a temática. Isso porque (i) sou professora de Educação Infantil (ii) sou militante sindical na área da Educação, (iii) participo de movimentos sociais voltados à minha prática docente e à Educação Infantil e no escopo desta pesquisa estão, como protagonistas, os sindicatos, movimentos sociais e populares e sua atuação na primeira etapa da Educação Básica. Conforme afirmam Aguiar e Rocha (2007), parto da afirmação de que o sujeito do conhecimento se produz em meio às práticas sócio-históricas, o que torna imprópria qualquer alusão acerca de uma possível neutralidade que nortearia as práticas de pesquisa.

Também compartilhamos das mesmas preocupações que Aguiar e Rocha (2007, p.651) quando elas destacam os limites de ações politizadas e pesquisas críticas e o que chamam de “reducionismo social” que, muitas vezes, separa a metodologia e as teorias ou conteúdos que se pretende dominar. Ou seja, “assegura a palavra em um nível do trabalho coletivo, mas não



garante as condições de interferência coletiva. Esquecem-se da imperiosa desigualdade dos discursos, impregnados pelas posições e injunções do poder, nas circunstâncias”.

De todo modo, o problema implicado nesse referencial crítico de pesquisa está na perspectiva de transformação marcada pela centralidade da consciência. Embora muitas propostas tenham inspiração nos marxismos, elas parecem reeditar o equívoco que o próprio Marx já havia denunciado em seu tempo: a cisão entre o sujeito da experiência (da luta) e o sujeito do conhecimento, acalentando a expectativa de que, a partir da aquisição de conhecimentos, a verdade possa iluminar a experiência de luta contra a exploração e ajude a superar os obstáculos, habitantes da ignorância ideológica, que se interpõem à transformação. (AGUIAR; ROCHA, 2007, p.652)

Nesse sentido, as experiências das quais participamos e com as quais compartilhamos informações nos trazem a convicção de que uma perspectiva de pesquisa implicada e militante é não apenas uma possibilidade, porém uma necessidade e se faz cada vez mais urgente.

Conhecer a realidade é uma exigência para transformá-la e os setores populares e suas organizações, se pretendem caminhar para uma sociedade mais justa e igualitária, precisarão conformar um pensamento crítico potente, uma práxis transformadora e um arcabouço teórico-metodológico adequado para viabilizar a socialização deste processo para amplas camadas das sociedades. As e os pesquisadores possuem um papel importante neste caminho ao, superando o mito da neutralidade da ciência moderna, se comprometer na construção desta valiosíssima contribuição. (JAUMONT; VARELLA, 2016, p.418)

Nesse sentido, enquanto pesquisadora e autora desta tese, destaco e justifico a utilização da primeira pessoa do plural durante todo o percurso desta pesquisa: em nenhuma hipótese trata-se de me esconder atrás de um coletivo (minha autoria está na capa), mas como forma de contemplar esse coletivo na minha formação acadêmica, social e política e, por conseguinte, na minha escrita. Nesse coletivo busco contemplar os diálogos que estabeleci durante todo o meu percurso enquanto professora e pesquisadora: meus pares, o grupo de pesquisa do qual faço parte e as/os professoras/es que me ajudaram e ajudam nesse processo, o sindicato pelo qual milito, os movimentos sociais dos quais participo e, especialmente, as crianças, pois são elas o motor que me faz seguir em frente, apesar de todos os obstáculos. Não falo em nome delas/es. Falo com elas/es, pois não vejo como poderia ser de outra forma. Nos momentos em que considerações individuais forem realizadas, a primeira pessoa do singular será utilizada (como é o caso de quando trago a minha implicação nesta pesquisa).

O capítulo três, **“O avanço da nova direita e do (neo)conservadorismo no Brasil”**, contextualiza histórica e politicamente o Movimento *Escola Sem Partido*, uma vez que o compreendemos como um instrumento ideológico do capitalismo e um braço de um projeto ultra conservador que vem se fortalecendo nos últimos anos, em decorrência da crise do capital. Também abordamos, com destaque, o fato de que essa ofensiva no Brasil é resultado da articulação de diversos setores da alta burguesia, bem como a dicotomia entre esquerda e direita

foi utilizada como instrumento para polarizar o debate político nacional e criminalizar algumas vertentes políticas e ideológicas. Entendemos essa conjuntura como fundamental para compreendermos a atuação do *Escola Sem Partido*, bem como seus discursos e a sua narrativa. Nesse capítulo trazemos alguns conceitos gramscianos importantes como *hegemonia*, *estrutura* e *superestrutura*. Ainda que sem nos aprofundarmos, esses conceitos são alicerces para compreender não apenas o *Escola Sem Partido*, mas a ofensiva conservadora de uma forma mais ampla.

O quarto capítulo, **“O Movimento *Escola Sem Partido* e suas ideias sobre criança, infância e Educação Infantil”** apresenta o Movimento, seus objetivos segundo suas/seus idealizadoras/es, uma breve história do seu surgimento e tramitação de alguns projetos de lei provenientes. Ainda nesse momento da pesquisa, analisamos a página oficial do *ESP*, <http://escolasempartido.org/>, e buscamos as referências que ela traz sobre criança, infância e Educação Infantil, através das publicações realizadas. Trata-se de uma abordagem descritiva com análise crítica. O que o *Escola Sem Partido* nos apresenta sobre esse assunto? É o que, com destaque, contemplamos nesse capítulo.

Nos capítulos subsequentes, por sua vez, nos dedicamos a analisar o Movimento *Escola Sem Partido*, com destaque as suas concepções sobre criança, infância e Educação das crianças pequenas, de forma mais crítica. Para isso, traçamos o seguinte caminho:

O capítulo cinco, intitulado **“O *Escola Sem Partido* é Escola Neutra ou Escola com Mordada? O ódio a professoras/es e o imaginário da criança passiva e vulnerável”**, discute *ideologia* e neutralidade, conceitos constantemente evocados pelas/os idealizadoras/es, defensoras/es e simpatizantes do movimento. Para isso, resgatamos os conceitos gramscianos mencionados e trazemos uma breve discussão sobre o conceito marxista de *ideologia*. Para isso, Marilena Chauí (2001), Antônio Gramsci (1999), Karl Marx e Friedrich Engels (2007) nos ajudam a elucidar uma trama que, a princípio, é proclamada como uma dicotomia entre neutralidade e ideologia, entre liberdade e doutrinação, como se tudo não fosse ideológico, de fato.

Já Paulo Freire (2011a) nos apresenta considerações importantes sobre o conceito de neutralidade, desvendando alguns estigmas envolvendo a imparcialidade e o clamor por discursos neutros. Ele nos auxilia a pensar a respeito da impossibilidade de discursos neutros; já que todos os nossos posicionamentos são orientados por nossas compreensões de mundo.

Nesse momento da tese discutiremos o que consideramos a origem do movimento, seus interesses, a construção de suas narrativas e como concebem a criança e a infância através da lente da pureza, passividade, vulnerabilidade, docilidade e a/o professora/or através da lente da desumanização, ameaça e manipulação.

Como desdobramento, o capítulo seis, **“A Educação Infantil como Espaço Político: Das Reivindicações às Políticas Públicas”**, traz a criança e a infância em uma perspectiva mais recente dos Estudos da Infância e a Educação Infantil a partir das políticas contemporâneas, mais especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Damos início ao capítulo com uma discussão acerca do surgimento das creches no Brasil e a luta de movimentos populares, feministas e sindicais por creche e, mais adiante, abordamos o reconhecimento da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e direito das crianças pequenas. Esse processo histórico (não linear) nos ajuda a pensar sobre as (im)possibilidades de despolitizar a Educação Infantil e nos escancara as contradições entre as ideias do *Escola Sem Partido* e a história e os estudos mais recentes sobre crianças, infância e Educação Infantil.

Para uma discussão aprofundada sobre infâncias, crianças e Educação Infantil lançamos mão de pesquisadores importantes no campo dos Estudos da Infância. Autores como Anete Abramowicz (2009, 2011, 2016) Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011, 2015); Ligia Aquino (2013), Maria Fernanda Nunes (2012, 2013), Aristeo Leite Filho (2013); Patrícia Corsino (2012), Vera Maria Ramos Vasconcellos (2011) , Fúlvia Rosemberg (1989, 2005), Maria Amélia de Almeida Teles (2015), Sônia Kramer (2003), Manuel Sarmiento (2009) e William Corsaro (2011) nos ajudam a pensar sobre concepções de infâncias, de Educação Infantil, os conceitos de culturas infantis e participação infantil na escola e na vida política e nos ajudam a trilhar um caminho rumo à emancipação da educação para crianças pequenas e a pensar formas de resistência possíveis.

Os Novos Estudos da Infância se constroem a partir de uma ciência crítica, isto é, emergem no campo das perspectivas críticas que não procuram estabelecer generalizações sobre o tema da infância. A partir das análises sobre as crianças tecem-se considerações ,seja no momento de conhecer a história da infância em diferentes tempos e espaços, seja ao conceituar o que é, politicamente, uma criança. Esses estudos remetem à possibilidade, no contexto de construção social de uma ciência, de criar estabilidades e referências, mas não de verdades absolutas. E as perspectivas críticas constituíram um campo fértil de trabalhos para pensar a infância como construção sócio-histórica e a constituição da criança como sujeito. Elas mantêm-se fortemente ligadas à ideia de empoderamento, emancipação e interdependência da infância com a adultez, já que a criança não é o adulto imperfeito e imaturo, mas é o Outro do adulto, isto é, entre a criança e o adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade. (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016)

O último capítulo desta tese, **“A concepção de ‘Educação Bancária’ e a ‘experiência como máscara do adulto’: uma crítica freireana e benjaminiana ao *Escola Sem Partido*”**,

trata-se de um diálogo com Walter Benjamin (1991, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2012a, 2012b, 2012c, 2015) e Paulo Freire (2011a, 2011b 2018, 2019) no sentido de realizar uma crítica ao Movimento *Escola Sem Partido* através do conceito benjaminiano de *experiência* e da reflexão acerca das contribuições de Paulo Freire para uma educação emancipadora e humanizadora, se opondo ao que chama de *educação bancária*, motivo pelo qual vem sendo alvo de ataques no atual contexto político conservador.

Nas obras de Paulo Freire, bem como através de sua militância, fica nítido que o Educador considera a/o educanda/o como sujeito histórico e político e que a educação transformadora, crítica e emancipadora possibilita o desenvolvimento da sua criatividade e do seu potencial revolucionário da realidade, o que aparentemente é contraditório às ideias do Movimento *Escola Sem Partido*. No próprio sítio<sup>23</sup> do movimento, Paulo Freire é citado e criticado, por exemplo, em um artigo intitulado “Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?”, publicado em julho de 2019. O educador é hostilizado a partir de duas de suas obras: “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia”. Após uma superficial e deturpada análise desses escritos, o autor do artigo conclui:

O pensamento pedagógico de Paulo Freire não passa de um pensamento revolucionário dirigido à formação de professores doutrinadores e alunos militantes. A dialética que ele propõe é de uma consciência coletiva que critica a ciência, os valores sociais e a Constituição, contestada em nome da “democratização”. O pensamento de Freire está de acordo com os neomarxistas da escola de Frankfurt. Alimenta a crítica pela crítica e perde-se na intersubjetividade. Fica a indagação: será que esse modelo pedagógico é adequado para um verdadeiro processo de ensino aprendizagem? Ou será ele, sobretudo, um método de propaganda política, ideológica e partidária?

Entendemos, dessa forma, a relevância de trazer Paulo Freire para o centro do debate desta pesquisa pelo conteúdo de seu trabalho e de suas obras, bem como pelos ataques que vem sofrendo de idealizadoras/es e defensoras/es do Movimento *Escola Sem Partido*.

Antes de apresentarmos o registro dos caminhos desta pesquisa e da escrita desta tese, é importante destacar que, durante a sua realização, uma pandemia, através do surto em nível global do vírus da *covid-19*, afetou a pesquisa, bem como afetou o funcionamento das escolas e as crianças e trouxe outras inquietações, evidenciando problemas de ordem social, política e econômica já existentes, o que, dessa forma, não pôde ser ignorado.

<sup>23</sup> AZEVEDO, Jonas da Silva. Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária. Julho/2019 Disponível em: <http://escolasempartido.org/artigos/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/> Acesso em: 02/01/2020

## 1 INDICATIVOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O *ESCOLA SEM PARTIDO*

Com o objetivo de investigar quantitativa e qualitativamente as pesquisas envolvendo o *Escola Sem Partido*, a fim de saber o que as universidades vêm pesquisando e produzindo sobre o assunto, trazemos aqui uma análise de dados, a partir do banco de dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no que se refere às pesquisas acadêmicas sobre o *Escola Sem Partido*, Educação Infantil e Infâncias como forma de trazer embasamento à pesquisa que desenvolvemos e fundamentar, assim, algumas das justificativas que a alicerçam: o destaque dessa temática nos estudos da infância e a quantidade de teses e dissertações que tratam do Movimento *Escola Sem Partido*, bem como dos projetos de lei provenientes dele, e a educação das crianças pequenas. A busca pela base da CAPES justifica-se por sua importância, embora não exclusiva, a respeito da pesquisa institucionalizada, uma vez que reúne grande quantidade de pesquisas de mestrado e doutorado, com detalhes de informação. Na CAPES obtivemos também dados importantes referentes aos cursos de pós-graduação e sua distribuição geográfica nacional que nos ajudaram a fundamentar ou justificar algumas discrepâncias no que se refere às pesquisas.

É válido destacar que no presente capítulo buscamos dar início a um estado da arte sobre o *Escola Sem Partido*, trazendo elementos para pensarmos, como ponto de partida, as pesquisas envolvendo a temática, os subtemas ou indicadores relacionados e a sua relação com a infância. Dessa forma, optamos por partir das teses e dissertações produzidas em alguns dos principais grupos de pesquisa do país, considerando o limite de tempo da elaboração desta tese, ficando o desejo de abarcar também, em outra oportunidade, a vasta produção publicada em periódicos, bem como a realização de outros recortes importantes.

Nesse sentido, compreendendo, como afirmam Oliveira e Silva, Luz e Filho (2010), que a pós-graduação *stricto sensu* e os grupos ou núcleos de pesquisa se constituem como espaços que promovem o avanço do conhecimento na área, reunindo seus pesquisadores, elegendo temas, abordagens teórico-metodológicas, interfaces, entre outros elementos, priorizamos como estratégia, dessa forma, a realização de um levantamento das pesquisas de mestrado e doutorado sobre a temática do *Escola Sem Partido*, a análise das diversas abordagens e a busca por pesquisas que contemplem a infância e a Educação Infantil.

Quantas teses e dissertações estão sendo realizadas envolvendo o *Escola Sem Partido*? Quantas pesquisas desse tipo estão envolvendo o *Escola Sem Partido* e sua atuação na educação das crianças pequenas? Qual o destaque dado a políticas educacionais conservadoras e

autoritárias nas pesquisas acadêmicas? Qual o lugar das infâncias nas pesquisas envolvendo o *Escola Sem Partido*?

### 1.1 Caminhos metodológicos da análise de dados

Na tentativa de desvendar as pesquisas envolvendo o *Escola Sem Partido* e a Educação das crianças pequenas, realizamos um mapeamento da produção científica nacional, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir dessa temática.

Como forma de refinar a busca e considerando o Movimento *Escola Sem Partido* e projetos de lei provenientes, pensamos em buscar teses e dissertações produzidas até o final do ano de 2020, ano oficial de conclusão desta tese, em que são tecidas análises e considerações. Tal refinamento de tempo considera a organização acadêmica em que defesas de teses e dissertações ocorrem no final de cada semestre. Destaca-se que apenas encontramos teses e dissertações publicadas sobre esse tema desde 2016, curiosamente logo após o encaminhamento do Projeto de Lei mais polêmico 867/2015 e a versão encaminhada ao Senado Federal Projeto de Lei 193/2016.

Ao inserirmos como descritor o termo “*Escola Sem Partido*” no campo de pesquisa, em dezembro de 2020, encontramos 61 publicações, sendo 55 dissertações de mestrado (desse, 07 em Mestrado Profissional) e 06 teses de doutorado. É possível que essa discrepância entre a quantidade de pesquisas de mestrado e doutorado esteja relacionada ao fato de a discussão acerca do tema ter se acirrado mais recentemente, já que os cursos de mestrado têm duração aproximada de 24 meses e os de doutorado de 48 meses.

Fizemos, então, uma análise da quantidade dessas pesquisas por ano de publicação e, conforme tabela abaixo, chegamos à conclusão de que houve a defesa de uma quantidade expressiva de dissertações de mestrado em 2018 e 2019, totalizando, apenas nesses dois anos, 44 dissertações. Foram publicadas entre 2016 e 2020, 06 teses de doutorado, sendo também nos anos de 2018 e 2019 a maior quantidade. Não encontramos, até o fim desta pesquisa, publicações referentes ao ano de 2020 e aferimos que isso tenha se dado devido à pandemia que afetou os cursos de pós-graduação e seus prazos, bem como o trabalho de publicar as pesquisas supostamente encerradas e defendidas.

Tabela 1 - Número total de teses e dissertações publicadas por ano, a partir do descritor “Escola Sem Partido”

Ano da publicação	Número de dissertações de mestrado	Número de teses de doutorado	Número total de trabalhos encontrados por ano
2016	2	1	3
2017	9	1	10
2018	24	2	26
2019	20	2	22
2020	0	0	0

Fonte: CAPES, 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

Ainda que o movimento venha numa curva crescente desde 2004 e o primeiro projeto de lei tenha sido encaminhado à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) só em 2014, notamos que as temáticas de pesquisa envolvendo o Projeto *Escola Sem Partido* ganharam força nos últimos anos.

Analisando as áreas dos programas de pós-graduação em que as pesquisas foram produzidas, encontramos a seguinte configuração por área de concentração:

Tabela 2 - Número de teses e dissertações por área de concentração.

Área de concentração	Número de dissertações de mestrado	Número de teses de doutorado	Total do número de trabalhos
Ciências Sociais	6	0	6
Educação	27	5	32
Educação Matemática	1	0	1
Educação para a Ciência	1	0	1
Ensino de História	2	0	2
Linguagem e Ensino	1	0	1
Estudos da Linguagem e Linguagem Aplicada	3	0	3
Letras	2	0	2
História	2	0	2
Ciências Políticas	2	0	2
Serviço Social	1	0	1
Geografia	1	0	1
Direito	1	0	1
Direitos Humanos	1	0	1
Diversidade Cultural e Inclusão Social	1	0	1
Jornalismo	1	0	1
Política Social	0	1	1
Estudos Étnicos e Africanos	1	0	1
Psicologia	1	0	1

Fonte: CAPES, 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

Nota-se que a maior parte das pesquisas envolvendo o *Escola Sem Partido* está concentrada em programas ligados, de alguma forma, ainda que não diretamente, ao Ensino e à Educação,. As publicações realizadas diretamente em cursos de mestrado e doutorado em

Educação totalizaram 32 trabalhos dos 61, sendo outros ligados a áreas como História, Sociologia, Geografia, Letras e Matemática, cursos que têm licenciaturas e se referem à escola ou formação de professoras/es. Também aparecem pesquisas concentradas em áreas como Linguagem e Ensino, Ensino de História, Educação Matemática e Educação para as Ciências, que totalizam 5 trabalhos e estão vinculados, de alguma forma, à área da Educação. Portanto, o contexto escolar parece estar mais atento ao tema do que outras áreas como as da esfera política.

Destaca-se que apenas mais recentemente, áreas que não se debruçavam sobre o tema passaram a apresentar pesquisas nessa direção. Áreas como Direito, Jornalismo e Psicologia aparecem com 1 dissertação cada uma, defendidas no ano de 2019. E uma área que, curiosamente, também somente aparece mais recentemente com 2 pesquisas é a de Ciências Políticas, com uma em 2018 e outra em 2019. As pesquisas mais antigas sobre o tema estão concentradas, principalmente, nas áreas de Educação e Ensino.

Pudemos também perceber em nossa análise a distribuição das pesquisas e publicações por regiões no Brasil. Ainda que o primeiro projeto de lei tenha surgido no Rio de Janeiro, aferimos que, junto ao surgimento de ramificações do projeto de lei em outros estados e regiões e com o aumento da discussão em nível nacional, as pesquisas e publicações sobre o tema também tenham se alargado e ganhado espaço nas universidades de todo o Brasil e não apenas na Região Sudeste ou na capital federal, por exemplo.

Aferimos que isso também acontece devido ao avanço da pauta conservadora no panorama nacional, fortalecida nas campanhas e resultados eleitorais de 2018, quando partidos e candidatos da extrema direita tiveram êxito, não apenas nas eleições presidenciais como em muitos estados.

Tabela 3 - Distribuição do número de publicações sobre a temática do ESP por região do Brasil

Região	Número de publicações
Norte	0
Nordeste	6
Centro-Oeste	7
Sudeste	32
Sul	16

Fonte: CAPES. 2020 Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

Entretanto, após a análise dos dados, conseguimos notar um número mais expressivo de pesquisas sobre o *Escola Sem Partido* na Região Sudeste, que totaliza 32 estudos sobre o *Escola Sem Partido* concluídas até 2020 nessa região, seguida da Região Sul com 16 trabalhos. A quantidade significativa de pesquisas na Região Sudeste, seguida da Região Sul, tem uma

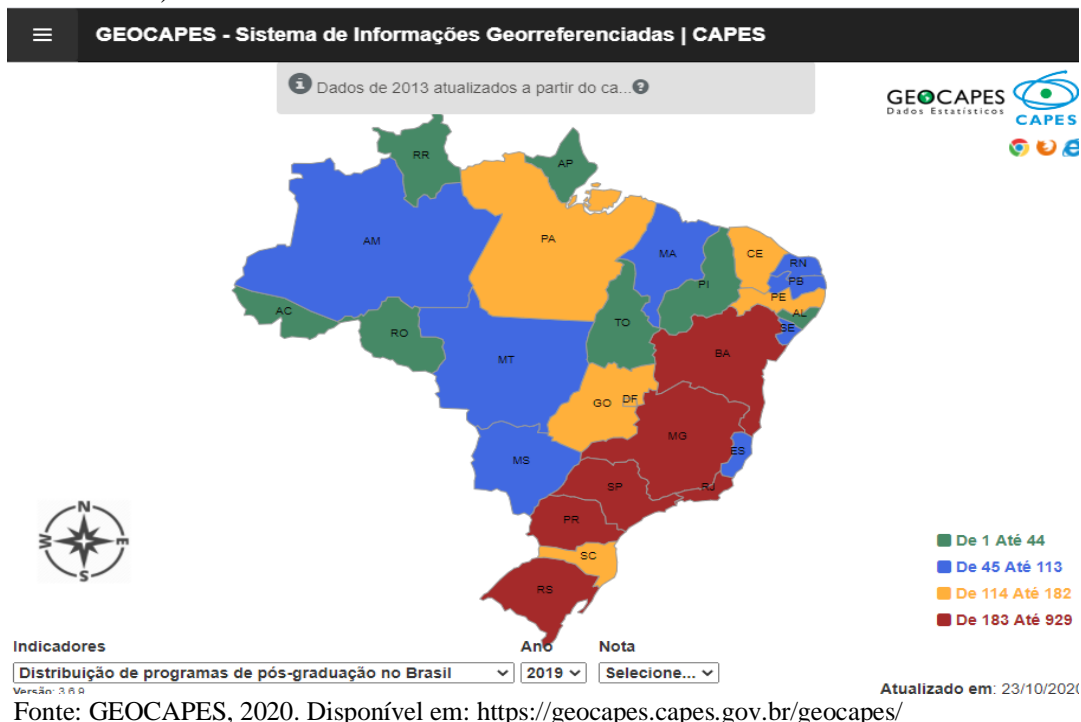


relação direta com a distribuição geográfica de universidades, cursos de pós-graduação no país, de recursos e financiamentos no Brasil.

A concentração de Programas de Pós-Graduação em determinadas regiões, demonstra a assimetria regional de sua distribuição e constitui um problema que acompanha a pós-graduação no Brasil desde sua formação e que está diretamente ligado às desigualdades econômicas e sociais.

Entretanto, segundo o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011/2020 (BRASIL, 2010), essa distribuição identifica que os estados das Regiões Sudeste e Sul apresentam as maiores concentrações de programas de pós-graduação e há uma menor concentração nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; considerando as mesorregiões<sup>24</sup> brasileiras, identificam-se as maiores concentrações de programas de pós-graduação nas regiões metropolitanas de quase todos os estados, principalmente as litorâneas.

Mapa 1 - Distribuição dos Programas de Pós-Graduação no Brasil (atualizado em 23/10/2020)



Além da assimetria no que se refere à distribuição geográfica de universidades e pós-graduações pelo país, um suposto motivo dessa expressividade pode estar ligado à origem do Movimento, dos primeiros projetos e de suas/seus idealizadoras/es, já que o Movimento *Escola Sem Partido* surgiu em 2004, por meio da iniciativa do então procurador do Estado de São

<sup>24</sup> Extensão territorial com características próprias (físicas, econômico-sociais, humanas, entre outras).

Paulo, Miguel Nagib; em 2014 foi redigido por ele e encaminhada pelo, até então, Deputado Estadual Flávio Bolsonaro à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) como Projeto de Lei 2974/2014<sup>25</sup> e pelo Vereador Carlos Bolsonaro para apreciação da Câmara Municipal como Projeto de Lei 864/2014<sup>26</sup>.

Outro dado significativo que merece destaque é que dos 61 trabalhos publicados, 17 trazem o recorte de gênero em suas abordagens, exposto no título e/ou no resumo do trabalho, o que demonstra uma preocupação com as questões de gênero e sexualidade, associadas a esse objeto de investigação. São trabalhos que trazem questões como o trabalho docente feminista, as políticas educacionais de gênero, identidade de gênero, corpo e sexualidade, hegemonia masculina, entre outros aspectos.

As questões de gênero são latentes nos debates que surgem em torno do Projeto *Escola Sem Partido*. As/os adeptas/os desse movimento, inclusive, têm acusado professoras e professores, bem como instituições de ensino, de propagar o que eles denominam de “ideologia de gênero”<sup>27</sup>. Segundo elas/es, existe uma espécie de doutrinação na intenção de “transformar alunos em homossexuais” ou “escolher o gênero de crianças e jovens”, por exemplo. Ou seja: tenta-se retirar da escola o dever de abordar temas de grande relevância para a educação e formação integral das crianças e jovens, como educação sexual por exemplo, através de acusações sem qualquer base empírica.

A escola tem um papel importante na desconstrução de estigmas negativos e preconceitos étnico-raciais e de gênero. Entretanto, ao mesmo tempo que tem como responsabilidade desconstruir estereótipos e valorizar as diferenças, muitas vezes acaba perpetuando relações de gênero desiguais através de um currículo fortemente influenciado pelo machismo e pelo conservadorismo. A tentativa de construir uma escola plural que respeite as

<sup>25</sup> RIO DE JANEIRO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Projeto de Lei Nº 2974/2014**. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”. Rio de Janeiro: ALERJ, 15 maio 2014. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>. Acesso em: 03/03/2018.

<sup>26</sup> RIO DE JANEIRO (Município). Câmara Municipal do Rio de Janeiro. **Projeto de Lei Nº 867/2014**. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Município do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”. Rio de Janeiro: CMRJ, 2014. Disponível em: <https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/13df1141087cf5230325775900523a40/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>. Acesso em: 03/03/2018.

<sup>27</sup> Projeto de lei nº 1.859/2015. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), “para prever a proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero ou orientação sexual na educação”. Disponível em [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015). Acesso em 29/03/2018.

diferenças tem sido alvo de ataques de grupos conservadores que compõem e endossam o Movimento *Escola Sem Partido*.

Alguns documentos e leis de destaque dão à escola esse respaldo e lhe garantem esse papel social. A saber, a lei 10.639/2003<sup>28</sup> que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevê a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL,1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL,2009a) que abordam temas relacionados à diversidade, gênero e sexualidade, são exemplos.

O projeto de lei em questão, ao combater a liberdade de ensinar das/os educadoras/es, criminaliza o ambiente escolar, estabelece censura e impede avanços em debates importantes como gênero e sexualidade, por exemplo. As/os idealizadoras/es do *Escola Sem Partido* acabam por estabelecer regras valorativas no que se refere à ação pedagógica e ao currículo da escola. Os ideais de neutralidade são contraditórios e a liberdade de ensinar e aprender, de fato, não terá espaço, tendo em vista que ambos os processos serão regulados pelos pais e por políticas educacionais conservadoras do *status quo*. (MELO, VASCONCELOS, 2016)

Souza (2018) entende ser um equívoco pensar que, retirando esses temas da escola, a criança não será atingida por eles, já que estão presentes no cotidiano e são veiculados através de músicas, filmes e programas de televisão, por exemplo. As questões de gênero e sexualidade aparecem nas vivências das crianças. Retirar a temática da escola não significa retirá-la de sua vida. Além disso, a autora (2018) acredita que o debate sobre gênero e sexualidade deve ser feito desde cedo. Segundo a pesquisadora, no Brasil, a maior parte dos casos de abuso sexual são praticados contra as crianças dentro de casa e é dever da escola informar suas/seus alunas/os sobre o tema.

Devido à magnitude que a temática envolvendo gênero e sexualidade apresenta nos estudos envolvendo o *Escola Sem Partido* e suas ideias, selecionamos as teses e dissertações que tratam da temática de gênero, encontradas no banco de Teses e Dissertações da CAPES. É válido destacar que, durante a seleção, sobre essa temática, encontramos 16 dissertações de mestrado e apenas uma tese de doutoramento, sendo essa na área de Política Social.

<sup>28</sup> BRASIL. \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei No 10.639, de 9 de JANEIRO DE 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 29/03/2018

Tabela 4 - Dissertações e teses selecionadas com a temática de gênero.

<b>Pesquisadora/or</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Titulação</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Área de concentração</b>
ROSENO, Camila dos Passos	Escola Sem Partido: um ataque direto às políticas educacionais de gênero no Brasil	Mestrado	2017	UPE	Educação
SANTOS, Thiago Pereira dos.	Corpo, Sexualidade e Resistências: o contraste entre as propostas dos projetos denominados “Escola sem Partido” e as perspectivas foucaultianas.	Mestrado	2017	UEMS	Educação
OROFINO, Paula Santos	Concepções de Educadores da Área de Ciências da Natureza Associadas ao Programa Escola Sem Partido e à Ideologia de Gênero	Mestrado	2018	UNESP (Bauru)	Educação para a Ciência
PEREIRA, Isabella Bruna Lemes	As identidades de gênero e sexualidade na visão dos parlamentares da Câmara Federal: uma análise do discurso a partir dos projetos "Escola Sem Partido"	Mestrado	2017	UFG	Direitos Humanos
CASTRO, Maria Gabriela Mayworm de.	UMA ANÁLISE FEMINISTA DA CONSTRUÇÃO DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS APROVADOS PELO PNL D 2014'	Mestrado	2016	UFF	Linguística
ALEXANDRINO, Ronaldo.	A Suposta Homossexualidade Parte II: a negação.	Mestrado	2018	UNICAMP	Educação
SOUZA, Magner Miranda de	O Slogan Ideologia de Gênero: uma abordagem crítico discursiva no campo das políticas públicas de intervenção psicossocial e análise dos processos de subjetivação na educação.	Mestrado	2018	PUC-MG	Psicologia
SOUZA, Raquel Santiago de	Família e escola: estudo de uma relação (in)delicada a partir de gênero.	Mestrado	2017	UFJF	Educação
JUNQUEIRA, Bruna Dalmaso	Possibilidades para um Trabalho Docente Feminista professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da ideologia de gênero.	Mestrado	2018	UFRGS	Educação
LEONARDO, Rafaela Cotta.	Gênero e sexualidade em disputa no cotidiano escolar: tecendo problematizações com docentes da educação básica e pública do município do Rio de Janeiro e do município de Nova Iguaçu.	Mestrado	2018	UERJ	Educação
PORTELLA, Rita de Cassia	A Constituição de Recorrências Discursivas nas Tramas da Educação: entre a busca e o encontro do gênero e da sexualidade no currículo da Pedagogia da UERGS'	Mestrado	2019	UERGS	Educação
LOBO, Carla Marina Neto das Neves.	Mulheres Professoras: A Interseccionalidade interdisciplinar e transversal na prática docente	Doutorado	2019	UFF	Política Social

Tabela 4 - Dissertações e teses selecionadas com a temática de gênero.

Pesquisadora/or	Título do trabalho	Titulação	Ano	Instituição	Área de concentração
KURPEL, Denise de Fátima	A identidade de gênero no espaço escolar: aportes psicanalíticos à prática pedagógica	Mestrado	2019	UNIOESTE	Educação
NERY, Rodrigo Luiz	Análise de Discurso na Rede Social: O Programa “Escola Sem Partido” e suas contribuições para a legitimação da masculinidade hegemônica	Mestrado	2019	UNIFAL	Educação
FERREIRA, Camila Camargo	A “Ideologia de Gênero” como uma prática discursiva tagarela de silenciamento: uma análise genealógica do Projeto de Lei Escola Sem Partido	Mestrado	2018	UFGD	Sociologia
MOURA, Fernanda Pereira de.	“Escola Sem Partido”: Relações entre Estado, Educação e Religião e os Impactos no Ensino de História.	Mestrado	2016	UFRJ	Ensino de História
GREBINSKY, Raquel Caterine	Questões de Gênero e Sexualidade: Desafios à Formação de Professoras para a Infância.	Mestrado	2018	UNOESC	Educação

Fonte: CAPES, 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

Essas publicações trazem contribuições importantes para o campo de pesquisa acadêmica acerca do projeto de lei, seu desempenho e repercussão na Educação Básica. Por esse motivo, nos empenhamos aqui em fazer um breve apanhado das discussões presentes nas pesquisas, suas metodologias e abordagens, a partir de seus resumos.

O trabalho de Roseno (2017), por exemplo, intitulado *Escola Sem Partido: um ataque direto às políticas educacionais de gênero no Brasil*, busca compreender a ascensão do Movimento *Escola Sem Partido* através da aliança com setores conservadores da sociedade brasileira e a tentativa de criminalizar e proibir, através de tal discurso, a discussão das temáticas de gênero e sexualidade nas escolas. A pesquisa é qualitativa e utiliza a página do Movimento em rede social, bem como entrevistas com o procurador Miguel Nagib, idealizador do movimento. Para dar forma ao trabalho, a pesquisadora faz reflexões importantes acerca da construção do gênero como categoria, dos estudos feministas, relações de gênero no espaço escolar, bem como analisa legislações e as políticas públicas envolvidas. A autora também aborda em seu trabalho a ascensão de grupos fundamentalistas cristãos no cenário político do país e destaca a inconstitucionalidade do projeto de lei em questão. Para embasar teoricamente seu trabalho, Roseno (2017) lança mão de uma perspectiva pós-estruturalista e utiliza autores clássicos como Michel Foucault (1988) e Joan Scott (1995).

Santos (2017), em *Corpo, Sexualidade e Resistências: o contraste entre as propostas dos projetos denominados “Escola sem Partido” e as perspectivas foucaultianas*, trata do

levante conservador no cenário político brasileiro e as relações de poder envolvendo o corpo e a sexualidade com vistas à “normalização de condutas” a partir de discursos universalistas, ancorados na moral, e de imposições legais que vêm acarretando a perda de direitos das populações marginalizadas. O pesquisador, em caráter exploratório e bibliográfico, discute os conceitos de corpo, sexualidade e as relações de poder na Modernidade a partir da teoria foucaultiana, relacionando-os a análises dos Projetos de Lei nº 867/2015 e nº 193/2016 que tratam da inserção do *Escola sem Partido* nas diretrizes e bases da educação nacional. Segundo Santos (2017), “os discursos investigados são construídos como estratégias biopolíticas do poder, visto que sua base se constitui a partir dos temas que os Projetos de Lei em pauta enaltecem e apresentam como verdade unilateral na escola”.

No trabalho *Concepções de Educadoras da Área de Ciências da Natureza Associadas ao Programa Escola Sem Partido e à Ideologia de Gênero*, Orofino (2018) propõe identificar as concepções de educadoras/es da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), de uma rede estadual de ensino, a respeito do Programa *Escola Sem Partido* e das questões de gênero no que condiz com a presença de mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas, utilizando as ideias de Paulo Freire, presentes em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, como principal referencial teórico. Segundo a pesquisadora, educadoras/es apoiam o Movimento *Escola Sem Partido* apropriando-se da falsa dicotomia que envolve a crença da existência de uma escola “com” partido, o que acaba por não corroborar a própria natureza da ciência e com as pesquisas do ensino de Ciências que objetivam formar cidadãs/ãos autônomas/os e críticas/os. Sobre as questões de gênero, Orofino (2018) constatou que muitos dessas/es educadoras/es não compreendem o gênero como uma construção social e produto da realidade social, mas reconhecem que, atualmente, há uma maior atuação das mulheres no meio científico, embora já tenham presenciado situações que representam as dificuldades de inserção e situações de discriminação.

Pereira (2017), em sua pesquisa intitulada *As identidades de gênero e sexualidade na visão dos parlamentares da Câmara Federal: uma análise do discurso a partir dos projetos "Escola Sem Partido"*, analisa os discursos dos parlamentares quanto aos direitos humanos de pessoas cuja sexualidade ou a identidade de gênero não se enquadram no padrão heteronormativo e heterossexual imposto pela sociedade. Para isso, a autora utilizou como metodologia a análise do discurso subsidiada por autores como Michel Foucault e Dominique Maingueneau. Pereira (2017) lança mão de discursos escritos e verbais desses parlamentares,

em especial projetos de lei encaminhados na Câmara dos Deputados como o PL 7180/2014<sup>29</sup>, PL 7181/2014<sup>30</sup>, PL 867/2015<sup>31</sup>, PL 6005/2016<sup>32</sup>, PL 1859/2015<sup>33</sup> e PL 5487/2016<sup>34</sup>. A pesquisadora conclui que a compreensão de direitos humanos dos parlamentares é relativa, já que não abrange a todos, restringindo-se a algumas categorias sociais, o que explica a sociedade brasileira patriarcal, carregada de conservadorismos e ideais religiosos

Castro (2016), em seu trabalho *Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD 2014*, não trata diretamente do Projeto *Escola Sem Partido*, mas sua temática acaba exigindo uma discussão acerca do projeto de lei, já que repercute nos debates envolvendo escola, gênero e sexualidade. A pesquisadora investiga a construção de noções de gênero nos livros didáticos de Inglês do 9º ano aprovados pelo PNLD 2014, com uma perspectiva feminista, e busca relacionar gênero, identidade, escola e Estado, a partir do livro didático, considerando políticas públicas como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM e o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, bem como movimentos antagônicos como o *Escola Sem Partido* no campo dos conflitos políticos e ideológicos. O estudo examina as personagens de textos e imagens e as atividades dos livros didáticos. Para isso, a autora utiliza autores do campo da Linguística Aplicada Transgressiva, como Pennycook (2007), e com o aporte teórico de letramentos críticos e multiletramentos através de Cervetti, Pardales e Damico (2001), Bishop (2014), Kalantzis e Cope (2000, 2012). Nos estudos sobre feminismo radical, interseccional e decolonial é subsidiada por autores como Galván (2014), Castillo e Navaz (2008), Anzaldúa (1987); Dworkin (1976) e Crenshaw (1994).

Alexandrino (2018), em *A Suposta Homossexualidade Parte II: a negação*, realiza um estudo voltado para a compreensão da negação dos processos de formação de professoras/es considerando a temática da homossexualidade, a partir de um contexto social brasileiro favorável à existência e ampliação de tal prática excludente. O autor se apóia teoricamente na

---

<sup>29</sup> Objetiva inserir como princípio a precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.

<sup>30</sup> Objetiva aplicar vigência decenal aos PCN.

<sup>31</sup> Objetiva inserir nos PCN o Programa *Escola sem Partido*.

<sup>32</sup> Objetiva criar o Programa Escola Livre.

<sup>33</sup> Objetiva proibir de desenvolvimento de políticas de ensino que versem sobre “ideologia de gênero”.

<sup>34</sup> Objetiva proibir a orientação e distribuição de livros que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.

Teoria das Representações Sociais<sup>35</sup>, de forma articulada com a Filosofia da Diferença<sup>36</sup>, e dialoga com autores como Stephen Ball e Luis F. Aguilar Villanueva. Segundo esse autor (ALEXANDRINO, 2018), o Projeto *Escola sem Partido* e a chamada “Ideologia de Gênero” são ferramentas de uso do que ele entende como produção social da não familiaridade, contribuindo para uma desconstrução das representações sociais atuais que avançaram na direção do respeito à homossexualidade, perpetuando-se a negação e, portanto, um apagamento das diferenças.

Souza (2018a), em seu trabalho intitulado *O Slogan Ideologia de Gênero: uma abordagem crítico discursiva no campo das políticas públicas de intervenção psicossocial e análise dos processos de subjetivação na educação*, investiga a criação do slogan “Ideologia de Gênero” em contraposição ao termo “Epistemologias Feministas e de Gênero” a partir do livro “O Gênero: uma norma política e cultural mundial – ferramenta de discernimento”, de Peeters (2012), situando a discussão no campo das políticas públicas. A autora aborda também o fato da palavra “gênero” ser retirada de documentos oficiais e do Projeto *Escola Sem Partido*, o que evidencia a problemática do poder e da moral religiosa no embate.

Em *Família e escola: estudo de uma relação (in)delicada a partir de gênero*, Souza (2017) busca conhecer a relação entre família e escola, através da análise de documentos escolares que têm como objetivo a comunicação com as famílias de estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) até o final do Ensino Médio, em conjunto com a análise de reuniões. Nessa pesquisa foi utilizada também a ficha de matrícula que os responsáveis preenchem quando vão inscrever seus dependentes e a análise de reuniões presenciais entre as escolas e as famílias. Como a atual conjuntura coloca em voga a disputa sobre modelos de família, currículos escolares e as perspectivas políticas nas escolas, o Movimento *Escola Sem Partido* e o debate sobre “Ideologia de Gênero” ganham destaque nesta pesquisa.

Junqueira (2018), em seu trabalho *Possibilidades para um Trabalho Docente Feminista professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa*

<sup>35</sup> A teoria das representações sociais foi elaborada por Serge Moscovici com o intuito de explicar e compreender a realidade social, considerando a dimensão histórico-crítica. A teoria das Representações Sociais é uma teoria sobre a construção dos saberes sociais. O conceito se estabelece no limite entre a psicologia e a sociologia, especialmente entre a psicologia e a sociologia do conhecimento. Moscovici (1978), por sua vez, afasta-se da perspectiva sociológica de Durkheim quando considera as representações como algo compartilhado de modo heterogêneo pelos diferentes grupos sociais; assim retorna o conceito de Representação Social para a Psicologia Social. COLUNISTA PORTAL - EDUCAÇÃO. Teoria das representações sociais. **Portal Educação**, São Paulo, c2020, UOL EdTech. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/teoria-das-representacoes-sociais/32194>. Acesso em: 20/10/2020.

<sup>36</sup> A filosofia da diferença estuda a singularidade e a particularidade que habita em cada pessoa. Por sua vez, a filosofia da diferença tem como entusiasmo criador os estudos dos antropólogos, pois se debruçam a estudar o fenômeno da diversidade, da pluralidade, da singularidade e das diferentes culturas.



*conservadora da ideologia de gênero*, analisa como professoras da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre relacionam seu trabalho docente com os feminismos a partir da discussão sobre a narrativa conservadora da “ideologia de gênero” nas escolas. A autora utiliza uma perspectiva sociológica crítica de estudos educacionais e lança mão dos conceitos de “hegemonia” e “ideologia” para compreender a organização social. A pesquisa também pretendeu observar aproximações e distanciamentos das perspectivas feministas das professoras com seus trabalhos docentes, através de grupos focais, utilizando, como fomentador dos debates, iniciativas como a do Movimento *Escola Sem Partido*.

Leonardo (2018), analisa em sua pesquisa intitulada *Gênero e Sexualidade em disputa no cotidiano escolar: tecendo problematizações com docentes da educação básica e pública do município do Rio de Janeiro e do município de Nova Iguaçu*, algumas disputas, referentes a gênero e sexualidade, mobilizadas através de discursos fundamentalistas e conservadores forjadas no jogo enunciativo da Ideologia de Gênero. Para isso, a autora lança mão dos estudos pós-estruturalistas e problematiza o enunciado que criminaliza e judicializa docentes engajadas/os na criação de um espaço de debate sobre o assunto e conversa com alguns docentes que foram notificados pelo Movimento *Escola Sem Partido*.

A dissertação de Portella (2019), *A Constituição de Recorrências Discursivas nas Tramas da Educação: entre a busca e o encontro do gênero e da sexualidade no currículo da Pedagogia da UERGS*, analisa discursos constituídos sobre a Educação Sexual brasileira que acabam por produzir efeitos nas formas como o currículo da Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) enfatizou, organizou os temas gênero e sexualidade e como decidiu tratá-los. Destaca os desafios enfrentados perante a emergência de políticas de cerceamento da liberdade de educar como o *Escola Sem Partido* e o *homeschooling*<sup>37</sup>. A autora organiza seu estudo em três momentos: i) pesquisa dos pontos de proveniência na constituição de uma educação sexual brasileira; ii) estudo da emergência ao transitar pela constituição de conceitos como Gênero, Sexualidade, Educação Sexual, Ideologia de Gênero e cerceamentos de liberdades do ensinar; iii) análise dos currículos da Pedagogia da UERGS dos anos 2004, 2008 e 2014 e de entrevistas com docentes atuantes nos componentes curriculares que apresentam em sua ementa as palavras gênero e sexualidade. A pesquisa discute que um estudo

---

<sup>37</sup> A educação domiciliar ou *homeschooling* é a substituição integral da frequência à escola pela educação doméstica, em que a responsabilidade pela educação formal dos filhos é atribuída aos próprios pais ou responsáveis. A criança ou adolescente não frequenta uma instituição de ensino, seja pública ou particular. SILVA, Monique Martins da. Homeschooling: a educação domiciliar em tempos de pandemia. Desafios da Educação. 30/04/2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/educacao-domiciliar-pandemia/#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20domiciliar%20ou%20homeschooling,seja%20ela%20p%C3%BAblica%20ou%20particular> Acesso em: 23/06/2020

de inspiração genealógica da Educação Sexual brasileira desde o Brasil Colônia até o momento atual, com as políticas de repressão ao ensino sobre gênero e sexualidade na escola, culmina na subjetividade do *homo economicus* neoliberal e conclui que a política neoliberal de segmentação disciplinar é antagônica a uma educação para a transversalidade enquanto preceito fundador da Pedagogia.

*Mulheres Professoras: A Interseccionalidade interdisciplinar e transversal na prática docente* é a tese de doutoramento escrita por Lobo (2019). Nessa pesquisa, a autora busca perceber e analisar como é incorporada a discussão de gênero dentro de uma perspectiva “interseccional interdisciplinar e transversal” a partir do olhar das professoras da Educação Básica de uma escola pública da rede municipal de São Gonçalo, no Rio de Janeiro. Nesse sentido, discute as potencialidades e desafios do Brasil em manter-se em um regime democrático, diante do avanço de grupos conservadores como o Movimento Escola Sem Partido, e analisa os impactos da chamada “ideologia de gênero” sob a perspectiva docente, visando a compreender a mulher professora no cotidiano escolar.

A pesquisa de Kurpel (2019), *A identidade de gênero no espaço escolar: aportes psicanalíticos à prática pedagógica*, discute a identidade de gênero no espaço escolar e destaca seus aportes psicanalíticos às práticas pedagógicas. A autora realizou uma pesquisa bibliográfica nas universidades públicas do estado do Paraná na intenção de identificar quantas e quais são as pesquisas desenvolvidas que abarcam a construção da identidade de gênero, a educação sexual escolar e a psicanálise. Para isso, selecionou os seguintes bancos de dados para o desenvolvimento da pesquisa e, posteriormente, a revisão teórico-bibliográfica: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Domínio Público, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Bibliotecas Digitais das universidades públicas do estado do Paraná. Na fundamentação teórica, Kurpel (2019) desenvolve uma breve contextualização histórica sobre gênero e identidade, bem como as definições que foram construídas ao longo da história pelos movimentos feministas de primeira e segunda onda. Sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, a pesquisa apresenta os debates políticos no Brasil sobre a “identidade de gênero” no espaço escolar e a sua relação com o *Escola Sem Partido*.

Nery (2019), discute em sua pesquisa de mestrado, *Análise de Discurso na Rede Social: O Programa “Escola Sem Partido” e suas contribuições para a legitimação da masculinidade hegemônica*, como os estudos de gênero têm importante papel na busca por uma sociedade mais justa para as pessoas que não se enquadram no padrão de masculinidade, principalmente a população LGBT, e analisa os discursos compartilhados na rede social Facebook, na página oficial do Programa “Escola Sem Partido”, no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

Segundo ele, essas/esses interlocutores/as apoiam a implantação do programa com o objetivo de impedir que professoras/es discutam determinados temas em sala de aula e, no caso dessa pesquisa, o tema em questão é o que eles chamam de “ideologia de gênero”, termo não reconhecido pela comunidade científica. O estudo de Nery (2019) traz as publicações que discutem temas como gênero e sexualidade que mais repercutiram na página do Programa “Escola Sem Partido” e conclui que o programa corrobora e legitima o padrão de masculinidade hegemônica, inferiorizando as mulheres e os homens que não pertencem a esse padrão. O debate também é amparado nos discursos políticos do atual contexto nacional.

Ferreira (2018), em sua dissertação intitulada *A “Ideologia de Gênero” como uma prática discursiva tagarela de silenciamento: uma análise genealógica do Projeto de Lei Escola Sem Partido*, busca delinear os contornos da emergência do fenômeno discursivo e político de combate a uma pretensa “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras, bem como abordar a influência das forças conservadoras e religiosas do Congresso Nacional no processo de “cidadanização” das minorias sexuais, no sentido de identificar quais são as relações de poder/saber que dão sustentação a esse processo. Para isso, a autora analisa a luta contra os tensionamentos acerca das questões de gênero e sexualidade da “ideologia de gênero”, debruçando-se sobre os discursos que permeiam/compõem os projetos de lei apresentados no Congresso Nacional voltados à proibição da chamada “ideologia de gênero” e à instituição do Programa Escola Sem Partido nas principais diretrizes educacionais brasileiras.

Segundo Ferreira (2018), a análise dos projetos indica a existência de uma série de relações de poder e de vinculações entre linhas de forças conservadoras, através das quais emergem empreendimentos morais centrados na institucionalização da proibição de quaisquer discussões na escola que possam ferir essa moralidade. Os grupos conservadores buscam atingir seus objetivos por diferentes estratégias, canais políticos e dispositivos jurídicos por meio da apresentação de projetos de lei nos órgãos legislativos, sendo que tal articulação conservadora aciona e é acionada por “pânicos morais” em torno da presença das temáticas de gênero e sexualidade no âmbito escolar. O estudo conclui que os projetos de lei constituem dispositivos jurídicos centrados na imposição de um silenciamento que diz muito sobre as normas e (in)coerências binárias de gênero.

Na dissertação de Moura (2016), *“Escola Sem Partido”: Relações entre Estado, Educação e Religião e os Impactos no Ensino de História*, investigam-se o Movimento *Escola Sem Partido*, os projetos de lei a ele relacionados e suas consequências para o ensino de História. A autora percebe o Movimento como parte de uma mobilização conservadora característica da sociedade brasileira, entendendo que esses projetos funcionam no campo da Educação como mecanismos de controles que agem em conjunto com os mecanismos de

imposição (ensino religioso e moral e cívica), contra os avanços da laicidade do estado e da secularização da cultura. Nessa pesquisa, são analisados os impactos, bem como as bases ideológicas subjacentes do Projeto *Escola Sem Partido* para o ensino de História no que se refere a uma educação democrática, com foco na questão das relações de gênero.

Em seu trabalho *Questões de Gênero e Sexualidade: desafios à formação de professoras para a infância*, Grebinsky (2018) analisa as questões de gênero e sexualidade na formação de professoras de crianças pequenas e procura identificar a presença da temática em legislações que dizem respeito às políticas de ensino e formação docente para a infância.

Outra temática que aparentemente apresenta destaque no que se refere a perseguições e uma espécie censura é a que trata da das culturas étnico-raciais. A abordagem à cultura e conhecimentos africanos e afro-brasileiros, conforme determina a lei 10.639/03, tem sofrido ataques, principalmente por segmentos religiosos apoiadores do *Escola Sem Partido*.

Curiosamente, ainda que o tema atravesse grande parte das pesquisas encontradas, apenas 2 trabalhos trazem diretamente a temática étnico-racial envolvendo o *Escola Sem Partido*. São eles: (i) *O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e o Projeto de Lei da Escola Sem Partido – Conhecimento e impasse de Professores formadores*, pesquisa realizada por Junior (2018), e (ii) *A Cor dessa cidade sou eu?: Identidades Étnico-Raciais de jovens da Escola Pública e Privada de Salvador*, realizada por Santos (2017). Ambas as pesquisas são realizadas em universidades na Região Nordeste, região brasileira em que a presença das culturas negras é ainda mais forte. sendo a primeira da Universidade de Pernambuco - UPE e a segunda da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Esse quantitativo reduzido de pesquisas *stricto sensu* com foco nessa temática demonstra uma necessidade de ampliação de um debate tão relevante para a sociedade brasileira.

Tabela 5 - Dissertações e teses selecionadas com a temática étnico-racial.

Pesquisadora/or	Título do trabalho	Titulação	Ano	Instituição	Área de concentração
JUNIOR, Cleonildo Mota Gomes	O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e o Projeto de Lei da Escola Sem Partido – Conhecimento e impasse de Professores formadores	Mestrado Profissional	2018	UPE/PE	Educação
SANTOS, Artur Epifanio dos.	A Cor dessa Cidade sou eu? Identidades étnico-sociais de Jovens da Escola Pública e Privada de Salvador.	Mestrado	2017	UFBA/BA	Estudos Étnico-Africanos

Fonte: CAPES, 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

A primeira, investiga os limites e as perspectivas das/os professoras/es formadoras/es do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/ISEAD/PE, quanto

ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana diante do Projeto de Lei da *Escola Sem Partido*. O trabalho investiga os impactos do projeto, suas bases ideológicas subjacentes e os desafios para a construção de uma educação voltada para a democracia e que inclua o respeito ao outro, com foco na questão das relações étnico-raciais.

Já a segunda pesquisa descreve como jovens estudantes de escolas públicas e privadas de Salvador que se autoidentificam como não negras/os constroem sua identidade étnico-social e em quais contextos o discurso da mistura racial na história familiar é ativado ou rejeitado. As nuances do racismo brasileiro, a branquidade como modelo ideal para o projeto de nação são abordadas. O autor destaca o contexto político do *Escola Sem Partido* e o que considera como seus extremismos ideológicos, tanto de direita quanto de esquerda, e traz uma reflexão teórico-empírica sobre diferentes cosmogonias que não são contempladas nos conteúdos pedagógicos da Educação Básica. Os resultados apresentados demonstraram que as/os jovens soteropolitanas/os, limitados por uma fronteira demarcada por um conjunto de símbolos aparentemente despercebidos, se autoidentificam muito mais como pardas/os e menos como pretas/os; uma parte significativa se reconhece como branca..

É válido destacar que essa última pesquisa aparece no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES ao incluirmos como descritor o termo “*Escola Sem Partido*” (entre aspas), mas ao analisá-la é possível notar que apenas menciona o projeto algumas vezes (uma delas no resumo), mas não discorre sobre ele e não aprofunda a reflexão e a sua relação com objeto de estudo em questão.

As demais 42 pesquisas trazem considerações sobre o Movimento e/ou Projeto *Escola Sem Partido* com enfoque em temas diversos como ideologia, censura e autocensura de professoras/es, atuação do movimento nas redes sociais, análises dos discursos, entre outros elementos. Algumas delas aprofundam reflexões acerca do conservadorismo no Brasil e a crise do capitalismo como contexto e base político-social para o surgimento e fortalecimento dos discursos e formas de atuação do *Escola Sem Partido*. Algumas são utilizadas no decorrer deste trabalho como suporte bibliográfico e aparecem de forma diluída durante toda esta pesquisa, porém não serão analisadas aqui devido ao quantitativo expressivo de trabalhos e, principalmente, porque não é nosso objetivo neste capítulo realizar um estudo aprofundado da arte sobre o tema.

Ainda no quesito distribuição pelas regiões do Brasil, das 17 teses e dissertações que tratam do tema com enfoque nas questões de gênero e sexualidade, mais da metade concentra-se na Região Sudeste, com nove trabalhos, dos quais quatro estão no Rio de Janeiro, dois em São Paulo e três em Minas Gerais.

Tabela 6 - Distribuição do número de publicações total sobre a temática do ESP, com a abordagem de gênero e étnico-racial por região do Brasil

Região	Número total de publicações	Número de publicações com temática de gênero	Número de publicações com temática étnico-racial
Norte	0	0	0
Nordeste	6	1	2
Centro-Oeste	7	3	0
Sudeste	32	9	0
Sul	16	4	0
Total/Brasil	61	17	2

Fonte: CAPES, 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

Sem negligenciar a desigual distribuição por região dos programas de Pós-Graduação com concentração na Região Sudeste, o crescimento das religiões protestantes na região que, inclusive tem contribuído para o aumento da bancada evangélica nas instâncias representativas, junto com setores conservadores católicos, pode também ajudar a pensar sobre essa expressividade na Região Sudeste, ainda que não seja determinante. As religiões cristãs têm apresentado grande influência na política e no resultado de eleições, bem como na definição de políticas públicas, em especial as religiões evangélicas.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>38</sup> relativos ao Censo de 2010, presentes na página eletrônica da instituição, o número de evangélicos no Brasil aumentou 61,45% em 10 anos. Em 2000, cerca de 26,2 milhões se disseram evangélicos ou 15,4% da população. Em 2010, eles passaram a ser 42,3 milhões ou 22,2% dos brasileiros.

Os evangélicos foram o segmento religioso que mais cresceu no Brasil no período intercensitário. Em 2000, eles representavam 15,4% da população. Em 2010, chegaram a 22,2%, um aumento de cerca de 16 milhões de pessoas (de 26,2 milhões para 42,3 milhões). Em 1980, esse percentual era de 6,6% e em 1991, 9,0%

A população brasileira, segundo o IBGE, soma 207,7 milhões de pessoas atualmente, o que representaria que os evangélicos são 66 milhões de pessoas, sendo o Rio de Janeiro vanguarda no crescimento e fortalecimento do segmento evangélico, no Brasil.

Essa configuração não determina diretamente o avanço de pautas conservadoras, mas indubitavelmente representa expressiva influência na forma de fazer política e na proposição de políticas públicas para os mais variados setores, como o da Educação, por exemplo. Dizer que o debate se acirrou no Brasil nos últimos anos, assim como afirmar que o número de

<sup>38</sup> CENSO 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. **Agência IBGE Notícias**, [Rio de Janeiro], 26 jun. 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumenta-o-de-evangelicos-espíritas-e-sem-religiao>. Acesso em: 05/01/2020.

pesquisas aumentou em decorrência do crescimento de religiões neopentecostais pode ser precipitado, mas indicamos aqui uma possibilidade de forte influência desse segmento religioso no tensionamento das polêmicas envolvendo o projeto *Escola Sem Partido*, em especial, envolvendo as questões de gênero.

Isso também porque, segundo Souza (2018b), há um despreparo e uma falta de conhecimento para discutir o tema, principalmente com as crianças. Essa dificuldade tem suas origens em uma tradição religiosa que colocou o sexo como pecado e o corpo como potencialmente perigoso, acionando assim um certo pânico moral. Ou seja: as religiões, em especial as religiões cristãs, têm grande influência nessa polêmica ligada à educação sexual e discussões sobre gênero, o que faz com que a criminalização desse tipo de debate venha numa curva crescente.

É importante destacar que das 61 teses e dissertações que tratam do tema *Escola Sem Partido*, apenas 1 trata da temática voltada diretamente para a infância. Ainda assim, a dissertação de mestrado da pesquisadora Raquel Caterine Grebinsky, intitulada *Questões de Gênero e Sexualidade: Desafios à Formação de Professoras para a Infância*, aborda o *Escola Sem Partido* como um entrave às discussões sobre gênero e sexualidade na escola e aponta a necessidade de resistência, mas não traz o projeto de lei como central em sua pesquisa.

A autora (GREBINSKY, 2018) problematiza essa temática tendo em vista identificar sua presença em determinadas legislações que dizem respeito às políticas de ensino e formação docente para a infância. Após um resgate histórico e conceitual com relação a gênero e sexualidade, foram analisados trabalhos de pesquisa como teses e dissertações, bem como documentos legais, afinados com a temática. Segundo ela, o que prevê a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) é pontuado no estudo com o propósito de apurar as diretrizes curriculares nacionais voltadas à educação de crianças, bem como à formação docente. Para isso destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009)<sup>39</sup>, Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010)<sup>40</sup> e o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006)<sup>41</sup>. Com base no processo de elaboração do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) e o que se sucede desde a sua aprovação, Grebinsky (2018) aponta desafios e riscos que estão postos para o trabalho docente voltado à defesa do direito de educar as crianças no que se refere a gênero e à sexualidade, em um momento de resistência ao Movimento *Escola sem Partido*.

<sup>39</sup> Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

<sup>40</sup> Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34

<sup>41</sup> Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

Souza (2018b) salienta que para uma parcela da população, a escola serve apenas para ensinar a ler, escrever, contar e transmitir conteúdos específicos e a “tarefa da escola produzir cidadãos críticos e éticos, dentro dos princípios dos Direitos Humanos fundamentais” é negligenciada. Principalmente no que se refere à educação das crianças pequenas, há um desconhecimento das orientações e diretrizes pedagógicas para a faixa etária de 0 a 6 anos e da Educação Infantil como etapa autônoma e independente do Ensino Fundamental, com outros objetivos e possibilidades. Dessa forma, parece nítida a importância de engrossar as pesquisas que envolvem o projeto *Escola Sem Partido*, suas concepções de infância e atuação na Educação Infantil.

Para Finco e Oliveira (2011, p.62), discutir as interações entre adultos e crianças na Educação Infantil requer a “análise relacional entre infância, gênero, raça, idade e geração, ou seja, requer a análise da questão de poder contido nas relações que permeiam os processos de socialização”. E analisar as relações de poder que envolvem o *Escola Sem Partido* é fundamental para compreender e defender uma Educação Infantil de qualidade, preocupada ética e politicamente com nossas crianças.

Assim, nos últimos anos, ao mesmo tempo que pudemos perceber um avanço conservador na sociedade brasileira, houve também ações progressistas importantes como o *Escola sem Homofobia*, projeto de formação de professoras/es para temas referentes a direitos LGBTQI+<sup>42</sup>; os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs; as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs; entre outras iniciativas, propondo a discussão do tema gênero e sexualidade. Entretanto, defensoras/es da *Escola Sem Partido* têm disseminado uma espécie de pânico moral em relação a essa discussão, criando confusões conceituais e um desserviço em relação a esses temas. E o que nos assombra no momento é uma perseguição às escolas, professoras/es que procuram trabalhar com essas temáticas, assim como uma espécie de inquisição a autoras/es e livros, artistas e museus. Não apenas perseguem abordagens envolvendo gênero, mas também acusam de “comunista” qualquer crítica ao sistema político e econômico vigente. Acusam nossas escolas e nossas professoras/es de quererem “destruir a família”, “transformar as crianças em homossexuais” e “doutrinar para o comunismo”.

No artigo *Escola Sem Partido intimida persegue professores*<sup>43</sup>, publicado em 2017 na Revista Carta Capital, por Ana Luiza Bazílio (2017), a temática é abordada a partir de alguns casos de perseguição a professoras/es. Segundo a reportagem, “é crescente o número de

<sup>42</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros, Queer e mais.

<sup>43</sup> BASÍLIO, Ana Luiza. Escola Sem Partido intimida e persegue professores. Carta Capital. 02/08/2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-intimida-e-persegue-professores/>. Acesso em: 02/09/2019



professores que vêm sofrendo algum tipo de perseguição por conta de suas práticas pedagógicas, o que evidencia a existência de um movimento que atua na contramão da autonomia docente”.

O artigo traz o caso de um professor e diretor de uma escola da Rede Estadual do Rio de Janeiro que foi denunciado pelo Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (na época do PSC<sup>44</sup>) que o acusou de “apologia às drogas, manipulação com os estudantes e incentivo à baderna, como ocupação de escolas”, utilizando suas fotos pessoais.

Uma professora da Rede Municipal de Uruguaiana, no Rio Grande do Sul, vivenciou situação parecida quando realizou uma aula sobre cidadania na escola e orientou a produção de alguns cartazes que foram utilizados em audiência pública, pelo vereador Eric Lins Gripo (DEM<sup>45</sup>), como exemplo de doutrinação. A docente foi “convidada” a lecionar em outra escola da rede.

As universidades e suas/seus pesquisadoras/es docentes também são alvo desse tipo de perseguição política e ideológica. Uma docente do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, que estuda questões de gênero, também sofreu esse tipo de assédio ao ministrar uma palestra sobre a cultura do estupro a convite da própria instituição. Ela chegou a ser ameaçada nas redes sociais e ter fotos divulgadas em páginas que fazem apologia à cultura do estupro. Ainda assim, ela não se mostrou intimidada e se manifestou a respeito do ocorrido: “temos que falar cada vez mais sobre o assunto. Isso é fruto de um pensamento ultraconservador que tem como alvo o feminismo”.

Em entrevista a essa mesma reportagem, o professor e pesquisador Fernando Penna<sup>46</sup> alegou que:

As pessoas que tentam deslegitimar essa discussão cunharam o termo ideologia de gênero, que vem sendo associado a destruição das famílias, doutrinação de crianças, erotização da juventude e interferência na orientação sexual de jovens.

O especialista sobre o tema relembrou o episódio do veto ao material educativo “Escola sem Homofobia”, produzido pelo Ministério da Educação em 2011, que acabou ficando conhecido como “kit gay”, uma vez ter sido assim divulgado por setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional. Afirma que “a ideologia de gênero é utilizada para causar esse pânico moral”.

---

<sup>44</sup> Partido Social Cristão.

<sup>45</sup> Partido Democratas

<sup>46</sup> Pesquisador e Professor Doutor Adjunto e da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Contudo, ainda que se tente reforçar que o papel de discutir essas temáticas não seja da escola, mas das famílias, cabe sim a ela discutir todo e qualquer assunto que as crianças tragam, pois a escola tem compromisso com uma relação aberta e curiosa em relação ao conhecimento e com a formação de sujeitos éticos e respeitosos. A escola é um local de ampliação do conhecimento e todo e qualquer tema deve ser discutido, inclusive aqueles considerados mais sensíveis, como morte, sexualidade, violência.

E o que todo esse imbróglio tem conseguido causar é a insegurança e o medo de profissionais que ainda não se sentem preparados para discutir esses temas, pois alegam, inclusive, não terem recebido formação para tal. Outro problema é enfrentar a resistência de algumas famílias ao discutir os temas na escola, pois algumas delas acham que o fato de falar sobre sexualidade poderia incentivar as crianças a práticas sexuais. (SOUZA, 2018b) Nesse sentido, a perseguição a pesquisadoras/es e professoras/es universitárias/os também é uma realidade e esse fato tem grande influência nas pesquisas acadêmicas envolvendo a temática do *Escola Sem Partido* e temáticas vinculadas, como gênero e sexualidade, por exemplo.

Diante de um tema tão complexo, é importante destacar a quantidade ainda reduzida, embora crescente, de pesquisas de Mestrado e Doutorado na área da Educação que articulam a atual conjuntura política, o referido projeto de lei, infância e Educação Infantil. O que temos também, a princípio, é um número de dissertações e teses que trazem a discussão acerca do *Escola Sem Partido* que quase se restringe às áreas da Educação e do Ensino, fazendo falta a participação de outras áreas importantes como a da Ciência Política, por exemplo. Além disso, poucos (mais especificamente um) discutem o tema no âmbito da educação das crianças pequenas, refletindo sobre as concepções de infância e de Educação Infantil que estão incorporadas em suas ideias e na forma como interfere na prática pedagógica e no trabalho docente em creches e pré-escolas. Assim, se faz urgente fortalecer o rol das pesquisas envolvendo o avanço conservador, políticas educacionais autoritárias e conservadoras como o *Escola Sem Partido* e a educação das nossas crianças, em especial das crianças pequenas, uma vez que esse campo da educação vem se consolidando bastante recentemente, ao mesmo tempo que é alvo dessas políticas. E o compromisso profissional e acadêmico de professoras/es-pesquisadoras/es é fundamental para a valorização e legitimação desse campo como direito das crianças e na nossa resistência e luta.

E é na intenção de fortalecer as pesquisas e as/os pesquisadoras/es em tempos de resistência que se insere esta tese de doutoramento. Como pesquisar em tempos de retrocessos e incertezas? Como a conjuntura histórica e política tem afetado as pesquisas e a/o pesquisadora/or? Quais são os desafios enfrentados? Qual é o papel da/o pesquisadora/or professora/or nesses tempos? Pretendemos refletir sobre essas questões no próximo capítulo.

## 2 O PESQUISAR EM TEMPOS SOMBRIOS E DE INCERTEZAS E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.

*Paulo Freire*

Neste capítulo discutiremos a pesquisa, o pesquisar e o ser pesquisadora em tempos de retrocesso, no qual os atos de pensar, de questionar e de buscar novas formas de conhecimento sofrem frequentes ataques, são deslegitimados e desencorajados. Tempos em que o contraditório é criminalizado e perseguido, quando se confunde ampliação da visão crítica de mundo e compromisso de transformação social com doutrinação.

Mas a que tempo sombrio e de incertezas nos referimos? Quais são os desafios da/desta pesquisa em conjunturas políticas e sociais adversas? Qual é a função da pesquisa acadêmica e papel da/o pesquisadora/or nesses tempos em um país profundamente desigual como o Brasil? Seria nosso papel buscar uma espécie de isenção acadêmica, um suposto olhar à distância e uma suposta neutralidade? Isso seria possível? É o que queremos ou no que acreditamos?

Dessa forma, será exposto de forma mais detalhada neste capítulo o caráter desta pesquisa e a minha implicação enquanto pesquisadora/professora (e a implicação do grupo de pesquisa do qual faço parte, composto majoritariamente por professoras pesquisadoras mulheres), uma vez que não pretendo me afastar do objeto de estudo, pois me constituo na minha relação com ele, na minha implicação constante e desejo de mudança.

Além disso, é nosso objetivo aqui esmiuçar a metodologia da pesquisa, através de escolhas e forma de fazer, a fim de explicitar nossos posicionamentos e caminhos seguidos, amparados em análise qualitativa, crítica e interpretativa do contexto histórico e político contemporâneo mais recente.

### 2.1 A pesquisa, o ser pesquisadora e o pesquisar em tempos sombrios e de incertezas

Assiste-se, no Brasil e em grande parte do mundo, nos últimos anos, a um considerável ascenso político e eleitoral de forças de extrema-direita, racistas, xenófobas, fascistas ou

“semifascistas”<sup>47</sup>. Um fenômeno que, para Löwy (2015), não pode ser apenas explicado pela crise econômica ou pelos ciclos de crise do capitalismo, já que em dois dos países mais atingidos por ela, Portugal e Espanha, a extrema-direita é pouco presente no cenário político, enquanto tem um papel muito significativo em países que pouco sofreram com essa crise, como Suíça e Áustria.

No Brasil, segundo Löwy (2015) não há partidos declaradamente racistas e nem uma continuidade política e ideológica entre os movimentos neofascistas atuais e o fascismo clássico dos anos 1930. Nesse sentido, a extrema-direita brasileira se manifesta, principalmente, no chamado Golpe Militar, ocorrido em 1964, sendo uma característica muito forte o uso demagogicamente manipulado do tema da luta contra a corrupção por setores conservadores, desde os anos 1940. “Levanta-se a bandeira do combate à corrupção para justificar o poder das oligarquias tradicionais e legitimar golpes militares”. (LÖWY, 2015, p.662). Inclusive, é válido destacar que uma característica forte desse fenômeno conservador é o acolhimento da ideia fixa de um “inimigo comum”, seja ele a corrupção ou o comunismo, por exemplo.

Um dos marcos mais recentes e evidentes desse levante conservador e fascista no Brasil está no Golpe de 2016, quando a então presidenta Dilma Roussef (PT<sup>48</sup>) sofreu *impeachment* sem aparente crime de responsabilidade e, mais tarde, em 2018, com a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), acusado de desvio de dinheiro público, mas condenado sem provas contundentes. A gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) passou a ser alvo não somente dos partidos de oposição e da imprensa tradicional, mas também do ativismo partidarizado do judiciário e, desde 2013, das manifestações “em verde e amarelo” contra a corrupção, fomentadas por apelo midiático.

Após o *impeachment* da presidente Dilma Roussef (PT), pautas conservadoras e de retirada de direitos das trabalhadoras/es mais severas são postas em discussão no Congresso Nacional de forma bastante acelerada, entre elas a Reforma da Previdência<sup>49</sup> e a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), encaminhadas pelo presidente interino Michel Temer (PMDB, atualmente MDB<sup>50</sup>), até então vice-presidente, e pelo Presidente da Câmara Eduardo Cunha (PMDB, atualmente MDB), principais articuladores do golpe (LÖWY, 2016). Em 2018,

<sup>47</sup> Diferente de Michael Löwy (2015, p. 662), não coaduno com a ideia de que haja pessoas ou posicionamentos “semifascistas”, já que o fascismo não é uma condição que se apresente em algum grau ou nível. Ainda assim, optei por reproduzir o termo utilizado pelo autor com esta ressalva.

<sup>48</sup> Partido dos Trabalhadores.

<sup>49</sup> Emenda Constitucional 103, de 12 de novembro de 2019, que altera a Lei nº 8.213/1991

<sup>50</sup> Partido Movimento Democrático Brasileiro. Em dezembro de 2017, os delegados do partido aprovaram a troca da sigla para MDB, a volta do nome Movimento Democrático Brasileiro.

o presidente Jair Bolsonaro (na época do PSL<sup>51</sup>, hoje sem partido definido<sup>52</sup>) é eleito no segundo turno, em disputa com Fernando Haddad (PT), como expressão, em alguma medida, da consolidação de ideias conservadoras e do sucesso das articulações e desmembramentos anteriores.

As análises dessa última eleição e a nova configuração política a partir dela demonstraram um Congresso Nacional ainda mais conservador em 2019<sup>53</sup>, sendo a composição a mais conservadora da atual experiência republicana brasileira. Isso se dá por meio da representação expressiva do Partido Social Liberal (PSL), que saltou de apenas um deputado para a segunda maior bancada; e a ampliação de representantes dos setores militares, evangélicos, ruralistas, frequentemente associados às pautas tidas como conservadoras. E, dessa vez, são essas pautas e não propriamente os partidos e seus projetos que aglutinam os representantes. A chefia do Poder Executivo, então, passa a ser ocupada pela extrema-direita.

Desde então, o governo tem protagonizado toda sorte de retrocessos e escândalos<sup>54</sup> envolvendo posicionamentos extremamente conservadores, em variadas esferas públicas, sejam elas política, sanitária, econômica, social, e até mesmo no âmbito privado, sem contar as suspeitas de envolvimento com milícias<sup>55</sup> e desvio/lavagem de dinheiro envolvendo a família Bolsonaro: o presidente Jair Bolsonaro (antes PSL, atualmente sem partido) e seus filhos Flávio Bolsonaro (senador da República, antes PSL e atualmente PR<sup>56</sup>), Carlos Bolsonaro (vereador

---

<sup>51</sup> Partido Social Liberal.

<sup>52</sup> O presidente Bolsonaro faz parte de uma organização política chamada Aliança pelo Brasil que vislumbra tornar-se um partido político. Sua criação foi anunciada em novembro de 2019 e a intenção era que isso ocorresse até as eleições de 2020, o que não aconteceu. Para tornar-se partido, a organização precisa de 420 mil assinaturas em nove estados e a Justiça Eleitoral validou apenas 43 mil assinaturas até a data de conclusão desta tese. Informação adquirida em: REDAÇÃO. Aliança pelo Brasil tem menos de 10% das assinaturas necessárias para virar partido: Justiça Eleitoral validou apenas 43 mil assinaturas. **Catraca Livre**, [São Paulo], 22/11/2020. Caderno Cidadania. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/alianca-pelo-brasil-tem-menos-de-10-das-assinaturas-necessarias-para- virar-partido/>. Acesso em: 26/01/2021

<sup>53</sup> Segundo reportagem na página virtual do Diplomatique, de 5 de novembro de 2018, escrita por Antônio Augusto de Queiroz, o congresso após as eleições de 2018 foi o mais conservador dos últimos 40 anos. QUEIROZ, A. A. O Congresso mais conservador dos últimos quarenta anos. **Le Monde Diplomatique Brasil**, Edição 136, Brasil, 5/11/2018. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-congresso-mais-conservador-dos-ultimos-quarenta-anos/>. Acesso em: 28/01/2021

<sup>54</sup> Sobre os escândalos envolvendo a família Bolsonaro ver: OYAMA, Thaís. Tormenta: o governo Bolsonaro, crises, intrigas e agressões. Editora Companhia das Letras. 2020. 272p.

<sup>55</sup> No seu contexto de origem, a palavra militia é formada pelas raízes latinas miles (soldado) e itia (estado, condição ou atividade), sugerindo apenas um serviço militar, mas no contexto da realidade brasileira é um grupo de pessoas que realiza patrulhas contra narcotraficantes, geralmente em regiões onde o Estado não está presente com serviços básicos à população – como a própria segurança pública. Ao substituírem o Estado, as milícias adquiriram novas funções e novas representações como cobrança da taxa de proteção, exploração clandestina, oposição aos narcotraficantes e ao domínio territorial de facções e segurança alternativa provida por policiais, bombeiros, vigilantes, agentes penitenciários e militares, fora de serviço ou ativos, como integrantes da milícia. Informações em: CHAGAS, I.; FERRO C. **Milícias no Brasil: como funcionam?** Politize!, Florianópolis, 28/08/2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/milicias-no-brasil-como-funcionam/>. Acesso em: 08/04/2020.

<sup>56</sup> Partido Republicanos

do Rio de Janeiro, (antes PSL, atualmente PR) e Eduardo Bolsonaro (deputado federal), todos eleitos em 2018.

Nesse contexto do avanço do conservadorismo, com um levante da burguesia financeira e retirada de direitos da classe trabalhadora, situação sobre a qual nos debruçaremos mais à frente, crescem medidas e discursos que incentivam e propagam a perseguição às escolas e universidades, com censura de professoras/es e pesquisadoras/es e ataques sucessivos à ciência e ao conhecimento científico.

Desta forma, o campo das ciências e da Educação têm sido alvo de ataques à medida que avança o conservadorismo e a pauta da extrema-direita no Brasil e no mundo. E embora seja no campo do conhecimento que os governos neoliberais engendram suas investidas mais atroz, outras áreas também têm sofrido com os ataques desferidos contra os interesses da população, como a da Saúde, a da Cultura e do Meio Ambiente, resistindo a cortes, boicotes, especulação, negligência e desamparo (MORATO, 2019).

Segundo Morato (2019), em boletim<sup>57</sup> publicado, em 2019, pela Associação de Docentes da Universidade Estadual de Campinas (ADunicamp), o governo Bolsonaro lançou-se desde o início com fúria sobre os interesses nacionais, o sistema previdenciário, a infraestrutura da indústria, as condições ecológicas e ambientais, os direitos humanos e as conquistas socioculturais obtidas recentemente nas áreas de Educação e Ciência, campos sabidamente emancipadores, reflexivos e formativos.

A precarização do trabalho docente, da/o pesquisadora/or e da/o cientista, ampliada pela Reforma da Previdência e pelos ataques desferidos à área científica, através de cortes de incentivos, bem como a disseminação de ideias falsas que têm colocado a produção do conhecimento em descrédito, são derivados do projeto neoliberal, ancorado na fragilização dos direitos trabalhistas e na desvalorização dos profissionais dessas áreas.

Essas medidas, ideias e discursos têm como objetivo minar qualquer forma de contraponto crítico à ordem que se estabelece, seja por meio de incentivo à censura e ao denunciamento no ambiente escolar, acadêmico e científico, seja por meio de intervenção direta do governo nas esferas administrativas de instituições de ensino e ciência, seja por meio de cortes de bolsa e de apoio à pesquisa, seja através de projetos conservadores quase sempre rejeitados pela comunidade acadêmica e pela sociedade civil, como por exemplo, o das escolas

---

<sup>57</sup> MORATO, Edwiges. O Projeto Neoliberal e os ataques à Universidade Pública, à ciência e à Educação. Boletim da Uunicamp. 11/11/2019. Disponível em: <https://www.adunicamp.org.br/2019/11/o-projeto-neoliberal-e-os-ataques-a-universidade-publica-a-ciencia-e-a-educacao/> Acesso em: 23/04/2020.

militares, *homeschooling* e do projeto *Escola Sem Partido*, seja pela mercantilização da Educação Superior, através de projetos como o *Future-se*<sup>58</sup>. (MORATO, 2019)

Nesse sentido, é importante destacar que nesses tempos controversos ganha força também uma onda negacionista que acaba se mostrando fundamental para a manutenção de sistemas conservadores, reacionários e com ideias *neofascistas* (ou “semifascistas” como diria Michel Löwy). O negacionismo é o ato de negar a realidade como forma de escapar de uma verdade desconfortável. Na ciência, ele é definido como a rejeição aos conceitos científicos básicos em defesa de ideias radicais e controversas.

Normalmente, o negacionismo ganha força quando a sociedade se depara com situações de instabilidade, como uma crise ou algo nunca antes presenciado. Quando em oposição a evidências científicas, o movimento encontra sustentação em teorias e discursos conspiratórios descontextualizados que acabam favorecendo disputas ideológicas, interesses políticos e religiosos.

De acordo com Moraes (2011, p.3):

O termo “negacionismo” define ao mesmo tempo um campo político-intelectual internacionalmente articulado e uma prática. Por um lado descreve uma variante propriamente “intelectual” de movimentos de extrema-direita do pós-Segunda Guerra Mundial, que busca por meio de textos produzidos na maior parte dos casos com aparência de historiografia, negar que o extermínio planejado e executado durante o Terceiro Reich tenha existido. Por outro lado, o termo diz respeito à própria prática de negação deste extermínio, desde aquela ligada a ação política própria destes movimentos ou aquela dela derivada. O fenômeno do negacionismo tem seus primeiros porta-vozes nos EUA e na França ainda da década de 40, encontrando progressivamente adeptos em vários países da Europa, América Latina e Austrália

Também é estratégia notória de governos e sistemas conservadores e autoritários a disseminação de ideias falsas que, atualmente, acontece principalmente através das redes sociais. Assuntos de importância e de interesse da população que sejam divulgados pela comunidade científica são atacados e desmentidos, notícias falsas são criadas e tudo isso é replicado com enorme velocidade através da *internet*. As redes sociais constituem, dessa forma, a principal ferramenta usada para disseminar essas ideias.

---

<sup>58</sup> O Programa Future-se é um projeto do Ministério da Educação (MEC) direcionado às instituições federais de ensino superior – universidades públicas e institutos federais – e tem por finalidade criar condições e incentivos para que essas instituições expandam as suas fontes adicionais de financiamento, sem prejuízo do investimento público. Além das universidades e institutos federais, o Instituto Militar de Engenharia (IME), o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, estão incluídos no programa. Segundo o MEC, o objetivo é dar mais autonomia financeira, fomentando o empreendedorismo e a inovação e captando recursos privados. O programa é criticado por representar a privatização e o fim da democratização da Educação Superior pública. Informação em: GOV.BR. Projeto de Lei cria o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. 27/05/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2020/maio/projeto-de-lei-cria-o-programa-universidades-e-institutos-empreendedores-e-inovadores-future-se> Acesso em: 27/07/2020

Nesse sentido, fortalecidos por suas próprias interpretações e fontes de informação dos estudos científicos, algumas crenças e teorias, sem qualquer embasamento que as comprovem, ganham notoriedade com o poder de difusão da *internet*, como é o caso dos postulados dos *terraplanistas*<sup>59</sup>, do movimento antivacina e dos que negam as mudanças climáticas, como o Aquecimento Global <sup>60</sup>, por exemplo. Assim, criam-se notícias falsas e negam-se conhecimentos científicos e acadêmicos.

Segundo Roque (2020), em artigo<sup>61</sup> publicado na Revista Piauí, o fenômeno da *pós-verdade*<sup>62</sup> é um sintoma extremo da crise de confiança que atinge a ciência. E essa crise produz um terreno fértil para movimentos anticiência, teorias da conspiração e extremismos. A *pós-verdade*, assim, sinaliza um ceticismo quanto aos benefícios das verdades que costumavam compor um repertório comum e também o uso oportunista da mentira por lideranças políticas, o que explica o desprezo por evidências factuais usadas na argumentação científica. Evidências e consensos científicos têm sido facilmente contestados com base em convicções pessoais ou experiências vividas, principalmente quando se trata de crenças religiosas.

Em sociedades polarizadas, nas quais notícias falsas e teorias da conspiração se propagam com rapidez pelas redes sociais, o conhecimento científico tornou-se alvo frequente de ataques que reverberam em grupos com suas crenças e interesses políticos ou econômicos contrariados, o que vai de encontro aos que ainda concebem a ciência como algo neutro e apolítico.

Ainda nesse contexto, o ano de 2020 foi um ano bastante atípico, devido a uma pandemia global que atingiu o mundo. Só no Brasil, até o final da escrita desta tese, o novo coronavírus (COVID-19) levou a óbito mais de 570 mil pessoas<sup>63</sup>. Apesar disso, em dois momentos distintos o presidente da República subestimou a pandemia e se referiu ao vírus e à doença provocada por ele como uma “gripezinha”, além de algumas vezes contrariar especialistas da saúde e infectologistas.<sup>64</sup>

<sup>59</sup> Pessoas que acreditam que o Planeta Terra é plano. Para mais informações: ELER, Guilherme; VERSIGNASSI. A “ciência” da Terra plana. Revista Super Interessante. 06/04/2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/a-ciencia-da-terra-plana/>. Acesso em: 28/08/2020

<sup>60</sup> O aquecimento global é o aumento das temperaturas médias do planeta causado pelas práticas humanas – embora existam discordâncias quanto a isso no campo científico. A principal causa desse problema climático que afeta todo o planeta é a intensificação do efeito estufa, fenômeno natural responsável pela manutenção do calor na Terra e que vem apresentando uma maior intensidade em razão da poluição do ar resultante das práticas humanas. Informação adquirida em: PENA, Rodolfo Alves; SOUSA, Rafaela. Aquecimento Global. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/aquecimento-global.htm> Acesso em: 28/08/2020

<sup>61</sup> ROQUE, Tatiana. Questões da pós-verdade: o negacionismo no poder. Revista Piauí. Edição 161, Fevereiro 2020. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-negacionismo-no-poder/> Acesso em: 30/08/2020

<sup>62</sup> Momento no qual fatos objetivos têm menos influência na opinião pública do que crenças pessoais.

<sup>63</sup> Dados sobre a pandemia disponíveis em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 09/09/2021.

<sup>64</sup> No dia 20 de março, em uma coletiva de imprensa, Bolsonaro disse: “*depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, tá ok?*”. E tornou a usar o termo publicamente quatro dias depois em um



A conjuntura pandêmica escancarou, novamente, os interesses políticos e econômicos do capital em detrimento da vida das pessoas. E a classe trabalhadora ficou a reboque da inoperância do Estado e das decisões e pressões do empresariado nacional e internacional para retorno das atividades comerciais. Também trouxe à tona uma série de notícias falsas disseminadas ao passo que a comunidade científica buscava orientar a população sobre os procedimentos para se proteger. Trata-se de mais uma forma de ataque à ciência e ao conhecimento científico.

Essa situação ilustra, em alguma medida, tanto a deslegitimação compulsória da ciência por lideranças políticas conservadoras e suas/seus apoiadoras/es, quanto a nocividade do negacionismo científico e da disseminação das chamadas *fake news*<sup>65</sup>.

Essa forma de atuação política faz com que, em meio ao luto pelas milhares de mortes resultantes de uma pandemia, nos deparemos e escandalizemos com a necropolítica do governo bolsonarista, que encontra nesse momento uma oportunidade para matar mais, uma extensão do seu *modus operandi* de governar. (KOHAN, 2020)<sup>66</sup> Segundo Kohan (2020, p.3), a pandemia gerada por esse novo vírus vem sendo “veiculizada como mais um instrumento dessa necropolítica, quase que como uma oportunidade de consolidar a política da morte de forma mais rápida, segura, econômica” e a banalização das mortes.

Nesse sentido, o desafio que se coloca à ciência é o de ampliar o diálogo com a sociedade e pensar iniciativas de divulgação científica abertas à autocrítica. Não basta defender a ciência a partir de posições de autoridade, alicerçadas na superioridade ou na “pseudoneutralidade” do saber científico. Mais do que isso, é papel das/os pesquisadoras/es tornar suas pesquisas acessíveis à sociedade civil, abandonar o discurso de imparcialidade e resistir a esse tipo de política conservadora, por meio de uma ciência também combativa. Além disso, a preservação de um sistema de Educação Básica e Superior público, plural, gratuito, laico, de qualidade e socialmente referenciado é, ao que tudo indica, base da resistência aos ataques aqui mencionados.

---

pronunciamento nacional: *"no meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico, daquela conhecida televisão"*, referindo-se ao médico Drauzio Varella que havia, em janeiro, subestimado o novo coronavírus, apesar de ter feito autocrítica posteriormente. Mais informações em: 2 MOMENTOS em que Bolsonaro chamou covid-19 de 'gripezinha', o que agora nega. **BBC News Brasil**, [São Paulo], 27/11/2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536> . Acesso em: 10/09/2021 e outros canais da grande mídia.

<sup>65</sup> Tradução: notícias falsas.

<sup>66</sup> Walter Kohan (2020) utiliza o conceito de necropolítica, inspirado em M. Foucault, como um “dispositivo de governo para fazer morrer e deixar morrer”. Destaco que a necropolítica, para muitos autores, é uma possibilidade e uma forma de fazer política em que se opta ideologicamente por um tipo de política genocida, na qual o Estado mata ou deixa morrer. Eu a compreendo como algo inerente ao capitalismo e fundamental a sua sobrevivência.

Assim, apresentar criticamente nossa metodologia e as bases que nos levaram a optar por uma forma (e um olhar) de fazer pesquisa e não outra faz parte desse movimento de reflexão acerca dos desafios na construção deste trabalho e do fato de estarmos imbricadas no processo enquanto pesquisadoras e educadoras constantemente afetadas pela temática. E quando dizemos afetadas, nos referimos especificamente a sermos tocadas pelo tema de forma afetiva ou na condição de afetividade<sup>67</sup>. Entendemos que a maneira como somos afetados pode diminuir ou aumentar a nossa vontade de agir. No caso, aumenta nossa vontade de agir, seja enquanto pesquisadoras, seja enquanto professoras, ainda que esses dois *status* sejam, ao nosso ver, indissociáveis.

Agimos como pesquisadoras quando o tema nos toca como educadoras e, em um movimento reverso, agimos como educadoras nos alicerçando na produção de conhecimento de pesquisadoras/es e nas nossas próprias pesquisas. Por isso, optamos neste trabalho por uma perspectiva metodológica crítica e interpretativa de pesquisa, em que dialogamos com nossos pares, contextualizamos as investigações de forma histórica e ideológica, consideramos nossas vivências e nos posicionamos sem qualquer pretensão ou busca constante por neutralidade ou imparcialidade, presente nos anseios de algumas/alguns pesquisadoras/es. Isso porque não acreditamos que nossas experiências desde a infância até a fase adulta, o sermos professoras, nossa relação com as crianças na escola e com nossos pares, o nosso fazer pedagógico e as nossas escolhas metodológicas de trabalho e de pesquisa possibilitam isso.

## 2.2 A pesquisa militante e a pesquisadora implicada

Um dos grandes desafios e preocupações na realização de uma pesquisa é que ela seja desenvolvida, metodológica e teoricamente, de forma idônea e que tenha credibilidade acadêmica. O caráter da credibilidade científica das pesquisas vai se modificando historicamente. Se antes era almejado que a/o pesquisadora/or mantivesse uma postura distante do objeto e uma neutralidade com relação à temática da pesquisa, hoje vemos expressivo crescimento de pesquisas de cunho militante em que o pesquisador está totalmente implicado e a desmistificação da neutralidade acadêmico-científica. Ou seja: pesquisas participativas e críticas que têm, ao mesmo tempo, o objetivo de analisar, explicar e transformar a realidade e dela se apropriar. Segundo Filho e Narval (2013, p.647) temos que

---

<sup>67</sup> A dimensão afetiva que é de fundamental importância para Wallon (1986), seja do ponto de vista da construção da pessoa, como do ponto de vista do conhecimento, é portanto marcante para o desenvolvimento da humanidade que se manifesta a partir do nascimento e estende-se pelo primeiro ano de vida da criança. para Wallon (1986), afetividade, além de ser uma das dimensões da pessoa, é uma das fases mais antigas do desenvolvimento humano, pois quando este, tão logo deixou de ser puramente orgânico passou a ser afetivo e, da afetividade lentamente passou para a racionalidade.

Todo sujeito que se vê na tarefa de produzir conhecimento científico é, em sentido lato, um sujeito implicado. Contudo, o desenvolvimento do modo de produzir esse tipo de conhecimento fez surgir, também, mecanismos aceitos pelas comunidades epistêmicas capazes de controlar a implicação. O pressuposto da neutralidade da ciência é visto hoje, majoritariamente, como uma quimera. Não há desinteresse em ciência, logo, nenhuma neutralidade é possível.

Assim, ao assumir o desafio de produzir conhecimento científico ocupando-se do objeto do qual é parte, a/o pesquisadora/or, como sujeito implicado, vincula inevitavelmente sua identidade ideológica ao respectivo projeto. Dessa forma, a pesquisa com implicação e militante só pode ser concebida com a superação das pretensões de neutralidade e objetividade, promulgadas pelo paradigma positivista da ciência moderna.

Para Aguiar e Rocha (2007), pesquisar é uma atitude que interroga as pessoas e os fatos em seus processos de constituição, trazendo para o campo de análise as histórias, o caráter transitório e parcial, os recortes que a investigação imprime nas práticas e a forma como produz seus próprios objetos e efeitos. A humanidade e os indivíduos encontram-se numa trama, sendo apenas a partir dessa trama que poderemos compreendê-los.

É válido destacar que a ciência é um modo de apropriação humano, sistemático e organizado da realidade e está ligada à necessidade humana de estender e aprofundar a dominação e relação com a natureza para sua sobrevivência e reprodução. O caráter social do comportamento humano tem, portanto, o mesmo fundamento objetivo da produção de conhecimentos.

Assim, a distinção do que a ciência é ou não nas sociedades modernas, alicerçada no tão discutido “rigor científico”, é um processo ligado às necessidades históricas particulares de dominação de algumas classes sociais sobre outras, ou seja, é determinada pela necessidade e desejo de perpetuação dos privilégios das camadas proprietárias; no entanto, não determina os limites concretos da ciência. Segundo Jaumont e Varella (2016, p.419),

Os traços fundamentais disto que se convencionou chamar de ciência moderna têm suas raízes no processo de ascensão da burguesia, na Europa ocidental a partir do século XIII. O impulso elementar para conformação da referida ciência provém, em suma, da capacidade material que a instrumentalização de ramos científicos emprestou ao complexo comercial, industrial, financeiro e militar burguês.

Nesse sentido, vislumbrando a construção de um pensamento crítico, de superação do eurocentrismo e dos limites da ciência moderna, e como forma de contribuir de maneira mais ativa e efetiva para os processos de transformação social, é que se inscreve a pesquisa militante que representa a real articulação entre a teoria crítica e as ações no campo das lutas sociais.

Para Jaumont e Varella (2016, p.433),

O termo pesquisa militante busca designar esse amplo espaço de produção de conhecimento orientado para a ação transformadora que busca aliar a reflexão crítica e teórica com a prática nas lutas populares em um processo multidirecional, articulando intelectuais, pesquisadores, movimentos sociais, comunidades e organizações políticas, com os objetivos de fortalecer o protagonismo popular e de contribuir para a construção de uma sociedade justa e solidária, livre de todas as opressões e dominações.

Assim, além de conhecer o processo, o movimento e a dinâmica dos fenômenos sociais, a/o pesquisadora/or militante tem a oportunidade de refletir coletivamente acerca das concepções teóricas e pode contribuir na construção de interpretações próprias e de marcos explicativos da realidade. A tendência é a possibilidade de construção de um saber mais transformador e coletivo, rompendo com a lógica individualista da rotina acadêmica e da relação vertical entre pesquisador/a e seu objeto e campo de pesquisa.

Aguiar e Rocha (2007) afirmam que entre os anos 1970 e 1980 a perspectiva participante nas pesquisas ganha sentido de ruptura com o *status quo*. Isso porque o Brasil já vinha de uma conjuntura de repressão política, com o exílio de militantes e intelectuais, a desestabilização e enfraquecimento dos movimentos populares, ainda que a luta pela democracia tenha se mantido de forma quase sempre marginalizada. As referências para as ações politizadas se sustentavam nos marxismos e na proposta de educação popular de Paulo Freire, por exemplo, através de ações coletivas comprometidas com a interferência nos rumos da transformação social.

Segundo as autoras, para desenvolver uma metodologia participativa, tornou-se necessária a mudança na postura da/o pesquisadora/or e das/os pesquisadas/os, uma vez que todos passam a ser coautoras/es do processo de diagnóstico da situação-problema e da construção de caminhos para o enfrentamento e solução das questões. É, dessa forma, um processo contínuo que acontece na vida diária, transforma os sujeitos e demanda desdobramentos de práticas e relações entre os participantes (AGUIAR; ROCHA, 2007)

Portanto, o “intelectual implicado”, para além de um compromisso, sugere que estar implicado e realizar ou aceitar a análise das próprias implicações é admitir que somos objetivados por aquilo que pretendemos objetivar como fenômenos, acontecimentos, grupos, ideias, etc. E é importante salientar que a implicação na pesquisa não é algo que se decide fazer como processo de trabalho. Para Aguiar e Rocha (2007, p.656), a implicação “inclui uma análise do sistema de lugares ocupados ou que se busca ocupar ou, ainda, do que lhe é designado, pelo coletivo, a ocupar, e os riscos decorrentes dos caminhos em construção”.

Nesse sentido, concordamos com Filho e Nerval (2013) quando dizem que um dos primeiros cuidados deve ser a aproximação com o campo de pesquisa, pois deverá incluir uma análise do impacto que as situações vivenciadas exercem sobre a história da/o pesquisadora/or

e sobre o sistema de poder instituído, inclusive, e sobretudo, o lugar de saber e a estatura do seu poder. O seu pertencimento e o lugar que o ocupa nas relações sociais deve ser sempre objeto de análise.

Assim, podemos afirmar que esta tese resulta de uma pesquisa qualitativa, participativa, crítica e militante em que eu, como pesquisadora e professora, estou imersa e, portanto, implicada. Isso porque (i) sou professora de Educação Infantil (ii) sou militante sindical na área da Educação, (iii) participo de movimentos sociais voltados à minha prática docente e à Educação Infantil e no escopo desta pesquisa estão, como protagonistas, os movimentos sociais e sua atuação na primeira etapa da Educação Básica.

De certo, esta pesquisa é uma pesquisa intervenção militante com pesquisadora implicada e, conforme já mencionado e defendido em outros momentos deste trabalho, não há a pretensão (sequer a possibilidade) de se buscar neutralidade científica. Ao contrário, o desejo aqui é contribuir academicamente por meio de uma análise e explicação da realidade, com a comprovação ou não de hipóteses, e contribuir socialmente com uma pesquisa que questiona, transforma o campo das lutas sociais e intervém sobre ele.

### 2.3 O *intelectual engajado* e o *intelectual orgânico gramsciano*<sup>68</sup>

O conceito de *intelectual engajado* definido por Marilena Chauí (2006) e o conceito de *intelectual orgânico* criado por Antônio Gramsci (1999) podem nos ajudar a compreender o papel do intelectual e da/do pesquisadora/or (e, portanto, da/o professora/r), especialmente em tempos de adversidade e perversidade. Consideramos, dessa forma, necessário refletirmos com eles sobre ser intelectual pesquisadora/or militante, realizar pesquisa implicada e resistir a qualquer discurso que tente nos convencer a ser e fazer diferente. E para isso, discutimos a tentativa de silenciamento dos intelectuais em momentos políticos conturbados e a necessidade da nossa implicação e posicionamento diante do conhecimento e da pesquisa.

Aqueles que marcaram a história da cultura e da política no Ocidente e que em momentos históricos marcantes ultrapassaram os obstáculos que levavam o povo à submissão e ao silêncio, aqueles que deveriam não apenas refletir sobre os tempos de crise e de retrocessos, mas principalmente dar visibilidade às grandes questões do nosso tempo, hoje, encontram-se, em grande medida, silenciados pela forma de organização política e pelos valores dominantes

---

<sup>68</sup> O conceito de “intelectual engajado” é definido por Marilena Chauí (2006) no capítulo *Intelectual engajado: uma figura em extinção?*, do livro *O Silêncio dos Intelectuais*, organizado por Adauto Novaes, em 2006. Já o conceito de *intelectual orgânico* foi criado por Antônio Gramsci (1999) para definir o intelectual originário de sua classe que pensa a partir de e para ela, constando na obra *Cadernos do Cárcere*.

na sociedade contemporânea. O que houve com as/os intelectuais, antes ativas/os e agora emudecidas/os? Estaríamos vivendo a morte da/do intelectual independente e o surgimento de uma categoria submissa ao dinheiro, ao prestígio, ao poder? Estaríamos vivendo um movimento social e político de descrédito e silenciamento de estudiosas e estudiosos, pesquisadoras e pesquisadores? Quais seriam as razões para essa forma de apagamento da figura da/o intelectual e de suas ideias?

Para Novaes (2006), a crise dos ideais universais de liberdade, justiça e razão que sempre foram a razão de ser da/o intelectual, o domínio quase que absoluto do relativismo, o pragmatismo, o ceticismo na política e a submissão do trabalho intelectual aos interesses da tecnociência e à demanda política podem ser alguns exemplos que levam pesquisadoras e pesquisadores clássicos, bem como suas pesquisas, ao silenciamento e, pior, ao descrédito. Talvez a figura do “velho intelectual” esteja hoje superada.

Na modernidade, a fala e a ação públicas dos intelectuais assumem duas características importantes, segundo Marilena Chauí (2006, p.20): (i) a defesa de causas universais, em detrimento de interesses particulares e (ii) a transgressão com relação à ordem vigente. Para ela, “os intelectuais oscilam entre o recolhimento e o engajamento, o silêncio e a intervenção pública, oscilação que decorre das circunstâncias nas quais a demanda de autonomia racional é respeitada ou ameaçada pelos poderes instituídos”.

Sobre o papel do intelectual no mundo moderno, Chauí (2006) recorre à Pierre Bourdieu (1989<sup>69</sup> apud CHAUI, 2006, p.20) quando ele afirma que:

Os intelectuais surgiram historicamente no e pelo ultrapassamento da oposição entre cultura pura e o engajamento. São por isso seres bi-dimensionais. Para invocar o título de intelectual, os produtores culturais precisam preencher duas condições: de um lado, pertencer a um campo intelectualmente autônomo, independente do poder religioso, político e econômico e outros, e precisam respeitar as leis particulares desse campo; de outro lado, precisam manifestar sua perícia e autoridade específicas numa atividade política exterior ao campo particular de sua atividade intelectual. Precisam permanecer produtores culturais em tempo integral sem se tornar políticos. Apesar da antinomia entre autonomia e engajamento, é possível mantê-los simultaneamente. Quanto maior a independência intelectual com relação aos interesses mundanos, advinda sua mestria, tanto maior sua inclinação a asseverar essa independência, criticando os poderes existentes e tanto maior a afetividade simbólica de qualquer política que possam tomar.

O fracasso do projeto moderno ocorre com a forma de inserção da racionalidade no modo de produção capitalista e, a partir desse momento, faz-se necessário (re)pensar essa autonomia racional, já que, em alguma medida, há uma vitória da ordem sobre a

---

<sup>69</sup> BOURDIEU, Pierre. *The corporatism of the universal: the role of Intellectuals in the Modern World*. Telos. 1989, n.81, p.99.

transformação/transgressão. Segundo Chauí (2006), essa vitória tem suas raízes no que Marx (2007) chamou de “ideologia burguesa”. Ou seja: a autonomia racional das artes, ciências, técnicas, filosofia, ética e direito não poderia escapar de ser determinada pela forma histórica da divisão social das classes, com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual no modo de produção capitalista, o que levou ao ocultamento da determinação material da racionalidade.

Chauí (2006) destaca que essa autonomia da racionalidade transformou-se em um tipo de fantasma, pois acreditava-se que as ideias determinam o movimento da história, ignorando a determinação histórica do saber, a divisão social das classes, a exploração econômica e a dominação política. As ideias passam a ser, assim, representações abstratas e imagens que a classe dominante tem de si mesma e que estendem para todas as classes sociais e épocas ao seu favor. Em suma, “a ideologia integra a lógica da luta de classes em favor da classe dominante” (CHAUÍ, 2006, p.27). Isso significa que a autonomia dos intelectuais e sua intervenção pública precisa ser afirmada “pela tomada de posição no interior da luta de classes contra os dominantes e na redefinição dos universais”. E essa tomada de posição é exatamente a noção de engajamento ou do intelectual que intervém criticamente na esfera pública, através, não apenas, da transgressão da ordem e a crítica do existente, mas também da crítica da forma e do conteúdo da própria atividade das artes, ciências, técnicas, filosofia e direito. E é nesse posicionamento crítico, engajado e transgressor da realidade que a/o intelectual se diferencia de um ideólogo, expressando-se este último a favor do *status quo*.

Desta forma, Chauí (2006, p.30) chama a atenção para a contradição da expressão “o silêncio dos intelectuais”<sup>70</sup>, pois, ao se calar diante da realidade, a pensadora e o pensador deixariam de ser intelectuais; reflete, ainda sobre as possíveis causas desse silenciamento.

Entre essas causas Chauí (2006, p.30) menciona, em primeiro plano, “o amargo abandono das utopias revolucionárias (...) a rejeição da política (...) e um ceticismo desencantado” somados aos efeitos do totalitarismo nos países ditos comunistas, do fim da União Soviética com o fracasso da *glasnost*<sup>71</sup> e do recuo da social-democracia. Esse cenário provoca o desaparecimento de um horizonte histórico do futuro ou desesperança de sua existência e o presente parece fechar-se em si. “A ordem vigente aparece autolegitimada e justificada porque nada parece contradizê-la e nem a ela se opor” e os ideólogos podem afirmar

<sup>70</sup> NOVAES, Adauto (Org.). O silêncio dos intelectuais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

<sup>71</sup> Política de transparência e democratização e liberdade nos meios de informação instituída, em 1931, no governo de Mikhail Gorbatchov, na antiga União Soviética. Disponível em: PINTO, T. **Perestroika e glasnost na URSS**. Brasil Escola, [Goiânia]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/perestroika-glasnost-na-urss.htm> . Acesso em: 06/03/2020.

um “fim da história” e o capitalismo como destino final da humanidade. Segundo a pesquisadora, passa a haver a “ausência de um pensamento capaz de desvendar e interpretar as contradições que movem o presente”, não se tratando propriamente de uma recusa, mas de uma impossibilidade crítica contundente.

O encolhimento do espaço público, o alargamento do espaço privado e o neoliberalismo seriam a segunda causa desse silenciamento. Direitos econômicos e sociais tornam-se serviços definidos pela lógica do mercado e o cidadão é, assim, transformado em consumidor. Como desdobramento, o intelectual engajado é substituído pela figura do especialista competente.

Como terceira causa, Chauí (2006) aponta para a inserção do saber e da tecnologia no modo de produção capitalista, tornando-se forças produtivas e agentes de acumulação. O poder capitalista hoje encontra-se no monopólio dos conhecimentos e da informação e os pensadores e técnicos tornam-se agentes econômicos diretos.

Com as artes já a serviço da indústria cultural e as ciências e as técnicas submetidas à lógica empresarial, como pensar em autonomia intelectual ou racional? A pesquisa não apenas se transformou em instrumento para servir e controlar como também é dependente de investimentos empresariais, regulados pelo livre mercado. Como preservar a autonomia racional que serve de alicerce para a crítica intelectual, estando submetida a racionalidade às lógicas do mercado e aos interesses empresariais?

Nesse sentido, Chauí (2006) nos aponta para uma necessidade de resistência a esse silenciamento e nos desafia a pensar alternativas para o engajamento intelectual, o que seria uma espécie de pleonasma, já que existe uma certa redundância nesses termos: se não for engajado não é intelectual *à priori*. Assim, não existe neutralidade e toda atividade intelectual está comprometida com algum valor.

Se existem uma ciência e uma cultura comprometidas com os interesses burgueses, existe também um espaço para a insurreição de estratégias que intensificam e massificam a cultura, criando condição necessária para o surgimento de uma atividade intelectual contrária aos princípios da Filosofia da *práxis*, ou seja, aos princípios do intelectual que se insere e atua na realidade, num compromisso firmado com a sociedade. (SOLER, 2017)

A partir dessa perspectiva, se a ideologia integra a lógica da luta de classes em favor da classe dominante, isso significa que a classe dominante possui *intelectuais orgânicos*, conceito criado pelo filósofo sardo Antonio Gramsci (1999), que se refere à intelectuais que se mantêm ligados a sua classe social originária, atuando como uma espécie de seu porta-voz, Não seria da mesma forma considerável a existência de intelectuais engajados, oriundos das classes



populares proletárias, professoras/es pesquisadoras/es que estudam e fazem pesquisa partindo de sua classe social originária, a favor dela e de seus interesses e demandas?

O filósofo defende que todas as mulheres e homens são filósofos, o que abre espaço para que o intelectual orgânico participe conscientemente das questões que envolvem a sua realidade, atuando sempre criticamente no interior das estruturas do Estado. (GRAMSCI, 1978b)

Gramsci (1978a, 1978b, 1999, 2004, 2007) é um dos autores fundamentais nesta pesquisa, pois seus estudos alicerçam grande parte das nossas discussões no decorrer deste trabalho. Da mesma forma, ele nos ajuda, metodologicamente inclusive, a pensar o intelectual como um representante de sua classe, que pensa a partir de, com e para sua classe social. O que nesta pesquisa nos leva a um ponto de partida do pesquisar. Nós, pesquisadoras, partimos da nossa classe social, da nossa origem de classe quando estudamos, investigamos e pesquisamos. Quando nos relacionamos com nosso objeto de pesquisa não fazemos de forma neutra, fazemos a partir de um recorte de classe que considera nossas experiências e desejo de contribuir para a mudança. Assim, nos colocamos nesta tese como intelectuais orgânicas *gramscianas* porque dessa forma nos inserimos no mundo e nas relações que estabelecemos com o outro.

#### 2.4 Os caminhos metodológicos da pesquisa

Quando iniciamos uma pesquisa acadêmica, temos em mente uma forma de realizá-la e esse como fazer vai se construindo durante a própria pesquisa e se transformando de acordo com as necessidades, sejam elas decorrentes dos estudos teóricos e bibliográficos, seja do que encontramos no próprio campo ou de imprevistos dentro e fora dele.

Inicialmente, nossa intenção era conversar com profissionais da Educação sobre sua prática cotidiana e possíveis angústias e desafios frente ao Movimento *Escola Sem Partido* e suas ideias. Essa troca seria realizada como forma de articular o que vínhamos encontrando em termos teóricos, através de bibliografias diversas, dispositivos legais e reportagens sobre o assunto, com um aspecto mais empírico, trazendo a realidade cotidiana dessas/es educadoras/es para o debate: uma forma, talvez precipitada e equivocada, de fazer valer a teoria e toda aquela revisão bibliográfica que já vinha sendo realizada há algum tempo. Trata-se de um “tropeço de pesquisa” que muitos de nós pesquisadoras/es damos em nossa caminhada, deixando o aspecto empírico para o final, como se de fato ele tivesse como função apenas comprovar uma hipótese teórica. De certo, um equívoco.

Dado esse primeiro tropeço e com a consciência de que, por questões burocráticas inerentes as pesquisas acadêmicas, dificilmente há a possibilidade de um novo começo, nos deparamos com as seguintes questões: como trazer o campo de pesquisa, a realidade cotidiana, as narrativas para o centro desta tese? Como fazer com que a pesquisa de campo e as narrativas passem de pano de fundo à protagonistas desta pesquisa?

Outra questão a ser considerada que agrava essa condição são os imprevistos externos à pesquisa que ocorrem e nos obrigam a criar estratégias outras de ação, o que demanda uma reorganização da metodologia de campo e da nossa própria forma de ver e nos relacionar com a pesquisa. Entre muitos outros imprevistos, o que ganhou enorme dimensão foi o fato de o mundo ter enfrentado, em 2020 e 2021, últimos anos da elaboração desta tese, uma pandemia provocada por um vírus ainda desconhecido que levou à suspensão das atividades escolares por alguns meses, práticas de distanciamento social e reorganização da vida cotidiana. Atreladas a isso estavam as pressões e inúmeras discussões acerca de ensino remoto e sobre retorno precoce às atividades presenciais. Professoras/es se viram sobrecarregadas/os de trabalhos por meio virtual e trabalho doméstico, bem como mergulhadas/os em um caos emocional. Atividades acadêmicas e escolares, encontros que eram regulamente organizados por movimentos, assembleias e eventos sindicais estavam suspensos por tempo indeterminado. E, somente mais tarde algumas atividades começaram a ocorrer de forma remota. E agora? Como realizar pesquisa nesse contexto? Como escrever diante dessa realidade que se impunha?

Segundo Gonzaga (2006), não há receita para a eficácia de uma boa produção em pesquisa científica acadêmica, mas pode haver determinação, diálogos constantes com teóricos e a sua relação com uma prática contínua e reflexiva. O autor chama a atenção para a necessidade de dedicação e disponibilidade de tempo para essa tarefa, algo ausente na maioria dos casos das/dos educadoras/es pesquisadoras/es, principalmente aquelas/es que atrelam pesquisa e uma prática contínua que se retroalimentam.

Entretanto, além das intercorrências que podem acontecer durante as pesquisas, não se previa que haveria uma pandemia neste momento. De certo, essa dedicação e disponibilidade de tempo, em grande medida, foram afetadas. Foram cerca de quatro meses de pesquisa quase que totalmente interrompida, pois as demandas e as prioridades naquele momento eram outras: sobreviver, dar suporte a familiares e amigos mais vulneráveis, dar conta da ampliação das atividades domésticas e da oscilação emocional decorrente do isolamento e do medo. E mais

de um ano de adaptação ao “novo normal”<sup>72</sup>. Perdemos pessoas queridas, tivemos receio de perder outras. Tudo isso somado a ações governamentais pouco eficazes frente ao problema. Como continuar? Como fazer da escrita e pesquisa parte desse movimento? Por isso, concordamos com Zago (2003) quando afirma que uma multiplicidade de fatores pode exercer influência sobre os resultados obtidos, ou seja, o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme o planejado e, dessa forma, está sujeito a um processo de constante construção.

Durante esse cenário pandêmico e diante das alterações dessa nossa relação com o tempo é importante salientar que enquanto pesquisadoras foi necessário lançar mão, em alguma medida, de um “tempo infantil”. Para Kohan (2020), o fato de a pandemia ter afetado a nossa experiência *khronos*<sup>73</sup>, nos deu, em contrapartida, a possibilidade de experienciar o tempo *aion*<sup>74</sup>, ou seja, de experienciar uma outra relação com o tempo, uma relação infantil com o tempo: tempo do querer saber, do amar, do pensar, do cuidar e do brincar como modo de estar no mundo. Quanto mais angustiados, estressados e atormentados pelas demandas de um tempo cronológico e pelas restrições de aproveitá-lo em intensidade, menos tempo para pensar, assistir a um filme ou brincar com qualquer coisa. Nesse sentido, talvez fosse tempo de voltar à infância, não à nossa infância cronológica, mas ao tempo de infância.

Mas, em meio a esse momento de incertezas, foi possível uma reinvenção da pesquisa de campo na forma em que ela está finalmente estruturada. E foi possível me deparar com as ideias do *Escola Sem Partido* (nem sempre com esse rótulo) e com a criação de estratégias por parte de profissionais de Educação e de variados movimentos de resistência na área da infância e da Educação Infantil para lidar com o esvaziamento do espaço escolar, pensar sobre a sua prática, o papel da Educação e resistir às pressões políticas conservadoras que nunca deram trégua. Abria-se uma nova possibilidade de pesquisa.

Nesse sentido, optamos pelo caráter qualitativo da pesquisa, pois não pesquisaremos ou analisaremos indivíduos ou fatos isolados, mas sim contextualizados. As posições no espaço social, as experiências anteriores, os diferentes contextos institucionais e históricos, por exemplo, são, para nós, indicadores mais adequados à compreensão de determinadas práticas e

---

<sup>72</sup> Expressão utilizada para se referir à nova realidade que se impunha, no entanto, passível de críticas, pois nunca vivemos uma normalidade, uma vez que problemas sociais e econômicos já existiam antes, tendo sido acentuados e escancarados com a pandemia.

<sup>73</sup> Segundo Kohan (2020), o tempo *khronos* é o tempo cronológico, o tempo relógio, do calendário e da instituição. É um tempo que não para e segue movimentos uniformes, sucessivos e irreversíveis. Tempo composto de passado e futuro. É o que ele chama de tempo adulto.

<sup>74</sup> Para Kohan (2020), *aion* é a duração do tempo. O tempo intensivo, das experiências que nos fazem sentir que o presente é durável. É puro presente. É o tempo que ele chama de tempo infantil.

representações. Entretanto, sem abrir mão de um caráter quantitativo, traduzido na análise de dados e análises descritivas.

Ao articularmos aspectos micro e macrosociais, queremos afirmar que nossa intenção não é tratar a esfera microssocial dissociada da esfera macro nem compreender os aspectos macrosociais ou de estrutura como um compilado de situações isoladas na escala micro. Entretanto, é importante destacar que o fato de as estruturas não serem passíveis de observação direta não significa que são inacessíveis ao conhecimento. A ligação entre os níveis macro e microssocial tem se tornado cada vez mais atraente diante da complexidade do mundo social e, nele, da Educação. (BRANDÃO, 2001)

A pesquisa qualitativa é utilizada, então, por acreditarmos que em Educação os dados quantitativos são importantes, porém, insuficientes. As descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamento, as experiências dos participantes, suas atitudes, crenças, pensamentos e reflexões são fundamentais. Além disso, a pesquisa qualitativa nos induz a questionamentos que nos fazem refletir também sobre a condição em que nos encontramos em relação ao tema da pesquisa, pois ela nos afeta e é um referencial identitário para nós. O pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística nesse tipo de pesquisa. As pessoas e os lugares não são reduzidos a variáveis. Estudam-se as pessoas no contexto de seu passado e nas situações nas quais se encontram. São consideradas suas vivências e suas culturas. Há uma busca por tratar de compreender as pessoas dentro do marco de referência delas mesmas.

A pesquisa crítica procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da ação social, convergindo com a crítica interpretativa ao positivismo e adotando metodologias predominantemente qualitativas. Os autores que se colocam nessa perspectiva utilizam-se das teorizações produzidas pelas correntes e autores que se filiam no paradigma interpretativo, considerando que alguns resultados empíricos são gerados na ocultação das relações assimétricas de poder. Para isso, “procuram enquadrar ideologicamente as investigações de campo, desocultando as raízes dos fenômenos observados e relatados na estrutura social, referindo como aspecto central a base material das suas investigações”. (SARMENTO, 2011, p.143).

Segundo Gonzaga (2006, p. 74-75), “os métodos qualitativos nos mantêm próximos ao mundo empírico. Estão destinados a assegurar um estreito ajuste entre os dados e o que a gente realmente diz e faz”. Para o pesquisador qualitativo, “todos os contextos e pessoas são dignos de estudo. Nenhum aspecto da vida social é demasiado frívolo ou trivial para ser estudado”.

Em suma, não seria possível ignorar essa a realidade que se impunha. Na verdade, ela nos trouxe outros elementos para discutir o que já havia sido proposto e para alterar nossa relação como pesquisadoras com o tempo e com a pesquisa.

Apenas dados quantitativos são insuficientes e descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamento, as experiências dos participantes, suas atitudes, crenças, pensamentos e reflexões são importantes para a área da Educação e, por isso, lançamos mão da pesquisa qualitativa, pois ela é indutiva e segue um desenho de investigação flexível, com questionamentos que nos fazem refletir também sobre a condição em que nos encontramos em relação ao tema da pesquisa, escolhido por nos afetar de alguma forma e por ser para nós um referencial identitário. E, dessa forma, servimo-nos também de um tipo de pesquisa militante, em que estamos implicadas enquanto pesquisadoras, em que o objetivo não se dá apenas em analisar, explicar a realidade ou dela se apropriar, mas, como participante, transformar e intervir nessa realidade.

A “pesquisa intervenção” é uma tendência nas pesquisas qualitativas participativas que, segundo Aguiar e Rocha (2007), vem assumindo uma intervenção de caráter sócio-analítico e micropolítico na experiência social. Enquanto proposta de atuação (trans)formadora, ela aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas. Trata-se de uma crítica à política positivista de pesquisa e, diferentemente de uma metodologia com justificativas epistemológicas, constitui um dispositivo de intervenção no qual se afirma o ato político que toda investigação constitui. Nela acentua-se o vínculo entre a gênese teórica e a gênese social dos conceitos, o que é negado implícita ou explicitamente nas versões positivistas de pesquisa.

A intervenção, associada à construção e/ou utilização de analisadores históricos, tira partido do deslocamento operado pelo conceito de analisador – da figura do analista para o de acontecimento – o que já é, em si, um modo de intervir nos procedimentos habituais de pesquisa que se pautam na centralização da figura do pesquisador-intérprete, ou, pela descentralização, na abertura aos participantes intérpretes. A partir daí, o que se coloca em xeque não é apenas “quem interpreta”, mas o próprio “ato de interpretar”, de fazer valer algo que “fale por todos” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p.656)

Segundo Zago (2003, p.296) é importante destacar que “campo, método e teoria não são camisas de força que dominam a/o pesquisadora/r e impedem descobertas de novos caminhos” e não devem ser utilizados separadamente.

Assim, para sermos capazes de analisar o Movimento *Escola Sem Partido*, suas concepções de criança, infância e Educação, bem como das contradições/tensões existentes entre suas ideias e o que temos hoje no campo da Educação, em especial da Educação Infantil,

buscamos trazer para o debate discussões importantes travadas no âmbito dos Estudos da Infância, das Políticas Públicas para a infância, para Educação Infantil e demais estudos da área.

Diante de avanços históricos envolvendo a educação das crianças pequenas consideramos importante analisar algumas concepções de infância e o lugar da infância na sociedade contemporânea brasileira, os avanços, retrocessos e a concepção de infância que permeia discussões em torno da defesa do *Escola Sem Partido*, bem como de outros projetos e documentos atuais que tornam perceptíveis alguns retrocessos. Buscamos, ainda, contextualizar o Movimento *Escola Sem Partido* política e historicamente, no seio de um levante neoconservador em nível mundial.

Para iniciar a pesquisa e o processo de escrita, alguns temas importantes e autores base foram selecionados, a fim de subsidiar as análises, e material bibliográfico específico para a pesquisa foi recolhido: reportagens, dispositivos legais, pesquisas acadêmicas, entre outros elementos. A busca por referenciais que dessem suporte à pesquisa ocorreu a partir de temas centrais que envolvem o *Escola Sem Partido*: ideologia, conservadorismo, a distinção entre direita e esquerda, Educação etc.

Nesse sentido, percorremos o seguinte caminho metodológico: (i) revisão bibliográfica sobre o tema através das pesquisas de mestrado e doutorado sobre o *Escola Sem Partido*; (ii) análise do contexto político e histórico desta pesquisa e seus desafios e da conjuntura política em que se insere o Movimento *Escola Sem Partido*, (iii) acompanhamento de reportagens e artigos, dos principais meios de comunicação, virtuais ou impressos, sobre as atuações do Movimento, seus avanços e recuos e (iv) análise de sua página virtual oficial, com enfoque nas suas concepções de criança, infância e Educação Infantil; (v) identificação das principais áreas de confronto do *Escola Sem Partido*; (vi) identificação das contradições existentes entre as concepções de criança, infância e Educação Infantil do *Escola Sem Partido*, a história de reivindicações políticas envolvendo a Educação Infantil no que se refere à luta por creche e aos Estudos da Infância e políticas para a Educação Infantil mais recentes, com enfoque nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017); (vii) diálogo com pesquisadoras/es e referências intelectuais importantes na realização dessas contraposições e (viii) compreensão das tensões envolvendo o *Escola Sem Partido*, a Pedagogia de Paulo Freire e as ideias de Walter Benjamin.

Para análise do discurso do Movimento *Escola Sem Partido*, bem como os discursos de resistência dos movimentos sociais utilizaremos três categorias de análise: (i) concepções de Educação e de educando; (ii) as concepções acerca do papel da/o professora/or e do trabalho

docente e (iii) as concepções de criança, infância e Educação Infantil. E é com o olhar voltado para essas categorias que argumentamos, refletimos e fizemos nossas aferições, análises.

Para a análise descritiva e crítica do Movimento *Escola Sem Partido*, bem como suas concepções sobre criança, infância e Educação Infantil, utilizamos como recorte a página virtual oficial do movimento, <https://www.escolasempartido.org/>: o que nela aparece, como é apresentado e as publicações e artigos divulgados. Em uma das abas do *site* existe um campo de busca em que é possível realizar pesquisas através de palavras-chave. Nele utilizamos os seguintes descritores: (i) criança; (ii) infância e (iii) Educação Infantil. E focamos nossas análises nos resultados dessas pesquisas. Dos artigos e demais publicações apresentadas, excluimos aquelas que faziam referência apenas às crianças em idade correspondente ao Ensino Fundamental ou diretamente a esta etapa da Educação Básica, não por serem menos importantes, mas por, neste momento, não representarem o foco das nossas análises. Como desdobramento realizamos dois tipos de análise descritiva: (i) uma mais breve referente aos resultados obtidos relacionados a crianças de uma forma geral e (ii) uma mais detalhada dos resultados que se referiam especificamente às crianças pequenas e à Educação Infantil. Esse mesmo procedimento foi realizado em cada um dos descritores.

Após esse momento da pesquisa, nos dedicamos a analisar criticamente o que encontramos em diálogo com pesquisadoras/es e intelectuais desse campo de atuação e temática. Lançamos mão das contribuições de Marilena Chauí (2001), Karl Marx (2004, 2007) e Antônio Gramsci (1978a, 1978b, 1999, 2004, 2007) ao discutirmos conceitos importantes como *ideologia*, *hegemonia*, *estrutura* e *superestrutura*, *alienação* e *neutralidade/imparcialidade*. Também contamos com a contribuição de Paulo Freire (2011a, 2011b 2018, 2019) para debater sobre o clamor por discursos neutros, neutralidade pedagógica, Educação emancipatória, libertadora, conscientização e Walter Benjamin (1991, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2012a, 2012b, 2012c, 2015) para nos ajudar através do conceito de *experiência* e das suas contribuições sobre catástrofe e barbárie.

Alguns professores e pesquisadores tiveram seus escritos e estudos como suporte fundamental desta pesquisa, devido ao repertório já acumulado sobre o *Escola Sem Partido*. São eles, especialmente, Fernando Penna (2016a, 2016b, 2017) e Gaudêncio Frigotto (2017).

Para tratar de assuntos relacionados especificamente sobre criança, infância e Educação Infantil, utilizamos os Estudos da Infância e das políticas mais recentes para a Educação Infantil e dialogamos com Anete Abramowicz (2009, 2011), Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011, 2015), Ligia Aquino (2009, 2013), Maria Fernanda Nunes (2012, 2013), Aristeo Leite Filho (2013), Patrícia Corsino (2012), Vera Maria Ramos Vasconcellos (2011) , Fúlvia

Rosemberg (1989, 2005), Maria Amélia de Almeida Teles (2015), Manuel Sarmiento (2009) e William Corsaro (2011) e nos debruçamos sobre dispositivos legais importantes como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017)

Destacamos o compromisso metodológico de trazer professoras/es pesquisadoras/es, suas militâncias, pesquisas e obras acerca da temática para nos embasar política, ideológica e bibliograficamente neste trabalho e buscar fortalecê-los em suas pesquisas.

No próximo capítulo, temos como objetivo, contextualizar política e historicamente o surgimento do *Escola Sem Partido*, considerando seu viés conservador e autoritário parte de um projeto ultraconservador maior. Nesse sentido, traremos algumas ideias sobre o avanço do conservadorismo e a partir de que concepções desse levante nos embasamos.



### 3 O AVANÇO DA NOVA DIREITA E DO (NEO) CONSERVADORISMO NO BRASIL

Mais recentemente, temos nos deparado com um avanço de ideias conservadoras, em nível global, que vem se traduzindo em perseguições ainda mais acirradas a grupos minoritários, ataques frequentes à democracia e tem ocupado, inclusive, alguns espaços de poder, o que vem se desdobrando no levante de governos de extrema-direita, por vezes, oriundos de golpes de Estado. Esses governos de cunho conservador, bem como suas ideias e discursos, nos apresentam procedimentos e argumentos muito particulares, baseados no ataque aos direitos coletivos e às minorias, incentivo aos direitos individuais e disseminação de notícias falsas e teorias da conspiração.

Essa ofensiva ultraconservadora vem ganhando espaço através do domínio de instrumentos de atuação que não se restringem à economia e à produção material, ou seja, à *estrutura*, mas abarcam também outros aspectos da totalidade social, as *superestruturas*, conforme definiu Gramsci (2004). Assim, Gramsci (2004, p.250) não vê a economia como mera produção de objetos materiais, recusando-se a compreendê-la como algo isolado da totalidade social, mas também não nega a determinação da totalidade social pela economia. Como ele mesmo afirmava, “a estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção”. A classe burguesa moderna, segundo Gramsci (2004), se perpetua através de operações de *hegemonia*, através da *estrutura* e das *superestruturas*. Ou seja, através das atividades e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais.

Casimiro (2018) acrescenta ainda a mídia, com destaque à *internet*, como grande difusora da concepção de mundo burguesa e seus valores, constituindo-se como alicerces para a dominação de classe e para a ampliação do Estado. Entre os agentes fundamentais neste processo estão os intelectuais coletivos de determinadas frações das classes burguesas que, pautados pelo capital e pela economia de mercado, elaboram sua doutrinação e como se operacionaliza seu projeto para a sociedade brasileira. Ressaltamos a atuação de importantes entidades empresariais que buscam universalizar seus interesses de classe de forma consensual, como sustentáculos para a construção da dessa hegemonia burguesa.

Possui destaque nesse processo a atuação doutrinária de intelectuais coletivos da burguesa brasileira, em seu objetivo de produção do consenso e naturalização dos pressupostos do capital, formando/educando novos quadros de *intelectuais orgânicos* que ampliem e

capilarizem a difusão de seus valores a outros espaços estratégicos para além de seu próprio alcance institucional. (CASIMIRO, 2018)

Nesse sentido, a *estrutura* e as *superestruturas* são utilizadas como instrumento pelas elites para conseguirem a sua *hegemonia*, ou seja, a sua dominação ideológica sobre a classe trabalhadora, o que se manifesta, por exemplo, quando os interesses da alta burguesia de um país são identificados aos interesses de toda a sociedade ou quando a historiografia se concentra apenas em grupos ou indivíduos de elite. A *hegemonia* é, dessa forma, a capacidade que uma classe ou grupo tem de unificar e de manter unido, através da *ideologia* e da realidade material, um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. E esse movimento em direção à *hegemonia* é uma passagem da estrutura para o âmbito das superestruturas complexas, ou seja, é a passagem dos interesses específicos de um grupo ou classe para a construção de instituições e elaboração de ideologias. Assim, a luta pela *hegemonia* deve envolver todos os níveis da sociedade: a base econômica, a superestrutura política e a superestrutura ideológica.

Abordaremos os conceitos de *ideologia*, *hegemonia*, *estruturas* e *superestruturas* mais adiante, mais especificamente no capítulo cinco desta tese, quando discutiremos a questão da “suposta neutralidade ideológica” proclamada pelo Movimento *Escola Sem Partido* e por outras narrativas. Nesse momento, nos dedicamos a contextualizar o *Escola Sem Partido* histórica e politicamente, pois não se trata de um movimento de atuação isolada, mas de forma consonante a uma ofensiva neoliberal e, ao mesmo tempo, conservadora do *status quo*.

Assim, neste capítulo, delineamos brevemente o cenário no qual o conservadorismo se apresenta no Brasil e discorreremos sobre o avanço das pautas conservadoras, as estratégias e o *modus operandi* de políticas e governos alinhados a elas, bem como as consequências desse avanço. Além disso, tecemos considerações importantes acerca da dicotomia simplista que se estabelece entre esquerda e direita e como o conservadorismo nela se apoia.

Destacamos que não pretendemos aqui fazer uma análise histórica esmiuçada sobre a origem do conservadorismo e da ofensiva (ultra)liberal no Brasil e no mundo. Nossa intenção nesta tese é localizar e contextualizar o surgimento e crescimento do Movimento *Escola Sem Partido* histórica e politicamente e, como consequência, contribuir com elementos que desmontam a sua autodeclarada neutralidade e viés político não ideológico. Esse debate, assim, é consonante à temática central desta pesquisa e vai contribuir para compreendermos o *Escola Sem Partido*, suas pautas e a disseminação de sua narrativa nos últimos 17 anos.

### 3.1 O conservadorismo como um instrumento ideológico do capitalismo

Apesar das constantes mudanças sofridas pelo capitalismo ao longo de décadas até a atualidade, todo esforço na busca por desvendá-lo na sua origem, desenvolvimento, contradições e suas consequências para a sociedade são indispensáveis para comprovar que sua essência permanece a mesma: exploração e busca pelo acúmulo, utilizando-se, mais recentemente, do conservadorismo como mecanismo ideológico.

O conservadorismo estrutura-se, assim, no capitalismo monopolista e se consolida como pensamento antirrevolucionário e anticomunista, alicerçando-se na manutenção e preservação da ordem institucional capitalista, mas com a peculiaridade do fortalecimento das tendências de direita e extrema-direita na condução do Estado, das políticas públicas e na relação com a sociedade civil. O conservadorismo aparenta representar o recrudescimento das perspectivas de retrocesso civilizatório de maneira mais acentuada que o neoliberalismo (SOUZA, 2016, p. 207-208). Ou seja, a luta da burguesia pela propriedade privada e pelo poder econômico utiliza instrumentos ideológicos como forma de manutenção da ordem e o conservadorismo é o mais evidente, naturalizando a pobreza, a desigualdade e buscando manter padrões primitivos e arcaicos de sociabilidade, de comportamentos e ordenamentos. (SILVA; MACIEL; FRANÇA, 2020)

Nesse sentido, entendemos o conservadorismo como um instrumento utilizado para disseminar o ódio e o preconceito pelas classes populares e minorias identitárias, com finalidade de manter a ordem vigente e a propriedade, divergindo, dessa forma, de princípios fundamentais como os da igualdade, da democracia, de direitos inalienáveis entre outros.

Segundo Iasi (2015), o conservadorismo não pode ser entendido em si mesmo, ele é expressão de algo mais profundo que o determina. É uma expressão da luta de classes e manifesta-se na dinâmica da luta entre interesses antagônicos que formam a sociabilidade burguesa. A ação política de direita e seus impactos demonstram que, ao contrário do que vem sendo veiculado amplamente e não desinteressadamente, as classes sociais ainda são categorias que podem explicar a sociedade contemporânea. Como já disse Marx (2004), a história das sociedades é a história da luta de classes.

Assim, ainda de acordo com Iasi (2015), a maneira de contornar a luta de classes e tornar possível as reformas de longo prazo seria o pacto social. Ou seja, permitir que a burguesia tenha seus lucros e criar as condições favoráveis para seus negócios enquanto algumas poucas melhorias pontuais são destinadas aos mais pobres. A burguesia, dessa forma, não teria razão para interromper o processo político e a disputa seria desviada para o terreno que interessaria

às/aos trabalhadoras/es: a disputa eleitoral e o reformismo que não encontraria oposição das classes dominantes já que não se trata de nenhuma mudança mais radical, uma mudança socialista. Nesse cenário, a direita e suas manifestações se isolariam e o conservadorismo iria cedendo espaço para uma consciência social cada vez mais progressista, o que na realidade se torna contraditório e, portanto, equivocado.

Então, é necessário compreender que a *hegemonia* de uma classe social, conforme afirma Gramsci (2007), não se define apenas pela disputa das consciências sociais e da legitimidade, mas tem suas raízes nas relações sociais de produção e de propriedade determinantes numa certa época histórica. Não é possível reverter a direção moral de uma sociedade mantendo as relações sociais de produção e formas de propriedade inalteradas.

As ideias dominantes em uma sociedade são as ideias das classes dominantes, já afirmavam Marx e Engels (2007), mas só são dominantes porque expressam no campo das ideias as relações que fazem de uma classe a dominante. E concordamos com Casimiro (2018) quando afirma que, para a ação política obter êxito e ser efetiva, faz-se necessária a articulação dos interesses das distintas frações do capital no sentido de ampliar o consenso para a garantia de manter seu posicionamento no conjunto da dominação.

Assim, Iasi (2015), em artigo de sua autoria publicado no *Blog da Boitempo*<sup>75</sup>, em abril de 2015, afirma que:

O conservadorismo não é um desvio cognitivo ou moral, não é fruto de uma educação mal feita ou de preconceitos vazios de significado. O conservadorismo é uma das expressões da consciência reificada, nos termos de Lukács, ou do chamado senso comum, nas palavras de Gramsci, isto é, é uma expressão da consciência imediata que prevalece em uma certa sociedade e que manifesta, ainda que de forma desordenada e bizarra, os valores determinantes que tem por fundamento as relações sociais determinantes.

Acrescentamos que segundo Mészáros (2011), as ideias conservadoras ganham impulso com a crise estrutural do capital. Após um longo período dominado pelas tradicionais crises cíclicas, que alternavam momentos de expansão e recessão, o sistema capitalista passa agora a atravessar uma crise endêmica, cumulativa e permanente, indicando a ativação dos limites estruturais absolutos do capital. Assim, a crise estrutural do capital tem aprofundado a histórica ruptura entre produção para as necessidades sociais e a autorreprodução do capital, ampliando suas características destrutivas e, conseqüentemente, a busca por uma alternativa ao sistema metabólico do capital.

---

<sup>75</sup> IASI, Mauro Luis. De onde vem o conservadorismo. BOITEMPO. Blog da Boitempo. 15/04/2015. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/15/de-onde-vem-o-conservadorismo/> Acesso em: 02/02/2021

O conservadorismo, dessa forma, ressurgiu exatamente em momentos de crise do capitalismo, como forma de manutenção e preservação da ordem institucional capitalista por meio do fortalecimento das tendências de direita e extrema-direita na condução do Estado, das políticas públicas e na relação com a sociedade civil e com os indivíduos.

Como ideologia aglutinadora das classes dominantes, o conservadorismo formula e amplifica uma autoimagem capaz de reunir em torno de si a adesão de setores estratégicos das classes dominadas. Essa adesão pode significar o sucesso de tal ideologia. Contraditoriamente, porém, o conservadorismo procura se apresentar como posição política desprovida de consequências para a sociabilidade e como movimento político empenhado na preservação dos direitos individuais, o que, em momentos de crise e transição política, geralmente causa certa insegurança na população. (SOUZA, 2016) Com isso, a ideologia conservadora contemporânea, tal como se apresenta no Brasil em suas tendências ideais, teóricas e políticas mais aparentes, acaba sendo portadora de uma tendência ao crescimento da intolerância e da agenda de ataques aos direitos civis, políticos e sociais, principalmente os de ordem coletiva.

Nesse sentido, o conservadorismo nada mais é do que um instrumento do capitalismo utilizado para manter o *status quo*, aumentar os lucros da grande burguesia, em detrimento dos direitos sociais e políticos da classe trabalhadora. O crescimento da onda conservadora que notamos no Brasil definitivamente não é genuinamente brasileiro, ainda que apresente algumas características específicas.

### **3.2 A crise do capital, a ofensiva neoliberal e (ultra)conservadora e sua chegada ao Brasil**

Nos últimos anos, temos observado no Brasil, a chegada de um crescente (ultra)conservadorismo. Um fenômeno de ascenso do pensamento conservador reacionário, trazido pela extrema-direita como consequência da crise estrutural do capital.

Dizemos que esse fenômeno “chega” ao Brasil, pois ele não é brasileiro e, antes de se tornar parte da nossa realidade social e política, já crescia em outros países da Europa e nos Estados Unidos. Segundo Colombo (2018), no contexto da crise financeira de 2008, já era possível observar a ebulição de uma onda conservadora que veio emergir em 2009, na ocasião das manifestações de massas mobilizadas pelo *Tea Party*<sup>76</sup>, anunciando o surgimento de um novo tipo de grupamento político organizado. Essa ofensiva acaba por se intensificar justamente com o aprofundamento da crise estrutural do capital, que vem despontando desde o fim dos

---

<sup>76</sup> Movimento conservador estadunidense que deu a partida para a ascensão da nova direita mundial e brasileira, surgido no governo de Barack Obama (2009-2017)

anos 1960 e início dos 1970, e teve sua expressão mais recente na crise financeira de 2008, conforme discorre István Mészáros (2011) em seus estudos.

Como desdobramento da crise estrutural houve a reorganização da burguesia para tentar retornar aos níveis de lucratividade e acumulação anteriores, assim como elevar a credibilidade nas frações políticas hegemônicas para o novo bloco histórico neoliberal e de base econômica *toyotista*<sup>77</sup>, ancorada na acumulação flexível e na financeirização da economia, em detrimento do decadente bloco histórico de base econômica *fordista-keynesiano*<sup>78</sup> e de Estado de “bem-estar social”, o que por sua vez culminou com a consolidação do neoliberalismo.

Nessa direção, o sistema passa a se pautar em novas formas de controle do trabalhador, cada vez mais autoritárias, ora mais coercivas, em momentos de maior instabilidade do *status quo*, ora menos. As classes dominantes engendram, então, novos mecanismos de controle, para além da privação de liberdades e retirada de direitos sociais e trabalhistas anteriormente conquistados. É importante destacar que uma política de controle social crescente, por exemplo, é a fomentação ao medo, ao terror. Segundo Colombo (2017), o discurso alarmista de combate ao “crescimento do comunismo” e das “ideologias esquerdistas” como uma possível saída para o fim da crise surge não por acaso e cria um terreno fértil para os avanços de uma onda conservadora e reacionária.

Para Melo (2016,p.71) a fração da direita considerada anteriormente como histórica e alarmista foi ganhando apelo de massa, “uma mistura de neoliberalismo *hardcore* com fundamentalismo cristão”, uma direita radical que vem atuando também como partido do grande capital. Chamamos a atenção para essa estratégia conservadora baseada na ameaça, no medo e no terror. Ela nos será útil no decorrer deste trabalho, mais especificamente quando abordamos a atuação e os procedimentos de atuação do Movimento *Escola Sem Partido*.

---

<sup>77</sup> Modo de produção, também conhecido como “acumulação flexível”, caracterizado pela produção de acordo com a demanda, objetivando a não acumulação de produtos e matérias-primas. Tal modelo rompe com o padrão fordista de produção em massa que se destacava pela estocagem máxima de matérias-primas e de produtos maquinofaturados. A fabricação passa a não prezar mais pela quantidade, mas pela eficiência: produz-se dentro dos padrões para atender ao mercado consumidor, ou seja, a produção varia de acordo com a demanda. Disponível em: GUITARRARA, P. **Toyotismo**. Brasil Escola, [Goiânia], c2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/toyotismo-acumulacao-flexivel.htm> . Acesso em: 23/04/2021.

<sup>78</sup> O Fordismo consiste em um modelo produtivo que foi implementado por Henry Ford em sua indústria automobilística. Esse modelo surgiu na primeira metade do século XX e revolucionou a forma de se produzir, aumentando consideravelmente a produtividade industrial, se comparada com o período anterior, em que a produção manufatureira predominava. Dentre as inovações implementadas pelo Fordismo destacam-se: a especialização da mão de obra, esteira de produção, padronização e produção em massa. Com a crise de superprodução de 1929, o Estado norte-americano aumenta o mercado consumidor através do *New Deal*, criado por Keynes, medida que levou à criação de um Estado Keynesiano e do bem-estar social, com o objetivo de aumentar o mercado consumidor. Informação adquirida em: MATIAS, Átila. "Fordismo"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/fordismo.htm> . Acesso em: 23/04/2021

De acordo com Hoelever (2016), essa nova direita extremista transnacional, fortalecida a partir de teorias conspiratórias, vem caminhando em consonância com o discurso empresarial neoliberal desde o final dos anos 1970, através dos *think tanks*<sup>79</sup> de orientação neoliberal. De acordo com a historiadora, essas organizações teriam surgido de seminários engajados em fomentar a “consciência de classe capitalista”, na década de 1970.

É fundamental destacar, ainda que brevemente, nesta pesquisa o investimento de setores econômicos industriais, financeiros, midiáticos e, inclusive, organismos internacionais na difusão das ideias neoliberais no Brasil; algumas de suas estratégias e como, em tempos de crise, esses setores se reorganizam e impulsionam uma ofensiva conservadora e reacionária. E para a constituição de um projeto de poder é fundamental compatibilizar interesses difusos, fazer transbordar a sua visão de mundo até outros grupos sociais subalternos.

Nesse contexto, destacamos os grupos chamados *libertarians*<sup>80</sup>, grupos direitistas radicais que surgem sob o arcabouço teórico da escola austríaca de economia e ressurgem com força nos Estados Unidos, especialmente após a crise de 2008, na subsequente ebulição do clamor pela regulamentação do mercado. Os *libertarians* apresentam como princípios básicos: (i) a predominância do indivíduo sobre o Estado; (ii) a defesa da propriedade privada de maneira irrestrita; e (iii) a regulação da vida social pelas mãos do mercado. Ainda, destacamos outra organização, a *Students for Liberty*, fundada nos Estados Unidos em meados de 2007, como chave na articulação entre *think tanks* conservadores americanos, especialmente os que se definem como *libertarians* e a juventude conservadora da América Latina.

No Brasil, os grupos *libertarians* expressos nas redes de *think tanks*, ainda que sejam influenciados pelas mesmas fontes austríacas, têm acesso também a outras correntes como o economista Robert Lucas (ganhador do prêmio Nobel em 1995) e a alguns personagens da direita com produção teórica pouco aprofundada. Nessa direção, são fundados no país o Instituto Liberal (IL), em 1983, e o Instituto Millenium (IMIL)<sup>81</sup>, em 2005, com o nome inicial de Instituto da Realidade Nacional. A versão brasileira do *Students for Liberty*, os *Estudantes Pela Liberdade*, fundou o Movimento *Brasil Livre* que resultou do investimento em

<sup>79</sup> Instituições que produzem e espalham informações relacionadas a alguns temas específicos com o objetivo de exercer influência na sociedade e na política através de determinadas ideias e estudos. as *think tanks* são conhecidas como organizações que realizam pesquisa sobre políticas públicas e que buscam influenciar, por meio da promoção de suas ideias, a conformação dessas políticas. A expressão costuma ser traduzida ao português como “laboratório de ideias”. Informação adquirida em: VELA, João Marcelo. Think Tanks. Infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/think-tanks/> Acesso em: 23/04/2021

<sup>80</sup> Reportagem “A nova roupa da direita”, publicada em junho de 2015, de Marina Amaral. AMARAL, Marina. A nova roupa da direita. Pública. 23/06/2015 Disponível em: <https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/> Acesso em: 24/04/2021.

<sup>81</sup> Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/>

movimentos de juventudes como estratégia de formação política do pensamento conservador e neoliberal. (COLOMBO, 2018)

Em 2007, foi fundado o Instituto *Ludwig von Mises*<sup>82</sup> Brasil, mais conhecido como Instituto *Mises Brasil* (IMB). O IMB é uma associação, de grande abrangência nacional, “voltada à produção e à disseminação de estudos econômicos e de ciências sociais que promovam os princípios de livre mercado”. Apresenta como princípios: (i) promover os ensinamentos da escola econômica conhecida como Escola Austríaca; (ii) restaurar o crucial papel da teoria, tanto nas ciências econômicas quanto nas ciências sociais, em contraposição ao empirismo; e (iii) defender a economia de mercado, a propriedade privada, e a paz nas relações interpessoais, e opor-se às intervenções estatais nos mercados e na sociedade.<sup>83</sup>

Com destaque ao Instituto Liberal (IL), a organização é uma precursora dos aparelhos privados de ação doutrinária para difusão do liberalismo no Brasil, pioneira em seu modelo de atuação na década de 1980. A organização foi fundada por um grupo de empresários e intelectuais de orientação ideológica liberal com o objetivo primário de difundir o pensamento liberal entre as elites formadoras de opinião no Brasil. Seu propósito está fundamentado no conceito de organizar uma instituição que atue no sentido de ampliar as bases de consenso entre os diferentes estratos da burguesia, no intuito de criar um projeto político-ideológico para a sociedade brasileira. (CASIMIRO, 2018).

A atuação do Instituto Liberal (IL) seria voltada à pesquisa, produção e divulgação ideológica fundamentada no pensamento liberal, principalmente nos clássicos da Escola Austríaca de Economia. Entretanto, segundo Casimiro (2018, p.261)

O IL não pode ser compreendido apenas como uma instituição de difusão de “ideias liberais”, mas também como córtex político, organizando mecanismos de ação política, formando novos quadros, realizando articulações intraclasse e desenvolvendo objetivos táticos-operacionais.

Assim, ainda de acordo com Casimiro (2018), o Instituto Liberal (IL) teria surgido com o objetivo primeiro de difundir a concepção neoliberalde mundo. Como alternativa de atuação pedagógica, em função dos recursos materiais e simbólicos de que dispunham no momento, a aposta foi no investimento no recurso de doutrinação ideológica.

Há uma forte influência dos Estados Unidos como direção intelectual e referência teórica imprescindível para a organização da ação ideológica, promovida pelos seus *intelectuais orgânicos*. A base intelectual da gênese e estruturação do Instituto Liberal (IL) tinha como

<sup>82</sup> *Ludwig von Mises* foi um economista austríaco defensor do livre mercado. Disponível em: <https://www.mises.org.br/MisesLudwig.aspx>

<sup>83</sup> Disponível em: <https://www.mises.org.br/>



pressuposto teórico a tradição neoliberal monetarista da Escola de Chicago, assim como uma forte influência da doutrina neoliberal da Escola Austríaca de Economia.

O Instituto Liberal congrega distintas frações da burguesia brasileira, assumindo um verdadeiro papel enquanto intelectual coletivo, contemplando e articulando diferentes interesses de classe e desenvolvendo diretrizes de ação. Trata-se de um aparelho privado de hegemonia com uma expressiva capacidade de representação e forte atuação no sentido de formar/educar quadros de intelectuais orgânicos da classe dominante, partindo inicialmente da construção do consenso intraclasse. (CASIMIRO, 2018, p.276)

O Instituto Liberal (IL), assim como outras entidades que apresentam objetivos muito semelhantes, representa os interesses e é financiado por uma heterogênea lista de uma variedade de grupos econômicos industriais, encontrando também expressivo apoio junto ao setor financeiro e midiático. Além disso, grande parte dessas organizações recebe recursos por meio de empresas e grupos econômicos nacionais e internacionais, o que faz com que se apresentem como veículos de articulação da burguesia brasileira em seus objetivos de internacionalização no quadro do capital-imperialismo.

Dessa forma, notamos mais recentemente a crescida e propagação de movimentos conservadores pelo mundo, com ramificações pela América Latina, e que acabaram por se fortalecer, especificamente no Brasil, com uma série de protestos e manifestações de rua que chegaram a reunir mais de um milhão de pessoas em 2013, conhecidos como Jornadas de Junho de 2013.

Os protestos de junho de 2013 foram resultado, segundo Fernandes (2019), de um sujeito político dividido entre a ideia de povo e nação, o que apaga as relações antagônicas de classe, com a finalidade de se opor a um mal maior geral que se materializava no Estado, na política representativa, na corrupção e no Partido dos Trabalhadores (PT), o que acaba resultando em um fortalecimento de discursos antiesquerda. A pós-política, ou seja, a ideia de que a realidade material está descolada dos projetos e conflitos políticos da sociedade, sob a ideia de que tudo é uma questão de boa gestão e ética, ganhou força.

E Fernandes (2019, p.95) acrescenta:

Como a política, em seu sentido maior e gramsciano e orientado à emancipação, deveria ser o domínio da esquerda, não é surpresa que a direita tenha se beneficiado do desenvolvimento pós-político de Junho.

Assim, desde julho de 2013, uma nova direita se fortalece e se mostra como uma preocupação quanto ao futuro da democracia no país. E é justamente nesse contexto, a partir de 2013, que o Movimento *Escola Sem Partido*, ainda que fundado oficialmente em 2004, vem

ressurgir com um novo tipo de protagonismo ofensivo e de estratégias de atuação, como veremos adiante.

Portanto, aferimos que o crescimento da direita conservadora e suas características reacionárias manifesta fortes alianças com corporações e entidades neoliberais também aqui no Brasil. E concordamos com Colombo (2018) quando afirma que essas organizações atuam da mesma maneira articulada, enviando membros para passarem por programas de treinamento oferecidos pelas entidades americanas.<sup>84</sup>

Para Souza (2016, p. 172), o fortalecimento progressivo do projeto conservador no Brasil constitui-se, desta forma, como um elemento de uma trajetória mais abrangente, liderada pelas tendências políticas e intelectuais decisivas, principalmente, nos Estados Unidos. O pensamento conservador brasileiro sofre fortes influências do fortalecimento de uma nova direita e extrema-direita que em seu jogo político voltam-se ao discurso antipetista, acusando o PT de uma suposta decadência moral que resultava em falência econômica, moral e política. O autor constata que esse mesmo discurso carrega iguais argumentos que embasaram o golpe de 1964 contra o então presidente João Goulart.

Com o tempo, o discurso de ódio, evidenciado inclusive no parlamento e nas redes sociais, demarca as perseguições políticas, xenofóbicas, racistas, misóginas e ideológicas. E esse discurso de preconceito é atualizado e disseminado atualmente, de maneira vertiginosa, inclusive por referências intelectuais do Movimento *Escola Sem Partido*.

Para Demier e Hoeveler (2016,p.273), “esta denominada ‘nova direita’ cujas palavras de ordem são o combate ao ‘comunismo’, ao ‘bolivarianismo’<sup>85</sup> e claro, à corrupção, representa o que há de mais conservador em pleno século XXI”.

Neste contexto, evidenciam-se duros ataques às conquistas sociais dos últimos anos, como por exemplo o desmonte do sistema de proteção social brasileiro através da aprovação de reformas como a da Previdência Social e a Trabalhista; o crescimento dos setores privados da Educação; o desmonte histórico do Sistema Único de Saúde - SUS, a tentativa de redução da maioria penal e de armamento da população; o aumento da violência contra mulheres, negras/os e homossexuais e, inclusive, o resgate da Marcha da Família com Deus, mesmo

<sup>84</sup> Segundo a autora (COLOMBO, 2018), é o caso de membros do Movimento Brasil Livre que fizeram cursos do Atlas *Network*, nos Estados Unidos.

<sup>85</sup> Termo proveniente do nome do general venezuelano do século 19 Simón Bolívar, que liderou os movimentos de independência da Venezuela, da Colômbia, do Equador, do Peru e da Bolívia. Convencionou-se, no entanto, chamar de bolivarianos os governos de esquerda na América Latina que questionam o neoliberalismo e o Consenso de Washington (doutrina macroeconômica ditada por economistas do FMI e do Banco Mundial). Informação disponível em: CARTA CAPITAL, Você sabe o que é bolivarianismo? Carta Capital. 07/11/2014. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/o-que-e-bolivarianismo-2305/> Acesso em: 26/04/2021

evento que serviu de apoio ao golpe de 1964, demonstrando que são marcas também do conservadorismo a intolerância e o fundamentalismo religioso, acrescidas da supressão de direitos humanos e do antagonismo à própria existência desses direitos.

Nota-se que o pensamento conservador liberal se destaca pela sua forte crítica ao Estado, acusando-o de paternalista, com suas políticas sociais inúteis e onerosas. A árdua luta pela propriedade privada e pelos meios de produção atingem diretamente as condições de vida da população e consagram a destruição de direitos historicamente conquistados, contribuindo para as expressões da barbárie contemporânea. O conservadorismo contemporâneo possui, dessa forma, uma ideologia que viabiliza a manutenção da hegemonia das classes dominantes, além da segregação das minorias, trazendo consequências à sociabilidade, com ramificações em diversas tendências, vertentes e formações sociais

As corporações e entidades neoliberais, conservadoras e reacionárias afetam o direito à Educação laica, plural e democrática, a liberdade de ensinar e aprender, o direito à participação e organização política dos estudantes e profissionais da educação, dentre outras pautas historicamente defendidas por movimentos sociais e sindicais de trabalhadoras/es da Educação, organizações contrárias a qualquer fenômeno que expresse as contradições do capitalismo. Nesse contexto, essa ofensiva neoliberal, ultraconservadora e reacionária também chega ao campo educacional, fortalecendo movimentos como o *Escola Sem Partido*.

### **3.3 A distinção política entre esquerda e direita, seus usos e desusos**

Antes de iniciar o debate com o qual nos comprometemos acerca especificamente do Movimento *Escola Sem Partido* e suas concepções políticas e ideológicas, julgamos necessário discutir o significado de termos como “esquerda”, “direita” e “centro” no campo político-ideológico, pois essas terminologias aparecem nos documentos, artigos e reportagens sobre o assunto da pesquisa, inclusive, no próprio projeto de lei em questão e, por sua vez, também aparecerão neste trabalho. Os termos “liberal” e “conservador” também são importantes para compreendermos o jogo de interesses e o que cada grupo defende e o que entende como Educação.

Para isso, utilizamos, com destaque, as contribuições de Norberto Bobbio (2011), pensador político contemporâneo, como subsídio. Um filósofo, historiador do pensamento político, escritor e senador italiano que, em sua vida política, participou ativamente da resistência à ditadura fascista em seu país e ajudou a estruturar a política italiana do pós-guerra.

Em diálogo com Bobbio (2011), lançamos mão de mais alguns outros autores, através de artigos e periódicos.

### 3.3.1 Esquerda e Direita: Dicotomia obsoleta ou essencial?

No debate político, é comum que opiniões e ações sejam classificadas dentro de algum espectro ideológico, seja no debate cotidiano, seja na discussão dentro do campo da ciência política. Esse espectro ideológico pode ser apresentado a partir de diversas terminologias: (i) “liberal” e “socialista”, com foco em aspectos econômicos; (ii) “conservador” e “liberal”, em que o foco estaria nos valores morais; também, (iii) “direita” e “esquerda”, com pretensão mais abrangente. No Brasil, tem se difundido majoritariamente a terminologia que polariza direita e esquerda. (SILVA, 2014)

Mas o que são a direita e a esquerda? Esses campos políticos ainda existem ou estariam obsoletos? Se existem, quais seriam suas distinções políticas? E qual seria sua aplicabilidade nos discursos?

A origem das nomenclaturas esquerda e direita e suas distinções políticas remontam à Revolução Francesa, quando, na Assembleia Nacional, os que defendiam as mudanças e o fim das diferenças entre nobres e plebeus sentavam à esquerda do presidente da Assembleia e os que defendiam a manutenção do estado das coisas e, conseqüentemente, a monarquia e a ordem estabelecida sentavam à direita. Surge, então, essa terminologia, com a esquerda significando, basicamente, a defesa da igualdade e das ações necessárias para alcançá-la e a direita se opondo a isso. (SILVA, 2014)

Assim, inicialmente, podemos dizer que as principais diferenças entre as ideologias de esquerda e de direita giram em torno dos direitos dos indivíduos e o papel do Estado. A esquerda acredita que a sociedade avança quando o Estado tem um maior papel, garantindo direitos e promovendo a igualdade entre todos. Por sua vez, podemos dizer que as pessoas de direita acreditam que a sociedade progride quando os direitos individuais e as liberdades civis têm prioridade e o poder do Estado é minimizado. O centro situa-se entre essas posições, podendo também ser de centro-direita ou centro-esquerda, assim como há os de extrema-direita ou extrema-esquerda.

Já os termos liberal e conservador seriam utilizados na definição das pautas apoiadas por cada grupo. Os liberais têm uma visão mais progressista e a favor de mudanças, os conservadores, uma visão mais tradicional da ordem social existente. Então, é possível que uma pessoa seja, por exemplo, de direita liberal, assim como de direita conservadora.

Bobbio (2011) aprofunda a discussão e a análise acerca desses termos e das suas distinções políticas, por meio de um debate que reafirma a importância e força dessa dicotomia ainda hoje, colocando-se contra aqueles que desprezam essa dicotomia clássica. Para ele, a alegação de que tais conceitos tornaram-se obsoletos com a crescente complexidade das estruturas sociais e sobretudo com a crise do socialismo parece querer impregnar numerosos ambientes políticos e intelectuais; entretanto, julga falsa a afirmação de que essa díade esteja ultrapassada. Segundo Bobbio (2011), tais termos ainda operam fortemente na política, estão colados no imaginário e na linguagem da vida cotidiana e servem para dar a homens e mulheres identidade e argumentos para lutar por seus projetos e utopias. Assim, direita e esquerda persistem como palavras-chave do discurso político.

Para o autor (2011, p.49), há mais de dois séculos esses termos têm sido empregados para designar o contraste entre as ideologias, formas de pensamento e ações políticas. São “termos reciprocamente excludentes e conjuntamente exaustivos”. São excludentes porque nenhuma doutrina ou movimento pode ser ao mesmo tempo de direita e de esquerda e são exaustivos porque uma doutrina ou um movimento pode ser apenas ou de direita ou de esquerda. Assim, os termos em questão ainda são comumente utilizados e empregados a propósito de políticos, de partidos, de movimentos, de alinhamentos, de jornais, de programas políticos, de disposições legislativas, ao mesmo tempo que também são, muitas vezes, ridicularizados e desvalorizados, sendo também frequentes as afirmações referentes ao desaparecimento desses termos e campos dicotômicos. Bobbio (2011) traz algumas considerações sobre essa afirmação crescente do desaparecimento da díade esquerda e direita, contrapondo-se, basicamente, às alegações a respeito de uma suposta “crise das ideologias” e da complexidade do universo político em que, aparentemente, não caberia mais essa dicotomia.

Atualmente, são comuns afirmações acerca do fim ou de uma crise das ideologias como justificativa para um suposto desaparecimento dos campos políticos de esquerda e direita. Mas para Bobbio (2011), as ideologias nunca deixaram de existir, sendo apenas substituídas por outras novas ou que pretendem ser novas. Para ele, “a árvore das ideologias está sempre verde” e não há nada mais ideológico do que afirmar que as ideologias estão em crise. Além disso, esquerda e direita não indicam apenas ideologias, mas programas contrapostos com relação a diversos problemas cujas soluções pertencem à ação política, ou seja, contrastes não só de ideias, mas também de interesses e de valorações a respeito da direção a ser seguida pela sociedade, contrastes que existem para toda a coletividade e que não desaparecem. (BOBBIO, 2011, p.51)

Outro argumento refutável é o de que, em um universo político cada vez mais complexo como o das grandes sociedades democráticas, a separação muito nítida entre duas únicas partes contrapostas seria insuficiente. Nos últimos anos, o fenômeno da globalização tem sido considerado a causa principal da suposta inutilidade desses termos. A partir do momento que os problemas econômicos, políticos e culturais não poderiam mais ser resolvidos apenas no âmbito dos Estados nacionais, a velha distinção teria perdido toda a sua eficácia descritiva.

Entretanto, Bobbio (2011, p.53) destaca que a distinção entre direita e esquerda não exclui a configuração de uma linha contínua sobre a qual entre a esquerda inicial e a direita final se colocam campos intermediários que ocupam espaço central entre os dois extremos, normalmente designado e conhecido como “centro”. A compreensão mais flexível do sistema é possibilitada por este espaço intermediário, pois ele nos permite distinguir um centro mais vizinho da esquerda, ou centro-esquerda, e um centro mais vizinho da direita, ou centro-direita. Também é possível concebermos, no âmbito da esquerda, uma esquerda moderada que tende ao centro e uma esquerda extrema que dele se distancia, e no âmbito da direita, uma direita próxima ao centro e uma direita que dele se afasta, como a extrema-direita, por exemplo.

Inclusive, a posição do centro é bastante controversa para os que se declaram de direita ou de esquerda. Para Bobbio (2011, p.56):

Não há melhor confirmação da persistência do modelo dicotômico do que a presença, em um universo pluralista, de uma esquerda que tende a ver o centro como uma direita camuflada, ou de uma direita que tende a ver o mesmo centro como o disfarce de uma esquerda que não deseja declarar-se como tal.

É muito comum também a negação da existência desta díade por parte de grupos que não gozam de muita credibilidade. Deslegitimar a existência de dois campos políticos antagônicos daria a possibilidade do novo que, na verdade, não é novo. É o velho tentando se passar por novo.

Esse aspecto é perceptível nos movimentos e até partidos políticos de criação mais recente que se apresentam como neutros ou como uma alternativa à velha política. Parece-nos que o Movimento *Escola Sem Partido* é um desses movimentos, bem como partidos como, por exemplo, o Partido Novo, fundado em 2011, que tem como *slogan* “Um novo jeito de fazer política começou!” e afirma ser constituído por “cidadãos insatisfeitos com o montante de impostos pagos e a qualidade dos serviços públicos recebidos”, mas na realidade defende o livre mercado, as privatizações desenfreadas em nome de um desenvolvimento econômico. Em suma, um partido de direita. (<https://novo.org.br/>)

Já o Movimento *Escola Sem Partido*, veremos de forma esmiuçada mais a frente, prega a neutralidade ideológica nas escolas e o fim da “doutrinação comunista ou esquerdista”, como

se ela existisse de fato. Mas, aparentemente, esse discurso surge como uma tentativa de manutenção do *status quo* e de oposição a qualquer pensamento crítico e de contestação social nas escolas e universidades brasileiras. Um movimento nitidamente de direita.

Bobbio (2011, p.62-63) destaca que em situações históricas em que a esquerda triunfou, como quando o fascismo, considerado um movimento de direita, caiu, grupos ou movimentos minoritários de direita começaram a sustentar que a velha díade não teria mais razão de ser e a luta política exigiria que se fosse então “além” da direita e da esquerda. Os dois termos de uma díade governam-se um ao outro: onde não há direita não há mais esquerda e vice-versa. E como não é possível um campo negar o outro, o argumento da inexistência ou insuficiência desse binarismo passa a ser uma alternativa. Ou seja: em um universo no qual as duas partes contrapostas são interdependentes, o único modo de desvalorizar o adversário é o de desvalorizar a si mesmo.

Entretanto, dizer que a dicotomia está em crise não significa dizer que ela é inútil ou está destituída de significado: significa apenas que tal dicotomia é uma das possíveis categorias da linguagem política e, por ter nascido num preciso momento histórico, não pode ter a pretensão de ser considerada perene. (BOBBIO, 2011, p.19) Nesse sentido, Bobbio (2011) acredita que a tensão entre esquerda e direita permanece viva e que o fundamento da diferença entre as concepções é a noção que cada uma das tendências têm de igualdade e de desigualdade.

Quanto ao conceito de igualdade, o autor considera que ele não pode ser entendido como uma conotação específica das esquerdas, já que a igualdade, junto com a liberdade, é um dos valores-chave que caracterizam qualquer projeto democrático. Ele deve ser considerado na forma diversa em que é compreendido pela direita e pela esquerda e a relação entre igualdade e desigualdade. O critério de igualdade como distinção entre esquerda e direita é objeto de grande discussão. Para a pessoa de esquerda, a igualdade é a regra e a desigualdade a exceção. Disso se segue que qualquer forma de desigualdade precisa ser de algum modo justificada, ao passo que, para o indivíduo de direita, a desigualdade é a regra e que, se alguma relação de igualdade deve ser acolhida, ela precisa ser devidamente justificada. (BOBBIO, 2011, p.23) Bobbio (2011) ressalta, inclusive, que a direita vê na busca por superioridade, e não na igualdade, o progresso das sociedades. Já a esquerda vê na igualdade o real progresso.

Por outro lado, Bresser-Pereira (2006) tem se empenhado na definição dos conceitos de direita e esquerda através de outra perspectiva.

A direita é o conjunto de forças políticas que, em um país capitalista e democrático, luta sobretudo por assegurar a ordem, dando prioridade a esse objetivo, enquanto a esquerda reúne aqueles que estão dispostos, até certo ponto, a arriscar a ordem em nome da justiça – ou em nome da justiça e da proteção ambiental, que só na segunda metade do século XX assumiu estatuto de objetivo político fundamental das sociedades modernas. Adicionalmente, a esquerda se caracteriza por atribuir ao Estado papel ativo na redução da injustiça social ou da desigualdade, enquanto a

direita, percebendo que o Estado, ao se democratizar, foi saindo do controle, defende um papel do Estado mínimo, limitado à garantia da ordem pública, dando preponderância absoluta para o mercado na coordenação da vida social (BRESSER-PEREIRA 2006, p. 26-27).

Ele discorda de Bobbio (2011) quando este alega ser de esquerda aquele que defende a igualdade, que luta por uma distribuição de renda mais igual, por uma maior justiça social, e quando afirma que a direita não tem esse objetivo como prioridade, vendo a desigualdade como inevitável e até desejável.

Entretanto, apesar dessas tensões entre direita e esquerda e a sua efetividade política, Bobbio (2011, p.11) acredita que a tendência a se alinhar nas situações em que há dois lados em luta é um comportamento natural, pois preenche a necessidade de identificação e de pertencimento. “Não há nada mais simplificador do que tal modo de se colocar daqui ou dali. E, ao mesmo tempo, não há nada mais confuso do que as razões que levam alguém a escolher um lado em vez do outro”.

As concepções acerca desses campos político-ideológicos têm variado bastante ao longo do tempo. Os conteúdos das definições de esquerda e de direita também variam conforme a história e o contexto cultural de cada país. O pesquisador Rafael Madeira e a pesquisadora Gabriela Tarouco (2011), em seu artigo “Esquerda e Direita no Brasil: uma análise conceitual”, afirmam que é enorme a discrepância que se observa quando os critérios, elaborados por pesquisas cujo objeto principal de análise são os partidos europeus, são aplicados para classificar partidos políticos de outras regiões, como o Brasil, por exemplo.

### 3.3.2 Os conceitos de Esquerda e Direita no debate nacional

No Brasil, esse debate em torno da díade esquerda e direita ganha alguns contornos bastante peculiares e Gustavo Jorge Silva (2014), em seu artigo “Conceituações teóricas: esquerda e direita”, nos ajuda a conceituar tais termos considerando as características da democracia representativa brasileira, o papel do Estado e dos agentes sociais e políticos em uma configuração capitalista. Segundo o autor (SILVA, 2014), a ciência política brasileira endossa o uso da terminologia esquerda e direita, mas não há profundas discussões sobre a definição de cada um desses campos políticos. Aceita-se, dessa forma, que essa filiação político-ideológica não teria um significado próprio, mas seria um “sentimento” e o eleitor subjetivamente sabe se é de direita ou de esquerda. Além disso, no Brasil, as terminologias e suas distinções têm um peso econômico bastante forte.

No âmbito da democracia representativa, Silva (2014) traz como pressupostos para conceituar esquerda e direita, basicamente, o Estado e as relações de poder entre os grupos de dominantes e dominados, ou seja, o Estado e seus círculos de poder. Para ele, é importante



estabelecer também quem são os atores da direita e da esquerda e o ponto-chave para a compreensão desses campos é conseguir discriminar o que qualifica esses atores de cada tipo, isto é, qual é a sua essência. Os atores seriam, para ele, os movimentos sociais e políticos e teriam características e objetivos essenciais que os definiriam. Por demandarem a existência de círculos de poder que podem ser alterados, os movimentos sociais só existem em sociedades que apresentam Estado.

Para Silva (2014), a essência dos movimentos sociais de esquerda é fazer com que algum sub-representado nos círculos de poder amplie a sua representação, como por exemplo os movimentos operário, negro, feminista, entre outros. Já os movimentos de direita pretendem preservar ou mesmo reforçar a representação de algum grupo que já estava devidamente representado dentro do círculo de poder da sociedade. O autor menciona, por exemplo, os movimentos nacionalistas, tradicionalistas, de base religiosa ou que defendem a estratificação social, a meritocracia, entre outros valores. Esses movimentos de mudança ou de conservação do *status quo* nas esferas de poder estão sujeitos a influências, tanto em aspectos econômicos quanto em aspectos morais da sociedade, por isso a classificação direita e esquerda transcende as demais.

Entretanto, Silva (2014) ressalta a dinamicidade de posições, destacando que os agentes nem sempre permanecem na mesma posição durante todo o processo histórico, ou seja, se em algum momento determinado grupo sub-representado acabasse por ocupar maior espaço e representatividade e isso configurasse um domínio nas relações, o mesmo passaria a se posicionar à direita. Contudo, tais dinâmicas são mais raras de ocorrer porque os atuais movimentos sociais e políticos de esquerda, apesar de toda a sua mobilização e algumas conquistas, não obtiveram êxito na aquisição do devido espaço para seus representados.

Nesse sentido, ainda que a análise de Silva (2014) acerca dessa dinamicidade de posições seja de grande contribuição para pensarmos a conceituação teórica dos termos e dos campos esquerda e direita, o autor parece não considerar que os movimentos de esquerda vislumbram uma configuração política, econômica e social de igualdade e não de tomada de espaço ou de domínio sobre outro grupo. Isso, para nós, é algo a se considerar quando tentamos distinguir esquerda e direita. Trata-se de uma questão de princípios.

O autor também chama a atenção para o movimento socialista ser um movimento de esquerda, porém não necessariamente o movimento de esquerda ser socialista. O movimento socialista visa à garantia de direitos e representação de grupos sub-representados, mas o êxito nesse aspecto não significa a implantação do socialismo no Brasil, o que efetivamente só se daria a partir de um processo revolucionário. Nesse caso, a heterogeneidade da esquerda fica

explícita, pois muitos grupos anticapitalistas se engajam nas mesmas lutas, porém não têm o socialismo como objetivo.

Em sociedades comunistas e em “sociedades primitivas” (SILVA, 2014), por exemplo, não existem campos dicotômicos como esquerda e direita. Isso porque essas sociedades não têm Estado e nem círculos de poder. A sociedade socialista, por outro lado, é tão exposta à ação de movimentos sociais de direita e de esquerda quanto as sociedades capitalistas, pois possui Estado e a dinamicidade das posições está sempre viva.

Destaca-se, dessa forma, o movimento socialista como um movimento essencialmente revolucionário, pois o objetivo não é apenas um empoderamento do proletariado, mas a constituição de um modelo no qual os trabalhadores monopolizam os círculos de poder. Esse modelo nada mais é que uma transição até a coletivização dos meios de produção e a abolição do Estado, isto é, até a implantação do comunismo. E é válido destacar que os movimentos que buscam o fim do Estado não podem ser, portanto, nem de esquerda e nem de direita.

Outra distinção importante é a distinção entre revolução e golpe que no Brasil causa muita confusão no debate político. Os usos desses termos acabam se tornando campos de disputa. Segundo Silva (2014, p.158) chamamos de revolução o “amplo e súbito movimento de alocação de grupos sub-representados nos círculos de poder, feita em detrimento dos grupos ocupantes deste círculo”, já o golpe refere-se a “um amplo e súbito movimento de reafirmação dos grupos já devidamente representados nos círculos de poder, feita em detrimento dos grupos não inseridos nesses círculos”. Em suma, a revolução é um processo político de esquerda, enquanto golpe é de direita. Por esse motivo, dizemos que em 1964 tivemos um golpe no Brasil, quando o governo do presidente João Goulart foi derrubado por se colocar como uma ameaça à direita. Assim como ocorreu, em 2016, com a Presidenta Dilma Roussef (PT).

Além disso, após o final do regime autoritário que se seguiu, a definição do significado de esquerda e direita passou a estar intimamente relacionada ao envolvimento, ou não, de partidos e grupos políticos com a ditadura, desencadeando, inclusive, o fenômeno denominado como “direita envergonhada”<sup>86</sup>, já que os grupos de direita apoiaram o golpe e estiveram em apoio ou em silêncio diante desse período ademocrático da nossa história.

Nesse sentido, a atual distribuição dos principais partidos políticos brasileiros, a partir de seu campo político-ideológico, também é coerente com o grau de aproximação/distância do

---

<sup>86</sup> “Direita envergonhada” (“*abashedright*”) foi a expressão utilizada pelo cientista político Timothy Power, da Universidade Oxford, para referir-se ao paradoxo de os políticos brasileiros — que em outros países se autodefiniriam como de direita—recusarem essa qualificação. No Brasil, o termo também é muito utilizado para definir os movimentos e partidos de direita que apoiaram ou se calaram diante da ditadura militar e hoje negam essa parte de sua história.

regime autoritário. Alguns partidos considerados de direita, como o Partido Progressista (PP) e o Partido Democratas (DEM), são remanescentes dos principais apoiadores do regime, outros como o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB<sup>87</sup>), representam a oposição (subdividida entre moderados e autênticos) permitida pelo regime e os principais partidos de esquerda, como o Partido Democrático Trabalhista (PDT<sup>88</sup>) e, claramente, o Partido dos Trabalhadores (PT), que não atuavam dentro do marco institucional montado pelo regime, tendo, inclusive, parcela significativa desses grupos atuado, por vezes, na clandestinidade, sendo alvos da repressão do regime militar. (MADEIRA; TAROUÇO, 2011). Esse fato e a identificação do fenômeno da “direita envergonhada” podem ser considerados como indicadores da relevância do período autoritário na configuração do multipartidarismo atual.

Todavia, ao longo dos anos 1990, o debate político/ideológico recolocou na agenda política temas que se aproximam mais dos critérios clássicos de distinção entre esquerda e direita, como privatização, desregulamentação da economia, por exemplo. O que se identifica aqui é, talvez, uma mudança na principal dimensão utilizada para definir o conteúdo dos conceitos de esquerda-direita no Brasil: de uma dimensão mais propriamente histórico-política para uma dimensão econômica. (MADEIRA; TAROUÇO, 2011) É importante destacar também que por se tratar de um período histórico específico, a influência do regime autoritário tende a diminuir com o passar do tempo. E o ritmo dessa diminuição pode ser percebido, por exemplo, com a chegada de novas gerações sem vínculos com aquele período.

Diante do exposto, podemos afirmar que esquerda e direita existem como correntes ideológicas e continuarão existindo enquanto houver Estado. Ainda que alguns grupos insistam em sustentar o desaparecimento desses campos políticos ou façam uso aleatório desses termos de forma oportunista. A distinção entre os dois campos vai bem além da contraposição entre capitalismo e comunismo. Os termos estão de forma desenfreada e até mesmo grotesca, nos jornais, no rádio e na televisão, nos debates públicos, nas revistas especializadas de economia, de política, de sociologia. Essas duas palavras são hoje usadas não apenas no discurso político, mas, muitas vezes, de maneira caricatural, nos mais diversos campos do agir humano. (BOBBIO, 2011)

E é nesse sentido que julgamos importante a conceitualização de esquerda e direita neste trabalho. Quais são seus usos na política brasileira? Com que objetivos determinados grupos ou movimentos insistem em reforçar estereótipos e construir falácias sobre campos ideológicos a

---

<sup>87</sup> Partido Social da Democracia Brasileira.

<sup>88</sup> Partido Trabalhista Brasileiro.

fim de deslegitimá-los? Qual é a posição do Movimento *Escola Sem Partido* nas disputas nos círculos de poder? O *Escola Sem Partido* é um movimento de esquerda ou de direita? Quais são seus interesses políticos e ideológicos?

Além disso, esse debate acerca dos campos políticos-ideológicos nos faz pensar também sobre algumas questões específicas, envolvendo Educação Infantil, infância e as crianças pequenas. As crianças são neutras e estão à parte do debate político? Qual o lugar das crianças nos círculos de poder? Se pudéssemos definir uma vertente político-ideológica para a infância e para a história da Educação Infantil, de qual lado elas estariam? Qual campo político-ideológico historicamente abrange a infância e os direitos das crianças como pautas importantes?

Portanto, agora, temos alguns elementos necessários para compreendermos o Movimento *Escola Sem Partido*, sua posição político-ideológica e suas pretensões acerca da Educação e da política nacional. Surgem também questões que permitem pensar a infância como parte do contexto político e as crianças pequenas como sujeitos históricos, políticos e ideológicos.

#### 4 O MOVIMENTO E PROGRAMA *ESCOLA SEM PARTIDO* E SUAS IDEIAS SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apresentaremos o Movimento *Escola Sem Partido*, seus objetivos segundo suas/seus idealizadoras/es, uma breve história do seu surgimento e tramitação dos alguns projetos de lei provenientes. Analisaremos também a página virtual oficial do momento, <http://escolasempartido.org/>, e buscamos as referências que ela traz sobre criança, infância e Educação Infantil, através das publicações realizadas. Trata-se de uma abordagem descritiva com análises e pontuações críticas. Como surge o Movimento *Escola Sem Partido*? Como ele próprio se define? O que o Escola Sem Partido nos apresenta sobre esse assunto?

##### 4.1 O Histórico do Movimento *Escola Sem Partido*: surgimento e tramitação dos Projetos de Lei originados

Segundo informações divulgadas em sua página virtual<sup>89</sup>, o Movimento *Escola Sem Partido*, conforme já abordamos na introdução e no primeiro capítulo desta tese, teria surgido em 2004, através da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, como uma reação a um suposto fenômeno de instrumentalização da educação formal para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais, por parte de professoras/es e instituições de ensino, que representa doutrinação e cerceamento da liberdade no aprendizado das/os estudantes, em seu ponto de vista. O procurador da justiça e fundador do *Escola Sem Partido* compreende que, sob o subterfúgio de despertar a consciência crítica de suas/seus alunos, muitas/os professoras/es disseminam em suas aulas propaganda partidária e ideais críticos e não priorizam o processo educativo.

O imbróglio teve início, aparentemente, em setembro de 2003<sup>90</sup> quando o procurador e coordenador do Movimento *Escola Sem Partido* mostrou-se indignado e alegou que o professor de História de sua filha teria comparado Che Guevara, um dos líderes da Revolução Cubana, a São Francisco de Assis, um dos santos mais populares da Igreja Católica. Segundo ele, o professor teria feito uma analogia entre pessoas que teriam aberto mão de tudo por uma ideologia e criticou a comparação do revolucionário a um santo, identificando o caso como doutrinação política, que ele acreditava ocorrer nas escolas brasileiras. Por conseguinte, Nagib

<sup>89</sup> <https://www.escolasempartido.org/>

<sup>90</sup> Reportagem: BEDINELLI, T. “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”: Movimento Escola Sem Partido foi criado a partir da indignação de um pai com um professor. **El País**, São Paulo, 25 jun. 2016. Edição Brasil. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html). Acesso em: 5/09/2018.

escreveu uma carta aberta ao professor, imprimiu 300 cópias do documento e passou a distribuí-las no estacionamento da escola de sua filha.

Apesar do ato de protesto não ter surtido o efeito esperado naquele momento, já que tanto a escola quanto as/os estudantes e suas famílias ficaram do lado do professor ou demonstraram desinteresse, a mídia deu destaque ao caso. Tal situação levou à criação do movimento que, mais tarde, veio a originar projetos de lei espalhados pelo país. Levando em consideração o fato de ter tido pouco apoio por parte das/os estudantes e das/os responsáveis da escola de sua filha, o procurador Nagib chegou a afirmar que a doutrinação seria, então, tão devastadora que as/os doutrinadas/os passam a ter admiração por sua/seu doutrinadora/or, fazendo alusão à “síndrome de Estocolmo”, quando a vítima passa a ter simpatia ou qualquer tipo de apego afetivo por sua/seu agressora/or. Assim, o procurador e coordenador do movimento utilizou vários meios para divulgar sua indignação, conquistou aliados políticos e religiosos e passou a divulgar suas ideias e propostas.

O *site* do Movimento *Escola Sem Partido* traz análises e críticas pedagógicas, artigos e reportagens sobre o tema e orientação de procedimento a pais e responsáveis em caso de descontentamento com as atitudes da/o professora/or ou da escola de sua/seu filha/o. Essas propostas e, em alguma medida, as ideias que as permeiam estiveram aparentemente estagnadas até 2014, quando o Deputado Estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro (PPS), convidou o procurador Nagib para escrever o Projeto de Lei nº 2.974/2014 a ser apresentado à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). No mesmo ano, Carlos Bolsonaro (PPS), vereador na cidade do Rio de Janeiro, lançou o Projeto de Lei 867/2014 para apreciação da Câmara Municipal. (PEREIRA, 2018)

Esses documentos têm servido de inspiração para a disseminação de projetos do mesmo tipo em casas legislativas de vários municípios e estados. O PL 7180/14, o mais antigo deles, contava com outros 10 projetos de lei anexados a ele entre 2015 e 2018. Em âmbito federal, o Projeto de Lei nº 193/2016 e outros quatro projetos de lei tramitavam na Câmara dos Deputados com propostas também inspiradas no Movimento *Escola Sem Partido*.

A ideia era incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996) um inciso no artigo 3º, que trata dos princípios de ensino, “o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas”, embasado na Convenção Americana de Direitos Humanos - CADH (COSTA RICA, 1969), também conhecida como Pacto de San José da Costa Rica, de 1969, que diz que mães/pais ou tutoras/es têm o direito de que suas/seus filhas/os recebam a educação moral e religiosa

conforme suas crenças (OLIVEIRA, 2018). Com isso, se pretendia proibir o Ministério da Educação- MEC de “distribuir livros às escolas públicas que versem sobre orientação à diversidade sexual de crianças e adolescentes” e “proibir a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas”. (SEMIS, 2019)

A Convenção Americana de Direitos Humanos - CADH (COSTA RICA, 1969) é um dos principais instrumentos legais que o Movimento *Escola Sem Partido* utiliza para defender os projetos na tentativa de fundamentá-los. Entretanto, eles subvertem o sentido no trecho que assegura que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que estejam de acordo com suas próprias convicções”, já que esse trecho não se refere especificamente à educação escolar ou formal, mas à educação em seu sentido mais amplo.

Segundo pesquisa de Colombo (2018), além da proposta ter ganhado apoio parlamentar e ter se desdobrado no projeto de Lei Federal, nº 867/2015, de autoria do deputado federal Izalci Lucas (PSDB-DF)<sup>91</sup>, tendo como proposta a inserção do “Programa Escola Sem Partido nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, anexado ao anterior PL nº 7180/2014, de iniciativa do deputado Erivelton Santana (PSC/BA<sup>92</sup>). Com base nesse projeto de 2014, surgiram outros visando, além da inclusão do Programa *Escola Sem Partido* na LDBEN (BRASIL, 1996) e outras alterações e acréscimos na LDBEN (BRASIL, 1996), também a proibição de materiais pedagógicos que abordem questões de gênero e diversidade sexual e a possibilidade de “sanções e ou penalidades previstas em códigos de ética funcional ou similares” às/aos professoras/es. Entre os autores, estão também o Pastor Eurico (PHS/PE<sup>93</sup>) e Cabo Daciolo (PATRI/RJ<sup>94</sup>). Havia também entre os projetos anexados, o PL 6005/2016, de autoria de Jean Wyllys (PSOL/RJ<sup>95</sup>) que, na contramão do *Escola Sem Partido*, propunha o programa *Escola Livre* em todo o território nacional. (SEMIS, 2019) <sup>96</sup>

Em 2016, conforme já mencionado, foi apresentado o projeto de Lei do Senado nº 193/2016, do senador Magno Malta (PR-ES), que visava incluir o Programa *Escola Sem Partido* na LDBEN (BRASIL, 1996), tendo sido retirado em novembro do ano seguinte pelo próprio autor, uma vez que o PL em curso na Câmara dos Deputados já tratava dessa alteração. Também foi criado o PL nº 1.411/2015, de Rogério Marinho (PSDB-RN), que trata da

<sup>91</sup> Partido da Social Democracia Brasileira, pelo Distrito Federal.

<sup>92</sup> Partido Social Cristão, pela Bahia.

<sup>93</sup> Partido Humanista da Solidariedade, por Pernambuco.

<sup>94</sup> Partido Patriotas, pelo Rio de Janeiro.

<sup>95</sup> Partido Socialismo e Liberdade, pelo Rio de Janeiro.

<sup>96</sup> Alguns projetos semelhantes ao do *Escola Sem Partido* e outros contrários, como o PL nº 6005/2016, de Jean Wyllys (PSOL-RJ) e o PL nº 10997/2018, de Dagoberto Nogueira (PDT-MS). Portanto, além dos já citados, até o final de 2018 seguem apensados: PL nº 7181/2014, de Erivelton Santana (PSC-BA), o PL nº 1589/2015, de Alan Rick (PRB-AC), o PL nº 5487/2016, de Professor Victório Galli (PSC-MT), o PL nº 10577/2018, de Cabo Daciolo (PATRI-RJ), o PL nº 106/58/2018, do Delegado Waldir (PSL-GO), o PL nº 8933/2017, de Pastor Eurico (PHS-PE) e o PL nº 9957/2018, de Jhonatan de Jesus (PRB-RR)

tipificação de crime de “assédio ideológico” a partir de modificação no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e de acréscimo no Código Penal (Decreto-Lei nº. 2.848 de 1940). (COLOMBO, 2018)

Em julho de 2016, o Ministério Público Federal, por meio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, após análise do PL nº 867/2015, declarou a inconstitucionalidade do *Escola Sem Partido* em nota técnica<sup>97</sup>:

(i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares. (DUPRAT, Nota Técnica, MPF, 2016).

Apesar das inconsistências jurídicas, teóricas e empíricas reafirmadas com a divulgação dessa nota pública, o *Escola Sem Partido* continuou avançando, promovendo ações que difundiam suas ideias. Essa difusão sempre se deu por muitas vias. A página virtual do movimento apresenta destaque nesse sentido. Consideramos relevante destacar que, concordamos com Penna (2017a) quando ele afirma que o mais importante nos debates, disputas e tensões envolvendo o Projeto *Escola Sem Partido* não é apenas a sua constitucionalidade ou inconstitucionalidade, mas principalmente a disputa pela opinião popular no espaço público e como essas ideias vão ganhando força na sociedade civil.

Em outubro de 2016, a Câmara dos Deputados criou uma comissão especial<sup>98</sup>, a Comissão Especial “PL nº 7.180/2014 – Escola Sem Partido”, composta por 22 integrantes titulares, para analisar o tema e evitar que o projeto tramitasse separadamente por várias comissões, como as de Educação e Justiça, por exemplo. Ao mesmo tempo que diversos projetos similares se espalhavam pelas Assembleias estaduais. Os deputados deveriam examinar, além do projeto *Escola Sem Partido*, o conteúdo de outros cinco projetos de lei que tratavam de temas semelhantes. É válido destacar que o presidente da comissão especial da Câmara criada para analisar o projeto, deputado Marcos Rogério (DEM-GO<sup>99</sup>), anunciou o

<sup>97</sup> DUPRAT, Deborah. Para MPF, programa Escola Sem Partido vai na contramão dos direitos fundamentais. **Justificando**, [São Paulo], 22 de jul. 2016. Disponível em: <http://www.justificando.com/2016/07/22/para-mpf-programa-escola-sem-partido-vai-na-contramao-dos-direitos-fundamentais/>. Acesso em: 24/10/2018

<sup>98</sup> O objetivo desta comissão era de apreciar o Projeto de Lei n. 7.180, de 2014, e os demais projetos a ele apensados: PL 7.181/2014, PL 867/2015 (“Escola Sem Partido”), PL 1.859/2015, PL 5.487/2016 e PL 6005/2016.

<sup>99</sup> Partido Democratas, por Rondônia.



deputado Flavinho<sup>100</sup> (PSB-SP<sup>101</sup>) como relator da proposta. Os três deputados escolhidos para vice-presidentes da comissão especial foram Pastor Eurico (PHS-PE<sup>102</sup>), primeiro vice; Lincoln Portela (PRB-MG atual Republicanos)<sup>103</sup>, segundo vice; e Hildo Rocha (PMDB-MA, atual MDB), terceiro. Todos de partidos de direita conservadores.

Essa comissão ensejou uma série de debates e embates envolvendo o tema e, por sua vez, setores progressistas e contrários ao projeto de lei se articularam politicamente na intenção de barrar seu avanço. Em reportagem do G1<sup>104</sup> sobre a comissão e o tema, o deputado Glauber Braga (PSOL-RJ), contrário ao projeto, argumentou que a proposta, caso aprovada, faria com que as/os professoras/es tivessem “medo” de se expressar. Segundo ele, a comissão já teria sido criada com um fim: “a tentativa de criminalização de professores e profissionais da Educação instituindo a lei da mordaza e uma escola de pensamento único”. O deputado afirmou que o projeto torna “ilegal” a atividade dos profissionais de Educação e defende que a distinção da opinião pessoal do professor do conteúdo ministrado em aula é possível por meio do diálogo entre os membros da escola e família.

A Advocacia-Geral da União (AGU) chegou a emitir um parecer declarando a inconstitucionalidade de uma lei correlata, aprovada em Alagoas. O tema foi para a pauta do Supremo Tribunal Federal (STF) e, mais tarde, em 2020, a lei aprovada teve sua validade suspensa, mas isso não barrou o avanço da proposta na esfera federal. O STF já havia suspenso, inclusive, duas leis relacionadas ao *Escola sem Partido*: essa do estado de Alagoas, a Lei 7.800/2016, que instituía o programa *Escola Livre*, propunha um sistema de “neutralidade política, ideológica e religiosa” nas escolas estaduais e proibia que as/os professoras/es incentivassem alunas/os a participarem de manifestações, atos públicos ou passeatas e a Lei 3.468/2015 da cidade de Paranaguá (PR) que vedava o ensino sobre gênero e orientação sexual nas escolas do município. De acordo com o ministro Luís Roberto Barroso, a proibição do assunto no âmbito da educação significa “valer-se do aparato estatal para impedir a superação da exclusão social e, portanto, para perpetuar a discriminação”.<sup>105</sup>

<sup>100</sup> Destaca-se que, segundo assessoria do deputado, Flavinho foi missionário da comunidade católica Canção Nova por 27 anos. O que confirma o interesse de setores religiosos na aprovação do projeto de lei. Informação adquirida em: G1.G1. Comissão escolhe deputado do PSB como relator do 'Escola Sem Partido': Flavinho (PSB-SP) foi missionário de comunidade católica durante 27 anos. Projeto estipula regras contra a 'doutrinação ideológica' nas escolas. **G1**, Brasília: DF, 19/10/2016. Caderno Educação. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/10/comissao-escolhe-deputado-do-psb-como-relator-do-escola-sem-partido.html>. Acesso em: 16/08/2021

<sup>101</sup> Partido Socialista Brasileiro, por São Paulo.

<sup>102</sup> Partido Humanista da Solidariedade, por Pernambuco.

<sup>103</sup> Partido Republicano Brasileiro, por Minas Gerais. Em 2019, o partido muda o nome para Republicanos, sem o uso da sigla.

<sup>104</sup> Reportagem do G1, 2016.

<sup>105</sup> Informação adquirida em: ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA ASPUV. Escola Sem Partido volta a tramitar na Câmara. ASPUV. 06/12/2019. Disponível em: <https://aspuv.org.br/escola-sem-partido-volta-a-tramitar-na-camara/> Acesso em: 24/10/2020.

A partir de 2017, as sessões de análise do projeto se tornaram uma batalha entre deputados sem que se chegasse à aprovação de fato, devido às tensões e a sua inconstitucionalidade. Segundo Penna (2017b, p.248), em uma das audiências públicas ocorridas em 2017, mais especificamente a de 14 de fevereiro, o procurador da justiça Miguel Nagib participou como expositor convidado e em suas falas tiveram destaque os “ataques grosseiros à categoria profissional dos professores”. Discorreremos mais adiante sobre esses ataques às/aos professoras/es como *modus operandi* estratégico do Movimento.

Ainda que os projetos de lei trouxessem ideias semelhantes às do anteprojeto do *Escola Sem Partido*, nenhuma delas havia chegado tão perto do projeto original. Ainda assim, o substitutivo do PL apresentado em outubro de 2018, que levava em conta as emendas propostas pelos parlamentares, já dava indícios de que havia interesse em aproximar os projetos em votação do que era proposto pelo Movimento *Escola Sem Partido*.

Em 2018, o relator do projeto na época, o deputado Flavinho (PSC-SP<sup>106</sup>), apresentou um substitutivo que incluía no projeto de lei ações propostas pelo anteprojeto original, como, por exemplo, a fixação de cartazes em escolas com os “deveres do professor”, a abordagem de todas as principais versões, teorias e opiniões sobre os temas ensinados, a determinação de que não haja intromissão “no processo de amadurecimento sexual dos alunos”, aplicar os dispositivos da lei em livros didáticos e paradidáticos e nos processos seletivos para o Ensino Superior além de instituir provas para entrar na carreira de professora/r. O substitutivo excluiu apenas a previsão de punição ao professor que descumprisse as regras. (SEMIS, 2019)

Só em 2018 foram dezenas de tramitações de projetos de leis sobre o tema, acompanhadas de protestos e tensões. Deputados que se opõem ao projeto apresentaram diversos requerimentos tentando adiar a votação. Os que apoiam, por sua vez, não compareciam em peso e não formavam maioria na votação. Na 12ª reunião para votar o parecer, a comissão foi encerrada e o projeto arquivado.

Segundo artigo/reportagem disponível na página virtual do Nova Escola<sup>107</sup> (SEMIS, 2019), em dezembro de 2018, quando o projeto foi arquivado na Câmara, já havia a perspectiva de que ele retornasse em 2019. O deputado Marcos Rogério (DEM/RO). que presidia a comissão responsável por votar o projeto de lei, mencionou na ocasião o interesse e o pedido dos deputados eleitos para o mandato 2019-2022 para que se adiassem as discussões e assim pudessem participar do debate. Como o *Escola Sem Partido* é uma das bandeiras do governo

<sup>106</sup> Partido Social Cristão, por São Paulo.

<sup>107</sup> Informação adquirida em: SEMIS, L. **Entenda o “novo” projeto do Escola Sem Partido que tramita na Câmara:** Nos últimos meses, Câmara caminha com projetos cada vez mais parecidos com o original do movimento Escola Sem Partido. Nova Escola, [São Paulo], 18/02/2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara> . Acesso em: 21/01/2021.

de Jair Bolsonaro (na época PSL), o pedido teria motivos estratégicos de reunir mais votos favoráveis ao projeto, apesar das diversas manifestações contrárias a ele, e de apresentar um texto que contemplasse melhor os interesses em proibir a “doutrinação” e as discussões sobre gênero na escola.

Uma atualização do anteprojeto original, com poucas modificações, intitulado de “versão 2.0” (ANEXO A), foi feita pelo Movimento *Escola Sem Partido* em 2019. A deputada Bia Kicis (PSL/DF), cunhada do procurador Miguel Nagib<sup>108</sup>, assinou o “novo” projeto que tramita na Câmara sobre o tema. O projeto de lei nº 246/19 foi apresentado no primeiro dia de trabalho dos deputados e utiliza os mesmos argumentos e justificativas para sustentar sua defesa no Congresso.

Partindo do projeto de lei enviado à Câmara dos Deputados, o PL Federal nº 867/201<sup>109</sup> (ANEXO B), notamos em seu texto a defesa de uma suposta neutralidade política, ideológica e religiosa, do pluralismo de ideias, liberdade de aprender, liberdade de crença e o “reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado”, bem como o “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (Artigo 2º, inciso V). Entretanto, através do próprio documento, também é possível aferir que o que está em jogo é o controle das atividades docentes e uma afronta aos princípios da autonomia pedagógica e gestão democrática, sob a égide de um discurso centrado no adulto, que coloca as crianças e os jovens como vulneráveis e manipuláveis, não como sujeitos participantes da construção da história, da política e da cultura. Esses preceitos, anunciados pelo *Escola Sem Partido*, podem ser refutados a partir de uma análise de sua própria origem, de seus discursos e do conteúdo que produzem. Faremos isso neste e nos capítulos que se seguem.

Tanto o projeto de lei como as diversas formas de veiculação das ideias do movimento se apresentam de forma prescritiva, ensinando responsáveis e seus filhos a identificarem e denunciarem “professores doutrinadores”.

Na página eletrônica do programa esse caráter prescritivo aparece:

O que fazer para coibir o abuso intolerável da liberdade de ensinar, que se desenvolve no segredo das salas de aula, e tem como vítimas indivíduos vulneráveis em processo de formação? Basta informar e educar os alunos sobre o direito que eles têm de não serem doutrinados por seus professores e informar e educar os professores sobre os

<sup>108</sup> Destacamos o grau de parentesco entre a deputada Bia Kicis (PSL/DF) e o Procurador da República Miguel Nagib. PORTINARI, N. Fundador do Escola sem Partido dá aula a procuradores em Brasília: O advogado Miguel Nagib criticou professores que "geram bagunça na cabeça das crianças". **O Globo**: Época, [Rio de Janeiro], 30/11/2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/fundador-do-escola-sem-partido-da-aula-procuradores-em-brasilia-23271017> . Acesso em: 30/10/2020. E outros canais da grande mídia.

<sup>109</sup> PL nº 867/2015, que tramita na Câmara dos Deputados, de autoria do deputado Izalci, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

limites éticos e jurídicos da sua liberdade de ensinar .(www.programa  
escolasempartido.org)<sup>110</sup>

As/os defensoras/es do projeto advogam “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, indicando, segundo eles, alguns deveres das/os professoras/es em sua atuação: (i) não promover seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; (ii) não favorecer ou prejudicar seus alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; (iii) não fazer propaganda político-partidária, nem incitar seus alunos a participarem de manifestações, atos públicos e passeatas; (iv) apresentar aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito, no que se refere à questões políticas, sócio-culturais e econômicas; e (v) respeitar o direito dos pais de repassarem a seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Sobre isso, é importante salientar que, embutida no discurso do *Escola Sem Partido*, está em jogo uma concepção específica de escolarização, em que alguns aspectos, segundo Penna (2017a), estão no cerne da questão: (i) a dissociação entre o ato de educar e o ato de instruir; (ii) a dissociação do que é a matéria ou disciplina e a realidade social (não se pode abordar o que acontece na vida das/os alunas/os); (iii) a dissociação questionável entre ideologia e neutralidade e (iv) a proibição da mobilização de valores de qualquer natureza. Além da perspectiva sobre escolarização, tem destaque também a concepção enviesada acerca do trabalho docente, pautado na transmissão de conteúdos e na busca por uma suposta imparcialidade. Como *modus operandi* apresenta estratégias discursivas fascistas, tendo como apelo central a desqualificação da/o professora/or e a disseminação do medo. Outra concepção que nos interessa é a do poder total dos pais sobre as/os filhas/os, ignorando que a Educação de crianças e jovens é compartilhada entre Estado, sociedade e família.

Assim, a pauta do *Escola Sem Partido* está presente em ações de vigilância e denúncia de professoras/es, escolas e universidades do Brasil. Na Educação Infantil, o movimento tem atuado, principalmente, no que se refere ao controle quanto a possíveis abordagens sobre orientação sexual e de gênero, o que é denominado como “ideologia de gênero”. O projeto aponta que não serão vinculadas ideias ou práticas pelo poder público que sejam contrárias a identidade biológica de sexo.

O programa *Escola Sem Partido* recebeu, desde sua implementação, apoio explícito de políticos, personalidades e entidades ligadas a pautas conservadoras, como o Movimento Brasil

---

<sup>110</sup> Texto extraído do sítio eletrônico [www.programaescolasempartido.org](http://www.programaescolasempartido.org) . Acesso em: 10/01/2018.

Livre - MBL<sup>111</sup> e o Instituto Liberal de São Paulo - ILISP<sup>112</sup>. O movimento em torno deste projeto afirma que existe um processo de doutrinação ideológica de cunho “esquerdista” muito forte nas escolas e para interrompê-lo seria necessário determinar limites para a atuação de professoras/es, de modo a impedir que eles difundam suas crenças ideológicas e partidárias em sala de aula ou que incitem estudantes a participarem de protestos populares. No bojo do que é identificado como pensamento “esquerdista” que visa a “destruir” a família brasileira, seus autores apontam o perigo da abordagem da temática de gênero nas escolas ou qualquer crítica ou contestação social e política ao sistema capitalista.

O movimento tem se declarado inspirado em uma iniciativa estadunidense denominada *No Indoctrination* que se baseia em um suposto apartidarismo para questionar as posturas de professoras/es nas salas de aula, incentivando, dessa forma, que estudantes e suas famílias os denunciem por apresentarem posições ideológicas contrárias às vigentes. No caso norte-americano, posições anti-israelenses ou favoráveis à causa palestina, por exemplo. Ainda nos Estados Unidos, outras ações pregam ideias semelhantes, a exemplo do *Creation Studies Institute - CSI*, de inspiração cristã, que combate a suposta *indoctrination* nas escolas públicas americanas e oferece serviços como o *homeschooling*. (GAUDÊNCIO,2017)

Destaca-se que, no decorrer desta pesquisa, percebemos que esse apoio ao *Escola Sem Partido* por parte de algumas entidades e personalidades vem perdendo força. E esse enfraquecimento se dá tanto como um sintoma dos debates, tensões e diversas formas de resistência de setores progressistas, como por insatisfações internas no que se refere aos próprios apoiadores. O Instituto Liberal - IL, por exemplo, publicou em 2018, um artigo<sup>113</sup> em sua página virtual questionando se “o *Escola Sem Partido* não é mais do mesmo mal que pretende debelar” e afirmando que no lugar de “utilizar a repressão estatal para impedir um procedimento perverso que vem ocorrendo em instituições criadas e administradas pelo próprio Estado”, seria mais fácil “transferir totalmente para o setor privado esta atividade econômica”, através de um sistema *vouchers*<sup>114</sup>. Fernando Holiday (vereador pelo DEM -SP), uma das principais lideranças do Movimento Brasil Livre – MBL, apoiador explícito do *Escola Sem*

<sup>111</sup> Movimento político brasileiro que defende o liberalismo e o republicanismo, ativo desde 2014. Em seu manifesto, cita cinco objetivos: "imprensa livre e independente, liberdade econômica, separação de poderes, eleições livres e idôneas e fim de subsídios diretos e indiretos para ditaduras". O movimento está posicionado à direita do espectro político. Disponível em: <https://mbl.org.br/> Acesso em: 26/3/2018.

<sup>112</sup> O ILISP é uma entidade que assim se define: “O ILISP é um think-tank liberal criada no dia 1º de junho de 2014, na cidade de São Paulo, Brasil.”; e proclamam: “Queremos que o Brasil tenha tanta liberdade econômica e social a ponto de nossa existência não ser mais necessária”. Disponível em: <http://www.ilisp.org/quem-somos/> . Acesso em: 26/03/2018.

<sup>113</sup> BORDIN, Ricardo. Escola Sem Estado é melhor do que Escola Sem Partido: será mesmo? Instituto Liberal. 04/03/2018. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/politica/escola-sem-estado-e-melhor-do-que-escola-sem-partido-sera-mesmo/> Acesso em: 03/11/2020

<sup>114</sup> Sistema de entrega de “vales” pelo Estado para as famílias escolherem uma escola privada para seus filhos.

*Partido*, informou, em matéria para o *Catraca Livre*<sup>115</sup> em 2019, que a imensa maioria das/os professoras/es não é doutrinadora, que não mais apoia que alunas/os filmem professoras/es durante as aulas, que considera um equívoco transformar a/o professora/or em um dos maiores problemas da Educação e que sua intenção era apenas “proteger os alunos”.

A despeito destas tensões e aparente enfraquecimento, em nossa investigação inicial, observamos que as ideias do *Escola Sem Partido* tiveram grande repercussão e difusão, principalmente no segmento de pais, mães e responsáveis de alunas/os. Eles são convocados como os grandes “fiscais” do trabalho da/o professora/r e são instigados a lutar veementemente contra qualquer rastro de “doutrinação ideológica” crítica nas escolas; parte dessas ações de convencimento tem se dado através de igrejas cristãs (evangélicas e católica).

Esse discurso tem se alastrado e conquistado adeptos, isso porque utiliza uma “linguagem próxima do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas”, através de quatro elementos principais: (i) a defesa do poder total dos pais sobre os filhos; (ii) uma particular concepção de escolarização; (iii) a desqualificação do professor e (iv) estratégias discursivas fascistas. Elementos esses que aparecerão no decorrer deste trabalho. (PENNA, 2017a, p. 35).

#### 4.2 O que diz o Movimento *Escola Sem Partido*: uma análise a partir da página virtual <http://escolasempartido.org/>

Na tentativa de compreender o Movimento *Escola Sem Partido*, suas ideias, objetivos e formas de atuação optamos por analisar o sítio eletrônico do movimento na rede mundial de computadores, uma vez que a partir dele são lançadas propostas, artigos, denúncias, depoimentos e orientações à sociedade civil. Nele estão as concepções do movimento e seus campos de atuação. Estão também suas concepções sobre Educação, escola, trabalho docente, autonomia pedagógica e educando.

O *site* do *Escola Sem Partido* apresenta-se como principal suporte para a veiculação sistemática de ideias, instrumentalização de denúncias e disseminação de práticas e procedimentos de vigilância, controle e criminalização do que suas/seus idealizadoras/es entendem como “práticas de doutrinação” nas escolas.

É interessante destacar que, em um primeiro momento, a página passa a impressão de ser uma agremiação aberta, de um coletivo amplo, que se organiza e mobiliza a partir de

---

<sup>115</sup> REDAÇÃO. **Liderança do MBL se arrepende da Escola Sem Partido**. *Catraca Livre*, [São Paulo], 8 abr. 2019. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/dimenstein/lideranca-do-mbl-se-arrepende-da-escola-sem-partido/>. Acesso em: 05/11/2020.

propósitos comuns para difundir ideias e conseguir apoios. Entretanto, concordamos com Algebaile (2017) que as características do *site*, suas formas de apresentação das ideias, de condução das ações propostas e a diversidade dos tipos de participantes mostram que a associação aberta é apenas uma “face complementar e secundária de sua forma de organização” (ALGEBAILLE, 2017, p.67). Sobre a página virtual do Movimento *Escola Sem Partido*, a autora afirma que:

Sua estrutura organizacional, na verdade, é definida por uma coordenação personalizada bastante autônoma e centralizada, bem como por ramificações sociais e institucionais bem definidas em seus traços partidários e em seus comandos, seja no que diz respeito aos nexos diretos e indiretos do Escola Sem Partido com partidos políticos, seja no que diz respeito a seus vínculos com ramos específicos da grande mídia, do parlamento e de segmentos religiosos. (ALGEBAILLE, 2017, p.67-68)

Algebaile (2017, p.68) destaca ainda que esse caráter personalista, centralizado e partidário de sua coordenação é perceptível na estrutura e na linguagem do *site*, por meio da veiculação de “propagandas vigorosamente panfletárias”, com publicações em “tom jocoso e depreciativo”. Há também a difusão massiva de textos de opinião que reforçam um mesmo e delimitado núcleo de ideias, “cujo tamanho e forma são típicos de produções destinadas à propaganda dessas ideias”, além de estratégias de interatividade que alimentam o fornecimento regular de relatos, apresentados como “provas” que corroborariam as convicções emitidas nos textos editoriais e nos artigos de opinião.

Ainda sobre isso, Franco (2017, p.237) vai afirmar que “o mecanismo de produção do discurso é o de apropriação de textos alheios e de manipulação dos conteúdos para angariar adeptos para sua causa e repudiar qualquer pensamento que seja divergente”. E a autora vai além, destacando que não há a produção de um pensamento próprio do *Escola Sem Partido*, há muito mais apropriação e estereotipia do que criação e inovação. Isso ficará nítido mais adiante, quando analisarmos o *site* e os discursos do movimento.

Consideramos válido mencionar que a página virtual do *Escola Sem Partido*, como se apresenta hoje, é bem diferente da sua primeira versão. Sua apresentação foi adaptada como forma de se tornar mais palatável ao grande público, pois veiculava, na versão anterior, discursos ainda mais agressivos.<sup>116</sup> Destacamos que o Movimento *Escola Sem Partido* possui página oficial da plataforma social *Twitter*<sup>117</sup> e possui conta na plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube*<sup>118</sup>, onde contam (até o final desta pesquisa) com 120.349 seguidores e

<sup>116</sup> Para acessarmos o conteúdo do *site* original utilizamos a plataforma *Internet Archive - Wayback Machine* e inserimos no campo de busca o descritor no campo de busca *escolasempartido.org*. Acesso direto: [https://web.archive.org/web/\\*/escolasempartido.org](https://web.archive.org/web/*/escolasempartido.org)

<sup>117</sup> <https://twitter.com/escolasempartido>

<sup>118</sup> <https://www.youtube.com/channel/UCTLixRJaYAtf44baTh0MN6A>

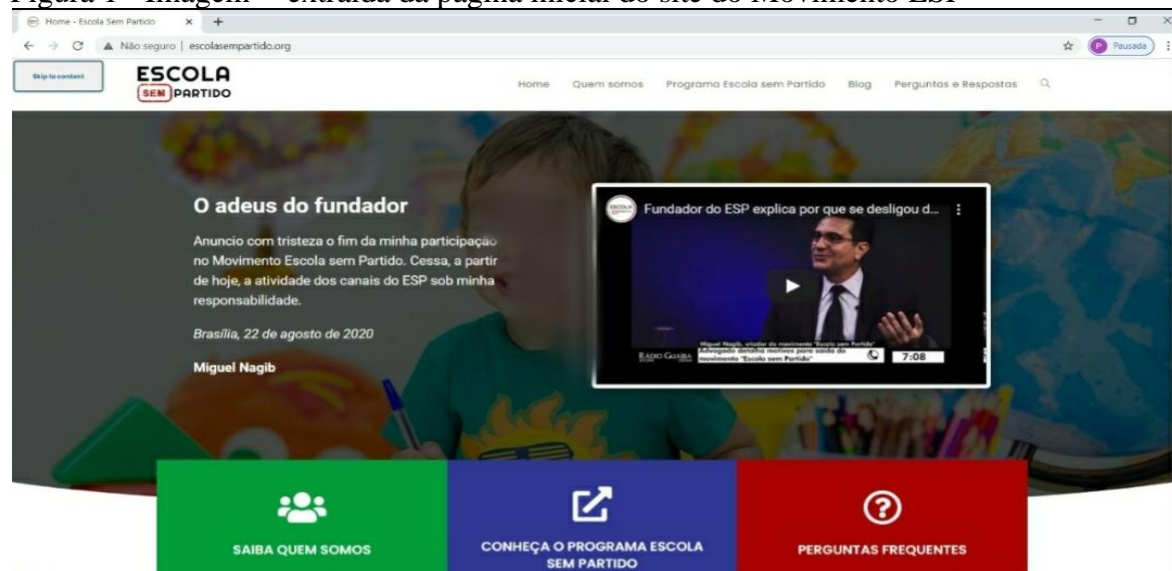
3.089.000 inscritos respectivamente.<sup>119</sup> Entretanto, nesta tese, optamos por focar nossas análises no sítio eletrônico e no *Blog*<sup>120</sup>, sendo este último parte do *site*.

Ao acessarmos o *site* <http://escolasempartido.org/> notamos que o mesmo é organizado em cinco abas como uma espécie de índice. São elas (i) *Home*, (ii) *Quem somos*, (iii) *Programa Escola sem Partido*, (iv) *Blog* e (v) *Perguntas e Respostas*.

A primeira aba refere-se à tela inicial do *site* e nela é apresentada uma mensagem de abertura e três entradas respectivamente: “saiba quem somos”, “conheça o programa Escola sem Partido” e “Perguntas frequentes”. Essas três entradas direcionam o leitor às mesmas páginas que as abas (ii), (iii) e (v) constantes no índice.

Em dezembro de 2020, momento em que esta análise foi realizada, a referida mensagem de abertura anunciava o fim da participação do procurador Miguel Nagib no Movimento *Escola Sem Partido*, ocorrido em 22 de agosto de 2020, e apresentava um vídeo<sup>121</sup> no qual o fundador explica o motivo de seu desligamento. Ao fundo da mensagem, a imagem de uma criança pequena, um menino branco e loiro, segurando uma caneta, aparentemente em um espaço escolar de Educação Infantil, onde o cenário é colorido e se podem ver lápis de cor e um globo terrestre. Um referencial de escola, de Educação Infantil e de criança. Abordaremos criticamente essa ideia de criança e infância no próximo capítulo.

Figura 1 - Imagem<sup>122</sup> extraída da página inicial do site do Movimento ESP



Fontd: ESCOLA SEM PARTIDO, c2019

<sup>119</sup> Não encontramos a página oficial do *Facebook* mencionada em documento disponível no *site* com a denominação *@escolasempartidooficial*.

<sup>120</sup> Apresentado como *link* de acesso no próprio *site*.

<sup>121</sup> Disponível em: <https://youtu.be/uwSpMNIWRjg>. Entrevista do Procurador Miguel Nagib concedida à Rádio Guaíba, em 25/08/2020, publicada na plataforma do *Youtube*, no canal do Escola Sem Partido, em 26/08/2020. Acesso em: 13/12/2020

<sup>122</sup> A imagem da criança foi borrada como forma de preservar sua identidade. Para ver a imagem original, acessar a página virtual do *Escola Sem Partido*.



Mais abaixo o Movimento expõe uma mensagem convocatória “Diga não à doutrinação nas escolas e universidades. Junte-se ao Escola sem Partido”. Segundo informação constante no *site*, o movimento atua desde de 2004 e é reconhecido nacionalmente como a mais importante e consistente iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária”.

Ainda na aba *Home* são apresentados os artigos mais recentes que em dezembro de 2020, momento de acesso e realização desta análise, eram: “Caos: a receita de Jean Wyllys para a Educação Brasileira”<sup>123</sup>, publicado em 05 de agosto de 2020; “O pesadelo de Paulo Freire”<sup>124</sup>, de 02 de agosto de 2020; e “O vale-tudo da doutrinação”<sup>125</sup>, de 24 de julho de 2020, todos escritos pelo procurador Miguel Nagib. É informado que para ter acesso ao acervo completo basta visitar o *Blog*.

A tela inicial do *site* também apresenta alguns depoimentos mais recentes enviados ao *Escola Sem Partido*, indicando o *Blog* para acesso ao relato de outras “vítimas”. Os depoimentos mais recentes que aparecem nesse primeiro momento são três: “Mãe de aluna relata doutrinação, *bullying* e alienação parental em escola particular de Macapá-AP”<sup>126</sup>, de 04 de agosto de 2020; “Lacaios da esquerda na Universidade Federal de Pelotas”<sup>127</sup>, de 29 de julho de 2020; e “Aluna desabafa: estou cansada, cansada!”<sup>128</sup>, de 27 de julho de 2020. Os dois primeiros escritos e publicados por Miguel Nagib e o último depoimento por Roberta Simão<sup>129</sup>.

Na aba (ii) “Quem somos” o sítio eletrônico apresenta o Movimento *Escola Sem Partido*, a justificativa de sua criação e seus objetivos. Segundo eles, o “*Escola sem Partido*, 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”. As/os

<sup>123</sup> NAGIB, M. Caos: a receita de Jean Wyllys para a educação brasileira. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 5/08/2020. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/caos-a-receita-de-jean-wyllys-para-a-educacao-brasileira/>. Acesso em: 06/01/2021

<sup>124</sup> NAGIB, M. O pesadelo de Paulo Freire. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 02/08/2020d. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/o-pesadelo-de-paulo-freire/>. Acesso em: 06/01/2021.

<sup>125</sup> NAGIB, M. O vale-tudo da doutrinação. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 24/07/2020e. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/o-vale-tudo-da-doutrinacao/>. Acesso em: 06/01/2021.

<sup>126</sup> NAGIB, M. Mãe de aluna relata doutrinação, *bullying* e alienação parental em escola particular de Macapá-AP. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 04/08/2020c. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/mae-de-aluna-relata-doutrinacao-bullying-e-alienacao-parental-em-escola-particular-de-macapa-ap/>. Acesso em: 06/01/2021.

<sup>127</sup> NAGIB, M. Lacaios da esquerda na Universidade Federal de Pelotas. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 29/07/2020b. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/lacaios-da-esquerda-na-universidade-federal-de-pelotas/>. Acesso em: 06/01/2021.

<sup>128</sup> SIMÃO, R. Aluna desabafa: “Estou CANSADA, CANSADA!”. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 27/07/2020. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/aluna-desabafa-estou-cansada-cansada/>. Acesso em: 06/01/2021

<sup>129</sup> Atualmente secretária parlamentar da Deputada Bia Kicis (PSL). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/204374/pessoal-gabinete?ano=2020>

idealizadoras/es acreditam que “militantes travestidos de professores abusam da liberdade de cátedra e se aproveitam do segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”, com o pretexto de transmitir aos alunos uma visão crítica da realidade. Para eles, a criação do movimento se justificaria, dessa forma, por aquilo que consideram como um assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões hegemônicas às escolas, transformando-as em “meras caixas de ressonância das doutrinas e das agendas desses grupos e correntes”.

De acordo com afirmações inseridas no *site*, “a imensa maioria das/os educadoras/es e das autoridades, quando não promove ou apoia a doutrinação, ignora culposamente o problema ou se recusa a admiti-lo, por cumplicidade, conveniência ou covardia”. Por isso, o *Escola Sem Partido* teria sido criado: para mostrar que esse “problema” existe e está presente em praticamente todas as instituições de ensino do país. Nota-se que, para o movimento, o grande problema da Educação está centrado na/o educadora/or.

Dessa forma, através da página do *Escola Sem Partido* e alicerçados nessa perspectiva, suas/seus idealizadoras/es alimentam um acervo permanente de informações sobre o tema e um espaço no qual estudantes, ex-estudantes e responsáveis podem expressar suas opiniões sobre professoras/es, livros e programas curriculares que ignoram o que chamam de “a radical diferença entre educação e doutrinação”. E os convocam à denúncia de instituições de Educação e professoras/es:

Se você sente que seus professores ou os professores dos seus filhos estão comprometidos com uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais; se percebe que outros enfoques são por eles desqualificados ou ridicularizados e que suas atitudes, em sala de aula, propiciam a formação uma atmosfera de intimidação incompatível com a busca do conhecimento; se observa que estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores, envie-nos uma mensagem relatando sua experiência (acompanhada, se possível, de elementos que possam comprová-la). Ajude-nos a promover a liberdade de pensamento e o pluralismo de ideias nas escolas brasileiras. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019b)

O que o movimento chama de doutrinação é, para nós, o ato de educar. Nele, segundo Frigotto (2017), está implícito no ato de ensinar, ou seja, é parte de uma prática verdadeiramente educativa o confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, a fim de que as/os alunas/os desenvolvam a capacidade de leitura crítica da realidade e se constituam sujeitos autônomos. Em oposição a essa perspectiva e em defesa de uma abordagem que consideramos acrítica e “neotecnicista” (PENNA, 2017a, p.38), o movimento, por meio da disseminação do medo e da ameaça, convoca alunas/os e suas famílias a denunciar práticas que consideram abusivas, criando uma esfera de denunciismo e perseguição.

Ainda nessa aba, a página apresenta os objetivos do movimento. Segundo o exposto,

O Escola sem Partido foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019b)

O movimento expõe também através da página eletrônica os aspectos que alicerçariam a sua iniciativa. Em suas palavras: (i) “o respeito à Constituição Federal dentro das escolas e universidades”; (ii) “a conscientização dos estudantes sobre o seu direito à educação, à impessoalidade, à laicidade, ao pluralismo de ideias e à liberdade de consciência e de crença” e (iii) “o respeito ao direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, nos termos do artigo 12, IV, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos”, ainda que esses documentos não embasem as ideias do *Escola Sem Partido*. E tanto não embasam que a inconstitucionalidade dos projetos de lei vem sendo discutida e acatada judicialmente.

Conforme afirma Penna (2017a), a própria convenção, assinada pelo Brasil e outros países da América, apresenta em seu artigo 13, inciso II, que o exercício à liberdade de pensamento e expressão “não pode estar sujeito à censura prévia, mas a responsabilidades ulteriores” (BRASIL, 1958), o que contraria a censura prévia proclamada pelo *Escola Sem Partido*.

O movimento também busca através da Constituição Federal (BRASIL, 1988) afirmar um de seus princípios baseados no “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico”. Entretanto, conforme aponta Penna (2017a), na legislação supracitada, em seu artigo 206, inciso III, o texto apresentado é: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Não à toa o termo “de concepções pedagógicas” é solapado nos escritos e discursos do movimento, especialmente se analisarmos o PL nº 867/2015. No inciso II da Constituição, que trata da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber”, o *Escola Sem Partido* ignora a liberdade de ensinar, ou seja, excluem-se todas as atribuições vinculadas ao ofício da/o professora/or e sua atividade profissional.

Na página virtual, ainda nessa aba, também anunciam que pretendem (i) “apoiar iniciativas de estudantes e pais destinadas a combater a doutrinação ideológica, seja qual for a sua coloração”; (ii) “orientar o comportamento de estudantes e pais quanto a melhor maneira de enfrentar o problema”; (iii) “oferecer à comunidade escolar e ao público em geral análises críticas de bibliografias, livros didáticos e conteúdos programáticos”; (iv) “promover o debate e ampliar o nível de conhecimento do público sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente”. Pautando, dessa forma, grande parte da sua atuação na denúncia das instituições e

profissionais da Educação, nos depoimentos de estudantes e responsáveis e na orientação do comportamento docente.

E seguem afirmando que “o conhecimento é vulnerável à contaminação ideológica e que o ideal da perfeita neutralidade e objetividade é inatingível”, mas pode ser perseguido. Sustentam, dessa forma, que “todo professor tem o dever ético e profissional de se esforçar para alcançar esse ideal”. E coloca na/o professora/or a responsabilidade de perseguir o que reconhece ser inalcançável e, como consequência, a/o culpabiliza pelo seu fracasso. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019b)

Assim, concordamos com Penna (2017b) quando ele afirma que as/os professoras/es acabam sendo responsabilizados por todos os fracassos educacionais, especialmente os resultados ruins em avaliações, não sendo nenhum outro fator considerado, como falta de estrutura, baixos salários, violência, entre outros. Para o *Escola Sem Partido*, o problema está nas/os professoras/es e na ideologia que os domina.

Conforme já mencionado, os ataques à docência, ao trabalho da/o professora/or são o grande mote do discurso do *Escola Sem Partido*, em que são constantemente realizadas analogias desumanizantes. Abordaremos essa questão da desumanização e perseguição à professoras/es mais à frente. Entretanto, é válido destacar que concordamos com Penna (2017a) que essa lógica de desqualificação se aproxima muito da lógica do mercado, que consiste em pensar na Educação como uma prestação de serviço entre uma/um prestadora/or (a/o professora/or) e o cliente (a/o aluna/o). Uma tentativa de pensar a Educação como uma relação de consumo. E de, por sua vez, cobrar e punir a/o prestadora/or de serviço por não entregar o que fora demandado pela/o cliente.

De acordo com o fundador Miguel Nagib, durante a criação do *Escola Sem Partido*, notou-se a existência de um movimento parecido nos Estados Unidos, movido pelas mesmas preocupações: o *NoIndoctrination.org*<sup>130</sup>. E, inspirados por essa experiência, foi criado o *site EscolasemPartido.org*, em suas palavras, uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária.

Entretanto, ainda que alegue contrariedade à qualquer espécie de “doutrinação político-ideológica” e reivindique o respeito às “convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas” das famílias, o *Escola Sem Partido* demonstra, seja no discurso mais geral presente em sua página virtual, nos projetos de lei ou nas situações específicas que apresenta, uma nítida preocupação com a presença de discussões que problematizam as concepções políticas,

---

<sup>130</sup> Não foi possível acessar o *site* <http://noindoctrination.org/>. Aparece a mensagem “Não é possível acessar esse *site*”. Tentativa de acesso em 21/12/2020.

socioculturais e econômicas hegemônicas, principalmente àquelas que se referem às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, bem como perspectivas críticas ao capitalismo, ao *status quo* e à educação conservadora. (ALGEBAILLE, 2017)

No final dessa aba (ii) “Quem somos”, como forma de já introduzir a temática da próxima aba (iii) Programa Escola sem Partido, as/os idealizadoras/es discorrem sobre o programa como “uma lei pela liberdade de ensinar”. Segundo eles:

A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores. Por outro lado, a exposição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais, viola o art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019b)

Apesar disso, de acordo com as/os idealizadoras/es do Movimento *Escola Sem Partido* e com as informações constantes na página virtual, professoras/es vêm utilizando suas aulas “para ‘fazer a cabeça’ dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral”. Em decorrência, mais uma vez, o movimento convoca a sociedade civil contra o que considera abusos no ato de ensinar através de denúncias e depoimentos.

**O que fazer para coibir esse abuso intolerável da liberdade de ensinar, que se desenvolve no segredo das salas de aula, e tem como vítimas indivíduos vulneráveis em processo de formação?** Nada mais simples: basta informar e educar os alunos sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores; basta informar e educar os professores sobre os limites éticos e jurídicos da sua liberdade de ensinar. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019b)

Segundo eles, “é apenas isso” o que propõe o *Escola Sem Partido* nos seus anteprojeto de lei. E destacamos alguns termos utilizados como “vítimas” ou “vulneráveis” quando se referem às/aos alunas/os e “doutrinação” e “abuso” quando se refere à professoras/es. Discutiremos criticamente o uso desses e outros termos semelhantes no capítulo cinco.

Ainda que se apresentem como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais”, a identificação de seus participantes no *site* não é nítida. A aba (ii) “Quem somos” não indica nenhuma/um das/os organizadoras/es, associadas/os ou apoiadoras/es do *Escola Sem Partido*, com exceção do fundador e coordenador do *site*, o Procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Sobre isso, Algebaile (2017) afirma que é ele quem fala publicamente em nome da organização, demonstrando autonomia na sua condução e uma relação autoral com suas proposições.

A aba do *site* denominada (iii) “Programa Escola Sem Partido” apresenta o programa como uma proposta de lei (federal, estadual e municipal) que torna obrigatória a afixação, em todas as salas de aula do Ensino Fundamental e Médio, de um cartaz com os deveres da/o professora/or, trazendo, mais uma vez, a atuação docente para o centro do que julgam um problema:

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 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, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
5. O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação 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 terceiros, dentro da sala de aula. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019a)

Consideramos importante destacar que o que chamam de “audiência cativa” também se apresenta como uma grande contradição. Segundo Penna (2017b), em seu sentido mais restrito se refere ao fato de alunas/os serem obrigadas/os a estarem dentro de sala de aula, mas que no discurso do *Escola Sem Partido* assume um sentido da escola como prisão, ou seja, elas/es seriam prisioneiras/os e estariam sujeitas/os à vontade do professor, o que “é um absurdo justamente pelo aluno ser dotado de capacidade crítica e não ser obrigado a concordar com o que o professor fala”. (PENNA, 2017b, p.255)

Além dos seis tópicos referentes aos deveres docentes, a aba em questão apresenta ao leitor a possibilidade de participar, levando o Programa *Escola Sem Partido* para seu estado ou município. No item “Faça sua parte” o *site* explica como pode se dar essa participação e disponibiliza dois *links* de acesso: “anteprojetos” e “constitucionalidade”. O primeiro passo é identificar “um deputado ou vereador comprometido com causas relacionadas à liberdade, educação e família”, o segundo é enviar a ele uma mensagem expondo sua preocupação com a questão da doutrinação política e ideológica nas escolas do seu estado ou município. O terceiro e último é, caso possível, marcar uma reunião para sugerir a apresentação do Projeto de Lei que institui o Programa.

Em suma, a sociedade é convocada a participar de duas formas: (i) fiscalizando e denunciando professoras/es e (ii) pressionando deputados e vereadores a encampar tais pautas e trabalharem por elas, encaminhando projetos de lei na mesma direção. O *Escola Sem Partido* convoca a população como instrumento de pressão e divulgação de suas ideias. Ao clicar no *link*

“anteprojetos” o *site* direciona para uma página com os anteprojetos de Lei Federal, Lei Estadual, Lei Municipal, Decreto Estadual e o Decreto Municipal e seus respectivos *links* (“clique aqui”) para baixar os documentos que podem ser encaminhados às instâncias cabíveis. Trata-se de modelos a serem encaminhados.

Ao clicar em “constitucionalidade” o *site* direciona para uma página em que é possível baixar um parecer<sup>131</sup> sobre a constitucionalidade dos anteprojetos de lei estadual e municipal do Movimento *Escola Sem Partido*, de autoria do procurador Miguel Nagib. Segundo ele, o Programa “não cria nenhum direito ou obrigação que já não exista hoje, por força de princípios, garantias e preceitos constitucionais e legais em vigor no país”.

O parecer de constitucionalidade (ANEXO C), publicado em 2018, na página virtual do *Escola Sem Partido*, conta com 26 páginas e discorre sobre a criação desse movimento, as justificativas para sua criação, seus objetivos e argumenta sobre sua constitucionalidade, conforme consta no primeiro tópico do documento:

Demonstramos neste parecer que os anteprojetos de lei estadual e municipal do Movimento Escola sem Partido (v. infra § 23) não só não violam a Constituição Federal, como visam a assegurar que alguns dos seus mais importantes preceitos, princípios e garantias sejam respeitados dentro das escolas pertencentes aos sistemas de ensino dos Estados e dos Municípios. (NAGIB, 2018, p.1)

O documento explica o surgimento do movimento e as suas motivações baseadas em dois tipos de práticas que julga ilegais: “a doutrinação e a propaganda ideológica, política e partidária nas escolas e universidades; a usurpação – pelas escolas e pelas/os professoras/es – do direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos”. No entanto, compreendemos que abordar a pluralidade e o contraditório na escola não é sinônimo de desrespeito ao direito da família à educação religiosa de suas/seus filhas/os. E o que o movimento propõe é apagar as diferenças e restringir assuntos abordados nos espaços escolares. Essa questão envolvendo o direito dos pais sobre a educação das/os filhas/os e as tensões entre espaço privado familiar e espaço público da escola, no que se refere à educação das crianças e jovens, é ponto sensível e é abordada nos próximos capítulos desta tese.

Segundo o que o procurador Miguel Nagib expõe no parecer:

O fato é que, de tão disseminada no tempo e no espaço, a doutrinação se naturalizou, a ponto de 80% dos professores da educação básica não se constrangerem de reconhecer que seu discurso em sala de aula é “politicamente engajado”; e de 61% dos pais acharem que é “normal” o professor fazer proselitismo ideológico em sala de aula. (NAGIB, 2018, p.1, item 4)

---

<sup>131</sup> <http://escolasempartido.org/wp-content/uploads/2018/02/pfesp.pdf>

Julgamos importante pontuar que não compreendemos a existência de qualquer discurso que não seja “politicamente engajado”. Para nós, tudo é político. Sobre isso, fazemos uma análise mais aprofundada no capítulo cinco, alicerçados em autoras/es como Marilena Chauí (2001), Gramsci (1978, 1999, 2004, 2007) e Paulo Freire (2011a, 211b, 2018, 2019)

O fundador do movimento afirma que o uso ideológico, político e partidário das escolas e universidades viola a Constituição Federal de 1988 e outras leis importantes, causando prejuízos aos estudantes, a suas famílias e a sociedade como um todo e acredita que, conforme exposto nos itens 6, 7 e 8:

6. Os estudantes são lesados quando professores militantes e ativistas se aproveitam de sua audiência cativa para tentar transformá-los em réplicas ideológicas de si mesmos; quando são cooptados e usados como massa de manobra a serviço dos interesses de sindicatos, movimentos e partidos; quando são ridicularizados, estigmatizados e perseguidos por possuírem ou expressarem crenças ou convicções religiosas, morais, políticas e partidárias diferentes das dos professores; quando estes lhes sonégam ou distorcem informações importantes para sua formação intelectual e para o conhecimento da verdade; quando o tempo precioso do aprendizado é desperdiçado com a pregação ideológica e a propaganda político-partidária mais ou menos disfarçada

7. As famílias são lesadas quando a autoridade moral dos pais é solapada por professores que se julgam no direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de moral. Instigados por esses professores, muitos jovens passam a questionar e rejeitar o direcionamento estabelecido por seus pais no campo da religião, da moral e dos costumes, ensejando o surgimento de graves conflitos no seio das famílias.

8. E a sociedade é lesada quando recebe, em troca dos impostos que paga, uma educação conhecida mundialmente por sua péssima qualidade; quando é obrigada a suportar o fardo de uma força de trabalho despreparada; quando sofre as consequências de greves abusivas, seletivamente organizadas e deflagradas para prejudicar adversários políticos dos sindicatos de professores; quando custeia o projeto de poder dos partidos que aparelharam o sistema de ensino. (NAGIB, 2018, p.1, item 6)

O texto do documento também aponta para as dificuldades de se ultrapassar tal situação. E enumera seis motivos. (i) “a inexistência de um comando centralizado, de natureza político-administrativa, cujas diretrizes sejam seguidas por obedientes professores”; (ii) “a quase totalidade do trabalho de inculcação e cooptação se desenvolve entre quatro paredes e a portas fechadas, o que inviabiliza qualquer controle hierárquico efetivo”; (iii) “as ‘vítimas’ desses abusos na educação básica, ‘indivíduos imaturos, em processo de formação’, não se reconhecem como vítimas ou se calam para não sofrer perseguições”; (iv) “o professor militante, também vítima da doutrinação, aprendeu e acredita que, como não existe neutralidade, ele não tem o dever de se esforçar para ser neutro”; (v) “61% dos pais acham ‘normal’ que os professores dos seus filhos promovam esses discursos em sala de aula ou também se calam, a pedido dos próprios filhos, para não expô-los a retaliações da escola, dos professores e dos colegas”; (vi) “o meio acadêmico ignora os limites éticos e jurídicos da



atividade docente, como consequência da inexistência de uma disciplina obrigatória de ética do magistério nos cursos de formação de professores”. (NAGIB, 2018, p.3, item 10-15)

O documento chama a atenção para uma suposta “vulnerabilidade” da/o estudante, a/o considerando como a parte mais fraca na relação de aprendizado. Segundo o relator, trata-se de “uma relação de poder absolutamente desigual entre um adulto e um grupo de indivíduos imaturos e inexperientes, intelectual e emocionalmente vulneráveis, diretamente submetidos à sua autoridade e à sua influência”. (NAGIB, 2018, p.3, item 16)

Com frequência, o movimento traz narrativas que colocam a criança e o adolescente em uma posição totalmente passiva, como se não fossem capazes de pensar ou questionar ideias. Sobre isso, Penna (2017b) destaca, em um dos seus escritos sobre o tema, uma fala emblemática do procurador Miguel Nagib, em audiência pública do dia 14 de fevereiro de 2017, na Câmara dos Deputados:

Com relação ao problema do argumento surrado de que o aluno não é uma folha em branco, que uma criança de doze anos de idade sabe perfeitamente como dialogar com o professor, com o professor tarimbado, com o militante... que estão ali em pé de igualdade. Evidentemente como disse o professor Jungmann isso é um argumento de pessoa sonsa, com todo o respeito. E mais: é um argumento que é típico dos abusadores que procuram minimizar a gravidade dos seus atos apelando para a condição pessoal das suas vítimas. [...] E digo mais: é um argumento também típico dos estupradores que alegam em sua defesa que aquela menina de doze anos, que eles acabaram de violentar, não é tão inocente quanto parece. Este é o argumento de que o aluno não é uma folha em branco. (Miguel Nagib em Audiência Pública na Câmara dos Deputados, em 14/02/2017).<sup>132</sup>

Este trecho traz explicitamente ataques às/aos professoras/es e a concepção das/os alunas/os como passivas/os no processo de aprendizagem. Entretanto, concordamos com Penna (2017b) quando ele afirma que há uma incompreensão sobre o argumento de que “o aluno não é uma folha em branco”, já que ele não significa que as/os professoras/es estão em pé de igualdade com relação às suas capacidades. Isso porque o objetivo não é comparar capacidades entre alunas/os e professoras/es, mas afirmar que as/os alunas/os não são incapazes, pois questionam o que lhes é ensinado e têm suas próprias ideias e interesses.

Notamos, ao nos depararmos com alguns discursos durante a análise do *site*, que se ignora o fato de que todas/os nós carregamos vivências que constituem nossa visão de mundo, o que impossibilita que sejamos neutras/os ou imparciais. Isso independe de nossa vertente política e ideológica. E o próprio *Escola Sem Partido* embasa essa argumentação, já que se

<sup>132</sup> Audiência Pública ocorreu na Câmara dos Deputados no dia 14 de fevereiro de 2017. Trecho retirado de: PENNA, Fernando de Araújo. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). **Golpes na História e na Escola: Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez Editora: ANPUH SP, 2017. 247-260

declara neutro ao mesmo tempo que defende pautas conservadoras e posicionadas à direita política. Além disso, retomando o debate sobre o conceito de *intelectual orgânico* gramsciano, as diferentes classes sociais possuem seus próprios intelectuais que difundem as ideias de suas próprias classes.

Como forma de coibir práticas que considera abusivas e doutrinadoras, o parecer propõe informar as/os estudantes e suas/seus responsáveis sobre o seu direito de não serem doutrinados por suas/seus professoras/es e a estes os limites éticos e jurídicos de atuação, justificando assim a criação do Programa *Escola Sem Partido*. Nesse caminho, o parecer expõe a lista com os deveres das/os professoras/es e os “fundamentos constitucionais e legais do Programa *Escola Sem Partido*”. De acordo com o que consta no documento, do ponto de vista jurídico “a proposta não cria nenhum direito ou obrigação que já não exista, por força de preceitos, princípios e garantias constitucionais e legais em vigor no país”, com exceção da regra que torna obrigatória a afixação dos cartazes com a lista dos deveres da/o professora/r nas salas de aula e nas salas das/os professoras/es.

Ainda na intenção de reafirmar a constitucionalidade, o parecer também expõe um quadro comparativo com os anteprojetos de lei estadual e municipal do *Escola Sem Partido* e os dispositivos constitucionais já existentes, entre eles os Artigos 23, inciso I; 24, inciso XV; e 227, caput, da Constituição Federal de 1988 – CF (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA<sup>133</sup> (BRASIL, 1990) e a Convenção Americana dos Direitos Humanos – CADH<sup>134</sup> (COSTA RICA, 1969).

Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988),

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: XV - proteção à infância e à juventude; Art. 30. Compete aos Municípios: I - legislar sobre assuntos de interesse local; II - suplementar a legislação federal e a estadual no que couber;

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (NAGIB, 2018, p.5)

Além disso, o documento também elenca os princípios constitucionais em que se baseia e o dispositivo legal que o respaldaria, traçando um paralelo entre o projeto de lei/programa em

<sup>133</sup> Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990

<sup>134</sup> Decreto nº678, de 06 de novembro de 1992

questão e a legislação já existente. São eles: (i) dignidade da pessoa humana (Art.1º, III, da Constituição Federal); (ii) neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (Artigos 1º, V; 5º, caput; 19, I; 34, VII, ‘a’; e 37, caput); (iii) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (artigo 206, III); (iv) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (CF, art. 206, II); (v) liberdade de consciência e de crença, art. 5º, VI e VIII; (vi) proteção integral da criança e do adolescente (CF, art. 227, caput e ECA, art. 3º); (vii) direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania (CF, art. 1º, II ); (viii) direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH, art. 12, 4); (ix) o Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero (CF, arts. 1º, III; 5º, VI e X; 206, II e III; CADH, arts. 12, 4; ECA, arts. 15 e 17).

A questão, nos parece interpretativa e político-ideológica, de fato. Trata-se do que se entende por doutrinação, por “proteger a criança e o adolescente integralmente” e pelo direito dos pais sobre os filhos. Apresentar o contraponto como convite à reflexão, expor as diferenças como forma de ampliação da visão de mundo seria doutrinação e desrespeito aos direitos da família? Essas são algumas das questões que somos levados a refletir ao nos depararmos com o uso de documentos legais pelo *Escola Sem Partido* no intuito de embasar suas ideias e valores.

Sobre as questões de gênero, o documento afirma que o amadurecimento sexual é um processo vivenciado de formas muito diferentes de indivíduo para indivíduo e que não caberia ao Poder Público antecipar etapas, estabelecer padrões de comportamento, naturalizar ou estigmatizar atitudes no campo da sexualidade, já que violaria o princípio da dignidade da pessoa humana e o direito à intimidade dos estudantes. Além disso, a sexualidade é objeto de regulação por parte da religião e da moral, o que sugere que as convicções morais dos alunos e o direito assegurado aos pais pela CADH (COSTA RICA, 1969) devam ser respeitados. Argumenta-se, por fim, que a “vedação ao dogmatismo e ao proselitismo no tratamento de qualquer temática, mas especialmente, na abordagem das questões de gênero é decorrência direta do pluralismo de ideias e da liberdade de aprender” asseguradas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). (NAGIB, 2018, p.7)

A proposta defendida pelo *Escola Sem Partido* é que mães e pais de alunas/os aprovelem os conteúdos relativos a gênero e sexualidade a serem abordados pelas/os professoras/es. Entendemos que esse tipo de proposta esbarra na laicidade do Estado e no direito a uma educação pública definida em diálogo com a sociedade. Acreditamos que abordar questões de gênero e sexualidade na escola não tem relação com “antecipar etapas, estabelecer padrões de

comportamento, naturalizar ou estigmatizar atitudes no campo da sexualidade”, mas de ampliar o conhecimento das/os estudantes sobre assuntos diversos como: a existência de diferentes identificações de gênero a fim de superar estigmas e preconceitos, doenças sexualmente transmissíveis, proteger crianças e adolescentes, através da informação, de possíveis abusos sexuais, entre outros assuntos. Esses aspectos são abordados em conformidade com diretrizes e documentos norteadores educacionais, respeitada a faixa etária das/os estudantes.

Com relação a isso, Franco (2017, p.246) afirma que:

Discutir a sexualidade tem impactos sobre a saúde pública, na prevenção à contração de doenças sexualmente transmissíveis, na diminuição ou erradicação das taxas de casos de gravidez indesejada ou de problemas com abortos mal realizados por não serem ainda legalizados. E discutir gênero interfere nas regras de convívio social e pode transformar atitudes violentas que levam a estupros e homicídios de mulheres, homossexuais, transexuais e travestis. Atribuir as questões dessa grandeza a um cunho meramente moral é, no mínimo, torpeza de visão.

Com relação aos direitos das famílias das/os estudantes, o parecer se vale da Constituição Federal (BRASIL, 1988), do CADH (COSTA RICA, 1969) e do ECA (BRASIL, 1990) para tentar alicerçar suas afirmações:

(...) se a família desfruta de especial proteção do Estado, a lei não poderia deixar de reconhecer e assegurar aos pais o direito natural de dirigir a educação religiosa e moral dos seus filhos. Por outro lado, o dever dos pais de criar e educar os filhos menores implica necessariamente o direito de fazê-lo de acordo com suas próprias convicções religiosas e morais. Aplica-se, aqui, a teoria dos poderes implícitos: quem dá os fins há de assegurar também os meios para que eles sejam alcançados. Ou seja: haveria uma patente inconstitucionalidade por omissão se o artigo 12, 4, da CADH, não existisse. (NAGIB, 2018, p.20)

E, através de um exemplo, argumenta-se, com base nas possíveis contradições entre as convicções familiares e a abordagem escolar, que:

Se os pais ensinam aos seus filhos que “isso é pecado”, mas na escola eles aprendem com seus professores que “pecado não existe” – ou vice-versa –, qual a chance de os filhos respeitarem seus pais? E, se não os respeitam, qual a chance de haver alguma harmonia no seio da família? Argumenta-se que as crianças já sofrem influências das amigas, dos meios de comunicação, etc. Não há dúvida. Mas será desejável aumentar ainda mais as fontes de turbulência familiar? Em todo caso, as amigas e os meios de comunicação não são obrigatórios, mas a escola é. Por isso, só ela está em condições reais de disputar com os pais a autoridade religiosa e moral sobre seus filhos (NAGIB, 2018, p.20)

Ainda nessa mesma direção, o documento também menciona o artigo 22, parágrafo único, do ECA (BRASIL, 1990), que afirma que deve ser resguardado aos pais (ou responsáveis legais) “o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei”. E argumenta que:

São os pais, e não os professores ou os funcionários do MEC e das secretarias de educação, que terão de arcar com as consequências jurídicas do mau comportamento dos seus filhos menores. Eles é que pagarão a conta dos prejuízos que seus filhos vierem a causar. Portanto, além de natural e justo, é lógico que seja deles, e de mais ninguém, o direito de dizer aos seus filhos o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral. (NAGIB, 2018, p.21)

Nesse trecho especificamente fica evidente a concepção de que as/os filhas/os são tidos como uma propriedade dos pais. E se estes arcam com os “custos”, devem ter o direito de decidir o caminho que aqueles devem seguir. Sobre isso, relembramos aquela lógica de mercado em que a escola e as/os professoras/es são encarados como prestadoras/es de serviço que os estão entregando serviços que estariam aquém da demanda de suas/seus clientes. Nesta mesma lógica de mercado, as/os filhas/os são vistas/os como propriedade de suas mães e pais, mencionando-se, inclusive, os custos resultantes de sua criação. E sobre essa defesa do poder total de mães e pais sobre as/os filhas/os, Penna (2017a) vai nos lembrar da ressignificação que o movimento fez do *slogan* feminista “Meu corpo, minhas regras”<sup>135</sup>, transformando-o no lema “Meus filhos, minhas regras”<sup>136</sup> e da utilização equivocada da Convenção Americana sobre os Direitos Humanos – CADH (COSTA RICA, 1958) que o *Escola Sem Partido* emprega para embasar seus argumentos.

Segundo o autor (PENNA, 2017a, p.47) o documento tem como meta principal proteger o indivíduo, a família, o espaço privado, o espaço doméstico, contra intervenções indevidas, em especial a intervenção do Estado, mas a interpretação equivocada reside no fato de se utilizar algo que foi pensado para proteger o espaço privado contra a intervenção do poder público e reverter em uma invasão do espaço público, da escola pública, pelas vontades privadas.

Além disso, concordamos com Penna (2017a) quando ele chama a atenção para a impossibilidade de a/o professora/or evitar qualquer atividade que entre em contradição com as crenças de todas as famílias, já que essas são profundamente heterogêneas. Por isso, defendemos que um dos objetivos da Educação democrática é a formação para a cidadania e o convívio com o diferente, dialogando com a realidade das/os alunas/os, mas isso pressupõe discutir valores e, em alguma medida, contradizer crenças individuais.

No material é mencionado também o princípio constitucional da laicidade como suficiente para impedir que instituições públicas de ensino sejam usadas para promover valores, comportamentos e atitudes contrárias à moralidade dessa ou daquela religião, já que as religiões não se constituíam apenas de narrativas, ritos e dogmas, mas também de sua moralidade.

<sup>135</sup> Campanha feminista na luta pela descriminalização do aborto.

<sup>136</sup> Informação também contida em: FRANCO, Stella Maris Scatena. Do arco-íris à monocromia: o Movimento Escola Sem Partido e as reações ao debate sobre gênero nas escolas. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). *Golpes na História e na Escola: Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez Editora: ANPUH SP, 2017. p.233-246

Afirma-se, dessa forma, que o Estado deve ser neutro em relação a todas as religiões, não sendo permitido as/os professoras/es “se aproveitarem dos seus cargos para atacar, de forma direta ou indireta, os valores e os sentimentos morais associados a determinada tradição religiosa”. (NAGIB, 2018, p.23)

O documento também traz referências legais acerca da constitucionalidade do que entendem como deveres da/o professora/or no exercício de sua função, conforme consta no artigo 3º do Programa *Escola Sem Partido*: (i) não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias (CF, arts. 5º, VI; Lei 8.112/90); (ii) não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas (CF, arts. 5º, caput, e inciso VIII; e 37, caput); (iii) não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas (CF, art. 5º, VI; 37, caput; e 227, caput e ECA, art. 5º); (iv) ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria (CF, art. 206, II e III); (v) respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções (CF, art. 226, caput Art. 226; CADH, art. 12, item 4 e ECA, art. 22, par. Único).

Destacamos os trechos da Constituição Federal (BRASIL, 1988) utilizados pelo *Escola Sem Partido*:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

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

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

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ao considerarmos o Art. 5º, podemos aferir que, se somos todos iguais perante a lei e temos como direitos liberdade e igualdade, as diferenças devem ser valorizadas na escola e, portanto, ela não deve abordar apenas alguns aspectos da cultura e da religião e tratá-los como universais. Ignorar as diferenças religiosas, de gênero, de raça ou etnia, as desigualdades sociais, os conhecimentos científicos ou fatos históricos importantes fere a própria legislação, já que exclui crianças e adolescentes e os priva do direito à informação. É inviolável a liberdade de consciência, de crença e de exercício dos cultos religiosos de todas as crenças e religiões e não apenas das religiões cristãs.

O Art. 206. trata exatamente dos princípios que educadoras/es e pesquisadoras/es da área comprometidos com uma Educação libertadora e crítica defendem: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Trata-se, dessa forma, de garantir a abordagem e valorização de todas as formas de pensamento e debatê-las coletivamente. E se a liberdade de ensinar e divulgar pensamento está garantida na Constituição, não nos parece constitucional um programa que cerceia a autonomia pedagógica docente e convoca alunas/os a filmarem as aulas e denunciarem suas/seus professoras/es.

Além disso, destacamos que tratar de aspectos diversos da cultura, da religião e da organização social e contextualizá-los historicamente, bem como abordar temas relacionados às questões de gênero e os tipos de configuração familiar, encontram-se no bojo da liberdade de ensinar e de aprender.

Conforme consta no Art.227 é também dever do Estado e de toda a sociedade, e não apenas da família, assegurar à criança alguns direitos. E ainda que a família seja responsável por seu sustento, guarda e educação, essa responsabilidade é realizada de forma compartilhada com o Estado e toda a sociedade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) também é mencionado como suporte em dois artigos:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

O documento também traz considerações acerca da proteção de crianças e adolescentes da opressão, discriminação, da exploração, da negligência e da violência. Entendemos que a abordagem de alguns assuntos na escola é uma forma de protegê-las através da informação.

Algumas das questões mais polêmicas e de grande preocupação envolvem as questões de gênero e sexualidade na escola. Adeptos do *Escola Sem Partido* defendem que esse assunto deve ser tratado exclusivamente no âmbito familiar e acusam a escola de sexualizar precocemente as crianças e constrangê-las. Entretanto, é sabido que a maioria dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes tem como agressor um conhecido ou membro da família<sup>137</sup> e a informação é o melhor caminho para que a criança e o adolescente possam reconhecer os abusos e denunciar, buscar ajuda. Trata-se também do direito à liberdade de aprender.

A Convenção Americana dos Direitos Humanos – CADH (COSTA RICA, 1968) tem o artigo 12, composto por 4 itens, destacado como suporte:

Artigo 12. Liberdade de consciência e de religião

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado.
2. Ninguém pode ser objeto de medidas restritivas que possam limitar sua liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças.
3. A liberdade de manifestar a própria religião e as próprias crenças está sujeita unicamente às limitações prescritas pela lei e que sejam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou a moral públicas ou os direitos ou liberdades das demais pessoas.
4. Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.

Consideramos válido destacar que esses grupos conservadores como o *Escola Sem Partido* naturalizam o modelo de família nuclear, que é uma construção social, e o apresentam como criação divina. A própria utilização do artigo 12 da Convenção Americana dos Direitos Humanos - CADH (COSTA RICA, 1968) para restringir o acesso das crianças e adolescentes apenas a informações que sejam do desejo das famílias deixa evidente que o projeto se baseia na negação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos.

---

<sup>137</sup> VILELA, P. Mais de 70% da violência sexual contra crianças ocorre dentro de casa: Campanha nacional de conscientização é realizada no mês de maio. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 18/05/2019. Caderno Direitos Humanos. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/mais-de-70-da-violencia-sexual-contra-criancas-ocorre-dentro-de> . Acesso em: 08/01/2021; HERNÁNDEZ, B. Quando o agressor sexual é seu tio: Quatro mulheres, entre os 22 e 60 anos, contam como foi viver em silêncio durante anos após terem sido abusadas, quando crianças, por um parente ou alguém próximo a seu núcleo familiar. **El País**, Barcelona, 01/05/2018. Edição Brasil, Caderno Internacional. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/10/internacional/1523370389\\_359276.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/10/internacional/1523370389_359276.html) . Acesso em: 08/01/2021; CAMPOREZ, P. Ministério dos Direitos Humanos conclui que quase 90% da violência sexual contra crianças acontece no ambiente familiar: Mais de 70% das vítimas são mulheres, de acordo com levantamento baseado em denúncias feito ao Disque 100. **O Globo**, Rio de Janeiro, 14/05/2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/ministerio-dos-direitos-humanos-conclui-que-quase-90-da-violencia-sexual-contra-criancas-acontece-no-ambiente-familiar-23665391> . Acesso em: 08/01/2021. E outros veículos de comunicação.



O Artigo 4º do Projeto de lei *Escola Sem Partido* determina que as instituições de Educação Básica afixem nas salas de aula e nas salas das/os professoras/es cartazes com o conteúdo previsto no próprio documento, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura e fonte de tamanho compatível com as dimensões adotadas. E em parágrafo único ressalta que nas instituições de Educação Infantil devem ser afixados somente nas salas das/os professoras/es. Como forma de respaldo legal, o parecer menciona o art. 23, I da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que diz que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público e o artigo 70 do ECA (Lei nº 8.069/1990) que afirma ser dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Figura 2 - Conteúdo do cartaz a ser exposto nas salas de aula e sala das/os professoras/es como proposta do Movimento ESP

- 1 – A liberdade de consciência e de crença é inviolável (CF, art. 5º, VI).
- 2 – O direito à intimidade é inviolável (CF, art. 5º, X).
- 3 – Ninguém pode ser privado de direitos por motivo de crença religiosa ou convicção política ou filosófica (CF, art. 5º, VIII).
- 4 – O ensino se baseia na liberdade de aprender e de ensinar e no pluralismo de ideias (CF, art. 206, II e III);
- 5 – Todos são iguais perante a lei (CF, art. 5º, *caput*).
- 6 – A impessoalidade é um dos princípios da administração pública (CF, art. 37, *caput*).
- 7 - A criança, o adolescente e o jovem devem ser colocados a salvo de qualquer forma de exploração (CF, art. 227, *caput*).
- 8 - A família tem especial proteção do Estado (CF, art. 226, *caput*).

Fonte: NAGIB, Miguel. Parecer de constitucionalidade. 2018, p.11.

Em seu artigo 5º, o projeto de lei *Escola Sem Partido* determina que escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes e se respalda no artigo 20, III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96.

Segundo o parecer de constitucionalidade (NAGIB, 2018, p.12), “esperar que um estudante brasileiro do ensino fundamental e médio seja capaz de deduzir daqueles princípios

e garantias as regras de conduta que devem ser observadas por suas/seus professoras/es em sala de aula é esperar por um milagre”, assim, com vistas a uma maior compreensão do conteúdo do cartaz pelas/os estudantes, o documento explica cada tópico:

- se a liberdade de consciência e de crença é inviolável (CF, art. 5º, VI), o Professor não pode se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- se o direito à intimidade é inviolável (CF, art. 5º, X), o Poder Público não pode se imiscuir no processo de amadurecimento sexual dos alunos;
- se ninguém pode ser privado de direitos por motivo de crença religiosa ou convicção política ou filosófica (CF, art. 5º, VIII), o Professor não pode prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- se o ensino se baseia na liberdade de aprender e de ensinar e no pluralismo de ideias (CF, art. 206, II e III), o Poder Público não pode permitir nenhuma forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero; e o Professor, ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, deve – apresentar 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;
- se todos são iguais perante a lei (CF, art. 5º, caput) e a impessoalidade é um dos princípios da administração pública (CF, art. 37, caput), o Professor não pode favorecer os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem fazer propaganda político-partidária em sala de aula;
- se a criança, o adolescente e o jovem devem ser colocados a salvo de qualquer forma de exploração (CF, art. 227, caput), o Professor não pode incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- se a família tem especial proteção do Estado (CF, art. 226, caput), o Professor deve respeitar o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções, como determina, de resto, o artigo 12, 4, da CADH.

Assim, o fundador do Movimento Escola Sem Partido e redator do parecer de constitucionalidade, o procurador Miguel Nagib, afirma que as regras de conduta previstas no Programa Escola Sem Partido são apenas desdobramentos dos preceitos constitucionais que lhes servem de fundamento, repetindo aquilo que já consta da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da Convenção Americana sobre Direitos Humanos – CADH (COSTA RICA, 1969) e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), servindo-se com o único propósito de fazer com que o sentido das normas seja efetivamente compreendido pelo seu público-alvo.

Ao aprovar essas regras, o legislador estadual ou municipal não exerce atividade criadora de direito; não introduz no ordenamento jurídico nenhuma obrigação que já não exista; ele apenas explicita alguns dos efeitos que aqueles preceitos constitucionais já produzem por si mesmos, independentemente de qualquer intervenção do legislador ordinário. (NAGIB, 2018, p.12)

Reforçamos nossa oposição a esse tipo de interpretação legal, uma vez que não concordamos que tais dispositivos de leis endossem as proposições contidas no Programa

*Escola Sem Partido*. O que existe é uma interpretação enviesada da abordagem de certas temáticas na escola e de sua função social.

O documento discorre também sobre a competência dos Estados e Municípios. Assinala que todos os entes federados devem fazer com que a Constituição e as leis do país sejam respeitadas em suas respectivas esferas político-administrativas e menciona o artigo 23, inciso I, da Constituição Federal (BRASIL, 1988):

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:  
I – zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público.

Dessa forma, o parecer conclui que se os deveres previstos no Programa *Escola Sem Partido* já existem na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na CADH (COSTA RICA, 1969), no ECA (BRASIL, 1990) e pressiona Estados e Municípios a adotarem medidas para que sejam respeitados nas escolas. A violação desses deveres configuraria ato ilícito e seria, assim, de responsabilidade dos Estados e Municípios combatê-los. Argumenta ainda que a prática ilícita pode acarretar prejuízos ao patrimônio público e a competência em questão também se justifica frente ao dever de conservação do patrimônio público.

Além disso, o redator do documento defende que:

(...) a doutrinação ideológica e a propaganda política e partidária nas escolas e universidades constituem uma fraude e uma ameaça inequívocas ao regime democrático, na medida em que se valem do sistema público de ensino para desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores. Escusado dizer que a notória intensificação da propaganda político-partidária dentro das instituições de ensino nos meses que antecedem as eleições passa inteiramente ao largo do radar da Justiça Eleitoral. Assim, ao aprovar o Programa Escola sem Partido, Estados e Municípios atuam decididamente no sentido de *zelar pela guarda das instituições democráticas*, como prescreve o artigo 23, I, da Constituição. (NAGIB, 2018, p.14)

O material também discorre sobre a proibição do aumento de despesa, alegando que não existe na Constituição Federal (BRASIL, 1988) nenhuma proibição a qualquer projeto de lei de iniciativa parlamentar. Na tentativa de tentar afastar as principais objeções à constitucionalidade formal dos projetos de lei estadual e municipal de iniciativa parlamentar que instituem o Programa *Escola Sem Partido*, no âmbito dos seus respectivos sistemas de ensino, buscam demonstrar neste documento que suas normas não contrariam materialmente nenhum dispositivo da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e outros dispositivos legais importantes.

Segundo o fundador do movimento e elaborador do Programa *Escola Sem Partido*, se ele fosse inconstitucional, “os professores teriam o direito de exercer um poder tirânico em sala

de aula e tanto os estudantes como seus pais seriam obrigados a se submeter”. O procurador Miguel Nagib afirma que estes vêm se submetendo por falta de conhecimento jurídico e por ignorar a existência dos deveres previstos nos anteprojetos de lei e o Programa viria para sanar esse problema. Tal argumentação nos leva a pensar: se o Programa *Escola Sem Partido* apenas endossa o que já consta em documentos e normas legais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDBEN (BRASIL, 1996), a CADH (COSTA RICA, 1969), o ECA (BRASIL, 1990), por exemplo, não existe necessidade de sua aprovação e interpretação. Bastaria fazer cumprir o que já existe. A suposta falta de conhecimento sobre uma legislação não é justificativa para criação de outras.

Por fim, o parecer trata do que considera-se “inverdades e equívocos sobre o Programa *Escola Sem Partido*” que serão aqui enumeradas: (i) a proposta impede o professor de falar sobre política; (ii) a proposta impede o professor de ensinar a teoria da evolução; (iii) a proposta impede o professor de abordar as questões de gênero; (iv) a proposta impede o professor de opinar sobre as questões que constituem o objeto da sua disciplina; (v) a proposta representa uma intervenção estatal na educação; (vi) os casos de doutrinação são isolados, e que por isso a medida seria desnecessária; (vii) os deveres previstos nos anteprojetos são vagos, criando situação de insegurança jurídica para os professores; (viii) a proposta impõe uma censura ao professor, e (ix) “não existe neutralidade na ciência”.

Sobre essas “inverdades e equívocos” o documento afirma que, se fossem verdadeiras, os anteprojetos seriam (e são) inconstitucionais, por cerceamento à liberdade de aprender e de ensinar. Entretanto, o projeto permite que a/o professora/or trate de questões políticas desde que apresente aos alunos todas as pluralidades, sem doutrinação política tendendo a apenas uma vertente. A/o professora/or também tem o dever de ensinar a teoria da evolução, só não poderia fazê-lo de forma dogmática e “nem aproveitar-se do tema para ridicularizar a crença dos alunos no relato bíblico da criação”. No que se refere às questões de gênero, o que a proposta não permite é que seja adotada, igualmente, qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem. Assim, o Programa não impediria a/o professora/r de dar sua opinião, mas apenas de tentar impô-la como verdade às/aos alunas/os, omitindo ou desqualificando outras opiniões relevantes

Mas não é isso que vemos nos discursos do *Escola Sem Partido*, bem como em suas denúncias. O que eles entendem como “forma dogmática” e “proselitismo” trata-se de querer solapar da Educação o próprio sentido do ato de educar, retirando-lhe seu caráter crítico e transformador, a convertendo apenas em transmissão de conteúdos. E, assim como Penna (2017b), nos perguntamos se é possível uma Educação que apenas transmita conteúdos, sem

socializar as/os alunas/os de acordo com valores e restringindo todo espaço para a emergência da subjetividade em sala de aula. E mais do que isso, nos perguntamos se seria desejável que a escola se reduzisse a isso. O que significaria essa Educação transmissora de conteúdos sem a discussão aprofundada e o devido posicionamento sobre alguns temas importantes? O que, nas entrelinhas, defende o *Escola Sem Partido* ao clamar por uma Educação “neutra”?

Fica evidente que os partidários do *Escola Sem Partido* concebem um currículo escolar em que seria possível e desejável a seleção de conteúdos e abordagens desapaixonadas, independentes e imparciais. Sobre isso, é possível refletir com Neto e Silva (2017, p.269-270):

(...) em uma aula sobre nazismo ou revoltas de escravos no Brasil colonial, seria necessário mostrar os vários lados da questão, dispensando igual tratamento às vítimas e seus algozes, e o próprio uso dos termos vítima e algoz seria inadequado; em um debate sobre violência contra a mulher seria razoável que se compreendessem as razões daqueles que batem e matam; uma aula sobre o tema família, muito comum nas séries iniciais da Educação Básica, contudo, deveria garantir que seja apresentada apenas a família supostamente “normal”, composta por pai, mãe e filhos brancos e cristãos, qualquer outro modelo poderia caracterizar doutrinação ideológica.

Franco (2017, p.243) também nos faz refletir sobre as próprias narrativas do movimento quando condenam uma abordagem ou defendem uma suposta neutralidade:

O que podemos pensar, por exemplo, quando nos deparamos, em seu *site*, com a reprodução, sem contestação, de uma matéria de um veículo católico, que, entre coisas, se opõe à vacina contra HPV? Se as jovens em idade escolar não forem orientadas nem vacinadas será infinitamente mais alto o número das futuras potenciais portadoras de câncer de colo de útero. Ora, se reproduzem matéria desse teor, sem qualquer objeção a ela, por pretenderem evitar um diálogo em ambiente escolar que fira a conduta moral de pais religiosos, é porque implicitamente concordam que o Estado se omita em relação às possibilidades de contenção e erradicação da doença. No limite, seriam cúmplices da disseminação da mesma. Outra situação: se lançam críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais por trazerem muitas vezes a palavra “preconceito”, é porque são adeptos das práticas que a justiça e as associações educacionais consideram preconceituosas. Se não querem discutir nem aceitar debater sobre sexo com segurança é porque acatam e são coniventes com os casos de gravidez indesejada na adolescência. Se não concebem a abordagem de temas como o prazer sexual, é porque aceitam a noção da prática sexual apenas para fins reprodutivos; e, se não há nenhum prazer implicado, convenhamos, aceitam a ideia de que o mesmo é feito à base da força. Se condenam uma perspectiva flexível em relação à autodeterminação da identidade sexual, é porque são restritivos, concebendo uma única via: a que divide a sociedade entre homens e mulheres, definidos no sentido biológico do termo. As ideias que defendem têm consequências práticas e, caso ganhem espaço, afetarão fortemente as vidas das pessoas. Geralmente costumam reagir a um tipo de postura, mas não chegam a afirmar claramente o que sustentam e as possíveis repercussões que, no limite, seus atos podem engendrar. Este é um exercício que precisa ser feito, para que se tome consciência de tudo o que esse discurso carrega e omite.

No que se refere à defesa da pluralidade, que nos parece contraditória se pensarmos em uma escola que seja a extensão dos valores e normas construídos no âmbito familiar, Neto e Silva (2017, p.267) atentam ainda sobre a impossibilidade de conciliar a defesa da pluralidade,

ou seja, “do valor político da diferença, da multiplicidade de formas de ser e estar no mundo”, com uma proposta homogeneizadora de valores.

Segundo o parecer, o ensino obrigatório já representa uma gigantesca intervenção estatal na vida dos indivíduos e suas famílias e o Programa *Escola Sem Partido* apenas “explicita os marcos jurídicos dessa intervenção, com o objetivo de impedir o abuso de poder por parte dos agentes do Estado, e de proteger os direitos da parte mais fraca”. (parecer de constitucionalidade, 2018, p.25) Além disso, afirma-se o caráter sistêmico do problema. De acordo com o documento, “são fatos notórios que ninguém mais tem direito de ignorar” e ainda que não fossem, o poder público teria o dever de agir preventivamente.

Sobre a inexistência de neutralidade acadêmica e científica, o documento afirma que se trata apenas de uma “tentativa de mistificação, que confunde miseravelmente o plano do ser com o do dever ser”.

O fato de a perfeita neutralidade na ciência ser um ideal inatingível não exime o professor do dever a todos imposto de cumprir a Constituição, respeitando a liberdade de consciência e de crença dos alunos, o pluralismo de ideias, a impessoalidade, o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos etc. Usar esse argumento para justificar a doutrinação é como tentar justificar o roubo pela existência da cobiça. (NAGIB, 2018, p.25)

Sobre a proposta de censurar professoras/es, argumenta-se que não poderia haver censura quando não existe liberdade de expressão e não existe liberdade de expressão no exercício da atividade docente.

Se existisse, o professor não seria obrigado (como é) a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina; poderia passar o tempo todo de todas as aulas em silêncio ou discorrendo sobre os mais variados assuntos. Nisso consiste, afinal, a liberdade de expressão: no direito de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto. Se os professores tivessem esse direito, a liberdade de consciência e de crença dos alunos, cuja presença em sala de aula é obrigatória, seria letra morta. Nada impediria um professor cristão de usar suas aulas para catequizar os alunos, nem um professor marxista de tentar persuadi-los de que a religião é ópio do povo. Por isso, o que a Constituição assegura aos professores é a liberdade de ensinar (ou de cátedra). Essa liberdade, porém, evidentemente não confere ao professor o direito de praticar as condutas vedadas no Programa Escola sem Partido. (NAGIB, 2018, p.25)

O documento conclui afirmando que o Programa *Escola Sem Partido*, portanto, não é inconstitucional. Inconstitucional seria o uso ideológico, político e partidário do sistema de ensino. A polêmica em torno do referido programa e a declaração de inconstitucionalidade na esfera do judiciário por si só já indicam que ele não está em consonância com a legislação vigente.

Retomando a análise do *site* do Movimento *Escola Sem Partido*, mais abaixo dos itens “anteprojeto” e “constitucionalidade” temos, na mesma aba (iii) “Programa Escola sem

Partido”, um tópico de “Perguntas Frequentes”. Esse tópico nos direciona às principais dúvidas sobre o movimento ou ao programa. O tópico é composto por 25 perguntas e respostas que funcionam como uma espécie de resumo didático de todo o conteúdo exposto. Segue tabela com lista de perguntas e as respectivas respostas:

Tabela 7 - “Perguntas Frequentes” presentes na aba “Programa Escola sem Partido” do site do Movimento ESP

1. O que é o Programa Escola Sem Partido?
2. Mas esses deveres já não existem?
3. Então, para que o programa?
4. Isso é necessário?
5. A doutrinação é uma prática ilícita?
6. O que pode acontecer a um professor que desobedece os deveres previstos no cartaz?
7. Isso não seria uma forma de censura ao professor?
8. O programa impede o professor de falar de política?
9. O programa impede o professor de ensinar a teoria da evolução?
10. O programa impede o professor de abordar as questões de gênero?
11. O programa impede o professor de dar sua opinião sobre questões controversas?
12. O que se entende por "principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes" sobre determinado assunto?
13. O programa não seria uma intervenção estatal na educação?
14. Como exigir que o professor seja neutro ao tratar de certos assuntos? Afinal, existe neutralidade?
15. E os valores morais, como ficam?
16. Os professores serão fiscalizados pelos alunos?
17. Isso não pode gerar uma tensão no relacionamento professor-aluno?
18. O programa não tira a autoridade do professor em sala de aula?
19. O programa Escola sem Partido é ideológico?
20. O programa Escola sem Partido é realmente sem partido?
21. A aprovação do projeto Escola sem Partido vai resolver o problema da doutrinação?
22. O que é necessário para que os cartazes com os deveres do professor sejam afixados nas salas de aula?
23. Quem pode legislar sobre essa matéria?
24. A quem cabe a iniciativa do projeto?
25. Por que "Escola sem Partido", e não "Escola sem Censura"?

Fonte: ESCOLA SEM PARTIDO, c2019a

A partir de um compilado das informações já expostas no *site*, as respostas explicam o que é o Movimento e o Programa *Escola Sem Partido*, seus objetivos e as justificativas de sua existência, reafirmando uma suposta prática ilícita de doutrinação política por parte de professoras/es e instituições de ensino. Trazem o que consideram os “deveres do professor”, reafirmando-os através de uma lista constituída de seis tópicos (já mencionada no decorrer deste capítulo) e ancora suas afirmações acerca destes deveres na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Sobre as penalidades às/aos professoras/es que descumprirem os deveres, segundo a

resposta de uma das perguntas, o professor pode sofrer sanções de natureza civil (reparação dos danos eventualmente causados aos alunos), administrativa (punição disciplinar) e penal.

Algumas perguntas e respostas remetem às acusações feitas contra o *Escola Sem Partido*, as quais suas/eus idealizadoras/es consideram “inverdades e equívocos”, já que o programa não impede que as/os professoras/es exponham suas opiniões, tratem de temas políticos, científicos ou sobre questões de gênero, mas apenas busca garantir que não ocorra de forma dogmática e desrespeitosa com a cultura, moralidade e religião da/o estudante e sua família, a despeito da função social e política da escola.

No que se refere à neutralidade do professor, reafirma-se que o fato dela ser inatingível não exime a/o professora/r da busca constante pela imparcialidade e responde a pergunta “Como exigir que o professor seja neutro ao tratar de certos assuntos? Afinal, existe neutralidade?” da seguinte forma:

É preciso não confundir o plano do *ser* com o plano do *dever ser*. O fato de a perfeita neutralidade na ciência ser um ideal inatingível não exime o professor do *dever* a todos imposto de cumprir a Constituição, respeitando a liberdade de consciência e de crença dos alunos, o pluralismo de ideias, a impessoalidade, o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos etc. Assim como a cobiça não legitima o roubo, a inexistência da neutralidade não legitima a doutrinação. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019a)

Com relação à fiscalização da/o professora/or, a resposta sobre essa pergunta reafirma essa fiscalização, alegando que, tendo conhecimento dos deveres da/o professora/or, o estudante pode avaliar, cobrar seus direitos e até mesmo denunciar. Assim, trata-se de uma fiscalização da conduta da/o professora/or à luz dos deveres previstos no cartaz, ainda que isso viabilize uma tensão no relacionamento professor-aluno. Segundo o *site*, as/os professoras/es deverão agir com prudência para não transmitir aos alunos a impressão de estar desrespeitando os deveres explicitados, pois caso aconteça, eles poderão ter problemas.

A desconfiança vem ocasionando a perseguição de docentes que, muitas vezes, são filmados e expostos nas redes sociais, linchados virtualmente e ameaçados de agressões. E toda essa esfera de ódio e denunciamento provoca uma autocensura por parte das/os próprias/os docentes que acabam desistindo de abordar alguns temas em sua prática: a teoria da evolução, *Big Bang*, aquecimento global, reforma agrária, inquisição, nazismo, ditadura militar, questões envolvendo gênero e sexualidade, entre outros.

Cabe destaque à resposta referente a pergunta sobre o possível abalo à autoridade da/o professora/or, já que tal alegação aparece de forma inédita na página eletrônica até o momento. Em sua maioria as perguntas e respostas são basicamente um resumo organizado do que já aparecia diluído pelo *site*, mas essa questão específica ainda não havia aparecido.



A autoridade do professor já está na lona, e não é por culpa do ESP nem dos alunos, que entram na escola aos 4 anos de idade! Ou seja, se eles chegam aos 15 sem respeitar seus professores, só podemos concluir que isso acontece por culpa dos próprios professores e do ambiente de indisciplina e falta de hierarquia dentro das escolas. Os responsáveis pelas políticas públicas na área da educação são professores, isto é, gente da área. Cabe a essas pessoas adotar medidas eficazes para restaurar a autoridade do professor. O que não se pode é manter os alunos (que são a parte mais fraca) na ignorância dos seus direitos, a pretexto de não debilitar a autoridade do professor. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019a)

Nesse trecho fica nítida, mais uma vez, a perseguição e culpabilização das/os professoras/es por todas as agruras ou desafios enfrentados pela Educação, inclusive, no que se refere à sua autoridade e ao comportamento das/os estudantes. Além disso, notamos que as críticas partem de pessoas que, na maioria das vezes, sequer são profissionais da área, como é o caso do procurador Miguel Nagib, ou seja, pessoas de outros campos de atuação teriam mais conhecimentos sobre assuntos educacionais do que professoras/es-pesquisadoras/es da área.

Outra questão que aparece pela primeira vez trata do fato do Programa *Escola Sem Partido* ser ou não ideológico e “sem partido”. Afirma-se que o programa é tão ideológico quanto a Constituição Federal (BRASIL, 1988), já que esta seria resultado também de uma escolha política e ideológica. Mas afirma que o programa é “100% sem partido”, pois contraria os partidos e organizações que julgam aparelhar ilegalmente o sistema de ensino. Segundo o exposto:

Liberdade de consciência e de crença (art. 5º, VI e VIII), neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (arts. 1º, V, 5º, 14, 17, 19, 34, VII, ‘a’, e 37); pluralismo de ideias (art. 206, III) e liberdade de ensinar e de aprender (art. 206, II) são escolhas ideológicas feitas por quem tinha o poder de fazer: o constituinte. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019a)

Algumas das perguntas e respostas também reafirmam que o programa é apenas um mecanismo para aumentar o grau de eficácia de normas que já existem e ratifica ser de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas”. E cada um desses entes poderia e deveria, conforme consta no *site*, adotar o Programa *Escola Sem Partido*. Nesse sentido, União Federal, Estados, Distrito Federal e Municípios teriam competência concorrente para legislar sobre proteção da infância e juventude. Nas respostas referentes a essa temática é disponibilizado também um *link* que direciona ao parecer de constitucionalidade.

As/os idealizadoras/es do movimento e programa *Escola Sem Partido* não consideram seu projeto como censura, pois entendem que “censura é cerceamento à livre manifestação do pensamento e dentro da escola, nem professoras/es, nem alunos têm direito à livre manifestação do pensamento”. Defendem, assim, que o programa em nada limita a liberdade de expressão do professor, já que este pode exercê-la fora da sala de aula, e nem busca proteger a liberdade de

expressão dos alunos, já que também não desfrutam dela em sala de aula. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019a)

A última aba (v) “Perguntas e Respostas” também apresenta algumas perguntas e respostas aparentemente como forma de esclarecer possíveis dúvidas ou organizar os assuntos já tratados em outros espaços da página virtual, bem como também insere algumas informações inéditas. São elas:

Tabela 8 - Perguntas, aba “Perguntas e Respostas”, site do Movimento ESP

1. A doutrinação é um problema grave na educação brasileira? Por quê?
2. Mas o que há de errado em querer despertar a consciência crítica dos alunos?
3. A doutrinação está presente apenas no ensino fundamental e médio ou ocorre também no ensino superior?
4. Afinal, existe neutralidade ideológica? A objetividade científica não é um mito?
5. Com tantas fontes de informação hoje em dia, o ESP não estaria superestimando o poder do professor sobre o desenvolvimento das ideias e a formação dos alunos?
6. Quer dizer que os professores não deveriam expressar suas opiniões em sala de aula? Como fica a liberdade de ensinar, prevista na Constituição?
7. Não existe doutrinação de direita?
8. O ESP é de direita?
9. Então, qual é a agenda do ESP?
10. O que pode ser feito contra a doutrinação política e ideológica em sala de aula?

Fonte: (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019d)

A página expõe as três principais razões da doutrinação que julga ser um grave problema da Educação brasileira: (i) ela consiste em uma forma de cerceamento da liberdade de aprender da/o estudante, já que, numa de suas vertentes, essa liberdade compreende o direito da/o estudante de não ser doutrinado por suas/seus professoras/es. (ii) as principais vítimas dessa prática são jovens inexperientes e imaturos, incapazes de reagir, intelectual e emocionalmente, a uma/um professora/or que esteja determinado a “fazer a cabeça” das/os alunas/os, e (iii) a extensão do fenômeno: segundo pesquisa realizada pelo Instituto *Sensus*, a imensa maioria dos professores (78%) acredita que a principal missão da escola é “despertar a consciência crítica dos alunos”, o que segundo o explicitado em uma das questões, não seria um problema, caso não consistisse “apenas e tão somente em martelar ideias de esquerda na cabeça dos estudantes” e acrescenta que essa visão crítica é sempre direcionada à civilização ocidental, ao cristianismo, aos valores cristãos, à “burguesia”, à família tradicional, à propriedade privada, ao capitalismo, livre mercado, agronegócio, ao regime militar e aos Estados Unidos. Por outro lado:

Nada ou quase nada se diz aos alunos sobre os mais de 100 milhões de cadáveres produzidos pelo comunismo; sobre a repressão política e o fracasso econômico da antiga União Soviética; sobre a KGB, o Gulag, a Grande Fome 1932-1933; sobre a ditadura cubana, os presos políticos e a falta de liberdade naquele país; sobre os campos de reeducação e trabalho forçado na China comunista; sobre a fome de 1958-1961, causada pela política econômica de Mao Tsé-Tung — que matou, segundo o

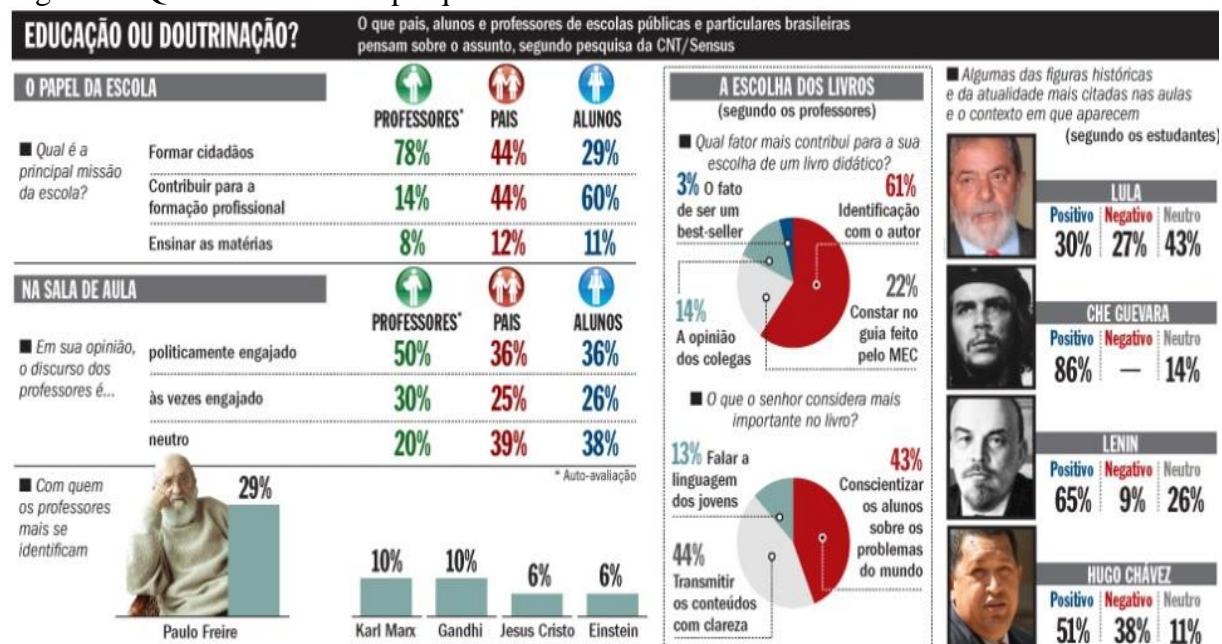
historiador holandês Frank Dikötter, pelo menos 45 milhões de chineses entre 1958 e 1962, sendo que desse total, entre 2 e 3 milhões de pessoas foram executadas ou torturadas até a morte. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019d)

Essa consideração realizada nos faz refletir sobre a autoidentificação de que o *Escola Sem Partido* é neutro e “100% sem partido”, quando parece nítido que o incômodo que seus adeptos demonstram é lançado em uma única direção, ou seja, segundo o exposto, afirma-se que os “despertadores de consciência crítica” só se debruçam (e inventam) sobre os adversários políticos e ideológicos da esquerda e como consequência “os estudantes adquirem uma visão distorcida da realidade”.

O movimento apresenta em sua página virtual uma pesquisa encomendada pela Revista *Veja*<sup>138</sup>, em 2008, e publicada na reportagem (de capa) “Os erros não são só dele”. Na ilustração, uma criança, de costas, escreve com giz em um quadro negro: “O inssino no Brasiu è otimo”.

Segue quadro apresentado no *site* referente à pesquisa:

Figura 3 - Quadro referente à pesquisa da CNT/Sensus referente ao assunto



Fonte: ESCOLA SEM PARTIDO, c2019d

Ao analisarmos a própria pesquisa, através do exposto no *site* do Movimento e do quadro acima, notamos algumas questões que necessitam serem pontuadas. Quando a pesquisa trata da principal missão da escola, três opções são apresentadas: “formar cidadãos”, “contribuir para a formação profissional” e “ensinar matérias”. Isso leva professoras/es, mães/pais e alunas/os a terem que escolher uma alternativa apenas, mesmo que todas elas, juntas, reflitam

<sup>138</sup> AMOROZO, Guilherme. Pais aprovam as escolas ruins. Revista *Veja*. 16/08/2008. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/pais-aprovam-as-escolas-ruins/> Acesso em: 15/01/2021

o papel da escola. No que se refere ao discurso das/os professoras/es, é importante dizer que todo discurso é politicamente engajado, uma vez que a neutralidade é uma falácia. Na questão sobre a personalidade com a qual as/os professoras/es se identificam, apenas um deles é educador, reconhecido internacionalmente por seus estudos e escritos da área da Educação. Parece bastante coerente que docentes se identifiquem com Paulo Freire. Sobre a escolha dos livros, essa questão esbarra nos mesmos aspectos da questão sobre o papel da escola: todas as alternativas são importantes para a seleção de um livro de qualidade. Fazer professoras/es escolher entre elas altera de forma tendenciosa o resultado da pesquisa.

Por fim, referente às figuras históricas e da atualidade, não fica nítido se estas alternativas foram disponibilizadas como opção das pesquisas ou se foram citadas espontaneamente. Além disso, nos parece bastante coerente que o presidente do Brasil, Luis Inácio Lula da Silva (PT), com mandato entre 2003 a 2010, seja citado em uma pesquisa ocorrida em 2008. O mesmo pode se dizer do presidente da Venezuela, Hugo Chávez, que mantinha relações estreitas com o Brasil, também fosse apontado. Vladimir Lenin<sup>139</sup> e Che Guevara<sup>140</sup> são figuras históricas que inevitavelmente são mencionadas, em especial, nas aulas de História, ambos protagonistas de revoluções.

Afirma-se que as práticas e conteúdos doutrinadores se disseminam em todos os níveis de ensino. Na universidade, a doutrinação teria início já no processo seletivo, pois há inúmeros casos de questões de vestibular que forçam os alunos a assimilar e reproduzir teorias e ideologias, afinadas com a esquerda intelectual e política, para ter chances de serem aprovados. Além de transformar as avaliações em um filtro ideológico, o examinador militante sinaliza qual o enfoque a ser adotado pelas escolas de Ensino Médio que almejam bons índices de aprovação no vestibular. E, supostamente, ao ingressarem nos cursos, os alunos são submetidos à influência de professoras/es que fazem comentários político-ideológicos em sala de aula, mesmo quando o assunto pouco ou nada tem a ver com política.

---

<sup>139</sup> Revolucionário comunista, político e teórico político russo que serviu como chefe de governo da Rússia Soviética de 1917 a 1924 e da União Soviética de 1922 até sua morte. Sob sua administração, a Rússia e em seguida a União Soviética tornaram-se um Estado socialista unipartidário governado pelo Partido Comunista. Ideologicamente marxistas, suas teorias políticas são conhecidas como leninismo. Informação adquirida em: OLIVEIRA, C. **Lenin**. Infoescola, [s. l.], 2010. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/lenin/>. Acesso em: 22/01/2021

<sup>140</sup> Revolucionário argentino marxista, médico, autor, guerrilheiro, diplomata e teórico militar argentino. Uma figura importante da Revolução Cubana. Tornou-se o braço direito de Fidel Castro, foi presidente do Banco Nacional e mais tarde Ministro da Indústria de Cuba. Acreditava na construção do Socialismo. Na Bolívia, organizou um grupo guerrilheiro com o objetivo de unificar o regime político da América Latina. Informação adquirida em: FRAZÃO, D. **Che Guevara**. 7Graus: eBiografia, Porto, 13/06/2019. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/che\\_guevara/](https://www.ebiografia.com/che_guevara/). Acesso em: 22/01/2021

Nos cursos universitários das áreas de educação, ciências humanas e sociais que as práticas e conteúdos doutrinadores se manifestam de forma mais explícita e ostensiva. No caso dos cursos de pedagogia e de licenciatura, as ideias de Paulo Freire são transmitidas aos alunos como se fossem verdades incontestáveis, muito embora esse autor veja o trabalho de ensinar como uma simples modalidade de proselitismo ideológico ao qual ele dá o nome de “conscientização” dos alunos. Já nas áreas de humanidades e de ciências sociais, em que os assuntos abordados nas matérias têm frequentemente relação direta com a política, o que se nota principalmente é o unilateralismo dos conteúdos, o qual se expressa na ampla predominância de autores críticos do capitalismo nas bibliografias utilizadas. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019d)

Reafirmam a inexistência de neutralidade ideológica, porém acreditam na “má fé” por parte do que denominam “professores doutrinadores” e “autores militantes” que supostamente se aproveitariam de ser impossível a imparcialidade para praticar dogmatismo político e ideológico. De acordo com exposto, a perfeita objetividade científica pode ser impossível, mas perseguir o ideal da objetividade científica seria possível e moralmente obrigatório.

O idealizador e fundador do Movimento e Programa *Escola Sem Partido*, o procurador Miguel Nagib, afirma que o professor tem um poder enorme, o que é de conhecimento da militância política. A/o estudante, em sala de aula, se encontra numa situação vulnerável, pois deve escutar e aprender o conteúdo transmitido por seu professor e ser capaz de reproduzir esse conteúdo, se quiser obter boas notas e ser aprovado, ou seja, a/o aluna/o está intelectualmente submetido à autoridade do seu professor.

O professor militante abusa dessa situação para “fazer a cabeça” dos alunos. E ele faz isso de boa consciência, porque pensa estar colaborando para “produzir uma realidade mais justa”. Na verdade, o que ele está produzindo é apenas mais um ignorante cheio de certezas, pronto para entregar os destinos da nação a políticos que pensam (ou fingem que pensam) como ele. Os doutrinadores têm pleno conhecimento de que a reavaliação das ideias e convicções adquiridas durante a adolescência exige um investimento intelectual e emocional pesado demais para a maior parte das pessoas, de modo que a adesão a determinado credo ideológico, quando prestada durante essa fase crítica da vida, tende a prolongar-se por vários anos, quando não para sempre. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019d)

No que se refere à liberdade de ensinar, prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988), reafirma-se neste momento que ela não pode ser confundida com liberdade de expressão.

E argumenta-se:

Trata-se de conceitos jurídicos inteiramente distintos. Liberdade de expressão é a liberdade de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto. Se o professor desfrutasse dessa liberdade em sala de aula, ele sequer poderia ser obrigado a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina: poderia passar todo o tempo de suas aulas falando de futebol, religião, cinema, política, etc. Ora, o simples fato de o professor ser obrigado a transmitir certo conteúdo aos alunos já demonstra que ele não desfruta e não pode desfrutar dessa liberdade no exercício da atividade docente. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019d)

Conforme exposto em resposta à pergunta “6. Quer dizer que os professores não deveriam expressar suas opiniões em sala de aula? Como fica a liberdade de ensinar, prevista na Constituição?”, reconhecer ao professor o direito à liberdade de expressão dentro da sala de aula é reconhecer-lhe o direito de obrigar seus alunos a ouvi-lo falar e opinar sobre qualquer assunto, o que iria de encontro à liberdade de consciência e de crença dos alunos, determinada pela própria Constituição Federal (BRASIL, 1988)

No que se refere à pergunta relativa à existência ou não de doutrinação de direita e sobre a vertente política e ideológica do Movimento *Escola Sem Partido* ser supostamente de direita, afirma-se que existem professoras/es de direita que doutrinam, mas que estes o fazem por conta própria, diferente das/os professoras/es de esquerda que o fazem de forma sistemática e organizada:

Existem professores de direita que usam a sala de aula para fazer a cabeça dos alunos. Mas são franco-atiradores, trabalham por conta própria. No Brasil, quem promove a doutrinação político-ideológica em sala de aula, de forma sistemática e organizada, com apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani, etc.), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical é a esquerda. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019d)

Considerando o exposto, sugere-se que a esquerda teria conseguido, no Brasil, dominar todas as *estruturas* e *superestruturas* de forma coletivamente organizada, o que não encontra qualquer respaldo na realidade econômica, social e política brasileira.

Defende-se que o programa não pertence uma política e ideológica de direita, já que não promove nenhum tópico da agenda liberal, conservadora ou tradicionalista. Entretanto, acredita-se que professoras/es e estudantes de esquerda atribuem ao Movimento esse rótulo com o objetivo de desqualificá-lo e o fazem porque reconheceriam que “a esquerda é a única responsável pela instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos” e, como o *Escola Sem Partido* se opõe a essa prática, seria visto como seu adversário ideológico e político. “Ou seja, se combatemos uma prática da esquerda, temos de ser ‘de direita’. É assim que eles raciocinam”. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019d)

Relembramos, dessa forma, nosso debate no capítulo três sobre o conceito gramsciano de *ideologia* e *hegemonia* e sobre a distinção entre esquerda e direita. Para Bobbio (2011), é comum, atualmente, a negação da existência da díade esquerda-direita, já que deslegitimar a existência de dois campos políticos antagônicos daria a falsa ideia da possibilidade do novo. É o velho tentando se passar por novo. Esse aspecto é perceptível nos movimentos e até partidos políticos mais recentemente surgidos que se apresentam como neutros ou como uma alternativa à velha política. É o caso de movimentos como o *Escola Sem Partido*, que não se afirma de

direita, clama por neutralidade, porém seus discursos se posicionam à direita no espectro político.

A penúltima pergunta “9. Então, qual é a agenda do ESP?” apresenta como resposta um resumo dos objetivos que constituem a agenda do *Escola Sem Partido*: (i) Descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas; (ii) Respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes e (iii) Respeito ao direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Argumenta-se que o conhecimento é vulnerável à contaminação ideológica e que o ideal da perfeita neutralidade e objetividade é inatingível, entretanto, como todo ideal, ele pode ser perseguido. Nesse sentido, sustenta-se que a/o professora/or tem o dever ético e profissional de buscar alcançar esse ideal e se faz necessário que as escolas adotem medidas concretas para assegurar o direito dos alunos ao pluralismo de ideias. De acordo com o exposto no *site*, toda ideologia atrapalha a nossa compreensão da realidade, ver o mundo sob as lentes de uma única ideologia seria um agravante. Se na sala de aula a/o professora/or é a autoridade máxima e os alunos devem respeitá-la/lo e obedecer-lhe, não é ético que ele se aproveite dessas circunstâncias para doutrinar alunas/os.

Com o objetivo de explicitar o que pode ser feito contra o que chamam de doutrinação política e ideológica em sala de aula, a resposta à última pergunta orienta estudantes e seus pais a reclamar, denunciar e defender a anexação da tabela com os “Deveres do Professor” em todas as salas de aula das últimas séries do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e dos cursinhos pré-vestibulares; e também nas salas das/os professoras/es. Esse cartaz, ao mesmo tempo que informaria as/os estudantes de seus direitos, apelaria para a consciência moral do professor, recordando-lhe de que ao lado da sua liberdade de ensinar está a liberdade de aprender dos alunos, uma vez que a única forma de combater a doutrinação é conscientizar diretamente os alunos (e, por tabela, também as/os professoras/es) dos direitos compreendidos na sua liberdade de aprender.

A página do Movimento *Escola Sem Partido* na *internet* apresenta também uma aba (iv) “Blog” em que os organizadores disponibilizam diversas publicações sobre o assunto. São artigos com relatos, denúncias e depoimentos referentes à doutrinação político partidária nas escolas e universidades. Ao lado das postagens, no canto superior direito existe um campo de pesquisa, em que é possível colocar palavras-chave e encontrar artigos que as contemplem e um outro campo em que podemos selecionar categorias ou temáticas de busca, são elas: artigos

e vídeos<sup>141</sup>, Caso COC<sup>142</sup>, Corpo de delito, Depoimentos<sup>143</sup>, Doutrina da Doutrinação,<sup>144</sup> Doutrinação pelo mundo<sup>145</sup>, Educação Moral e Religiosa<sup>146</sup>, ESP nas Redes Sociais<sup>147</sup>, Livros Didáticos<sup>148</sup>, Notícias, Processos Judiciais, Representações ao MP, Síndrome de Estocolmo<sup>149</sup> e *Uncategorised*<sup>150</sup>. As categorias fazem parte da organização da própria página, porém, nem sempre é possível estabelecer uma diferenciação nítida entre elas. Existem, por exemplo, publicações categorizadas como “Artigos” que trazem denúncias e depoimentos, bem como conteúdos semelhantes ao que encontramos na categoria “Corpo de delito”.

Os seis artigos mais recentes já aparecem na página inicial desta aba, mesmo antes de inserirmos palavras-chave para pesquisa ou selecionarmos qualquer categoria. São eles, respectivamente: (i) “Caos: a receita de Jean Wyllys<sup>151</sup> para a educação brasileira”, escrita por Miguel Nagib e publicado em 05 de agosto de 2020; (ii) “O pesadelo de Paulo Freire”, também escrito por Miguel Nagib e publicado em 02 de agosto de 2020; (iii) “Ataque ao ESP revela falsos amigos das crianças e adolescentes”, do mesmo autor, com publicação em 23 de maio de 2020; (iv) “Alienação Parental: Uma prática cometida também por professores”, de Roberta Simão, publicado em 21 de maio de 2020; (v) “Nota de esclarecimento do IFPB sobre manifestação político-partidária de alunos dentro da instituição”, escrita novamente por Miguel Nagib e publicada em 17 de abril de 2020; e (vi) “Ministério Público Federal reconhece o direito dos alunos de gravar aulas”, escrita por esse autor e publicado em 16 de abril de 2020. Todos disponíveis em <http://escolasempartido.org/blog/>.

#### 4.3 O site do Movimento *Escola Sem Partido*: sobre criança, infância e Educação Infantil

O setor da página virtual denominada *Blog* concentra as mais diversas informações de ordem prática, através de postagens que contemplam casos compreendidos como de

<sup>141</sup> Apresenta alguns artigos escritos por personalidades apoiadoras e precursoras das ideias do Movimento *Escola Sem Partido* e vídeos.

<sup>142</sup> Grupo, de Ribeirão Preto, que vende as apostilas às escolas.

<sup>143</sup> Apresenta depoimentos de ex-alunas/os que trazem suas experiências passadas, mães e pais de alunas/os, entre outros.

<sup>144</sup> Contemplam críticas a referenciais teóricos utilizados por professoras/es, universidades, entre outros.

<sup>145</sup> Aborda casos de “doutrinação” em outros países.

<sup>146</sup> Aborda casos que envolvem, principalmente, a temática religiosa.

<sup>147</sup> Contempla casos que repercutem nas redes sociais.

<sup>148</sup> Contempla abordagens em livros didáticos que vão de encontro às suas ideias.

<sup>149</sup> Categoria que aborda publicações em que alunas/os defendem suas/seus professoras/es ou relatos sobre o assunto.

<sup>150</sup> Publicações não categorizadas.

<sup>151</sup> Jean Wyllys de Matos Santos é jornalista, professor universitário e político brasileiro, filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e foi Deputado Federal pelo Rio de Janeiro de 2011 a 2015 e de 2015 a 2019. Renunciou ao mandato na legislatura de 2019 a 2023 alegando perseguição política e ameaças. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/160672/biografia>



doutrinação político-partidária e situações cotidianas que ilustrariam todo o exposto no decorrer do *site* e nos anteprojetos de lei. Por esse motivo, julgamos relevante analisar algumas publicações através de um recorte que contempla nossos objetivos neste trabalho, diante da especificidade do tema, envolvendo a educação formal das crianças pequenas.

Dessa forma, para a pesquisa desta tese de doutoramento, lançamos mão, em um primeiro momento, do campo de busca do próprio *site* do *Escola Sem Partido* denominado “Pesquisar por” e utilizamos três descritores que nos ajudam em nossas análises específicas. São eles: (i) criança; (ii) infância; (iii) e Educação Infantil.

Ao acessarmos o *site* <http://escolasempartido.org/>, clicarmos na aba *Blog* (na barra superior) e inserirmos no campo de busca o descritor “criança”, aparecem, no dia 04 de janeiro de 2021 (data em que foi realizada a busca), um total de 207 artigos, distribuídos em 28 páginas (ANEXO D). Na tentativa de fazer um recorte e selecionar os artigos publicados durante o período de realização desta pesquisa (2017-2021), notamos a redução substancial de publicações com o passar dos anos e pouquíssimas publicações neste período. Selecionamos, dessa forma, as publicações em que a palavra “criança” aparece no título da publicação, na sua descrição e/ou no corpo dos textos e fizemos uma breve análise daqueles que fazem referência direta ou indireta às crianças pequenas em idade escolar referentes à Educação Infantil.

Após leitura e análise dos 207 textos, notamos que 128 tratam especificamente sobre crianças. Os demais referem-se a outras etapas da Educação como Ensino Médio e o Ensino Superior, bem como sobre situações diversas dentro e fora do Brasil. Dos 128 artigos que discorrem sobre crianças, 07 tratam especificamente sobre crianças pequenas e Educação Infantil, 55 sobre crianças com idade superior a 6 anos e sobre o Ensino Fundamental e 65 artigos não fazem referência exata à faixa etária ou etapa da Educação Básica e se referiam às crianças de uma forma geral. Dos demais artigos, 03 fazem referência apenas aos jovens, Ensino Médio e ao ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, 01 texto menciona o “1º e 2º graus”, correspondentes ao Ensino Fundamental e Médio e 18 referem-se ao Ensino Superior. Além disso, 57 artigos apresentam a palavra “criança” no título ou no texto, mas discorrem sobre assuntos diversos relacionados à “doutrinação política e ideológica”, mas não sobre crianças necessariamente.

Tabela 9 - Quantitativo de publicações do site do Movimento ESP, descritor “criança”, por Etapa Educacional/Faixa Etária

Tema	Quantidade
Crianças pequenas e Educação Infantil	07
Crianças maiores e Ensino Fundamental	55
Crianças (no geral, sem especificações)	65
Ensino Médio e ENEM	03
Ensino Fundamental e Médio	01
Ensino Superior	19
Outros	57
TOTAL	207

Fonte: ESCOLA SEM PARTIDO, c2019f

Considerando que nosso interesse maior nesta pesquisa são as crianças, com recorte nas crianças mais novas e na Educação Infantil, daremos maior atenção aos artigos acadêmicos e jornalísticos que as contemplem. São eles os que tratam das crianças de uma forma geral (65) e aqueles que abordam especificamente as crianças pequenas e a primeira etapa da Educação Básica (07). Sendo os primeiros tratados aqui de forma mais geral e os específicos de forma mais detalhada. Estão listados na tabela a seguir, na ordem em que aparecem no *site*, organizados dos mais recentes aos mais antigos, sendo o primeiro de 2020 e o último de 2011:

Tabela 10 - Relações de Publicações da Aba Blog, site do ESP, descritor “criança”

Nº	Publicação	Categoria	Publicação
1	Ataque ao ESP revela falsos amigos das crianças e adolescentes	Artigos e Vídeos	23/05/2020
3	VENEZUELA: governo chavista usa escolas para doutrinar crianças na Venezuela	Doutrinação pelo mundo	12/05/2014
4	O que estão ensinando a nossas crianças? (2ª parte)	Livros didáticos	13/03/2014
5	Chocante: os sem-terrinha. Doutrinação de inocentes crianças pelo MST	Artigos e vídeos	01/12/2013
6	“Estão detonando as nossas crianças”	Educação Moral e Religiosa	03/06/2013
7	CUBA – Covardia estatal contra crianças	Doutrinação pelo mundo	29/05/2012
8	“Che” Guevara para crianças: quatro parágrafos indecentes	Corpo de delito	12/01/2012
9	Anteprojeto - Decreto Municipal <sup>152</sup>	Sem categoria especificada	S/D
10	Anteprojeto - Decreto Estadual	Sem categoria especificada	S/D
11	Anteprojeto - Lei Municipal	Sem categoria especificada	S/D
12	Anteprojeto – Lei Estadual	Sem categoria especificada	S/D
13	Anteprojeto – Lei Federal	Sem categoria especificada	S/D
14	Constitucionalidade – Parecer	Sem categoria especificada	S/D
15	Programa Escola sem Partido	Sem categoria especificada	S/D
16	OFF – Textos Base <sup>153</sup>	Sem categoria especificada	S/D
17	Alienação Parental: Uma prática cometida também por professores	Artigos e vídeos	21/05/2020
18	Doutrinação ideológica em Educação Física: autor de denúncia contra UNIVESP mata a cobra e mostra o pau	Artigos e vídeos	19/03/2020

<sup>152</sup> Os anteprojotos aparecem sem número, já que eles são um esboço para que possa ser utilizado como base em qualquer local do país.

<sup>153</sup> Apresenta todos os textos base com a apresentação do *site* e orientações de uso da plataforma, o que é e para que serve o movimento ESP, como levar o Programa ESP para seu estado ou município, modelos de anteprojotos de lei a serem encaminhados, documentos como o parecer de constitucionalidade e fontes normativas, entre outros.

Tabela 10 - Relações de Publicações da Aba Blog, site do ESP, descritor “criança”

Nº	Publicação	Categoria	Publicação
19	Professora pinta unha e passa batom em menino de 4 anos	Depoimentos	17/02/2020
20	Quem disse que os alunos não têm direito de gravar as aulas?	Artigos e vídeos	03/10/2020
21	Escola sem Partido disponibiliza modelo de petição para garantir direito de gravar aulas	Artigos e vídeos	14/01/2019
22	MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos	Artigos e vídeos	26/11/2018
23	Fundamentos constitucionais e legais do Escola sem Partido	Artigos e vídeos	16/12/2017
25	As críticas ao programa Escola Sem Partido somente demonstram o quanto ele é necessário	Artigos e vídeos	25/09/2016
26	Reportagem da BBC Brasil sobre “bullying político” ignora mais de três décadas de politização, hegemonia e doutrinação esquerdista nas escolas brasileiras	Notícias	25/03/2016
27	A pedofilia vai à escola	Educação Moral e Religiosa	02/03/2016
28	Mensagem enviada por Isaías Rosa da Silva, em 04.11.2015	Depoimentos	04/11/2015
29	Porque os pais devem dizer NÃO à ideologia de gênero	Artigos e vídeos	10/05/2015
30	Ensino, educação e doutrinação	Artigos e vídeos	16/07/2015
31	Escolas de SP acabam com “O Dia das Mães” e instituem o “Dia dos Cuidadores”. Viva o fim da família, prefeito Fernando Haddad!	Educação Moral e Religiosa	18/11/2014
32	A ideologização na escola?	Artigos e vídeos	20/09/2014
33	Livro Infantil Promove Satanismo	Educação Moral e Religiosa	20/09/2014
34	Escola sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente	Artigos e vídeos	31/07/2014
35	Liberdade de aprender	Artigos e vídeos	08/07/2014
36	Marxismo: ideologia oficial da escola pública de Santa Catarina	Artigos e vídeos	30/06/2014
37	Em breve, na escola do seu filho!	Educação Moral e Religiosa	28/06/2014
38	Menos ideologia nas escolas	Artigos e vídeos	12/05/2014
39	Pais católicos reagem!	Educação Moral e Religiosa	10/04/2014
40	Plano Nacional de Educação: o que está acontecendo no Congresso	Artigos e vídeos	08/04/2014
41	Walcyr Carrasco lança livro infantil com temática homossexual	Educação Moral e Religiosa	10/01/2014
42	Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?	Educação Moral e Religiosa	20/12/2013
43	Mensagem enviada por Carlos Roberto de Oliveira, em 09.10.2013	Depoimentos	10/10/2013
44	Entrevista de Miguel Nagib à revista Profissão Mestre	Notícias	01/06/2013
45	De novo, a tentativa de criar o “homem novo”. Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?	Educação Moral e Religiosa	07/05/2013
46	A fanática ditadura da educação	Artigos e vídeos	30/04/2013
47	“Especialistas” querem acabar com a autoridade moral dos pais sobre os filhos	Educação Moral e Religiosa	19/10/2012
48	3 – Farinha do mesmo saco?	Educação Moral e Religiosa	17/10/2012
49	Políticos e burocratas planejam assalto à autoridade moral dos pais	Corpo de delito	06/10/2012
50	Os filhos do ambientalismo	Educação Moral e Religiosa	17/06/2012
51	Câmara tira do ar páginas sobre comunismo e capitalismo e faz mea-culpa. Mas ainda há erro.	Notícias	26/05/2012
52	“Não coloco meus filhos na escola”	Notícias	24/05/2012
53	Debate sobre doutrinação ideológica na revista Época (outubro/2007) – 1ª parte	Notícias	24/05/2012
54	Esquerdopatia sensual e escolhas morais	Artigos e vídeos	24/05/2012
55	Eles não têm razão, mas querem vencer o debate	Artigos e vídeos	24/05/2012
56	“A educação para valores é um disparate!”	Educação Moral e Religiosa	14/05/2012
57	Vaticano diz para a ONU: todos os pais têm o direito de dar educação escolar para os filhos em casa	Educação Moral e Religiosa	13/05/2012

Tabela 10 - Relações de Publicações da Aba Blog, site do ESP, descritor “criança”

Nº	Publicação	Categoria	Publicação
58	Exemplo a ser seguido	Educação Moral e Religiosa	12/02/2012
59	Representação ao MP	<i>Uncategorised</i>	08/02/2012
60	Traídos pelos que mais confiamos	Depoimentos	16/01/2012
61	Desarmando consciências	Corpo de Delito	07/01/2012
62	Revolução na escola – MST educa um exército de 40 mil estudantes em todo o País com princípios políticos inspirados no socialismo	Notícias	19/11/2011
63	Aula de ética é em casa, não na escola	Educação Moral e Religiosa	23/11/2011
64	Os novos demiurgos	Artigos e vídeos	23/11/2011
65	Educação ou deformação?	Artigos e vídeos	23/11/2011
66	Lição nº 1: ética não se confunde com opinião	Artigos e vídeos	23/11/2011
67	O educador e a ética do “liberou geral”	Artigos e vídeos	21/09/2011
68	Terrorismo sexual	Educação Moral e Religiosa	20/09/2011
69	Corações e mentes	Artigos e vídeos	14/09/2011
70	Direito dos pais ou do Estado?	Educação Moral e Religiosa	10/09/2011
71	História distorcida	Artigos e vídeos	09/09/2011
72	Revolução silenciosa	Artigos e vídeos	09/09/2011

Fonte: ESCOLA SEM PARTIDO, c2019f

Antes de iniciar a análise dessas publicações, é importante destacar que nem todas apresentavam autoria no momento em que foram consultadas, mas, pelo menos quatro delas são assinadas pelo procurador da Justiça e fundador do Movimento *Escola Sem Partido*, Miguel Nagib. Também nos parece relevante destacar que no que se refere à categoria ou assunto em que estão inseridos, dos 70 documentos, 27 em “Artigos e vídeos”, 17 estão classificados como “Educação Moral e Religiosa”, 06 estão em “Notícias”, 03 em Corpo de Delito, 04 em “Depoimentos”, 02 em “Doutrinação pelo mundo”, 01 em “Livros Didáticos”, 01 consta como sem categoria ou “*uncategorised*” e 08 são aqueles que não estão categorizados por se tratar de documentos legais ou nos direcionarem para alguma outra página/informação do próprio *site*.

As publicações tratam, em sua maioria, da suposta vulnerabilidade das crianças e de como militantes e organizações político-partidárias de esquerda se aproveitam das crianças e desta ingenuidade para manipulá-las e conseguir adeptos ao marxismo e ao socialismo. Essa vulnerabilidade das crianças é constantemente marcada nos textos e a ideologia de vertente política dita de esquerda é apontada como o grande mal da Educação Brasileira, com destaque ao que chamam de “petismo” e “esquerdismo” ou “esquerdopatia”. Documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) são utilizados de forma argumentativa com frequência, bem como outros, como CADH (COSTA RICA, 1969) e a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988)

Salientamos que dos 72 artigos gerados, 24 apresentam as questões de gênero e sexualidade como preocupação no que se refere à Educação das crianças, pois significariam uma espécie de degradação moral e religiosa e uma deturpação do que entendem como família. No artigo *Ataque ao ESP revela falsos amigos das crianças*, por exemplo, Igor Costa Alves

afirma que eles (os professores-militantes-doutrinadores) não desejam exatamente uma “criança crítica”, mas uma criança que aceite, de forma devotada, determinada posição ideológica, ainda que contrária às convicções de seus pais. Eles não querem ensinar aos alunos “diversidade de gênero” ou “sexualidade”, querem “deformar as bases morais e religiosas deles em prol de uma ideologia que tem tantos ou mais dogmas que uma religião”, debaixo, quase sempre, de um falso pretexto de cientificidade.

O documento intitulado *Estão detonando as nossas crianças* trata-se de um vídeo que a pastora Damares Alves, titular do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, do Governo Bolsonaro, aborda diversos assuntos importantes, segundo a página, para as famílias brasileiras, com destaque para o que vem sendo ensinado nas escolas em matéria de educação sexual e ideologia de gênero.

No que diz respeito aos documentos gerados sobre crianças pequenas e Educação Infantil, objeto de estudo específico desta tese, destacamos 07 menções a partir do descritor "criança". Após mapeamento dos 207 artigos gerados a partir deste descritor, notamos que 128 se referiam à educação das crianças como foco do texto ou com menções em seu conteúdo. Destes 128, 07 textos estavam diretamente ligados às crianças pequenas e a situações envolvendo a primeira etapa da Educação Básica. São eles:

Tabela 11 - Publicações da aba Blog, site ESP, crianças pequenas e Educação Infantil, descritor "criança".

Nº	Publicação	Categoria	Publicação
01	Doutrinação ideológica em Educação Física: autor de denúncia contra UNIVESP mata a cobra e mostra o pau	Artigos e vídeos	19/03/2020
02	Professora pinta unha e passa batom em menino de 4 anos	Depoimentos	17/02/2020
03	Escolas de SP acabam com “O Dia das Mães” e instituem o “Dia dos Cuidadores”. Viva o fim da família, prefeito Fernando Haddad!	Educação Moral e Religiosa	18/11/2014
04	Walcyr Carrasco lança livro infantil com temática homossexual	Educação Moral e Religiosa	10/01/2014
05	Mensagem enviada por Carlos Roberto de Oliveira, em 09.10.2013	Depoimentos	10/10/2013
06	De novo, a tentativa de criar o “homem novo”. Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?	Educação Moral e Religiosa	07/05/2013
07	Desarmando consciências	Corpo de Delito	07/01/2012

Fonte: ESCOLA SEM PARTIDO, c2019f

É importante sinalizar que das 07 publicações que contemplam especificamente as crianças pequenas e a Educação Infantil, 05 envolvem as temáticas de gênero e sexualidade.

No primeiro artigo, intitulado *Doutrinação ideológica em Educação Física: autor de denúncia contra UNIVESP mata a cobra e mostra o pau*, o procurador Miguel Nagib (2020) discorre sobre a utilização da Educação Física como ferramenta de engenharia social, por futuras/os professoras/es da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, no curso de Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo. A postagem trata de uma denúncia de uma

suposta doutrinação ideológica na disciplina “Educação e Cultura Corporal”, do curso de Pedagogia da UNIVESP, que analisa a concepção de “Educação Física Cultural”, proposta por Marcos Garcia Neira, explicitando seus fundamentos ideológicos e as implicações desses fundamentos na instituição escolar, especialmente nas aulas de Educação Física. Segundo o autor da denúncia, um estudante da graduação, o professor Neira afirma que qualquer escola – e, portanto, o currículo de Educação Física, “tem como projeto a constituição de certos sujeitos, a produção de certas identidades. Nós, nesta disciplina, defendemos que todas as identidades corporais são legítimas”. A partir dessas afirmações, infere-se no artigo que, na visão do professor, a escola teria um projeto identitário que visa produzir certas identidades corporais em detrimento de outras e a Educação Física é um dos instrumentos empregados pela escola neste projeto. A Educação Física Cultural seria uma contraposição a isso. Ou seja, denuncia-se que tal disciplina faz uma crítica à Educação Física tradicional e à formação de corpos dóceis, disciplinados e produtivos a favor de uma Educação Física que compreenda e valorize todas as identidades corporais. As ideias do professor Neira são consideradas, dessa forma, no artigo “uma profunda fundamentação filosófica primariamente (mas não apenas) marxista”.

A publicação *Professora pinta unha e passa batom em menino de 4 anos*<sup>154</sup> trata-se de um depoimento da mãe de uma criança de 4 anos sobre uma situação ocorrida na creche de seu filho. Segundo ela, a creche não contemplava as datas comemorativas como Páscoa, Dia das Mães ou dos Pais e Natal, apesar de comemorar a Festa Junina e *Halloween*. Isso a incomodava bastante, mas ela aceitava ainda que contrariada. Entretanto, o incômodo se aprofundou quando a professora teria, durante a comemoração da Primavera, pintado os lábios do menino com batom e as unhas com esmalte.

Nesse dia a professora levou esmalte e batom para a salinha das crianças, e perguntou (segundo ela) quem gostaria de se pintar. Então meu filho vendo alguns dos seus amigos indo, quis imitar (detalhe: umas semanas atrás, meu marido tinha relatado que desejava Bolsonaro como Presidente). Quando meu filho chegou em casa percebi logo seu lábio pintado (obs: isso já tinha acontecido outras vezes, só que a professora falou que foi uma amiguinha que tinha levado e pintou a boca dele). Só que agora, além do batom, ele também estava com as unhas pintadas. Daí meu marido foi tomar satisfação. Houve bate boca. Meu marido falou que isso era coisa de mulher e não era para ser feito no nosso filho. Ela (a professora) taxou ele de machista, e questionou se o meu filho quisesse ser maquiador no futuro, se ele iria impedir. (PROFESSORA, 2020)

<sup>154</sup> PROFESSORA pinta unha e passa batom em menino de 4 anos. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 17/02/2020. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/professora-pinta-unha-e-passa-batom-em-menino-de-4-anos/>. Acesso em: 28/01/2021

A mãe também reclamou de homenagens a Zumbi dos Palmares e a Marielle Franco: “Meu Deus, as crianças nem falam direito, pois são crianças pequenas de 1 a 6 anos. Mas eles (professores) já começam desde cedo a mexer na cabecinha das crianças”.

O terceiro artigo que aparece na busca, *Escolas de SP acabam com “O Dia das Mães” e instituem o “Dia dos Cuidadores”*. *Viva o fim da família, prefeito Fernando Haddad!*<sup>155</sup>, escrito por Reinaldo de Azevedo (2014)<sup>156</sup>, discorre sobre a celebração do “Dia de quem cuida de mim” em substituição à tradicional comemoração do “Dia das Mães” nas escolas da Cidade de São Paulo.

O pai de uma criança alega ter procurado a escola para demonstrar sua satisfação e sugerir que, além desse dia, a instituição preservasse as comemorações tradicionais, mas afirma ter recebido como resposta da coordenadora pedagógica que a “a família tradicional não existe mais”. Segundo o exposto na publicação, “o dia de quem cuida de mim” permite a crianças órfãs, criadas por parentes ou por casais homossexuais não se sentirem excluídas em datas como o “Dia das Mães” ou o “Dia dos Pais”. Para esse pai, no entanto, trata-se do desrespeito à “instituição da família”. Em nota, a Secretaria de Educação teria afirmado que, atualmente, “a família é composta por diferentes núcleos de convívio e, por isso, algumas escolas da Rede Municipal de Ensino decidiram transformar o tradicional Dia dos Pais e das Mães no Dia de quem cuida de mim.”

O jornalista, autor do artigo, considera a situação uma “ideia moralmente criminosa” e afirma não se tratar de conservadorismo ou progressismo, mas de uma preocupação com a desestruturação familiar e suas consequências na formação humana.

Qual é a função da escola? É aproximar os pais, não afastá-los. O que é? A escola pública vai agora decretar a extinção do pai? A extinção da mãe? A democracia prevê o respeito às minorias. Querem integrar os pais homossexuais? Muito bem! Os avôs? Muito bem! Extinguir, no entanto, a figura do pai e da mãe, transformando-os em cuidadores é uma ideia moralmente criminosa. Nessas horas, sei bem o que dizem: “Ah, lá estão os conservadores...”. Não se trata de conservadorismo ou de progressismo. Todo mundo sabe que boa parte das tragédias sociais e individuais tem origem em famílias desestruturadas. (AZEVEDO, 2014)

Por fim, Reinaldo Azevedo (2014) faz uma crítica à gestão de Fernando Haddad (PT), prefeito de São Paulo na época, e questiona se acabar com a família tradicional seria o novo objetivo de governo.

<sup>155</sup> AZEVEDO, R. Escolas de SP acabam com “O Dia das Mães” e instituem o “Dia dos Cuidadores”: Viva o fim da família, prefeito Fernando Haddad! *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 18/11/2014. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/escolas-de-sp-acabam-com-o-dia-das-maes-e-instituem-o-dia-dos-cuidadores-viva-o-fim-da-familia-prefeito-fernando-haddad/>. Acesso em: 10/02/2021

<sup>156</sup> Reinaldo Azevedo e Silva é um jornalista político brasileiro, de orientação política neoliberal. Até o final desta pesquisa era colunista do Jornal Folha de S. Paulo.

*Walcyr Carrasco lança livro infantil com temática homossexual*<sup>157</sup> é uma das matérias que aparece na busca ao lançarmos o descritor “criança”. O artigo não apresenta autoria e discorre sobre o lançamento de três livros infantis, por Walcyr Carrasco (autor também de novelas), com temas considerados polêmicos, porém não são apresentadas críticas às obras, apenas a seguinte exposição:

A ideia é ajudar as crianças no entendimento e aceitação das diferenças. Num dos livros, chamado *Meus Dois Pais*, o novelista fala sobre a nova configuração familiar. Na história, um menino que tem pais separados começa a entender que o homem que passou a morar com seu pai, não é apenas um amigo. O autor ressaltou que a série *Todos Juntos* é um excelente instrumento para tratar questões delicadas. Os livros fazem parte da coleção da editora Ática, que é sugerida para crianças a partir dos quatro anos de idade. Os outros dois livros do novelista são: *A Ararinha do Bico Torto* e *Pituxa, a vira-lata*.

*Mensagem enviada por Carlos Roberto de Oliveira, em 09.10.2013*<sup>158</sup>, de subtítulo “Apresentação de balé vira ato petista. Ou: o dia em que Antonio Gramsci calçou sapatilhas”, trata-se de um depoimento de um pai de uma criança de 5 anos, protagonista de uma peça teatral da escola, que expõe seus incômodos com relação à temática da apresentação e seu desenvolvimento. Segundo ele, o tema “Dançando as memórias do Brasil” foi escolhido à medida para a doutrinação ideológica.

Por mais de uma hora, alunos de idades variadas apresentavam-se com danças temáticas que exploravam todos os eventos históricos caros à esquerda, sempre com um indisfarçável viés ideológico: escravinhas maltratadas por sinhazinhas, mini-soldados armados de fuzis marchando ao som de Geraldo Vandré etc. (WALCYR, 2014)

Além disso, Carlos Alberto de Oliveira destaca o que considera a “cereja do bolo”, quando, segundo ele, desce ao fundo do palco, em destaque, a imagem da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT):

(...) a última apresentação, “Trabalhadores brasileiros e a chegada da mulher ao poder”: crianças vestidas como operários vermelhos – indisfarçável alusão ao PT, passagem de faixa presidencial de um menino-operário a uma menina-operária, que sobe a rampa presidencial... E ao final da música, surge a voz da nossa estimada guia: “...Nós estamos mudando o Brasil”. Simplesmente constrangedor.

<sup>157</sup> WALCYR Carrasco lança livro infantil com temática homossexual. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 10/01/2014. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/walcyr-carrasco-lanca-livro-infantil-com-tematica-homossexual/>. Acesso em: 12/02/2021. Disponível também em: <http://mdemulher.abril.com.br/blogs/redacao-minha-novela/famosos/walcyr-carrasco-lanca-livro-infantil-com-tematica-homossexual/>

<sup>158</sup> MENSAGEM enviada por Carlos Roberto de Oliveira, em 09.10.2013. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 10/10/2013. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/apresentacao-de-bale-vira-ato-petista-ou-o-dia-em-que-antonio-gramsci-calcou-sapatilhas/>. Acesso em: 18/02/2021



O artigo *De novo, a tentativa de criar o “homem novo”*. *Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?*<sup>159</sup> faz referência a uma reportagem de Ocimara Balmant, publicada no Estadão, em 04 de maio de 2013, sob o título “Bonecas são para menino? Em algumas escolas, sim” e traz comentários a respeito da temática. De acordo com o exposto em reportagem e no artigo, em alguns colégios da Zona Oeste de São Paulo não há brinquedos específicos de menino ou de menina, pois todas as crianças da Educação Infantil transitam da boneca ao carrinho livremente e os estereótipos de gênero são combatidos com o objetivo de contribuir para uma sociedade menos machista e desigual.

A coordenadora pedagógica de uma das instituições explicou que a intenção é “deixar todas as opções à disposição e não estimular nenhum tipo de escolha sexista. Acreditamos que, ao não fazer essa distinção de gênero, ajudamos a derrubar essa dicotomia entre o que é tarefa de mulher e o que é atividade de homem”. E a diretora pedagógica de uma outra afirma, por exemplo que:

Temos uma civilização ainda muito firmada na questão do gênero e isso se manifesta de forma sutil. Quando uma mulher está grávida, se ela não sabe o sexo da criança, compra tudo amarelinho ou verde. Nesse contexto, a tendência é de que a criança, desde pequena, reproduza a visão de que menino não usa cor-de-rosa e menina não gosta de azul. (DE NOVO, 2013)

Segundo ela, a reprodução dos estereótipos acontece também nas famílias que se enxergam mais liberais e relembra que, certa vez, em uma brincadeira sobre hábitos indígenas, um menino passou batom nos lábios e quando a mãe chegou para buscá-lo demonstrou preocupação com a reação do pai da criança. A diretora defende, dessa forma, a experimentação sem preconceitos que, em suas palavras, não têm necessariamente relação com orientação sexual. Os adultos, ao não entenderem, tolhem essa liberdade de brincar por uma “precaução sem fundamento”.

A reportagem também traz o caso relatado pela orientadora da pré-escola de uma outra instituição onde os meninos jogavam futebol apenas entre eles, não permitindo que as meninas participassem e, quando isso acontece, uma intervenção se faz necessária. Outra situação bastante corriqueira, conforme mencionou, refere-se ao uso do lápis de cor rosa.

Na oficina de pintura, todos foram convidados a usar só lápis cor-de-rosa – convite recusado por alguns. “Muitos falam ‘eu não vou brincar disso porque meu pai diz que não é coisa de menino’. Nesses casos, a gente conversa com a família. Entre os convocados, os pais de meninos são a maioria. “Um menino gostar de balé é sempre pior do que uma menina querer jogar futebol. E, se não combatemos isso, criamos uma sociedade machista e homofóbica.” (DE NOVO, 2013)

<sup>159</sup> DE NOVO, a tentativa de criar o “homem novo”. Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo? *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 07/05/2013. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/sera-que-os-pais-estao-sabendo-sera-que-eles-concordam/>. Acesso em: 15/02/2021

Ao final do artigo, o *Escola Sem Partido* comenta a reportagem e disponibiliza um *link* para denúncia e orientações em caso de processo:

“Os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. É o que diz o art. 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos, que tem força de lei no Brasil. Portanto, se os pais dessas crianças-cobaia autorizaram a experiência comportamental que a escola está fazendo com seus filhos, o problema é deles; ninguém tem nada com isso. Do contrário, podem (e devem) processar a escola por danos morais. (DE NOVO, 2013)

O último artigo referente às crianças pequenas e Educação Infantil que nos é apresentado ao inserirmos o descritor “criança” intitula-se *Desarmando consciências*<sup>160</sup> e não explicita sua autoria. O texto discorre sobre o tema da comercialização de armas e afirma que tal temática foi a “preferida dos doutrinadores nos últimos meses” de 2011. O autor desconhecido do artigo considera razoável que estudantes com maturidade suficiente discutam o assunto, mas discorda da abordagem de uma professora com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Segundo a autoria, o “Projeto Desarmamento”, desenvolvido para ser aplicado a crianças de 5 a 12 anos, “é um exemplo típico das práticas de engenharia social que vêm sendo adotadas ultimamente, em escala planetária, com o objetivo de ‘construir um mundo melhor’ (...) Para esses manipuladores globais de consciências não há diferença substancial entre um ser humano e um rato de laboratório”.

Em suma, tais análises demonstram as preocupações dos setores conservadores da sociedade: as questões de gênero e sexualidade, sugerindo que as escolas vêm incentivando a homossexualidade e a sexualização precoce das crianças; a concepção de família não estar mais centrada no modelo de família nuclear (mãe, pai e filhas/os), mas em uma gama de possibilidades, considerando famílias homoafetivas ou compostas por mãe solo ou em que avós são “chefes”; doutrinação comunista/marxista através da abordagem de fatos históricos que contrariam os interesses da classe dominante e de adeptos à vertente política e ideológica da direita, entre outras. A aversão a essas pautas baseia-se na negação da criança como sujeito de direitos.

Além do descritor (i) criança, utilizamos também outros dois descritores que nos ajudam em nossas análises específicas sobre a área principal de atuação desta pesquisa. São eles: (ii) infância; (iii) e Educação Infantil. Ainda no *site* <http://escolasempartido.org/>, clicamos na aba *Blog* (na barra superior) e inserimos no campo de busca o descritor “infância”. Foram gerados, no dia 10 de janeiro de 2021 (data em que foi realizada esta busca), um total de 25 publicações, distribuídas em 04 páginas (ANEXO E). Algumas apareceram no descritor anterior (“criança”) e se repetem agora.

<sup>160</sup> DESARMANDO consciências. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 07/01/2012. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/desarmando-consciencias/>. Acesso em: 18/02/2021

Das 25 publicações 06 foram descartadas por não apresentarem a palavra “infância” no título, descrição e corpo do texto (02) ou por não tratarem do assunto, ainda que essa palavra seja mencionada (04). A publicação *Cuba – Infância corrompida pela mentira ideológica*<sup>161</sup> sequer apresenta conteúdo, já que ao clicarmos na publicação só aparece o título e a publicação denominada *Programa Escola Sem Partido*<sup>162</sup> direciona para a página que expõe os deveres da/o professora/or. Essas duas estão contempladas nas 06 publicações descartadas para a análise. Nos restam 19 publicações, sendo duas delas repetidas<sup>163</sup>, o que nos leva a 18 publicações nessa temática. Destacamos que das 18 publicações geradas a partir do descritor “infância”, 10 tratam de assuntos referentes a gênero e sexualidade ou educação sexual.

Utilizamos a mesma metodologia neste caso e, após leitura de todos os artigos gerados, selecionamos aqueles que contemplam as crianças pequenas e a Educação Infantil, ou porque as menciona objetivamente (04 artigos) ou porque não especificam faixa etária ou etapa da Educação Básica (8). E descartamos aqueles que fazem referência às crianças do Ensino Fundamental (não menos importantes, mas por não fazerem parte do nosso objeto de estudo principal neste momento) e artigos sobre assuntos e etapas da Educação outras.

Tabela 12 - Quantitativo de publicações geradas no site do Movimento ESP, descritor “infância”, por Etapa da Educação/Faixa Etária

Temas	Quantidade
Crianças pequenas e Educação Infantil	04
Crianças maiores e Ensino Fundamental	06
Crianças (no geral, sem especificações)	08
Ensino Médio e ENEM	01
Ensino Superior	01
Outros	00
TOTAL	18 <sup>164</sup>

Fonte: ESCOLA SEM PARTIDO, c2019g

<sup>161</sup> CUBA – Infância corrompida pela mentira ideológica. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 7 jan. 2012. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/cuba-infancia-corrompida-pela-mentira-estatal/>. Acesso em: 18/02/2021

<sup>162</sup> ESCOLA SEM PARTIDO.. [Programa Escola sem Partido]. [Brasília, DF], c2019a. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 18/02/2021

<sup>163</sup> As publicações *Seguindo a Cenoura – Retrato da Juventude dos Anos 10* e *Depoimento de Priscilla Aydar (21/01/2016)* tratam de assunto repetido e apresentam basicamente o mesmo texto. Disponíveis em: AYDAR, P. *Seguindo a Cenoura – Retrato da Juventude dos Anos 10*. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 2 jul. 2016. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/seguindo-a-cenoura-retrato-da-juventude-dos-anos-10/>. Acesso em: 20/02/2021 e DEPOIMENTO de Priscilla Aydar (21.01.2016). *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 2 jul. 2016. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/depoimento-de-priscilla-aydar-21-01-2016/>. Acesso em: 20/02/2021, respectivamente.

<sup>164</sup> O artigo que discorre sobre Ensino Superior traz considerações acerca de Educação Infantil e aparecem contabilizados nas duas Etapas da Educação da tabela, mas não aparecem em duplicidade na soma total de artigos. Uma das publicações trata de crianças em idade de Educação Infantil e também menciona crianças em idade de Ensino Fundamental, por isso, aparecem no quantitativo específico de cada uma, porém não são contabilizadas em duplicidade no total. Igualmente, a publicação que trata de Ensino Médio também trata de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas não são contabilizadas ao final.

Considerando ainda nosso interesse maior nesta pesquisa - as crianças com recorte nas crianças pequenas e na Educação Infantil, daremos maior atenção aos artigos que as contemplem. Assim, chegamos à 12 artigos. São eles os que tratam das crianças e infância de uma forma geral (08) e aqueles que fazem referência especificamente às crianças pequenas e a primeira etapa da Educação Básica (04). Mantendo a nossa metodologia, buscamos abordar os primeiros de forma mais geral e nos ater mais detalhadamente aos específicos. Estão eles listados nas duas tabela a seguir, na ordem em que apareciam no *site*, no momento da pesquisa. A primeira tabela com as 12 publicações e a segunda somente com aqueles que fazem alguma referência à pequena infância ou à Educação Infantil.

Tabela 13 - Publicações da aba Blog, site ESP, descritor "Infância".

Nº	Publicação	Categoria	Publicação
01	Pai, que foi doutrinado, conta que filhos sofrem do mesmo mal	Depoimentos	07/11/2020
02	MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos	Artigos e vídeos	26/11/2018
03	Professor de filosofia pede para alunos relatarem “coisas negativas” que seus pais lhes fizeram.	Depoimentos	06/10/2016
04	Escola sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente	Artigos e vídeos	31/07/2014
05	Em breve, na escola do seu filho!	Educação Moral e Religiosa	28/06/2014
06	Sexualização nas escolas	Educação Moral e Religiosa	01/12/2013
07	De novo, a tentativa de criar o “homem novo”. Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?	Educação Moral e Religiosa	07/05/2013
08	A fanática ditadura da educação	Artigos e vídeos	30/04/2013
09	Políticos e burocratas planejam assalto à autoridade moral dos pais	Corpo de Delito	06/10/2012
10	Vaticano diz para a ONU: todos os pais têm o direito de dar educação escolar para os filhos em casa	Educação Moral e Religiosa	13/05/2012
11	Traídos pelos que mais confiamos	Depoimentos	14/01/2012
12	Educação e consciência – entrevista com o filósofo Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	08/09/2011

Fonte: ESCOLA SEM PARTIDO, c2019g

Tabela 14 - Publicações da aba Blog, site ESP, crianças pequenas e Educação Infantil, descritor "Infância".

Nº	Publicação	Categoria	Publicação
01	Professor de filosofia pede para alunos relatarem “coisas negativas” que seus pais lhes fizeram.	Depoimentos	06/10/2016
02	Escola sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente	Artigos e vídeos	31/07/2014
03	Em breve, na escola do seu filho!	Educação Moral e Religiosa	28/06/2014
04	De novo, a tentativa de criar o “homem novo”. Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?	Educação Moral e Religiosa	07/05/2013

Fonte: ESCOLA SEM PARTIDO, c2019g

Também nos parece relevante destacar que, dos 12 documentos, em relação à categoria ou assunto de inserção, 04 em “Artigos e vídeos”, 04 estão classificados como “Educação Moral e Religiosa”, 01 em Corpo de Delito e 03 em “Depoimentos”. As publicações tratam, em sua maioria, sobre doutrinação sofrida na infância e adolescência, durante o período escolar, por professoras/es e instituições de ensino.

No que se refere à infância, essa doutrinação se dá, em grande medida, no que se refere às questões de gênero especificamente. O tema está presente em seis artigos que abordam termos como “ideologia de gênero” e alegam que as escolas “martelam ideologia de gênero na cabeça dos alunos”. Uma das publicações traz uma petição orientando os pais que se sintam lesados a processarem escolas que imponham a “ideologia de gênero”.

Sobre esse assunto, quatro artigos trazem a literatura como influenciadora negativa no que se refere à abordagem de gênero, através de histórias que trazem em seu conteúdo relações homoafetivas ou através de Educação Sexual, trazendo a identidade sexual como algo a ser construído e não pura e simplesmente biológico.

Uma das publicações que trazem as questões de gênero refere-se aos políticos e intelectuais de esquerda que têm essa temática como uma de suas bandeiras e/ou estudos e defendem a Educação Sexual nas escolas como forma de evitar gravidez precoce, contágios por doenças sexualmente transmissíveis e proteger crianças e adolescentes de abusos sexuais. Dessa forma, reflete sobre a viabilidade de se abordar o tema da sexualidade na infância.

Um dos 12 artigos que discorre sobre infância discute o papel da universidade na crise da autoridade do adulto, ao conceber infância como uma invenção burguesa que precisa ser destruída. E classifica, assim, esse tipo de pensamento, que dominaria as universidades, como marxista. Esse artigo, intitulado *Escola sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente*<sup>165</sup>, escrito pelo jornalista e sociólogo José Maria e Silva, com base no 1º Congresso Nacional sobre Doutrinação Política e Ideológica nas Escolas, no dia 24 de julho de 2014, merece um certo destaque, pois traz uma concepção de infância que nos ajuda nesta pesquisa. Segundo o texto, a “morte da infância” dispensaria a autoridade paterna e com isso, crianças e jovens se tornariam presas fáceis da ideologia revolucionária, em suas palavras, “sempre em busca de marionetes humanas”. Assim, “o aluno deixa de ser o mimado ‘sujeito de direitos’ da pedagogia progressista e do Estatuto da Criança e do Adolescente para se tornar senhor de si – consciente de que a liberdade custa o caro preço da responsabilidade”. Defende-

---

<sup>165</sup> ‘ESCOLA sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 31/06/2014. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/escola-sem-limites-o-papel-das-universidades-na-crise-da-autoridade-docente/>. Acesso em: 26/02/2021

se, desta forma, neste artigo a meritocracia e o estabelecimento de limites e disciplina às crianças e adolescentes.

A isso se chama mérito, infelizmente banido da escola brasileira, onde a ciência já não é nem mesmo ornato, pois se tornou bandeira da mais nociva ideologia – a que sacrifica o homem concreto no altar de uma humanidade utópica. (...) o limite é fundamental para o amadurecimento do indivíduo e é ferramenta essencial da pedagogia: respeitando limites, o aluno reconhece o outro e aprende a viver em sociedade; transpondo limites, o aluno alcança a maturidade e a excelência, superando suas próprias fraquezas; impondo limites, o aluno garante seu direito à intimidade, à privacidade, tão necessário ao seu autoconhecimento. (ESCOLA, 2014)

Por fim, dois artigos trazem em seu conteúdo críticas à Educação formal escolar e a defesa do *homeschooling*. Um deles classifica a obrigatoriedade de ensino a partir dos 4 anos como uma espécie de ditadura da Educação e afirma que é justamente a escola brasileira a grande responsável pela falência moral e intelectual da juventude brasileira e a responsabiliza pelo aumento da criminalidade no país. O outro defende o direito dos pais darem aos filhos educação escolar em casa.

No caso do descritor “infância”, das publicações relacionadas ao nosso objeto de pesquisa específico, ou seja, crianças pequenas em idade correspondente à Educação Infantil e a essa etapa especialmente, encontramos duas. São elas: *De novo, a tentativa de criar o “homem novo”*. *Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo? e Professor de filosofia pede para alunos relatarem “coisas negativas” que seus pais lhes fizeram*.<sup>166</sup> A primeira se repete e já foi analisada anteriormente.

A segunda publicação não trata especificamente de Educação Infantil ou de crianças pequenas, mas traz algumas considerações importantes sobre o assunto. O texto trata de um depoimento de um pai de três filhos, 05, 07 e 16 anos respectivamente, e discorre sobre uma atividade da escola da filha mais velha, de 16 anos, em que o professor teria solicitado que as/os alunas/os “adentrassem a sua caverna interior e buscassem coisas negativas que os pais teriam lhes feito, coisas que disseram ou os infringiram de algum modo negativo em sua infância, ou mais recentemente!” e o incômodo do pai, que instruiu a filha a não realizar, com relação à tarefa. Além disso, o autor do depoimento menciona também que na escola de seu filho de 07 anos, ao chegar mais cedo para buscá-lo, deparou-se com música alta e batidões que acredita não devem ser ouvidas em “casas respeitáveis”. Segundo ele, seu filho sabe discernir o que é certo e errado e se retirou para uma sala pedindo para não participar. Ao buscá-lo, enquanto

<sup>166</sup> PROFESSOR de filosofia pede para alunos relatarem “coisas negativas” que seus pais lhes fizeram. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 6 out. 2016. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/professor-de-filosofia-pede-para-alunos-relatarem-coisas-negativas-que-seus-pais-lhes-fizeram/>. Acesso em: 28/02/2021

saía, teria visto vários cartazes contra “a Lei da Mordaça” que alegavam que “sem liberdade de expressão não tem educação!”.

Por fim, o pai, autor do depoimento afirma:

“Até agora a que menos posso reclamar é o Jardim de Infância em que meu caçula está, porque a professora é mais conservadora e rígida em disciplina e na instrução dos meninos... mesmo assim ela sofre com falta de bons materiais, na área de literatura para ser mais específica”. (PROFESSOR, 2016)

A publicação *Em breve na escola do seu filho!*<sup>167</sup> reproduz uma matéria escrita pela jornalista Rita Lissauskas, publicada na revista TPM<sup>168</sup>, em 27 de junho de 2014, sobre o livro infantil “Os Príncipes e o tesouro”, do professor universitário Jeffrey A.Miles. Segundo o exposto na matéria, trata-se de “um dos primeiros livros infantis com temática gay da história”. A reportagem afirma que a história é uma boa forma de abordar novas configurações familiares e relacionamentos homoafetivos com as crianças, além disso, afirma que ela foi contada “do jeito certo” para crianças pequenas.

A publicação sobre ela na página virtual do *Escola Sem Partido* não realiza análises críticas acerca da matéria, apenas a reproduz. Entretanto, destacam em amarelo alguns trechos que abordamos aqui em negrito:

(...) A história é classificada como infantil mas, pelo apelo e conceito revolucionário, pode ser lida por todas as idades e se tornar um ótimo instrumento para nós, pais, apresentarmos as “novas famílias” aos nossos filhos.

(...) No livro os príncipes não se beijam, apenas ficam de mãos dadas e se abraçam, **e eles acharam que a história foi contada do jeito certo para as crianças pequenas**”, disse. Sobre a reação das crianças, o autor disse que elas gostam da história da mesma forma que se encantam pelas outras histórias infantis: “**As crianças percebem que o amor pode acontecer entre duas pessoas, independentemente delas serem do mesmo sexo. Fiquei fascinado sobre como é fácil para elas entenderem e como ainda é difícil para os adultos**”, completou. (EM BREVE, 2014)

Consideramos importante destacar que em nossas pesquisas não encontramos quaisquer registros de tal livro ter sido utilizado em alguma escola pública ou privada ou de haver alguma orientação nesse sentido. Portanto, entendemos tratar-se de uma publicação que não sustenta as próprias pautas do movimento no que se refere à Educação formal, deixando apenas nítidos os valores morais que defendem.

<sup>167</sup> EM BREVE, na escola do seu filho! *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 28/06/2014. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/em-breve-na-escola-do-seu-filho/>. Acesso em: 02/03/2021

<sup>168</sup> LISAUSKAS, R. **Os Príncipes e o tesouro**: Livro infantil mostra história de amor entre dois príncipes e princesa que se recusa a casar. Revista Trip, TPM, [São Paulo], 27/06/2014. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/os-principes-e-o-tesouro> . Acesso em: 03/03/2021.

Com as análises das publicações geradas a partir deste descritor, foi possível notar algumas questões que nos auxiliam a pensar sobre as concepções de infância do *Escola Sem Partido*: critica-se abertamente a noção de criança como sujeito de direitos, alegando que essa noção retira a infância da criança e a torna vulnerável às ideologias revolucionárias; as questões de gênero aparecem novamente através da acusação de que as escolas estariam “martelando a ideologia de gênero na cabeça dos alunos”; surge também a defesa do *homeschooling* como forma de proteger a criança e uma crítica à obrigatoriedade de matrícula para as crianças a partir de 4 anos, ignorando o que entendemos como um avanço no reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica; e, mais uma vez, aparece como preocupação qualquer possível desestabilização da ordem ou modelo familiar centrado na família nuclear.

Fica evidente a tentativa constante e ostensiva de controle das crianças por parte de suas famílias, já que estas teriam direitos superiores aos do Estado e também aos dos seus próprios membros, principalmente quando se trata de mulheres e crianças. A busca constante por restringir o acesso das crianças às informações desejáveis para as famílias evidencia que as ideias do Movimento *Escola Sem Partido* negam a participação infantil e, portanto, a atuação da criança como sujeito na sociedade.

Além dos descritores (i) criança e (ii) infância, utilizamos também o descritor (iii) “Educação Infantil”, pois igualmente nos ajuda em nossas análises específicas sobre nosso objeto principal de estudo.

Ao inserirmos no campo de busca o descritor “Educação Infantil”, foram geradas, no dia 10 de janeiro de 2021 (data em que foi realizada esta busca), um total de 48 publicações, distribuídas em 06 páginas (ANEXO F). Algumas apareceram nos descritores anteriores (“criança” e “infância”) e se repetem agora.

Utilizamos a mesma metodologia nesse caso e, após leitura de todos os artigos gerados, notamos que muitos deles não tratavam de Educação Infantil especificamente e nem faziam referência às crianças pequenas ou a esta etapa em seu conteúdo. Inclusive, não encontramos sequer o termo “Educação Infantil” em alguns textos. Descartados esses textos, nos restaram 18 artigos. São eles:

Tabela 15 - Publicações da aba Blog, site ESP, descritor "Educação Infantil".

Nº	Publicação	Categoria	Publicação
1	Doutrinação ideológica em Educação Física: autor de denúncia contra UNIVESP mata a cobra e mostra o pau	Artigos e vídeos	19/03/2020
2	Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?	Educação Moral e Religiosa	20/12/2013
3	Anteprojeto - Decreto Municipal	<i>uncategorised</i>	S/D
4	Anteprojeto - Decreto Estadual	<i>uncategorised</i>	S/D



Tabela 15 - Publicações da aba Blog, site ESP, descritor "Educação Infantil".

Nº	Publicação	Categoria	Publicação
5	Anteprojeto de lei municipal e minuta de justificção	<i>uncategorised</i>	S/D
6	Anteprojeto de lei estadual e minuta de justificção	<i>uncategorised</i>	S/D
7	Anteprojeto de lei federal e minuta de justificção	<i>uncategorised</i>	S/D
8	Constitucionalidade – Parecer	<i>uncategorised</i>	S/D
9	OFF – Textos Base	<i>uncategorised</i>	S/D
10	No IFPE, fanáticos da religião do gênero transformam banheiro feminino em banheiro trans	Corpo de Delito	02/03/2020
11	MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos	Artigos e vídeos	26/11/2018
12	Fundamentos constitucionais e legais do Escola sem Partido	Artigos e vídeos	16/12/2017
13	A Matemática Opressora: o problema da pedagogia no Brasil	Artigos e vídeos	14/11/2016
14	Anteprojeto de Lei Municipal e minuta de justificativa	<i>uncategorised</i>	22/06/2014
15	Anteprojeto de Lei Estadual e minuta de justificativa	<i>uncategorised</i>	22/06/2014
16	Especialistas criticam excesso de ideologia na formação de professores	Notícias	06/12/2013
17	De novo, a tentativa de criar o “homem novo”. Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?	Educação Moral e Religiosa	07/05/2013
18	Desarmando consciências	Corpo de Delito	07/01/2012

Fonte: ESCOLA SEM PARTIDO, c2019h

Como nos demais descritores, nos parece relevante apontar que em referência à categoria ou assunto de inserção, dos 18 documentos, 03 em “Artigos e vídeos”, 02 estão classificados como “Educação Moral e Religiosa”, 01 está em “Notícias”, 02 em Corpo de Delito e 09 artigos não aparecem categorizados, pois trata-se de anteprojetos de lei e afins em que o termo “Educação Infantil” aparece (normalmente, quando mencionam a necessidade de afixação dos deveres das/os professoras/es nas escolas). Um dos artigos que estão classificados como “Artigos e vídeos” também refere-se aos fundamentos legais do Programa *Escola Sem Partido*.

As publicações tratam, em sua maioria, de doutrinação ideológica nas escolas, em especial no que se refere às questões de gênero. Excluindo 10 publicações que direcionam a projetos de lei e afins, dos 08 artigos restantes, 5 tratam de gênero e sexualidade, transitando entre questões de gênero e Educação Sexual. Conforme já mencionado, alguns artigos que aparecem a partir deste descritor, nos foram apresentados nos descritores anteriores e já foram, dessa forma, analisados neste trabalho. São eles: (i) *Doutrinação ideológica em Educação Física: autor de denúncia contra UNIVESP mata a cobra e mostra o pau*; (ii) *De novo, a tentativa de criar o “homem novo”. Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?* e (iii) *Desarmando consciências*.

A publicação *Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?*<sup>169</sup>, escrita por Miguel Nagib, discorre sobre a obrigatoriedade da Educação Sexual, defendendo que se trata de educação moral e, portanto, deve estar no âmbito privado, cabendo às famílias a abordagem. Nesse caso, alegam que a/o professora/or não deve estar autorizada/o a tratar de questões morais em sala de aula e que isso acontece, pois travestem essa educação moral em educação de valores. O autor menciona a Educação Infantil quando cita os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - para todas as etapas da Educação Básica. Para ele, um dos temas mais explorados na educação de valores é a sexualidade. E, ao tratar desse tema nos PCNs, o MEC adotaria dois princípios fundamentais: “direito ao prazer” e “sexo seguro”. Tudo mais é rotulado de “tabu” ou “preconceito”. No entanto, é válido ressaltar que a Educação Infantil era, nesse período, orientada pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e não pelos PCNs.

*No IFPE, fanáticos da religião do gênero transformam banheiro feminino em banheiro trans*<sup>170</sup> é o artigo que trata sobre uma polêmica envolvendo os banheiros da Universidade Federal de Pernambuco, quando a partir de uma resolução interna, que trata da aceitação do nome social por parte do público LGBT, autorizou acesso aos banheiros correspondentes ao sexo autodeclarado. O texto alega que a situação se trata de uma “doutrinação por imersão” que, “além de bagunçar a cabeça dos alunos desde a Educação Infantil, os promotores da ideologia de gênero atuam para destruir a ‘lógica heteronormativa’ que organiza o espaço escolar e a sociedade”. O artigo não trata especificamente da Primeira Etapa da Educação Básica, mas a menciona quando afirma que esse tipo de ideia e situação a atinge também.

O artigo *MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos*<sup>171</sup> traz uma petição orientando os pais que se sintam lesados a processarem escolas com imposição da “ideologia de gênero”. O texto alega que as escolas “martelam ideologia de gênero na cabeça dos alunos” e afirma:

(...) os defensores da Teoria de Gênero não têm qualquer pudor em começar a doutrinação por crianças na mais tenra idade, ainda na educação infantil, orientando

<sup>169</sup> NAGIB, M. Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório? in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 20 dez. 2013. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio/>. Acesso em: 12/03/2021.

<sup>170</sup> ESCOLA SEM PARTIDO COMUNICAÇÃO. No IFPE, fanáticos da religião do gênero transformam banheiro feminino em banheiro trans. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 02/03/2020. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/denuncia-fanaticos-da-religiao-do-genero-transformam-banheiro-feminino-do-ifpe-em-banheiro-trans/>. Acesso em: 12/03/2021

<sup>171</sup> MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 26/11/2018. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/mp-processa-colegio-particular-de-bh-por-martelar-ideologia-de-genero-na-cabeca-dos-alunos/>. Acesso em: 16/03/2021

os educadores a fazê-las acreditar cada vez menos nos pais e mais nas instituições de ensino enquanto representantes do ente estatal, para, no final do ensino básico, ser possível ao adolescente confrontar os valores morais da respectiva família. (MP, 2018)

Além disso, afirma-se existirem atividades que confundem as crianças as afastando da sua origem sexual biológica:

Há, na prática, a adoção no âmbito escolar de algumas dinâmicas, também supostamente pedagógicas, consistentes na tentativa de confundir a cabeça das crianças e, paulatinamente, ir afastando o infante, desde a pré-escola, de qualquer influência externa vinculada a sua origem sexual biológica, com, por exemplo, adoção de um gênero neutro para designar o conjunto do alunado, proibindo-se a referência aos papéis sexuais masculino e feminino e até a tentativa da sua inversão, com a troca forçada de roupas e acessórios usualmente destinados a meninos e meninas. (MP, 2018)

Em *Fundamentos constitucionais e legais do Escola sem Partido*<sup>172</sup>, um dos artigos que apresenta dispositivos legais, busca-se demonstrar que o Programa Escola sem Partido, tanto na sua versão municipal e estadual como na federal, não cria nenhum direito ou obrigação que já não exista hoje, por força da Constituição Federal e da legislação em vigor no país.

No texto sobre *A Matemática Opressora: o problema da pedagogia no Brasil*<sup>173</sup>, escrito por Flávio Gordon<sup>174</sup> (2016), faz uma crítica aos cursos de Pedagogia e os responsabiliza pelas últimas posições dos estudantes brasileiros nas avaliações internacionais. Segundo o exposto, no Brasil, haveria um desencontro entre o que é público e o que é pedagógico produzido na escola. A sociedade teria optado por abdicar da Educação Infantil, transferindo a responsabilidade para os “especialistas” em pedagogia, “conferindo a estes um prestígio – e, portanto, um poder – totalmente imerecido e desproporcional”.

O artigo *Especialistas criticam excesso de ideologia na formação de professores*<sup>175</sup> baseia-se em uma reportagem da *Agência Câmara Notícias*, publicada em 28 de novembro de 2013, sobre uma audiência pública para debater alfabetização. Nesse evento, o coordenador do *Escola Sem Partido* teria perguntado aos palestrantes sobre os possíveis danos que a politização e a ideologização das salas de aula poderiam ter causado à alfabetização. Segundo o exposto,

<sup>172</sup> FUNDAMENTOS constitucionais e legais do Escola sem Partido. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 16/12/2017. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/fundamentos-constitucionais-e-legais-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 17/03/2021

<sup>173</sup> GORDON, F. A Matemática Opressora: o problema da pedagogia no Brasil. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 14 nov. 2016. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/a-matematica-opressora-o-problema-da-pedagogia-no-brasil/> Acesso em: 17/03/2021

<sup>174</sup> Doutor em Antropologia Social (UFRJ). Disponível em: <http://obrasileouniverso.blogspot.com/2014/12/a-matematica-opressora.html>

<sup>175</sup> ESPECIALISTAS criticam excesso de ideologia na formação de professores. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 06/12/2013. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/especialistas-criticam-excesso-de-ideologia-na-formacao-de-professores/>. Acesso em: 17/03/2021.

especialistas convidados para debater as metodologias de alfabetização na Educação Infantil teriam avaliado que “a falta de metodologia, associada ao excesso de ideologias na formação dos profissionais, prejudicam a qualidade do ensino” e reclamaram que, “para não ferir a liberdade criativa do professor, o Brasil praticamente não possui diretrizes de alfabetização”.

O deputado Izalci (PSDB/DF), presente na ocasião, ressaltou as tantas deficiências da Educação brasileira e destacou que:

O alto índice de evasão escolar e repetência nas escolas deve-se, em grande parte, à má alfabetização desses alunos que saíram da Educação Infantil com uma base frágil e, nos casos mais extremos, não sabem nem ler e nem escrever. De fato, esse problema precisa ser discutido e resolvido na base. (ESPECIALISTAS, 2013)

Considerando a análise desse último descritor, as questões não destoam do que encontramos anteriormente: nos deparamos com críticas à Educação sexual nas escolas e questionamentos sobre sua obrigatoriedade; preocupações com o que chamam de “ideologia de gênero”; críticas envolvendo universidades e demais espaços de formação docente, principalmente no que se refere ao currículo dos cursos, alegando que há excesso de ideologia. Além disso, há a defesa de que a Educação Infantil seja de responsabilidade da sociedade e não do que chamam de “especialistas” (como se estudiosos não fossem parte da sociedade), ou seja, um retrocesso no que se refere a essa etapa da Educação que possui uma longa trajetória até alcançar seu reconhecimento como responsabilidade do Estado e direito das crianças, bem como desvalorização de formação docente específica no que se refere ao trabalho com crianças pequenas.

Assim, a partir do que encontramos no *site* do *Escola Sem Partido*, desde a própria organização da página virtual, as denúncias e orientações, os projetos de lei apresentados e artigos disponibilizados no *blog* é possível superar esta análise descritiva e partir para uma análise interpretativa crítica, para, dessa forma, compreendermos a atuação desse movimento na Educação Infantil e a subsequente emergência de movimentos sociais combativos e resistentes a essas ideias, discursos e políticas.

No dia 22 de agosto de 2020, o procurador da Justiça e fundador/coordenador Miguel Nagib anuncia o fim da sua participação no Movimento *Escola Sem Partido* e as atividades nos canais sob sua responsabilidade, alegando falta de apoio das lideranças políticas. Porém, esse anúncio não representa o fim do movimento ou de suas ideias que continuam afetando negativamente a Educação brasileira e se fazem presentes nas disputas políticas no âmbito educacional.

Os três descritores que serviram de base para esta pesquisa são instrumentos que nos permitem identificar os discursos produzidos e expõem a criança/infância como objeto de seus

projetos e ações. A análise do *site*, bem como o recorte com os tais descritores nos possibilita pensar o *Escola Sem Partido* e suas concepções de criança, infância e Educação (Infantil), bem como contrapor suas ideias ao que entendemos como uma Educação Infantil democrática em que a criança é sim um sujeito de direitos, produtor de cultura e de história, com vez e voz na sociedade brasileira.

Nos próximos capítulos desta tese de doutoramento nos dedicaremos a uma contraposição às ideias, narrativas, concepções e *modus operandi* do *Escola Sem Partido*. Para isso, lançaremos mão de discussões acerca (i) dos conceitos de *ideologia* e *neutralidade*, nas quais dialogaremos principalmente com Marilena Chauí (2001), Antônio Gramsci (1978a, 1978b, 1999, 2004, 2007) e Paulo Freire (2011a, 2011b 2018, 2019); (ii) da análise das concepções de infância, criança e Educação Infantil do *Escola Sem Partido*; (iii) uma breve história da Educação Infantil e luta por creches marcada por disputas políticas e de resistência (iv) de contribuições importantes dos Estudos da Infância e das políticas para a Educação Infantil. No ano de seu centenário de nascimento e diante dos ataques sofridos, Paulo Freire (2011a, 2011b, 2018, 2019) subsidiará nossas análises.

## 5 O ESCOLA SEM PARTIDO É ESCOLA NEUTRA OU ESCOLA COM MORDAÇA? O ÓDIO A PROFESSORAS/ES E O IMAGINÁRIO DA CRIANÇA PASSIVA E VULNERÁVEL

Neste capítulo, nos dedicaremos a abordar os conceitos de *ideologia*, *hegemonia* e de *estrutura* e *superestrutura* (GRAMSCI, 1999) como forma de embasar teoricamente nossas críticas e argumentações acerca das ideias e narrativas do Movimento *Escola Sem Partido*. Como desdobramento, discorreremos também sobre a “neutralidade” que tanto pregam e sua impossibilidade.

Assim, desconstruimos o mito da neutralidade e, mais do que isso, a defesa de sua constante busca (utópica), ainda que, em alguns momentos, se reconheça que ela não existe, conforme defendido no próprio material do Movimento *Escola Sem Partido* em sua página virtual, e buscamos com o conceito de *ideologia* compreender o que está em jogo quando se diz que algo é orientado por uma base ideológica ou não, se algo é neutro ou "sem partido". Marilena Chauí (2001), Gramsci (1978, 1999, 2004, 2007) e Paulo Freire (2011a, 2011b, 2018, 2019) são os principais autores com os quais alicerçamos nossas análises neste momento.

Nas linhas que se seguem nos posicionamos firmemente contrários ao entendimento de escolarização desse Movimento, suas concepções de Educação e de educando, com enfoque nas crianças, bem como no papel da/o educadora/or, considerando que o movimento se encontra no seio de um projeto político conservador e autoritário maior e que seu discurso não é novo. Descortinamos, dessa forma, o seu *modus operandi* no que se refere, principalmente, ao ataque a professoras/es e instituições de ensino e à vulnerabilidade da criança e do jovem no processo pedagógico em contraposição.

### 5.1 Sobre Ideologia, a falácia da neutralidade e as concepções de Educação do Movimento *Escola Sem Partido*

Movimentos como o *Escola Sem Partido* são motivados por interesses políticos e veem na escola e no currículo escolar um campo de disputa. Por isso, alguns autores contribuem para a reflexão por meio de conceitos importantes, que são o ponto de partida para desvendar e compreender essa contenda envolvendo escola, profissionais e pesquisadoras/es da área da Educação, estudiosas/os da infância e juventude, grupos políticos e empresariais conservadores.

Como é possível excluir o debate político da Educação e pregar uma neutralidade, se essa imposição já é por si só um ato político e ideológico? A neutralidade de ideias é algo

possível de ser alcançado? Como a escola pode cumprir seu papel transformador e crítico social se ela é censurada e a/o docente tolhida/o da sua liberdade de expressão? A quem interessa uma escola partida? Essas são algumas questões importantes de serem debatidas, refletidas e, se possível, respondidas. Por isso, autoras e autores que discutem, a partir do campo do materialismo histórico e da luta de classes, os processos ideológicos de disputa compõem o debate nesta tese.

Dessa forma, Marilena Chauí (2001), Antônio Gramsci (1999), Karl Marx (2007) e Friedrich Engels (2007) nos ajudam, através de conceitos como *ideologia*, *hegemonia*, *(infra)estrutura* e *superestrutura*, a desvendar essa trama que, a princípio, é proclamada como uma dicotomia entre neutralidade e ideologia, entre liberdade e doutrinação, como se tudo não fosse ideológico, de fato. Paulo Freire (2011a) nos traz considerações importantes sobre o conceito de neutralidade, desvendando alguns estigmas envolvendo a imparcialidade e o clamor por discursos neutros. Vale adiantar que, por seus estudos envolvendo a Educação da classe trabalhadora e suas ideias acerca de neutralidade ideológica, Paulo Freire tem destaque no decorrer deste trabalho e, em vários momentos, é convidado ao diálogo com outros autores, a fim de compreendermos algumas políticas, entre elas o *Escola Sem Partido*, e o que representam. Portanto, em articulação, esses autores contribuem para a compreensão do propósito de movimentos e projetos de lei como o Movimento e Programa *Escola Sem Partido*, principalmente quando, frequentemente, idealizadoras/es, simpatizantes e defensoras/es do movimento clamam por uma Educação “sem viés ideológico”. Seria isso possível? Não seria esse clamor por si só ideológico?

É importante destacar como o discurso do Movimento *Escola Sem Partido* está impregnado de ideologia e como o conceito de ideologia pode explicar o que, de fato, tal movimento pretende, não de forma isolada, mas sim em um emaranhado de relações em que o capital tem total influência e gestão.

Gramsci (1999) acreditava e defendia que o poder das classes dominantes não é apenas garantido pelo controle dos aparelhos repressivos do Estado, mas principalmente nas *superestruturas*. Segundo ele, é através da *ideologia* e da *hegemonia* que as classes dominantes exercem seu domínio, controlando instituições como a escola, a igreja e a mídia. Nesse sentido, as classes dominantes envolvem os dominados para que a submissão seja entendida como algo dado e não seja notada ou questionada, inibindo, assim, qualquer forma de levante da classe trabalhadora. Contudo, por meio de um discurso unificador, é criado um sentimento de identificação dos dominados com os dominantes e um inimigo comum acaba por unificar e homogeneizar a sociedade, concebendo-a como um todo orgânico desprovido de antagonismos

sociais. Apenas dessa forma é possível que classes quantitativamente menores dominem classes mais numerosas. No caso do Movimento *Escola Sem Partido*, no bojo de um movimento conservador mais amplo, o inimigo externo comum seria o comunismo e o objetivo maior seria a defesa da nação. Apagando-se a luta de classes, bem como questões como raça e gênero, e negligenciando a realidade histórica e social.

Sobre isso, Paulo Freire (2011a, p.11) já defendia que “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes” e que os métodos de opressão não podem, dessa forma, servir à libertação do oprimido. E essa pedagogia, não sendo libertadora, faz com que os oprimidos, ao invés de buscarem sua libertação, “tendam a ser opressores ou subopressores”, assumindo o oprimido uma postura que o autor chama de “aderência ao opressor”. (2011a, p.44).

Para Gramsci (1978a), a adesão ou não de um grupo a determinada ideologia efetiva-se não apenas pelo desejo de uma classe sobre a outra, mas pelos contextos e modos de pensar presentes em determinada sociedade, ou seja, para haver ideologia, é necessária a existência de condições materiais e históricas suficientes para a efetivação de um discurso e a sua transformação em uma prática. Assim, podemos dizer que é preciso que haja uma estrutura política, social e cultural base para que determinada ideologia se efetive e não outra. O enfraquecimento das esquerdas e situações de crise econômica, por exemplo, acabam por fortalecer discursos autoritários e conservadores em torno de um ideal racionalista.

É evidente que uma construção de massa de tal gênero não pode dar-se “arbitrariamente” à volta de qualquer ideologia, pela vontade formalmente construtiva de sua personalidade ou de um grupo que se prolonga pelo fanatismo das próprias convicções filosóficas ou religiosas. A adesão de massa a uma ideologia ou a não adesão é o modo como se verifica a crítica real da racionalidade e da historicidade dos modos de pensar. As construções arbitrárias são mais ou menos rapidamente eliminadas da competição histórica, ainda quando, por vezes, por uma combinação de circunstâncias imediatas favoráveis, conseguem gozar de uma certa popularidade, enquanto as construções que correspondem às exigências de um período histórico complexo e orgânico acabam sempre por impor-se e prevalecer mesmo atravessando muitas fases intermediárias em que sua afirmação se dá apenas em combinações mais ou menos bizarras e heteróclitas (GRAMSCI, 1978b, p.37)

Apoiado nas ideias de Gramsci (1978a, 1978b), Soler (2017) acredita que ideologia não é exatamente um falseamento ou uma ocultação da realidade, mas sim uma produção superestrutural, a estratificação de aparatos ideologicamente construídos a partir dos desdobramentos do sistema capitalista. E o confronto às formas de dominação ocorre no campo ideológico das superestruturas. Para Soler (2017), enquanto o marxismo ortodoxo percebe a luta de classes como instrumento de transformação dos modos de produção, a concepção *gramsciana* pensa a realidade a partir das superestruturas como componente fundamental.



Nesse sentido, embora concorde com o filósofo Karl Marx que o proletariado deva se apropriar dos meios de produção, Gramsci (1978b) entende que é imprescindível lutar contra as ideologias. E não se trata de negar a importância das estruturas, mas de compreender que a relação entre as estruturas e as superestruturas é dialética e que as superestruturas se sobrepõem à infraestrutura à medida que as relações de produção avançam sobre as forças produtivas materiais.

Para Gramsci (1978b), um grande equívoco dos marxistas ortodoxos foi subordinar as ideologias aos problemas de infraestrutura apenas, quando na verdade os valores ideológicos teriam mais relevância do que aprofundamento dos modos de produção. Para ele, esse equívoco levou à crença de que os elementos estruturais dominam as ideologias, de que soluções políticas não são suficientes para a transformação da realidade sem a tomada dos modos de produção e de que a ideologia seria apenas uma representação da realidade.

Por isso, Gramsci (1978b) procura desmembrar a ideologia em (i) concepções ideológicas orgânicas, que têm como princípio a organização e fortalecimento das massas, e (ii) ideologias arbitrárias, que limitam-se às crenças individualistas e universalistas. As primeiras organizam as massas humanas e formam um terreno onde mulheres e homens adquirem consciência de sua posição e de luta, já as segundas criam movimentos individuais, reduzindo todo o conjunto complexo de afirmações com base numa universalidade. (SOLER, 2017)

Outro conceito formulado por Antônio Gramsci (1999) que nos ajuda a pensar sobre essas relações de poder é o conceito de *hegemonia*. O filósofo descreve por meio dele o tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre a outra e os interesses de uma determinada classe que são tidos como os interesses de toda a sociedade, quando na realidade representam apenas um grupo de indivíduos, muitas vezes minoria quantitativa. É o que acontece no sistema capitalista entre burguesia e proletariado ou entre elite e classe trabalhadora, em que as primeiras têm também a hegemonia cultural.

Segundo Gramsci (2007, p.95),

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela *combinação da força e do consenso*, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante muito o consenso, mas ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria.

Esse “consenso” é conseguido através da coerção e violência, mas principalmente através de alianças e mecanismos ideológicos difundidos nas superestruturas do Estado. O Estado não é apenas um instrumento de força a serviço da classe dominante, mas uma força coercitiva acompanhada de hegemonia. Nesse sentido, *ideologia* e *hegemonia* são conceitos

fundamentais para compreendermos a escola como campo de disputa e, inclusive, a impossibilidade de discursos neutros.

Para Chauí (2001, p.13),

Um dos traços fundamentais da ideologia consiste em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, quando, na verdade, é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas e a capacidade ou não que elas possuem para explicar a realidade que as provocou.

Assim, quando sabemos que as ideias estão enraizadas na história, podemos esperar que elas ajudem a compreender a realidade; se não percebemos a raiz histórica das ideias e imaginamos que elas são verdadeiras para todos os tempos e lugares, estamos produzindo uma ideologia. Para compreender os conteúdos e as causas dos pensamentos e das ações das mulheres e dos homens e por que agimos e pensamos de determinadas maneiras, precisamos considerar as relações sociais, sendo possível atribuir sentido a tais relações, conservá-las ou transformá-las. Mas não se trata, exatamente, de tomar essas relações como um dado ou como um fato observável, mas de compreender a própria origem das relações sociais e suas diferenças temporais, encarando-as como processos históricos.

Entretanto, segundo Chauí (2001), não se trata de encarar a história como uma sucessão de acontecimentos no tempo e nem como um progresso de ideias, mas o modo como determinadas mulheres e homens em determinadas condições criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem e transformam essa existência social que é também econômica, política e cultural. A história é o movimento pelo qual instauramos um modo de sociabilidade e procuramos fixá-lo em instituições determinadas como família, instituições religiosas, tipos de educação e formas de arte, por exemplo. Além disso, produzimos ideias ou representações para explicar e compreender a nossa própria vida individual, social e nossas relações com a natureza. No caso de sociedades divididas em classes, nas quais uma determinada classe explora e domina outras, essas ideias e explicações são difundidas (e defendidas) pela classe dominante para justificar, assegurar e legitimar seu poder econômico, social, político e cultural. Assim, para a autora, há um ocultamento da realidade social, pois essas ideias e explicações tenderão a esconder de mulheres e homens o modo real como as relações sociais foram originadas e produzidas. Esse ocultamento<sup>176</sup> Marilena Chauí (2011) chama de ideologia.

---

<sup>176</sup> Diferente de Soler (2017), Chauí (2011) compreende a ideologia como um ocultamento ou falseamento da realidade.

Karl Marx (2007), que desenvolveu o tema na obra *A Ideologia Alemã*, entre 1845 e 1846, por exemplo, não separa a produção das ideias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas, já que essa separação caracterizaria um aspecto da ideologia. Segundo o filósofo, a ideologia encontra-se determinada pelas condições sociais particulares em que se encontram os diversos pensadores burgueses.

Marx concebe a história como um conhecimento dialético e materialista da realidade social e, a partir de influências *hegelianas*<sup>177</sup>, vai entender a história como um processo descontínuo, dotado de uma força e motor internos que produz acontecimentos, ou seja, não pensa a história como uma sucessão contínua de fatos no tempo, já que para ele o tempo não é uma sucessão de instantes e nem um vazio onde se alocam os acontecimentos. Também não pensa a história como sucessão de fatos dispersos, unificados pela consciência do historiador, mas sim como um processo contraditório unificado em si e por si mesmo. (CHAUÍ, 2001).

O conceito *hegeliano* de *alienação*, depois aprimorado por Marx, também é instrumento importante para entendermos o conceito de *ideologia*. Segundo Hegel, a alienação ocorre quando o sujeito não se reconhece como produtor das suas obras e como sujeito da história e toma as obras e a história como forças estranhas, exteriores e alheias a ele, muitas vezes, tidas como ameaçadoras (CHAUÍ, 2001). O conceito de *alienação* e a compreensão da história como um processo descontínuo e um conhecimento dialético e materialista da realidade social são a base para compreendermos o conceito de ideologia em Marx, bem como são heranças do pensamento de Hegel que Marx conserva em seus aspectos essenciais.

Nesse sentido, conceitos como *ideologia*, *hegemonia* e *alienação* são específicos, mas a todo momento se cruzam, pois estão articulados entre si e constituem pontos de partida importantes para compreendermos como a escola, enquanto superestrutura, já está impregnada de ideologia e constitui espaço de disputa nas relações de poder. Não existe neutralidade e a palavra antagônica a ser usada não é doutrinação. Não obstante, buscamos ainda em Gramsci (1999) um outro conceito que contribui para pensarmos a escola, o Estado, hegemonia e ideologia. Mais do que isso, nos possibilita pensar sobre o papel do professor enquanto intelectual e a entender como ele é concebido por determinadas políticas públicas (e o motivo). Trata-se do conceito de *intelectual orgânico*. Para Gramsci (1999) o intelectual orgânico é aquele que se mantém ligado a sua classe social de origem e atua na realidade como um

---

<sup>177</sup> Friedrich Hegel (1770-1831) foi um filósofo alemão. Um dos criadores do sistema filosófico chamado idealismo absoluto. Foi precursor do existencialismo e do marxismo. O pensamento hegeliano foi crucial para o desenvolvimento das teorias de Karl Marx, embora este usasse seu método dialético em bases materialistas e econômicas.

representante de sua classe. Ele não apenas pensa a realidade, mas nela atua em favor de sua classe social original.

Cada grupo social concebe seus próprios intelectuais e, dessa forma, a classe burguesa traz consigo uma série de intelectuais que atuam nas mais diversas esferas do Estado e acabam moldando-o e a sociedade através das suas superestruturas. Já a classe operária também teria seus próprios intelectuais que se opõem ao intelectual tradicional burguês. Para Soler (2017), o intelectual orgânico se responsabiliza não apenas por pensar as bases de atuação do socialismo, mas por participar em cada setor, sempre procurando despertar a consciência coletiva das classes oprimidas pelo capitalismo, pois ele atua internamente no sistema, buscando derrubar ideologias em nome de uma outra concepção social, política e cultural de emancipação do povo.

Assim, Gramsci (1978b) defende que todas as mulheres e homens têm condições de ser intelectuais, o que abre espaço para que o intelectual orgânico participe conscientemente das questões que envolvem a sua realidade, atuando criticamente no interior das estruturas do Estado e mostrando ser fundamental a libertação ideológica, no sentido de ampliar e fortalecer a presença de novos intelectuais. Nesse sentido, o intelectual orgânico tem como função e objetivo contribuir com a mudança social e a emancipação da sua classe através da sua atuação prática. E essa prática funciona através da sua inserção e exercício nos aparelhos ideológicos, lutando para que existam condições para a produção da hegemonia que se reflete na potencialização da cultura oriunda dos saberes populares. Portanto, Gramsci (2007) acredita que para a formação de uma hegemonia intelectual a estratégia deve assumir um compromisso de difusão e expansão dos argumentos com o objetivo de superar o senso comum, sendo caracterizada como necessidade de emancipação política das classes oprimidas, fazendo com que os intelectuais possam emergir das mais diversas camadas da sociedade.

Para Soler (2007, p.552),

[...] a luta em torno da superação do panorama ideológico de uma época reflete-se nessa outra perspectiva da atividade intelectual, por meio da qual a transformação é prioritariamente um ato que deve ser experienciado no próprio interior da sociedade. A estratégia assume, nesse contexto, um caráter superestrutural. Portanto, a questão é deflagrar uma luta contra os sistemas ideológicos. E esse confronto sobre o qual fala Gramsci (1978b) refere-se à capacidade concreta de construção de um pensamento que atua na realidade.

Assim, lançamos algumas questões no que se refere ao trabalho docente e ao papel social de professoras e professores: seriam a professora e o professor intelectuais orgânicos? E em caso afirmativo, qual seria seu papel como tal em uma sociedade capitalista? Os interesses de classe estão presentes no cenário da educação brasileira, definidos a partir de relações de poder

e disputas políticas presentes na sociedade. Assim, coloca-se nesse contexto, a função do professor na luta contra-hegemônica no interior dessa correlação de forças.

Segundo Soler (2007), a organização dos intelectuais depende exclusivamente do olhar praticado por eles, ou seja, se determinado intelectual está comprometido com antigas práticas, ele é um conservador, ou seja, um intelectual tradicional; entretanto, se ele é crítico da superestrutura, ele é orgânico. Nesse sentido, o intelectual poderá representar a hegemonia política, social e econômica ou estar contra ela. E, por isso, os debates acerca da função da escola giram em torno da manutenção da estrutura dominante e, ao mesmo tempo, das possibilidades revolucionárias por meio do conhecimento sobre a realidade e da análise de situações concretas.

Desse modo, a/o professora/or é sujeito nesse processo e pode se apresentar como intelectual orgânico, pois, segundo Gramsci (1999), tem consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e cultura que representa e o tipo de sociedade representada pelas/os estudantes. Portanto, a/o professora/or como intelectual orgânico, ao trabalhar junto à classe trabalhadora, poderá criticamente reconhecer as ideologias presentes nos elementos culturais contidos em sua concepção de mundo, pois, suas vontades, crenças, valores e ideias acabam atravessando sua prática pedagógica<sup>178</sup>. Não há como separar o que se ensina e o que nos constitui. Por isso, a impossibilidade de qualquer tipo de neutralidade ideológica no trabalho pedagógico docente. Não se trata de má fé ou doutrinação, trata-se de algo inerente ao processo educativo.

Assim como a classe dominante encontra na escola e nas/nos professoras/es um campo profícuo para disseminar sua visão de mundo e anular visões outras que ameacem seu projeto político, a escola, sob um olhar *gramsciano*, desponta possibilidades para a reflexão do seu papel na construção de uma *práxis* transformadora e libertadora. Nessa perspectiva, a/o professora/or na função de intelectual orgânico pertencente à classe trabalhadora oprimida é capaz de realizar lutas revolucionárias a partir do entrelaçamento entre o conhecimento científico e popular. O trabalho dessa/desse docente é ser revolucionário, não neutro, pois uma suposta neutralidade e a ausência de um projeto contra-hegemônico coerente, articulado e orgânico, beneficia apenas a classe dominante.

Para que o processo revolucionário possa acontecer é importante que se possa engendrar processos pedagógicos que contribuam com a formação de consciência crítica, resistente à cultura hegemônica da classe burguesa. Trata-se da possibilidade de uma educação

---

<sup>178</sup> Trata-se de uma relação complexa, com atravessamentos de forças institucionais, condições de trabalho que geram constrangimentos e operam também como alienantes. Assim, a prática docente não é consequência direta de vontades, crenças, valores e ideias, mas atravessadas também por elas.

revolucionária, mesmo num contexto político e social reacionário, a partir de uma nova concepção pedagógica e da democratização das relações na comunidade escolar, contra modelos educacionais prescritivos benéficos a grupos específicos que transformam os sujeitos da educação em indivíduos pacíficos. Uma educação revolucionária precisa do conhecimento histórico crítico como alicerce, dialogando com o contexto cultural e social, a fim de superar a fragmentação, a dominação, exploração e alienação e de promover a emancipação de todas/os.

Em consonância com as ideias de Gramsci (1999), Giroux (1997, p.157) considera a pedagogia libertadora como um veículo para a construção da razão crítica, o que permitiria às/aos cidadãs/ãos romper com o padrão, ou seja, tornarem-se capazes de tomar uma posição crítica em relação ao domínio existente das pedagogias tradicionais. Ele destaca o potencial transformador da escola e da academia no contexto mais amplo da sociedade, recuperando assim a natureza política da atividade pedagógica e, portanto, compreende as/os professoras/res como “intelectuais transformadores”. O autor parte do princípio que “toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento” e compreende professoras/es como “homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fenômeno da capacidade crítica dos jovens”. E defende que as/os professoras/es devem “assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando”.(GIROUX, 1997, p.161)

Giroux (1997, p. 162) afirma ainda que o papel da escola não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas e que a categoria de professoras/es intelectuais contribui para o desenvolvimento de sociedade livre e democrática. Ressalta a função social das/os professoras/es como intelectuais e afirma que as escolas são “locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados à questões de poder e controle” , estando muito além de apenas repassar um conjunto comum de valores e conhecimento, mas sim, sendo lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são exclusões particulares da cultura mais ampla. Afirma ainda que as escolas são “esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimentos, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes”. Com isso, se opõe à ideia da escola como espaços neutros e de que professoras/es devem perseguir a neutralidade.

As ideias de Paulo Freire (2011a) em muito coadunam com a percepção pedagógica *gramsciana* e com a perspectiva apresentada por Giroux (1997) no que diz respeito à crítica à neutralidade. Para ele, educar é um ato político e ignorar ou omitir a dimensão política da Educação é tomar posição política em prol da alienação.

## 5.2 O "ovo da serpente" ou um braço ideológico de um projeto conservador? A real origem do Movimento *Escola Sem Partido* e a construção de suas narrativas

Desde o surgimento do Movimento *Escola Sem Partido*, expressões como "doutrinação ideológica", "educação neutra", "ideologia de gênero", "kit gay"<sup>179</sup>, "marxismo cultural", bem como ideias sobre a existência de um fazer pedagógico supostamente alinhado a um viés de esquerda vem ganhando força. Expressões estas que não possuem uma definição precisa, acabam sendo empregadas em uma gama de casos e são cunhadas no sentido de desqualificar uma prática, deturpando a sua concepção original. (PENNA, 2016a)

Segundo Penna e Salles (2017, p.13),

A influência do Movimento Escola Sem Partido (MESP)<sup>180</sup> nos presentes debates educacionais já pode ser sentida com uma intensidade alarmante. Tal fator surpreende quando observamos que, em pouco mais de dez anos de existência, o movimento já conseguiu estabelecer no nível das discussões e políticas públicas termos e expressões que antes não estavam tão presentes nas questões do campo da educação.

Eles advogam, dessa forma, em defesa do que chamam de "neutralidade da educação" e de uma escola sem influência político-partidária e esse mote é repetido exaustivamente e retroalimentado até que seja tido como verdade. Assim, é importante desconstruir essa narrativa e a normalização dos termos e ideias propagadas por esse movimento, "questionando a todo momento a suposta normalidade dessas pautas e quais são os interesses que as organizam" e, para isso, faz-se necessário contextualizar o surgimento e a própria existência dessas pautas (PENNA; SALLES, 2017, p.13)

Temos vivenciado um momento histórico em que há uma menor aceitação dos procedimentos democráticos, com o fortalecimento da agenda neoliberal articulada com uma agenda conservadora, que não é só religiosa. Para Leite (2019) é importante estarmos atentas/os para o fato de que essa ofensiva conservadora, envolvendo especialmente questões ligadas a

---

<sup>179</sup> Termo pejorativo, usado por segmentos conservadores da sociedade brasileira para se referir ao projeto *Escola sem Homofobia*, criado em 2011. Tal projeto trata-se da distribuição e utilização de material encomendado pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados ao Ministério da Educação (MEC) e elaborado por um grupo de ONGs especializadas, em conformidade com as diretrizes de um programa do governo federal lançado anteriormente, em 2004, nas escolas brasileiras. O objetivo era promover debates envolvendo gênero a fim de informar e, por conseguinte, combater casos de violência e demais formas de preconceito contra as pessoas LGBTQI+. Quando houve a polêmica sobre o seu conteúdo, em 2011, Haddad estava no comando do MEC. Mais informações disponíveis em: LEITE (2019) e [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/12/politica/1539356381\\_052616.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/12/politica/1539356381_052616.html)

<sup>180</sup> Sigla utilizada pelos autores para designar o Movimento *Escola Sem Partido*.

gênero e sexualidade (mas não apenas), trata-se de um fenômeno transnacional, ainda que apresente certas especificidades dependendo do contexto de cada país.

Alguns temas que alicerçam essa ofensiva como a equidade de gênero, o aborto, o casamento entre pessoas do mesmo sexo e leis e políticas voltadas à educação em sexualidade nas escolas, com aspectos específicos, têm unido amplos setores conservadores em diferentes países, onde assistimos a reações públicas que fomentam pânico moral, agregando pessoas em defesa da família, da heterossexualidade e contra um suposto desvirtuamento das crianças e dos adolescentes. No caso brasileiro, segundo Miguel (2016, p.592) os discursos reacionários provêm "de uma conjugação heteróclita entre o 'libertarianismo', o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo".

Destacamos que esse reacionarismo não se restringe ao âmbito dos costumes e se articula com interesses econômicos e políticos. O conservadorismo moral mobilizado tem relação estreita com um projeto político de Estado mínimo, de desmonte da educação pública em todos os seus níveis, de ataques aos sistemas públicos de saúde, de perda de direitos sociais por parte da classe trabalhadora e, paralelamente, nos deparamos com a criminalização dos movimentos sociais, o fortalecimento do militarismo e a ocupação crescente do campo político-institucional por setores religiosos. (MIGUEL; BIROLI, 2017; LEITE, 2019).

Esse projeto de sociedade acaba por redefinir a noção de Direitos Humanos construída desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), contrapondo-se aos esforços progressistas no que se refere ao enfrentamento de questões ligadas a desigualdades e discriminações entendido como responsabilidade do Estado e ao fortalecimento da agenda ligada a direitos das mulheres, de crianças e adolescentes, da população LGBTQI+, entre outros segmentos sociais. E nesse mesmo contexto se deu o crescimento do Movimento *Escola Sem Partido* que vem buscando despolitizar a escola em nome de uma pretensa neutralidade e ganha espaço na sociedade, quando se liga a setores religiosos e encampa a cruzada contra a “ideologia de gênero” e a “doutrinação comunista”. (MIGUEL, 2016)

Para Miguel (2016, p.595-596)

O crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças.



O *Escola Sem Partido* é, de fato, "sem partido"? É neutro? Qual é a sua ideologia? O discurso conservador que o permeia nasce com ele ou é parte de algo maior? Quais os interesses envolvidos? São questões que pretendemos responder ou, ao menos, refletir sobre elas.

A neutralidade, conforme já discutido e defendido, é uma falácia. Ainda que o próprio fundador do movimento afirme a impossibilidade de uma imparcialidade ideológica, ele defende uma busca pela "objetividade científica" e pela neutralidade da/o professora/r e das instituições de ensino. Uma visão positivista do conhecimento, da história e do fazer pedagógico, como se estes se dessem de forma contínua e as pessoas pudessem "guardar" suas concepções e experiências em uma "caixinha", na intenção de perseguir um discurso neutro e objetivo. Segundo o exposto na página virtual do Movimento *Escola Sem Partido*, na aba "Perguntas e Respostas":

A justificativa-padrão utilizada pelos promotores da doutrinação ideológica nas escolas é a de que “não existe imparcialidade”, já que “todo mundo tem um lado”. Para os professores e autores militantes, isto resolve o problema, pois, se não existe neutralidade, cada um que cuide de “puxar a brasa para a sua sardinha”. A dose de má-fé embutida nesse raciocínio é extraordinária. O fato de o conhecimento ser vulnerável à distorção ideológica – o que é uma realidade inegável, sobretudo no campo das ciências sociais – deveria servir de alerta para que os educadores adotassem as precauções metodológicas necessárias para reduzir a distorção. Em vez disso, a militância utiliza esse fato como salvo-conduto para a doutrinação. A perfeita objetividade científica pode ser impossível; mas perseguir o ideal da objetividade científica é não apenas possível, como moralmente obrigatório para um professor. (ESCOLA SEM PARTIDO, c2019)

Essa visão em que a neutralidade seria algo possível de ser, ao menos, perseguido e de que ela seria a única possibilidade de contemplar e respeitar o pluralismo se origina, segundo Macedo (2006), em um contexto pós-colonial de fim da Guerra Fria, quando há a consolidação de uma nova forma de capitalismo globalizado e o desenvolvimento de sociedades multiculturais. De acordo com a autora (2006) remove-se uma ideologia de assimilação às tradições da maioria, neutralizando a diferença para que o *status quo* seja preservado.

Projetos multiculturais que lidam com a cultura de forma orgânica, tratando os diferentes pertencimentos como experiências coletivas unitárias, não são incomuns. No campo educacional, a conceitualização da cultura como repertório ou acervo de significados a serem manipulados ainda está muito presente em propostas curriculares, mesmo quando explicitam preocupação com a diferença. Frequentemente, a cultura é pensada como algo externo à situação pedagógica de onde se deve tirar “os conteúdos” que serão trabalhados por um currículo inter/multicultural. Mesmo se contrapondo aos princípios universalistas da nação ou mesmo do Iluminismo, acabam por estabelecer culturas particulares como totalidades. (MACEDO, 2006, p.348)

Além disso, movimentos ou indivíduos que defendem essa imparcialidade não conseguem e nem poderiam ser imparciais. Até porque representam uma classe social

específica e uma ideologia. E após explorar a página virtual do Movimento *Escola Sem Partido*, é possível constatar, ainda que nas entrelinhas, o que defendem, a quem defendem e porque defendem, ou seja, em que vertente político-ideológica se apoiam, ainda que afirmem autonomia e se definam como não sendo de direita e nem de esquerda, o que poderíamos interpretar como má-fé ou como retrato de uma “direita envergonhada” (BOBBIO, 2011). Os alvos são quase sempre o comunismo, o que chamam de “esquerdismo” ou “esquerdopatia” e é notória a enorme quantidade de vezes em que o Partido dos Trabalhadores (PT) é mencionado de forma negativa e como o maior “doutrinador”.

De acordo com Sakamoto (2016, p.13), o levantamento dos projetos de lei inspirados pelo Programa *Escola Sem Partido* evidencia que estes são, quase sempre, apresentados por partidos da direita política ou do centro<sup>181</sup> (em coalizão com a direita), sendo o Partido Social Cristão (PSC) autor de, pelo menos, cinco propostas, o que demonstra também uma vinculação religiosa do Movimento. Segundo o autor, “11 dos 19 proponentes de projetos inspirados pelo ESP<sup>182</sup> são ligados a alguma igreja”.

Esses discursos surgem com o *Escola Sem Partido* ou são parte de um todo? O movimento cria esse discurso ou ele se insere como parte de um projeto conservador e acaba por se refletir nesse tipo de movimento?

Para Penna e Salles (2017, p.13-14), “a identidade política e ideológica do MESP está profundamente relacionada com a narrativa que se consolidou a respeito de sua criação”. A versão oficial sobre a criação do movimento, em que o seu fundador, o promotor da justiça Miguel Nagib, reage a uma situação de doutrinação ideológica na escola de sua filha, “não deve ser tomada somente como um apanhado factual a respeito do movimento”, já que tal narrativa cumpre uma função específica: demonstrar como o movimento quer ser visto e percebido dentro do espaço público, trazendo alguns elementos centrais como forma de “demarcar seu território no debate educacional”, com apoio de setores conservadores da sociedade. São os elementos: (i) a defesa da família e de valores, com ênfase numa orientação patriarcal e heteronormativa de viés religioso; (ii) a imposição de uma separação entre assuntos que podem ser abordados na escola e assuntos que só devem ser tratados no espaço privado; (iii) a desconfiança de instituições e agentes identificados como promotoras de interesses estatais e governamentais, como escolas e professoras/es.

---

<sup>181</sup> Lembramos que, conforme discutido no capítulo três, existem, no que se refere a espectro político-ideológico, três denominações usuais na política brasileira: esquerda, direita e centro, estando este último em frequente coalizão com a direita.

<sup>182</sup> Sigla utilizada pelo autor para designar “*Escola Sem Partido*”.

No que se refere à identidade política e ideológica do movimento, é importante destacar, inclusive, que no *site* do *Escola Sem Partido*, além da descrição de suas supostas intenções, existe uma tentativa de mobilização através da exposição de casos isolados, denúncias e publicações. Essas publicações representam, segundo Penna e Salles (2017, p.23), “uma rede de articulação teórica, conceitual e discursiva entre vários autores, leigos ou não, em torno da missão do movimento” e são escritos por personalidades que não apenas contribuem para definir as suas pautas atualmente, mas são referências que ajudaram a formar os elementos constituintes da retórica reacionária do *Escola Sem Partido*, bem antes do seu surgimento. Trata-se dos *intelectuais orgânicos* dessa classe. Dentre eles estão: (i) Olavo de Carvalho, ideólogo de direita; (ii) Reinaldo Azevedo, jornalista de orientação política neoliberal; (iii) Rodrigo Constantino, ideólogo da direita, presidente do Instituto Liberal<sup>183</sup> e membro-fundador do Instituto Millenium<sup>184</sup>, (iv) Miguel Nagib, procurador da Justiça e fundador do Movimento *Escola Sem Partido* e (v) Nelson Lehmann da Silva, professor e intelectual do Departamento de História e Ciências Políticas, da Universidade de Brasília (UnB), e antigo membro do Instituto Liberal de Brasília (ILB), extinta filial do Instituto Liberal.

Além da afinidade político-ideológica desses autores, Penna e Salles (2017) chamam a atenção para a existências de artigos de Olavo de Carvalho e Nelson Lehmann da Silva escritos antes da criação do *Escola Sem Partido* e que foram publicados na sua página virtual posteriormente, o que nos leva a aferir a influência dessas duas referências na trajetória do Movimento e como precursores da sua retórica reacionária. É o retrato do que Penna e Salles (2017), de forma perspicaz, denominam “a dupla certidão de nascimento do *Escola Sem Partido*”. Segundo eles: (2017, p.25)

Pode-se observar no *site* do ILB que questões envolvendo temas que se tornariam caros para o MESP, como a doutrinação ideológica nas escolas, já apareciam em textos publicados por Lehmann bem antes da fundação do movimento em 2004. Assim como seu correspondente nacional, o ILB tinha a mesma função de servir como ponto de encontro para articulação política da intelectualidade conservadora e neoliberal da região.

A figura de Olavo de Carvalho também merece destaque devido à sua inserção dentro do cenário político contemporâneo e sua atuação no *Escola Sem Partido* que é anterior,

<sup>183</sup> Endereço eletrônico: <https://www.institutoliberal.org.br/>

<sup>184</sup> Entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária que promove valores e princípios que acreditam garantir uma sociedade livre, com liberdade individual, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito. Sua missão é “Promover a democracia, a economia de mercado, o Estado de Direito e a liberdade” e apresenta como código de valores o Estado de direito, liberdades individuais, responsabilidade individual, a meritocracia, a propriedade privada, a democracia representativa, transparência, eficiência, eficácia e efetividade. Disponível em: <https://www.institutomillenium.org.br/>

inclusive, à própria existência oficial do Movimento. De acordo com Penna e Salles (2017, p.26), a trajetória do ideólogo está ligada ao fortalecimento de ideias, discursos e movimentos de cunho conservador que “se consolidaram nos últimos 20 anos através de pautas como a desconfiança dos meios de comunicação e dos saberes acadêmicos, além de encontrarem na *internet* um dos seus principais meios de divulgação”.

Todo o exposto nos faz questionar se foi realmente a comparação entre São Francisco de Assis e Che Guevara por um professor, na escola de sua filha, que levou o procurador e fundador do *Escola Sem Partido*, Miguel Nagib a criar o movimento.

(...) ao contrário do que afirma a narrativa fundadora de Nagib em torno do professor de história que comparou São Francisco de Assis com Che Guevara para “doutrinar” sua filha, as questões que o MESP está levantando não surgem com o movimento, muito menos fazem parte de uma cruzada moral de famílias preocupadas com a educação de seus filhos. Em torno do discurso de despolitização da escola e do ensino, o MESP se alimenta de motivações e projetos essencialmente políticos. (PENNA; SALLES, 2017, p.27)

Concluimos que trata-se de referências alinhadas à direita política, de orientação política liberal e neoliberal que sustentam ideologicamente o *Escola Sem Partido*. Elas produzem e reproduzem seus discursos (conservadores nos costumes, com pautas que envolvem a moral religiosa e a família, liberais na economia, defendendo e incentivando uma concepção de escola produtivista e mantenedora do *status quo*), antes mesmo do movimento existir oficialmente, e atacam qualquer concepção dissonante do que defendem politicamente, tendo como alvo principal a esquerda política, materializada no Partido dos Trabalhadores (PT) e em seus 14 anos de governo no âmbito federal (2003-2016), iniciados com o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e interrompidos pelo *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (PT). Ou seja: como nos ensinou Gramsci (1999), são esses os intelectuais, representantes da burguesia, que atuam em esferas do Estado, moldando-o, bem como toda a sociedade por meio das suas superestruturas. Um intelectual tradicional e conservador.

É válido destacar que ao lançarmos o descritor “PT” no campo de busca disponível no *site* do *Escola Sem Partido*, encontramos 383 publicações<sup>185</sup>. A maioria acusando o partido ou sugerindo que ele invade universidades, doutrina universitários e pulveriza militantes por instituições acadêmicas e escolares. E que professoras/es incentivam atividades escolares que favorecem o campo ideológico petista. Apenas um artigo sairia em defesa do PT e, ainda assim, curiosamente, com ressalvas. Trata-se do artigo *PT denuncia propaganda antipetista em escola*

<sup>185</sup> ESCOLA SEM PARTIDO. [Resultados de busca pela tag PT]. [Brasília, DF], c2019e. Lista de resultados de busca pela tag PT no *site* do Escola Sem Partido. Disponível em: <http://escolasempartido.org/?s=PT>  
Acesso em: 10/04/2021

do DF<sup>186</sup>, publicado em 2012, escrito pelo procurador Miguel Nagib. Nele, o autor inicia: “O Partido dos Trabalhadores, **principal receptor dos furtos ideológicos praticados diariamente nas escolas brasileiras nas últimas duas décadas** (grifo nosso), reagiu indignado – e com toda a razão– contra o conteúdo de uma prova aplicada” em uma escola pública do Distrito Federal.

Em suma, o Movimento *Escola Sem Partido* não tem absolutamente nada de neutro, é totalmente ideológico, alinhado politicamente à direita, de orientação neoliberal e cria uma retórica baseada no conservadorismo moral, liberalismo econômico, meritocracia, produtivismo, no denunciamento, ultravigilância, perseguição e censura. Além disso, suas narrativas trazem um tom ameaçador que cria, através do pânico moral e do ódio, um clima de insegurança e uma necessidade de estar sempre alerta, como se constantemente existisse uma ameaça rondando a Educação, algo responsável por toda a desgraça do mundo: o comunismo, a esquerda e, como desdobramento, a promiscuidade, a homossexualidade e o feminismo são acusados de destruir a família.

Essa estratégia pautada na ameaça é abordada por Penna e Salles (2017). Baseados em Hirschmann (1992)<sup>187</sup>, eles argumentam a existência de três teses reacionárias: (i) a tese da perversidade; (ii) a tese da futilidade e a (iii) tese da ameaça. E trabalham com esta última como forma de analisar e refutar a retórica do *Escola Sem Partido*.

Segundo os autores (PENNA, SALLES, 2017), a tese da ameaça é utilizada para construir a noção de que qualquer mudança política, no que se refere a avanços ou ampliação de direitos, pode acarretar consequências negativas, ou seja, com o progresso criaria-se o risco de anular conquistas que já foram estabelecidas e é nessa tese que são construídas a retórica e as narrativas do movimento: a oposição entre liberdade de expressão em sala de aula e a liberdade de aprender. Ou seja, é através da propagação da ideia de uma ameaça e de um inimigo comum, com discursos que simulam uma possível desgraça anunciada como consequência de aspectos positivos, como a do incentivo ao pensamento crítico nas escolas, respeito às diferenças, informações sobre gênero e sexualidade, entre outros. Conforme abordaram Penna e Salles (2017, p.18), “a ideia é que o progresso em uma nova frente de conquista de direitos corre o risco de anular conquistas que já foram estabelecidas”.

---

<sup>186</sup>NAGIB, M. PT denuncia propaganda antipetista em escola do DF. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 24/05/2012. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/pt-denuncia-propaganda-antipetista-em-escola-do-df/>. Acesso em: 10/04/2021

<sup>187</sup> HIRSCHMANN, Albert. A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

Nessa direção, concordamos com os autores (PENNA; SALLES, 2017) quando eles afirmam que o *Escola Sem Partido* busca consolidar uma concepção própria de escola, de Educação e de escolarização através da via política e acrescentamos que o fazem como um dos braços de um projeto conservador maior, pois a Educação é uma das categorias da estrutura da sociedade. Projeto conservador este que vem atuando em várias esferas da sociedade brasileira, utilizando também a via política como forma de promoção e a tese da ameaça como método. A escola como superestrutura é um dos instrumentos para a disseminação desse discurso. Como já mencionado, uma estratégia de características conservadoras.

Também é característico desse proceder a antidialogicidade. Para Penna e Salles (2017, p.20):

A perspectiva do movimento implica em definições específicas a respeito do que é ensino, aprendizado, como deve-se estruturar as relações entre professores e estudantes em sala e o trabalho com conteúdos curriculares. Isso leva a uma disputa pelo próprio sentido dessas palavras, constantemente recontextualizadas pelo movimento dentro de um léxico conservador. É a partir daí que o MESP delinea sua territorialidade dentro dos debates em que está inserido. Quando o movimento reivindica para si mesmo o direito de dizer quais são os “verdadeiros” significados de ensinar, aprender, ser um professor, ser um estudante, ele está se colocando como o único interlocutor possível para o debate.

Sobre os elementos centrais utilizados pelo Movimento no debate educacional como forma de demarcar uma posição, destaca-se que na narrativa do *Escola Sem Partido* estão entranhados valores morais atravessados fortemente por um viés religioso em que a família tem destaque na educação das crianças e jovens e a escola teria uma função alicerçada na instrução e transmissão de conhecimentos, separando-se, dessa forma, ensinar e educar. Assim sendo compreende-se a instituição familiar (âmbito privado) como a fundadora da formação dos indivíduos e a escola (âmbito público social) uma função complementar e secundária, defendendo-se a separação entre as noções de instrução e educação, sendo a primeira referente aos conteúdos curriculares (que deveriam ser transmitidos de forma objetiva e imparcial pela escola) e a segunda regida pela moral e valores familiares e religiosos (que ficaria a cargo das famílias). Um projeto de escolarização apartado do aspecto educacional. E uma hierarquia entre família e escola, com o predomínio da primeira.

Sobre essa dicotomia entre o público e o privado, Penna (2017b), apoiado em Bauman (2000<sup>188</sup> apud PENNA, 2017b, p.250), faz uma análise interessante:

A teoria política em geral e a teoria da democracia em particular devem ter no seu centro a preocupação com a ligação, a dependência mútua, a comunicação entre os domínios privado e público e a fronteira entre eles deve ser vista como uma interface.

<sup>188</sup> BAUMAN, Zygmunt. Em busca da política. Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p.9

A distinção entre as esferas privada e pública remonta à experiência dos gregos antigos e pode ser captada na sua língua: *oikos* – o ambiente doméstico da família – e *eclésia* – o ambiente formalmente político da assembleia no qual os assuntos da cidade eram discutidos e resolvidos. A vida privada, então, estava associada às experiências pessoais e ao direito de mantê-las em segredo e a vida pública, ao espaço apropriado para exposição, debate e decisões sobre questões e eventos de natureza coletiva. No entanto, os gregos situavam, entre estas duas, uma terceira esfera, intermediária: a *ágora* – mercado-lugar de reunião. Seu papel era unir e manter juntas as esferas privada e pública: o espaço no qual as questões particulares podem vir a público, seja para simplesmente serem expostas em busca de celebridade ou articuladas de forma a se tornarem uma questão pública. Se para a teoria democrática é importante perceber a fronteira entre o privado e o público como uma interface, a tarefa de compreender como a *ágora* está configurada em uma determinada sociedade é central. (PENNA, 2017b, p.250)

Contemporaneamente, os termos privado e público sofreram alterações. E ainda segundo Penna (2017b), a esfera privada, antes caracterizada pelo direito ao segredo, passou a ter como marca a publicidade e a esfera pública, que era espaço de discussão e decisão de assuntos coletivos, passou a ser espaço de exposição de assuntos particulares. Sobre a dissociação entre ensinar e educar, Paulo Freire (2018,p.24) já afirmava que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, portanto, não se separa Educação do ato de ensinar e vice-versa.

(...) Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. (FREIRE, 2018, p.25)

Essa concepção educacional restrita ao ato de instruir traz à Educação um caráter técnico e mercadológico e concordamos com Penna (2016b, p.50) quando ele aponta para o risco da transformação das relações de ensino-aprendizagem numa “transação econômica”, em que a família e as/os estudantes seriam os consumidores e as instituições escolares e suas/seus professoras/es seriam meros prestadores de um serviço. Assim, o *Escola Sem Partido* mutila o sentido de Educação estudado, aprofundado e defendido por pesquisadoras/es e autoras/es desse campo, entre elas/eles o próprio Paulo Freire (2018), retirando de docentes e discentes a autonomia no processo de ensino-aprendizado.

Nesse contexto, têm grande destaque as questões envolvendo gênero e sexualidade. Elas aparecem com força nos discursos do *Escola Sem Partido* e em uma numerosa quantidade de artigos, depoimentos e denúncias presentes em sua página virtual. Manhas (2016) explica que esses discursos naturalizam os lugares e papéis sociais de homens e mulheres como representações únicas e segregam qualquer outra forma de manifestação. Ignoram a discussão de gênero que ocorre no campo da cultura, desconsiderando a diversidade existente. Além disso,

ainda segundo Manhas (2016, p.18), as/os idealizadoras/es e defensoras/es do *Escola Sem Partido* apelam para a CADH (COSTA RICA, 1969) sempre que a temática de gênero e sexualidade é abordada. Alegam tratar-se de uma afronta ao seu artigo 12 no qual se afirma que pais e filhos teriam direito a uma educação moral de acordo com suas convicções. Para o autor, trata-se de “uma deturpação do citado artigo, que diz respeito à liberdade religiosa que deve ser respeitada individualmente”.

Um dos elementos cruciais e bastante perceptíveis na retórica do movimento trata-se da instauração de um clima de desconfiança das instituições escolares e acadêmicas e dos seus agentes, as/os profissionais da Educação, que são identificados como promotoras/es de interesses estatais e governamentais e da militância de esquerda.

Assim, compor a sua narrativa através da desqualificação de professoras/es, da escola e de algumas das referências teóricas utilizadas no campo da educação, por meio de ataques pessoais é um dos procedimentos do *Escola Sem Partido*.

É possível notar em seus discursos e em suas publicações na sua página virtual, bem como nas redes sociais<sup>189</sup>, “imagens que representam o professor, a escola e seus pensadores como ameaças às crianças inocentes”. Para isso, falseiam a realidade, distorcem fatos e citam casos isolados considerados assustadores e insinuam que eles representam uma parcela significativa das/os professoras/es e de instituições de ensino, ainda que não apresentem dados estatísticos que embasem essas insinuações generalizantes. (PENNA, 2016a, p.95)

Em artigos publicados no *site* do Movimento *Escola Sem Partido* é possível constatar a comparação entre professoras/es e “vampiras/os”, “sanguessugas”, sendo acusados de serem usurpadoras/es, manipuladoras/es e aproveitadoras/es, impregnados de má-fé e mau-caratismo. Em algumas situações envolvendo o *Escola Sem Partido* professoras/es foram, inclusive, comparadas/os à estupradoras/es, como foi o caso da, já mencionada no capítulo anterior, Audiência Pública, ocorrida na Câmara dos Deputados, no dia 14 de fevereiro de 2017, quando o procurador e coordenador do movimento Miguel Nagib, em sua fala sobre o argumento que considera “surrado” de que a/o aluna/o não é uma “folha em branco”, afirma: “(...) é um argumento que é típico dos **abusadores** que procuram minimizar a gravidade dos seus atos” e “também típico dos **estupradores** que alegam em sua defesa que aquela menina de doze anos, que eles acabaram de violentar, não é tão inocente quanto parece”. (grifo nosso).

De acordo com Penna (2017b), ainda que o objetivo não seja comparar diretamente professoras/es e estupradoras/es, por exemplo, nota-se a intenção de usar de forma retórica a

---

<sup>189</sup> O *Escola Sem Partido* possui contas/páginas nas redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, entretanto, nesta tese, optamos por focar nossas análises na sua página virtual oficial <http://escolasempartido.org/>.



aproximação entre a/o profissional da educação e uma/um criminoso/a, autor de um crime socialmente repulsivo com o objetivo de criminalizar docentes.

A exemplo, temos o artigo *O que pode ser feito contra a doutrinação*<sup>190</sup>, escrito por Miguel Nagib, publicado em 2011, com o trecho: “Como nas histórias de vampiro, a vítima se transforma em agente, contaminando novas vítimas. O doutrinado de hoje é o doutrinador ou, quando menos, o conivente de amanhã”, quando discorre sobre “doutrinação ideológica”, referindo-se às/aos docentes. Algumas imagens expostas no *site* também trazem essa ideia da/o professora/or e criam uma situação de desconfiança e colocam a/o professora/or como algo nocivo, uma ameaça.

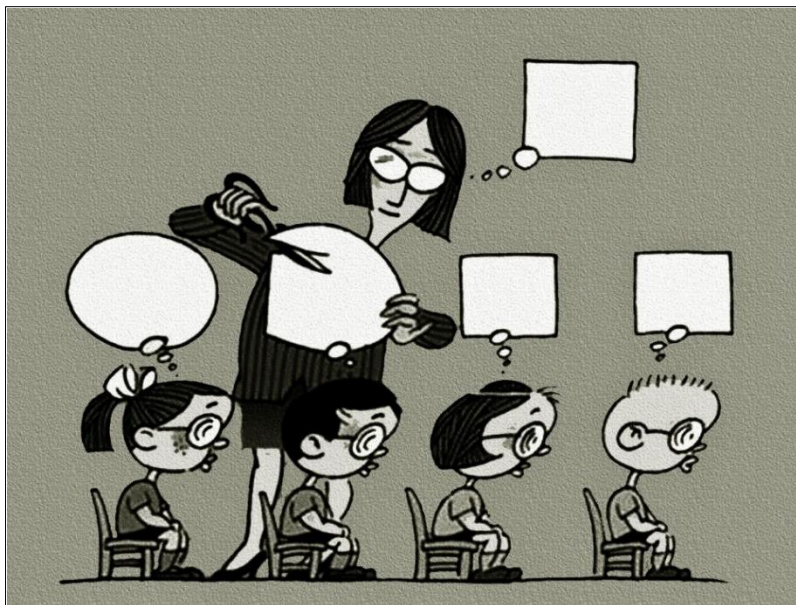
A imagem abaixo, de autoria desconhecida, por exemplo, está disponível como ilustração do artigo/depoimento *Professora é doutrinada e ensinada a doutrinar*<sup>191</sup>, de autoria anônima, publicado em 2020, no *site* do *Escola Sem Partido*. Também está disponível em outros meios de comunicação e divulgação<sup>192</sup> e, por vezes, em alguns deles, aparece de forma adaptada. Nela é possível perceber a professora moldando o pensamento e as ideias das/os alunas/os, que se encontram aparentemente hipnotizados, sem emitir qualquer reação. A impossibilidade de vermos os olhos da professora retira sua humanidade.

Figura 4 - Imagem retirada do artigo Professora é doutrinada e ensinada a doutrinar, página virtual do ESP

<sup>190</sup> NAGIB, M. O que pode ser feito contra a doutrinação. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 24 set. 2011. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/o-que-pode-ser-feito-contr-a-doutrinacao/>. Acesso em: 02/05/2021

<sup>191</sup> ESCOLA SEM PARTIDO COMUNICAÇÃO. Professora é doutrinada e ensinada a doutrinar. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 02/042020a. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/professora-e-doutrinada-e-ensinada-a-doutrinar/>. Acesso em: 05/05/2021

<sup>192</sup> Estes outros meios de divulgação como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* ou qualquer outra plataforma virtual de comunicação em rede utilizada pelo *Escola Sem Partido* não constituem objeto central desta pesquisa nem campo metodológico principal, por isso aparecem mencionadas brevemente sem análise aprofundada, como forma de contextualização. Optamos pelos achados na página virtual do Movimento como central nesta tese e não descartamos a possibilidade de desdobramentos em pesquisas futuras que contemplem esse acervo digital.



Fonte: ESCOLA SEM PARTIDO COMUNICAÇÃO, 2020a. Autoria desconhecida.

Penna (2016a) tece uma análise de uma imagem bastante parecida, porém uma outra versão. Na imagem que analisa, em vez de quadrados, o “pensamento” ganha um formato de foice e martelo, símbolo do comunismo. Nesse caso, o autor sinaliza:

A professora vestida de vermelho tem, como único pensamento, a imagem da foice e do martelo, símbolo do comunismo. Seus alunos imóveis parecem hipnotizados, enquanto a professora corta seus pensamentos para que eles assumam a mesma forma que o seu. De novo: alunos inocentes manipulados e corrompidos por uma professora que impõe seu pensamento através da manipulação. (PENNA, 2016a, p.98)

Não constitui o enfoque desta pesquisa a análise de imagens, ainda que essas nos permitam compreender os discursos do *Escola Sem Partido*. Entretanto, ainda que a metodologia de análise de imagens não seja nosso objetivo central e nossa intenção com o uso delas seja reforçar as considerações acerca da narrativa do movimento sobre as/os professoras/es, vale destacar que a análise ou interpretação de uma imagem não é atemporal. Ela vai variar de acordo com o tempo histórico. E que entendemos a imagem como um dispositivo discursivo, uma linguagem que também transmite sentidos e conceitos. A imagem corporifica o que está em palavra, o que produz proximidade, empatia e se caracteriza pelo caráter emotivo e menos racional.

Segundo Vicente (2000) a percepção das imagens está baseada no olhar de quem a produz, ou do autor, e também no olhar de quem a recebe e essas percepções podem ser aproximadas ou equivalentes quando provocadas pela contemporaneidade dos sujeitos. E não existe uma fronteira muito visível entre interpretação e significação. Durante o trabalho de análise, desvendamos os métodos de construção dos significados e, a partir desse momento, o

objeto já não é mais o mesmo, pois ao analisá-lo ressignificamos, atribuímos novos valores e signos. Destacamos que, para a autora (VICENTE, 2000), outra forma de abordar o fenômeno da representação das imagens é o de verificar as intenções do produtor ou do autor. Seria, num primeiro momento, tratar da ideologia, ou ideologias que o levaram a produzir a imagem. E é por isso que utilizamos neste capítulo algumas imagens que reforçam certos discursos, considerando o contexto histórico, a conjuntura política e as ideologias envolvidas.

Nesse sentido, conforme destaca Penna (2016a), a escola é representada como um espaço terrível de corrupção dos inocentes em que os agentes dessa corrupção são as/os professoras/es. Essa narrativa deve ser fortemente combatida, uma vez que nós professoras/es somos educadoras/es que prezamos pela pluralidade de ideias e por uma Educação pública, laica e democrática, debatendo todas as questões que permeiam a realidade dos alunos. Nossos campos de formação e atuação estão permeados e alicerçados em estudos e pesquisas e não simplesmente à mercê de grupos ideológicos. Menos ainda nos dedicaremos a apenas transmitir conhecimentos (conhecimentos estes que contam apenas uma história), em um *modus operandi* que apenas beneficia um pequeno grupo conservador, contribuindo para a manutenção do *status quo* e, por sua vez, estagnando ou, ainda, degradando a maior parte da sociedade brasileira a serviço de alguns. Uma concepção pedagógica produtivista que busca traçar caminhos em direção à defesa dissimulada de uma educação neutra, objetiva e voltada para as demandas do mercado e do capital.

Assim, a tensão entre público e privado é o grande mote que interliga vários acontecimentos e projetos políticos e econômicos recentes. Há uma estratégia de dominação de corações e mentes. Intenção de forte controle social. Não existem fatos isolados, mas sim um panorama marcado por essa disputa. E é esse panorama que torna o *Escola Sem Partido* parte de algo maior: de um projeto conservador de nação através da disputa dos setores privados (no sentido econômico), bem como dos aspectos da vida privada (no sentido político), pelo bem público. É a disputa de segmentos empresariais pela escola pública e a interferência do discurso religioso e moralizante, a favor da família, na esfera pública. E a despolitização da escola surge como uma das manifestações dessa constante busca conservadora por um modelo de Educação que atenda aos seus ideais.

Concordamos com Frigotto (2017) quando ele afirma que há algo subjacente ao ideário do *Escola Sem Partido* inscrito nas relações sociais classistas do sistema capitalista atual, no culto ao mercado e correlato ataque à esfera pública e aos trabalhadores do setor público, especialmente os da Educação e Saúde. Destacando, assim, o sentido ideológico e político do movimento/projeto, marcado pela criminalização das concepções históricas e de formação

humana que interessa à classe trabalhadora e também pelo ódio aos movimentos sociais e populares que defendam causas minoritárias.

Frigotto (2017) trata dessas questões em alguns de seus escritos e compara aquilo que acredita estar subjacente ao *Escola Sem Partido* ao “ovo da serpente”, como no filme de Ingmar Bergman<sup>193</sup>. Em outras palavras: o que estamos vivendo atualmente, no Brasil, com indícios do clima de desagregação social, de produção do ódio às diferenças e de preparação de uma atmosfera de perseguição que acabaram por levar, no caso da Alemanha e da Itália, ao nazismo e fascismo. Para ele,

Há uma relação orgânica e profunda entre as razões que colimaram o golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático de 31/08/2016 no Brasil e a afirmação de teses ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com moralismo fundamentalista religioso. (FRIGOTTO, 2017, p.30)<sup>194</sup>

Concluimos, desta forma, que o *Escola Sem Partido* faz parte de um todo, de um cenário em que aparece travestido em outras políticas e discursos. E, particularmente, consideramos o *Escola Sem Partido*, no Brasil, não o "ovo da serpente" como nos apresenta Frigotto (2017), mas como um braço ideológico de um projeto conservador cristão e ultraliberal que visa a destruir qualquer capacidade de reação crítica ainda manifestada pelos sujeitos escolares.

### 5.3 “O estupro intelectual da infância”<sup>195</sup> e o imaginário da criança pura, indefesa e manipulável

No mesmo dia em que o procurador Miguel Nagib redigiu e distribuiu a carta que escreveu denunciando o professor de História de sua filha por ter comparado São Francisco de Assis à Che Guevara, o ideólogo de direita, influenciador digital e referência intelectual do *Escola Sem Partido*, Olavo de Carvalho, publicou um artigo com o título “O Estupro Intelectual da Infância”, em que expõe a carta, bem como suas considerações sobre ela. (ANEXO G). Penna (2017a) destaca que Carvalho (2003) apresenta o seu texto como se ele fosse apenas uma introdução para a divulgação da carta produzida por Miguel Nagib, contudo, em seus escritos, ele já antecipa várias das estratégias retóricas que serão exploradas pelo *Escola Sem Partido* ao longo da sua trajetória, ao representar a/o professora/or como “responsável por esse abuso

<sup>193</sup> “O ovo da serpente” é um filme dirigido, em 1977, por Ingmar Bergman. A história se passa em 1923, em Berlim, período de grande recessão econômica e transformações políticas que se desdobram no nazismo.

<sup>194</sup> Frigotto (2017) refere-se ao processo que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016.

<sup>195</sup> Título do artigo produzido, em 2003, por Olavo de Carvalho, ideólogo de direita e referência intelectual do *Escola Sem Partido*. CARVALHO, Olavo de. O estupro intelectual da infância. 2003. Disponível em: <http://old.olavodecarvalho.org/convidados/mnagib.htm> Acesso em 16/09/2018

intelectual de menores” e as/os alunas/os como “plateia dócil para a propaganda comunista”. Em seu artigo, Carvalho (2003)<sup>196</sup>, em apoio ao procurador, tece fortes críticas ao professor, acusando-o de doutrinação:

O professor ensinava às meninas que Che Guevara era um santo do mesmo estofo moral de Francisco de Assis. Mas o que pode haver de comum, perguntava o remetente, entre o místico que professava: “Onde houver ódio, que eu leve o amor”, e o revolucionário sangrento que ensinava seus seguidores a transformar-se, pelo cultivo sistemático do ódio, em “eficientes e frias máquinas de matar”? (CARVALHO, 2003)

Carvalho (2003) utiliza exatamente Antônio Gramsci, um filósofo marxista, para explicar tal comparação. Segundo sua leitura de Gramsci, a Igreja não deveria ser combatida, mas esvaziada de seu conteúdo espiritual e usada como forma de propagar o comunismo. Para ele (2003), a comparação feita pelo professor e toda a situação ocorrida na escola se enquadra no que denomina “doutrinação ideológica”, através de uma suposta “conspiração comunista” (PENNA, 2017a, p.31) que se personifica em Antonio Gramsci:

A resposta, evidentemente, não se encontra nem nos escritos de São Francisco, nem nos de Che Guevara. Encontra-se nos “Cadernos do Cárcere” de Antonio Gramsci, onde se ensina que a Igreja não deve ser combatida, mas esvaziada de seu conteúdo espiritual e usada como caixa de ressonância da propaganda comunista. Suprimido o conteúdo do seu discurso, esvaziado da fé cristã, da caridade, da obediência a Deus, reduzido ao estereótipo banal do jovem rico que abandona a família para ir falar aos pobres, Francisco torna-se indiscernível de Guevara. Eis o ensinamento de Antonio Gramsci transformado em prática pedagógica. (CARVALHO, 2003).

Aferimos que Carvalho (2003) referia-se em seu texto, de forma deturpada, ao conceito de *superestruturas* e *blocos hegemônicos*, com os quais Gramsci (1999) diferenciou a infraestrutura e a superestrutura, sendo a primeira a base material da sociedade, incluindo forças produtivas e relações de produção, e a segunda constituída pelas instituições, doutrinas, sistemas de ideias e crenças de uma sociedade. Para Gramsci (1999) o poder das classes dominantes não se dá apenas através do controle dos aparelhos repressivos do Estado, mas nas superestruturas através da ideologia e da hegemonia que as classes dominantes exercem sobre as dominadas, a partir do controle do sistema educacional, das instituições religiosas e dos meios de comunicação. Assim, as classes dominantes envolvem os dominados para que a submissão seja entendida como algo natural ou, até mesmo, sequer seja notada, inibindo, dessa forma, qualquer potencial revolucionário da classe trabalhadora.

<sup>196</sup> Artigo disponível em: MAIER, F. Estupro da infância. [s.l. s.n.], 27/10/2003. artigo publicado no site Usina de Letras. Disponível em: <https://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=26349&cat=Artigos&vinda=S> . Acesso em: 16/09/2019

Contudo, na realidade, muito antes de embasar Carvalho (2003) em suas críticas, Gramsci (1999), ao contrário, nos permite perceber que esse tipo de movimento como o *Escola Sem Partido* e todas as ideias que o permeiam estão enredadas nos conceitos que ele desenvolveu e aprimorou. Um discurso unificador gira em torno de um projeto de nação e o inimigo externo a ser derrotado é o comunismo. Além disso, por meio dos sistemas educacionais e demais superestruturas, a direita atua em uma disputa política na intenção de neutralizar qualquer pensamento divergente que forneça ao trabalhador um potencial crítico e, por sua vez, revolucionário.

Em seu texto, Carvalho (2003) afirma ainda que o método pedagógico implantado é o do “estupro intelectual”, segundo ele, “calculado por Antonio Gramsci para alcançar suas vítimas numa idade em que seus cérebros não estejam prontos para reagir criticamente a um assédio publicitário incansável e brutal”. Segundo Penna (2017a), a ideia de que a doutrinação não constitui um caso isolado, mas fez parte de uma doutrina oficial do governo brasileiro é uma retórica que vem, desde então, sendo reproduzida pelo Movimento *Escola Sem Partido* e seus defensores.

O atual ministro da Educação, sr. Christovam (sic) Buarque, não há de querer alegar que a conduta do professor de Brasília é um caso isolado. A mentira perversa que esse cidadão inocula em suas alunas é doutrina oficial ou pelo menos oficiosa do governo brasileiro, condensada na “teologia da libertação”, personificada no guru presidencial Frei Betto e retransmitida diariamente a milhões de crianças brasileiras nas escolas públicas e particulares. Que uma delas tente objetar, mesmo timidamente, e saberá o que é ser alvo de discriminação, de intimidação psicológica, quando não da ameaça explícita de ver sua carreira escolar arruinada. O método pedagógico implantado neste país é o do estupro intelectual, calculado por Antonio Gramsci para alcançar suas vítimas numa idade em que seus cérebros não estejam prontos para reagir criticamente a um assédio publicitário incansável e brutal. (CARVALHO, 2003).

O que Carvalho (2003) não reconhece é que crianças e jovens não são desprovidos de pensamento crítico nem são reféns dessa suposta passividade que lhes é a todo tempo atribuída. Ora, e o que fazem os adeptos do *Escola Sem Partido* senão retirar de crianças e jovens o direito à transgressão, à divergência e à criticidade, conferindo-lhes uma docilidade aviltante que lhes exclui do debate e da manifestação política?

Ainda sobre a participação de crianças e jovens na política, para Carvalho (2003), as/os supostas/os manipuladoras/es não se contentam com a propaganda doutrinária, mas também usariam estudantes como “exército de reserva para engrossar passeatas” convocadas pela esquerda que, em suas palavras, “mui gramscianamente, se autodenomina ‘sociedade civil organizada’”. De acordo com ele (2003), uma possível indocilidade poderia custar caro à/ao aluna/o, já que se, ainda que timidamente, tente questionar o professor, será alvo de discriminação, de intimidação psicológica, quando não da ameaça explícita de ver sua carreira

escolar arruinada. O ideólogo finaliza seu artigo afirmando que as escolas brasileiras “transformaram-se em centros de adestramento da juventude comunista”, já quase pronta para denunciar os pais à autoridade constituída quando ouvir em casa alguma conversa politicamente imprudente. Essa é a concepção de estudante ou aluna/o impregnada nos discursos das/os idealizadoras/es, defensoras/es e referências intelectuais do Movimento *Escola Sem Partido*: um ente passivo, sem conhecimento ou pensamento próprio, passível de manipulação e receptor no processo de ensino-aprendizagem. Uma tábula rasa onde seria possível depositar informações e discursos.

De acordo com o recorte que esta pesquisa propõe, nos cabe ressaltar o modo como o Movimento *Escola Sem Partido* compreende e aborda a infância e as crianças. Quais concepções apresentam e defendem sobre elas e como a imagem do infante, pequeno e frágil, é utilizada como forma legitimar os discursos do movimento e fortalecer a sensação de medo e insegurança, com base a estratégia da ameaça.

Ao navegar pela página virtual oficial do Movimento *Escola Sem Partido* é possível notar em imagem e através dos escritos, seja dos artigos, seja do programa ou dos projetos de lei, a existência de uma narrativa que coloca a criança em um lugar de vulnerabilidade. E sua imagem é bastante explorada nesse sentido.

Logo na página de abertura do *site* nos deparamos com uma criança, em faixa etária correspondente à Educação Infantil: trata-se de uma criança pequena, branca, com o olhar inocente, segurando uma caneta, em um cenário colorido que remonta a um espaço escolar. Essa é parte da estratégia de utilizar a imagem de pureza e vulnerabilidade da infância para sensibilizar o espectador. Da mesma forma fez Olavo de Carvalho (2003) quando trouxe em seu título a palavra “infância”. E uma outra palavra bastante forte - “estupro”, que remonta a um ato violento e forçado sobre uma pessoa mais frágil. Juntas, as duas palavras formam uma combinação impactante que objetiva trazer ao leitor um sentimento de repulsa. As ideias e narrativas do Movimento *Escola Sem Partido* são guiadas por esse tipo de procedimento ou estratégia como forma de impactar a sociedade civil e mobilizá-la em torno deste projeto, ou seja, narrativas com (i) termos ou expressões impactantes somadas a um (ii) apelo à imagem sensível, da inocência e fragilidade da criança e de tudo que o imaginário social reconhece como próprio da infância.

Selecionamos, dessa forma, sete artigos daqueles que nos são apresentados ao inserirmos os descritores “criança”, “infância” e “Educação Infantil”, no campo de busca no *site* do Movimento *Escola Sem Partido*, como forma de explicitar o que argumentamos. São eles: (i) *Estão detonando as nossas crianças*; (ii) *Chocante: os sem-terrinha. Doutrinação de*

*inocentes crianças pelo MST*; (iii) *Che Guevara para crianças: quatro parágrafos indecentes*; (iv) *A pedofilia vai à escola*; (v) *Livro Infantil Promove Satanismo*; (vi) *Terrorismo sexual*; e (vii) *Protejam suas crianças do molestamento do Estado*.

Em um primeiro momento, apenas pelo título das publicações já é possível identificar a estratégia baseada no impacto e na inocência. Palavras como “detonando”, “chocante”, “indecentes”, “pedofilia”, “satanismo” e “molestamento” possuem um enorme apelo e têm como objetivo causar um sentimento perturbador ao receptor. As palavras “crianças”, “inocentes” e “protejam” trazem, por sua vez, um apelo à vulnerabilidade da infância e à necessidade de não permanecermos inertes para que possamos protegê-las.

Para Leite (2019, p.130), a presença de uma “infância” a ser protegida marca a força do acionamento da categoria “pedofilia” ao longo do percurso das polêmicas envolvendo os grupos conservadores brasileiros (e, portanto, o *Escola Sem Partido*). É comum o uso da imagem da criança indefesa, “presa fácil dos pedófilos” e a afirmação de que a abordagem das questões de gênero e sexualidade, bem como o enfrentamento da homofobia, mascaram um “aliciamento”, um desvirtuamento das crianças. Essa estratégia aposta na construção de uma polarização entre os que defendem os direitos das crianças e adolescentes e os que defendem os direitos da população LGBTQI+, bem como os direitos das mulheres. A sexualidade e as expressões de gênero são hegemonicamente tratadas segundo a perspectiva do risco e não, a do direito. Outra estratégia corriqueira está no uso de algumas expressões como “nossas crianças” ou “suas crianças”. O pronome de posse “nossas” ou “sua” evidencia a responsabilidade dos adultos na proteção destas crianças, mobilizando, assim, o leitor a militar por essa causa. Não são quaisquer crianças, crianças abstratas, são as “nossas” crianças.

O conteúdo dos artigos supracitados trata basicamente de acusações sobre doutrinação política e ideológica, com enfoque nas questões de gênero e Educação Sexual nas escolas e ataques à vertente política de esquerda, em grande parte alicerçados em um discurso moral religioso cristão. Além do que nos apresentam por escrito, durante nossas pesquisas no *site* do Movimento *Escola Sem Partido*, nos deparamos com algumas ilustrações em publicações, aparentemente com a intenção de afetar e causar ainda mais comoção ao público-alvo.

O artigo *Traídos pelos que mais confiamos*<sup>197</sup>, escrito por Jorge Roberto Pereira e publicado em 2012, por exemplo, discorre sobre a indignação de um avô com a atividade que neta deveria realizar em casa: a professora teria solicitado que as crianças fizessem uma

---

<sup>197</sup> PEREIRA, J. *Traídos pelos que mais confiamos*. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 14/01/2012. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/traidos-pelos-que-mais-confiamos/>. Acesso em: 18/04/2021



pesquisa e selecionassem uma foto ou imagem que representasse “injustiça e desamor”. A neta teria apontado uma foto de uma favela e o avô mostrou-se bastante indignado, já que não considerava aquilo injustiça, uma vez afirmar que se tratava de um ponto de venda de drogas. O fato é que este artigo tem estampada a seguinte ilustração, na qual se nota uma criança que aparece de forma inocente, com um bicho de pelúcia nos braços, ouvindo atentamente as orientações que um adulto, aparentemente no âmbito privado, lhe passa.

Figura 5 - Imagem retirada do artigo *Traídos pelos que mais confiamos*, página virtual do ESP

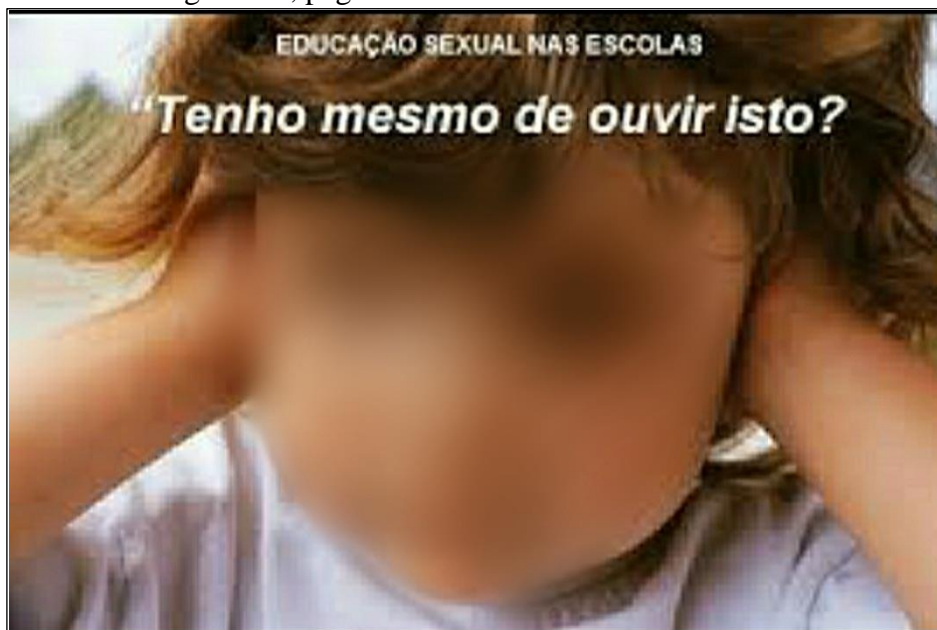


Fonte: PEREIRA, 2012

Já o artigo *Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?*<sup>198</sup>, escrito por Miguel Nagib e publicado em 2013, discorre sobre a obrigatoriedade da educação sexual nas escolas, o que, segundo ele, é uma crença. Como forma de ilustrar o artigo, a seguinte imagem é exposta:

<sup>198</sup> NAGIB, M. Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório? *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 20/12/2013. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio/>. Acesso em: 12/03/2021.

Figura 6 - Imagem<sup>199</sup> retirada do artigo Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?, página virtual do ESP



Fonte: NAGIB, 2013.

Uma criança pequena, em faixa etária correspondente à Educação Infantil, branca, demonstra incômodo ao ouvir algo e, por isso, leva as mãos aos ouvidos. É importante destacar que, em contraposição ao que defende o *Escola Sem Partido*, a infância, para Abramowicz (2011), ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças atravessada pela classe social, o gênero, o pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural. Esse imaginário de infância e criança que permeia as narrativas do *Escola Sem Partido* remete a uma concepção universal por meio de um modelo/padrão específico de criança. Normalmente, uma criança branca, de determinada classe social específica, pura e indefesa.

Na história da representação da criança, o pequeno Jesus, infinitamente representado, será o modelo exemplar e moral: piedoso, inocente e assexuado. A criança será representada como um anjo, nua e assexuada, nua e sem nudez já que a imagem de santidade, ingenuidade e pureza se sobreporão e não se verá a nudez das crianças: todas nuas. (ABRAMOWICZ, 2011, p.19)

Os Estudos da Infância e da Criança, com base na Sociologia da Infância, trazem novas perspectivas sobre as crianças. Um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo e contra o colonialismo, alargando, dessa forma, as possibilidades conceituais de pensar a criança

<sup>199</sup> A imagem foi borrada com o intuito de preservar a identidade da criança. Imagem original disponível em: NAGIB, 2013

para além de paradigmas teóricos hegemônicos, como a própria psicologia, por exemplo. Trata-se de uma reconceitualização da pequena infância. (ABRAMOWICZ, 2011)

Parte-se, então, de uma forma de pensar a criança mais clássica, considerando o social como totalidade, para uma outra forma que se interessa pelo sujeito singular, pela pessoa, pelos seus valores, suas expectativas, seus direitos, suas aspirações, seus cálculos, seus interesses. Considera-se o contexto social da criança, mas a enxerga-se em sua singularidade. Em suma, consideram-se as diferenças e não um padrão hegemônico universal de criança.

Destaca-se, assim, o espaço de Educação Infantil como espaço público de sociabilidade e múltiplas experimentações que seja capaz de compor uma educação pós-colonialista:

A educação de crianças pequenas as coloca no espaço público, que deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar. Queremos dizer com isto que o espaço público é aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ & RODRIGUES, 2009, p.193)

Assim, é necessário que se fortaleça o discurso das diferenças como mote das práticas pedagógicas e das relações com as crianças na escola e não como um desvio. O espaço da Educação Infantil pode ser um espaço coletivo de educação para o respeito e valorização das diferenças. Então, cabe à escola apresentar às crianças a diversidade (o diverso, o diferente, o não familiar), ou seja, cabe à escola e às/aos professoras/res, enquanto âmbito público, superar as experiências e aprendizados no âmbito privado da família, respeitando, por sua vez, as culturas e crenças pessoais de cada uma.

Corsaro (2011) faz uma crítica ao entendimento de "socialização" enquanto conformação das crianças pelos adultos às regras sociais, encarando-o como desprezo às crianças e suas experiências e defende que as suas relações devem ser compreendidas como construções sociais. Para o autor (2011, p,19),

(...) as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como "consumidores" da cultura estabelecida por adultos

Assim, o olhar social da infância, o qual lançamos mão e defendemos nesta pesquisa, com seus atravessamentos, compreende a criança como ator social e autor e a considera sujeito social que participa de sua própria socialização, bem como da produção, reprodução e transformação da sociedade. O que vai de encontro com as ideias e o lugar em que o *Escola Sem Partido* coloca a criança e as infâncias.

Para Kramer (2003, p.93), “apesar do avanço e aparente progresso tecnológico, a humanidade não conseguiu superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida – sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual – na origem dos genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença”. Ela destaca que as visões sobre infância são construídas social e historicamente e seus papéis variam com as formas de organização social. Assim, segundo a autora:

O significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância têm sido objeto de estudo da sociologia, ajudando a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural. A distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos. (KRAMER, 2003, p.86)

Lidar com as crianças como sujeitos de direitos é apostar na construção de uma agenda positiva em relação ao conjunto de aspectos de sua existência e Kramer (2003), dessa forma, acredita na necessidade de encarar as crianças como sujeitos sociais e históricos e defende uma concepção de criança que reconhece as especificidades da infância, sem reduzi-la a imaturidade nem a "adultizando".

Como propiciar que deixem de ser *in-fans* (aquele que não fala), para que adquiram voz e poder num contexto que, de um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, de outro, os ‘adultiza’, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas”. (KRAMER, 2003, p.90-91)

Nesse sentido, nota-se que o imaginário de pureza da criança e da infância é constantemente alimentado e contraposto, através de um discurso de ódio, à construção da figura da/o professora/or como ameaça. E esse proceder não apresenta neutralidade alguma e ainda vai de encontro aos estudos da infância mais recentes.

Qvortrup (2010), discute as crianças e a infância como um objeto instrumentalizado da política. Segundo o autor, as crianças sempre tiveram um papel específico: o de matéria-prima para a produção de uma população adulta. É por isso que as/os adultas/os referem-se a elas como nosso futuro ou como a próxima geração, o que levanta a suspeita de que a infância não é o alvo principal, mas apenas um instrumento para outras propostas.

O autor destaca ainda que:

É óbvio que infância e política estão inerentemente ligadas. É igualmente óbvio que todos desejamos proteger as crianças dos piores efeitos da política e da economia. Contudo, manter as crianças fora da economia e da política é irrealista. Entre outras razões, isto é provado pelo fato de que as crianças são parte de um projeto que faz delas a matéria para a construção do futuro. (QVORTRUP, 2010, p.790)

Kramer (2003, p.91-92) contrapõe o olhar da infância ao olhar que os adultos costumam dirigir a ela. A infância olha para o mundo com ternura, reinvenção e criatividade. A criança “recria a história da barbárie, reconstrói com destroços, refaz a partir das ruínas e estilhaços, refunda uma tradição cultural que parecia não indicar alternativas, faz história do lixo”. Enquanto isso, o adulto dirige seu olhar à criança e vemos “falta de entendimento, ausência de escuta do outro, violência, destruição, morte”. E é isso que vislumbramos nas narrativas do *Escola Sem Partido* no que se refere à Educação das crianças, especialmente das crianças pequenas: falta de entendimento, ausência de escuta do outro, violência, ódio, destruição. Presenciamos uma concepção de criança e infância passiva, dócil, vulnerável e apenas receptora e reprodutora de história, cultura e política.

Um aspecto importante sobre o qual Leite (2019) nos convida à reflexão está na seguinte contradição: as mesmas crianças e adolescentes que seriam incapazes de reagir a um processo de “sexualização precoce”, as mesmas “vítimas da ideologia de gênero” são aquelas e aqueles que estão sendo estimulados a serem agentes, protagonistas na denúncia de seus “professores doutrinadores”. Ao mesmo tempo que são tomados como puro objeto de violação e controle, também podem ser sujeitos na mudança da ação educativa voltada a eles. Esse paradoxo nos traz uma reflexão sobre o estatuto de sujeito da população infantil e juvenil.

Portanto, o *Escola Sem Partido* se constitui como um movimento conservador e autoritário forjado politicamente com interesses neoliberais que desconsideram as diferenças e desconsideram as crianças e as diferentes infâncias. E como um movimento conservador utiliza de estratégias conservadoras e autoritárias em sua narrativa e ação: discursos de ódio, utilização e invenção de conceitos vazios e amplos, apelo por meio do medo e da ameaça, redução do outro em sua humanização.

Todo esse enredo vem fortalecendo o movimento que hoje se apresenta como ameaça à democracia, à autonomia pedagógica e à gestão democrática escolar, bem como à participação das/os estudantes no currículo e na vida política. Traça-se, de forma transversal, uma concepção de criança (e jovem) pura, vulnerável, indefesa, dócil e manipulável. Assim, propagam-se ideias conservadoras e autoritárias que cerceiam liberdades e rondam a Educação e as políticas públicas para a criança e para a Educação Infantil.

Assim, entendemos que o grande desafio é construir uma educação baseada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. Para isso, é necessário “combater a desigualdade e educar contra a barbárie, o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica”. (KRAMER, 2003, p.94). Concordamos com Kramer (2003, p.95) quando ela diz que “não corremos o risco de chegar à barbárie; vivemos nela. E devemos educar contra a barbárie, o que significa *colocar o presente numa situação crítica*”. Encarar os equívocos do passado, pensar que o presente pode ser diferente e que podemos mudar a direção do futuro, ainda que pareça impossível.

Nesse sentido, discutiremos a seguir as concepções de infância, criança e Educação Infantil à luz dos Estudos da Infância e da Criança e das principais políticas para a Educação Infantil atualmente, com enfoque nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), como forma de contrapor essa concepção aparente nas ideias e defendida pelo *Escola Sem Partido*.

Para isso, trilhamos um caminho em que julgamos importante resgatar e destacar a luta por creches no bojo dos movimentos sociais e sindicais, a legitimação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, sua obrigatoriedade para crianças a partir dos quatro anos de idade e sua afirmação como direito das crianças e destas como sujeitos. Uma breve história da luta por creche e da Educação Infantil tem muito a acrescentar a esta pesquisa pela correlação de forças envolvida e seu caráter, em vários momentos, progressista e totalmente político. As concepções de infância, criança e o papel das creches e pré-escolas vêm se alterando com o passar do tempo.

## 6 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO POLÍTICO: DAS REIVINDICAÇÕES ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

Canteiro de obra: as crianças... sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem na construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um maior.

*Walter Benjamin*

O *Escola Sem Partido* defende que política e escola não se misturam; suas ideias, ainda que não instituídas como lei, ganham cada vez mais espaço, influenciando propostas pedagógicas e alterando a forma com que as/os docentes se relacionam com seu trabalho e com as/os estudantes. Na Educação Infantil não é diferente. Entretanto, como apartar a política da Educação Infantil, se seu próprio surgimento, através da histórica luta de movimentos sociais e sindicais por creche, é político? As crianças não são sujeitos políticos? E as políticas para a infância e para a Educação Infantil não são conquistas que realocam progressivamente a posição da criança e da infância historicamente? Seria a Educação Infantil imune às disputas ideológicas acerca da Educação?

Após uma análise do exposto no *site* do Movimento *Escola Sem Partido*, com destaque aos anteprojetos de lei e aos artigos disponibilizados e gerados com base dos descritores utilizados nesta tese, torna-se possível apreender as concepções de criança(s), infância(s) e Educação Infantil presentes nos discursos e ideias de suas/seus idealizadoras/es e apoiadoras/es e, dessa forma, realizar uma análise crítica utilizando, desta vez, como alicerce, os Estudos da Infância, as políticas públicas - os dispositivos legais e orientações curriculares - que norteiam o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas.

Para além do aspecto construtivo do arcabouço jurídico e da política pública da Educação Infantil, consideramos como foi se constituindo, no processo histórico, a noção de

criança e de infância e, paralelamente, a compreensão sobre espaços educativos destinados a elas.

Quais concepções de infância e quais representações das crianças influenciaram e influenciam a formação das leis, as práticas sociais e os programas de atenção<sup>200</sup>? Como o cuidar e o educar, que com frequência foram tratados como ações distintas, caminharam até se tornarem duas faces do mesmo ato de atenção integral e respeito à unidade e integralidade do sujeito criança?

É importante destacar que, no Brasil, o entendimento sobre o papel das creches foi se modificando com o tempo, de acordo com as demandas, estudos e novos dispositivos legais. O conceito de creche e sua função foi ganhando contornos distintos no decorrer da história. Em um primeiro momento, abrigava a ideia de guarda das crianças, enquanto suas mães trabalhavam. Foi, ao mesmo tempo, uma demanda de setores da sociedade que tinham interesse na liberação da mão de obra feminina e das próprias mulheres que precisavam trabalhar. Assim, a assistência e o cuidado das crianças passa a ser responsabilidade também de ordem pública e política, executada por entidades privadas de caráter caritativo e filantrópico<sup>201</sup>. A creche se tornou pauta de movimentos populares e feministas, bem como alcançou as instâncias sindicais. Apenas no início do século XX, as creches começam a ser pensadas, tendo a criança como foco em uma perspectiva delas como sujeito, sendo assim, um direito das crianças especialmente. As concepções de criança e infância vão ganhando novos contornos historicamente e, de forma conjunta, os espaços destinados à assistência das crianças também, o que os ressignifica social e politicamente.

Com intuito de apresentar a Educação Infantil como espaço político (e de disputa política) desde o surgimento das creches, julgamos, dessa forma, necessário abordamos a luta das mulheres e dos movimentos feministas pela creche. A luta das mulheres através de movimentos populares e do movimento feminista por creche destaca a histórica luta política envolvendo as creches e, mais tarde, a Educação Infantil, o que, diante da constante e crescente demanda por despolitização da infância e das instituições educativas escancara algumas contradições. Além disso, essa história caminha paralelamente às concepções históricas de infância(s) e criança(s) e suas transformações, e contribui para o entendimento da creche e, mais tarde, da Educação Infantil, como um espaço político.

---

<sup>200</sup> Programas criados com o objetivo de cuidar e proteger as crianças.

<sup>201</sup> Ver KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 5-18, maio-ago., 2000.



As políticas públicas para a Educação Infantil também surgem dentro de uma correlação de forças político-ideológicas, ora de forma progressista, ora de forma conservadora, certas vezes impulsionada por setores críticos ao *status quo*, em outras por setores mantenedores do modelo vigente.

Para isso, seguiremos um caminho neste capítulo em que se torna, para nós, fundamental:

- (i) Refletir sobre a trajetória da Educação Infantil e a (im)possibilidade da sua (des)politização, diante de sua própria história de luta política pelas creches no âmbito da luta das mulheres, dos movimentos feminista, populares e sindicais até o seu reconhecimento como etapa da Educação Básica;
- (ii) Abordar os avanços dos Estudos Sociais da Infância e da Criança, principalmente no que se refere ao entendimento de infância e da criança como sujeito de direitos; das políticas brasileiras para a primeira etapa da Educação Básica que trazem a criança para o centro da proposta pedagógica, valorizando, dessa forma, a participação infantil, em contraposição a concepções conservadoras que são identificadas nos discursos do *Escola Sem Partido*.
- (iii) Destacar e analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e ressaltar suas diferenças e aproximações no que se refere às ideias do Movimento *Escola Sem Partido*.

### **6.1 A luta das mulheres e do movimento feminista por creche no Brasil: de uma necessidade das mães trabalhadoras a um direito das crianças pequenas**

A Constituição brasileira (BRASIL, 1988) garante não apenas o direito das mulheres e homens trabalhadoras/es a terem creches e pré-escolas para suas/eus filhas/os, mas garante principalmente o direito da criança pequena, desde o nascimento, de ser educada em um contexto coletivo da esfera pública, tendo creches e pré-escolas como espaços educativos.

Segundo Campos (1989), creche e pré-escola são distinguidas tanto pela idade das crianças atendidas quanto pela amplitude de seu funcionamento. A creche se definiria por incluir crianças de 0 a 3 anos com uma atuação em horário integral e a pré-escola, crianças de 4 a 6 anos, com atuação em meio período. A autora acredita que, por esse motivo, a creche, mais do que a pré-escola, representa uma alternativa concreta de viabilização da liberação da

mulher para o mercado de trabalho, mas nos dois atendimentos destaca-se, de forma igualmente relevante, a necessidade de que o trabalho realizado tenha não apenas um caráter assistencial ligado ao cuidado, mas também educativo, além da própria garantia desse atendimento.

Tanto a creche quanto a pré-escola constituem a Educação Infantil, sendo esta, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 2019)<sup>202</sup>, a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos e 11 meses<sup>203</sup> de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Essa ideia mais recente sobre a Educação Infantil ser um direito das crianças e ter o educar e o cuidar como princípios indissociáveis, trazendo o caráter educativo para o centro da proposta, surge no Brasil, na década de 1980, através de um novo ciclo de expansão das creches e revisão do seu significado que, desde então, vem sendo tema de debates acerca da educação das crianças pequenas <sup>204</sup> (ROSEMBERG, 1989). Esse novo ciclo é desdobramento de reivindicações e proposições de movimentos sociais diversos, entre eles, de movimentos feministas e da luta de mulheres, dentro de instituições sindicais e, principalmente, no movimento popular comunitário e acadêmico.

De acordo com Rosemberg (1989), esse período não corresponde somente a uma expansão das redes públicas e dos recursos, mas à busca por compreender a creche na sua complexidade psicológica, social, econômica e política. A autora afirma que na França, após 1968, as creches passaram por uma revisão do seu caráter higienista e médico, procurando uma interação mais intensa com a família. Na Itália, essas instituições são reivindicadas como local de socialização das crianças pequenas. Ainda que todas elas mantivessem uma vinculação aos programas de promoção social e ao trabalho materno. No Brasil, o ciclo de expansão ocorreu apenas na segunda metade da década de 1970, com participação efetiva do movimento de mulheres. (ROSEMBERG, 1989)

As bandeiras levantadas pela primeira onda do feminismo foram de início identificadas com a luta das mulheres de classe média e alta que, inspiradas pelas noções de Estado e democracia fomentadas pela Revolução Francesa (1789), como também pela ideia de ampliação dos direitos presentes na “Carta de Declaração dos Direitos do Homem”<sup>205</sup>, reivindicavam igualmente para as Mulheres. Essa seria a primeira onda do feminismo, centrada na luta por

---

<sup>202</sup> Lei nº 13.796 3 de janeiro de 2019

<sup>203</sup> O corte etário foi definido em 16 de maio de 2005, através da lei nº 1.114/05 que estabeleceu como obrigação dos pais ou responsáveis a matrícula de crianças a partir dos 6 anos no Ensino Fundamental e, por isso, a Educação Infantil passou a atender crianças de 0 a 5 anos de idade,

<sup>204</sup> Na Europa esse movimento se dá no final da década de 1960 e início da década de 1970.

<sup>205</sup> Adotada pela Organização das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, a carta delinea os direitos humanos básicos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações

direitos civis, particularmente, o direito ao voto. Entretanto, essa é a história contada pela burguesia, apagando a história das mulheres operárias e socialistas. González (2010), em sua obra sobre o Dia Internacional da Mulher, informa que no início do século XX havia organizações de mulheres assalariadas, socialistas e anarquistas, tanto nos EUA como na Europa. Em 1910, durante o 2º Congresso Socialista Internacional, em Copenhague, além do voto feminino universal como bandeira, “os temas discutidos centravam-se no trabalho [pela] proteção social para mães e filhos e a aprovação de medidas para assegurar relações mais regulares e firmes entre as mulheres socialistas de todos os países.” (GONZÁLEZ, 2010, p. 114).

De igual modo, no Brasil, a primeira onda do feminismo também se manifesta na luta pelo voto e vale destacar o “movimento das operárias de ideologia anarquista, reunidas na ‘União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas’”, que denunciavam a difícil “situação da mulher nas fábricas, nas oficinas, constantemente, amesquinhas por seres repelentes” (PINTO, 2010, p. 16). A demanda por ações de proteção a “mães e filhos” resultou na criação de algumas creches em para operárias de fábricas, desde o final do século XIX, como indica Kuhlmann (1991).

De acordo com Marcelino (2018), nesse cenário de profundas transformações econômicas e políticas que marcaram a época moderna, com o avanço da indústria e da exploração do trabalho, as mulheres trabalhadoras cumpriram um papel histórico de extrema relevância, colocando questões de classe e exploração no centro do debate e das demandas feministas.

É importante destacar que a Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT (BRASIL, 1943) era o único texto legal, até então, que legislava a obrigatoriedade de creches no país, obrigando empresas privadas que empregassem mão de obra feminina em idade fértil a disponibilizarem creche para seus filhos com menos de 6 meses de idade. Rosemberg (1989) destaca que essa legislação protegeria apenas a amamentação do bebê e daria assistência à criança enquanto sua mãe trabalhava, não apresentando caráter educativo. Além disso, era pouco cumprida pelo empresariado e pouco conhecida pelas trabalhadoras, não sendo ainda sua reivindicação ou sua ampliação parte das pautas sindicais. Destacamos também que se a iniciativa privada era obrigada a prestar algum serviço aos bebês; o Estado, em todas as suas esferas, via-se desobrigado de qualquer iniciativa, oferecendo pouquíssimas instituições. Em 1970, o município de São Paulo, por exemplo, tinha cerca de 750 mil crianças com idade entre 0 e 4 anos e apenas três creches mantidas pelo Poder Público. (ROSEMBERG, 1989). Nesse sentido, a creche era considerada uma necessidade laboral das mães trabalhadoras de crianças bem pequenas. E a ideia era “guardar as crianças” na ausência de suas mães. As crianças eram tidas

“como objetos que pudessem ser guardados enquanto as mulheres trabalhavam”. (TELES, 2015, p.22)

O movimento sindical, nesse período, priorizava outras reivindicações importantes para a classe trabalhadora e a creche não aparecia na pauta dos direitos a serem reivindicados. O Partido Comunista Brasileiro (PCB), o maior partido de esquerda da época e com pouco tempo de legalidade, por exemplo, preocupava-se com a proteção especial das mulheres trabalhadoras em relação à maternidade, porém não chegava a levantar a bandeira da creche. O machismo, tão impregnado nas relações, fazia com que os comunistas naturalizassem a maternidade, como se educar e criar as crianças fosse papel exclusivo das mulheres. Entretanto, na década de 1960, as mulheres já buscavam se organizar, através de coletivos, em suas comunidades, igrejas e, mais tarde, nos sindicatos, reivindicando pautas específicas.

Em 1960, por exemplo, algumas mulheres comunistas, organizadas na Liga Feminina do Estado da Guanabara, que lutavam contra a alta do custo de vida e pela defesa da infância e da maternidade, levantavam também a creche enquanto pauta de suma importância. Mas 4 anos depois, com o golpe militar, grande parte dessas mulheres foi silenciada e subjugada nas marchas protagonizadas por militares, empresários e latifundiários, apoiadas pela Igreja Católica. (TELES, 2015)

Apesar da censura e do clima de terror instaurado pelas torturas e assassinatos, houve resistência à ditadura com a participação de mulheres e homens militantes políticos que se viram obrigados a viver na clandestinidade e a se organizarem, de forma alternativa, em associações, clubes e algumas entidades mais progressistas vinculadas à Igreja Católica. Entretanto, essa situação dificultava que se colocasse a público demandas da maioria da população, até porque existia a censura prévia que impedia algumas demandas de sequer virem a público.

Muitas mulheres que lutaram contra a ditadura militar tiveram seus filhos pequenos sequestrados na prisão ou ainda grávidas tiveram seus filhos nos centros de tortura. Outras sofreram aborto forçado, como consequência dos atos repressivos e técnicas de tortura. Enfim, um período histórico extremamente difícil, principalmente para aqueles que lutavam por direitos diversos.

Segundo Rosemberg (1989, p.76), apesar desse momento político autoritário e repressor, principalmente após 1970, foram emergindo nas grandes cidades manifestações de organização da sociedade civil que passam a ter como polo aglutinador o local de moradia, através de laços de solidariedade, uma vez que os meios institucionais de representação popular sofriam censura e bloqueio. Eram relações de vizinhança, parentesco, amizade que permitiam a proteção imediata das pessoas, o que dá origem aos “movimentos de base” com participação

das mulheres por meio de organizações que lhes eram próprias, como os “clubes de mães”, vinculados ou não ao setor mais progressista da Igreja Católica.

Muitas creches foram construídas em sistema de mutirão por grupos organizados de moradores dos bairros, principalmente mulheres, que se mobilizavam e se organizavam, o que acabava demandando apoio financeiro das prefeituras. A pressão também ocorria quando mulheres trabalhadoras se deslocavam em transporte público para manifestarem sua necessidade de creche às autoridades políticas.

De forma concomitante, o mundo vivia o auge de uma segunda onda feminista e, alicerçadas pela convocação da Organização das Nações Unidas (ONU) para comemorar o Ano Internacional da Mulher, em 1975, as mulheres brasileiras de estratos médios da população começaram a retomar a construção do feminismo no país, colocando questões tidas como pertencentes ao campo privado e pessoal para o campo político, como o direito de decidir sobre o próprio corpo, violência doméstica e sexual, a dupla jornada de trabalho e a relação desigual entre os sexos. O feminismo, então, passa a se opor à concepção de maternidade obrigatória e a defender o direito de escolha, tentando desnaturalizar a maternidade, também passa a defender a coparticipação dos homens, da sociedade e do Estado no cuidado e educação das crianças (campanha o “Filho não é só da Mãe”).

Rosemberg (1989) destaca que havia, neste período, uma divergência nas expressões “movimento de mulheres” e “movimento feminista”. Para ela, o movimento de mulheres não necessariamente coloca a questão da própria emancipação, tendo como pauta reivindicações gerais, e o movimento feminista se constitui em função desse objetivo de emancipação, a partir de concepções que nem sempre se assemelham a de todas as mulheres. E seja no movimento feminista ou no movimento de mulheres, a reivindicação por creche, desconhecida até então, começa a aparecer com cada vez mais força.

Dentre as questões da vida cotidiana que foram levadas à esfera pública estava a pauta da creche que levantou fervorosos debates junto ao poder público e à sociedade de uma forma geral. Inclusive, é interessante salientar que no período um dos discursos fortes contra as creches era de que estas eram “coisa de comunista”, que era uma política socialista e, portanto, inadequada a um país como o Brasil. Tipo de discurso ainda forte hoje, quando se trata de luta por direitos das camadas populares ou de grupos específicos. (TELES, 2015)

Outra forma de luta e reivindicação era a imprensa alternativa. Rosemberg (1989) afirma que a partir de 1975 a reivindicação por creche esteve presente em quase todo ato público feminista, publicação em jornais e panfletos ou eventos. Segundo a autora, o jornal de esquerda *Movimento* publicou, em 1976, um número especial, vetado pela censura, tendo as mulheres como pauta, que continha uma longa reportagem sobre creche. A imprensa feminista entre os

anos de 1975 a 1980 pautou o tema da creche com prioridade. Esses jornais acabaram por fortalecer grupos feministas e de mulheres que criaram, em 1979, como resolução do Primeiro Congresso da Mulher Paulista, o “Movimento de Luta por Creche”, com o objetivo principal de lutar pela criação de creches públicas e gratuitas para crianças de 0 a 6 anos, nos bairros e locais de trabalho.

Rosemberg (1989) afirma que, até o final da década de 1970, a luta por creche ocorria em movimentos isolados e só mais tarde foi organizado em um movimento unitário que conseguiu integrar feministas de várias tendências, grupos de mulheres associados ou não à Igreja Católica, diversos partidos políticos e grupos independentes, bem como grupos de moradores que reivindicavam creche isoladamente em seus bairros.

Entre as diversas experiências de imprensa feminista, agora reconhecida como modalidade da imprensa alternativa, registradas a partir dos anos 1970, destacam-se os jornais *Brasil Mulher* (1975-1979), *Nós Mulheres* (1976-1978) e *Mulherio* (1981-1987). Segundo Macedo (2015), o *Brasil Mulher* tinha uma perspectiva classista e os temas do feminismo estavam muito próximos aos temas da classe trabalhadora. O impresso era constituído por mulheres militantes de diversos partidos e organizações clandestinos na época, como o Partido Comunista Brasileiro (PCB), o Partido Comunista do Brasil (PC do B), da Ação Popular Marxista-Leninista (APML) e do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR8).

As creches aparecem como uma das bandeiras adotadas pelas feministas e são abordadas como uma necessidade da mulher de ter com quem deixar suas/seus filhas/os. Assim, o direito à creche, nesse momento, aparece como uma reivindicação da mãe trabalhadora e sua luta por igualdade de condições entre mulheres e homens, apresentada pelos sindicatos e pelo movimento feminista. Com o tempo, passou a contemplar e fundamentar-se no direito das crianças à educação em espaços públicos e coletivos.

Assim, outro fator presente nesse processo que influenciou o movimento de luta por creche, segundo Rosemberg (1989), refere-se à absorção mais significativa das mulheres no mercado de trabalho. Segundo ela, a expressiva incorporação da mão de obra feminina reforçou e foi reforçada por questões trazidas pelo movimento feminista, como a conquista de uma nova identidade e de igualdade de direitos perante os homens, ampliando para além da maternidade e das tarefas domésticas as funções da mulher na sociedade.

É importante destacar que, devido ao fechamento ou inserção de alguns partidos e sindicatos na clandestinidade e de boa parte do movimento sindical ser contrária à ideia de creche no local de trabalho, alegando ser inadequado às crianças, entre outros motivos, a luta ficou, por muito tempo, restrita e reforçada nos bairros, tendo o movimento comunitário papel fundamental na luta por creches, obtendo grandes conquistas. De acordo com Teles (2015),

como exemplo, eram apenas 4 creches públicas e gratuitas em São Paulo em 1979, passando, em 1984, para mais de 120 unidades.

Apesar disso, a creche ainda era entendida como dispensário ou abrigo, restrito à assistência das crianças, onde ficariam “crianças abandonadas” e as próprias mulheres que precisavam dela acabavam não querendo participar do movimento por esse motivo. Uma vez que a creche, da forma que era compreendida, acabava trazendo às mães um sentimento de culpa e de falta ao deixarem seus filhos enquanto trabalhavam (TELES, 2015, p. 26)

O jornal *Nós Mulheres* foi publicado pela Associação de Mulheres no período de 1976 a 1978. Esse jornal artesanal era instrumento de divulgação de assuntos não veiculados na imprensa oficial, expressando o pensamento feminista e político da época. Em um contexto político marcado pela censura, o jornal viu-se obrigado a criar estratégias em termos de linguagem e de abordagem. Vale destacar um trecho do Editorial, da edição nº 1, de junho de 1976 do jornal *Nós Mulheres* (1976):

Achamos que nós mulheres devemos lutar para que possamos nos preparar, tanto quanto os homens, para enfrentar a vida (...). É possível que nos perguntem: Mas se as mulheres querem tudo isto, quem vai cuidar da casa e dos filhos? Nós respondemos: O trabalho doméstico e o cuidado dos filhos é um trabalho necessário, pois ninguém come comida crua, anda sujo ou pode deixar os filhos abandonados. Queremos, portanto, boas creches e escolas para nossos filhos, lavanderias coletivas e restaurantes a preços populares”.

Segundo Leite (2003), tanto o *Brasil Mulher* quanto o *Nós Mulheres* faziam propagandas de outros órgãos da “imprensa alternativa”. Junto ao apelo por apoio financeiro, aparecia a seguinte chamada: "leia a imprensa democrática", seguida de uma lista com os nomes de alguns jornais alternativos, como *De fato*, *Movimento*, *Pasquim*, *Revista do Henfil*, *Coojornal*, *Bagaço*, *Versus*, *Paca-Tatu*, *Cutia Não* e *Invasão*. Vale ressaltar que o *Nós Mulheres* e o *Brasil Mulher* divulgavam um ao outro em apoio à imprensa alternativa.

Na década de 1980, o jornal *Mulherio* também trouxe sua contribuição à luta por emancipação das mulheres e pela creche, mais especificamente. Diferenciava-se do jornal *Brasil Mulher* nas discussões sobre feminismo, pois trazia discussões sobre gênero e o enfoque da luta por creches se dava para além do direito da mulher trabalhadora (MACEDO, 2015). Nessa década, o Movimento de Luta por Creche cresce e se desenvolve, obtendo, inclusive, promessas de autoridades políticas sobre a construção de novas unidades. É importante destacar que, segundo Rosemberg (1989), o movimento não apenas reivindicava creche, como também valorizava a qualidade do equipamento, exigindo padrões na construção, discutindo o funcionamento das instituições, participando da seleção de funcionários etc.

Entretanto, ainda que tenha sido este um período importante para o Movimento de Luta por Creche e de algumas conquistas, os governos começam a avaliar as creches como algo custoso e passam a incentivar a participação de setores privados e, assim, o próprio movimento começa a enfraquecer até deixar de existir.

Os anos 1970 são marcados, dessa forma, pela mobilização por creche dos movimentos populares comunitários de mulheres e movimento feminista. Na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, iniciou-se em grandes favelas e ocorreu em paralelo à mobilização por escola de Educação Básica. O fenômeno observado também ocorreu em outros centros urbanos, como Belo Horizonte, Recife e Belém, durante a ditadura militar. (AQUINO, 1995).

Segundo Aquino (2009), nesse período, no que se refere à economia, a penetração de capital internacional intensificou-se, bem como a implantação de empresas multinacionais, em detrimento daquelas de serviços de consumo coletivo, como Saúde e Educação. As medidas econômicas também possibilitaram o arrocho salarial, o que resultou no aumento do abismo entre as classes sociais. Já no plano político, medidas adotadas pela ditadura, seja por Atos Institucionais, seja de forma velada, instauraram um clima de terror no país através da censura, da cassação de direitos políticos, da prisão, do exílio ou mesmo do assassinato para aqueles que se opunham à ordem vigente, o que ocasionou a desarticulação de agremiações político-partidárias e diversas organizações da sociedade civil, como sindicatos, entidades estudantis e associações de moradores.

Sobre isso, Aquino (2009, p.208-209) destaca que:

A nova ordem política e econômica que se instalou, ao agravar as condições de vida das camadas populares e acirrar as contradições sociais, fomentou a organização popular. Como os tradicionais canais de luta – sindicatos, associações de moradores – estavam proibidos de atuar, outras formas de organização da sociedade civil ganharam força. Grupos de mulheres, grupos religiosos (principalmente ligados à Igreja Católica) tornaram-se canais de expressão e participação da população civil, oriunda das camadas média e baixa. Posteriormente, já no final da década de 1970, com a chamada política de abertura gradual, ressurgiram as associações de moradores, que tiveram papel especial na história das creches comunitárias.

No que se refere à situação específica do Rio de Janeiro, as creches comunitárias têm um destaque nesse processo de consolidação das creches como política educacional. E a organização desses movimentos comunitários teve também sua origem nas lutas por serviços coletivos que levaram as classes populares urbanas a diferentes formas de participação social e política. Esses movimentos, dessa forma, apresentavam sua organização e atuação centradas em torno de questões relacionadas às condições de vida, como moradia, transporte e educação.

No caso das creches e escolas comunitárias, a participação das mulheres é elemento central e, de acordo com Aquino (2009), ganhou impulso através, especialmente, da iniciativa



de mulheres que disponibilizavam suas casas como alternativa à ausência do poder público no atendimento à criança. E ao coletivizarem a discussão sobre a educação e guarda das crianças de sua comunidade, passaram a usar outros espaços de caráter menos privado, como igrejas e associações de moradores. É válido ressaltar que a pauta da creche acabou por unir o movimento feminista em suas diversas correntes à esfera popular, sendo este o momento em que as feministas chegaram mais perto da periferia e, com um trabalho popular, adquiriram um certo reconhecimento.

Porém, Rosemberg (1989) faz uma análise sobre a involução do Movimento de Luta por Creche e acredita que essa luta, na verdade, encobria divergências políticas fundamentais entre os grupos feministas e também as diferenças de concepções sobre as desigualdades de gênero desses movimentos feministas e das mulheres das camadas populares, através da estratégia comum de mobilização das mulheres. E a proposta unitária e consensual acaba escondendo uma constante possibilidade e medo de ruptura dentro da própria esquerda.

Segundo ela, o movimento feminista acaba esvaziando o Movimento de Luta por Creches e, ainda que a questão das creches continue sendo abordada em alguns encontros feministas, a prioridade desses movimentos passa por outros temas como violência, planejamento familiar e descriminalização do aborto. A “abertura política” e reorganização dos partidos políticos, com o fortalecimento das oposições, desfez antigas alianças entre as feministas, explicitando as diferenças. Além disso, passado o período de manifestação pública e reflexão acerca das creches, era momento de realizar um trabalho técnico de vistoria das construções e escolhas de equipamentos e alimentos, o que acabava remontando a aspectos da vida e função social das mulheres com os quais as feministas queriam romper. (ROSEMBERG, 1989).

Outro ponto a se destacar é que a luta por creche também acaba tendo, mais tarde, uma involução e desgaste dentro do próprio movimento de bairro. Isso porque, afirma Rosemberg (1989), a resposta das autoridades governamentais à luta das mulheres foi a construção de creches, na cidade de São Paulo, por exemplo, destinadas à camada da população de mais baixa renda como forma de combater a miséria. Essa resposta do Estado exclui, dessa forma, as mães (do Clube de Mães) que foram aquelas que realmente participavam da luta no contexto popular. E a expansão da rede sofria intensa resistência do Estado devido ao seu alto custo, o que se traduz em um número reduzido de creches e de vagas sem muita possibilidade de ampliação, esmorecendo a participação de muitas mulheres no movimento. Em outras cidades do país, a resposta se deu através de políticas de cooptação desses movimentos, com fornecimento de alimentos, materiais, equipamentos, auxílios financeiros ou mesmo por convênios com entidades locais e financiamento quase integral do órgão público (AQUINO, 2009).

Nesse sentido, apesar das conquistas, a mobilização das mulheres nas décadas de 1970 e 1980 não foi suficiente para romper a concepção da creche como instituição provisória, destinada apenas a algumas mães e a luta pela democratização das relações de gênero persistiu. Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), as mulheres conquistaram importantes vitórias no patamar político e jurídico. Até então, no Brasil, não se tinha uma legislação específica sobre infância e a educação das crianças pequenas e não se reconhecia efetivamente o acesso das crianças a instituições de educação como um direito, seja ele da mãe ou seja da criança pequena.

Segundo Leite Filho e Nunes (2013), o atendimento das crianças nessa faixa etária ficou historicamente vinculado às ações do Ministério da Saúde, da Previdência e Assistência Social e da Justiça, ainda que não tivesse sido assumido integralmente por eles até 1988, já que, antes disso, não constituía dever do Estado. Assim, nas décadas de 1980 e 1990, quando a redemocratização foi posta como uma medida importante a ser alcançada e reafirmada, o Brasil enfrentou uma ampla agenda de reformas no que se refere à ação do Estado, o que se desdobrou, a partir de uma consciência e nova postura em relação aos direitos das crianças e adolescentes, em documentos legais importantes.

Em paralelo a esse percurso histórico do atendimento às crianças pequenas no Brasil, evidenciamos, dessa forma, a luta das mulheres e de movimentos sociais populares, feministas e sindicais no contexto do surgimento da creche e as transformações históricas no que se refere às concepções de infância, criança e do próprio papel dessas instituições, o que culmina na inserção da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e ampliação da sua oferta. São justamente esses os movimentos que vêm sofrendo constantes ataques, na atual conjuntura política, de setores conservadores da sociedade e de defensoras/es e idealizadoras/es do *Escola Sem Partido*. Esse panorama evidencia a história da Educação Infantil como um campo de disputa política até os dias de hoje e impossibilita a sua despolitização.

## **6.2 Os Estudos Sociais da Infância e da Criança e as políticas educacionais mais recentes: a Educação Infantil como o direito das crianças pequenas e as disputas de projetos educacionais antagônicos**

Durante o processo de desenvolvimento dos Estudos da Infância e da Criança muitas foram as tentativas de afirmar um significado único sobre o que caracteriza a infância e as crianças, o que vem sendo fortemente questionado em diversas áreas do conhecimento, já que hoje concebemos a infância como um conceito instável, ambíguo, difícil de normatizar, com duração bastante variável em distintas sociedades. Por isso, é fundamental considerar os

contextos estruturais, condições e tempos em que se inserem. E, também por esse motivo, alguns autores optam por utilizar “infâncias”, no plural.

Para Sarmiento (2009, p.19), ao mesmo tempo que hoje, mais do que em qualquer outro tempo, as crianças são objeto de tantos cuidados e atenções, elas também se apresentam como a geração em que se acumulam indicadores de exclusão e sofrimento. Por isso, ao estudarmos a infância não devemos nos ocupar apenas da criança, mas também da “totalidade da realidade social”. E, para o autor, as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade. Ainda para o autor (2009, p.18), durante séculos, as crianças foram representadas como seres humanos miniaturizados, em transição para a vida adulta, que só eram objeto de estudo e cuidado pela sua incompletude e imperfeição, principalmente em áreas como a Medicina, Psicologia e Pedagogia. Essa imagem da infância remete a uma espécie de invisibilidade ou apagamento da criança, pois elas não eram compreendidas como “seres sociais de pleno direito”, ou seja, historicamente, as crianças que eram invisibilizadas e consideradas incompletas passam a ser compreendidas como sujeitos e a infância como uma experiência a ser valorizada em si mesma.

Segundo Barbosa, Delgado e Tomás (2016), o processo de desenvolvimento dos Estudos da Infância e seus desdobramentos estão ancorados em três momentos: (i) o momento quando a Medicina e a Psicologia, no âmbito das ciências positivas, protagonizam os estudos nessas áreas. E as contribuições da Pedagogia que, a partir de um conceito de infância muitas vezes idealizado, procura conhecer e educar as crianças almejando formá-las nesse modelo; (ii) o momento que reivindica para a criança a potência de sujeito político (nasce no bojo dos processos sociais dos anos de 1970 e 1980); (iii) o momento quando nas ciências sociais, especialmente na Sociologia da Infância, na Antropologia da Infância e na Geografia da Infância, procuram conhecer as crianças com metodologias mais próximas da etnografia e das metodologias participativas.

A origem dos Estudos Sociais da Infância e da Criança se opôs a uma essência e universalidade da infância, da linearidade no comportamento das crianças e do estabelecimento de parâmetros de normalidade, com uma concepção evolutiva do desenvolvimento humano vinculada à ideia de ciência positiva da passagem do século XIX para o XX. Nesse período, as crianças ainda estavam muito confinadas ao espaço privado com apoio de instituições sociais, o que certamente contribuía para esse apagamento. Segundo Sarmiento (2009, p.19):

A privatização da infância não apenas opera um efeito de ocultamento e invisibilização da condição social da infância – como acontece por exemplo, de forma idêntica, com o trabalho doméstico da mulher, não tematizado como atividade social e não referenciado tradicionalmente como atividade econômica – como concita um

tipo específico de olhar científico, durante muito tempo sociologicamente considerado de modo não problemático: o das ciências do indivíduo, da pessoa, da esfera privada e da intimidade, especialmente a Psicologia e algumas das suas derivações, nomeadamente a Psicopedagogia, a Puericultura, a Pedopsiquiatria, etc.

Entretanto, no início do século XX, outras perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem despontam em várias áreas do conhecimento. Pedagogas/os, antropólogas/os, sociólogas/os e assistentes sociais passam a evitar em seus estudos a centralidade das análises psicológicas e pedagógicas, compreendendo a Educação das crianças e a concepção de socialização mais do que uma mera adaptação social. Uma socialização horizontal, entre as próprias crianças, trazendo o universo delas em sua dimensão cultural e social. Inicia-se, dessa forma, um processo de desconstrução da ideia universal de criança e infância. Assim, torna-se indispensável desconstruir a produção do conceito de infância pelas ciências do indivíduo e compreender as crianças como atores sociais.

As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (SARMENTO, 2009, p. 20)

Nesse sentido, o surgimento e desenvolvimento dessa área de estudo se alicerçam em torno da rejeição ao “essencialismo” tradicional na definição de infância e de criança, defendendo o entendimento de que a infância é socialmente construída e reconstruída, em uma multiplicidade complexa de dimensões, como tempo, espaço, idade, gênero, etnia e classe social, o que remete a uma análise social, histórica e culturalmente construída, portanto, também política. (BARBOSA; DELGADO. TOMÁS, 2016, p.108)

Para Sarmiento (2009, p.22):

A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada pela relação com as outras categorias geracionais. Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência de seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento, ao status social que tem os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância –

independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna à geração adulta.

Essa afirmação não significa que a infância não seja atravessada por contradições e desigualdades. Ainda segundo o autor, a condição social da infância é ao mesmo tempo homogênea e heterogênea. Homogênea enquanto categoria social e pela relação com outras categorias geracionais e heterogênea por ser atravessada por outras categorias sociais e estruturais. (SARMENTO, 2009) Acrescentamos ainda, que, no Brasil, um país profundamente desigual, a categoria social da infância é fortemente atravessada pelas questões de classe social, raça e gênero. E as disputas que permeiam as políticas para a infância também são atravessadas por tais questões.

Baseado nos “aspectos-chave do paradigma” de investigação sociológica da infância, elaborado por Prout e Janes (1990<sup>206</sup> apud SARMENTO, 2009), Sarmiento (2009, p.24) destaca elementos importantes: (i) a infância deve ser entendida como uma construção social; (ii) a infância é uma variável da análise social; (iii) as relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito, independente da perspectiva e dos conceitos dos adultos; (iv) as crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem, pois não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.

O autor também destaca alguns eixos programáticos baseado nas teses de Qvortrup (2001<sup>207</sup> apud SARMENTO, 2009): (i) a infância é uma forma particular e distinta de uma estrutura social da coletividade; (ii) a infância é, sociologicamente falando, não uma fase transitiva, mas uma categoria social permanente; (iii) a ideia de essência da criança é problemática, já que a infância é uma categoria histórica e intercultural; (iv) a infância é uma parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho; (v) as crianças são elas próprias construtoras da infância e da sociedade e (vi) a infância está exposta às mesmas forças macrossociais que a adultez. (SARMENTO, 2009)

Assim, com base nos estudos sobre infância no Brasil e no mundo, discute-se o entendimento da criança como sujeito inacabado e da infância como categoria geracional de transição à vida adulta. Também busca-se romper com o estigma de passividade e vulnerabilidade que ainda nos dias atuais a infância carrega, o que de forma alguma representa

---

<sup>206</sup> PROUT, A; JAMES, A. A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems. In: PROUT, A; JAMES, A. (orgs.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: The Falmer Press. 1990. p.2015-241.

<sup>207</sup> QVORTRUP, J. Childhood as a Social Phenomenon Revisited. In: BOIS-REYMOND, M; SUNKER, R. *Childhood in Europe: Approaches, Trends, Findings*. Nova York: Peter Lang. 2001. p.215-241.

negligência e abandono. Ao contrário, representa atenção e cuidado com respeito aos seus direitos como sujeito social, histórico e político.

Corsaro (2011) afirma que não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto aos adultos. Elas não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui papéis sociais, mas operam sobremaneira transformações nessa cultura, seja como a interpretam e integram, seja nos efeitos que produzem a partir de suas próprias práticas. As crianças, na sua interação com os adultos, não apenas recebem continuamente estímulos para a integração social através de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes. Elas transformam, geram juízos, interpretam e agem contribuindo para a configuração e transformação social. Nesse sentido, a definição de infância e de crianças é uma tarefa bastante complexa, pois está nas relações das crianças entre elas e o papel que o encontro, o convívio e os relacionamentos têm do ponto de vista social e individual, sendo necessário conhecer os critérios de pertencimento em alguns grupos, quase nunca marcados pelas faixas de idade, uma vez que esses critérios são demarcações adultocêntricas.

Hoje, os Estudos Sociais da Infância e da Criança colaboram para novos referenciais ultrapassando visões monolíticas e têm permitido avanços através de estudos que evidenciam diferentes infâncias, tempos e espaços, colocando a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. E o debate acerca da Educação das crianças pequenas (de todas as crianças pequenas) como direito se acirra. Juntamente aos avanços no âmbito dos Estudos Sociais da Infância e da Criança, bem como da Educação Infantil, de forma interdisciplinar, em espaços diversos (entre eles a própria academia), vem o avanço jurídico através do estabelecimento de políticas públicas e dispositivos legais que afirmam os direitos das crianças e discorrem sobre as instituições destinadas a elas.

A concepção de criança como sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo vai se consolidando. A criança não pode mais ser vista como apenas um corpo que precisa de cuidado e menos ainda como uma mente sem corpo ou uma inteligência que aprende em um corpo ao qual não se dê atenção. É necessário que haja uma coerência das ações de Educação Infantil, que sejam respeitadas com a criança (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011). No que se refere às políticas públicas, no Brasil, elas apresentam um caráter universalista e também residualista<sup>208</sup>, ou seja, calcadas na intervenção do Estado, de abrangência universal e atendendo, em alguns casos, os menos favorecidos e/ou minorias.

---

<sup>208</sup> Com base em Esping-Anderson (1993), Nunes, Corsino e Didonet (2011) mencionam a existência de três possibilidades de políticas públicas: (i) a universalista; (ii) a corporativista e (iii) a residualista. E destacam que no Brasil, nas últimas décadas, as políticas se organizam de forma universalista e residualista.

Dessa forma, os conceitos de criança e de políticas públicas, segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), acabam por situar a Educação Infantil no âmbito da política educacional como um direito universal de todas as crianças, desde o nascimento, que vai formar o ser integral em um processo físico, social, emocional ou mental. As crianças são pessoas, sujeitos, e as leis e políticas são meios, instrumentos de ação. Nas crianças estão a razão e o sentido da legislação e das práticas administrativas. Assim, de acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011, p.9) “é preciso encontrá-las em suas identidades, sermos companheiros de suas trajetórias de vida, entendê-las como coconstrutoras da sociedade que somos”. E seja no âmbito teórico ou conceitual das ciências que estudam a criança ou nas leis, normas e políticas sobre a primeira infância, a criança é um todo, o físico, o social, o emocional e o intelectual são apenas aspectos de um ser único e integral.

Assim, no que se refere às políticas públicas para a infância e Educação Infantil, acompanhando os avanços dos Estudos da Infância e da Criança, Nunes, Corsino e Didonet (2011) acreditam que o caminho da construção dos conceitos de complementariedade do educar e cuidar e da integralidade do desenvolvimento infantil e do direito à Educação Infantil se deu partir de três etapas históricas importantes: (i) as iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país, entre 1875 e 1985; (ii) o período da Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal e elaboração de leis que regulamentam a área dos direitos das crianças, entre 1986 e 1996; e (iii) a formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que têm como objetivo a realização dos direitos da criança, desde 1996. Ainda que compreendamos esse processo como um processo não linear, essas etapas retratam a busca por atendimento integral à criança, pela construção de um arcabouço jurídico que acolha a criança como cidadã e sujeito de direitos e pela criança como sujeito e foco de políticas públicas por parte do Estado.

Com enfoque nas políticas contemporâneas, vale destacar uma conquista historicamente recente: a instauração, em 1987, no Congresso Nacional, da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) com a finalidade de elaborar uma constituição democrática para o Brasil, após mais de 20 anos de regime militar, promulgando, em outubro de 1988, a nova Constituição Federal<sup>209</sup> (BRASIL, 1988). Desse processo de elaboração fazia parte, durante quase dois anos, a Comissão Nacional Criança e Constituinte, criada por portaria do Ministério da Educação (MEC), com representantes dos Ministérios da Educação, da Saúde, da Cultura, do Planejamento, do Trabalho, da Assistência Social e da Justiça, bem como de inúmeras organizações. É importante reafirmar que o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que

---

<sup>209</sup> 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/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

coloca a criança como prioridade, é resultado de mobilização, luta e políticas em defesa dos direitos da infância, passando da compreensão da criança como objeto de tutela à criança sujeito de direitos. A Educação das crianças passa a ser concebida como direito do cidadão e dever do Estado.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

A Educação Infantil, desta forma, passa a ser, pela primeira vez no Brasil, direito da criança e uma opção da família (dos pais e não apenas da mulher-mãe); tanto a creche quanto a pré-escola passam a ser entendidas como instituições educativas e não de Assistência Social. A sociedade civil conquista o direito de participar da elaboração das políticas e propostas de ações governamentais nessa área. Conforme discriminado no Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Assim, a partir de meados da década de 1980, o reconhecimento da infância e da Educação das crianças pequenas como direito ganha visibilidade no Brasil. E as décadas subsequentes protagonizam avanços sociais significativos, não apenas no campo acadêmico, como também, de forma articulada, no campo jurídico e em organismos nacionais e internacionais, bem como no debate das práticas pedagógicas envolvendo o “educar e cuidar”.

Leite Filho e Nunes (2013) destacam que tais conquistas também foram provocadas, de forma concomitante, por ações no âmbito internacional, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas da ONU, em 1959, o Ano Internacional da Criança, como ficou definido o ano de 1979 e a formulação da Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, aprofundando a Declaração Universal dos Direitos da Criança e criando um documento oficializado como lei internacional. No Brasil, em 1990, foi aprovada a lei 8.069/90 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, somada à Constituição Federal de 1988, insere as crianças no âmbito dos direitos humanos e projeta um olhar da criança como cidadã. No que se refere ao acesso das crianças pequenas à Educação Infantil, o Artigo 54 do documento determina como dever do Estado assegurar o atendimento das crianças em creches e pré-escola. Além disso, o estatuto define os critérios para a aplicação do princípio da prioridade absoluta.

Nesse período que compreende as décadas de 1980 e 1990, tem grande destaque a história das creches comunitárias do Rio de Janeiro como parte importante do processo de



assunção das creches como uma política educacional. De acordo com Aquino (2009), nesta cidade, as Secretarias de Educação e de Desenvolvimento Social firmaram compromisso de articular política integrada de Educação Infantil, medida que coincide com o período em que, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL,1988), é dada nova configuração à creche e pré-escola, concebidas como direito à Educação da criança e dever do Estado. Ainda que a incorporação das creches pela Secretaria Municipal de Educação - SME só tenha se dado, de fato, em 2003.

Aquino (2009, p.208) afirma que:

A rede de creches públicas municipais do Rio de Janeiro origina-se, em parte, das creches comunitárias organizadas pelos movimentos sociais, especialmente grupos de mulheres vinculados a associações de moradores e entidades religiosas, nos anos 1970 e 1980, em pleno regime militar. A ação de tais movimentos, além de organizar espaços para acolher crianças, também se articulava visando pressionar o poder público para que assumisse esse atendimento. Concomitante à ação dos movimentos, organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), incentivaram a elaboração de políticas destinadas à população de baixa renda e, em especial, à população infantil. A maneira como a municipalidade procurou responder às demandas e pressões fez-se através de ação paralela à rede oficial de educação, criando inclusive uma secretaria destinada a atender à população de favelas e a loteamentos populares: a Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS). A Prefeitura carioca adotou as orientações dadas por organismos internacionais que incentivavam a elaboração de políticas diferenciadas para a população de baixa renda.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que afirma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, foi aprovada. Com isso, o trabalho pedagógico com a criança obteve reconhecimento como proposta educacional consistente, no sentido de atender as especificidades da criança e contribuir para sua formação integral. Trata-se da primeira normativa educacional que regulamenta o direito das crianças pequenas à Educação e coloca a criança pequena como sujeito de direito. Nela, a Educação Infantil aparece como a primeira etapa da Educação Básica e são definidas, inicialmente, as nomenclaturas dos agrupamentos etários distintos: creche, para crianças de até três anos e pré-escola para aquelas entre quatro e seis anos de idade<sup>210</sup>, fazendo com que a creche, até então uma modalidade de atendimento, passe à condição de etapa, ou subetapa, da Educação, uma vez que o termo fica associado à faixa etária (0 a 3 anos).

É bem verdade, que, na história republicana brasileira, a LDBEN é citada pela primeira vez na Constituição de 1934, mas a primeira LDBEN só foi criada e promulgada no início da década de 1960, pelo então presidente João Goulart, seguida por uma versão elaborada pelo

<sup>210</sup> A LDBEN foi alterada pela Lei 12.796/13, que regulamentou a faixa etária da Educação Infantil a partir das leis 11.114/05 e 11.274/06 que determinaram ao Ensino Fundamental nove anos de duração e o ingresso de crianças de seis anos de idade. Atualmente, a LDBEN apresenta a faixa etária até os cinco anos de idade.

regime militar e publicada em 1971, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, que vigorou até a promulgação da legislação atual. Entretanto, a de 1996 é a única em que a educação das crianças pequenas se integra ao texto da lei, reconhecendo creche e pré-escola como espaços educativos, em que a distinção entre elas reside na faixa etária das crianças atendidas. (LEITE FILHO, NUNES, 2013)

Em seu Título V, sobre níveis e modalidades de Educação e Ensino, Capítulo I, sobre a composição dos níveis escolares, o Artigo 21 afirma:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:  
I- Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;  
II- Educação Superior

A LDBEN (BRASIL, 1996) determina como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral das crianças em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, como forma complementar à atuação da família e da comunidade. Para isso, é fundamental considerar a indissociabilidade das funções de educar e cuidar. A avaliação nessa etapa da Educação Básica, de acordo com o documento, se dá de forma processual, mediante registro do desenvolvimento, sem objetivo de promoção, o que demonstra um posicionamento legal contrário à retenção de crianças nessa etapa.

O documento (BRASIL, 1996) também apresenta considerações importantes a respeito da oferta gratuita de creche e pré-escola pelo Estado e sobre a formação dos profissionais em exercício nessas instituições, exigindo-se habilitação para o magistério em nível médio ou superior para atuação nessa etapa. Se antes bastava ter afinidade ou “gostar de criança” para atuar em creches, atualmente, é necessário ter formação específica para atuar na Educação Infantil.

Pouco mais de dez anos depois, em 2007, a Educação Infantil foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB <sup>211</sup> (BRASIL, 2020). No projeto inicial, apenas a pré-escola, fragmentando a Educação Infantil e, mais tarde, toda a Educação Básica, contemplando as creches. (CORSINO, 2009)

---

<sup>211</sup> Substitui o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que era restrito ao Ensino Fundamental, após mobilização de movimentos sociais e entidades, as creches e pré-escolas incluídas. É composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal e foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020; encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Considerando a participação e engajamento dos movimentos sociais diversos na história do surgimento das creches e na defesa de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças, é de grande relevância destacar a atuação dos fóruns de Educação Infantil nesse período histórico como movimentos de luta e resistência. A organização de fóruns de Educação foi um movimento que emergiu no período após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), tendo em vista a necessidade de correlacionar forças progressistas para influenciar na garantia do direito à educação com qualidade social e democrática. (SILVA; PILOTO; CARA, 2016)

A década de 1990, momento auge do neoliberalismo no Brasil, foi o período em que surgiu grande parte dos fóruns de Educação no país e, desde então, muitas das conquistas para a educação pública tem contado com a participação desses fóruns. É importante destacar que os fóruns de Educação brasileiros são diversos e recorrem a diferentes estratégias para se manterem ativos, vivos e combativos.

Nesses anos que sucederam a promulgação da Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1988) foram muitas as indefinições sobre como o Estado garantiria os preceitos constitucionais, entre eles o direito das crianças pequenas à Educação. Diante desses desafios, o Ministério da Educação (MEC) nos anos de 1992-1994 fomentou articulações com estados e municípios, bem como a interlocução com outros segmentos do campo da Educação, como universidades, pesquisadoras/es e professoras/es e entidades não governamentais.

De 1990 até 1996, o Ministério da Educação em conjunto com outros segmentos define uma política nacional para Educação Infantil com vistas a formular e implementar políticas na área. As discussões sobre uma política nacional para Educação Infantil ensejaram a criação da Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI)<sup>212</sup>, formada também por órgãos federais e representantes de estados e municípios, universidades e organizações não governamentais. (SILVA; PILOTO; CARA, 2016). As equipes que compuseram essa comissão vieram a constituir os fóruns de Educação Infantil em seus estados – Fórum Permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro, Fórum Mineiro de Educação Infantil e Fórum Paulista de Educação Infantil –, os quais tiveram papel fundamental na criação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), em 1999.<sup>213</sup>

Assim, o MIEIB nasceu como movimento nacional em defesa da Educação Infantil. Integrantes dos Fóruns de Educação Infantil atuantes em alguns estados discutiram a necessidade de se unirem na defesa dos direitos das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil

---

<sup>212</sup> Comissão instituída pelo MEC formada por representantes de estados, municípios, órgãos federais, como o Ministério da Saúde e a Secretaria de Assistência Social, universidades, organizações não governamentais, Unesco e Unicef.

<sup>213</sup> Informação disponível na página virtual do MIEIB: <https://www.mieib.org.br/a-construcao-historica/>

de qualidade. A intenção era propor um tipo de organização que potencializasse a atuação dos fóruns, somando esforços e projetando posições consensuais no plano nacional brasileiro, respeitando a autonomia de cada fórum e articulando-os a partir de uma pauta comum. A história do MIEIB, então, está escrita em conjunto com a trajetória dos fóruns.

Atualmente, o MIEIB atua como uma organização autônoma da sociedade civil, de caráter interinstitucional e suprapartidário. Articula 26 fóruns estaduais e o Fórum do Distrito Federal que se integram nacionalmente em torno da mesma luta: a oferta de Educação Infantil pública, gratuita, laica e de qualidade social. Esses fóruns são formados por profissionais da Educação, Assistência Social, Saúde, Justiça; membros de organizações não governamentais, membros de conselhos estaduais e conselhos municipais de educação, representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas, famílias, comunidades, sindicatos e instituições de pesquisa. Sua atuação é orientada por princípios básicos, como garantia do direito constitucional das crianças de zero a cinco anos à Educação Infantil de qualidade, pública e gratuita, independentemente de classe, raça, gênero, etnia e credo. (FLORES, 2016)

Alguns documentos, normativas e definições conceituais para a Educação Infantil foram se afirmando desde a década de 1990 até os dias de hoje, tais como, os Referenciais Curriculares Nacionais – RCNEI (BRASIL, 1998) e os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009b), ambos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), e as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a), estabelecidas pela Resolução CEB/CNE 01/99. O Plano Nacional de Educação - PNE/2001-2010<sup>214</sup> (BRASIL, 2001), criado pela lei 10.172/01, também incluiu a Educação Infantil, determinando como meta de atendimento para a década o percentual de 50% para a faixa etária de até três anos e de 80% para aquela entre quatro e seis anos. E a Emenda Constitucional 59<sup>215</sup>, de 2009, posteriormente Lei nº 12.796/13, que alterou a LDBEN/96, ampliou a faixa etária da educação escolar obrigatória, incluindo a Educação Infantil, situando-a entre quatro e dezessete anos de idade e estabelecendo 2016 como prazo para a sua universalização. (FLORES, 2016).

O novo Plano Nacional de Educação Infantil (Brasil, Lei nº 13.005/2014) estabelece metas e objetivos para a Educação Infantil. A Meta 1 apresenta o seguinte texto:

---

<sup>214</sup>BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação (2001-2010) e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 08/05/2020

<sup>215</sup>A partir de 2009, com a aprovação da emenda constitucional nº 59 a educação formal passou a ser obrigatória para crianças e jovens entre 4 e 17 anos de idade, abrangendo, assim, a pré-escola, e obrigando a família, que antes tinha a Educação Infantil como opção, a matricular as crianças após essa idade.

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014.)

Para isso, apresenta 17 estratégias; destacamos, dentre elas: definir com os entes federados metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais; manter e ampliar, respeitadas as normas de acessibilidade, o programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil; avaliação bianual da Educação Infantil com base em parâmetros nacionais de qualidade; articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação, com a expansão da oferta na rede escolar pública; promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 a 5 anos; fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades; priorizar o acesso e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da Educação Básica; preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 a 5 anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade e a articulação com a etapa escolar seguinte; fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância; promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 anos; estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças

de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Também surgem alguns documentos atrelados a pesquisas na área da Educação das crianças pequenas: a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação (BRASIL, 2005b), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008a), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2008b), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c) e o manual de orientação pedagógica, intitulado Brinquedos e brincadeiras nas creches (BRASIL, 2012).

Aquino (2015) destaca também um conjunto de outros documentos e dispositivos legais oficiais, produzidos nas últimas décadas, que denota uma preocupação com o direito das crianças à Educação. Entre eles estão as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000), Critérios para Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1995; BRASIL, 2009d), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014a)<sup>216</sup>, Política Nacional de Educação Infantil: direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2005), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b), Educação Infantil no Campo (BRASIL, 2014b), Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BRASIL, 2012a), Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (BRASIL, 2012b) e Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo (BRASIL, 2012c), além de programas e ações do Ministério da Educação (MEC) como o Proinfantil (BRASIL, 2005)<sup>217</sup>, o Proinfância (BRASIL, 2007)<sup>218</sup>, o Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNEB (BRASIL, 2008c), o Merenda Escolar (BRASIL, 2009e) e o Apoio ao Transporte Escolar (BRASIL, 2009f).

---

<sup>216</sup> BRASIL. **Lei nº 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 10/01/2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08/03/2020

<sup>217</sup> Curso a distância, de formação para o magistério, em nível médio, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação, da rede pública ou privada, que não possuem a formação exigida pela LEI. 9.391/96, em seu artigo 62. Ao final do curso o professor receberá diploma para o exercício da docência somente na Educação Infantil. A legitimidade dos diplomas advém de pareceres emitidos pelos Conselhos Estaduais de Educação das unidades federadas nas quais o ProInfantil é desenvolvido. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/proinfantil> e <http://portal.mec.gov.br/proinfantil> Acesso em: 08/03/2020

<sup>218</sup> Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. É uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando a garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32749?start=20> Acesso em: 08/03/2020

Os desafios para a efetivação da oferta e qualidade das práticas pedagógicas nos espaços de Educação Infantil são inúmeros. E quando dizemos qualidade, estamos nos referindo à espaços e materiais adequados, formação continuada, condições de trabalho, salários e plano de carreira dignos para profissionais da área, à participação das famílias na escola, inclusão das crianças com deficiência, à valorização identitária de crianças negras, indígenas, quilombolas, do campo e imigrantes, à busca constante pela superação das desigualdades raciais, étnicas e de gênero, dentre outros. Assim, a dimensão política e a dimensão pedagógica não se dissociam e estão no cerne do trabalho pedagógico construído e produzido nas instituições de Educação Infantil. Nunes e Corsino (2009, p. 32) ressaltam que:

Muitas são as questões e é necessário pensar a institucionalização da infância hoje a partir de novos paradigmas, reinventando o trabalho nas creches e pré-escolas, flexibilizando as rotinas, dando leveza ao cotidiano de crianças e adultos que partilham essas instituições, levando a multiplicidade presente no mundo contemporâneo sem perder a consistência, sendo eticamente exatos na valorização do homem, pensando suas relações consigo mesmo, com o outro e com o meio ambiente, dando visibilidade à criança a partir de suas formas de expressar e significar o mundo.

É importante trazer alguns destaques no que se refere às dimensões políticas e pedagógicas da Educação Infantil, que de nenhuma forma se pretende neutra ou tem como função a manutenção do *status quo*. A realidade da Educação Infantil brasileira escancara a distância entre o ideal e o real, entre o proposto e o realizado. Apesar do quadro jurídico de direitos da criança e deveres do Estado, os princípios, as diretrizes, os objetivos dessa etapa da Educação Básica e os planos governamentais, temos uma situação concreta de desigualdade com uma parcela de crianças nos ambientes socioeconômicos mais empobrecidos que sequer tem acesso à Educação Infantil, especialmente nos primeiros anos de vida ou tem acesso a uma Educação Infantil de qualidade.

E por isso, concordamos com Kramer (2003a) quando ela afirma que todo projeto educacional precisa atuar contra as desigualdades e reconhecer as diferenças. O que vai de encontro com as defesas do Movimento *Escola Sem Partido*. Estabelecemos a distinção entre desigualdade e diferença, pois muitas vezes dissemina-se a ideia equivocada de que classe social seria mais uma diferença, o que se evidencia no fato de que, segundo Marx (2004), a luta de classes vem escrevendo a história das sociedades capitalistas. Não é apenas uma diferença. Kramer (2003a) defende, dessa forma, que precisamos reconhecer que nossa sociedade é profundamente desigual: afirmar a igualdade e combater a desigualdade, o que de forma alguma significa apagar ou não reconhecer as diferenças.

(...) a desigualdade, no limite, a desigualdade extrema, a falta radical de igualdade é a escravidão, uma situação em que os homens perderam de tal forma a propriedade

que nem sequer são donos de si. Já o não-reconhecimento das diferenças – étnicas, religiosas, de gênero, de idade etc. - significa a discriminação e a exclusão e, no limite, a eliminação. (KRAMER, 2003a, p.55)

Assim, toda prática na Educação Infantil deve afirmar igualdade, entendendo que todas as crianças são cidadãs de direitos; a desigualdade é algo a ser superado e a diferença algo a ser reconhecido. Essa dimensão política pode ser identificada na luta que empreendemos, nos últimos anos, em defesa da Educação Infantil como direito, segundo Kramer (2003a, p.55): “os movimentos em torno da Constituinte de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, pela LDB de 1996, as constituições estaduais, as leis orgânicas municipais” que afirmam a igualdade de todas as crianças e o reconhecimento de suas diferenças. Para a autora (2003a), as políticas para a infância são cruciais porque a Educação da criança é um direito humano e é nossa responsabilidade social tratarmos as crianças como cidadãs de pequena idade.

No que se refere à dimensão pedagógica, o que caracteriza o trabalho na Educação Infantil, de acordo com Kramer (2003a, p.60), é “a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, na arte”. Ou seja, ele se dá através da valorização à cultura de origem da criança e ao seu conhecimento.

Questões relativas à função da educação infantil e à natureza do seu papel têm sido discutidas no interior das pesquisas, da militância em defesa da concretização desse direito e de políticas públicas voltadas para a democratização das oportunidades de acesso a creches e pré-escolas. Assim, desde os debates em torno da Constituinte de 1988, passando pelos embates ao redor da LDB de 1996, as polêmicas sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, o chamado binômio educar/cuidar tornou-se não só objetivo da educação de crianças de zero a seis anos, mas também a sua especificidade. (KRAMER, 2003a, p.74)

Portanto, concordamos com Nunes, Corsino e Didonet (2011, p.9) quando afirmam que hoje o lugar da criança brasileira nas políticas públicas educacionais é o de “sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação”, em estabelecimentos educacionais que têm a função de cuidar e educar de forma indissociável, a fim de promover seu desenvolvimento integral, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. Todo cidadão brasileiro tem direito à Educação Infantil e o Estado tem obrigação de garantir o acesso sem exceção nem discriminação. As/o autoras/or destacam:

(...) por mais que avancemos nesse estudo, continua de pé, e cada vez mais vigorosa, a certeza de que a criança continua sendo ‘outra’, sujeito não manipulável e não esgotável pela observação externa, mistério pessoal, fonte de surpresas, de revelações inusitadas, de produções criativas e originais, cidadã cada vez mais visível e presente no cenário global da sociedade, como sujeito capaz de contribuir com sua presença e ação tipicamente infantil. (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p.11)



Ao mesmo tempo, é importante não ignorar que, ainda hoje, o direito das crianças pequenas à educação é desrespeitado e muitas vezes continuamos a nos deparar com a mentalidade de que quanto mais nova a criança, menos se reconhece o seu direito e sua necessidade de educação em ambientes coletivos. A ideia de que o cuidado e a educação das crianças pequenas são de competência exclusiva da família e da mãe continua forte em nossa sociedade e o atendimento à criança pequena ainda é visto, por vezes, como um mal necessário, só devendo ser ofertado quando a família não tem condições materiais, psicológicas ou culturais. Historicamente, às creches foram atribuídas tão somente as funções de assistência nutricional e de saúde para as crianças e suas famílias mais pobres e, nos discursos da elite política e econômica brasileira, as creches eram apresentadas como benesse e defendidas como estratégia para atenuar conflitos sociais (KUHLMANN JR, 1998; AQUINO, 2009).

E, assim, como forma de balizar nossas concepções e argumentos, na impossibilidade de nos debruçarmos sobre todas elas, selecionamos duas políticas recentes para a Educação Infantil que buscam em seu texto afirmar e reafirmar essa criança como sujeito de direitos, produtora de história e cultura, não manipulável. Fazemos isso, contudo, de forma crítica, considerando o contexto político conservador e de disputa e, portanto, o movimento de distanciamento e aproximação dessas políticas dos ideais conservadores e de uma agenda neoliberal para a Educação.

São inúmeras as políticas que apontam as impossibilidades e incoerências do *Escola Sem Partido* pensado a partir das concepções de criança, infância e Educação Infantil. Conforme já mencionamos, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) são diversos documentos que trazem a criança para a centralidade e a primeira etapa da Educação Básica como um direito. Ao mesmo tempo que surgem documentos controversos que apontam muito mais na direção de uma conciliação com setores conservadores do que em uma direção efetivamente progressista. Isso porque nada está dado e a Educação é um campo de disputas.

Nesta tese optamos por dar destaque às políticas recentes, sem qualquer intenção de analisá-las de forma detalhada e aprofundada, mas de apontar os aspectos principais que respondem aos anseios desta pesquisa. São elas: as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

#### 6.2.1 As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI: a indissociabilidade entre educar e cuidar e a criança como sujeito

Como desdobramento da participação da sociedade civil, principalmente através de movimentos sociais, da produção acadêmica na área, das convenções internacionais e dos dispositivos legais, um dos documentos mais importantes para a Educação Infantil é aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999, e após revisão, fixada pela Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a). Elas são construídas a partir de princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse documento tem destaque em nossa tese nesta tese devido a sua importância para a área da Educação Infantil, no Brasil, sendo compreendido como uma enorme conquista e tendo servido como marco relevante, orientador e normatizador das concepções e práticas pedagógicas envolvendo infância, crianças e Educação.

O dispositivo de caráter orientador compreende a criança como um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas constrói a sua identidade individual e coletiva”. O currículo da Educação Infantil, então, busca articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos, a fim de promover o seu desenvolvimento integral, e apresenta, como eixos norteadores que balizam a proposta pedagógica da etapa da Educação Básica, as interações e as brincadeiras, de forma comprometida com a ludicidade. A criança brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo, assim, cultura; ou seja, a criança vivencia história e cultura assim como as produz. (BRASIL, 2009, p.12)

No contexto em que a Educação Infantil vinha passando por momentos de reflexão e mudanças no âmbito da sua função social, política e pedagógica, na concepção de criança e infância, na ideia de desenvolvimento infantil e nas concepções didáticas, vale destacar que a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a) foi um marco para a Educação das crianças pequenas. Elas estão alicerçadas em amplo diálogo entre educadoras/es, movimentos sociais populares e sindicais, pesquisadoras/es e professoras/es universitárias/os e são uma resposta aos anseios da sociedade civil e de uma conjuntura em que as políticas para a infância e para a educação das crianças pequenas estavam em destaque. Nesse sentido, o documento e sua história reafirmam seu caráter político na luta por direitos.

É importante destacar que, na Educação Infantil, o ato de educar e todo o processo pedagógico é norteado pela ludicidade. Então, métodos sistematizados de aprendizagem tornam-se ultrapassados diante das mais recentes conquistas dessa etapa da Educação Básica e as diretrizes trazem dois eixos fundamentais não negociáveis: as interações e a brincadeira.

Destacamos que a proposta pedagógica para crianças pequenas deve garantir o cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica, construindo formas de sociabilidade comprometidas com a ludicidade, a democracia e a sustentabilidade do planeta, ou seja, o lúdico é parte fundamental do processo educativo na/para a infância. E as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem garantir experiências que tenham como eixos as interações e as brincadeiras, favorecendo a imersão das crianças em diferentes linguagens.

Outra questão a se destacar é o fato de que na Educação Infantil o cuidar e o educar são indissociáveis, ou seja, não existe Educação sem cuidado nem o contrário. Assim, embora se destaque que a função da Educação Infantil é o educar e o cuidar, como conceber educar sem cuidar? O educar não inclui necessariamente o cuidar? Por isso, destacamos educar e cuidar, pois entendemos necessário salienta essa indissociabilidade, mas entendemos que o ato de educar já pressupõe em si o cuidar.

Segundo Kramer (2003a, p. 75), durante a década de 1990, quando o debate se colocava:

(...) a educação infantil não pode ser compreendida como espaço onde se instrui nem como lugar só de guarda e proteção, lugar de cuidar, assistir. Acabávamos de superar, pelo menos, no plano teórico, a visão de creche como espaço de guarda e tutela e a de pré-escola como espaço de preparação da escolaridade. Acabávamos de propor que creches e pré-escolas fossem reconhecidas como parte do processo educativo (o que se configurou, pouco depois, como uma das conquistas da LDB); lutamos para que o trabalho, feito em especial com crianças pequenas, não fosse identificado como o trabalho escolar. E, ao procurar denominar a função, que não é só de assistência, guarda, tutela ou proteção, recorreu-se ao termo cuidar. Naquele momento e até hoje, *educar já engloba(va) necessariamente o cuidar.*

Mas o que significa cuidar de nossas crianças no que se refere ao contexto da Educação formal? O cuidado com as crianças envolve não apenas lhes levar mais leveza em momentos conturbados, mas entendê-las como sujeitos de direitos participantes da realidade social. Não assoberbá-las de atividades sistemáticas é uma forma de cuidado e também de educá-las para viver experiências inusitadas, para além da lógica da produtividade.

Também está no âmbito do cuidado a preocupação com a oferta democrática dessa educação, ou seja, que ela seja de qualidade e para todos. E nesse sentido, deve ser uma preocupação da escola e dos profissionais envolvidos a acessibilidade das crianças e suas famílias às novas tecnologias, materiais pedagógicos e, até mesmo, brinquedos em seu espaço privado.

Na observância das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009, p.17), faz parte da concepção pedagógica da Educação Infantil a sua função de “promover a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”, o que deixa nítida a

necessidade de torná-los acessíveis e democráticos, incluindo a situação bastante específica das crianças do campo, das crianças indígenas e quilombolas, crianças com deficiência e migrantes /refugiadas.

Um outro aspecto a ser considerado trata-se do papel e da participação das famílias na Educação das crianças e das diferentes organizações familiares. É importante colocar em evidência a relevância da participação da família como parceira da escola. A Educação familiar complementa a escola e não a substitui, o que significa que cada uma tem sua função na educação e cuidado das crianças, complementando-se entre si. Sobre isso, o documento das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009, p.17) afirma como função dessa etapa da Educação Básica o cumprimento de sua função política e pedagógica, “assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias”. Em suma, não se trata de transferir para as famílias o dever pedagógico ou ações e responsabilidades das instituições de Educação, busca-se, com isso, uma relação de parceria entre famílias e escolas.

Ainda nesse contexto, é válido, também como forma de cuidado, respeitar as particularidades e organização de cada família. Com relação a isso, a Educação Infantil precisa assegurar “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”. (BRASIL, 2009, p.19) Então, pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a), o papel das famílias é demasiadamente importante para uma Educação Infantil de qualidade. Não existem defesas no sentido de apartar a família da escola ou de desconsiderar as diferentes culturas familiares no contexto educativo escolar. O que se pretende é uma parceria e valorização dessas diferenças. Dessa forma, analisando as Diretrizes (BRASIL, 2009a) já é possível perceber uma forte contradição entre as concepções de infância, criança, Educação Infantil do documento e aquelas explanadas pelo Movimento *Escola Sem Partido*, uma vez que é inerente ao processo educativo nessa etapa a relação e interação com o outro e a construção da identidade individual e coletiva, a partir das experiências vividas coletivamente.

#### 6.2.2 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC: uma base como garantia de direitos ou mais um braço ideológico do capital sobre a Educação?

A BNCC (BRASIL, 2017)<sup>219</sup> é um documento implementado e orientado a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE, nº 2, de 22 de dezembro de 2017<sup>220</sup>, para todas as etapas da Educação Básica, mas sua formulação ocorre desde o início dos anos 2010, ao criar emendas na legislação educacional, de modo a criar condições para sua instalação.

Conforme consta no próprio dispositivo, trata-se de um:

(...) documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017)

Ainda que o documento em questão busque reafirmar dispositivos legais importantes para o campo da Educação e, em alguma medida, sua elaboração tenha contado, no caso específico da Educação Infantil, com a participação de algumas/alguns pesquisadoras/es posicionados dentro de uma perspectiva supostamente mais progressista (talvez na tentativa de amenizar a problemática de alguns pressupostos), nos perguntamos: seria mesmo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) uma conquista da sociedade civil na garantia de direitos para os bebês e crianças pequenas ou mais um tentáculo ideológico do capital a serviço de uma agenda neoliberal? Diante da conjuntura política e de todos os debates e embates envolvendo a elaboração de uma base nacional comum curricular, compreendemos esse documento como uma política de disputa por um projeto educacional.

Vale registrar que, de acordo com Freire e Netto (2020), a BNCC (BRASIL, 2017) foi elaborada sob a orientação de setores empresariais interessados na disputa do projeto educacional do país, retomando conceitos como competência e modelos curriculares nacionais. Em nota pública<sup>221</sup>, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) expressou sua preocupação com “a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Essa ‘volta’ das competências ignora todo o movimento das Diretrizes

<sup>219</sup> BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. Ministério da Educação – MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 10/01/2021

<sup>220</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 02/05/2021

<sup>221</sup> ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. [Rio de Janeiro], 10/04/2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao> . Acesso em: 06/08/2021.

Curriculares Nacionais - DCNs, construídas nos últimos anos, e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos” (BRASIL, 2017).

Segundo o dispositivo, as aprendizagens essenciais definidas devem concorrer para assegurar a bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos o desenvolvimento de dez competências <sup>222</sup> gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

- (i) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- (ii) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
- (iii) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- (iv) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- (v) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- (vi) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- (vii) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
- (viii) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- (ix) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
- (x) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

---

<sup>222</sup>A BNCC define competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

No texto das competências gerais é possível notar contradições entre o documento e o *Escola Sem Partido*. Ao promover a utilização de conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo, para entender e explicar a realidade de forma crítica, reflexiva, significativa e ética e afirmar a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, a BNCC (BRASIL, 2017) reafirma a necessidade de educar para a superação das desigualdades sociais e valorização das diferenças, sejam elas culturais, de raça, etnia, gênero ou deficiência. O que significaria promover a liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade através de princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, em detrimento de discursos que pensam a escola como lugar apenas de transmissão de conhecimentos técnicos, em que as/os alunas/os são tidas/os como passivas/os e manipuláveis e a/o professora/or como usurpadora/or e doutrinadora/or.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017), o próprio dispositivo afirma reconhecer que:

(...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Entretanto, a despeito da boniteza das palavras, o que percebemos é que se trata, na prática, de uma normativa de caráter essencialista e, portanto, problemática no que se refere ao respeito às diferenças regionais e sociais, além de ser também etapista, já que se alicerça na aquisição de habilidades e competências, o que, em grande medida, acaba por se aproximar de concepções mais reacionárias como as do *Escola Sem Partido*.

Além disso, entendemos que durante a elaboração da BNCC (BRASIL, 2017) a diversidade e as diferenças foram pouco consideradas, primeiro porque a afirmação de uma base nacional para um país tão diverso como o Brasil acaba negligenciando particularidades tanto no âmbito geográfico quanto no âmbito social, econômico, político e/ou histórico; segundo porque é sabido que as questões envolvendo gênero e sexualidade (e a própria palavra "gênero", bem como a expressão "orientação sexual") foram solapadas do documento, o que já denota a correlação de forças (ou conciliação) de setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira.<sup>223</sup>

---

<sup>223</sup>Informação presente em reportagens: TOKARNIA, M. MEC retira termo "orientação sexual" da Base Curricular. **Agência Brasil**: Brasília, DF, 07/042017. Disponível em:

Sobre esse caráter essencialista e universalista presente na BNCC (BRASIL, 2017), endossamos o entendimento de Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016):

A suposição de que há um espaço universal, onde se possa produzir algo que seja comum, genérico e ao mesmo tempo, unificador, a partir de acordos possíveis se assenta sob uma ideia de consensos que pressupõe o "não uso" explícito da força e do poder. Ou seja, a apologia ao conceito de universal pressupõe a ideia subjacente da BNCC de que há uma unidade possível na multiplicidade e que ela pode ser realizada sem a utilização de uma força unificadora. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p.48)<sup>224</sup>

Uma das preocupações e críticas que compartilhamos desde o início das discussões acerca da elaboração de uma base curricular está no fato da Educação Infantil ser pensada a partir de competências e habilidades. Em oposição, acreditamos em uma perspectiva em que "prevaleçam as experimentações, as criações de novos possíveis, os pensamentos, a partir do faz-de-conta e das brincadeiras, algo impossível de ser encapsulado, universalizado e vendido como mercadoria". (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p.52)

A Base, como é comumente chamada, afirma respaldar-se em alguns marcos legais como artigos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), da LDBEN (BRASIL, 2013) e do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) para assegurar uma formação básica comum nacional. Destacamos alguns pontos que o documento considera e que contemplam a Educação Infantil:

- (i) o art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”;
- (ii) o art. 2º da LDBEN (BRASIL, 1996), nos seguintes termos: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos

---

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>. Acesso em: 03/08/2021 e FERREIRA, P.; MARIZ, R. CNE retira gênero e orientação sexual da Base Curricular: Órgão acatou alterações propostas pelo MEC sobre o tema, mas alterou abordagem da questão em ensino religioso. **O Globo**: Brasília; Rio de Janeiro, 12/12/2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/cne-retira-genero-orientacao-sexual-da-base-curricular-22179063>. Acesso em: 02/08/2021 e em outros veículos de grande circulação.

<sup>224</sup>Este trecho aparece em um parágrafo em que Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) comparam esse pensamento unificador, apagador das diferenças, a um viés em que “um tipo de pensamento tem quase a função do Estado: unificar, ou seja, uma ideia, um conhecimento, um pensamento unifica as diferenças, em uma unidade, por isto função de Estado”. Nesse ponto, discordamos das autoras, pois entendemos que o Estado que apaga as diferenças é o Estado burguês. Por esse motivo, destacamos como citação direta apenas o trecho que nos contempla ideologicamente. Aproveitamos para ressaltar que as autoras apresentam suas ideias em uma perspectiva pós-estruturalista e, por isso, consideramos importante esta ressalva, já que lançamos mão nesta tese de uma perspectiva materialista histórica e, portanto, neste caso reafirmamos apenas os pontos consonantes das diferentes concepções político-ideológicas e teóricas.



- ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”;
- (iii) o art. 9º da LDBEN (BRASIL,1996), ao definir umas das incumbências da União, em seu inciso V, como a de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”;
- (iv) o art. 22 da LDBEN (BRASIL, 1996) esclarece que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”;
- (v) o art. 26 da LDBEN (BRASIL, 1996), na redação dada pela Lei nº 12.796/2013, estipula que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”;
- (vi) o art. 27 da LDBEN (BRASIL, 1996) indica que os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, entre outras, a diretriz da “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”;
- (vii) o art. 29 da LDBEN (BRASIL, 1996), na redação dada pela Lei nº 12.796/2013, define que, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Contudo, ao mesmo tempo que a BNCC (BRASIL, 2017) reafirma alguns preceitos importantes presentes em aparatos legais anteriores, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), revela-

se como parte de uma agenda neoliberal, organizada pelo terceiro setor<sup>225</sup> brasileiro a fim de garantir o avanço e sucesso de suas pautas.

Sobre isso, concordamos com Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p.51-52) quando, ainda durante a elaboração da BNCC (BRASIL, 2017), as autoras afirmavam que ela vinha sendo apresentada como estratégia para melhorar a qualidade da Educação Básica no país, pautando-se na distinção de conhecimentos e habilidades denominados “mínimos” e “essenciais”, portanto, estaria presente em escolas, cursos de formação de professoras/es, em produções de materiais didáticos e livros dirigidos para professoras/es e crianças. Dessa forma se traduziria na presunção de conteúdos que “obrigatoriamente” seriam ensinados e produziram um campo de necessidades, o que acabaria demandando cursos específicos e elaboração de materiais didáticos que contemplassem os conteúdos a serem implantados. Após a aprovação do documento (e passados 4 anos), constatamos que as autoras anteviram as repercussões dessa normativa para o campo educacional, bem como seu caráter mercadológico.

Também consideramos relevante destacar o caráter prescritivo do documento, já que não se trata de um documento orientador apenas, mas norteador da prática docente, o que, por sua vez, diz à/ao professora/or o que deve ser feito, quais temas devem ser abordados e como sua prática deve se dar. Assim sendo a BNCC (BRASIL, 2017) constitui-se em um documento que, na prática, interfere na autonomia docente, contribuindo, dessa forma, para uma Educação menos democrática, pautada na aquisição de conteúdos mínimos. Tal perspectiva vai ao encontro do que defendem setores afinados a uma concepção de Educação para o capital, conservadora do *status quo* e neoliberal economicamente.

No que se refere especificamente à Educação Infantil, ainda que não ignoremos o fato de que a sua inclusão na BNCC (BRASIL, 2017) represente mais um passo no processo histórico de sua integração conjunta na Educação Básica e de que ela reafirma a concepção que vincula educar e cuidar (entendendo o cuidado como indissociável do ato de educar) nas práticas cotidianas da Educação Infantil, compreendemos que esses preceitos já estavam consolidados anteriormente, por meio de dispositivos legais de grande relevância conforme já

---

<sup>225</sup>Expressão utilizada para designar o conjunto de atividades realizadas por organizações privadas não governamentais, independente dos demais setores (Estado e mercado), embora com eles possa firmar parcerias e receber investimentos. Destaca-se o Todos pela Educação como forte exemplo da influência do terceiro setor na Educação. Trata-se de uma organização não governamental, criada em 2006, formada por cerca de 200 representantes, entre fundadores, mantenedores e instituições como Fundação Bradesco, Instituto Unibanco, Fundação Grupo Volkswagen, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, entre outros grupos empresariais. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/> Acessado em: 16/08/2021. Ver também: MARTINS, Erika Moreira. Todos Pela Educação: Como Os Empresários Estão Determinando A Política Educacional Brasileira. Editora Lamparina. Rio de Janeiro. 2016.

mencionado, o que acaba não justificando sua necessidade. Questionamo-nos, dessa forma, sobre o intuito de se produzir um novo documento orientador das práticas pedagógicas da Educação Infantil, estando outros dispositivos ainda em vigor, e sobre os interesses subjacentes à elaboração e implantação de uma base curricular nacional comum para todo o Brasil.

Destacamos que, nessa etapa da Educação Básica, o que antes eram tidos como objetivos a serem alcançados pela/o professora/or, alicerçados pela própria DCNEI (BRASIL, 2009a), ganha um caráter em que os objetivos devem ser alcançados pelas crianças. É válido ressaltar que na BNCC (BRASIL, 2017) a Educação Infantil estrutura-se de maneira específica e diferente do Ensino Fundamental e Médio, propondo os chamados “campos de experiência” que se respaldam nos direitos de aprendizagem e nas DCNEI (BRASIL, 2009a), o que acaba dando à normativa direcionada a essa etapa da Educação Básica um aspecto mais palatável e ameno. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016)

Considerando os eixos estruturantes das práticas pedagógicas mencionados nas DCNEI (BRASIL, 2009a), as interações e brincadeira e as competências gerais da Educação Básica propostas pela própria BNCC (BRASIL, 2017), o documento elencou seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que assegurariam, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam desempenhando um papel ativo, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. São eles:

- (i) **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;
- (ii) **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;
- (iii) **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;
- (iv) **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;
- (v) **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;
- (vi) **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Algumas/alguns pesquisadoras/es como Campos e Barbosa (2015) se colocam em defesa da normativa e indicam que a Educação Infantil percorreu um caminho inverso ao propor para a BNCC (BRASIL, 2017) asserções vinculadas às DCNEI (BRASIL, 2009a) e ressaltam que a proposta traduz os princípios centrais deste documento, como conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se, o que poderia ser constatado na sua estrutura, já que se apresenta através dos “campos de experiências de aprendizagens”, diferindo da estrutura da normativa para as demais etapas da Educação Básica. Sobre o temor de que a Educação seja produzida como trampolim para as avaliações que passarão a gerir as demais etapas, as autoras supracitadas (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p.360) afirmam que ao mesmo tempo que a BNCC (BRASIL, 2017) pode ser instrumentalizada por grupos corporativos, também pode ser discutida e apropriada como “currículo base” nos diferentes espaços dessa etapa educacional”, acreditando que a partir dessa normativa é possível disputar o seu conteúdo.

Contudo, discordamos dessa avaliação, já que entendemos que a disputa não se traduz de forma equânime na sociedade capitalista e a própria BNCC (BRASIL, 2017) já representa essa disputa com derrota do campo progressista. Também tem sido uma preocupação a real possibilidade de se garantir que os campos de experiências não se traduzam em uma espécie de disciplinas curriculares. Em acordo com Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), acrescentamos que:

As forças em luta são desiguais na disputa pelo conteúdo, isto significa que o movimento social ou as concepções não escolarizadas para a Educação Infantil, não têm a mesma força/poder político e econômico da concepção privatista da educação. Dito de outra forma, ao concordarmos e confluirmos para um suposto consenso da aceitação de uma base comum para a educação infantil, há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma ou "invólucro" no qual se assenta a base, ou seja, o comum e o universal impõe, desde logo, um conteúdo que deve ser "homogêneo", único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere. Além disso, há que se fazer um esforço teórico e prático para que os campos de experiências não sejam a ante sala dos conteúdos clássicos sistematizados em disciplinas. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 50)

Ainda segundo o documento, as creches e pré-escolas têm como objetivo "ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar", pois acolhem vivências e conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade e articulá-los em suas propostas pedagógicas. Por isso, "potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais" (BRASIL, 2017). Nesse aspecto, a escola e a família, então, são colocadas como

parceiras no processo educativo e não como inimigas, conforme o todo tempo afirma o *Escola Sem Partido*, em um contexto de fiscalização e denunciamento.

Assim, em seus escritos, a BNCC (BRASIL, 2017) busca reafirmar uma concepção de criança como sujeito que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, constrói e se apropria de conhecimentos por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. E não como um ser passivo, manipulável e vulnerável ao ponto de ter seus direitos suprimidos, o que iria, em um primeiro momento, de encontro com as ideias do Movimento *Escola Sem Partido*. Entretanto, há uma concepção de criança e de infância que será tomada como universal na BNCC (BRASIL, 2017) direcionada à Educação Infantil e esse modelo de criança e infância é aquele que se assemelha ao preconizado por movimentos como o *Escola Sem Partido*. Esse padrão de classe, raça/etnia e gênero é exatamente aquele que os Novos Estudos da Infância e da Criança, bem como algumas políticas para a Educação Infantil, buscam dismantellar.

De acordo com o que consta no documento, ainda que afirme defender a criança como sujeito, a BNCC (BRASIL, 2017) não necessariamente representa um confinamento das aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo, ao contrário, afirma apresentar uma intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. E que o aprendizado técnico e sistematizado não é característica dessa etapa nem é ela uma preparação para a etapa posterior, o Ensino Fundamental.

Conforme consta neste dispositivo normatizador:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017)

Nesse sentido, seria papel da/o profissional da Educação Infantil "refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças" (BRASIL, 2017).

Ainda que a BNCC (BRASIL, 2017) faça algumas afirmações em seu texto, buscamos contemplar o que o documento representa a despeito de seus escritos, ou seja, o que está por trás de suas palavras ditas: o não dito. O seu caráter etapista acaba impossibilitando, ou, pelo menos tornando mais distante, uma perspectiva de Educação Infantil que valorize a criança como sujeito do presente e as práticas pedagógicas como importantes em si mesmas. A partir

de defesa de habilidades e competências e a prescrição de conteúdos mínimos, seu caráter etapista fica evidente e, portanto, aproxima as diferentes fases da Educação Básica a uma concepção preparatória para as etapas posteriores; no caso da Educação Infantil, como preparatória ao Ensino Fundamental.

Diante de todo o exposto, é possível compreender porque a elaboração, a aprovação e a própria vigência da BNCC (BRASIL, 2017) estão envoltas em polêmicas e debates acirrados na área da Educação. Existem discordâncias no que se refere à forma como foi produzida e à pretensão de definir um currículo nacional, especialmente em um país tão diverso como o Brasil. Várias entidades de pesquisadoras/es e profissionais da Educação foram críticos, especialmente pelo que se manifesta a ANPEd, em nota pública de 2017:

(...) a Diretoria da ANPEd reafirma sua compreensão de que Educação é compromisso com o público, com o bem comum, com a diversidade e respeito às práticas e processos educativos que se encontram em curso nas escolas brasileiras - aspectos pouco considerados pelo documento entregue pelo MEC ao CNE.

No que se refere à Educação Infantil, as críticas se dão sobre as diferentes realidades das creches e pré-escolas brasileiras e no que se refere à aquisição de habilidades e competências por essa faixa etária de crianças. Portanto, nesta tese, demos enfoque ao que consideramos paradoxal na BNCC (BRASIL, 2017): o fato de tratar-se de um documento vigente e recente da política educacional voltada para a Educação das crianças pequenas que (i) reafirma em seus escritos a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a criança como sujeito, apontando, desta forma, para algumas inconsistências do Movimento *Escola Sem Partido*, ao mesmo tempo que (ii) escancara um caráter etapista, prescritivo, apagador das diferenças, em consonância com uma perspectiva neoliberal de Educação, apontando, por outro lado, a uma concepção de infância, criança e Educação que se aproxima do Movimento *Escola Sem Partido*.

Concluimos que o documento representa uma disputa por um projeto educacional. Uma disputa política e ideológica da Educação desse projeto por setores antagônicos da sociedade capitalista. As palavras bonitas presentes no documento, se analisadas de forma contextualizada politicamente, acabam perdendo seu valor, já que entendemos que a normativa abre espaço ao que, em seus escritos, alega se opor. Consideramos importante destacar, portanto, que a própria BNCC (BRASIL, 2017) é resultado de uma correlação de forças em torno de um projeto educativo, ao mesmo tempo que uma conciliação entre ideias mais progressistas do campo da Educação e ideias conservadoras como a do *Escola Sem Partido*. Vale ressaltar, igualmente, que a versão final da BNCC (BRASIL, 2017) ficou sem “menções à identidade de gênero e

orientação sexual” o que reafirma “seu caráter contrário ao respeito à diversidade”, além de evidenciar “a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil” (ANPEd, 2017), ou seja, as ações de pressão do Movimento *Escola Sem Partido* tiveram êxito no documento que visa estabelecer um currículo nacional.

Assim, concluímos que o documento representa uma disputa por um projeto educacional. Uma disputa política e ideológica da Educação desse projeto por setores antagônicos da sociedade capitalista. E as palavras bonitas presentes nele, se analisadas de forma contextualizada politicamente acabam perdendo seu valor, já que entendemos que a normativa abre espaço ao que, em seus escritos, alega se opor.

Compreendemos, dessa forma, que a BNCC (BRASIL, 2017) expressa uma tentativa inócua de conciliação entre setores mais progressistas alinhados politicamente à esquerda política e setores de corrente ideológica neoliberal e conservadora do *status quo*. No documento essa disputa e conciliação aparecem em alguns aspectos que consideramos cruciais: o seu caráter essencialista que ignora as diferenças geográficas em um país de grande proporção territorial, bem como suas discrepâncias sociais; a sua concepção “etapista”; a defesa da aquisição de habilidades e competências e a exclusão de temas envolvendo desigualdades e questões identitárias, como as de gênero, por exemplo. A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta, desta forma, um caráter que não atende aos princípios da pluralidade e autonomia pedagógica e nem ao projeto de uma Educação emancipadora, sendo ela o resultado da disputa entre projetos políticos antagônicos. Mais um braço do capital na Educação de bebês, crianças e jovens.

### **6.3 Lutas, Debates e Políticas Públicas para a Educação Infantil: um percurso posicionado**

Ao longo deste capítulo por meio do percurso histórico dos Estudos Sociais da Infância e da Criança e das políticas públicas no campo da Infância e da Educação Infantil no Brasil, percebemos uma desconstrução da ideia universal de criança e infância e uma rejeição ao essencialismo, colaborando no sentido de ultrapassar visões monolíticas e colocando as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e a infância como uma construção da coletividade e categoria social permanente. Esse percurso nos faz refletir sobre políticas como o *Escola Sem Partido* que colocam ainda a criança em um lugar de passividade e vulnerabilidade e a/o professora/or de Educação Infantil em um lugar por vezes de assistência apenas, por outras de transmissor de conhecimentos de forma sistematizada, como foi possível

notar nas análises das publicações encontradas na página virtual do Movimento. Alguns discursos destacavam a criança passiva, a/o professora/or manipuladora/or e, em alguns momentos, tratava a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental ou mesmo desqualificava a necessidade de formação específica, quando criticam os "especialistas" da Educação.

Destacamos também a necessidade da Educação ter uma atuação contra as desigualdades sociais e reconhecimento das diferenças e o seu papel de afirmar constantemente a igualdade. Afirmamos com base no percurso de lutas e reivindicações pela creche, dos debates constitucionais bem como pelas políticas públicas que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não é neutra, não se pretende neutra e imparcial, até porque sua história, desde a luta por creche, seu surgimento e as disputas envolvidas, não são neutros. Por isso, consideramos também os avanços jurídicos que desembocam em políticas públicas e dispositivos legais que acabam por contemplar as crianças como sujeitos e a infância como categoria social não transitória para a adultez.

As políticas e programas para a infância e para a Educação Infantil surgem, dessa forma, como conquista para/das crianças e, ao mesmo tempo, como sua institucionalização. As lutas históricas, as disputas e as conquistas legais nos permitem ter a dimensão da complexidade e dos desafios que se apresentam na política para a Educação das crianças pequenas. É importante frisar que o contexto geográfico e a conjuntura política influenciam diretamente nos avanços e retrocessos dessas políticas e na forma como os governos e a sociedade, de uma forma geral, compreendem a infância e a educação das crianças. É um campo de disputas e, portanto, é um campo político que, mesmo sendo reconhecidamente um direito das crianças, está vinculado ao mundo do trabalho traduzido em uma lógica: os adultos trabalham e as crianças “estudam” e, enquanto os adultos estão trabalhando, as crianças estão na escola.

O tempo de funcionamento das creches, especialmente, garante que as mães possam ter tempo para o trabalho e também para realização pessoal. Mas faz parte da luta por uma instituição de qualidade de atendimento às crianças pequenas que tanto a creche quanto a pré-escola (ou seja, que toda a Educação Infantil) sejam, além de um espaço de assistência às crianças, vinculado em alguma medida ao mundo do trabalho, também e principalmente um espaço educativo com sol, terra, água, brinquedos e uma interação entre crianças e adultos e crianças entre si.

Assim, movimentos sociais feministas e populares, ainda que com a participação de setores conservadores, conseguiram colocar a creche no âmbito dos direitos das crianças pequenas, para além de uma necessidade da mãe que trabalha. A creche passa a ganhar *status* de política pública, sendo encarada como espaço de socialização das crianças e isso implica a necessidade de qualidade profissional e estrutural aos envolvidos: crianças, família e



profissionais. A luta pela Educação Infantil passa a ser uma questão social e não mais uma individual.

A luta por creche foi uma das pautas mais importantes, que acarretou grandes mudanças na vida das mulheres brasileiras. Isso porque, além das creches possibilitarem às mulheres deixarem suas/seus filhas/os para que pudessem trabalhar, deu a elas a possibilidade de dividir com a sociedade e com o Estado a educação e criação de seus filhos, além de possibilitar maior participação na esfera pública. Assim, a disputa por creche e pela Educação Infantil foi (e é) uma das tantas lutas revolucionárias pela emancipação feminina.

Essa luta sofreu transformações com o tempo, no ritmo das mudanças de concepções de infância e do papel da mulher na sociedade. Se antes a Educação Infantil era uma necessidade das mães trabalhadoras ou uma necessidade do empresariado para liberação de mão de obra feminina, passou a ser também uma responsabilidade social com os direitos das crianças pequenas. Um espaço educativo, de cuidado e de sociabilização das crianças. A criança se torna uma responsabilidade pública e não apenas da mãe. A creche passa a ser um direito de homens, mulheres e, especialmente, das crianças.

A Educação Infantil galga a posição de ser concebida como um direito das crianças pequenas à Educação, sem excluir, contudo, os direitos das mães trabalhadoras e sua realização sócio-profissional, condição basilar para a sua emancipação. Assim, podemos dizer que as feministas e os movimentos de mulheres politizaram a creche e a revolucionaram, dentro e fora das entidades e instituições, como sindicatos e partidos políticos.

As crianças pequenas tornam-se compreendidas como sujeito de direitos e a creche como direito delas à Educação, ainda que nem sempre fosse assim durante toda essa luta histórica. A sociedade passou, aos poucos, a reconhecer a creche como um espaço de socialização, cuidado e de transformação das relações sociais, familiares e profissionais, em relação às crianças. Se antes a palavra “creche” tinha um “sentido negativo, de cabideiro, guarda ou proteção, ao ser ouvida hoje evoca a noção de direito, de educação e de cidadania”. Isso porque, “as práticas foram mudando, e são as práticas reais, seus confrontos, os interesses que carregam, as forças em disputa envolvidas que, historicamente, mudam o significado das palavras”. (KRAMER, 2003a, p.60)

E Educação Infantil como etapa da Educação Básica contribui, então, para o enfrentamento das desigualdades sociais de gênero e uma educação não sexista, é uma das formas mais concretas de se combater a divisão sexual do trabalho e, dessa forma, a discriminação, subalternização e exploração das mulheres em nossa sociedade. É uma conquista da/para classe trabalhadora e, hoje, um direito de todas as crianças.

A dinâmica das lutas no Brasil trouxe essas questões à centralidade do debate, seja nos sindicatos, movimentos sociais, no trabalho ou no meio acadêmico, entre pesquisadoras/es.

Entretanto, apesar das dificuldades, é imprescindível reconhecer a conquista do direito à creche como um patrimônio da luta das mulheres, do feminismo, da esquerda e do sindicalismo também. E se torna quase impossível não reconhecer a Educação Infantil como parte de projeto revolucionário de uma *práxis* pedagógica emancipadora, indissociável da política e da luta por um outro horizonte possível, em que homens e mulheres avancem rumo à diminuição das desigualdades e que as crianças sejam efetivamente reconhecidas como sujeitos de direitos, participantes da realidade social e conscientes, bem como construtoras, da nossa história e cultura.

Ficamos com a pergunta: "quem é a criança?" Para Nunes, Corsino e Didonet (2011, p.10), a questão toca nossa identidade de adultos, já que nossa resposta geralmente tem relação com a nossa experiência pessoal: "a criança que fomos, a infância que vivemos". Ao dizer algo sobre a criança de hoje, é possível que estejamos trazendo à luz algo sobre a criança do passado que carregamos em nosso íntimo. Dois autores que nos são muito caros e fundamentais nesta pesquisa nos ajudam a pensar a criança e a infância nesse sentido: nas suas experiências, seja na infância berlinense do século XIX ou na brasileira do século XX. E suas reflexões se entrecruzam nos permitindo pensar concepções de criança, infância e Educação (Infantil).

Assim, no próximo capítulo dialogaremos com Paulo Freire (2011, 2018, 2019) e Walter Benjamin (1991, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2012a, 2012b, 2012c, 2015) que nos embasam para pensarmos sobre a indissociabilidade entre o ato de educar/educação e o conceito de "experiência" como vivências significativas. Em seu centenário de nascimento (1921-2021), Freire nos ajuda a compreender a Educação como campo de disputa, em uma perspectiva de classe, e nos permite perceber em suas obras a concepção de criança e Educação sobre a qual se alicerça o *Escola Sem Partido*, a qual devemos combater. Afirma, desta forma, a impossibilidade de uma suposta posição neutra ou imparcial no ato de educar que, para ele, é maior do que o ato de ensinar ou transmitir conhecimentos pura e simplesmente. Com Benjamin, por sua vez, atravessamos o que ele chama de "pobreza da experiência", "época das doces asneiras" e "experiência como máscara do adulto" às ideias do *Escola Sem Partido* sobre a suposta "vulnerabilidade" e "docilidade" das crianças em contexto escolar, bem como sobre o que chamam (e clamam) de "autoridade moral dos pais sobre os filhos".

## 7 A CONCEPÇÃO DE “EDUCAÇÃO BANCÁRIA” E A “EXPERIÊNCIA COMO MÁSCARA DO ADULTO”: UMA CRÍTICA “FREIREANA” E “BENJAMINIANA” AO ESCOLA SEM PARTIDO

Assim não se necessita, mesmo em relação ao proletariado, daqueles milhares de palavrinhas com as quais a burguesia mascara as lutas de classes de sua pedagogia. Poder-se-á renunciar assim tanto às práticas “imparciais”, “compreensivas”, “sensíveis”, como também às educadoras “cheias de amor pela criança”.

*Walter Benjamin, 2009c, p.118*

Através da História da Educação Brasileira é possível observar que as elites conservadoras vêm buscando impor seus projetos educacionais. Ataques conservadores à Educação e à escola pública são comuns, pois não é interesse de quem detém o poder econômico e sociocultural o desenvolvimento de um sistema que favoreça uma educação libertária, crítica e emancipadora.

A atual conjuntura política e a crescente difusão de ideias de cunho autoritário e conservador têm exigido muitos esforços de setores mais progressistas da sociedade, no sentido de resistir e de combater toda a sorte de retrocessos no que se refere a políticas sócio-educacionais. O *Escola Sem Partido* segue essa linha reacionária e qualquer proposta de educação libertária torna-se alvo dos ataques fervorosos de seus adeptos. É neste contexto de crítica e resistência que se insere este capítulo. Nosso principal objetivo aqui é discutir criticamente o Movimento *Escola Sem Partido*, suas concepções de infância e Educação, a partir da nossa leitura sobre algumas obras de Walter Benjamin e de Paulo Freire, buscando articular as ideias destes dois autores.

Os escritos de Benjamin (1991, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2012a, 2012b, 2012c, 2015) nos ajudam a analisar e compreender o projeto do Movimento *Escola Sem Partido* e seus impactos na infância e na educação das crianças oriundas da classe trabalhadora. Recorreremos, em nossa análise, à noção de *experiência* trazida pelo autor e como ela se situa na infância e na área da Educação, bem como as suas contribuições no que se refere à educação popular ou proletária. A intenção, então, é buscar pensar sob uma ótica benjaminiana o crescimento das ideias que norteiam o *Escola Sem Partido* e a sua influência na educação das crianças pequenas, em especial, das crianças da classe trabalhadora, considerando escritos importantes do autor como: *Experiência* (2009a), *Experiência e Pobreza* (2012a), *A vida dos estudantes* (2009b),

*Teatro Infantil Proletário* (2009c), *Pedagogia Comunista* (2009d), *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (2012b), *Sobre o conceito de história* (2012c) e as narrativas radiofônicas apresentadas por ele em emissoras de rádio de Berlim e Frankfurt (2015), nas quais a cultura e o cotidiano das crianças berlinenses têm destaque.

A ótica freireana se dá a partir de obras como *Pedagogia do Oprimido* (2011a), *A Importância do Ato de Ler* (2011b), *Pedagogia da Autonomia* (2018) e *Educação como Prática da Liberdade* (2019) e a crítica se vale do conceito de “Educação Bancária”, de Paulo Freire, que muito se assemelha às concepções de Educação dos criadores, adeptos e defensores do *Escola Sem Partido*. Nesse contexto, consideramos relevante abordar os ataques desferidos a Paulo Freire por parte da direita política brasileira, segmento em que, ao nosso ver, o *Escola Sem Partido* está inserido, e suas motivações. E utilizamos a própria página virtual do movimento para demonstrar essas incursões e perseguições à obra freireana.

Nossa intenção é articular as ideias de Walter Benjamin e Paulo Freire ao momento contemporâneo em que percebemos um levante de concepções e pautas conservadoras e autoritárias, como identificamos no Movimento *Escola Sem Partido*, seus impactos na educação das crianças pequenas pertencentes à classe trabalhadora e seus pressupostos. Ainda que de tempos geracionais distintos, os autores apresentam uma temporalidade comum no que se refere à sociedade capitalista e às tensões advindas dos projetos antagônicos inerentes à contemporaneidade, o que, portanto, torna suas contribuições atuais.<sup>226</sup> E é sobre essas contribuições que nos debruçamos e vislumbramos pistas para compreender e reagir a movimentos conservadores ou mesmo neofascistas.

Sobre os autores:

Walter Benjamin<sup>227</sup> foi um filósofo, ensaísta, crítico literário e tradutor judeu alemão, nasceu em Berlim, em 1892, e viveu a maior parte de sua vida na Alemanha.

<sup>226</sup> Embora Walter Benjamin e Paulo Freire não sejam da mesma geração, entendemos que do ponto de vista histórico são sujeitos da Idade Contemporânea, em que o sistema capitalista é dominante, mas tensionado com modos de organização social, política e econômica do comunismo e outros projetos de esquerda assemelhados. Assim sendo a primeira metade do século XX, tempo de Benjamin, não é o mesmo que a segunda metade do mesmo século, tempo de Freire, porém, entendemos que as forças políticas e econômicas são do mesmo tempo histórico no que se refere à contemporaneidade.

<sup>227</sup> FRAZÃO, Dilva. **Walter Benjamin**: Filósofo e ensaísta alemão. 7Graus: eBiografia, Porto, 15/03/2018. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/walter\\_benjamin/](https://www.ebiografia.com/walter_benjamin/) . Acesso em: 03/03/2021

Em 1904, foi matriculado em um internato, no campo, na Turíngia, onde conheceu o pedagogo Gustav Wyneken e sob sua influência ingressou no Movimento da Juventude, que tinha o objetivo de reformar o sistema de Educação da Alemanha.

Em 1910, Benjamin começou a publicar, sob o pseudônimo de Aroob, seus ensaios e críticas na revista juvenil *Der Anfang*. Inscreveu-se na Universidade Albert-Ludwig de Friburg, em Brisgóvia, onde estudou Filosofia Neokantiana. Em 1913 foi para Berlim onde estudou Lógica e foi eleito presidente do Grupo de “Estudantes Livres”, que integrava o Movimento da Juventude. No ano seguinte retira-se do Grupo e em 1915 rompe com o Movimento e com Wyneken, por discordar do apoio dado à Primeira Guerra.

Ainda em 1915 conhece Gershom Scholen e passa a ter uma nova visão da política de esquerda e do judaísmo. Em 1917, segue para a Suíça. Nessa época, conhece o filósofo marxista Ernst Bloch. Ingressa na Universidade de Berna onde dá continuidade em seus estudos. Em 1919, defende seu doutorado com a tese intitulada “O Conceito da Crítica de Arte no Romantismo Alemão”. De volta a Berlim, em 1923, conhece Theodor Adorno e Siegfried Kracauer. Entre 1923 e 1925 trabalhou em sua obra mais ampla, o ensaio “A Forma do Drama Barroco Alemão”. Em 1924 passa um período em Capri, onde conhece Asja Lacis, que o inicia no marxismo. Em 1925 seu ensaio foi apresentado na Universidade de Frankfurt, mas lhe foi negada a licença profissional que lhe permitiria o acesso à docência do Departamento de Estética.

Inicia, assim, uma ampla colaboração com jornais e revistas, entre elas a revista do Instituto de Pesquisa Social, mais tarde conhecida como “Escola de Frankfurt”. Em 1926 trabalha na tradução de Marcel Proust e no final do ano publica *Sodoma e Gomorra*, o IV volume da obra *Em Busca do Tempo Perdido*. Em 1929 conhece Bertold Brecht.

Em 1933, com a ascensão do regime nazista, Benjamin emigra para Paris. Em 1935, as revistas e jornais alemães não aceitam mais nenhum de seus artigos. A partir de 1937, recebe ajuda mensal do Instituto de Pesquisa. Em 1939 foi destituído da cidadania alemã. Com a invasão nazista na França, Walter Benjamin atravessa Paris com o objetivo de chegar à Espanha e embarcar para os Estados Unidos. Entretanto, diante da recusa dos espanhóis em lhe conceder a passagem e se vendo ameaçado pelos nazistas, se suicida, em 1940, com uma dose letal de morfina que tinha trazido consigo.

Deixou vasta obra literária, além de ter contribuído para a teoria estética, para o pensamento político, para a filosofia e para a história. Nas palavras de Michel Löwy (2009), não se trata de “um pensador como os outros”.

Estamos habituados a classificar os filósofos de acordo com seu caráter progressista ou conservador, revolucionário ou nostálgico. Benjamin escapa a essas classificações. Foi um crítico revolucionário da filosofia do progresso, um nostálgico do passado que sonha com o futuro, um romântico partidário do materialismo. É possível defini-lo como marxista, visto que reivindica o materialismo histórico, mas sua interpretação do pensamento de Marx – nutrida por leituras de György Lukács e Karl Korsch – é original e heterodoxa. (LÖWY, 2009, p. 259).

A partir do movimento dialético do pensamento, Benjamin não recusa o materialismo dialético de Karl Marx e constrói uma teoria da modernidade, ou melhor, um modo historiográfico materialista dialético de compreender a modernidade. Isso pode ser visto em muitas de suas obras, quando articula suas ideias e críticas com o sistema capitalista ao abordar o conceito de trabalho e as questões de classe.

Paulo Freire<sup>228</sup> foi um educador e filósofo brasileiro, nascido em 1921, em Pernambuco (Recife). Apesar de formado inicialmente em Direito, atuou durante o início de sua carreira

<sup>228</sup> FRAZÃO, Dilva. **Paulo Freire**: Educador brasileiro. 7Graus: eBiografia, Porto, 24/12/019. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/paulo\\_freire/](https://www.ebiografia.com/paulo_freire/). Acesso em: 03/03/2021.

como professor de Língua Portuguesa. Trabalhou também para o Serviço Social da Indústria (SESI) como diretor do setor de Educação e Cultura, iniciando ali um trabalho com a alfabetização de jovens e adultos e de trabalhadores da indústria, além de ter lecionado Filosofia da Educação na Universidade de Recife.

Em 1959, o educador ingressou na cátedra de História e Filosofia da Educação, da Escola de Belas Artes da Universidade de Recife, com a tese Educação e atualidade brasileira. Em 1961, tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais, da mesma instituição, o que o possibilitou realizar experiências mais amplas com alfabetização de adultos.

Em 1964, com o Golpe Militar, Paulo Freire foi levado para a prisão onde passou 70 dias, e em seguida se exilou no Chile. Durante cinco anos desenvolveu trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Em 1969, Paulo Freire lecionou na Universidade de Harvard. Durante dez anos, foi consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas, em Genebra, na Suíça. Retorna ao Brasil apenas em 1980, após a Lei da Anistia de 1978, passando a lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade de Campinas (Unicamp). Entre 1988 e 1991, Paulo Freire foi nomeado Secretário de Educação do município de São Paulo. Ele vem a falecer em 1997, aos 76 anos, após complicações em sua saúde.

### 7.1 Infância, educação, experiência e a pobreza da experiência

Geralmente, entende-se experiência como algo relacionado ao método científico ou todo e qualquer conhecimento ou aprendizado obtido por meio dos sentidos e das vivências<sup>229</sup>. Entretanto, é bem verdade que existem alguns conceitos filosóficos de experiência desenvolvidos por pensadores, além do próprio Benjamin (2009a; 2012a), como Agamben (2008), Foucault (1984, 1999) e Deleuze (1988, 2001). Em Walter Benjamin (2009<sup>a</sup>), a noção de experiência apresenta um entendimento peculiar e esse entendimento nos ajuda a pensar as infâncias como conceito geracional e a criança como sujeito histórico de direitos e produtora de história e cultura, já que a criança é protagonista de suas próprias experiências inerentes à infância.

A noção de experiência em Benjamin (2009, 2012) aparece, principalmente, nas obras *Experiência* (2009a), *Experiência e pobreza* (2012a) e *O narrador* (2012b). A experiência em seus escritos é trazida através (i) da experiência a partir da própria infância, da narrativa de uma infância urbana, berlinense, a experiência como vivências coletivas significativas e, por outro lado, (ii) do conceito de experiência na modernidade e a negação da sua possibilidade com o desenvolvimento acelerado da técnica, com o postulado da experiência como discurso de

<sup>229</sup> “Experiência. 1. Em seu sentido geral, a experiência é um conhecimento espontâneo ou vivido, adquirido pelo indivíduo ao longo da vida. [...]. 2. Em sentido técnico, a experiência é a ação de observar ou experimentar em vista de formar ou de controlar uma hipótese. Assim, a experiência [...] é o fato de provocar, partindo de condições bem determinadas, uma observação tal que seu resultado seja apto a fazer conhecer a natureza do fenômeno estudado. Sinônimo de experimento.” (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1990, p. 92-93).

autoridade. Assim, para ele, falar de experiência significa falar de uma experiência com o mundo moderno e suas transformações.

Lessa (2016) afirma que a experiência benjaminiana relaciona-se com a memória, com o que é passado de geração em geração, com o que tem o peso da tradição e que, por se situar no âmbito da transmissão geracional, nos permite relacionar seu conceito com a Educação. Para Benjamin (2012a), a experiência é a transmissão de histórias pela narração:

Ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos. (BENJAMIN, 2012a, p. 123)

Destaca-se que a experiência guarda um caráter coletivo e pode ser narrada por um sujeito, enquanto a vivência expressa reações imediatas aos choques vividos por parte de um sujeito, mais marcado pela solidão do que pela sua ligação à coletividade. Benjamin também traz a experiência como máscara do adulto, a qual intimida e destrói o que poderia ser construído na infância e desvaloriza os anos que as crianças e jovens estão vivendo. Essa experiência apresenta “ares de superioridade” e acaba por converter a infância e a juventude em uma época das “doces asneiras” ou em uma fase que precede “a longa sobriedade das coisas sérias”. Além disso, existem aqueles que sequer permitem que esses anos sejam vividos, tentando, em nome de uma experiência, empurrá-los, desde já, para a “escravidão da vida” (BENJAMIN, 2009a, p. 21-22).

Na contemporaneidade, as políticas públicas para a infância, em especial, as políticas educacionais, ainda que tentem se desprender de uma concepção de infância conservadora e limitada, na qual a criança é entendida como indivíduo despreparado, sem experiência, acrítico, sem cultura e sem história, acabam trazendo consigo essa concepção da experiência adulta como vanguarda. Os adultos sabem o que é melhor para as crianças, sabem o caminho que devem seguir e as aconselham a pularem etapas, pegarem atalhos, para alcançarem objetivos que sequer construíram por si próprias. A máscara da experiência do adulto cria também para a criança o objetivo, o início, o meio e o fim. Essa concepção, atualmente contraposta pelos estudos da infância, legislações e documentos internacionais vigentes, coaduna com movimentos e projetos de lei como o *Escola Sem Partido*, que entendem a criança como propriedade de seus pais e sem qualquer consciência crítica e autonomia de pensamento.

Mas, segundo Benjamin (2009a, p.22), os adultos não percebem que existe outra coisa além da experiência, existem valores que não se prestam à experiência, valores dos quais nos colocamos a serviço. E, nesse sentido, o autor critica: “[...] o filisteu jamais levanta os olhos

para as coisas grandiosas e plenas de sentido, a experiência transformou-se em seu evangelho. Ela converte-se para ele na mensagem da vulgaridade da vida”. Preso a essa experiência, pois só a conhece, o adulto está também preso ao novo que é sempre o mesmo, se repete, o que Benjamin chama de “eternamente ontem”. E, nesse contexto, a lembrança da infância com sentimentalismo é tida por Benjamin como uma camuflagem para o ódio que os adultos sentem dos sonhos de sua juventude.

Assim, ao mesmo tempo que a experiência pode ser muito mais que uma vivência significativa, sendo algo coletivo, ela pode representar um discurso de autoridade que vai acabar por tentar impedir e deslegitimar a vivência significativa de outrem, no caso, das crianças. O discurso de autoridade dos pais, argumentado a partir de suas vivências, pode representar a invalidação da experiência de seus filhos e, portanto, de vivências significativas próprias de cada geração.

E é na contramão de tantos estudos na área da infância e da educação e de dispositivos legais, que uma concepção de infância já há muito criticada por pesquisadoras/es-educadoras/es, na qual a criança é entendida como uma “folha de papel em branco” onde o adulto vai depositar o conhecimento e inculcar valores, vem ganhando força atualmente na sociedade brasileira. É nesse contexto que ganham forma projetos como o *Escola Sem Partido* e de *Ideologia de Gênero*, por exemplo. Argumentos que acusam a escola de querer influenciar o gênero das crianças ou de as/os professoras/es “doutrinares as crianças para o comunismo”<sup>230</sup> vêm se tornando obstáculos a serem enfrentados pelos profissionais comprometidos com uma Educação pública, plural, laica e democrática, uma Educação que tenha como princípio os Direitos Humanos e o pensamento crítico, em que a criança é sujeito social, histórico e cultural e não um mero depósito de informações.

Então, parte-se do pressuposto de que crianças e jovens não são sujeitos que pensam por si e desconsidera-se o fato destes estarem imbricados nas relações como sujeitos históricos, políticos, produtores de conhecimento e cultura. Uma relação entre adultos e crianças fundamentada na “verticalidade”. Crianças e jovens seriam vistos como indivíduos passivos e manipuláveis, o que segue na contramão das pesquisas que envolvem infância e juventude, principalmente no campo da Educação e da Sociologia. Assim, na defesa da horizontalidade na relação entre adultos e crianças, concordamos com Freire (2011a, p.71) quando ele afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

---

<sup>230</sup> Ideias presentes nos discursos de defesa desses projetos e que se encontra em *sites* como o da *Escola Sem Partido*, disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 18/08/2018.



Outra questão importante de se destacar é a ideia de que os adultos sabem o que é melhor para as crianças, ou seja, os pais veem a vida de seus filhos como uma propriedade e tentam privá-los de toda a sorte de experiências que julgam negativas ou desnecessárias. É a “experiência como máscara do adulto” trazida por Benjamin. Uma experiência que traz discursos de autoridade, “ares de superioridade” e desvaloriza os anos que crianças e jovens estão vivendo, “converte-os na época das doces asneiras que se cometem na juventude, ou no êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria” (BENJAMIN, 2009a, p. 21-22). Assim, além da crença de que as crianças e jovens são indivíduos totalmente manipuláveis e passivos, tenta-se, a todo custo, deslegitimar suas experiências.

Mas, será que em um ponto os pais teriam razão com seus gestos cansados e sua desesperança arrogante? Será necessário que o objeto da nossa experiência seja sempre triste, que não possamos fundar a coragem e o sentido naquilo que não pode ser experimentado? Neste caso então o espírito seria livre. Mas, sempre e sempre, a vida o estaria rebaixando, pois, enquanto soma das experiências, a própria vida seria um desconsolo. (BENJAMIN, 2009a, p.23).

A partir da construção do conceito de experiência e associado a suas discussões sobre o conceito de história, o autor critica a ideia de progresso e desenvolvimento. Não é a quantidade das experiências que nos levará ao desenvolvimento, mas a qualidade e intensidade dessas experiências. A experiência não se funda na razão, mas sim na sensibilidade, na cultura e nas artes. Benjamin faz uma crítica ao progresso por acreditar que, ajustado à técnica, ele transforma o ser humano em “máquina do trabalho” e, em nome da evolução e do progresso, degrada-se o trabalho e passa-se a uma letargia, a uma acomodação, num ajuste ao que a Modernidade produziu. Para ele, “a catástrofe é o progresso, o progresso é a catástrofe. A catástrofe é o contínuo da história” (BENJAMIN, 1991, p.1244)

Para Muranaka (2006), em seu artigo em que aborda o conceito de experiência, o mito mais perigoso e presente na sociedade moderna é o mito do progresso. Benjamin o critica buscando identificar os artifícios discursivos que visam à alienação; e mostra como o entendimento de progresso iguala a noção do experimentar a uma ilusão. Trata-se de um véu, produzido pelo sistema capitalista, que busca justificar o acúmulo de capital. Somente o discurso científico e técnico, regulamentado pelos interesses da classe dominante, torna capaz e suficiente todo o tipo de apropriação em nome do progresso. Nesse sentido, Benjamin trabalha a ideia de progresso como uma ilusão. A ideia de um progresso linear e ascendente fragmenta-se na medida em que está intimamente ligada à ideia de repetição, a repetição no trabalho, a repetição na Educação, a repetição no mercado, a repetição no mito.

Ao trazermos tais reflexões para analisar as políticas educativas, o que conseguimos perceber é uma, ainda, entranhada noção de criança, infância e experiência passiva e intimidada pelo discurso da experiência como autoridade, do desenvolvimento e do progresso. São políticas que trazem uma noção desenvolvimentista da educação e do conhecimento, de escolarização da Educação Infantil como etapa de preparação para o Ensino Fundamental que, por sua vez, seria a preparação para o Ensino Médio; este também seria a preparação para a universidade ou curso técnico<sup>231</sup>, os quais preparam para o mundo do trabalho. Enfim, anula-se a experiência por si só e a coloca a serviço da vida adulta e de um futuro quase que inalcançável, tendo como objetivo maior a produção econômica e os processos de exploração e acumulação desiguais.

Nesse contexto, Benjamin (2012a) traz também, mais do que a noção de experiência, a pobreza da experiência, uma vez que tal está perdida no mundo moderno. Essa pobreza da experiência não está apenas naquelas da ordem privada, mas em experiências da humanidade, em geral. Em seu escrito *Experiência e Pobreza* (2012a), o autor afirma que “as ações da experiência estão em baixa” e justifica essa pobreza da experiência a partir (i) da tragédia, dor e barbárie, (ii) do desenvolvimento da técnica, dos meios de produção e acumulação de capital e (iii) do vazio modo de vida burguês. Essa ideia pobreza da experiência trazida por Benjamin (2012a) não deve ser compreendida como se os homens aspirassem a novas experiências, mas como se quisessem se libertar de todas e aspirar a um mundo em que possam ostentar tão pura e claramente a pobreza dessa experiência.

É importante ressaltar que essa crítica à pobreza da experiência, pelo autor, está contextualizada na Primeira Guerra Mundial, suas implicações na vida de toda uma geração e seus efeitos no espírito de uma época, quando a experiência é mutilada nos campos de guerra, na tragédia, na fome e na dor. Também se contextualiza em um período de sofisticação dos meios de produção, acumulação de capital e do capitalismo como modo de produção, em queo individualismo moderno manifesta-se na redução do homem a uma mercadoria, quando ele se torna um objeto de consumo para o sistema. A capacidade de contemplação do sujeito dilui-se, conforme dilui-se a sua identidade nos meios de produção. Há, dessa forma, uma mudança na percepção de mundo e o privado revela-se no material, físico e infinitamente distante do comunitário. Temos, a partir da influência de um modo econômico, o isolamento e a instalação de uma pobreza de experiência (MURANAKA, 2006).

---

<sup>231</sup> Junto ao movimento conservador se verifica a (re)ascensão de projeto de educação dual, a superior destinada à classe média e elite, a técnica para as classes trabalhadoras. (SAVIANI, 1999).

Larrosa (2002) também faz algumas considerações acerca da pobreza da experiência nos dias atuais. Para ele, nada mais nos toca e quase nada (de novo) acontece. Muitas coisas se passam, mas a experiência é cada vez mais rara. Assim, ele nos traz o que considera algumas causas e indícios dessa pobreza. Entre elas estão: (i) o excesso de informação, (ii) o excesso de opinião, (iii) a falta de tempo e (4) o excesso de trabalho.

Para Larrosa (2002, p. 21), “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. Isso porque saber das coisas não significa viver as coisas, saber das coisas não necessariamente nos toca, nada nos acontece. O autor também acredita que a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que opina sobre tudo o que tem de informação. Para Larrosa (2002, p. 22):

Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça.

A falta de tempo também colabora para a pobreza da experiência. Tudo passa depressa e isso torna as coisas fugazes e instantâneas. Assim, a velocidade em que temos contato com tudo faz com que não haja vivências significativas e, dessa forma, estamos sempre buscando o novo. “O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito”. A velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (LARROSA, 2002, p. 23).

Larrosa (2002) chama atenção para um equívoco bastante comum: o de confundir experiência com trabalho. Na realidade, ele faz uma crítica ao excesso de trabalho como prejudicial à experiência, ou seja, o que entendemos como o trabalho sob a ótica do capital, que aliena e segrega mulheres e homens do que é produzido. O sujeito moderno nunca para e isso impede que algo lhe aconteça. Ele se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Sempre se perguntando o que pode fazer. Sempre está desejando fazer, produzir e regular algo. O sujeito moderno está atravessado por vontade de mudar as coisas, de fazer algo de forma prática. Por isso, corroborando as palavras de Walter Benjamin (2012a, p.128), “ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-la muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do *atual*”.

Entendemos que o cenário apresentado por Larrosa (2002) afeta a criança e as concepções de infância. A velocidade das informações, o excesso de opinião, excesso de trabalho, tudo isso influencia a vida das crianças e as políticas educacionais para essa faixa etária da população. As crianças estão imersas nesse mundo, ao passo que compartilham dele, têm contato com conhecimentos já existentes e produzem novos conhecimentos. Assim, as crianças estão cada vez mais imersas em um mundo em que a experiência se torna uma raridade; são envolvidas na trama ideológica da mídia e do marketing infantil, do mundo do trabalho e da informação; exige-se delas cada vez mais atitudes práticas e posicionamentos perante a sociedade, pautados no consumismo e produtivismo. As políticas educacionais veem a educação de crianças como uma preparação para seu futuro, como uma fábrica em que elas serão moldadas.

Dessa forma, a noção de experiência em Benjamin (2009a, 2012a), bem como o que o autor nos traz sobre o que julga se tratar de uma pobreza da experiência, as articulações e críticas que faz à sofisticação e desenvolvimento do capitalismo e do sistema financeiro e seus impactos na sociedade, nos ajudam a pensar a Educação, a pensar infância e podem nos ajudar a compreender o projeto de educação para as classes populares que está em pauta na contemporaneidade. Nesse contexto, a quais interesses servem as políticas educacionais? O que está reservado para as crianças da classe trabalhadora?

## **7.2 Educação Sem Paulo Freire? O *Escola Sem Partido* como proposta de Educação Bancária**

O Movimento *Escola Sem Partido* constitui uma forma de imposição dos projetos educacionais da elite brasileira à Educação por intermédio de ataques conservadores, portanto, não é de interesse desse grupo detentor de privilégios um sistema educacional que favoreça uma educação libertária, crítica e emancipadora da classe trabalhadora. É nesse contexto que a proposta de educação libertária de Paulo Freire, bem como todo seu trabalho e militância pela Educação das classes populares, tornou-se alvo de fortes ataques.

Vocês conhecem alguém que tenha sido alfabetizado pelo método Paulo Freire? Alguma dessas raras criaturas, se é que existem, chegou a demonstrar competência em qualquer área de atividade técnica, científica, artística ou humanística? Nem precisam responder. Todo mundo já sabe que, pelo critério de “pelos frutos os conhecereis”, o célebre Paulo Freire é um ilustre desconhecido. As técnicas que ele inventou foram aplicadas no Brasil, no Chile, na Guiné-Bissau, em Porto Rico e outros lugares. Não produziram nenhuma redução das taxas de analfabetismo em parte alguma. Produziram, no entanto, um florescimento espetacular de louvores em todos

os partidos e movimentos comunistas do mundo. O homem foi celebrado como gênio, santo e profeta.

Assim tem início o artigo *Viva Paulo Freire!*, escrito por Olavo de Carvalho (2012), disponível no endereço eletrônico do Movimento *Escola Sem Partido*. Um misto de sarcasmo, sordidez e incompreensão acerca do trabalho de Paulo Freire e de sua contribuição para a Educação brasileira. Sobre especificamente esse artigo e as críticas ao método de alfabetização de Paulo Freire, discorreremos mais adiante. É válido destacar que Paulo Freire vem sendo atacado e muito criticado por alas mais conservadoras da sociedade e tem sido utilizado politicamente como signo de uma Educação decadente, doutrinadora e “ideologizada” e, dessa forma, sofre muitos ataques remetidos pelo Movimento *Escola Sem Partido*.

Para nos ajudar na elaboração deste capítulo e, em alguma medida, ilustrar essa questão, realizamos uma breve análise na página virtual do Movimento utilizando a mesma metodologia de busca anteriormente descrita. Ao acessarmos o *site* do Movimento *Escola Sem Partido*, <https://www.escolasempartido.org/>, por exemplo, clicarmos na aba *Blog* e inserirmos o nome ‘Paulo Freire’ no campo de pesquisa, encontramos um total de 62 artigos, distribuídos em 8 páginas (ANEXO H). Dessa totalidade, 10 discorrem especificamente sobre Paulo Freire e os outros apresentam enfoque em assuntos diversos, apesar de mencionarem o patrono da Educação em seu texto.

Tabela 16 - Artigos gerados em busca no site do ESP, descritor “Paulo Freire”

Nº	Título	Categoria	Publicação
1	O pesadelo de Paulo Freire	Artigos e vídeos	02/08/2020
2	Em 1964, ex-deputada Sandra Cavalcanti já alertava contra a picaretagem do método Paulo Freire	Artigos e vídeos	17/02/2020
3	Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?	Artigos e vídeos	05/07/2019
4	Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada	Artigos e vídeos	28/02/2018
5	Viva Paulo Freire!	Artigos e vídeos	04/06/2012
6	Método Paulo Freire, ou Método Laubach?	Artigos e vídeos	08/09/2011
7	Freire: o patrono da doutrinação	Notícias	04/06/2012
8	Pedagogia do opressor	Doutrina da Doutrinação	30/08/2014
9	Um patrono à altura	Artigos e vídeos	27/02/ 2013
10	Autoajuda marxista	Artigos e vídeos	04/12/2012

Fonte: ESCOLA SEM PARTIDO, c2019c

O artigo *O pesadelo de Paulo Freire*<sup>232</sup>, escrito pelo procurador Miguel Nagib (2020d), faz uma crítica à argumentação da inexistência de neutralidade como forma de justificar o posicionamento político e ideológico das/os professoras/es na escola e na vida, o que chama de

<sup>232</sup> NAGIB, M. O pesadelo de Paulo Freire. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 02/08/2020d Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/o-pesadelo-de-paulo-freire/>. Acesso em: 06/01/2021

doutrinação. Para isso, descreve no texto um pesadelo que supostamente teria tido Paulo Freire durante o exílio:

Sonhou que estava numa sala de cirurgia, pronto para ser operado. Viu, então, a seu lado, um homem que parecia haver saído de um chiqueiro, sujo dos pés à cabeça, segurando um bisturi.

– Quem é o senhor?, perguntou o futuro Patrono da Educação brasileira.

– Sou o médico que vai operá-lo, disse o homem.

– Mas o senhor está imundo, suas mãos estão imundas, o bisturi está imundo. O senhor não vai nem se lavar?

E o médico respondeu, enquanto riscava a barriga do paciente com o bisturi:

– Lamento, Sr. Paulo, seria inútil. Não existe ambiente que seja livre de contaminação. (NAGIB, 2020d)

Na publicação *Em 1964, ex-deputada Sandra Cavalcanti já alertava contra a picaretagem do método Paulo Freire*<sup>233</sup>, também da autoria de Nagib (2020a), uma crítica ao método Paulo Freire de alfabetização é realizada com base em uma matéria publicada no *site Senso Incomum*, em 17 de dezembro de 2019. A ex-deputada Sandra Cavalcanti, secretária de Serviços Sociais de Guanabara, deu uma exclusiva ao antigo *Jornal do Brasil*, em março de 1964 afirmando que Paulo Freire era uma fraude e que o seu método, além de ser uma falcatura, visava somente transformar o estudante em um revolucionário. Segundo ela, o método Paulo Freire “é o abuso e o desrespeito à personalidade do educando, a covardia de invadir a sua humildade e a sua ignorância, sem ser com a intenção reta de libertá-lo desta incapacidade técnica”. Seria um método milagroso de alfabetização que utilizaria de “processos revolucionários e subversivos junto aos adultos analfabetos”.

Jonas da Silva Azevedo (2019), em seu escrito *Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?*<sup>234</sup>, questiona em que medida Paulo Freire propõe uma educação realmente libertadora ou antes um método de manipulação ideológica e partidária. O autor acredita que:

(...) a criticidade é realmente importante num processo de aprendizagem. Porém, o que a pedagogia de Paulo Freire propõe, pelo menos em relação ao ensino e aprendizado entre o professor e o aluno, é fazer do professor um propagador e doutrinador do ideário neomarxista e fazer dos alunos militantes dessas mesmas causas.

<sup>233</sup> NAGIB, M. Em 1964, ex-deputada Sandra Cavalcanti já alertava contra a picaretagem do método Paulo Freire. *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 17/02/2020a. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/em-1964-ex-deputada-sandra-cavalcanti-ja-alertava-contr-a-picaretagem-do-metodo-paulo-freire/>. Acesso em: 06/01/2021.

<sup>234</sup> AZEVEDO, J. Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária? *in*: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 05/06/2019. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/>. Acesso em: 02/01/2020.

Azevedo (2019) também critica a concepção de Freire (2011a) de Educação Bancária, afirmando de forma superficial que ela seria todo conhecimento (saber) já pré-estabelecido e sistematizado, incluído conhecimentos que a humanidade desenvolveu ao longo dos anos graças ao método científico, o qual é feito com racionalidade e lógica. Em outras palavras: o professor que ensina os seus alunos conteúdos programados e disciplinares estaria utilizando de um método opressor, pois estaria apenas repassando conhecimentos tradicionais e, tendo recebido pacificamente esses saberes, os alunos passariam a reproduzir e sustentar a superestrutura opressora.

Da mesma forma, em *Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada*<sup>235</sup>, Luiz Lopes Diniz Filho<sup>236</sup> (2013) já fazia essa crítica ao conceito de Educação Bancária, afirmando que Freire defende um método que consistiria em transmitir ao aluno verdades prontas, mas disfarçado como um processo dialógico, manipulado pelo professor, que sonega ao aluno o conhecimento de explicações alternativas e mais sofisticadas do que aquela, ou seja, as/os professoras/es adeptos do método Paulo Freire criticam a Educação Bancária, mas a utilizam de forma ideologizada disfarçada de diálogo no intuito de doutrinar.

O artigo *Viva Paulo Freire!*<sup>237</sup> é aquele que mencionamos no início deste tópico, neste capítulo, em que Olavo de Carvalho (2012) faz duras críticas ao método de alfabetização Paulo Freire, afirmando que não existe ninguém que tenha sido alfabetizado por esse método.

Em *Método Paulo Freire, ou Método Laubach?*<sup>238</sup>, David Gueiros Vieira<sup>239</sup> (2011) afirma que o Método Laubach de alfabetização teria sido copiado por marxistas dando origem ao método Paulo Freire, dessa forma com uma “nova metodologia” e com ênfase na luta de classes. Segundo ele, o Método Laubach de alfabetização de adultos teria sido criado pelo missionário protestante norte-americano Frank Charles Laubach (1884-1970) e desenvolvido nas Filipinas, em 1915, subsequentemente foi utilizado com grande sucesso em toda a Ásia e em várias partes da América Latina, durante quase todo o século XX, mas teria sido copiado por Paulo Freire.

<sup>235</sup> DINIZ FILHO, L. L. Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 28/02/2013. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada/>. Acesso em: 08/01/2021.

<sup>236</sup> Doutor em Geografia pela FFLCH-USP, professor do Departamento de Geografia da UFPR e colaborador do ESP.

<sup>237</sup> CARVALHO. Viva Paulo Freire! in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 3 jun. 2012. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/viva-paulo-freire/>. Acesso em: 07/01/2021

<sup>238</sup> VIEIRA, D. Método Paulo Freire, ou Método Laubach? in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 8 set. 2011. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/metodo-paulo-freire-ou-metodo-laubach/>. Acesso em: 09/01/2021

<sup>239</sup> PHD em História da América Latina, Mestre em História dos Estados Unidos da América e especialista em História da Questão Religiosa do Brasil. Atualmente professor aposentado da Universidade de Brasília (UnB)

No artigo *Freire: o patrono da doutrinação*<sup>240</sup>, baseado na Reportagem de Jardel Patrício Arruda (2012), no Diário de Cuiabá, edição de 29 de abril de 2012, a nomeação de Paulo Freire como patrono da Educação brasileira foi recebida de forma antagônica em diferentes grupos dedicados a debater esse tema. Segundo ele, para a esquerda, a notícia foi comemorada como o reconhecimento de um herói e revolucionário da Pedagogia, mas entre “outros estudiosos” foi o reconhecimento da doutrinação educacional no Brasil. Destacamos que ao se referir a “outros estudiosos”, a reportagem não os identifica ou menciona sua vertente político-ideológica, o que nos leva a desconfiar de que sejam alinhados à direita política e, até mesmo, desacreditar da veracidade dessa informação.

De acordo com o exposto no texto, Paulo Freire é considerado o mentor da educação para a consciência política. A pedagogia da libertação, delineada por ele, é intimamente ligada ao marxismo e influenciou diretamente a teologia da libertação<sup>241</sup>, considerada a representação da esquerda política no catolicismo, o chamado “socialismo cristão”.

Segundo Fernandes (2016), a pedagogia da libertação de Paulo Freire está enraizada nos princípios do humanismo marxista, uma vez que busca superar a opressão através de um processo de tomada de consciência crítica, alicerçada na unidade entre teoria e prática transformadoras, ou seja, da *práxis* autêntica. Para o procurador e fundador do Movimento *Escola Sem Partido*, Miguel Nagib, entrevistado na reportagem, a nomeação de Paulo Freire como patrono da Educação Brasileira seria a confirmação de que prevalece em sala de aula um modelo ideológico de ensino e afirma que “a nomeação de Freire, alguém intimamente ligado ao PT e aos movimentos sociais de esquerda socialista, serve para expor a veia marxista do ensino público no Brasil”.

O artigo de Sol Stern<sup>242</sup> (2014), intitulado *Pedagogia do opressor*<sup>243</sup>, critica o método Paulo Freire e afirma que ele nada mais é que “um tratado político utópico que clama pelo fim da hegemonia do capitalismo e a criação de uma sociedade sem classes”. Segundo o autor, professoras/es que adotam essas ideias, as quais julga perniciosas, arriscam prejudicar seus alunos, em especial os alunos mais desfavorecidos, o que considera uma ironia.

---

<sup>240</sup> ARRUDA, J. Freire: o patrono da doutrinação. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 4 jun. 2012. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/freire-o-patrono-da-doutrinacao/>. Acesso em: 09/01/2021

<sup>241</sup> Movimento sócio-eclesial que surgiu dentro da Igreja Católica, na década de 1960 e que, através de uma análise crítica da realidade social, buscou auxiliar a população pobre e oprimida na luta por direitos. Contudo, ao proceder assim, seus adeptos chocaram-se contra o Estado, interesses econômicos e até mesmo a hierarquia da instituição Católica. (CAMILO, 2011).

<sup>242</sup> Editor e articulista do City Journal, integrante sênior do Manhattan Institute, [www.manhattan-institute.org/](http://www.manhattan-institute.org/) e autor de *Breaking Free: Public School Lessons and the Imperative of School Choice*.

<sup>243</sup> STERN, S. Pedagogia do opressor. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 30/08/2014. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/pedagogia-do-opressor/>. Acesso em: 12/01/2021



*Um patrono à altura*<sup>244</sup>, escrito por Carlos Ramalhete<sup>245</sup> (2013), acredita que Paulo Freire é o grande culpado por intempéries que acometem a Educação brasileira, entre elas o fato de, segundo suas palavras, um terço dos universitários ser analfabeto funcional e as escolas servirem de doutrinação política e ideológica e à “desmistificação” de valores, “deixando de lado o ensino e preservação da cultura”. Dessa forma, Paulo Freire seria, de fato, o patrono da Educação já que, para Ramalhete (2013), ele “é o patrono da substituição de conhecimento por ideologia, de aprendizado por lavagem cerebral”. Para o autor do artigo:

Só o que fez este triste patrono foi descobrir que o aluno é um público cativo para a doutrinação marxista. A educação deixa de ser uma abertura para o mundo, uma chance de tomar posse de nossa herança cultural, e passa a ser apenas a isca com a qual se há de fisgar mais um inocente útil para destruir a herança que não conhece. (RAMALHETE, 2013)

Por fim, o artigo *Autoajuda marxista*<sup>246</sup>, de José Maria e Silva<sup>247</sup>, afirma que “Paulo Freire prega a liberdade, mas cultua totalitarismos” e que a sua obra “Pedagogia do Oprimido” seria uma espécie de autoajuda marxista que idolatra Che Guevara, enaltece a sua ligação com o povo e justifica execuções sumárias que ele perpetrou. Além disso, o texto afirma que “o reducionismo pedagógico é o grande legado de Paulo Freire” e faz uma crítica ao seu método de alfabetização através de palavras geradoras que acredita estarem “carregadas de ideologia revolucionária”.

O “Método Paulo Freire”, com mais propaganda que resultados, foi uma ferramenta populista de João Goulart financiada com dinheiro norte-americano do acordo MEC-Usaid. E nem era inédito: o uso de palavras geradoras na alfabetização já estava presente em outras propostas pedagógicas, como o “Método Laubach”, muito disseminado no Brasil. O que Paulo Freire fez foi carregar as palavras de ideologia revolucionária, a pretexto de falar da realidade do aluno. É como se o pedreiro tivesse de se restringir ao tijolo; o lavrador, à enxada; o carpinteiro, ao serrote. O que seria da cultura brasileira se Machado de Assis fosse obrigado, em sua alfabetização, a tartamudear sobre o morro em que nasceu? (SILVA, 2012)

Nota-se, através do exposto, que os ataques propagados pelo Movimento *Escola Sem Partido* e seus apoiadores têm ressonância no que se refere, principalmente, ao aspecto crítico e libertário do trabalho de Freire, potencialmente emancipador da classe trabalhadora. Acusações como doutrinação para o marxismo e utilização de temas geradores “carregados de ideologia revolucionária”, culpabilização pelo que consideram a derrocada da Educação

<sup>244</sup> RAMALHETE, C. Um patrono à altura. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 27/02/2013. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/um-patrono-a-altura/> Acesso em: 12/01/2021

<sup>245</sup> Colunista do Jornal Gazeta do Povo (<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/colunistas/carlos-ramalhete/>) e o Mèdiu (www.medium.com/@carlosramalhete)

<sup>246</sup> SILVA, J. M. Autoajuda marxista. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 04/12/2012. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/autoajuda-marxista/>. Acesso em: 16/01/2021

<sup>247</sup> Jornalista e mestre em Sociologia.

brasileira e entendimento equivocado (ou deturpação) de seus escritos, concepções e teorias podem ser encontrados na página virtual através dos artigos gerados. Em muitos escritos o método de alfabetização de Paulo Freire foi duramente atacado e acusado de ineficiência. Desse modo, munidos do material encontrado na página virtual do Movimento *Escola Sem Partido*, que ratifica os ataques desferidos a Paulo Freire, retomamos aqui as críticas ao método freireano, as perseguições a Paulo Freire, bem como suas motivações e destacamos as incompatibilidades entre as ideias do patrono da Educação brasileira e as do *Escola Sem Partido*.

Em 1994, em uma entrevista publicada na *Folha de S. Paulo*, Paulo Freire explicou porque seu método não conseguiu erradicar o analfabetismo no Brasil: “faltou, centralmente, decisão política”. Segundo ele, a sociedade brasileira é profundamente elitista e autoritária, sendo assim, tornava-se quase impossível as classes dominantes reconhecerem os direitos fundamentais das classes populares. Iniciamos, assim, um diálogo entre uma entrevista de Paulo Freire em 1994 e o artigo de Olavo de Carvalho, *Viva Paulo Freire!*, de 2018. O problema seria a proposta de Paulo Freire ou seria a falta de vontade política, bem como as pressões de setores dominantes da sociedade? A quem interessava e a quem não interessava que esse método de alfabetização das classes populares obtivesse êxito? Assim como foi no passado, ainda é hoje quando se trata de qualquer projeto ou política pública que viabilize a emancipação dos trabalhadores.

O método de alfabetização Paulo Freire, ao possibilitar a alfabetização de jovens e adultos em cerca de 40 horas e com baixos custos, inspirou o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que começou a ser conduzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ainda no governo de João Goulart, na década de 1960. Além disso, segundo Haddad (2019, p.142), o método ganhou notoriedade nacional e internacional, pois também “contribuiria para formar cidadãos mais conscientes dos seus direitos e participar democraticamente para defendê-los”. Tal método partia de palavras relacionadas ao contexto de vida dos alunos, fazendo com que se alfabetizassem dialogando com suas condições de vida como trabalho, saúde, educação, lazer e outros aspectos, unindo, assim, educação e cultura. Paulo Freire (2011b, p.20) apresentava uma compreensão crítica da alfabetização (e do ato de ler). Segundo o autor, ela não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, já que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto”.

A perseguição a Paulo Freire não é recente. Tem início já nos fins dos anos 1950 e começo da década de 1960, momento em que o educador idealiza uma educação popular e

realiza as primeiras iniciativas de conscientização política, em nome da emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas. Sua metodologia dialógica foi considerada perigosamente subversiva pelo regime militar e ele acusado de “subverter a população” com seu método de “estilo revolucionário” que vinha “comunizando o Nordeste”, o que rendeu a Freire o exílio. Bolívia, depois Chile, Estados Unidos, Suíça, Guiné-Bissau e Moçambique e só retornou ao Brasil em 1980. Durante esse período, desenvolveu experiências importantes no processo de alfabetização da população adulta, escreveu algumas das suas mais importantes obras e disseminou seu pensamento por diversos países. (ARRUDA; NASCIMENTO, 2020)

O início da acusação de comunismo contra o projeto de alfabetização freireano se deu com uma greve de trabalhadores de uma obra que se recusaram a trabalhar enquanto não tivessem seus direitos garantidos, como descanso semanal remunerado e uma jornada de trabalho que respeitasse a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT (BRASIL, 1948). Empresários e fazendeiros não aceitaram a reivindicação dos trabalhadores, antes analfabetos e agora entendedores de seus direitos (HADDAD, 2019).

É importante destacar que, nesse período, somente poderia votar quem fosse alfabetizado, tendo sido aprovada, apenas em 1985, Emenda Constitucional<sup>248</sup> que garantia esse direito. O PNA poderia, assim, levar o letramento a milhões de brasileiros, o que significaria milhões de novos eleitores das classes populares. Esses fatores contribuiriam para que, durante o Golpe de 1964, o PNA fosse cancelado e Paulo Freire fosse preso e, após 70 dias, exilado. Assim, para Haddad (2019), os golpistas teriam intuído que o programa poderia colocar uma grande quantidade de pessoas em condição de votar, desestabilizando os poderes constituídos, impactando os currais eleitorais e levando os setores populares a influírem de forma mais crítica e consciente na vida pública do país e em sua própria vida.

Após ser exilado, em outubro de 1964, o tenente-coronel Hélio Ibiapina Lima divulgaria o texto final do inquérito de Paulo Freire, acusando-o de ser “um dos maiores responsáveis pela subversão imediata dos menos favorecidos”, afirmando que “sua atuação no campo da alfabetização de adultos nada mais é que uma extraordinária tarefa marxista de politização das mesmas”. Para o tenente-coronel, Freire não teria criado método algum e teria obtido fama a partir de propagandas feitas pelos agentes do Partido Comunista da União Soviética. Em suas palavras, “é um cripto-comunista encapuçado sob forma de alfabetizador”. Nota-se, dessa

---

<sup>248</sup> Emenda Constitucional nº 25 à Constituição de 1967.

forma que, desde os anos de 1960, Paulo Freire já era acusado de comunista, “inimigo de Deus”. (HADDAD, 2019, p.142)

Exilado por 15 anos, Paulo Freire regressaria em definitivo ao Brasil em 1980, após a promulgação da Lei da Anistia<sup>249</sup>, reconhecido internacionalmente como um dos mais importantes educadores do mundo. Em seu retorno, dá aulas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em 1988, foi convidado pela prefeita eleita de São Paulo, Luiza Erundina (PT), para ser Secretário de Educação do município no ano em que se promulgava uma nova Constituição, no processo de redemocratização. Paulo Freire sofreu inúmeras pressões por setores conservadores e elitistas da sociedade e teve sua gestão interrompida em 1991, quando o filósofo Mario Sérgio Cortella, seu chefe de gabinete na época, o substituiu e manteve suas orientações, influenciando outros municípios e estados na democratização da gestão e inovação da *práxis* pedagógica.

Paulo Freire, com a saúde já fragilizada, veio a falecer em maio de 1997, tendo recebido em vida e *in memoriam*, 48 títulos de doutor *Honoris Causa* de diversas universidades brasileiras e do exterior, bem como outros prêmios e títulos importantes. Foi presidente honorário de, pelo menos, 13 organizações e mais de 350 escolas recebem seu nome, assim como diretórios e centro acadêmicos, teatros, auditórios, bibliotecas, centro de pesquisa, ruas, praças, entre outros. Freire deixou um legado de mais de 40 livros publicados, além de cartas, artigos, ensaios, entrevistas e publicações póstumas. (HADDAD, 2019) Em 2005, a deputada Luiza Erundina (PSB) criou um projeto de lei para reconhecer Paulo Freire como Patrono da Educação brasileira. O projeto de lei somente foi sancionado somente sancionado em 2012, por meio da Lei 12.612/12, pela então presidenta Dilma Rousseff (PT).

Desde então, o que vemos é ora a incompreensão das ideias de Paulo Freire, ora o uso indiscriminado de falácias sobre o educador e suas ideias, na intenção de preservar as classes dominantes no *status* em que se encontram, bem como defender, por sua vez, o sistema capitalista, desigual por essência. Mesmo com grande reconhecimento internacional, um dos mais importantes pensadores da atualidade voltaria a ser atacado e desqualificado a partir da recente presença de setores conservadores na política nacional. E durante o período de manifestações pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT), em 2015, dentre as palavras de ordem estava: “Chega de doutrinação marxista, basta de Paulo Freire!”.(HADDAD, 2019, p.144)

---

<sup>249</sup> Denominação popular dada à lei nº 6.683 de 28 de agosto de 1979, sancionada pelo presidente João Batista Figueiredo após uma ampla mobilização social, ainda durante a ditadura militar. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6683.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm)

Haddad (2019, p.144-145) afirma que, com a vitória de Jair Bolsonaro (antes PSL, hoje sem partido) nas eleições de 2018, através de uma pauta extremamente autoritária e conservadora, as críticas ao educador e ao seu pensamento retornariam de forma contundente. Em seu programa de governo, Bolsonaro defendeu expurgar o educador das escolas. Em agosto, durante sua campanha eleitoral, em uma palestra para empresários<sup>250</sup> no Espírito Santo disse: “A educação brasileira está afundando. Temos que debater *ideologia de gênero* e a *escola sem partido*. Entrar com um lança-chamas no MEC para expulsar Paulo Freire lá de dentro”<sup>251</sup>.

Neste sentido, Paulo Freire foi acusado de “proselitismo político a favor do comunismo”, o responsabilizaram pela piora na qualidade da educação básica e do ensino superior, afirmam que seus escritos são ultrapassados e que o lugar de fazer política é na política e não nas escolas. Entretanto, essas críticas não têm embasamento, já que Paulo Freire nunca foi comunista e nunca pregou uma educação partidária nas escolas e universidades e as críticas às suas obras não se sustentam. (HADDAD, 2019, p.145)

O Movimento *Escola Sem Partido*, como um dos principais oponentes às ideias de Paulo Freire, estabeleceu como estratégia política aprovar leis nos planos nacional, estadual e municipal para vigiar as ações de professoras/es nas escolas, produzindo um clima de perseguição política e denunciamento, em nome de uma inexistente neutralidade. Em lugar de trazerem propostas de combate aos verdadeiros dilemas da educação brasileira, se voltam para desqualificar Paulo Freire. Inclusive, patrocinaram uma proposta legislativa, a ser discutida no Senado, de retirada do título de Patrono da Educação brasileira do educador, demanda que acabou não sendo aprovada. (HADDAD, 2019)

Dessa forma, notamos as incompatibilidades entre o trabalho e militância de Paulo Freire, no que se refere à educação das classes populares, e as propostas do Movimento *Escola Sem Partido*. O movimento apresenta um viés político e ideológico que o posiciona ao lado das classes dominantes na defesa de um modelo educacional que se enquadra no que o educador denominou de “educação bancária”, a qual abordaremos mais adiante.

Freire (2011a) chamou a atenção para o que denomina “periculosidade da consciência crítica”, afirmando que a tomada de consciência é vista como perigosa e destrutiva da ordem por grupos conservadores. Para ele, essa tomada de consciência crítica acaba por abrir caminho

---

<sup>250</sup> CALÇADE, P. Na mira de Bolsonaro, Paulo Freire não está no currículo, mas é referência em escolas: Educador que criou modelo de alfabetização é criticado por candidato. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25/10/2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/na-mira-de-bolsonaro-paulo-freire-nao-esta-no-curriculo-mas-e-referencia-em-escolas.shtml> Acesso em: 10/05/2021. E outros veículos de comunicação.

<sup>251</sup> CALÇADE, 2018. E outros veículos de comunicação.

para insatisfações sociais por ser componente de situações de opressão, o que coloca a prova a manutenção do *status quo*. É essa tomada de consciência crítica, possibilitada pelo viés de uma educação emancipatória, o alvo de ataque do Movimento *Escola Sem Partido* e dos projetos de lei que visam a impor essa concepção. Uma pedagogia que faça da opressão e suas causas objeto de reflexão dos oprimidos e estopim da luta por sua libertação é a maior ameaça ao ideário conservador que ronda a atual conjuntura política.

Assim, Paulo Freire foi um dos grandes críticos da educação colonialista, demonstrando em suas obras uma enorme preocupação com o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora, que iria de encontro ao tipo de educação que ele denominou de “educação bancária”. Segundo ele, a concepção bancária da educação reflete a estrutura da sociedade opressora e de classes, caracterizando-se por sua antialogicidade e é essa a concepção de educação presente nos ideais do *Escola Sem Partido*. (FREIRE, 2011a)

No Programa *Escola Sem Partido*<sup>252</sup> (Anteprojeto de lei), os artigos 1º e 4º versam, respectivamente, sobre os princípios da Educação nacional e sobre a função do professor. Caso aprovado, alteraria a LDBEN (BRASIL, 1996) e afetaria consideravelmente o desenvolvimento do processo educativo.

Art. 1º. Esta Lei institui, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 24, inciso XV, e 227, caput, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, em consonância com os seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender e de ensinar; IV - liberdade de consciência e de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor: I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções; VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

<sup>252</sup> Anteprojeto de lei disponível no *site* <http://escolasempartido.org/>, versão 2.0. Também disponível nos PIs nº 867/2015 e nº 193/2016, artigos 2º e 5º; e em outros projetos de lei decorrentes do anteprojeto original.

Os dois artigos nos provocam a realizar uma análise crítica com base no que Paulo Freire (2011a) denominou de “educação bancária”. Ele aponta que essa concepção de Educação atua como um instrumento alienador e desumanizador.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos do conteúdo de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2011a, p.79)

Portanto, a “educação bancária” não reconhece a condição de sujeitos históricos das crianças e jovens e anula sua capacidade criadora, dificultando uma prática educativa crítica, autêntica, criadora e transformadora. E ela constitui-se e realiza-se não apenas em espaços escolares, pois não é uma ação isolada, mas em uma estrutura social maior, que articula ações políticas e sociais. Ela acaba por refletir a estrutura da sociedade opressora. Os seres humanos nessa visão de educação são considerados seres de ajustamento, de adaptação. Assim, segundo Melo e Vasconcelos (2016), a educação bancária age de forma violenta contra a condição que têm os seres humanos de serem sujeitos, pois é uma ação impeditiva da sua vocação ontológica.

Como a concepção bancária de Educação encontra sustentação nas ideias conservadoras do Movimento *Escola Sem Partido* e seus projetos de lei, Paulo Freire, por conseguinte, acaba virando alvo de ataques por parte desse segmento conservador e reacionário.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 2011a, p.41)

Nesse sentido, uma perspectiva freireana exige que as/os docentes sejam atores no ato de educar e que, como “educadores democráticos”, não neguem o dever de na sua prática “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2018, p.28). Para ele, é preciso que a/o docente se assuma como sujeito também da produção do saber e se convença de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”. (FREIRE, 2018, p.24) O que se opõe ao Projeto de Lei em questão que retira da/o professora/r a função de educadora/or, transformando-a/o numa/num mera/o reprodutora/or de conteúdos.

Concordamos com Paulo Freire (2018, 2.25) quando ele afirma que:

(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não

há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O Programa *Escola Sem Partido* e os projetos de lei decorrentes se opõem, inclusive, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, a Lei nº 9394/96 que em seu artigo 3º constam os seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996)

Dessa forma, a LDBEN (BRASIL, 1996) assegura ao professor o direito de ensinar e ao aluno o direito de aprender. E, ainda que um dos discursos do “*Escola Sem Partido*” seja o da “liberdade de ensinar”, este combate a liberdade de educar. E ao combater a liberdade de educar, criminaliza o ambiente escolar, estabelece censura e impede os avanços em discussões como gênero e sexualidade ou em assuntos que critiquem a ordem social vigente, por exemplo.

Além disso, a própria LDBEN (BRASIL, 1996) menciona em seu texto que a autonomia pedagógica docente e das instituições escolares e universitárias deve ser assegurada. E movimentos como o *Escola Sem Partido* acabam defendendo princípios contrários a essa autonomia e colocam como responsabilidade apenas da família a educação das crianças e jovens, engessando o trabalho docente através de um clima de censura e denunciamento. Portanto, podemos afirmar que Paulo Freire e os adeptos do Movimento *Escola Sem Partido* divergem, principalmente, em algumas questões cruciais como: (i) a concepção de educação e de educando; (ii) a diferença entre educar e ensinar; (iii) o papel do professor e (4) autonomia pedagógica.

Em seus escritos, bem como através de sua militância, percebemos, desse modo, que Paulo Freire considera o educando como sujeito histórico e político e que a educação transformadora, crítica e emancipadora possibilita o desenvolvimento da sua criatividade e do seu potencial revolucionário da realidade. Em contrapartida, projetos e movimentos conservadores como o *Escola Sem Partido* vem trazendo uma concepção outra de educando, colocando em evidência sua suposta vulnerabilidade diante do processo de ensino-aprendizagem e da prática pedagógica e, por sua vez, diante do mundo, sem qualquer embasamento para isso. Levam em consideração que o conhecimento é construído apenas em sala de aula e a prática educativa é concebida como um modelo expositivo e bancário.

Nesse contexto, ficam evidentes também as divergências no que se refere à concepção de educação e o papel do professor diante da prática pedagógica. Paulo Freire estabelece a



diferença fundamental entre educar e ensinar e defende a concepção da/o professora/or como educadora/or e não como mero reprodutor e transmissor de conhecimento e conteúdos. Paulo Freire aponta a reflexão como um dos elementos fundamentais para a prática pedagógica docente. Para ele, a reflexão constitui-se como um movimento realizado no pensar para fazer e no pensar sobre fazer. Assim, a reflexão advém da curiosidade sobre a prática da/o educadora/or. Essa curiosidade, em um primeiro momento, é ingênua e depois vai se transformando em crítica. (MELO; VASCONCELOS, 2016) Em contrapartida, ainda que se torne cada vez mais relevante a figura do professor reflexivo, projetos e movimentos como o *Escola Sem Partido* caminham na contramão dessa concepção de educadora/or e educação e propõem uma prática acrítica e pouco reflexiva.

O projeto de lei em questão, ao combater a liberdade de ensinar das/os educadoras/es, criminaliza o ambiente escolar, estabelece censura e impede avanços em debates importantes como gênero e sexualidade, por exemplo. As/os idealizadoras/es do *Escola Sem Partido* acabam por estabelecer regras valorativas no que se refere à ação pedagógica e ao currículo da escola. Os ideais de neutralidade são contraditórios e a liberdade de ensinar e aprender, de fato, não terá espaço, tendo em vista que ambos os processos serão regulados pelos pais e por políticas educacionais conservadoras do *status quo*. (MELO, VASCONCELOS, 2016)

### **7.3 A história a partir dos vencidos e oprimidos: sobre humanização, tomada de consciência e libertação**

Tanto Paulo Freire (2011a, 2011b, 2018, 2019) quanto Walter Benjamin (1991, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2012a, 2012b, 2012c, 2015) nos provocam, em suas análises, a abandonar a ideia de uma história linear e cômoda, feita a partir dos vencedores, e nos convidam a assumir um olhar crítico a partir dos vencidos e dos “demitidos da vida”: uma história crítica e criticizadora que considera as contradições presentes na sociedade, levando mulheres e homens a escreverem a própria história. (AGOSTINI, 2019)

Nesse sentido, Benjamin (2012c, p.245) defende que uma perspectiva voltada para o materialismo histórico se desvia desse processo positivista e assume a tarefa de contar a história a partir do ponto de vista dos vencidos. Tarefa esta que não se realiza através do conformismo, seja do investigador historicista que se identifica com os dominadores em seu cortejo triunfante ou do indolente tomado pela acedia que se submete à atual ordem das coisas ou ao destino somando com o vencedor que o subjuga.

Não é mais possível, desse modo, contar a história como se estivesse marcada pela continuidade e progresso contínuo. De acordo com Benjamin (2012c), o que desfrutamos hoje foi construído sobre os vencidos no passado e os que seguem sendo vencidos no presente, às custas de suas vidas exploradas e de seus ideais derrotados e é a partir deles que a história deve ser contada.

Nesse sentido, para Benjamin (2012c), “contar a história a contrapelo” é uma tarefa fundamental: colocar-se do ponto de vista dos vencidos, contrariamente à tradição conformista de um historicismo em empatia com o vencedor. O historicismo apresenta uma identificação com as classes dominantes e vê a história como uma sucessão de gloriosos fatos políticos e militares, enaltecendo dirigentes e prestando-lhes homenagem, realizando um cortejo sobre os corpos dos vencidos.

A natureza dessa tristeza se tornará mais clara se nos perguntarmos com quem o investigador historicista estabelece propriamente uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor. Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso já diz o suficiente sobre o materialista histórico. Todos os que até agora venceram participam do cortejo triunfal, que os dominadores de hoje conduzem por sobre os corpos dos que hoje estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo triunfal, como de praxe. Eles são chamados de bens culturais. O materialista histórico os observa com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, mas também à servidão anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento da barbárie. E, assim como o próprio bem cultural não é isento de barbárie, tampouco o é o processo de transmissão em que foi passado adiante. Por isso o materialista histórico se desvia do processo, na medida do possível. Ele considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 2012c, p.244-245)

Na mesma direção, Paulo Freire (2011a) propõe uma tarefa histórica que supõe inserção crítica na realidade, unindo ação e reflexão com vistas a transformá-la. Ele nos convida também à perspectiva dos oprimidos, “condenados da terra” ou “esfarrapados do mundo”, esmagados e vencidos como realidades históricas que exigem luta pela sua humanização, por libertar-se da opressão, especialmente no tocante às estruturas que mantêm essa conjuntura.

Para Freire (2011a, p.41), violência dos opressores é a grande causa da desumanização que distorce o dom do ser humano, roubando-lhes a humanidade enquanto vocação histórica. A desumanização é resultado de uma ordem injusta, mas não sendo destino dado, é passível de mudança. E a mudança se daria a partir de um processo de tomada de consciência, emancipação e libertação, através de uma pedagogia crítica.

Assim, partindo dos “condenados da terra”, é assumida uma luta pela humanidade esmagada dos demitidos da vida, luta que é de libertação à medida que se instaura uma revolução “criadora de vida”, a fim de deter a “morte em vida”, ou seja, “a vida proibida de ser

vivida”. Assim, a libertação não é obra dada, mas conquistada. A desumanização imposta pelos opressores inocula uma “morte em vida” que “é exatamente a vida proibida de ser vivida”. (FREIRE, 2011a, p.233).

A liberdade é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é a ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 2011a, p.46)

E para superar a situação de opressão é necessário que haja conhecimento crítico das razões da situação opressora e uma ação transformadora, o que representa decifrar a engrenagem da estrutura dominadora, assumir ser livres diante dela, assumir os riscos e as ameaças de enfrentá-la, numa convivência autêntica com os demais oprimidos.

A liberdade, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 2011a, p.48)

Assim como Benjamin (2012c), Paulo Freire (2011a) identifica que um problema no caminho da libertação trata-se de quando o oprimido se identifica com o opressor e reproduz a opressão sofrida, tornando-se um subopressor. É como se o oprimido “hospedasse” o opressor dentro de si, como a um parasita, fruto da sua “imersão” na realidade opressora com a qual chega a se identificar e até defender. Quando se expulsa o opressor, o oprimido deixa de ser mero expectador e assume sua capacidade de criar e recriar, num *ser mais*, enquanto seres de superação, seres de transcendência, capazes de resgatar sua humanidade e transformar o mundo.

Portanto, apesar dos contextos geográficos, sociais, culturais e históricos diferentes, as análises desses dois pensadores convergem de forma impressionante ao se colocarem a serviço da libertação e emancipação das classes oprimidas, dos vencidos, dos esfarrapados do mundo. É possível notar que ambos (i) escrevem a história a partir dos vencidos, dos oprimidos ou das vítimas; (ii) mostram as contradições existentes na sociedade mesmo partindo de contextos diferentes alicerçados no marxismo, na luta de classes e no materialismo histórico; (iii) apostam na emancipação e conscientização e (iv) veem na *práxis* a única possibilidade de libertação.

Eles nos ajudam, dessa forma a compreender o fazer pedagógico como parte de um processo de emancipação dos oprimidos, por meio da tomada de consciência e do descortinar da história dos vencidos, como forma de politizar e não apenas transmitir conteúdos que contemplam os vencedores e sua história. Assim, o que Benjamin (2009, 2012, 2015) e Freire

(2011a) defendem e propõem vai totalmente de encontro com as ideias do *Escola Sem Partido*. Faz parte do processo educativo a tomada de consciência e emancipação do sujeito, principalmente no que se refere à Educação das filhas e filhos da classe trabalhadora, os vencidos da História.

#### 7.4 *Escola Sem Partido* para quem? A Educação das filhas e filhos da classe trabalhadora

É latente nas obras de Walter Benjamin suas fortes críticas ao capitalismo e suas consequências para a Educação, com destaque à Educação da classe proletária. Na mesma direção, Paulo Freire também dedica sua vida e suas obras à emancipação da classe trabalhadora oprimida, com fortes críticas aos ajustamentos da ordem capitalista.

A partir de 1924, segundo Agostini (2019), Benjamin integra a luta de classes em sua visão de processo histórico, graças à leitura do marxismo. A revolução é, para ele, um resultado inevitável ante o progresso técnico e científico produzido pela burguesia, cuja evolução histórica leva à catástrofe. Porém, não estamos aqui diante de uma resignação fatalista, mas de alguém que está a serviço da emancipação das classes oprimidas e, se entrevemos um pessimismo, é, antes de tudo, ativo, prático e organizado para impedir que advenha o pior, numa crítica às diversas formas de alienação produzidas pelo capitalismo.

Segundo Muranaka (2006), a elaboração da sociedade e Estado burgueses produz uma geração de desacreditados. A figura do filisteu, trazida em Benjamin, representa o adulto em oposição ao jovem e à criança. Representa, também, o detentor dos meios de produção que restringe as possibilidades de experiências do jovem e da criança ao “industrializar” a Educação, segundo regras e leis de mercado, transformando-os em futuros produtos que devem atender à sociedade burguesa.

Benjamin (2009c) acredita que a educação proletária deve ser construída pela consciência de classe<sup>253</sup>. E para ele, muito antes que as crianças possam ser instruídas de uma forma proletária, elas precisam ser educadas proletariamente, ou seja, educadas na sua classe social e para sua classe social, considerando esse viés de classe, fora, assim, da concepção burguesa de Educação. Isso porque a burguesia possui seu sistema educacional que está em

---

<sup>253</sup> Walter Benjamin, sob forte influência de Karl Marx, demonstra entender o conceito de consciência de classe como a compreensão das crenças e atitudes através de sua classe social ou condição econômica, ou seja, levando em consideração os interesses de sua classe social. Benjamin não desenvolveu o conceito de consciência de classe ou luta de classes especificamente, mas em algumas obras como as *Teses sobre o conceito de História*, de 1940, *Programa de um Teatro Infantil Proletário*, de 1928, *Infância em Berlim por volta de 1900*, ele traz ideias sobre esses conceitos e insere as crianças em uma trama em que o viés de classe tem papel central.

consonância com a situação dessa classe. Seus conteúdos são insuficientes no que se refere, principalmente, à pequena infância proletária, por sua desumanidade.

E é nesse sentido que é possível encontrar atritos e dissonâncias entre a concepção de educação proposta pelo projeto *Escola Sem Partido* e o tipo de pedagogia classista proposta por Benjamin. O Movimento *Escola Sem Partido* e, por conseguinte, o projeto de lei dele decorrente exigem uma educação acrítica e falaciosamente neutra, mas militam por uma educação burguesa para a classe trabalhadora, negligenciando e, inclusive, criminalizando qualquer forma de transgressão.

Assim, para Benjamin (2009c, p.113), a educação proletária precisa se diferenciar da educação burguesa, especialmente, pelo contexto, fugindo dos métodos psicologizantes. Inclusive, ele salienta que esse interesse pelo método é algo tipicamente burguês. “A educação proletária necessita, portanto, primeiramente de um contexto, um terreno objetivo *no* qual se educa. Não necessita de uma ideia *para* a qual se educa”. Para o autor (2009c), a criança proletária nasce em sua classe e é essa situação de classe que vai determinar aquilo que ela irá se tornar e não qualquer meta educacional doutrinária. Nesse sentido, a educação tem, na luta de classes, papel de aguçar sua consciência, transformando-a, então, em “consciência de classe”, e colocar a avaliação completa do meio social a serviço de metas revolucionárias. A pedagogia burguesa tem como alicerces a psicologia e a ética e, nesse contexto, proclama uma essência absoluta da infância, assim como uma essência de ser humano ou de cidadão. Máscaras que escondem o real caráter da educação burguesa: preservar o *status quo*.

Dessa forma, Benjamin (2009c, p.114) entende que o teatro proletário infantil possibilita que a criança proletária tenha seu lugar de educação dialeticamente determinado. Esse teatro em nada tem a ver com o da burguesia. Ao contrário, a amedronta, pois possibilita “ver a força mais poderosa do futuro ser despertada nas crianças”. No teatro proletário infantil o enfoque está no processo, nas tensões que se desenrolam nas encenações e essas tensões são as/os verdadeiras/os educadoras/es, não havendo preocupação com influenciar as crianças em sentido imediato, principalmente no que se refere a sua personalidade moral, como é de praxe no teatro burguês.

Os teatros infantis proletários exigem uma coletividade, exigiriam a classe. Para o autor (2009c), apenas a classe operária possibilita a existência de coletividades, como as assembleias populares, por exemplo e, considerando que a criança também constitui uma coletividade, faz-se necessário a classe operária prestar atenção na coletividade infantil. Assim, o diretor do teatro infantil proletário tem como fundamento a observação, abrindo mão da superioridade intelectual e moral, bem como do método da correção, tipicamente burgueses.

Ainda em Walter Benjamin, encontramos a defesa de que a pedagogia proletária garante às crianças a realização de sua infância, uma vez que não há preocupação com desempenho, mas com as próprias vivências, as tensões e a coletividade. Entretanto, não necessariamente precisa estar descolada do espaço das lutas de classes. De maneira lúdica os conteúdos podem encontrar lugar nesse espaço sem precisar subjugar a sugestibilidade infantil, sem assumir um domínio formal sobre as crianças. Nas palavras de Benjamin (2009c, p. 118), não se necessita “daquelas milhares de palavrinhas com as quais a burguesia mascara a luta de classes de sua pedagogia. Poder-se-á renunciar assim tanto às práticas ‘imparciais’, ‘compreensivas’, ‘sensíveis’, como também às educadoras ‘cheias de amor pela criança’”. Portanto, em uma educação proletária, é importante que se considere não apenas a criança, a “natureza infantil”, mas a sua situação de classe, situação em que se encontra totalmente negligenciada pelo sistema escolar burguês.

De modo similar Freire (2011a, p.60) afirma que “as tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida”. Como consequência a essa transmissão temos a domesticação, sendo o ser humano rebaixado a objeto, ou seja, desumanizado, obrigado a conformar sua conduta a outros que o esmagam e o paralisam em sua capacidade criadora, portanto, transformadora, restando, dessa forma, a catástrofe.

E, para sermos capazes de empreender esse debate, é importante considerar a concepção burguesa de educação utilitária, totalmente voltada para o mundo do trabalho na perspectiva da produção, consumo e acumulação. Qualquer tipo de educação que se pretenda libertária e emancipatória para a classe trabalhadora, não se resumindo à aquisição de uma técnica a ser utilizada no mundo profissional, sofrerá ataques. E o *Escola Sem Partido* é um ataque a qualquer forma de pensamento crítico que envolva a conscientização, organização e emancipação da classe trabalhadora. O *Escola Sem Partido* é um signo da luta de classes.

Nesse sentido, podemos pensar com Benjamin (2009b, p.33) quando ele destaca que “as ciências, no desenvolvimento do seu aparato profissionalizante, foram desviadas de sua origem comum fundada na ideia do saber”. Sobre a ciência e, por conseguinte a escola, e sua preparação para o mundo do trabalho, o autor afirma que “para a grande maioria dos estudantes, a ciência é uma escola profissionalizante” e ela deve moldar com exclusividade a vida de quem a segue. “Entre as reservas mais inocentes e mentirosas que se tem perante ela, encontra-se a expectativa de que ela deva ajudar este ou aquele a se prepararem para uma profissão”. (BENJAMIN, 2009b, p.32). Dessa forma, traça-se uma concepção de educação deturpada e desconsidera-se o que profissionais, estudiosos e pesquisadores da área já acumularam sobre o assunto: a

Educação como geradora de possibilidades ao pensar o novo e reinventar a própria educação, como uma possibilidade de transformação social.

Podemos dizer, desse modo, que “a função do docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar”. É esse ato de educar que é alvo do conservadorismo das elites empresariais e de grupos políticos religiosos através de seus intelectuais e parlamentares comprometidos com o atraso em termos inquisitoriais, pois incomoda os setores conservadores que ele seja um “confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos”. Uma nova função substitui, então, a pedagogia da confiança e do diálogo crítico: “estimular alunos e seus pais a se tornarem delatores”. (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

É um equívoco acreditar que o ato de educar se resuma a uma mera transmissão de conhecimentos, sem, inclusive, refletir também sobre o conceito de conhecimento e o conceito de educação. Também é um equívoco negligenciar a produção de conhecimento, história e cultura das crianças e dos jovens em nossa sociedade. É negligenciar a luta incessante por uma horizontalidade das relações entre adultos, jovens e crianças, dentro e fora dos espaços escolares. Por fim, é equivocada pensar que, em uma sociedade capitalista em que as grandes corporações, inclusive e principalmente midiáticas, estão a serviço do capital e da manutenção do sistema vigente, algumas/alguns professoras/es de pensamento crítico, que proponham um questionamento sobre este estado de coisas, estejam do lado mais forte da corda, em um “cabo de guerra” da luta de classes. Trata-se de um discurso fantasioso e falacioso, envolvendo uma neutralidade intocável, como se o que estivesse em jogo não fosse exatamente o oposto.

Ainda que timidamente, nos propusemos neste capítulo, como ponto de partida, a pensar a infância, a educação das crianças da classe trabalhadora e o projeto *Escola Sem Partido* a partir das ideias de Walter Benjamin e Paulo Freire. Na realidade, trata-se de um ensaio inicial sobre o assunto que possa ajudar a pensar sobre o crescimento do conservadorismo nas escolas brasileiras e na educação das nossas crianças. Nossa intenção não é esgotar essa articulação neste trabalho, mas tentar contribuir e abrir possibilidades outras.

Para nós, projetos de lei e movimentos conservadores como o *Escola Sem Partido*, que interferem no currículo escolar, ameaçam a autonomia docente, demonizam professoras/es, subestimam crianças e jovens, convocam pais como fiscalizadores do trabalho docente e colocam em risco a gestão democrática, são uma ameaça à educação libertária e emancipatória pela qual sempre lutamos. A criança não é apenas um depósito de informações e nem o professor é apenas um transmissor de conhecimentos.

Nas obras de Benjamin, a criança aparece como sujeito, produtor de história e cultura e o autor faz crítica a qualquer discurso de autoridade que deslegitime a sua experiência. Além disso, Benjamin traz para a educação um viés de classe como requisito para a autonomia e emancipação e critica fortemente a concepção burguesa de Educação que, ao seu entender, acaba por cercear as crianças da classe trabalhadora.

É bem verdade que Walter Benjamin foi um filósofo e escritor do final do século XIX e início do século XX e que suas obras estão localizadas em um espaço-tempo bastante específico: Alemanha, Segunda Guerra Mundial, expansão do nazismo na Europa. Entretanto, é impossível negar que seus escritos não nos pareçam profundamente atuais. As suas considerações acerca da *experiência* (2009a) e da *pobreza da experiência* (2012a), as críticas ao sistema capitalista, ao estilo de vida burguês e ao enclausuramento das crianças da classe proletária em um sistema educacional burguês que não lhes proporciona “a realização de sua infância”, nos ajudam a pensar as relações nos tempos atuais e, por conseguinte, infância e educação.

Benjamin (2009, 2012, 2015) não elaborou exatamente uma teoria da infância e ela, bem como outros conceitos, aparece em seus escritos de forma um pouco fragmentada, sendo, por sua vez, necessário adentrar suas obras para buscar essas noções. Da mesma forma, Paulo Freire, ainda que nosso contemporâneo, também não dedicou seus estudos e análises diretamente às crianças, mas a partir de suas ideias e de sua própria infância, por vezes trazida em seus escritos e apresentações, é possível resgatar suas noções de Educação e de infância.

Entretanto, torna-se quase inevitável apreciar algumas das obras de Benjamin e de Paulo Freire e sermos levados a pensar sobre a educação das crianças e jovens, sobre o crescimento do conservadorismo e programas como o *Escola Sem Partido*, bem como políticas outras, que afetam tão diretamente a educação das crianças e os profissionais da educação. E é nesse sentido que os autores podem nos ajudar a pensar a infância e a Educação e a desenvolver pesquisas importantes neste campo, embasando *professoras/es-pesquisadoras/es* no enfrentamento ao retrocesso no que se refere aos direitos dos trabalhadores e das crianças pequenas frente aos interesses do capital. Trata-se de um contexto de luta, resistência e militância pelas crianças pequenas e pelo que entendemos como Educação de qualidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS: A IMPOSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL SEM PARTIDO

A realização de uma pesquisa acadêmica e a escrita, por conseguinte, de uma tese é uma tarefa desafiadora, principalmente no Brasil, um país em que a ciência e a pesquisa científica e tecnológica precisam a todo tempo reafirmar sua importância e em que pesquisadoras/es vem sendo pouco valorizadas/os. A conjuntura política dos últimos anos tem afetado a produção de pesquisas acadêmicas sobremaneira, o que tem, possivelmente, tornado esta tarefa mais árdua e, desta forma, ainda mais necessária. Tal afirmação se fundamenta na compreensão de que pesquisar e travar alguns debates na universidade é também uma das nossas formas de militância.

Nesse sentido, não houve a intenção e nem foi objetivo desta pesquisa alcançar qualquer tipo de neutralidade ou imparcialidade. Nesta tese, nos posicionamos e buscamos afirmar a academia também como um meio de transformação social, vislumbrando que a luta da classe trabalhadora esteja na universidade e que na mesma medida a universidade se popularize. Faz-se necessário, pois, destacar que buscamos apresentar a discussão de forma inteligível, porém de forma alguma simplista. Esperamos fortemente termos trilhado um caminho nessa direção.

Afirmamos nossa posição política e acadêmica durante todo o percurso, sem cair nas armadilhas da pseudoneutralidade científica, e reafirmamos esta posição agora. Julgamos necessário destacar a radicalidade em que exercitamos inserir esta tese. Radicalidade no sentido de transformação a partir das (super)estruturas, ainda que a universidade e a pesquisa acadêmica apresentem muitas limitações nesse sentido. É um projeto.

Acreditamos, dessa forma, que "é preciso normalizar<sup>254</sup> a radicalidade", ou seja, "transformar a realidade para que aquilo que parece distante ou radical demais hoje possa ser o estado normal das coisas amanhã". Ser radical não deveria ter conotação pejorativa. Buscar alterações na raiz dos problemas e buscar mudanças estruturais é uma forma legítima de entendimento e luta política. (FERNANDES, 2020, p.17)

Gramsci (2004) nos ajudou a pensar nas possibilidades de mudança quando expôs que a classe burguesa se perpetua através de operações de *hegemonia*, através da *estrutura* e das *superestruturas*, ou seja, através das atividades e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais. É necessário compreender, dessa

---

<sup>254</sup> A palavra "normalizar" aqui aparece no sentido de transformar aquilo que é radical na ordem atual das coisas, ou seja, no *status quo*. Ainda que o termo conceitualmente nos remeta à adequação, voltar à ordem e regularização e essa não seja a nossa intenção, optamos por subscrever a palavra utilizada pela autora. (FERNANDES, 2020)

forma, que a *hegemonia* de uma classe social, conforme afirma Gramsci (2007), não se define apenas pela disputa das consciências sociais e da legitimidade, mas tem suas raízes nas relações sociais de produção e de propriedade determinantes numa certa época histórica. Não é possível reverter a direção moral de uma sociedade mantendo as relações sociais de produção e formas de propriedade inalteradas.

Para Gramsci (2004), a *estrutura* e as *superestruturas* formam um conjunto complexo e contraditório, resultado (e resultante) do conjunto das relações sociais de produção. A transformação social reside na alteração dessas relações. Nesse sentido, para compreender os conteúdos e as causas das ações das mulheres e dos homens e por que agimos e pensamos de determinadas formas, precisamos considerar as relações sociais. Não se trata, exatamente, de tomar essas relações como um dado ou como um fato observável, mas de compreender a própria origem das relações sociais e suas diferenças temporais, encarando-as e analisando-as como processos históricos, políticos, sociais e econômicos, sendo possível atribuir-lhes sentido, conservá-las ou transformá-las.

Desse modo, afirmar nossas posições ao longo desta pesquisa e elaboração desta tese constituiu um compromisso que estabelecemos com a sociedade, especialmente com a classe trabalhadora. Uma pesquisa abertamente de esquerda com objetivos políticos de crítica e transformação. Esse viés não deve ser ignorado e corresponde a um lado da história. Nossa lente de enxergar o mundo é o materialismo histórico e dialético, pois não nos contentamos em apenas interpretá-lo, embora essa interpretação e a reflexão sejam importantes, mas também em mudar o mundo e contar a História sob uma outra ótica: a ótica dos vencidos, dos oprimidos (BENJAMIN, 2012a). Nessa perspectiva, nos apoiamos na tese 11, umas das teses sobre Feuerbach (1845), na qual Marx (2007) faz uma crítica e afirma a necessidade de transformar o mundo, além de apenas interpretá-lo de diferentes maneiras, e na tese 7, Sobre o conceito de história (1940), em que Benjamin (2012a, p.245) defende que devemos "escovar a história à contrapelo".

E é sempre desafiante ser pesquisadora e pesquisar, em tempos de retrocesso como os que estamos vivendo, de forma a contribuir com a transformação do mundo e a luta da classe trabalhadora, trazendo a sua perspectiva e contando a história através de uma outra lente: a lente daquelas/es que construíram arduamente a História, mas estão sempre longe dos seus holofotes. Mais do que isso, tem sido um desafio e um compromisso dar destaque às crianças enquanto categoria social subalternizada (SARMENTO, 2009), atingida fortemente pelos recortes de classe social, desigualdades de gênero e preconceitos de raça e etnia, ainda mais evidentes nas

crianças filhas da classe trabalhadora. Disputas e decisões políticas e agruras sociais atingem intensamente as crianças.

Nós, como *intelectuais orgânicos*, firmamos o compromisso com esta atividade de pesquisa como forma de promoção de mudança social e emancipação da classe trabalhadora, através de atuação teórica e prática e inserção nos aparelhos ideológicos. Todas as mulheres e homens são intelectuais e podem participar conscientemente das questões que envolvem a sua vida, atuando sempre criticamente no interior das *estruturas* e *superestruturas* do Estado, mostrando ser fundamental para a cultura moderna a libertação ideológica. (GRAMSCI, 1978b). Da mesma forma que a classe burguesa traz consigo uma série de intelectuais que atuam nas mais diversas esferas do Estado, a classe operária também tem seus próprios intelectuais que devem atuar, opondo-se ao intelectual tradicional burguês.

Mas como transformar o mundo através das (super)estruturas dentro de uma estrutura quase sempre rígida como a da academia? Eis o resultado deste exercício e de todos esses desafios os quais enxergamos como compromisso social e político.

Nesta pesquisa, analisamos criticamente as concepções de infância, criança e Educação Infantil do Movimento *Escola Sem Partido* e contrapomos essas ideias aos Estudos Sociais da Infância e da Criança, bem como às políticas públicas educacionais contemporâneas voltadas à infância, com destaque às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Para isso, escolhemos um caminho a trilhar.

Como ponto de partida, julgamos de grande relevância ter conhecimento do que já vem sendo pesquisado academicamente sobre o assunto, afinal, além da possibilidade de diálogo a ser estabelecido com essas/es pesquisadoras/es e de valorizar suas pesquisas, desejamos contribuir para o campo com uma tese que contemple algum grau de ineditismo, ou seja, contribuir com algo novo para o campo. Nesse propósito, realizamos uma análise quantitativa e qualitativa das pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado envolvendo a temática, do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>255</sup>. Contudo, não foi nossa intenção realizar um trabalho de história da arte no que se refere à temática desta tese e não privilegiamos as análises de outras produções acadêmicas como artigos, livros, publicações em revistas, mas entendemos que esse movimento possa ser ampliado futuramente.

Identificamos que a quantidade de pesquisas sobre o Movimento *Escola Sem Partido* se ampliou nos últimos anos; entretanto existe uma quantidade ainda diminuta de pesquisas

---

<sup>255</sup> Realizada até dezembro de 2020

envolvendo essa temática e a educação dos bebês e crianças pequenas. Também identificamos que essas pesquisas trazem considerações sobre temas diversos como ideologia, censura e autocensura de professoras/es, atuação do movimento nas redes sociais, análises dos discursos, entre outros, e que grande parte dos trabalhos acadêmicos envolvendo o *Escola Sem Partido* é atravessado pelas questões de gênero e sexualidade. Notamos que, no que se refere à Educação Infantil, tal temática apresenta grande destaque, ainda que não tenha sido o foco deste trabalho. Destacamos que a temática envolvendo gênero e sexualidade é mencionada algumas vezes nesta pesquisa por aparecerem fortemente nos discursos do *Escola Sem Partido*. Entretanto, não nos dedicamos a uma discussão aprofundada sobre ela (o que certamente pode se desenvolver como desdobramento desta tese), pois optamos, como recorte teórico, por analisar criticamente as concepções de criança, infância e Educação Infantil do Movimento.

Posteriormente, elocubramos os caminhos metodológicos desta pesquisa ao mesmo tempo que éramos (e ainda fomos até a conclusão deste trabalho) atravessados por uma conjuntura política desafiadora, protagonizada por um levante *neoconservador* no Brasil e no mundo, e uma pandemia, marcada por negligência política e ampliação das desigualdades sociais. Ignorar o contexto em uma pesquisa crítica e militante não era opção. Como estava sendo pesquisar em tempos tão sombrios? Qual o nosso papel como pesquisadora/or (ou intelectual) nesses tempos? Deixamos nítido nosso desconforto e os desafios da pesquisa no contexto descrito mas nos colocamos de forma assertiva em nosso papel de *intelectuais orgânicos* (GRAMSCI, 1999) e *engajados* (CHAUÍ, 2006).

Diante das dificuldades (especialmente no que se refere à pandemia e ao isolamento social decorrente) optamos, como locus da pesquisa, pela página virtual oficial do *Escola Sem Partido*<sup>256</sup>. Um dos nossos achados refere-se às concepções de criança, infância e Educação Infantil que o Movimento *Escola Sem Partido* apresenta e defende. Ao analisar a página virtual foi possível perceber que o movimento advoga por concepções opostas ao afirmado pelos documentos e estatutos jurídicos que embasam, desde o final da década de 1980, o trabalho com crianças pequenas em instituições de Educação Infantil. A criança não é compreendida como sujeito, é um ser dócil e facilmente manipulável, a infância, parafraseando Benjamin (2009a, p.21-22), é vista pelo movimento como "a época das doces asneiras", uma fase que precede "a longa sobriedade das coisas sérias" e de transição para a vida adulta; a Educação Infantil parece ser encarada como uma etapa da Educação Básica acrítica, apolítica e preparatória para as etapas subsequentes, em que as crianças devem aprender fundamentos

---

<sup>256</sup> <https://www.escolasempartido.org/>

escolarizantes básicos e as/os professoras/es surgem como meras/os transmissoras/es de conhecimento e de técnicas. Nem a criança, nem a infância nem a Educação Infantil são tidas como categorias com experiências que devem ser tidas em/por si mesmas.

O percurso metodológico produzido foi inserir os descritores "criança", "infância" e "Educação Infantil" no campo de busca da página e analisar os artigos gerados, com enfoque naqueles que fazem referências às crianças de uma forma geral e às crianças pequenas ou à Educação Infantil, excluindo, por sua vez, apesar de não menos relevantes, as referências ao Ensino Fundamental e às crianças em idade correspondente. Isso porque elas não fazem parte do recorte desta tese, ainda que exista a necessidade e a vontade de ampliar a pesquisa futuramente e abarcá-los, sendo essa outra possibilidade ensejada por esta pesquisa.

Além da apresentação e organização do *site*, dos artigos gerados a partir destes descritores e dos discursos, analisamos algumas imagens em que as crianças aparecem. Essas imagens correspondem a outro achado da pesquisa, pois retratam crianças e professoras/es das seguintes formas: as crianças são retratadas com um semblante de ingenuidade e vulnerabilidade. Já no que se refere à/ao professora/or, esta/e aparece caracterizada/o de forma bastante negativa e constantemente comparada/o à figuras que remontam a uma ideia de usurpação e manipulação, como, por exemplo, a figuras de vampiros. Também foi possível reparar em algumas ilustrações nesse sentido que as/os desumanizam.

Destacamos a opção pela página virtual oficial do Movimento *Escola Sem Partido* como campo desta pesquisa e afirmamos a possibilidade e nosso desejo de ampliá-la futuramente através da análise de outros campos como páginas em redes sociais e reportagens sobre o assunto e, até mesmo, a atuação docente no espaço escolar diante das ideias difundidas, por exemplo. Também é o nosso desejo nos aprofundarmos sobre a análise das imagens das crianças divulgadas pelo *Escola Sem Partido* em pesquisas e publicações futuras com as devidas considerações e reflexões teóricas acerca desse campo de estudo.

Na intenção de analisar e compreender em que vertente se inserem os discursos e as ideias do Movimento *Escola Sem Partido* e, especialmente, como forma de rebatê-las, alguns conceitos e reflexões se mostraram fundamentais. São eles: (i) os conceitos de *ideologia* e *hegemonia*, em que utilizamos Marx e Engels (2007), Antonio Gramsci (1978a, 1978b, 1999, 2004, 2007) e Marilena Chauí (2001) como aporte teórico, e (ii) reflexões acerca do conceito de *neutralidade*, que para nós é uma falácia, e de forma a sustentar nossa posição tivemos Paulo Freire (2011a) como alicerce.

Segundo Gramsci (1999), o poder das classes dominantes não é apenas garantido pelo controle dos aparelhos repressivos do Estado, mas principalmente pelas “superestruturas”. E é

através da *ideologia* e da *hegemonia* que as classes dominantes exercem seu domínio, controlando instituições como a escola, a igreja e a mídia. Assim, a submissão de uma classe social a outra é entendida como algo dado e acaba não sendo notada ou questionada, inibindo qualquer forma de levante da classe trabalhadora. Usualmente, através de um discurso unificador, é criado um sentimento de identificação dos dominados com os dominantes e um inimigo comum acaba por unificar e homogeneizar a sociedade, concebendo-a como um todo orgânico desprovido de antagonismos sociais. Para o autor, apenas dessa forma é possível que classes quantitativamente menores dominem classes mais numerosas.

Nessa perspectiva, Freire (2011a, p.11) também argumentava que “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes” e que os métodos de opressão não podem, dessa forma, servir à libertação do oprimido. E essa pedagogia, não sendo libertadora, faz com que os oprimidos, ao invés de buscarem sua libertação, sejam “opressores ou subopressores” (2011a, p.44). Concordando com Paulo Freire (2011a), nos apropriamos dessas ideias e compreendemos a impossibilidade de uma Educação neutra e que nos posicionarmos politicamente como trabalhadoras/es da Educação e pesquisadoras/es deste campo é uma exigência. E concluímos que as acusações acerca da existência de uma Educação com viés político e ideológico, bem como a defesa de uma suposta neutralidade da escola não se sustentam, pois tudo é político e ideológico.

A política faz parte de todos os elementos centrais da vida e a Educação é um desses elementos, portanto a política faz parte da escola, ou seja, como diria Fernandes (2020, p.39), “a política é inescapável” e por isso torna-se tarefa difícil manter neutralidade ou isenção diante dela. E quando se opta por uma postura supostamente neutra ou a defende-se, contribui-se com quem detém o poder hegemônico e ideológico. A autora (2020, p.39-40) afirma que “é conveniente para aqueles que ocupam a maioria das posições de poder na sociedade que as pessoas escolham se manter neutras diante de grandes questões políticas”, pois a neutralidade diminui o conflito e torna mais fácil a dominação dos oprimidos e manutenção do *status quo*.

Entendemos a escola como um espaço plural, laico, de atuação civil e democrático, onde as diferenças devem ser consideradas e valorizadas e a transformação social, com vistas à superação das desigualdades, é papel da Educação. Portanto, a escola é um espaço político, não sendo a manutenção da ordem vigente (marcada pela desigualdade social e violência) seu compromisso. Por isso, querer despolitizar a escola e dar a ela um caráter de neutralidade é uma contradição.

Concordamos com Kramer (2003b) quando ela defende a posição de que todo projeto educacional precisa atuar contra a desigualdade e reconhecer as diferenças. Ela recusa o

entendimento de classe social como apenas mais uma delas, colocando as diferenças de classe no âmbito das desigualdades. Afirma que precisamos assegurar a igualdade, combater as desigualdades e reconhecer as diferenças, fazendo, dessa forma, uma distinção precisa entre desigualdade e diferença.

Como resultado dessa pesquisa também é possível afirmar que o Movimento *Escola Sem Partido* talvez não seja apenas uma ação isolada de um grupo específico, mas parte de um projeto maior, ou seja, um braço ideológico de um projeto conservador. E encontramos sustentação para essa hipótese em alguns autores, entre eles, Penna (2016a, 2016b, 2017). O autor nos possibilitou compreender que existem fortes ligações entre movimentos direitistas neoliberais e as ideias propagadas pelo *Escola Sem Partido* e que, inclusive, as referências intelectuais do Movimento são membros de entidades ligadas à direita como o Instituto Liberal, por exemplo. Portanto, o *Escola Sem Partido* é um dos tentáculos de um enorme polvo: o polvo do neoliberalismo e neoconservadorismo.

Para nos ajudar a pensar e entender o Movimento *Escola Sem Partido* julgamos necessário e elucidativo, portanto, também analisar brevemente a conjuntura política, com enfoque no Brasil, diante do avanço *neoconservador*. Concebemos o conservadorismo como um instrumento ideológico do capitalismo e que a ofensiva ultraconservadora está ligada a uma crise do capital. E essa ofensiva ultraconservadora vem ganhando espaço através do domínio de instrumentos de atuação que não se restringem à economia e à produção material, ou seja, à *estrutura*, mas abarcam também outros aspectos da totalidade social, as *superestruturas*, conforme definiu Gramsci (2004).

Os conceitos de esquerda e direita nos possibilitaram compreender essa disputa, muitas vezes anunciada (também de forma ideológica) como obsoleta, porém extremamente atual e essencial. Seus usos e desusos na atualidade demonstram que se trata de uma disputa política e ideológica que se mantém. E o *Escola Sem Partido* a todo tempo lança mão desses termos no sentido de criar dicotomias e manipular informações. O próprio termo “esquerdopata” teria sido cunhado pelo jornalista Reinaldo Azevedo, referência intelectual do movimento e autor de alguns artigos publicados na página virtual.

Ressaltamos: ainda que tenhamos tratado de alguns outros aspectos importantes na compreensão do todo, buscamos voltar nossos olhos, conforme já mencionado, para o que aqui, neste momento, nos é primordial - as concepções de infância, criança e Educação Infantil e evidenciar as discrepâncias e contradições entre o que diz o Movimento *Escola Sem Partido* e o que diz a história da Educação Infantil, desde o surgimento das creches até as políticas públicas educacionais mais recentes, em paralelo aos Estudos Sociais da Infância e da Criança.

Abarcamos nesta tese, a luta pelo que entendemos como uma Educação de qualidade para as crianças pequenas balizada em luta política por direitos, estudos e pesquisas acadêmicas, políticas públicas e dispositivos legais como forma de confrontar a trajetória política da Educação Infantil e as concepções legais de criança e infância com as ideias do *Escola Sem Partido*. Para isso, seguimos em uma direção abordando e entrelaçando (i) a luta das mulheres por creche como forma de inserir a origem da Educação Infantil no bojo das lutas políticas e disputas de poder, (ii) as diferentes concepções de criança e infância com o passar dos anos e os Estudos Sociais da Infância e da Criança como forma de compreender as transformações dessas ideias, (iii) as políticas públicas mais recentes para a infância e Educação Infantil como marcos jurídicos do entendimento da criança e da infância e o papel da Educação Infantil na sociedade brasileira hoje, mais especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,2017).

O *Escola Sem Partido* defende um discurso de aparente despolitização da escola e diante da história da luta das mulheres por creche nos perguntamos se a luta política não é inerente à Educação Infantil, compreendendo que ela sempre foi um campo de disputa entre os interesses do capital e da classe trabalhadora. Como conceber uma despolitização da Educação Infantil diante de uma história que respira luta política? Nesse sentido, discutimos a luta das mulheres por creche no âmbito dos movimentos sindicais, sociais e populares e refletimos sobre a possibilidade (ou impossibilidade) de uma *Educação Infantil Sem Partido* diante da própria história do surgimento das creches e, como desdobramento, da Educação Infantil, enquanto política pública no Brasil.

O movimento popular de mulheres, o movimento feminista e o sindical, ainda que nem sempre de forma uníssona e compassada, caminharam junto à luta de classes, trazendo como reivindicações melhores condições de trabalho, direitos trabalhistas igualitários para ambos os sexos, e direitos políticos, como o direito ao voto pelas mulheres e de participação nas instâncias deliberativas, por exemplo. Nesse contexto, as mulheres tiveram (e têm) papel preponderante nos movimentos sociais e nos sindicatos, levando suas demandas específicas e lutando por direitos em uma sociedade profundamente marcada por estereótipos de gênero e desigualdade entre homens e mulheres.

O direito à creche e, como desdobramento, uma Educação Infantil de qualidade se encontram há bastante tempo entre as pautas levantadas por mulheres e movimentos sociais e sindicais, inicialmente como uma demanda das mães trabalhadoras, na atualidade, também e principalmente, como um direito das crianças pequenas. Isso também nos aponta que essa luta histórica pelo direito à educação das crianças não é neutra e, além de estar totalmente atrelada



à luta política de movimentos sociais e sindicais, se encontra diretamente ligada a um recorte de gênero. Tal apontamento nos facilita entender o porquê da Educação Infantil ser cada vez mais cerceada em seus direitos, uma vez que o setor mais conservador, que está à frente de projetos de lei como o *Escola Sem Partido*, desconsidera e opõe-se a qualquer discussão acerca desse assunto.

Segundo Aquino (2015), falar em direitos é falar também de disputas, debate de ideias, projetos e práticas sociais, bem como grupos e interesses particulares e coletivos, em diversos campos em disputa. E a Educação tem sido um dos objetos e um campo de disputa no âmbito dos direitos das crianças. E nesse campo de disputa, abordamos os Estudos Sociais da Infância e da Criança em paralelo ao desenvolvimento de políticas para a criança, a infância e a Educação Infantil, através de dispositivos legais e documentos orientadores, como forma de apontar e defender nossa perspectiva em contraposição a perspectivas conservadoras, como a do Movimento *Escola Sem Partido*. Defendemos, assim: a criança como sujeito de direitos, produtora de história e cultura; a infância como categoria social digna de atenção e proteção e a Educação Infantil como etapa da Educação Básica de caráter não transitório, direito dos bebês e crianças pequenas, em que as experiências devem ter destaque, em detrimento de conteúdos sistematizados e as diferenças devem ser valorizadas.

Os documentos, legislações e programas destinados a políticas para a Educação Infantil evidenciam, de acordo com Aquino (2013), o tensionamento entre campos teóricos na disputa de concepções e de projetos de sociedade. Para a autora (2013), a legislação nacional e os programas e ações do Ministério da Educação (MEC) refletiam tanto ideias de afirmação das crianças como sujeitos, produtores de cultura e de diversidade em seu modo viver, assim como alguns setores da sociedade refletem ideias de padronização, controle e subjugação das crianças (AQUINO, 2013). E os documentos legais, orientadores e norteadores do trabalho com crianças pequenas, produzidos e difundidos pelo MEC, no período de 1990 a 2016, acabam sofrendo também pressões resultantes dessas disputas. Ao mesmo tempo que temos documentos que significam conquistas e são marcos positivos no que se refere à Educação Infantil, temos propostas menos progressistas nesse campo.

Em conjuntura de retrocesso político e social como a que esta pesquisa esteve inserida, consideramos deveras importante destacar essas conquistas através da seleção de algumas políticas e dispositivos legais que inserem a criança em uma perspectiva emancipatória e ativa: (i) a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como primeira legislação que coloca as crianças de zero a seis anos como sujeitos de direito à educação e, também, define o dever do Estado para com a família trabalhadora no sentido de garantir o atendimento em creches e pré-

escolas às crianças pequenas; (ii) a LDBEN (BRASIL, 1996) que surge como primeira lei que menciona abertamente a Educação Infantil; (iii) o Estatuto da Criança e do Adolescente, através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre e dá outras providências; (iv) as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a) que, através da Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, fixam diretrizes para a primeira etapa da Educação Básica; (v) a Base Nacional Comum Curricular -BNCC (2017) como mais um dispositivo que integra a Educação Infantil ao conjunto da Educação Básica, entre outros. Concluímos durante a pesquisa que esse conjunto de políticas significaram um passo importante no que se refere ao entendimento e inserção das crianças na sociedade brasileira. Desde então, políticas diversas vão surgindo a fim de garantir os direitos das crianças pequenas e de sua categoria social, a infância, e dentre esses direitos está a Educação Infantil. Esses documentos configuraram uma das nossas bases argumentativas em nossas análises das ideias defendidas pelo *Escola Sem Partido* e sua compreensão acerca da educação das crianças pequenas e do próprio ser criança.

No caso especificamente da BNCC (BRASIL, 2017), compreendemos o documento como polêmico e paradoxal, já que ao mesmo tempo que afirma a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como etapa da Educação Básica – preceitos já consolidados em dispositivos anteriores, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDBEN (BRASIL, 1996) e DCNEI (BRASIL, 2009a), apresenta-se como mais um braço do capital por resultar de uma disputa (e conciliação) de projetos antagônicos de Educação e ser parte de uma agenda neoliberal articulada pelo terceiro setor. Em uma sociedade capitalista, esse tipo de negociação (ou conciliação) não parte de uma disputa em situação equânime, estando o terceiro setor, alinhado aos interesses do capital, poder econômico, político e ideológico. Como consequência, tem-se o avanço e fortalecimento da ideologia da classe dominante e negligência das demandas das classes populares.

Depreendemos, dessa forma, que o Movimento *Escola Sem Partido* anda na contramão de estudos na área da infância e da Educação, através de uma concepção de infância que vai de encontro aos debates mais atuais no campo dos Estudos Sociais da Infância e da Criança e da Educação Infantil, bem como das políticas para a infância e adolescência, na contramão da compreensão da criança como sujeito. Retoma-se, em alguma medida, a criança como uma “folha de papel em branco”, na qual o professor vai depositar o conhecimento e inculcar valores.

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, o Movimento *Escola Sem Partido* tem atuado, principalmente, no que se refere ao controle quanto a possíveis abordagens sobre orientação sexual e de gênero, o que eles denominam como *ideologia de gênero*,

limitando-se apenas ao que consideram como uma possibilidade de influência na orientação sexual, desconsiderando a amplitude da questão. Entretanto, conforme afirmado anteriormente, suprimir essa discussão da Educação Infantil é, em certa medida, negar a história de sua existência, já que a luta histórica encarada pelas mulheres pelo direito à creche e toda a luta política acerca dos direitos da infância e da Educação Infantil foram também forjadas pelas diferenças de gênero.

Concluimos ser inviável que, diante da história de luta por creche protagonizada por mulheres no bojo dos movimentos sociais feministas e sindicais, se exija uma *Educação Infantil Sem Partido* e, por conseguinte, uma Educação Infantil que não discuta as diferenças de gênero que a perpassam desde sua gênese até sua composição e práticas, despolitizando, assim, a educação das crianças pequenas. Tal movimento fere os princípios da gestão democrática e da autonomia pedagógica e nos parece não só uma contradição, mas também um contrassenso histórico, ético e político.

Dessa forma, entendemos que o próprio surgimento das creches, a luta das mulheres e as conquistas referentes às políticas educacionais para a primeira infância se traduzem de forma política e ideológica, tendo sido (e ainda sendo) pauta de movimentos comunitários populares, movimentos feministas, da luta sindical e de diversos setores da sociedade, bem como resultado das tensões entre projetos de emancipação e submissão, entre os interesses da classe trabalhadora e do capital. Pleitear uma Educação Infantil sem partido é uma impossibilidade, pois ela nasce exatamente daquilo que projetos como o *Escola Sem Partido* querem apagar.

Não sendo a história linear e, aparentemente, nada estar absolutamente dado, a garantia da Educação Infantil como espaço educativo e de cuidado de forma indissociável, balizado por interações e brincadeiras, como direito de todas as crianças, é uma conquista que precisa ser a todo tempo revisitada, lembrada e disputada. E é nesse contexto de luta, avanços e retrocessos que se desdobra a história da Educação Infantil. Ganham força discursos na tentativa de despolitização da infância e da Educação das crianças pequenas ao mesmo tempo que movimentos sociais populares e sindicais resistem e persistem na ideia de uma Educação de qualidade como também um direito das famílias da classe trabalhadora

Paulo Freire (2011a, 2011b, 2018, 2019) e Walter Benjamin (2009; 2012, 2015) são referenciais teóricos fundamentais nesta tese, pois ambos nos ajudam a pensar sobre a indissociabilidade entre o ato de educar/educação e o conceito de "experiência" como vivências significativas. Em seu centenário de nascimento (1921-2021), Freire (2011a, 2011b, 2018, 2019) nos ajudou a compreender a Educação como campo de disputa, em uma perspectiva de classe, e nos permitiu perceber em suas obras a concepção de criança e Educação sobre a qual

se alicerça o *Escola Sem Partido*, a qual devemos nos posicionar de forma contrária, e afirma, desta forma, a impossibilidade de uma suposta neutralidade ou imparcialidade no ato de educar que para ele é maior do que o ato de ensinar ou transmitir conhecimentos pura e simplesmente. Com Benjamin (2009; 2012), por sua vez, entrelaçamos o que o filósofo denomina "pobreza da experiência", "época das doces asneiras" e "experiência como máscara do adulto" às ideias do *Escola Sem Partido* sobre a suposta "vulnerabilidade" e "docilidade" das crianças em contexto escolar, bem como sobre o que chamam (e clamam) de "autoridade moral dos pais sobre os filhos".

Acreditamos, dessa forma, na Educação de crianças e jovens em uma “perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, nos apropriando das diversas formas de produção da cultura”. (KRAMER, 2003b, p.96)

Ainda que não tenha sido instituído como lei e, inclusive, reprovado em vários estados e municípios, o projeto/programa *Escola Sem Partido* tem se feito presente a partir do seu discurso baseado na perseguição, na censura e na disseminação de um pânico moral. Isso porque teria instaurado um clima de medo e insegurança nas escolas. Assim, as ideias do Movimento *Escola Sem Partido* vêm dificultando o trabalho de profissionais comprometidas/os com uma Educação que tenha por princípio os Direitos Humanos e o pensamento crítico, em que a criança é sujeito social, histórico e cultural e não um mero depósito de informações.

Sendo a escola um campo de disputas entre projetos políticos e ideológicos para a sociedade, cabe às/aos trabalhadoras/es da Educação comprometidas/os com uma proposta emancipatória, crítica e reflexiva buscarem caminhos para resistir à políticas mantenedoras da ordem desigual e excludente em vigor como a do *Escola Sem Partido*. E, para que nós, trabalhadoras/es e pesquisadoras/es do campo da Educação, resistamos, mostra-se fundamental que reflitamos sobre nossa *práxis* e lutemos pela nossa liberdade de expressão e de procedimento.

Como forma de contrapor tais ideias e políticas, surgem movimentos de resistência formados por membros da sociedade civil como estudantes e suas famílias, professoras/es, pesquisadoras/es e personalidades que, somados à luta de entidades sindicais e fóruns representativos, engrossam a contrariedade e o enfrentamento de mais esse projeto conservador e autoritário. Os movimentos *Frente Nacional Escola Sem Mordaça*<sup>257</sup>, *Professores contra o*

---

<sup>257</sup> A *Frente Nacional Escola Sem Mordaça* foi criada em 2017 com o objetivo de se posicionar contra os ataques à liberdade de expressão e à educação, promovidos pelo Movimento *Escola Sem Partido*. Página virtual do movimento: <http://www.escolasemmordaca.org.br/>

*Escola Sem Partido*<sup>258</sup>, *Liberdade para Educar*<sup>259</sup>, entre outros, são exemplos de coletivos de resistência com grande atuação e importância nos debates envolvendo a educação das crianças e jovens e o trabalho docente, na defesa da Educação como uma prática para a mudança e para a liberdade. E encaramos a participação dessas entidades junto às/aos profissionais de Educação Infantil, em um contexto de formação, luta e resistência pela garantia de direitos e de políticas para a infância e para a Educação Infantil, como uma possibilidade de pesquisa futura ensejada por essa tese.

Por fim, ainda não é possível mensurarmos a permanência e a amplitude dessa atuação de cunho *neoconservador* na política e nas diferentes esferas da sociedade, entre elas, a Educação (mais especificamente, em nosso caso, a Educação Infantil) e seus desdobramentos nos próximos anos. O que sabemos é que o Movimento *Escola Sem Partido* vem sofrendo derrotas, principalmente no meio jurídico, no que diz respeito a sua inconstitucionalidade. Entretanto, suas ideias vêm se ampliando através da política do medo e ocupando espaços públicos diversos, inclusive espaços de gestão. Do mesmo modo, não podemos prever os efeitos e desdobramentos oriundos dos movimentos de resistência. O que podemos afirmar como alguns dos achados desta pesquisa é que as disputas estão em curso e que esta tese é parte dessas disputas; que as crianças pequenas são partícipes e diretamente atingidas; e que, por isso, faz-se imprescindível lutar pela garantia dos seus direitos e de uma Educação Infantil que não as reduza à passividade, docilidade e invisibilidade. Uma "Educação como prática da liberdade", como defendeu Paulo Freire (2019, p.53), é o alicerce da tomada de consciência e uma consequente possibilidade de resistência e "expulsar a sombra pela conscientização" é umas das nossas principais tarefas.

Apontamos, dessa forma, nesta pesquisa, não apenas a inconstitucionalidade do *Escola Sem Partido*, mas sobretudo a sua incoerência política, histórica e ética, especialmente no que se refere à Educação Infantil e, por conseguinte, seguimos na luta pelo direito das crianças a uma Educação Infantil pública, laica, crítica, emancipatória e que tenha como horizonte a liberdade.

---

<sup>258</sup> *Professores contra o Escola Sem Partido* teve início com uma página no *Facebook* para divulgação de notícias relativas aos avanços do Movimento *Escola Sem Partido*. Constitui-se de um grupo de estudantes e professoras/es que se opõem aos projetos de lei incentivados por este movimento e produzem conteúdo de análise e reflexão, visando fundamentar argumentos para desconstruir suas ideias. Página virtual do grupo: <https://profscontraoesp.org/>

<sup>259</sup> O Movimento *Liberdade para Educar* surgiu a partir da preocupação de um grupo de estudantes e professoras/es de História com as discussões contemporâneas sobre a Educação no Brasil. Seu objetivo é trazer sua perspectiva de educação, ensino, política, gênero e as razões de suas discordâncias e críticas à propostas como a do *Escola Sem Partido*. Página virtual do movimento: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/>

## REFERÊNCIAS

2 MOMENTOS em que Bolsonaro chamou covid-19 de 'gripezinha', o que agora nega. BBC News Brasil, [São Paulo], 27/11/2020. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536> . Acesso em: 10/09/2021

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Orgs). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP. Autores Associados. 2011. p.17-36

ABRAMOWICZ, A; LEVCOVITZ, D. & RODRIGUES, T.C. Infâncias em Educação Infantil. Pro-Posições, Campinas, vol. 20, n.3, dez. 2009. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072009000300012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072009000300012&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 16/11/2018

ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI. Alguns apontamentos: A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? Revista Debates em Educação Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016. p. 46-65. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385/2134> . Acesso em: 12/08/2021

AGAMBEN, Giorgio. Ensaio sobre a destruição da experiência. In: AGAMBEN, Giorgio. Infância e História. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 19-78.

AGÊNCIA BRASIL. Bolsonaro volta a defender Escola sem Partido. Istoé, [São Paulo], 28/04/2018. Disponível em: <https://istoe.com.br/bolsonaro-volta-a-defender-escola-sem-partido/> . Acesso em: 06/04/2019

AGOSTINI, Nilo. Os desafios da Educação a partir de Paulo Freire & Walter Benjamin. Editora Vozes. 2019. 231p.

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o Exercício da Pesquisa-intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise. Revista Psicologia, Ciência e Profissão. 2007, 27 (4), p. 648-663

ALEXANDRINO, RONALDO. A SUPOSTA HOMOSSEXUALIDADE PARTE II: A NEGAÇÃO' 28/02/2018 218 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.

ALGEBAILLE, Eveline. Escola “Sem” Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.61-74

AMARAL, Marina. A nova roupa da direita. aPública. 23/06/2015 Disponível em: <https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/> Acesso em: 24/04/2021.

AMOROZO, Guilherme. Pais aprovam as escolas ruins. Revista Veja. 16/08/2008. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/pais-aprovam-as-escolas-ruins/> Acesso em: 15/01/2021

ANPEd -Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). [Rio de Janeiro], 10/04/2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao> . Acesso em: 06/08/2021.

AQUINO, Ligia M. L. de. Profissional de educação infantil: um estudo sobre a formação das educadoras das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995

\_\_\_\_\_. Creches comunitárias e a política de educação infantil pública na cidade do Rio de Janeiro. In Revista da FAEEBA, Salvador, v.18, nº 31, p. 207-218, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a educação infantil. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Org). Educação infantil e diferença. Campinas/SP: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil em tempo integral: infância, direitos, e políticas de educação infantil. ARAUJO, Vania Carvalho de. (org). Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. Brasília DF; MEC. Vitória: EDUFES, 2015.

ARRUDA, J. Freire: o patrono da doutrinação. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 04/06/2012. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/freire-o-patrono-da-doutrinacao/> . Acesso em: 09/01/2021

ARRUDA, Robson Lima de; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Paulo Freire perseguido: a pedagogia freireana na mira do Escola Sem Partido. Educação & Linguagem . v. 23, n. 2, p. 47-74. jul.-dez. 2020

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA ASPUV. Escola Sem Partido volta a tramitar na Câmara. Aspuv, Viçosa, MG, 06/12/2019. Disponível em: <https://aspuv.org.br/escola-sem-partido-volta-a-tramitar-na-camara/> . Acesso em: 24/10/2020.

AYDAR, P. Seguindo a Cenoura – Retrato da Juventude dos Anos 10. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 02/07/2016. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/seguindo-a-cenoura-retrato-da-juventude-dos-anos-10/> . Acesso em: 20/02/2021

AZEVEDO, R. Escolas de SP acabam com “O Dia das Mães” e instituem o “Dia dos Cuidadores”: Viva o fim da família, prefeito Fernando Haddad! in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 18/11/2014. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/escolas-de-sp-acabam-com-o-dia-das-maes-e-instituem-o-dia-dos-cuidadores-viva-o-fim-da-familia-prefeito-fernando-haddad/> . Acesso em: 10/02/2021

AZEVEDO, J. Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária? in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 05/06/2019. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/> . Acesso em: 02/01/2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; Ana Cristina Coll, DELGADO; Catarina Almeida, TOMAS. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? Revista Inter-Ação. v.41, n.1. Goiânia. Jan./abr. 2016. p. 103-122. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055> . Acesso em: 21/09/2020

BASÍLIO, Ana Luiza. Escola Sem Partido intimida e persegue professores. Carta Capital. 02/08/2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-intimida-e-persegue-professores/> . Acesso em: 02/09/2019

BARROS, D. “Procura-se professor de Sociologia que não seja orientado pela ideologia comunista”: Colégio conhecido por formar filhos da elite econômica em Minas Gerais adotou, sem titubear, o programa Escola sem Partido. Pragmatismo Político, [s. l.], 03/10/2017. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/10/escola-sem-partido-mineira.html> . Acesso em: 06/08/2018

BASILIO, A. L. Escola sem Partido intimida e persegue professores. CartaCapital, [São Paulo], 2 ago. 2017. Caderno Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-intimida-e-persegue-professores/> . Acesso em: 10/01/2019.

BEDINELLI, T. “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”: Movimento Escola Sem Partido foi criado a partir da indignação de um pai com um professor. El País, São Paulo, 25 jun. 2016. Edição Brasil. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html) . Acesso em: 5/09/2018.

BENJAMIN, Walter. Experiência. In: Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Ed.34. Rio de Janeiro. 2009a. 21-25.

\_\_\_\_\_. A vida dos estudantes. In: Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Ed.34. 2009b. 31-48.

\_\_\_\_\_. Programa de um teatro infantil proletário. In: Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Ed.34. 2009c. 111-120.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Comunista. In: Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Ed.34. 2009d. 121-126.

\_\_\_\_\_. Experiência e Pobreza. In: Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo, Ed. Brasiliense. 2012a. 123-128.



\_\_\_\_\_. O narrador: contribuições sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo, Ed. Brasiliense. 2012b. 213-240.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito da história. Tese 7 In: Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo, Ed. Brasiliense. 2012c. 241-252.

\_\_\_\_\_. A hora das crianças. Narrativas radiofônicas. Tradução Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. Gesammelte Schriften, I, 3, p. 1244 (notas preparatórias para as Teses). 1991.

BOBBIO, Norberto. Direita e Esquerda: Razões e significados de uma distinção política. Editora Unesp. 2011.

BORDIN, Ricardo. Escola Sem Estado é melhor do que Escola Sem Partido: será mesmo? Instituto Liberal. 04/03/2018. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/politica/escola-sem-estado-e-melhor-do-que-escola-sem-partido-sera-mesmo/> Acesso em: 03/11/2020

BRANDÃO, Zaia. A Dialética Micro/Macro na Sociologia da Educação. Cadernos de Pesquisa, n.113, p.153-165, julho de 2001.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei \_\_\_\_\_ de 2015 (do Senhor IZALCI e outros). Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 10 jun. 2015. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015) . Acesso em: 29/03/2018

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 01/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf) . Acesso em: 25/08/2018

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 22/12/2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 02/05/2021

\_\_\_\_\_. Consolidação das Leis Trabalhistas. Lei nº 5.452/1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm) . Acessada em: 10/07/2020

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) . Acesso em: 03/11/2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 10/01/2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 08/03/2020

\_\_\_\_\_. Lei nº.8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16 jul 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)> . Acesso em 03/11/2019.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA \_ Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acessado em: 03/01/2021

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em 03/11/2019

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 03/09/2019

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI. Brasília: MEC / SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.796, de 3 de janeiro de 2019. Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13796.htm) . Acesso em: 17 nov 2020

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9394 de 1996). Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf> Acesso em: 08/05/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. – Brasília: MEC, SEB, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf) . Acesso em: 08/05/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e Brincadeiras de Creche. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf) . Acesso em: 08/05/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. – Brasília, DF: MEC, SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf) . Acesso em: 08/05/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 26/08/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf). Acesso em: 26/08/2018

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional da Educação (2001-2010) e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 08/03/2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei No 10.639, de 9 de JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias) . Acesso em: 29/03/2018

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação (2001-2010) e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) . Acesso em: 08/05/2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005a. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm) . Acesso em: 08/05/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2005b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf) Acesso em: 12/10/2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros de Qualidade para a educação infantil – Brasília: MEC, SEB, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 12/10/2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil – Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf) Acesso em: 12/10/2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC,

SEB, 2008a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 13/10/2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2008b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf) Acesso em: 13/10/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNEB – Brasília: MEC, SEB, 2008c. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro\\_mec\\_final\\_baixa.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf) Acesso em: 15/10/2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009a

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009b

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf) Acesso em: 26/08/2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças – Brasília: MEC, SEB, 2009d. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> Acesso em: 15/10/2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças – Brasília: MEC, SEB, 2009e. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> Acesso em: 15/10/2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Apoio ao transporte escolar. Brasília: MEC, SEB, 2009f. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnate/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pnate> Acesso em: 15/10/2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao> Acesso em: 02/12/2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e Brincadeiras de Creche. – Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf) Acesso em: 26/08/2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial – Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11284-revistadeeducacaoinfantil-2012&category\\_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11284-revistadeeducacaoinfantil-2012&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 15/10/2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo – Brasília: MEC, SEB, 2012c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12465-oferta-demanda-educacao-ampo-pdf&category\\_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12465-oferta-demanda-educacao-ampo-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 13/10/2020

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional da Educação (2014-2024) e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 10/05/2021

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Educação Infantil no Campo – Brasília: MEC, SEB, 2014b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 15/10/2020

\_\_\_\_\_. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. Ministério da Educação – MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 10/01/2021

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB/CNE nº 01/1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf) Acesso em: 25/08/2018

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 02/05/2021

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 05/2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 24/05/2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico 8 - COE Coronavírus - 09 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/Abril/09/be-covid-08-final.pdf> Acesso em: 06/05/2020

\_\_\_\_\_. Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Emenda Constitucional nº 108. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb> Acesso em 01/05/2021

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O paradoxo da esquerda no Brasil. Revista Novos Estudos, São Paulo: Cebrap, n. 74, mar. 2006, pp. 25-45.

CAETANO, C. et al. [Quem somos]. [São Paulo: ILISP, 2014?]. Disponível em: <http://www.ilisp.org/quem-somos/> . Acesso em: 26/03/2018.

CALÇADE, P. Na mira de Bolsonaro, Paulo Freire não está no currículo, mas é referência em escolas: Educador que criou modelo de alfabetização é criticado por candidato. Folha de São Paulo, São Paulo, 25/10/2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/na-mira-de-bolsonaro-paulo-freire-nao-esta-no-curriculo-mas-e-referencia-em-escolas.shtml> Acesso em: 10/05/2021

CÂMARA DOS DEPUTADOS. BIA KICIS: Pessoal de gabinete - 2020. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2020]. 1 planilha do pessoal de gabinete da deputada Bia Kicis. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/204374/pessoal-gabinete?ano=2020> . Acesso em: 07/02/2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Jean Wyllys: biografia. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2019?]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/160672/biografia> . Acesso em: 09/10/2020

CAMILO, Rodrigo Augusto Leão. A Teologia da Libertação no Brasil: das formulações iniciais da sua doutrina aos novos desafios da atualidade. II Seminário de Pesquisa da Faculdade de Ciências Sociais. UFG. Goiânia - GO. Novembro de 2011. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/253/o/Rodrigo\\_Augusto\\_Leao\\_Camilo.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/253/o/Rodrigo_Augusto_Leao_Camilo.pdf) Acesso em: 17/08/2018

CAMPOREZ, P. Ministério dos Direitos Humanos conclui que quase 90% da violência sexual contra crianças acontece no ambiente familiar: Mais de 70% das vítimas são mulheres, de acordo com levantamento baseado em denúncias feito ao Disque 100. O Globo, Rio de Janeiro, 14/05/2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/ministerio-dos-direitos-humanos-conclui-que-quase-90-da-violencia-sexual-contras-criancas-acontece-no-ambiente-familiar-23665391> . Acesso em: 08/01/2021.

CAMPOS, Maria M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo – 1985. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org). Cadernos de Pesquisa Temas em Debate. Fundação Carlos Chagas. Nº 51. Editora Cortez. São Paulo: 1989. p. 11-19.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? Retratos da Escola, v. 9, p. 353-366, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585> Acesso em: 09/08/2021

CAPES. Catálogos de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em 27/10/2020

\_\_\_\_\_. GEOCAPES. [Pós-Graduação no Brasil]. Brasília, DF: CAPES, 23 out. 2020. 1 mapa, color. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> . Acesso em: 05/12/2020.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011/2020  
<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao> Acesso em 05/12/2020

CARBONI, Maria Cecília Conte. Maria Quitéria: O Movimento Feminino pela Anistia e sua imprensa 1975-1979. Dissertação de Mestrado em História Social. PUC. São Paulo. 2008

CARTACAPITAL. Você sabe o que é o bolivarianismo? CartaCapital, [São Paulo], 7/11/2014. Caderno Política. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/o-que-e-bolivarianismo-2305/> . Acesso em: 26/04/2021.

CARVALHO, Olavo de. O estupro intelectual da infância. 2003. Disponível em: <http://old.olavodecarvalho.org/convidados/mnagib.htm> Acesso em 16/09/2018

\_\_\_\_\_. Viva Paulo Freire! in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 3 jun. 2012. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/viva-paulo-freire/> . Acesso em: 07/01/2021.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. Ação doutrinária, consenso e sociabilidade do capital: a agressividade da nova direita. In: CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. A Nova Direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. Editora Expressão Popular. São Paulo. 2018. p.259-406

CASTRO, Maria Gabriella Mayworm de. UMA ANÁLISE FEMINISTA DA CONSTRUÇÃO DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS APROVADOS PELO PNLD 2014' 09/11/2016 126 f. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ – UFF/NITERÓI

CENSO 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Agência IBGE Notícias, [Rio de Janeiro], 26 jun. 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumenta-o-de-evangelicos-espíritas-e-sem-religiao> . Acesso em: 05/01/2020.

CHAGAS, I.; FERRO C. Milícias no Brasil: como funcionam? Politize!, Florianópolis, 28/08/2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/milicias-no-brasil-como-funcionam/> . Acesso em: 08/04/2020.

CHAUÍ, Marilena. O que é Ideologia? São Paulo: Brasiliense. 2001

CHAUÍ, Marilena. Intelectual engajado: uma figura em extinção? In: NOVAES, Adalberto (Org). O silêncio dos intelectuais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COLOMBO, Luiza. A FRENTE LIBERAL-ULTRACONSERVADORA NO BRASIL – REFLEXÕES SOBRE E PARA ALÉM DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. Mestrado em Educação. PPGEDUC- UFRRJ. 2018

COLUNISTA PORTAL - EDUCAÇÃO. Teoria das representações sociais. Portal Educação, São Paulo, c2020. UOL EdTech. Disponível em:

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/teoria-das-representacoes-sociais/32194> . Acesso em: 20/10/2020.

COSTA RICA. CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS - CADH. San José, Costa Rica, 22 de novembro de 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: 18/02/2021

CORSARO, William A. Sociologia da Infância. Ed. Artmed. São Paulo. 2011. 384p.

CORSINO, Patrícia. Introdução. In: CORSINO, Patrícia (org). Educação Infantil: cotidianos e políticas. Autores Associados. 2009. p.1-13

CUBA – Infância corrompida pela mentira ideológica. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 07/01/2012. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/cuba-infancia-corrompida-pela-mentira-estatal/> . Acesso em: 18/02/2021

DA SILVA, M. M. Homeschooling: a educação domiciliar em tempos de pandemia. Desafios da Educação, [Porto Alegre], 30/04/2020. Caderno Ensino Básico. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/educacao-domiciliar-pandemia/> . Acesso em: 17/12/2020

D'ARAÚJO, Maria Celina Soares. Partidos Trabalhistas no Brasil: reflexões atuais. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.3, n.6. 1990. p.196-206. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2307/1446> . Acesso em: 18/06/2020

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. 1ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. Empirismo e subjetividade. Tradução Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001

DEMIER, F.; HOEVELER, R. (orgs.). A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

DE NOVO, a tentativa de criar o “homem novo”. Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo? in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 07/05/2013. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/sera-que-os-pais-estao-sabendo-sera-que-eles-concordam/> . Acesso em: 15/02/2021

DEPOIMENTO de Priscilla Aydar (21.01.2016). in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 2 jul. 2016. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/depoimento-de-priscilla-aydar-21-01-2016/> . Acesso em: 20/02/2021

DESARMANDO consciências. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 07/01/2012. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/desarmando-consciencias/> . Acesso em: 18/02/2021

DINIZ FILHO, L. L. Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 28/02/2013. Disponível em:



<https://www.escolasempartido.org/blog/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada/> . Acesso em: 08/01/2021.

DUARTE, Rafaela. O movimento Diretas Já em 1984 e a participação dos catarinenses. *Revista Memore*, Tubarão, v. 4, n. 3 esp. dossiê Marcas da Memória: direitos humanos, justiça de transição e anistia, p. 44-60 set./dez. 2017. Disponível em: [www.portaldeperiodicos.unisul.br](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br) Acesso em: 14/06/2020.

DUPRAT, Deborah. Para MPF, programa Escola Sem Partido vai na contramão dos direitos fundamentais. *Justificando*, [São Paulo], 22 de jul. 2016. Disponível em: <http://www.justificando.com/2016/07/22/para-mpf-programa-escola-sem-partido-vai-na-contramão-dos-direitos-fundamentais/> . Acesso em: 24/10/2018

ELER, Guilherme; VERSIGNASSI. A “ciência” da Terra plana. *Revista Super Interessante*. 06/04/2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/a-ciencia-da-terra-plana/> . Acesso em: 28/08/2020

EM BREVE, na escola do seu filho! in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 28/06/. 2014. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/em-breve-na-escola-do-seu-filho/> . Acesso em: 02/03/2021

ESCOLA sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 31 jul. 2014. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/escola-sem-limites-o-papel-das-universidades-na-crise-da-autoridade-docente/> . Acesso em: 26/02/2021

ESCOLA SEM PARTIDO. [Site oficial]. [Brasília, DF: Associação Escola Sem Partido], c2019. Disponível em: <http://escolasempartido.org/> . Acesso em: 21/12/2020.

\_\_\_\_\_. [Programa Escola sem Partido]. [Brasília, DF], c2019a. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/> . Acesso em: 18/02/2021

\_\_\_\_\_. [Quem Somos]. [Brasília, DF], c2019b. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/> . Acesso em: 18/02/2021

\_\_\_\_\_. [Resultados de busca pela tag Paulo Freire]. [Brasília, DF], c2019c. Lista de resultados de busca pela tag Paulo Freire no site do Escola Sem Partido. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/?s=PAULO+FREIRE> . Acesso em: 06/06/2021

\_\_\_\_\_. [Perguntas frequentes]. [Brasília, DF], c2019d. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/perguntas-e-respostas/> . Acesso em: 30/12/2020.

\_\_\_\_\_. [Resultados de busca pela tag PT]. [Brasília, DF], c2019e. Lista de resultados de busca pela tag PT no site do Escola Sem Partido. Disponível em: <http://escolasempartido.org/?s=PT> Acesso em: 10/04/2021

\_\_\_\_\_. [Resultados de busca pela tag Criança]. [Brasília, DF], c2019f. Lista de resultados de busca pela tag Criança no site do Escola Sem Partido. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/?s=crian%C3%A7a> Acesso em: 12/04/2021

\_\_\_\_\_. [Resultados de busca pela tag Infância]. [Brasília, DF], c2019g. Lista de resultados de busca pela tag Infância no site do Escola Sem Partido. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/?s=inf%C3%A2ncia> Acesso em: 13/04/2021

\_\_\_\_\_. [Resultados de busca pela tag Educação Infantil]. [Brasília, DF], c2019h. Lista de resultados de busca pela tag Educação Infantil no site do Escola Sem Partido. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/?s=Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil> Acesso em: 16/04/2021

ESCOLA SEM PARTIDO COMUNICAÇÃO. No IFPE, fanáticos da religião do gênero transformam banheiro feminino em banheiro trans. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 02/032020. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/denuncia-fanaticos-da-religiao-do-genero-transformam-banheiro-feminino-do-ifpe-em-banheiro-trans/> . Acesso em: 12/03/2021

\_\_\_\_\_. Professora é doutrinada e ensinada a doutrinara. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 02/042020a. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/professora-e-doutrinada-e-ensinada-a-doutrinara/> . Acesso em: 05/05/2021

ESPECIALISTAS criticam excesso de ideologia na formação de professores. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 06/12/2013. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/especialistas-criticam-excesso-de-ideologia-na-formacao-de-professores/> . Acesso em: 17/03/2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, C. Margareth Thatcher. Infoescola, [s. l.], [2008-2012]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/margareth-thatcher/> . Acesso em: 06/08/2018

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Educação da infância: história e política. 2ª Edição. Editora UFF. Niterói, 2011. p.43-59

FERNANDES, Sabrina. Pedagogia Crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e Revolução. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, nº. 135, p.481-496, abr.-jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4vSnkJhLd4wMzJjNFDdfxLK/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 30/03/2021

\_\_\_\_\_. Junho de 2013. In: FERNANDES, Sabrina. Sintomas Mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira. Editora Autonomia Literária. Belo Horizonte. 2019 p.92-97

\_\_\_\_\_. Se quiser mudar o mundo: um guia político para quem se importa. Ed. Planeta. 2ª edição. 2020. 190p.

FERREIRA, Camila Camargo. A “Ideologia de Gênero” como uma prática discursiva tagarela de silenciamento: uma análise genealógica do projeto de lei Escola Sem Partido. 24/04/2018

205 f. Mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: UFGD

FERREIRA, P.; MARIZ, R. CNE retira gênero e orientação sexual da Base Curricular: Órgão acatou alterações propostas pelo MEC sobre o tema, mas alterou abordagem da questão em ensino religioso. O Globo: Brasília; Rio de Janeiro, 12/12/2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/cne-retira-genero-orientacao-sexual-da-base-curricular-22179063> . Acesso em: 02/08/2021

FIGUEIREDO, P. Bolsonaro mente ao dizer que Haddad criou ‘kit gay’: Jair Bolsonaro (PSL) acusa adversário de ter sido responsável pela idealização de material escolar contra homofobia, mas iniciativa surgiu do Legislativo. El País, São Paulo, 13/10/2018. Edição Brasil. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/12/politica/1539356381\\_052616.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/12/politica/1539356381_052616.html) . Acesso em: 07/05/2020

FILHO, Moacir Tavares Martins , NARVAL, Paulo Capel Narvai. O sujeito implicado e a produção de conhecimento científico. Revista Saúde em Debate • Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 646-654 out/dez 2013

FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas-SP. Edições Leitura Crítica. Associação de Leitura do Brasil (ALB). 2015. 188p.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sociologia da Infância no Brasil. (orgs.). Autores Associados. Campinas – SP. 2011. p.55-79

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Incidência dos Movimentos Sociais pela Garantia da Educação Infantil no Brasil. In: SILVA, Otavio Henrique Ferreira da; FREITAS, Sumika Soares de; CARA, Daniel Tojeira. (Orgs). Fóruns de Educação no Brasil. Ed. Dictio Brasil. Rio de Janeiro. 2016.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade. O Uso dos Prazeres, Vol. II Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise (Ditos e escritos Vol. I). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

FRANCO, Stella Maris Scatena. Do arco-íris à monocromia: o Movimento Escola Sem Partido e as reações ao debate sobre gênero nas escolas. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). Golpes na História e na Escola: Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez Editora: ANPUH SP, 2017. p.233-246

FRAZÃO, D. Che Guevara. 7Graus: eBiografia, Porto, 13/06/2019. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/che\\_guevara/](https://www.ebiografia.com/che_guevara/) . Acesso em: 22/01/2021

\_\_\_\_\_. Paulo Freire: Educador brasileiro. 7Graus: eBiografia, Porto, 24/12/019. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/paulo\\_freire/](https://www.ebiografia.com/paulo_freire/) . Acesso em: 03/03/2021.

\_\_\_\_\_. Walter Benjamin: Filósofo e ensaísta alemão. 7Graus: eBiografia, Porto, 15/03/2018. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/walter\\_benjamin/](https://www.ebiografia.com/walter_benjamin/) . Acesso em: 03/03/2021

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 50ª edição. 2011a

\_\_\_\_\_. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2011b. 102p.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 56ª edição. 2018

\_\_\_\_\_. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 45ª edição. 2019

FREIRE, Jacqueline Lopes; NETTO, Mario Borges. A interlocução entre estado e mercado na elaboração da base nacional comum curricular. In *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 12, n. 1, p. 337-347, abr. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola Sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org). *Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

FUNDADOR do ESP explica por que se desligou do Movimento. [s.l. s.n.], 26/08/2020. 1 vídeo (27 min.). Publicado pelo canal Escola sem Partido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uwSpMNIWRjg> . Acesso em: 13/12/2020

FUNDAMENTOS constitucionais e legais do Escola sem Partido. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 16 dez. 2017. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/fundamentos-constitucionais-e-legais-do-escola-sem-partido/> . Acesso em: 17/03/2021

G1. Comissão escolhe deputado do PSB como relator do 'Escola Sem Partido':Flavinho (PSB-SP) foi missionário de comunidade católica durante 27 anos.

Projeto estipula regras contra a 'doutrinação ideológica' nas escolas. G1, Brasília: DF, 19/10/2016. *Caderno Educação*. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/10/comissao-escolhe-deputado-do-psb-como-relator-do-escola-sem-partido.html> . Acesso em: 16/08/2021.

GALINDO, R. O incrível caso dos vereadores que lutaram para que a Turma da Mônica não pervertesse as crianças. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 06/08/2017. Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-incriveis-caso-dos-vereadores-que-lutaram-para-que-turma-da-monica-nao-pervertesse-as-criancas/> . Acesso em: 09/08/2019.

GEM Gênero e Mídia. Jornalismo Feminista em Pauta. In: <http://gemufpb.com.br/jornalismo-feminista-em-pauta/> Acesso em: 29/04/2017

GHIRALDELLI JR, Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. *Revista Educação e Realidade*. Jan/Jun 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/47411> Acesso em: 22/08/2021

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. In: Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p. pp. 157-164.

GIULANI, Paola Cappelin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: DEL PRIORI, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. Editora Contexto. 2017. p.640-668.

GLASNOST. in: DICIO: Dicionário Online de Português. 7Graus, Porto, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/glasnost/> . Acesso em: 10/10/2021.

GOIS, A. Educação: escola sem partido é a principal bandeira de Jair Bolsonaro. *O Globo*, Rio de Janeiro, 28/10/2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao-escola-sem-partido-a-principal-bandeira-de-jair-bolsonaro-23193686> . Acesso em: 08/11/2018

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em Educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. Edições Loyola. São Paulo. 2006. p.65-92

GORDON, F. A Matemática Opressora: o problema da pedagogia no Brasil. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 14 nov. 2016. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/a-matematica-opressora-o-problema-da-pedagogia-no-brasil/> Acesso em: 17/03/2021

\_\_\_\_\_. [Título]. in: *O Brasil e o Universo*, [s.l], [2010-2015]. Disponível em: <http://obrasileouniverso.blogspot.com/2014/12/a-matematica-opressora.html> . Acesso em: 17/03/2021

GOV.BR. Projeto de Lei cria o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. 27/05/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2020/maio/projeto-de-lei-cria-o-programa-universidades-e-institutos-empreendedores-e-inovadores-future-se> Acesso em: 27/07/2020

GRAMSCI, A. Problemas de História e de Política. In: GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes 1978a, pp.273-340.

\_\_\_\_\_. Problemas do materialismo histórico. In: GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes 1978b, pp.19-66.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2004.

\_\_\_\_\_. Cadernos do cárcere. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2007.

\_\_\_\_\_. Cadernos do cárcere – volume 2: Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 2. Ed. Trad. de Carlos N. Coutinho, co-edição de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. Cadernos do cárcere: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. (Vol 4). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2007

GREBINSKY, Raquel Caterine. Questões de Gênero e Sexualidade: Desafios à Formação de Professoras para a Infância. 21/08/2018 94 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba Biblioteca Depositária: DIS 370.71 G788q 2018 Biblioteca Joaçaba

GUITARRARA, P. Toyotismo. Brasil Escola, [Goiânia], c2021. Disponível em: <https://brasilestola.uol.com.br/geografia/toyotismo-acumulacao-flexivel.htm> . Acesso em: 23/04/2021.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In: Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Rio de Janeiro: Editora Boitempo. Rio de Janeiro. 2019. p.141-147

HERNÁNDEZ, B. Quando o agressor sexual é seu tio: Quatro mulheres, entre os 22 e 60 anos, contam como foi viver em silêncio durante anos após terem sido abusadas, quando crianças, por um parente ou alguém próximo a seu núcleo familiar. El País, Barcelona, 01/05/2018. Edição Brasil, Caderno Internacional. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/10/internacional/1523370389\\_359276.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/10/internacional/1523370389_359276.html) . Acesso em: 08/01/2021

HOEVER, Rejane. A direita transnacional em perspectiva histórica: o sentido da “nova direita” brasileira. In. DEMIER, Felipe, HOEVELER, Rejane (orgs.) A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

IASI, M. De onde vem o conservadorismo? in: BOITEMPO. Blog da Boitempo. São Paulo, 15/11/2015. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/15/de-onde-vem-o-conservadorismo/#prettyPhoto> . Acesso em: 02/02/2021

IBGE. Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia> . Acesso em 30/10/2018

ILISP - Instituto Liberal de São Paulo. [Quem somos]. [São Paulo: ILISP, 2014?]. Disponível em: <http://www.ilisp.org/quem-somos/> . Acesso em: 26/03/2018.

JAUMONT, Jonathan; VARELLA, Renata Versiani Scott. A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. Revista Direito & Práxis. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016 p. 414-464

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

JUNIOR, Cleonildo Mota Gomes. O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e o Projeto de Lei da Escola Sem Partido – Conhecimento e impasse de Professores formadores ' 05/07/2018 126 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata Biblioteca Depositária: Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

JUNQUEIRA, BRUNA DALMASO. Possibilidades para um Trabalho Docente Feminista professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da ideologia de gênero.' 20/07/2018 151 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS

KOHAN, Walter. Tempos da escola em tempos de pandemia e necropolítica. Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa. v.15. e2016212, 2020. p. 1-9

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e o projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. Infância, Educação e Direitos Humanos. Cortez Editora. 2003a. p.51-82

\_\_\_\_\_. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. Infância, Educação e Direitos Humanos. Cortez Editora. São Paulo. 2003b. p.83-106

KUHLMANN, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: Cadernos de Pesquisa, nº78, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 17-26, ago/1991.

\_\_\_\_\_. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998

KURPEL, Denise de Fátima. A Identidade de Gênero NO Espaço Escolar: Aportes psicanalíticos à Prática Pedagógica. 15/04/2019 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Francisco Beltrão

LARROSA, Jorge. Notas a experiência e o saber de experiência. In Revista Brasileira de Educação. Nº 19. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 5/4/2010.

LEITE, Rosalina de Santa Cruz. Brasil Mulher e Nós Mulheres: origens da imprensa feminista brasileira. Revista Estudos Feministas. Volume 11. Nº 1 Florianópolis. Jan-Jun 2003. In: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&id=S0104-026X2003000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0104-026X2003000100014)

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana. n. 32 – ago. 2019 - pp.119-142

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da Criança à Educação Infantil: Reflexões sobre História e Política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. Educação Infantil: Formação e Responsabilidade. Papirus Editora. Campinas-SP. 2013. p.67-88.

LEONARDO, Rafaela Cotta. Gênero e sexualidade em disputa no cotidiano escolar: tecendo problematizações com docentes da educação básica e pública do município do Rio de Janeiro e do município de Nova Iguaçu' 21/08/2018 132 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

LEONE, Eugenea Trancoso; TEIXEIRA, Marilane Oliveira. As mulheres no mercado de trabalho e na organização sindical. XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Caxambu-MG. 2010. Disponível em: [www.abep.org.br](http://www.abep.org.br) . Acesso em: 12/06/2020

LESSA, Juliana Schumacker. O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância. In Revista Zero a seis. v. 18, n. 33 p. 108-121. Florianópolis. Jan-jun/2016. 108-121p. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p108/31492> . Acesso em 10/05/2018.

LIMA, Luanda de Oliveira. Práticas Invisíveis: o Movimento Feminista e o Sindicalismo no Brasil. Associativismo, profissões e políticas públicas III Seminário Nacional de Trabalho e Gênero. FSC- Faculdade de Ciências Sociais. UFG. 2010.

LISAUSKAS, R. Os Príncipes e o tesouro: Livro infantil mostra história de amor entre dois príncipes e princesa que se recusa a casar. Revista Trip, TPM, [São Paulo], 27/06/2014. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/os-principes-e-o-tesouro> . Acesso em: 03/03/2021.

LOBO, Carla Marina Neto das Neves. Mulheres Professoras e a Interseccionalidade Interdisciplinar e Transversal na Prática Docente. 31/07/2019 273 f. Doutorado em Política Social. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BCG - UFF

LÖWY, Michael. O ponto de vista dos vencidos na história da América Latina: reflexões metodológicas a partir de Walter Benjamin. In: As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9ª edição revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Conservadorismo e Extrema-direita na Europa e no Brasil. Revista Serviço Social e Sociedade. Nº124. São Paulo. Out-Dez 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282015000400652&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282015000400652&script=sci_arttext&tlng=pt)

LÖWY, Michel. Da tragédia à farsa: o Golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.) Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. Boitempo. 2016. p.61-67

MACEDO, Elina Elias. Os direitos das crianças no centro da luta por creches. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Creche e Feminismo:



desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas-SP. Edições Leitura Crítica. Associação de Leitura do Brasil (ALB). 2015. 80-93

MACEDO, Elizabeth. "Por uma política da diferença". Cadernos de Pesquisa, v. 36, n.128, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a04.pdf>

MADEIRA, Rafael Machado; TAROUÇO, Gabriela da Silva. Esquerda e Direita no Brasil: uma análise conceitual. Revista Pós Ciências Sociais. Volume 8. número 5. jan/jun 2011.

MAIER, F. Estupro da infância. [s.l. s.n.], 27/10/2003. artigo publicado no site Usina de Letras. Disponível em: <https://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=26349&cat=Artigos&vinda=S> . Acesso em: 16/09/2019

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que "Escola Sem Partido" In: Ação Educativa (org): A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido - 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016a. p.15-22

MARCELINO, Giovanna. As sufragistas e a primeira onda do feminismo. 09/02/2018 In: <https://movimentorevista.com.br/2018/02/sufragistas-primeira-onda-feminismo/> Acesso em: 28/03/2020.

MANUAL de defesa contra a censura nas escolas. [s. l.], 2018. 178 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. Editora Martin Claret. São Paulo. 2004

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Editora Boitempo. São Paulo. 2007.

MARX, Karl. As greves e as coligações de operários. In AGUENA, Paulo (Org.). O Marxismo e os Sindicatos. São Paulo: Sundermann, 2008.

MATIAS, Átila. "Fordismo"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/geografia/fordismo.htm> . Acesso em: 23/04/2021

MEC - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf) . Acesso em: 26/08/2018

MELO, Cecília Dirce de Paula Oliveira; VASCONCELOS JR, Luciano Bezerra de. O Projeto "Escola Sem Partido" como proposta de oficialização da educação bancária: reflexões à luz da teoria freireana. Colóquio Internacional Paulo Freire, Brasil, out. 2016. Disponível em: <http://ixcoloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/ix-coloquio/paper/view/739/592> . Acesso em 16/07/2018

MELO, Demian. A direita ganha as ruas: elementos para um estudo das raízes ideológicas da direita brasileira. In. BIANCHI, Álvaro; et al. DEMIER, Felipe, HOVELER, Rejane (orgs.) A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016

MENSAGEM enviada por Carlos Roberto de Oliveira, em 09.10.2013. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 10/10/2013. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/apresentacao-de-bale-vira-ato-petista-ou-o-dia-em-que-antonio-gramsci-calcou-sapatilhas/> . Acesso em: 18/02/2021

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Construção Histórica. [Brasília, DF], c2003-2021. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/a-construcao-historica/> . Acesso em: 10/01/2021

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. Direito & Práxis, Rio de Janeiro. 2016. Vol. 7, nº 15, p. 590-621.

\_\_\_\_\_ & BIROLI, Flavia (orgs.). 2017. Encruzilhadas da democracia. Porto Alegre (RS): Zouk, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ProInfantil - Apresentação. Ministério da Educação: Brasília, DF, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil> . Acesso em: 08/03/2020

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. [Resultados de busca pela tag proinfantil]. Ministério da Educação: Brasília, DF, c2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/proinfantil> . Acesso em: 08/03/2020

MINISTÉRIO DA SAÚDE. [Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil]. Versão v2.0. [Brasília, DF], set. 2021. 1 site atualizado diariamente. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> . Acesso em: 01/09/2021

MONTEIRO, Thiago Nunes. Como pode um povo vivo viver nesta carestia: o Movimento Custo de Vida em São Paulo (1973-1982). Ed. Humanitas. São Paulo: 2017. 274p.

MORAES, Igor. O que significa esquerda, direita e centro na política? Estadão. São Paulo. 2018. Disponível em <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,o-que-significam-direita-esquerda-e-centro-na-politica,70002314116> . Acesso em 31/03/2019

MORAES, Maria Helena Machado de. Mapeamento da Pós-Graduação em Educação em escala Mesorregional: estudo cientométrico dos indicadores sociais e da produção científica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. 2013. 125p. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/4800/Maria%20Helena%20Machado%20de%20Moraes.pdf?sequence=1> Acesso em 05/12/2020

MORAES, Luís Edmundo de Souza. O Negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o Passado. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011

MORAIS; MELO JUNIOR; DOMINGUES. O papel do professor como intelectual orgânico à luz de Gramsci. RPGE- Revista on line de Política e Gestão Educacional. Araraquara. v.23, n.1, p.147-159, jan/abr 2019. E-ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11709> Acesso em: 13/04/2019

MORATO, Edwiges. O Projeto Neoliberal e os ataques à universidade pública, à ciência e à Educação: tema do Boletim da Adunicamp. Adunicamp. 11/11/2019. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/7259/2019\\_11\\_dossie\\_adunicamp\\_projeto\\_neoliberal\\_final\\_mobile.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/7259/2019_11_dossie_adunicamp_projeto_neoliberal_final_mobile.pdf) Acesso em: 23/04/2020

MOURA, Fernanda Pereira de. “Escola Sem Partido”: Relações entre Estado, Educação e Religião e os Impactos no Ensino de História. 19/12/2016 188 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Rio de Janeiro - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais.

MOVIMENTO Brasil Livre. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [São Francisco, CA: Fundação Wikimedia], 2018. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento\\_Brasil\\_Livre](https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Brasil_Livre) . Acesso em: 26/03/2018.

MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 26/11/2018. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/mp-processa-colegio-particular-de-bh-por-martelar-ideologia-de-genero-na-cabeca-dos-alunos/> . Acesso em: 16/03/2021

MURANAKA, Fabiana. Referências sobre o conceito de experiência em Walter Benjamin. In XI Seminário Internacional de Educação. Formação de Professores: A prática pedagógica e o trabalho na diversidade. ULBRA, Cachoeira do Sul/RS 2006. Disponível em [www.sieduca.com.br/2006/admin/upload/73.doc](http://www.sieduca.com.br/2006/admin/upload/73.doc) . Acesso em 5/2/2018.

NAGIB, M. Caos: a receita de Jean Wyllys para a educação brasileira. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 5/08/2020. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/caos-a-receita-de-jean-wyllys-para-a-educacao-brasileira/> . Acesso em: 06/01/2021

NAGIB, M. Em 1964, ex-deputada Sandra Cavalcanti já alertava contra a picaretagem do método Paulo Freire. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 17/02/2020a. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/em-1964-ex-deputada-sandra-cavalcanti-ja-alertava-contra-a-picaretagem-do-metodo-paulo-freire/> . Acesso em: 06/01/2021.

NAGIB, M. Lacaios da esquerda na Universidade Federal de Pelotas. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 29/07/2020b. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/lacaios-da-esquerda-na-universidade-federal-de-pelotas/> Acesso em: 06/01/2021

NAGIB, M. Mãe de aluna relata doutrinação, bullying e alienação parental em escola particular de Macapá-AP. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 04/08/2020c.

Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/mae-de-aluna-relata-doutrinacao-bullying-e-alienacao-parental-em-escola-particular-de-macapa-ap/> . Acesso em: 06/01/2021.

NAGIB, M. O pesadelo de Paulo Freire. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 02/08/2020d Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/o-pesadelo-de-paulo-freire/> . Acesso em: 06/01/2021.

NAGIB, M. O que pode ser feito contra a doutrinação. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 24 set. 2011. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/o-que-pode-ser-feito-contr-a-doutrinacao/> . Acesso em: 02/05/2021

NAGIB, M. O vale-tudo da doutrinação. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 24/07/2020e. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/o-vale-tudo-da-doutrinacao/> . Acesso em: 06/01/2021

NAGIB, M. [Parecer de constitucionalidade]. Brasília, DF, 18/06/2018. Disponível em: <http://escolasempartido.org/wp-content/uploads/2018/02/pfesp.pdf> . Acesso em: 28/12/2020

NAGIB, M. PT denuncia propaganda antipetista em escola do DF. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 24/05/2012. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/pt-denuncia-propaganda-antipetista-em-escola-do-df/> . Acesso em: 10/04/2021

NAGIB, M. Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório? in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 20/12/2013. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio/> . Acesso em: 12/03/2021.

NERY, Rodrigo Luiz. Análise de Discurso na Rede Social: O Programa “Escola Sem Partido” e suas contribuições para a legitimação da masculinidade hegemônica. 30/09/2019 176 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alfenas, Alfenas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UNIFAL-MG

NETO, Antonio Simplicio de Almeida; SILVA, Diana Mendes Machado da. Escola Sem Partido ou sem autonomia? O cerco ao sentido público da educação. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). Golpes na História e na Escola: Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez Editora: ANPUH SP, 2017. p.261-256

NOVAES, Adauto. Intelectuais em tempos de incerteza. In: NOVAES, Adauto (Org.). O silêncio dos intelectuais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (org). Educação Infantil: cotidianos e políticas. Autores Associados. Campinas. 2009. p.15-32

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Ministério da Educação. Brasília. 2011. 101p.

OLIVEIRA, C. Lenin. Infoescola, [s. l.], 2010. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/lenin/> . Acesso em: 22/01/2021

OLIVEIRA, Solane Diane Pastro; MARINHO, Maria Gabriela da Silva Martins da Cunha. Diretas Já, um movimento social híbrido. Revista Debates. Porto Alegre, v.6, n.3, p.129-143, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/31344/23347> . Acesso em: 14/06/2020

OLIVEIRA, Elida. Escola Sem Partido: entenda o que ocorre após o arquivamento e o que está em jogo com o projeto de lei. G1. 11/12/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/11/escola-sem-partido-entenda-o-que-ocorre-apos-o-arquivamento-e-o-que-esta-em-jogo-com-o-projeto-de-lei.ghtml> Acesso em: 21/01/2021

OLIVEIRA E SILVA, Isabel de; LUZ, Iza Rodrigues da; FILHO, Luciano Mendes de Faria. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil. Revista Brasileira de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a06v15n43.pdf> Acesso em 05/12/2020

OROFINO, Paula Santos. Concepções de Educadores da Área de Ciências da Natureza Associadas ao Programa Escola Sem Partido e à Ideologia de Gênero. 17/02/2018 154 f. Mestrado em Educação para a Ciência. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (BAURU), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação.

PAULA, C. Tudo o que você precisa saber sobre o Fordismo e o surgimento do Keynesianismo [...]. Descomplica, [Rio de Janeiro], 16/02/2016. Disponível em: <https://descomplica.com.br/artigo/tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-o-fordismo-e-o-surgimento-do-keynesianismo/4BP/> . Acesso em: 23/04/2021

PENA, Rodolfo Alves; SOUSA, Rafaela. Aquecimento Global. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/geografia/aquecimento-global.htm> Acesso em: 28/08/2020

PENNA, Fernando de Araújo. O ódio aos professores. In: Ação Educativa (org): A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido - 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016a. p.93-100

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

\_\_\_\_\_. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org). Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017a. p 35-48.

\_\_\_\_\_. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). Golpes na História e na Escola: Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez Editora: ANPUH SP, 2017b. 247-260

PENNA, Fernando de Araújo; SALLES, Diogo da Costa. A Dupla Certidão de Nascimento do Escola Sem Partido: Analisando as Referências Intelectuais de uma Retórica Reacionária. Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE. Fortaleza. 2017. p.13-38

PEREIRA, Isabella Bruna Lemes. As identidades de gênero e sexualidade na visão dos parlamentares da Câmara Federal: uma análise do discurso a partir dos projetos "escola sem partido" 17/08/2017 242 f. Mestrado em Direitos Humanos Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás. Goiânia Biblioteca Depositária: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8065>

PEREIRA, J. Traídos pelos que mais confiamos. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 14 jan. 2012. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/traidos-pelos-que-mais-confiamos/> . Acesso em: 18/04/2021

PEREIRA, Lucila Conceição. Movimento Escola Sem Partido. Disponível em: [www.infoescola.com/educacao/escola-sem-partido](http://www.infoescola.com/educacao/escola-sem-partido) . Acesso em 28/03/2018

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. In Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

PINTO, T. Perestroika e glasnost na URSS. Brasil Escola, [Goiânia]. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/historiag/perestroika-glasnost-na-urss.htm> . Acesso em: 06/03/2020.

PORTELLA, Rita de Cássia. A Constituição de Recorrências Discursivas nas Tramas da Educação: entre a busca e o encontro do gênero e da sexualidade no currículo da Pedagogia da UERGS' 26/07/2019 151 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, Osório Biblioteca Depositária: undefined

PORTINARI, N. Fundador do Escola sem Partido dá aula a procuradores em Brasília: O advogado Miguel Nagib criticou professores que "geram bagunça na cabeça das crianças". O Globo: Época, [Rio de Janeiro], 30/11/2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/fundador-do-escola-sem-partido-da-aula-procuradores-em-brasilia-23271017> . Acesso em: 30/10/2020.

PROFESSOR de filosofia pede para alunos relatarem “coisas negativas” que seus pais lhes fizeram. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 6 out. 2016. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/professor-de-filosofia-pede-para-alunos-relatarem-coisas-negativas-que-seus-pais-lhes-fizeram/> . Acesso em: 28/02/2021

PROFESSORA pinta unha e passa batom em menino de 4 anos. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 17/02/2020. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/professora-pinta-unha-e-passa-batom-em-menino-de-4-anos/> . Acesso em: 28/01/2021

QUEIROZ, A. A. O Congresso mais conservador dos últimos quarenta anos. *Le Monde Diplomatique Brasil*, Edição 136, Brasil, 5/11/2018. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-congresso-mais-conservador-dos-ultimos-quarenta-anos/>. Acesso em: 28/01/2021

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpxVHmtt6VzH7mvP6VHb/?lang=pt> Acesso em: 04/07/2021

RAMALHETE, C. Um patrono à altura. in: *ESCOLA SEM PARTIDO*, [Blog]. [Brasília, DF], 27/02/2013. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/um-patrono-a-altura/> Acesso em: 12/01/2021

REDAÇÃO. Aliança pelo Brasil tem menos de 10% das assinaturas necessárias para virar partido: Justiça Eleitoral validou apenas 43 mil assinaturas. *Catraca Livre*, [São Paulo], 22/11/2020. *Caderno Cidadania*. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/alianca-pelo-brasil-tem-menos-de-10-das-assinaturas-necessarias-para-virar-partido/>. Acesso em: 26/01/2021

REDAÇÃO. Liderança do MBL se arrepende da Escola Sem Partido. *Catraca Livre*, [São Paulo], 8 abr. 2019. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/dimenstein/lideranca-do-mbl-se-arrepende-da-escola-sem-partido/>. Acesso em: 05/11/2020.

REIS, Andréa Cardoso. A institucionalização da infância no Brasil republicano. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. *Educação da infância: história e política*. 2ª Edição. Editora UFF. Niterói, 2011. p.85-105

RESOLUÇÃO Nº 7, DE 23 DE AGOSTO DE 2017. Conselho Nacional de Direitos Humanos. 23 de agosto de 2017. Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/638406/do1-2017-12-01-resolucao-n-7-de-23-de-agosto-de-2017-638402](https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/638406/do1-2017-12-01-resolucao-n-7-de-23-de-agosto-de-2017-638402) Acessado em: 05/09/2017

RIO DE JANEIRO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Projeto de Lei Nº 2974/2014. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”. Rio de Janeiro: ALERJ, 15 maio 2014. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>. Acesso em: 03/03/2018.

RIO DE JANEIRO (Município). Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Projeto de Lei Nº 867/2014. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Município do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”. Rio de Janeiro: CMRJ, 2014. Disponível em: <https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/13df1141087cf5230325775900523a40/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>. Acesso em: 03/03/2018.

ROQUE, T. O Negacionismo no Poder: Como fazer frente ao ceticismo que atinge a ciência e a política. Piauí, [Rio de Janeiro], ed. 161, fev. 2020. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-negacionismo-no-poder/>. Acesso em: 30/08/2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org). Cadernos de Pesquisa Temas em Debate. Fundação Carlos Chagas. Nº 51. Editora Cortez. São Paulo: 1989. p.73-79.

\_\_\_\_\_. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. IN: MACHADO, Maria Lucia de A. Encontros e Desencontros em Educação Infantil. Ed. Cortez. São Paulo. 2005. p.63-78.

ROSENO, Camila dos Passos. Escola Sem Partido: um ataque direto as políticas educacionais de gênero no Brasil' 20/07/2017 91 f. Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares. Instituição de Ensino: Universidade de Pernambuco, Petrolina Biblioteca Depositária: Biblioteca da UPE Campus Petrolina

ROTHBARD, M. N. Ludwig von Mises (1881-1973). [s.l. s.n.], [2007-2020]. Disponível em: <https://www.mises.org.br/MisesLudwig.aspx> . Acesso em: 09/09/2020.

SAKAMOTO, L. Escola Sem Partido: Doutrinação comunista, Coelho da Páscoa e Papai Noel. UOL Notícias, [São Paulo], 26/06/2016. UOL - Universo Online. Disponível em: <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2016/06/24/escola-sem-partido-doutrinacao-comunista-coelho-da-pascoa-e-papai-noel/> . Acesso em: 06/06/2020.

SAKAMOTO, Leonardo. “Escola Sem Partido”: Doutrinação comunista, coelho da páscoa e papai noel. In: Ação Educativa (org): A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido - 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016a. p.11-14

SANTOS, Thiago Pereira dos. Corpo, Sexualidade e Resistências: o contraste entre as propostas dos projetos denominados “Escola sem Partido” e as perspectivas foucaultianas' 08/12/2017 118 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba Biblioteca Depositária: UEMS

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 2009. p.17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Editora Lamparina. Rio de Janeiro. 2011. p.137-179.

SARTI, Cynthia A. Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. Cadernos Pagu. (16) 2001. pp. 31-48. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a03.pdf> . Acessado em: 04/05/2020

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara. In: SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Disponível em: <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/savianidermeval-escolaedemocracia.pdf> . Acesso em: 03/03/2021.



SCHIFINO, Reny Scifoni. Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas-SP. Edições Leitura Crítica. Associação de Leitura do Brasil (ALB). 2015. 57-77

SEMIS, L. Entenda o “novo” projeto do Escola Sem Partido que tramita na Câmara: Nos últimos meses, Câmara caminha com projetos cada vez mais parecidos com o original do movimento Escola Sem Partido. Nova Escola, [São Paulo], 18/02/2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara> . Acesso em: 21/01/2021.

SILVA, Gustavo Jorge. Conceituações teóricas: esquerda e direita. Revista Humanidades Em Diálogo, vol.6, 149-162. Outubro 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-7547.hd.2014.106265> . Acesso em: 13/10/2018

SILVA, J. M. Autoajuda marxista. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 4 dez. 2012. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/autoajuda-marxista/> Acesso em: 16/01/2021

SILVA. Monique Martins da. Homeschooling: a educação domiciliar em tempos de pandemia. Desafios da Educação. 30/04/2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/educacao-domiciliar-pandemia/#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20domiciliar%20ou%20homeschooling,seja%20ela%20p%C3%ABblica%20ou%20particular> Acesso em: 23/06/2020

SILVA, Otávio Henrique Ferreira da; PILOTO, Sumika Soares de Freitas Hernandez. – Fóruns de Educação do Brasil. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016. 223 p.

SILVA, Segislane Moésia Pereira da; MACIEL, Valnise Verás; FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira. Conservadorismo como instrumento capitalista em tempos de barbárie. Revista Katálysis vol.23 no.2 Florianópolis May./Aug. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802020000200256](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802020000200256) Acesso em: 02/03/2021

SIMÃO, R. Aluna desabafa: “Estou CANSADA, CANSADA!”. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 27/07/2020. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/aluna-desabafa-estou-cansada-cansada/> . Acesso em: 06/01/2021

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y. Uma leitura sobre o intelectual orgânico em Gramsci. Psicologia em Revista. Belo Horizonte. v.23, n.2, p.541-561. Agosto 2017

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. Tendências Ideológicas do Conservadorismo. Tese de Doutorado. UFPE. Recife. 2016 Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18011> Acesso em:02/03/2021

SOUZA, Raquel Santiago de. Família e escola: estudo de uma relação (in)delicada a partir de gênero' 31/03/2017 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: undefined

SOUZA, MAGNER MIRANDA DE. O SLOGAN IDEOLOGIA DE GÊNERO: uma abordagem crítico discursiva no campo das políticas públicas de intervenção psicossocial e análise dos processos de subjetivação na educação.' 16/03/2018a 110 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Padre Alberto Antoniazzi

SOUZA, Jane Felipe de. Sexualidade e infância: informação é proteção. Disponível em: <http://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Sexualidade-e-infancia-informacao-e-protecao.2018b> Acesso em 31/10/2018

STERN, S. Pedagogia do opressor. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 30/08/2014. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/pedagogia-do-opressor/>. Acesso em: 12/01/2021

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas-SP. Edições Leitura Crítica. Associação de Leitura do Brasil (ALB). 2015. 21-33

TOKARNIA, M. MEC retira termo "orientação sexual" da Base Curricular. Agência Brasil: Brasília, DF, 07/04/2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular> . Acesso em: 03/08/2021

TRIGUEIRO. Gabriel Romero Lyra. Conservadorismo: perspectivas conceituais. REVISTA ESTUDOS POLÍTICOS Vol. 6 | N.1. 2015. Disponível em: [https://periodicos.uff.br/revista\\_estudos\\_politicos/article/view/39782](https://periodicos.uff.br/revista_estudos_politicos/article/view/39782) Acesso em: 03/03/2021

VELA, João Marcelo. Think Tanks. Infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/think-tanks/> Acesso em: 23/04/2021

VICENTE, Tania Aparecida de Souza. Metodologias da análise de imagens. Revista ContraCampo. Instituto de Arte e Comunicação Social. UFF. Janeiro, 2000. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/issue/view/997> Acesso em: 26/02/2021

VIEIRA, D. Método Paulo Freire, ou Método Laubach? in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 8 set. 2011. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/metodo-paulo-freire-ou-metodo-laubach/> . Acesso em: 09/01/2021

VILELA, P. Mais de 70% da violência sexual contra crianças ocorre dentro de casa: Campanha nacional de conscientização é realizada no mês de maio. Agência Brasil, Brasília, DF, 18/05/2019. Caderno Direitos Humanos. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/mais-de-70-da-violencia-sexual-contra-criancas-ocorre-dentro-de> . Acesso em: 08/01/2021

WALCYR Carrasco lança livro infantil com temática homossexual. in: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 10/01/2014. Disponível em:

<https://www.escolasempartido.org/blog/walcyr-carrasco-lanca-livro-infantil-com-tematica-homossexual/> . Acesso em: 12/02/2021

WALLON, H. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1986.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: CARVALHO, Maria Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira de; ZAGO, Nadir (orgs). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

<https://www.escolasempartido.org/> . Acesso em 18/11/2020

<http://www.mieib.org.br/> . Acesso em 22/03/2019

<https://novo.org.br/> Acesso em 11/05/2019

<http://www.deolhonosplanos.org.br/projetos-lei-escola-sem-partido/> Acesso em 03/11/2019

## ANEXO A – Atualização do Anteprojeto Original, denominado Versão 2.0

### ESP versão 2.0

#### **Ementa: Institui o “Programa Escola sem Partido”.**

Art. 1º. Esta Lei institui, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 24, XV, e § 1º, e 227, caput, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os seguintes princípios:

I – dignidade da pessoa humana;

II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; V – liberdade de consciência e de crença;

VI – direito à intimidade;

VII – proteção integral da criança e do adolescente;

VIII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Art. 2º. O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

Art. 3º. É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

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

IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 5º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 6º. As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes, devendo ser respeitado, no tocante aos demais conteúdos, o direito dos alunos à educação, à liberdade de aprender e ao pluralismo de ideias.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no caput deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 7º. As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

Art. 8º. É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária.

Art. 9º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I – às políticas e planos educacionais;

II – aos conteúdos curriculares;

III – aos projetos pedagógicos das escolas;

IV – aos materiais didáticos e paradidáticos;

V – às avaliações para o ingresso no ensino superior;

VI – às provas de concurso para ingresso na carreira docente;

VII – às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 10. Configura ato de improbidade administrativa que atenta contra os princípios da administração pública o descumprimento do disposto no artigo 5º desta Lei, bem como a remoção indevida ou a destruição total ou parcial dos cartazes ali referidos.

Art. 11. O Poder Público contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos direitos da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 12. Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 dias da data de sua publicação oficial.

## ANEXO

### DEVERES DO PROFESSOR

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.

### JUSTIFICAÇÃO

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – amplamente comprovada pela Comissão Especial destinada a proferir parecer sobre o PL 7.180/ 2014 e apensados, conhecida como Comissão Escola sem Partido –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1. A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;

2. O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para o professor o dever de não se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover suas próprias preferências religiosas, morais, ideológicas, políticas e partidárias.

3. Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;

4. A liberdade de ensinar obviamente não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral;
5. Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;
6. Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;
7. Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;
8. A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;
9. A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;
10. Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antônio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros,



15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;

11. E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

12. Cabe recordar, a propósito, que o artigo 117, V, da Lei 8.112/91, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados e Municípios, estabelece que é vedado ao servidor público “promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição”;

13. No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, já assegura aos pais “o direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.” Trata-se, apenas, de fazer com que esse direito dos pais – sem o qual eles não poderiam cumprir o dever constitucional de criar e educar seus filhos menores (CF, art. 229) – seja respeitado dentro das escolas;

14. Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover valores que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião;

15. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal. Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é questão de estrita cidadania.

O projeto reconhece também o direito dos estudantes e dos pais de gravar as aulas, caso a escola não o faça ou não disponibilize as gravações. Trata-se de direito que decorre do artigo 206, VII,

da Constituição – que assegura, entre os princípios com base nos quais o ensino será ministrado, a “garantia de padrão de qualidade” – o que implica necessariamente para os pais o direito de conhecer e avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas escolas –; e do artigo 53, par. único, do ECA, que reconhece aos pais o direito de ter ciência do processo pedagógico vivenciado por seus filhos.

Em complemento ao disposto no artigo 1º da Lei nº 7.398/1985 – que assegura aos estudantes do ensino fundamental e médio o direito de se organizar “como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.” –, o projeto explicita a proibição de atividades político-partidárias por parte dos grêmios estudantis, visando a impedir o risco de instrumentalização dessas entidades por partidos políticos. Tendo em vista que os grêmios estudantis desenvolvem suas atividades no espaço escolar, a proibição também atende ao princípio constitucional da impessoalidade.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Ao aprovar a presente proposição, esta Casa estará atuando no sentido de “zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas” dentro das escolas e universidades, como determina o artigo 23, I, da Constituição; e no de “prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”, como prescreve o artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

**ANEXO B – Projeto de Lei Federal nº 867/2015****CÂMARA DOS DEPUTADOS**

Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".

O Congresso Nacional decreta:

Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido".

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

- I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
- IV - liberdade de crença;
- V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

§ 1º. As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

§ 2º. Para os fins do disposto no § 1º deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

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

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

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

IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

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

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 5º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 6º. Professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I - aos livros didáticos e paradidáticos;

II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;

III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 9º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

## ANEXO

### *DEVERES DO PROFESSOR*

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

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

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

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

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

*VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.*

### **JUSTIFICAÇÃO**

Esta proposição se espelha em anteprojeto de lei elaborado pelo movimento **Escola sem Partido** ([www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org)) – “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” –, cuja robusta justificativa subscrevemos:<sup>260</sup>

---

<sup>260</sup> <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>

*“É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.*

*Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.*

*Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:*

*1 - A liberdade de aprender – assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;*

*2 - Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores;*

*3 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;*

*4 - Ora, é evidente que a liberdade de aprender e a liberdade de consciência dos estudantes restarão violadas se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;*

*5 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;*

*6 - De forma análoga, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores, o que justifica o disposto no art. 8º, I, do projeto de lei;*

*7 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas*

*escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;*

*8 - Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;*

*9 - Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;*

*10 - A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;*

*11 - A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;*

*12 - Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;*

*13 - E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;*

*14 - No que tange à educação moral, referida no art. 2º, VII, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais*

*têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;*

*15 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;*

*16 - Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião;*

*17. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal. Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores.*

*Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.*

*Urge, portanto, informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.*

*Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.”*

Frisamos mais uma vez que projetos de lei semelhantes ao presente – inspirados em anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido ([www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org)) – já tramitam nas Assembleias Legislativas dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Espírito Santo, e na Câmara Legislativa do Distrito Federal; e em dezenas de Câmaras de Vereadores (v.g., São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Curitiba-PR, Vitória da Conquista-BA, Toledo-PR, Chapecó-SC, Joinville-SC, Mogi Guaçu-SP, Foz do Iguaçu-PR, etc.), tendo sido já aprovado nos Municípios de Santa Cruz do Monte Carmelo-PR e Picuí-PB.



Pelas razões expostas, esperamos contar com o apoio dos Nobres Pares para aprovação deste Projeto de Lei.

Sala das Sessões, em 23 de março de 2015.

Deputado IZALCI  
PSDB/DF

ESP.MFUN.NGPS.2015.03.18

## ANEXO C- Parecer de constitucionalidade (2003)

Analiso no parecer abaixo as principais objeções à constitucionalidade dos anteprojetos de lei do Movimento Escola sem Partido que vêm sendo apresentados como projetos de lei em diversas assembleias legislativas e câmaras municipais do país. Espero, com isso, poder contribuir para a rápida tramitação e aprovação desses projetos, bem como para a defesa das leis respectivas, cuja constitucionalidade venha a ser questionada perante o Judiciário.

Miguel Nagib

---

1. Demonstramos neste parecer que os anteprojetos de lei estadual e municipal do Movimento Escola sem Partido (v. *infra* § 23) não só não violam a Constituição Federal, como visam a assegurar que alguns dos seus mais importantes preceitos, princípios e garantias sejam respeitados dentro das escolas pertencentes aos sistemas de ensino dos Estados e dos Municípios.

### O ESCOLA SEM PARTIDO E A DOCTRINAÇÃO NAS ESCOLAS

2. O Movimento Escola sem Partido surgiu em 2004 como reação a duas práticas ilegais que se disseminaram por todo o sistema educacional: de um lado, a doutrinação e a propaganda ideológica, política e partidária nas escolas e universidades; de outro, a usurpação – pelas escolas e pelos professores – do direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos.

3. Desde a sua criação, o Escola sem Partido vem colecionando evidências dessas práticas abusivas, e hoje possui um significativo acervo de documentos (pesquisas, artigos, reportagens, depoimentos, gravações em áudio e vídeo, cópias de livros didáticos, eventos “acadêmicos”, etc.) que demonstram, para além de qualquer dúvida, a existência de um problema sistêmico, cujas origens remontam a meados da década de 80 do século passado. Esse acervo está disponível nas páginas do movimento, na internet: [www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org); e no Facebook: [@escolasempartidooficial](https://www.facebook.com/escolasempartidooficial).

4. O fato é que, de tão disseminada no tempo e no espaço, a doutrinação se naturalizou, a ponto de 80% dos professores da educação básica não se constrangerem de reconhecer que seu discurso em sala de aula é “*politicamente engajado*”; e de 61% dos pais acharem que é “*normal*” o professor fazer proselitismo ideológico em sala de aula.<sup>1</sup>

5. Não obstante, e como será demonstrado, o uso ideológico, político e partidário das escolas e universidades viola gravemente a Constituição Federal e outras leis do país, causando enormes prejuízos aos estudantes, às famílias e à sociedade.

6. Os estudantes são lesados quando professores militantes e ativistas se aproveitam de sua audiência cativa para tentar transformá-los em réplicas ideológicas de si mesmos; quando são cooptados e usados como massa de manobra a serviço dos interesses de sindicatos, movimentos e partidos; quando são ridicularizados, estigmatizados e perseguidos por possuírem ou expressarem crenças ou convicções religiosas, morais, políticas e partidárias diferentes das dos

---

<sup>1</sup> Cf. pesquisa CNT/Sensus, cujos resultados foram publicados pela revista Veja (edição nº 2074, de 20.08.2008).

professores; quando estes lhes sonham ou distorcem informações importantes para sua formação intelectual e para o conhecimento da verdade; quando o tempo precioso do aprendizado é desperdiçado com a pregação ideológica e a propaganda político-partidária mais ou menos disfarçada.

7. As famílias são lesadas quando a autoridade moral dos pais é solapada por professores que se julgam no direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de moral. Instigados por esses professores, muitos jovens passam a questionar e rejeitar o direcionamento estabelecido por seus pais no campo da religião, da moral e dos costumes, ensejando o surgimento de graves conflitos no seio das famílias.

8. E a sociedade é lesada quando recebe, em troca dos impostos que paga, uma educação conhecida mundialmente por sua péssima qualidade; quando é obrigada a suportar o fardo de uma força de trabalho despreparada; quando sofre as consequências de greves abusivas, seletivamente organizadas e deflagradas para prejudicar adversários políticos dos sindicatos de professores; quando custeia o projeto de poder dos partidos que aparelham o sistema de ensino.

9. *“Já em meados dos anos 1980 – escreve o Prof. Diniz Filho, da Universidade Federal do Paraná<sup>2</sup> – estava criada uma corrente de transmissão de idéias que se fecha em si mesma e que continua a funcionar nos dias atuais. Os egressos do ensino médio chegam à universidade com sua visão de mundo já formada dentro dos parâmetros do pensamento crítico<sup>3</sup>, os quais são reafirmados e complementados pela graduação, na qual há limites bem estreitos para a pluralidade de pensamento. Uma vez devolvidos ao ensino fundamental e médio para trabalhar como professores das mais diversas disciplinas, o circuito se fecha e a corrente continua fluindo. Uma corrente muito difícil de quebrar.”*

10. Dificil por quê? Por uma série de motivos. Primeiro, porque não existe um comando centralizado, de natureza político-administrativa, cujas diretrizes sejam seguidas por obedientes professores. Se existisse tal comando, bastaria substituí-lo, e o problema estaria resolvido. Mas não é assim que funciona. Governo e burocracia do ensino podem até ajudar – e ajudam, de fato, estimulando, facilitando ou sendo coniventes com a doutrinação –, mas o agente do processo é o professor. Não existe doutrinação sem o professor doutrinador.

11. Segundo, porque a quase totalidade do trabalho de inculcação e cooptação se desenvolve entre quatro paredes e a portas fechadas, o que inviabiliza qualquer controle hierárquico efetivo.

12. Terceiro, porque as vítimas desses abusos na educação básica – indivíduos imaturos, em processo de formação – normalmente não se reconhecem como vítimas; e, quando se reconhecem, geralmente se calam para não sofrer perseguições.

13. Quarto, porque o professor militante – também ele vítima da doutrinação – aprendeu e acredita que, como não existe neutralidade, ele não tem o dever profissional de se esforçar

<sup>2</sup> DINIZ FILHO, L. L. Por uma crítica da geografia crítica. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2013, p. 133-134

<sup>3</sup> O autor se refere ao pensamento orientado pelas “teorias sociais críticas do capitalismo, as quais cindem a sociedade em ‘dominantes’ e ‘dominados’ e qualificam como meramente ideológicas todas as vertentes de pensamento que lhe são adversárias.”

para ser neutro, de modo que sua missão é essa mesmo: despertar, com seu discurso politicamente engajado, o chamado “*pensamento crítico*” dos alunos, entendendo-se por “*crítico*” o pensamento que resulta da assimilação acrítica daquele discurso.

14. Quinto, porque, como já se disse, 61% dos pais, conhecendo por experiência própria a realidade das escolas, acham “*normal*” que os professores dos seus filhos promovam esses discursos em sala de aula; e, quando não acham, também se calam, a pedido dos próprios filhos, para não expô-los a retaliações da escola, dos professores e dos colegas.

15. E, sexto, porque impera no meio acadêmico a mais completa e proposital ignorância sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, ignorância que deriva em parte da criminosa inexistência de uma disciplina obrigatória de ética do magistério nos cursos de formação de professores.

16. Que limites são esses? No plano da ética, os deveres que emanam do reconhecimento da vulnerabilidade do estudante como parte mais fraca na relação de aprendizado, uma relação de poder absolutamente desigual que se desenvolve, em ambiente normalmente fechado, entre um adulto e um grupo de indivíduos imaturos e inexperientes, intelectual e emocionalmente vulneráveis, diretamente submetidos à sua autoridade e à sua influência. No plano da lei, as obrigações que decorrem, primordialmente, da Constituição Federal – princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; liberdade de consciência e de crença; direito à intimidade; liberdade de aprender e de ensinar e pluralismo de ideias – e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), que assegura o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

17. Ou seja, a atividade docente é limitada, de um lado, pelos direitos dos estudantes e seus pais; e, de outro, pelo direito de todos os brasileiros a que a máquina do Estado não seja colocada a serviço desse ou daquele governo, partido, ideologia ou religião. No dia a dia da sala de aula, são esses limites que definem o espaço reservado ao exercício da liberdade de ensinar por parte do professor. E é contra o *abuso* dessa liberdade que se insurge o Movimento Escola sem Partido.

18. Mas que solução ele propõe? O que pode ser feito para coibir essas práticas covardes, antiéticas e abusivas, que se desenvolvem no segredo das salas de aula e têm como vítimas indivíduos vulneráveis, em processo de formação?

19. Nada mais simples: basta informar e educar os alunos sobre o direito que eles *já têm* de não ser doutrinados por seus professores; basta informar e educar os professores sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente.

#### O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

20. É apenas esse o objetivo do Programa Escola sem Partido: informar estudantes e professores sobre direitos e deveres que já existem. O projeto faz isso da forma menos invasiva e onerosa que se poderia imaginar: ele torna obrigatória a afixação nas salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz com os seguintes Deveres do Professor:

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

21. Vale repetir: esses deveres *já existem*; eles decorrem da Constituição Federal, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos e outras leis vigentes no país, como veremos a seguir. Cuida-se apenas de levá-los ao conhecimento dos estudantes.

#### FUNDAMENTOS CONSTITUCIONAIS E LEGAIS DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

22. Do ponto de vista jurídico, a observação mais relevante a ser feita sobre o Programa Escola sem Partido é essa mesma na qual acabamos de insistir: a proposta não cria nenhum direito ou obrigação que já não exista hoje, por força de preceitos, princípios e garantias constitucionais e legais em vigor no país. A única exceção é a regra que torna obrigatória a afixação dos cartazes com os Deveres do Professor nas salas de aula e nas salas dos professores.

23. Para demonstrar essa afirmação, apresentamos na tabela abaixo a correspondência entre as regras dos anteprojetos de lei estadual e municipal do Escola sem Partido (do lado esquerdo) e os dispositivos constitucionais ou de lei federal que elas simplesmente repetem ou que lhes servem de fundamento (as normas comuns aos dois anteprojetos estão grafadas em azul; as notas explicativas, em itálico):

<p>Art. 1º. Esta Lei institui, no âmbito do <b>sistema estadual</b> de ensino, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 24, inciso XV, e 227, <i>caput</i>, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, em consonância com os seguintes princípios:</p>	<p><b>CF, arts. 23, I; 24, XV; 30, I e II; e 227, caput</b></p>
<p>Art. 1º. Esta Lei institui, no âmbito do <b>sistema municipal</b> de ensino, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 30, incisos I</p>	<p>Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:</p> <p>I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;</p> <p>Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:</p>

<p>e II, e 227, <i>caput</i>, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, em consonância com os seguintes princípios:</p>	<p>XV - proteção à infância e à juventude;</p> <p>Art. 30. Compete aos Municípios:</p> <p>I - legislar sobre assuntos de interesse local;</p> <p>II - suplementar a legislação federal e a estadual no que couber;</p> <p style="text-align: center;"><b>CF, art. 227, <i>caput</i></b></p> <p>Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.</p>
<p>I – dignidade da pessoa humana;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mera repetição de princípio constitucional.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CF, art. 1º, III</b></p> <p>Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:</p> <p>III - a dignidade da pessoa humana;</p>
<p>II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mera repetição de princípios constitucionais. Os princípios republicano e democrático; o pluralismo político, a isonomia (igualdade de todos perante a lei), a laicidade e a impessoalidade impedem que a máquina do Estado seja usada para favorecer ou prejudicar esse ou aquele grupo ou corrente política, ideológica ou religiosa. De acordo com a CF, o Poder Público deve manter uma posição de neutralidade em relação a todos esses grupos e correntes.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CF, arts. 1º, V; 5º, <i>caput</i>; 19, I; 34, VII, ‘a’; e 37, <i>caput</i></b></p> <p>Art. 1º (...)</p> <p>V - o pluralismo político.</p> <p>Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, (...):</p> <p>Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:</p> <p>I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;</p> <p>Art. 34. A União não intervirá nos Estados nem no Distrito Federal, exceto para:</p> <p>VII - assegurar a observância dos seguintes princípios constitucionais:</p> <p>a) forma republicana, sistema representativo e regime democrático;</p> <p>Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (...)</p>
<p>III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mera repetição de princípio constitucional.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CF, art. 206, III</b></p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p>

	<p>III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p>
<p>IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mera repetição de princípio constitucional.</i></li> </ul>	<p><b>CF, art. 206, II</b></p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</p>
<p>V – liberdade de consciência e de crença;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mera repetição de garantia constitucional.</i></li> </ul>	<p><b>CF, art. 5º, VI e VIII</b></p> <p>Art. 5º (...)</p> <p>VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;</p> <p>VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;</p>
<p>VI – proteção integral da criança e do adolescente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mera repetição de princípio constitucional albergado também no Estatuto da Criança e do Adolescente.</i></li> </ul>	<p><b>CF, art. 227, caput</b></p> <p>Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.</p> <p><b>ECA, art. 3º</b></p> <p>Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.</p>
<p>VII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mera repetição de princípio constitucional. Conhecer os próprios direitos e deveres é indispensável para que se possa exercê-los e cumpri-los. Nisso consiste a essência do conceito de cidadania.</i></li> </ul>	<p><b>CF, art. 1º, II</b></p> <p>Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:</p> <p>II - a cidadania;</p>
<p>VIII – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mera referência ao art. 12, 4, da CADH, tratado</i></li> </ul>	<p><b>CADH, art. 12, 4</b></p> <p>Artigo 12. Liberdade de consciência e de religião</p> <p>4. Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral</p>



<p><i>internacional sobre direitos humanos que tem força de lei no Brasil.</i></p>	<p>que esteja acorde com suas próprias convicções.</p>
<p>Art. 2º. O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O amadurecimento sexual é um processo vivenciado de formas muito diferentes de indivíduo para indivíduo. Não cabe ao Poder Público antecipar etapas, estabelecer padrões de comportamento, naturalizar ou estigmatizar atitudes no campo da sexualidade. Se o fizer, estará violando o princípio da dignidade da pessoa humana e o direito à intimidade dos alunos.</i></li> <li>• <i>Por outro lado, a sexualidade humana é objeto de regulação estrita por parte da religião e da moral, de modo que tanto as convicções morais dos alunos, como o direito assegurado aos pais pela CADH devem ser respeitados.</i></li> <li>• <i>A vedação ao dogmatismo e ao proselitismo no tratamento de qualquer temática, mas especialmente, na abordagem das questões de gênero é decorrência direta do pluralismo de ideias e da liberdade de aprender asseguradas pelo artigo 206 da CF.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CF, arts. 1º, III; 5º, VI e X; 206, II e III</b></p> <p>Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:</p> <p>III - a dignidade da pessoa humana;</p> <p>Art. 5º (...)</p> <p>VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;</p> <p>X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p style="text-align: center;"><b>CADH, art. 12, 4</b></p> <p>Artigo 12. Liberdade de consciência e de religião</p> <p>4. Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.</p> <p style="text-align: center;"><b>ECA, arts. 15 e 17</b></p> <p>Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.</p> <p>Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.</p>
<p>Art. 3º. No exercício de suas funções, o professor:</p> <p>I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Se a liberdade de consciência e de crença é inviolável, como diz a CF, o professor não pode se aproveitar da presença obrigatória dos alunos em sala de aula para submetê-los a uma pregação ideológica, religiosa, moral, política ou partidária.</i></li> <li>• <i>Em todo caso, o princípio da impessoalidade impede o</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CF, arts. 5º, VI; e 37, caput</b></p> <p>Art. 5º (...)</p> <p>VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, (...)</p> <p>Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (...)</p> <p style="text-align: center;"><b>Lei 8.112/90</b></p> <p>Art. 117. Ao servidor é proibido:</p>



<p><i>agente de público de promover seus próprios interesses, preferências, simpatias ou antipatias no exercício da função. O artigo 117, V, da Lei 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, é regra tradicional do direito administrativo brasileiro, presente na legislação de muitos Estados e Municípios.</i></p>	<p>V - promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição;</p>
<p>II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Por força da isonomia (igualdade de todos perante a lei); da garantia de que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política; e, novamente, do princípio da impessoalidade, o professor deve abster-se de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas crenças e convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CF, arts. 5º, caput, e inciso VIII; e 37, caput</b></p> <p>Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, (...):</p> <p>VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;</p> <p>Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (...)</p>
<p>III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A proibição da propaganda político-partidária em sala de aula é decorrência direta do princípio constitucional da impessoalidade e da liberdade de consciência e de crença dos alunos, uma vez que estes são obrigados a escutar o discurso dos professores.</i></li> <li>• <i>Por outro lado, valer-se o professor da autoridade que lhe é conferida pela função e do seu poder de influência sobre os alunos, para constrangê-los, direta ou indiretamente, a participar de manifestações, atos públicos e passeatas configura uma forma inequívoca de exploração da criança ou adolescente, ato incompatível com o princípio da proteção integral desses indivíduos.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CF, art. 5º, VI; 37, caput; e 227, caput</b></p> <p>Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.</p> <p style="text-align: center;"><b>ECA, art. 5º</b></p> <p>Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.</p>
<p>IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A liberdade de aprender e o pluralismo de ideias garantem ao estudante o direito de receber dos seus professores um panorama abrangente e, tanto quanto possível, justo (honesto, equilibrado, imparcial) das questões políticas, socioculturais e econômicas que lhe são apresentadas. O estudante tem direito a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado por seus professores.</i></li> <li>• <i>A liberdade de ensinar que não se confunde com a liberdade de expressão não permite que o professor omita informações relevantes sobre questões que façam parte da sua disciplina ou as apresente de forma</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CF, art. 206, II e III</b></p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p>

<p><i>tendenciosa ou distorcida, com o objetivo de influenciar o pensamento dos alunos. O professor é livre para manifestar suas opiniões sobre temas controversos da sua disciplina, mas não para tentar impô-las aos alunos.</i></p>	
<p>V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Repetição quase literal do disposto no artigo 12, 4, da CADH.</i></li> <li>• <i>O mesmo direito é assegurado pelo artigo 22, par. único, do ECA.</i></li> <li>• <i>Por fim, se a família desfruta de “especial proteção do Estado”, o Poder Público, em todos os níveis, tem o dever de impedir que autoridade dos pais, no campo da religião e da moral, seja desrespeitada dentro das escolas. Afinal, não se protege a família debilitando a autoridade dos pais sobre os filhos.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CF, art. 226, caput</b></p> <p>Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.</p> <p style="text-align: center;"><b>CADH, art. 12, 4</b></p> <p>Artigo 12. Liberdade de consciência e de religião</p> <p>4. Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.</p> <p style="text-align: center;"><b>ECA, art. 22, par. único</b></p> <p>Art. 22. (...)</p> <p>Parágrafo único. A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei.</p>
<p>VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O inciso VI é mera decorrência dos anteriores: o professor, como única autoridade dentro da sala de aula, tem o dever de impedir que estudantes ou terceiros façam aquilo que ele mesmo não pode fazer.</i></li> </ul>	
<p>Art. 4º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.</p> <p>Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Esta é a única obrigação efetivamente criada pelos anteprojetos de lei: a obrigação das instituições de ensino de afixar, nas salas de aula e nas salas dos professores, um cartaz com os seis deveres do professor, que correspondem aos seis incisos do artigo 3º. A afixação dos cartazes com os Deveres do Professor é uma forma de zelar pela guarda da Constituição, das leis e do patrimônio público e de prevenir a ocorrência de violação de direitos das crianças e adolescentes que frequentam as escolas do Estado e do Município, como prescrevem os artigos 23, I, da CF, e 70 do ECA.</i></li> <li>• <i>As medidas do cartaz correspondem a uma folha de papel A2.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CF, art. 23, I</b></p> <p>Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:</p> <p>I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;</p> <p style="text-align: center;"><b>ECA, art. 70</b></p> <p>Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.</p>

<p>Art. 5º. As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A existência de escolas particulares confessionais está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A liberdade contratual é garantida pela CF e pelo Código Civil. O dispositivo em questão apenas explicita que as escolas particulares são livres para promover os conteúdos religiosos, ideológicos e morais autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes.</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>LDB, art. 20, III</b></p> <p>Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:</p> <p>III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;</p>
<p>Art. 6º [do anteprojeto de lei estadual]. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:</p> <p>I – às políticas e planos educacionais;</p> <p>II – aos conteúdos curriculares;</p> <p>III – aos projetos pedagógicos das escolas;</p> <p>IV – aos materiais didáticos e paradidáticos;</p> <p>V – às avaliações para o ingresso no ensino superior;</p> <p>VI – às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;</p> <p>VII – às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.</p> <p>Art. 6º [do anteprojeto de lei municipal]. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:</p> <p>I – às políticas e planos educacionais;</p> <p>II – aos conteúdos curriculares;</p> <p>III – aos projetos pedagógicos das escolas;</p> <p>IV – aos materiais didáticos e paradidáticos;</p> <p>V – às provas de concurso para o ingresso na carreira docente.</p>	<p>Os preceitos, princípios e garantias constitucionais e legais referidos no projeto aplicam-se a todos os domínios da educação.</p>
<p>Art. 7º. Esta Lei entra em vigor após decorrido 1 (um) ano da data de sua publicação oficial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Na prática, esse dispositivo se refere apenas ao artigo 4º, tendo em vista que todas as outras regras dos anteprojeto já estão em pleno vigor.</i></li> </ul>	

#### CONSTITUCIONALIDADE DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

24. Como se percebe do simples cotejo entre as normas dos anteprojeto de lei estadual e municipal e os dispositivos da Constituição e da legislação federal acima transcritos, o Programa Escola sem Partido apenas repete, explicita e especifica preceitos, princípios e garantias constitucionais e legais em vigor no país, só inovando no ordenamento jurídico ao tornar obrigatória a afixação de cartazes nas salas de aula e nas salas dos professores.

25. Ora, nada impede que preceitos da Lei Maior sejam reproduzidos na legislação infraconstitucional da União, dos Estados e dos Municípios – o que acontece, aliás, com bastante frequência. Seria perfeitamente legítimo, portanto, se uma lei estadual ou municipal, com o objetivo de promover o respeito a determinados princípios constitucionais dentro do ambiente escolar, se limitasse a repeti-los em seu texto, tornando obrigatória a afixação nas salas de aula de cartazes com o seguinte conteúdo:

- 1 – A liberdade de consciência e de crença é inviolável (CF, art. 5º, VI).
- 2 – O direito à intimidade é inviolável (CF, art. 5º, X).
- 3 – Ninguém pode ser privado de direitos por motivo de crença religiosa ou convicção política ou filosófica (CF, art. 5º, VIII).
- 4 – O ensino se baseia na liberdade de aprender e de ensinar e no pluralismo de ideias (CF, art. 206, II e III);
- 5 – Todos são iguais perante a lei (CF, art. 5º, *caput*).
- 6 – A impessoalidade é um dos princípios da administração pública (CF, art. 37, *caput*).
- 7 - A criança, o adolescente e o jovem devem ser colocados a salvo de qualquer forma de exploração (CF, art. 227, *caput*).
- 8 - A família tem especial proteção do Estado (CF, art. 226, *caput*).

26. Ninguém se atreveria a pôr em dúvida a constitucionalidade (formal ou material) de uma lei estadual ou municipal com esse teor. Evidentemente, porém, essa lei estaria fadada a não alcançar o objetivo a que se propõe, de promover o respeito aos referidos preceitos constitucionais dentro das escolas e prevenir a ocorrência de violação dos direitos subjetivos que delas se originam.

27. Com efeito, esperar que um estudante brasileiro do ensino fundamental e médio seja capaz de deduzir daqueles princípios e garantias as regras de conduta que devem ser observadas por seus professores em sala de aula é esperar por um milagre.

28. Para fazer com que a Constituição seja efetivamente compreendida e respeitada dentro das escolas é preciso ir além da simples e estéril reprodução literal dos princípios; é preciso traduzi-los para uma linguagem menos abstrata; contextualizá-los para a realidade da sala de aula; explicá-los, sem ampliar ou reduzir o seu alcance, a fim de que os alunos – e também os professores – sejam capazes de entender o que eles significam, concretamente, no seu dia a dia dentro da escola. Tem-se, desse modo, que,

- se a liberdade de consciência e de crença é inviolável (CF, art. 5º, VI), *o Professor não pode se aproveitar da audiência cativa dos alunos para*

*promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;*

- *se o direito à intimidade é inviolável (CF, art. 5º, X), o Poder Público não pode se imiscuir no processo de amadurecimento sexual dos alunos;*
- *se ninguém pode ser privado de direitos por motivo de crença religiosa ou convicção política ou filosófica (CF, art. 5º, VIII), o Professor não pode prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;*
- *se o ensino se baseia na liberdade de aprender e de ensinar e no pluralismo de ideias (CF, art. 206, II e III), o Poder Público não pode permitir nenhuma forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero; e o Professor, ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, deve apresentar 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;*
- *se todos são iguais perante a lei (CF, art. 5º, caput) e a impessoalidade é um dos princípios da administração pública (CF, art. 37, caput), o Professor não pode favorecer os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem fazer propaganda político-partidária em sala de aula;*
- *se a criança, o adolescente e o jovem devem ser colocados a salvo de qualquer forma de exploração (CF, art. 227, caput), o Professor não pode incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;*
- *se a família tem especial proteção do Estado (CF, art. 226, caput), o Professor deve respeitar o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções, como determina, de resto, o artigo 12, 4, da CADH.*

29. Como se vê, as regras de conduta previstas no Programa Escola sem Partido são meros desdobramentos lógicos dos preceitos constitucionais que lhes servem de fundamento. Ao aprovar essas regras, o legislador estadual ou municipal não exerce atividade criadora de direito; não introduz no ordenamento jurídico nenhuma obrigação que já não exista; ele apenas explicita alguns dos efeitos que aqueles preceitos constitucionais já produzem por si mesmos, independentemente de qualquer intervenção do legislador ordinário.

30. De fato, onde existe pluralismo de ideias não pode haver dogmatismo; onde existe impessoalidade não pode haver propaganda político-partidária; onde existe liberdade de consciência e de crença não pode haver proselitismo (religioso ou ideológico); onde existe liberdade de aprender não pode haver manipulação de informações; onde existe o dever de proteção à família não pode haver ataque ou menoscabo à autoridade dos pais sobre os filhos.



31. Assim, não há como fugir à conclusão anunciada no início deste parecer, no sentido de que a proposta em exame não só não viola a Constituição, como visa a garantir que ela seja respeitada dentro das escolas pertencentes aos sistemas de ensino dos Estados e dos Municípios.

32. Examinamos a seguir algumas possíveis objeções à constitucionalidade formal dos anteprojetos de lei.

#### COMPETÊNCIA DOS ESTADOS E MUNICÍPIOS PARA DISPOR SOBRE A MATÉRIA

33. À vista do que se expôs até aqui, podemos afirmar que o Programa Escola sem Partido apenas repete aquilo que já consta da Constituição Federal, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos e do Estatuto da Criança e do Adolescente, servindo-se por vezes de outras palavras (para expressar o mesmo conteúdo) com o único propósito de fazer com que o sentido das normas seja efetivamente compreendido pelos seus destinatários. O objetivo final é assegurar o respeito à Constituição e à leis mencionadas dentro das escolas.

34. Ora, compete a todos os entes federados fazer com que a Constituição e as leis do país sejam respeitadas em suas respectivas esferas político-administrativas. É o que estabelece, expressamente, o artigo 23, inciso I, da Constituição Federal:

*Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:*

*I – zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;*

35. Portanto, se os deveres previstos no Programa Escola sem Partido já existem; e se eles decorrem da Constituição Federal, da CADH e do ECA, cabe aos Estados e Municípios adotar as medidas que julgarem adequadas para fazer com que sejam respeitados dentro das escolas pertencentes aos seus respectivos sistemas de ensino.

36. Uma vez que a violação desses deveres configura *ato ilícito*, afirmar que Estados e Municípios não têm competência para dispor sobre a matéria é o mesmo que negar a esses entes da federação o direito e o dever de tentar coibir a prática de atos ilícitos no âmbito dos seus respectivos sistemas educacionais. Atos ilícitos, não custa ressaltar, cuja prática pode acarretar *prejuízos ao patrimônio público*, tendo em vista que os Estados e Municípios são responsáveis pelos danos eventualmente causados por seus agentes, como dispõe o artigo 37, § 6º, da Constituição:

*§ 6º As pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa.*

37. Assim, a competência dos Estados e Municípios para dispor sobre a matéria também se justifica em face do dever de conservação do patrimônio público.

38. Cabe notar ainda que a doutrinação ideológica e a propaganda política e partidária nas escolas e universidades constituem uma fraude e uma ameaça inequívocas ao regime democrático, na medida em que se valem do sistema público de ensino para desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores. Escusado dizer que a notória intensificação da propaganda político-partidária dentro das instituições de ensino nos meses que antecedem as eleições passa inteiramente ao largo do radar da Justiça Eleitoral. Assim, ao aprovar o Programa Escola sem Partido, Estados e Municípios atuam decididamente no sentido de *zelar pela guarda das instituições democráticas*, como prescreve o artigo 23, I, da Constituição.

39. Zelar pela guarda da Constituição e das leis dentro das escolas significa proteger os *direitos subjetivos* que delas emanam para os estudantes, isto é, as crianças e adolescentes que constituem a principal clientela da educação básica.

40. Trata-se, no caso, do direito subjetivo dos alunos à liberdade de consciência e de crença; à intimidade; à liberdade de aprender; ao pluralismo de ideias; à isonomia e à impessoalidade, enquanto usuários de um serviço público; à proteção integral; à dignidade e à inviolabilidade psíquica e moral.

41. Ora, é competência da União, dos Estados e do Distrito Federal legislar concorrentemente sobre *proteção à infância e à juventude* (CF, art. 24, XV), sendo certo que essa competência também é compartilhada com os Municípios (CF, art. 30, I e II).

42. Isto porque, segundo o artigo 227, *caput*, da Constituição, é dever do *Estado* – vale dizer, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios – assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à dignidade, ao respeito e à liberdade, além de colocá-los a salvo de toda forma de exploração.

43. Sintetizando o mandamento constitucional, o artigo 70 do ECA estabelece:

*Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.*

44. É dessa prevenção que se cuida nos anteprojetos de lei em análise. Sem inovar no ordenamento jurídico – exceto, como já se observou, na parte em que torna obrigatória a afixação de cartazes nas salas de aula e nas salas dos professores –, o Programa Escola sem Partido visa a proteger os direitos da criança e do adolescente dos notórios abusos que vêm sendo praticados dentro das escolas brasileiras.

45. Ao contrário do que pode parecer à primeira vista, os anteprojetos de lei do Escola sem Partido não contêm disciplina especificamente voltada para a educação. Eles não tratam, com efeito, de qualquer das matérias versadas na Lei de Diretrizes e Bases: organização da educação nacional; níveis e modalidades de educação e ensino; composição e duração dos níveis escolares; finalidades da educação; definição de conteúdos curriculares; carga horária mínima anual; sistemas de progressão, requisitos para o exercício da docência, regras para a valorização dos profissionais da educação etc. Nada disso. Seu objetivo é conferir efetividade a princípios constitucionais aplicáveis indistintamente a todos

os domínios da administração pública – os princípios republicano e democrático; a impessoalidade, isonomia, pluralismo político, laicidade, cidadania e proteção integral da criança e do adolescente –; e prevenir a violação de direitos fundamentais dos usuários dos serviços educacionais prestados pelas escolas, direitos que se originam de normas constitucionais e legais cuja vigência e eficácia são inquestionáveis.

46. Assim, ao aprovar o Programa Escola sem Partido, Estados e Municípios não estão exercendo a competência legislativa concorrente prevista no artigo 24, IX, da Constituição (legislar sobre educação), nem usurpando a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV), que são competências para inovar no ordenamento jurídico.

47. Em suma, a competência dos Estados e Municípios para dispor sobre a matéria contida no Programa Escola sem Partido assenta nos artigos 23, I, 24, XV, e 227, *caput*, da Constituição Federal.

48. Quanto ao artigo 5º – segundo o qual “*As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes.*” –, não há cogitar de invasão da competência privativa da União para legislar sobre direito civil (CF, art. 22, I). A toda evidência, o dispositivo apenas explicita, para evitar mal-entendidos, que a lei não limita, nem poderia limitar, a liberdade dos pais e das instituições de que trata o art. 20, III, da LDB (“*escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas*”) de ajustarem contratualmente os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico que serão transmitidos aos alunos. Trata-se de norma meramente expletiva, de viés consumerista, que enfatiza a importância do contrato de prestação de serviços, com o objetivo de prevenir a ocorrência de conflitos.

49. No tocante ao artigo 4º – que torna obrigatória a afixação de cartazes nas salas de aula e nas salas dos professores –, a competência legislativa do Estado e do Município é manifesta, tanto à luz do disposto nos artigos 24, XV, 25, *caput*, e § 1º, e 30, I e II, quanto à luz dos artigos 23, I, e 227, *caput*, da Constituição. Como já observamos, a medida prevista no artigo 4º é apenas uma forma de zelar pela guarda da Constituição, das leis e do patrimônio público; e de prevenir a ocorrência de violação de direitos das crianças e adolescentes que frequentam as escolas pertencentes aos sistemas estaduais e municipais de ensino (ECA, art. 70).

#### INEXISTÊNCIA DE VÍCIO DE INICIATIVA

50. As matérias sujeitas à iniciativa privativa do Chefe do Poder Executivo estão previstas, taxativamente (*numerus clausus*), no artigo 61, § 1º, da Constituição Federal. Esse dispositivo – de aplicação obrigatória a Estados e Municípios, segundo a pacífica jurisprudência do STF – estabelece que são de iniciativa privativa do Presidente da República (e, conseqüentemente, dos Governadores e Prefeitos) as leis que:

*I – fixem ou modifiquem os efetivos das Forças Armadas;*

*II – disponham sobre:*



*a) criação de cargos, funções ou empregos públicos na administração direta e autárquica ou aumento de sua remuneração;*

*b) organização administrativa e judiciária, matéria tributária e orçamentária, serviços públicos e pessoal da administração dos Territórios;*

*c) servidores públicos da União e Territórios, seu regime jurídico, provimento de cargos, estabilidade e aposentadoria;*

*d) organização do Ministério Público e da Defensoria Pública da União, bem como normas gerais para a organização do Ministério Público e da Defensoria Pública dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios;*

*e) criação e extinção de Ministérios e órgãos da administração pública, observado o disposto no art. 84, VI;*

*f) militares das Forças Armadas, seu regime jurídico, provimento de cargos, promoções, estabilidade, remuneração, reforma e transferência para a reserva.”*

51. Ora, o Programa Escola sem Partido evidentemente não trata das matérias referidas no inciso I e nas alíneas “a”, “b”, “d”, “e” e “f” do inciso II.

52. Quanto à alínea “c” do inciso II, é também manifesto que ela não incide no caso em exame, uma vez que as normas veiculadas nos anteprojetos não dizem respeito aos servidores públicos e seu regime jurídico, e sim a princípios que regem a administração pública e a direitos subjetivos dos usuários dos serviços prestados pelas escolas.

53. Cuida-se, como já se observou, de normas de hierarquia constitucional destinadas a regular as relações dos professores com os usuários de serviços prestados pelos Estados e Municípios por seu intermédio; e não de regras funcionais destinadas a regular as relações jurídicas desses servidores com a administração pública.

54. Seja como for, o Programa Escola sem Partido não cria para os professores, enquanto servidores públicos, nenhuma obrigação que eles já não tenham por força da Constituição Federal, da CADH, e do ECA. Na verdade, ele apenas explicita deveres que correspondem a direitos que os estudantes e seus pais ou responsáveis já possuem.

55. O objetivo da proposta é prevenir a violação desses direitos, informando os alunos sobre a existência dos deveres que lhes correspondem. A iniciativa das leis que visem à proteção dos direitos da criança e do adolescente também não está reservada ao Chefe do Poder Executivo.

#### INEXISTÊNCIA DE PROIBIÇÃO DE AUMENTO DE DESPESA

56. Persiste em algumas casas legislativas do país a crença de que projeto de lei de iniciativa parlamentar não pode acarretar aumento de despesa. Esse anacrônico entendimento tem sua origem no art. 57, II, da Emenda Constitucional 1/69, que previa a seguinte disciplina:

*Art. 57. É da competência exclusiva do Presidente da República a iniciativa das leis que:*

*II – criem cargos, funções ou empregos públicos ou aumentem vencimentos ou a despesa pública;*

57. A Constituição de 1988, todavia, não repetiu essa regra, limitando-se a estabelecer que:

*Art. 63. Não será admitido aumento da despesa prevista:*

*I – nos projetos de iniciativa exclusiva do Presidente da República, ressalvado o disposto no art. 166, § 3º e § 4º;*

58. O que se proíbe nesse dispositivo é que, “*nos projetos de iniciativa exclusiva do Presidente da República*”, as emendas apresentadas pelo legislativo acarretem aumento de despesa.

59. Não existe, portanto, na Constituição de 1988, nenhuma proibição a que projeto de lei de iniciativa parlamentar – que trate, portanto, de matéria não prevista no artigo 61, § 1º, da Lei Maior – possa acarretar aumento de despesa.

60. Nesse sentido se orienta a pacífica jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, como se vê dos precedentes cujas ementas se transcrevem:

*AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. ARTIGOS 1º, 2º E 3º DA LEI N. 50, DE 25 DE MAIO DE 2.004, DO ESTADO DO AMAZONAS. TESTE DE MATERNIDADE E PATERNIDADE. REALIZAÇÃO GRATUITA. EFETIVAÇÃO DO DIREITO À ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA. LEI DE INICIATIVA PARLAMENTAR QUE CRIA DESPESA PARA O ESTADO-MEMBRO. ALEGAÇÃO DE INCONSTITUCIONALIDADE FORMAL NÃO ACOLHIDA. (...)*

*1. Ao contrário do afirmado pelo requerente, a lei atacada não cria ou estrutura qualquer órgão da Administração Pública local. Não procede a alegação de que qualquer projeto de lei que crie despesa só poderá ser proposto pelo Chefe do Executivo. As hipóteses de limitação da iniciativa parlamentar estão previstas, em numerus clausus, no artigo 61 da Constituição do Brasil — matérias relativas ao funcionamento da Administração Pública, notadamente no que se refere a servidores e órgãos do Poder Executivo. Precedentes. (...)*

(ADI 3394, Rel. Min. Eros Grau, DJe de 24.08.2007)

\* \* \*

*Ação direta de inconstitucionalidade. Lei Complementar nº 11.530, de 21 de setembro de 2000, do Estado do Rio Grande do Sul. Inclusão do Município de*

*Santo Antônio da Patrulha na Região Metropolitana de Porto Alegre. Vício de iniciativa. Inexistência. Improcedência do pedido.*

1. (...)

2. *O impedimento constitucional à atividade parlamentar que resulte em aumento de despesa (art. 63, I, CF/88) só se aplica aos casos de iniciativa legislativa reservada. Ademais, conforme esclarece a Assembleia Legislativa, a inclusão de município na região metropolitana não gera aumento de despesa para o Estado, uma vez que “a dotação orçamentária está vinculada à própria região metropolitana, independentemente do número de municípios que a integrem, sendo irrelevante, portanto, a inclusão posterior de Município da região em comento”.*

(ADI 2803, Rel. Min. Dias Toffoli, DJe de 19.12.2014)

\* \* \*

*Recurso extraordinário com agravo. Repercussão geral. 2. Ação Direta de Inconstitucionalidade estadual. Lei 5.616/2013, do Município do Rio de Janeiro. Instalação de câmeras de monitoramento em escolas e cercanias. 3. Inconstitucionalidade formal. Vício de iniciativa. Competência privativa do Poder Executivo municipal. Não ocorrência. Não usurpa a competência privativa do chefe do Poder Executivo lei que, embora crie despesa para a Administração Pública, não trata da sua estrutura ou da atribuição de seus órgãos nem do regime jurídico de servidores públicos. 4. Repercussão geral reconhecida com reafirmação da jurisprudência desta Corte. 5. Recurso extraordinário provido.*

(ARE 878.911, Rel. Min. Gilmar Mendes, DJe de 11.10.2016).

61. Vale citar a respeito da matéria o estudo de José Maurício Conti:<sup>4</sup>

*Não se pode aceitar, por conseguinte, em face do texto constitucional vigente, a tese de que são de iniciativa reservada do Chefe do Poder Executivo as leis que disponham sobre ‘aumento de despesa’, conforme entendimento construído sob a égide do ordenamento jurídico já não mais em vigor, sustentado em disposição constitucional hoje inexistente.*

(...)

*Ademais, como já explicitado, a iniciativa reservada é hipótese excepcional, só admissível em face de texto constitucional explícito, e não há dispositivo constitucional ou legal em vigor que reserve ao Chefe do Poder Executivo a iniciativa legislativa em caso de aumento de despesa.*

<sup>4</sup> CONTI, José Maurício, “Iniciativa legislativa em matéria financeira”, in *Orçamentos públicos e direito financeiro*; Editora Revista dos Tribunais.

*Não sendo cabível interpretação ampliativa na hipótese, e não havendo também argumentos consistentes para tal interpretação, como se demonstrou, é forçoso reconhecer ser concorrente a iniciativa em projetos de lei que aumentem a despesa, ou seja, trata-se de iniciativa legislativa geral. (...)*

*Não há vedação expressa à iniciativa legislativa para tais hipóteses, o que por si só impede reconhecer ser ela privativa do Chefe do Poder Executivo. Acrescente-se que restringir a iniciativa legislativa nestes casos ao Chefe do Poder Executivo implica transferir-lhe a quase totalidade do poder de iniciar o processo legislativo, tornando, na prática, a exceção, que é a iniciativa reservada, em regra; e a regra, que é a iniciativa geral, em exceção.*

*Mesmo que eventuais projetos de lei que instituem programas, ações governamentais e políticas públicas em geral não tenha como conter previsão dos exatos recursos disponíveis, até pela inviabilidade prática de fazê-lo, uma vez que nem sempre se terá a exata dimensão deles, isto não altera o aspecto subjetivo da iniciativa legislativa. Continuará sendo geral, admitindo-se a multiplicidade de órgãos e pessoas que possam exercê-la.*

62. Não existe, portanto, inconstitucionalidade formal na regra que prevê a afixação de cartazes nas salas de aula das escolas públicas pertencentes aos sistemas estadual e municipal de ensino.

#### CONSTITUCIONALIDADE MATERIAL

63. Afastadas as principais objeções à constitucionalidade formal dos projetos de lei estadual e municipal de iniciativa parlamentar que instituem o Programa Escola sem Partido no âmbito dos seus respectivos sistemas de ensino, cabe demonstrar que suas normas não contrariam materialmente nenhum dispositivo da Constituição Federal.

64. Para isso, nada é mais simples e apropriado do que o argumento *ad absurdum*: para se considerar que os deveres previstos no projeto são inconstitucionais, é necessário supor que a Constituição Federal garante aos professores:

- o direito de se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula, e incitar os alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- o direito de omitir ou distorcer teorias, opiniões e pontos de vista discordantes dos seus;

- o direito de transmitir aos filhos dos outros as suas próprias convicções religiosas e morais; e
- o direito de permitir que estudantes ou terceiros também exerçam, dentro da sala de aula, os direitos assegurados nos itens anteriores.

65. O absurdo é gritante. Com efeito, se esses direitos fossem garantidos pela Constituição Federal,

- a liberdade de consciência e de crença dos alunos, *seria letra morta*;
- a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, *seria letra morta*;
- a liberdade de aprender dos alunos, *seria letra morta*;
- a garantia do pluralismo de ideias, *seria letra morta*;
- o direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, *seria letra morta*.

66. Ou seja, se o Programa Escola sem Partido fosse materialmente inconstitucional, os professores teriam o direito de exercer um poder tirânico em sala de aula, e tanto os estudantes como seus pais seriam obrigados a se submeter, como vêm de fato se submetendo por pura falta de conhecimento jurídico; por ignorar a existência dos deveres previstos nos anteprojetos de lei. É esse *déficit* inaceitável de cidadania que o Programa Escola sem Partido pretende eliminar.

67. Evidentemente, os anteprojetos só poderiam ser acusados de impor uma *restrição desproporcional* aos direitos dos professores – como pretendem alguns –, se os professores *tivessem* aqueles direitos. Mas é claro que eles não os têm, nunca tiveram e jamais poderão vir a tê-los.

68. Vale tecer algumas considerações sobre o artigo 12, 4, da CADH – repetido, quase literalmente, nos anteprojetos de lei –, uma vez que a vigência e o alcance desse dispositivo têm sido questionadas por setores militantes do Ministério Público Federal, com base no Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, promulgado pelo Decreto nº 3.321/99.

69. Trata-se no citado dispositivo de regra cuja existência deriva necessariamente dos artigos 226, *caput*, e 229 da Constituição:

*Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.*

*Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.*

70. Como já se observou, se a família desfruta de *especial proteção* do Estado, a lei não poderia deixar de reconhecer e assegurar aos pais o direito *natural* de dirigir a educação religiosa e moral dos seus filhos. Por outro lado, o dever dos pais de *criar e educar* os filhos menores implica

necessariamente o direito de fazê-lo *de acordo com suas próprias convicções religiosas e morais*. Aplica-se, aqui, a teoria dos poderes implícitos: quem dá os fins há de assegurar também os meios para que eles sejam alcançados. Ou seja: haveria uma patente inconstitucionalidade *por omissão* se o artigo 12, 4, da CADH, não existisse.

71. Com efeito, sem essa prerrogativa dos pais a família não sobreviveria. Se os pais ensinam aos seus filhos que “*isso é pecado*”, mas na escola eles aprendem com seus professores que “*pecado não existe*” – ou vice-versa –, qual a chance de os filhos respeitarem seus pais? E, se não os respeitam, qual a chance de haver alguma harmonia no seio da família? Argumenta-se que as crianças já sofrem influências das amizades, dos meios de comunicação, etc. Não há dúvida. Mas será desejável aumentar ainda mais as fontes de turbulência familiar? Em todo caso, as amizades e os meios de comunicação não são obrigatórios, mas a escola é. Por isso, só ela está em condições reais de disputar com os pais a autoridade religiosa e moral sobre seus filhos.

72. Além disso, como observa Armindo Moreira,<sup>5</sup>

*Um aluno, até seus 15 anos, terá tido, no mínimo, 20 professores. Entre esses, é natural que surjam: religiosos e ateus; fanáticos, moderados e indiferentes para com Deus e para com a Pátria; preguiçosos e trabalhadores; competentes e incompetentes; castos, desregrados e homossexuais; sóbrios e viciados; disciplinados e revoltados. Será que um ser humano pode ser educado<sup>6</sup> por uma turma tão contrastante e contraditória em hábitos e convicções? É evidente que não! (...) Se os professores quiserem influir na formação moral e cívica dos alunos, terão de o fazer com suas virtudes e com seus defeitos e na consciência do educando ficará um feixe de contradições, um caos.*

73. É, portanto, na defesa da sanidade e da integridade psíquica e moral dos filhos que a legislação, sabiamente, reserva aos pais o direito de dirigir-lhes a educação religiosa e moral. Nesse sentido também estabelece o artigo 22, parágrafo único, do ECA, uma lei protetiva dos direitos da criança e do adolescente:

*Parágrafo único. A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei.*

74. Cumpre ter em vista, por fim, que são os pais, e não os professores ou os funcionários do MEC e das secretarias de educação, que terão de arcar com as consequências jurídicas do mau comportamento dos seus filhos menores. Eles é que pagarão a conta dos prejuízos que seus filhos

<sup>5</sup> *Professor não é educador*, 3ª ed., p. 8, Cascavel-PR, 2012.

<sup>6</sup> Para Armindo Moreira, educar é “*promover, na pessoa, sentimentos e hábitos que lhe permitam adaptar-se e ser feliz no meio em que há de viver*”; e instruir é “*proporcionar conhecimentos e habilidades que permitam à pessoa ganhar seu pão e seu conforto com facilidade*”.

vierem a causar. Portanto, além de natural e justo, é lógico que seja deles, e de mais ninguém, o direito de dizer aos seus filhos o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral.

75. É óbvio que não se trata de um direito absoluto. É óbvio que o direito dos pais deve ser exercido em conformidade com a lei e no melhor interesse dos filhos. Mas também é óbvio que a regra do artigo 12, 4, da CADH, existe principalmente no interesse dos filhos, e só pode ser afastada em situações comprovadamente lesivas à sua segurança e bem-estar.

76. Pois bem. É apenas isso o que estabelece o mencionado Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, ao prescrever no artigo 13, itens 2 e 3, que:

*2. Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz.*

3. (...)

*De acordo com a legislação interna dos Estados-Partes, os pais terão direito a escolher o tipo de educação que deverá ser ministrada aos seus filhos, desde que esteja de acordo com os princípios enunciados acima.*

77. Basta ler o dispositivo para concluir que ele não revoga o artigo 12, 4, da CADH – nem poderia fazê-lo sem ofender manifestamente os artigos 226, *caput*, e 229, da Constituição Federal. Vale dizer: o Protocolo Adicional não transferiu ao Estado, e muito menos à sua burocracia, o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos. A regra geral continua a ser aquela que garante aos pais o direito a que seus filhos *recebam* a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. O Estado só pode intervir em situações particulares, caso haja indícios concretos de que o tipo de educação escolhida pelos pais é incompatível com os objetivos enunciados no item 2.

78. Ao dizer que a educação é “*dever do Estado e da família*”, o artigo 205 da Constituição evidentemente não confunde as respectivas esferas de atuação. Os deveres do Estado estão especificados no artigo 208<sup>7</sup>; os da família, no já mencionado artigo 229: “*Os pais têm o dever de assistir,*

<sup>7</sup> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material

*criar e educar os filhos menores*”. Ora, os pais não poderiam se desincumbir desse dever, se não tivessem o direito de dirigir a educação religiosa e moral dos seus filhos. Bem por isso, a CADH não garante simplesmente aos pais o direito de *dar* a seus filhos a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; ela lhes assegura o direito a que seus filhos *recebam* tal educação, o que evidencia de forma inequívoca o caráter exclusivo desse direito.<sup>8</sup>

79. De todo modo, o princípio constitucional da laicidade já seria suficiente para impedir que instituições públicas de ensino sejam usadas para promover valores, comportamentos e atitudes objetivamente *hostis* à moralidade dessa ou daquela religião. É que, como se sabe, as religiões não se constituem apenas de narrativas, ritos e dogmas; elas também possuem a sua *moralidade*. Portanto, se o Estado deve ser neutro em relação a todas as religiões, como impõe o princípio da laicidade, não podem os professores se aproveitar dos seus cargos para atacar, de forma direta ou indireta, os valores e os sentimentos morais associados a determinada tradição religiosa, por mais que eles se choquem com suas próprias convicções ou as convicções dos governantes de turno.

80. Aceitemos, todavia, para efeito de raciocínio, a ideia totalitária de que o Estado brasileiro tivesse o direito de conduzir a educação religiosa e moral das crianças e adolescentes obrigados a frequentar suas escolas. Se esse direito existisse, ele pertenceria ao Estado, não aos professores. Estes, enquanto servidores públicos sujeitos ao princípio da estrita legalidade, teriam de obedecer a “religião” e a “moral” que viessem a ser adotadas pelo legislador. Ou seja: ainda que não fosse dos pais, o direito à educação religiosa e moral dos alunos não seria dos professores.

81. Quanto ao artigo 4º dos anteprojotos, não há nada na Constituição Federal que impeça uma lei estadual ou municipal de tornar obrigatória a afixação de cartazes nas salas de aula das escolas pertencentes ao sistema de ensino do próprio Estado e do próprio Município. A finalidade do cartaz é demarcar, no espaço compartilhado da sala de aula, os limites jurídicos da atividade docente, assegurando que os estudantes do ensino fundamental e médio possam se certificar, a cada momento e nas mais variadas circunstâncias, dos direitos que a Constituição, a CADH e o ECA lhes garantem. Conhecer os próprios direitos é questão de estrita cidadania.

82. O artigo 5º, como já se observou, se limita a explicitar a liberdade contratual das escolas particulares e dos usuários dos serviços que elas prestam: a Constituição Federal não impede os pais de compartilhar com as escolas particulares seu direito sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos.

---

didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

<sup>8</sup> Diante disso, alguém perguntaria: “*Como podem os professores respeitar as convicções religiosas e morais dos pais dos alunos, se eles não as conhecem nem podem conhecê-las?*” Ora, é muito simples: basta, na escola particular, que se atenham aos limites da vontade manifestada pelos pais no contrato de prestação de serviços (cf. § 82); e, na escola pública, que se abstenham de abordar questões religiosas e morais, concentrando-se no conteúdo da disciplina. Vai aqui, naturalmente, uma boa dose de prudência, bom-senso e sensibilidade por parte do professor. O importante é ele saber que seus alunos não são seus filhos; e que os pais deles, embora sejam obrigados a mandá-los para a escola, conservam intacto o seu direito a que eles recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.



83. Por fim, o artigo 6º apenas declara que os preceitos, princípios e garantias constitucionais e legais referidos no projeto são aplicáveis a outros domínios da educação, compreendidos na competência dos Estados e dos Municípios.

84. Conclui-se, portanto, que o Programa Escola sem Partido não padece de nenhuma inconstitucionalidade material.

#### INVERDADES E EQUÍVOCOS SOBRE O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

85. Diante da patente dificuldade em articular argumentos jurídicos contrários à proposta do Movimento Escola sem Partido, seus adversários vêm utilizando para atacá-la a conhecida “falácia do espantalho”: distorcem seu conteúdo para tentar convencer os desavisados de que ela é incompatível com a Lei Maior. Examinamos a seguir algumas dessas inverdades.

86. Afirma-se que a proposta impede o professor de falar sobre política. Se fosse verdade, os anteprojetos seriam inconstitucionais, por cerceamento à liberdade de aprender e de ensinar. Mas é falso. O artigo 3º, IV, é expresso: “ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos...”.

87. Afirma-se que a proposta impede o professor de ensinar a teoria da evolução. Se fosse verdade, haveria inconstitucionalidade por cerceamento à liberdade de aprender e de ensinar. Mas é falso. O professor tem o dever de ensinar a teoria da evolução; só não pode fazê-lo de forma dogmática, como se infere do artigo 3º, IV, dos anteprojetos de lei; nem aproveitar-se do tema para ridicularizar a crença dos alunos no relato bíblico da criação, como prescreve o inciso II do mesmo dispositivo.

88. Afirma-se que a proposta impede o professor de abordar as questões de gênero. Se fosse verdade, a liberdade de aprender dos alunos estaria sendo cerceada. Mas é falso. O que a proposta não permite é que seja adotada qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero. Ou seja: ao tratar dessas questões, o professor deve observar a regra do artigo 3º, IV, dos anteprojetos: “apresentar 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”.

89. Em resumo, o Programa não interdita nem poderia interditar o ensino científico de nenhum conteúdo, cabendo às autoridades competentes a tarefa de definir, em conformidade com a legislação aplicável, aquilo que deve ser ensinado nas escolas.

90. Afirma-se que a proposta impede o professor de opinar sobre as questões que constituem o objeto da sua disciplina. Se fosse verdade, a liberdade de ensinar do professor estaria sendo cerceada. Mas é falso. O Programa não impede o professor de dar sua opinião, mas apenas de tentar impô-la como verdade aos alunos, omitindo ou desqualificando outras opiniões relevantes.

91. Afirma-se que a proposta representa uma intervenção estatal na educação. Falso. O ensino obrigatório é que representa uma gigantesca intervenção estatal na vida dos indivíduos e suas famílias. O Programa Escola sem Partido apenas explicita os marcos jurídicos dessa intervenção,

com o objetivo de impedir o abuso de poder por parte dos agentes do Estado, e de proteger os direitos da parte mais fraca, como determina o art. 70 do ECA: “*É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.*”

92. Afirma-se que os casos de doutrinação são isolados, e que por isso a medida seria desnecessária. Nada mais falso. As evidências do caráter sistêmico do problema são abundantes e irrefutáveis. São fatos notórios que ninguém mais tem direito de ignorar. Mas ainda que não fossem; ainda que existissem meros indícios de que as escolas poderiam estar sendo usadas para fins de doutrinação ideológica e de propaganda política e partidária; ainda assim, o poder público teria o dever de agir *preventivamente* com o objetivo de impedir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, conforme os artigos 227, *caput*, da CF, e 70 do ECA.

93. Afirma-se que a proposta ignora o fato de que “*não existe neutralidade na ciência*”. Trata-se, aqui, de mera tentativa de mistificação, que confunde miseravelmente o plano do *ser* com o do *dever ser*. O fato de a perfeita neutralidade na ciência ser um ideal inatingível não exime o professor do *dever* a todos imposto de cumprir a Constituição, respeitando a liberdade de consciência e de crença dos alunos, o pluralismo de ideias, a impessoalidade, o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos etc. Usar esse argumento para justificar a doutrinação é como tentar justificar o roubo pela existência da cobiça.

94. Afirma-se que os deveres previstos nos anteprojetos são vagos, criando situação de insegurança jurídica para os professores. Não é verdade. O caráter ilícito das condutas descritas na proposta é inequívoco. Mais que isso: a percepção de que se está diante de práticas abusivas é intuitiva. Seria obviamente impossível e incompatível com a exigência de abstração das regras jurídicas em geral, enumerar de forma pormenorizada as infinitas ações capazes de afrontar os princípios e garantias constitucionais que embasam o Programa. Em caso de dúvida sobre a licitude de determinada abordagem em sala de aula, o professor deve agir com redobrada prudência para não acabar violando os direitos dos seus alunos. Afinal, prudência é o mínimo que se espera dos profissionais que têm sob sua guarda e autoridade indivíduos vulneráveis em processo de formação. Em todo caso, nada impede um professor de gravar suas aulas para se precaver contra acusações infundadas.<sup>9</sup>

95. Afirma-se que a proposta impõe uma *censura* ao professor. Mas isso também é falso. Não pode haver censura onde não existe liberdade de expressão; e não existe liberdade de expressão no exercício da atividade docente. Se existisse, o professor não seria obrigado (como é) a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina; poderia passar o tempo todo de todas as aulas em silêncio ou discorrendo sobre os mais variados assuntos. Nisso consiste, afinal, a liberdade de expressão: no direito de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto. Se os professores tivessem esse direito, a liberdade de consciência e de crença dos alunos, cuja presença em sala de aula é obrigatória, seria letra morta. Nada impediria um professor cristão de usar suas aulas para catequizar os alunos, nem um professor marxista de tentar persuadi-los de que a religião é ópio do povo. Por isso, o que a Constituição assegura aos

---

<sup>9</sup> Um arquivo MP3 com uma taxa de compressão 128Kbs (qualidade próxima à de um CD) ocupa aproximadamente 0,92Mb/min. Logo, um HD externo de 1Tb (com custo aproximado de R\$ 250,00) tem capacidade para arquivar mais de 21 mil aulas de 50 minutos.

professores é a liberdade de ensinar (ou *de cátedra*). Essa liberdade, porém, evidentemente não confere ao professor o direito de praticar as condutas vedadas no Programa Escola sem Partido.

96. *“Em uma sala de aula – ensinava Max Weber –, a palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio. Impõem as circunstâncias que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura carreira; e que ninguém dos presentes a uma sala de aula possa criticar o mestre. É imperdoável a um professor valer-se dessa situação para buscar inculcar em seus discípulos as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimento e de experiência científica.”*

#### ENSINO RELIGIOSO

97. Por fim, o Programa Escola sem Partido nada tem a ver com o ensino religioso, de que trata o artigo 210, § 1º, da Constituição, segundo o qual *“o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”*. O que se explicita na proposta é a proibição de que, fora dessa hipótese – em que, repita-se, a matrícula é facultativa –, o professor se aproveite da presença obrigatória dos alunos em sala de aula para promover suas próprias concepções, opiniões ou preferências religiosas. A proposta ressalva, porém (e não poderia deixar de fazê-lo), o direito das escolas *particulares* confessionais de promover os conteúdos religiosos, morais e ideológicos autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes.

#### CONCLUSÃO

98. Como pensamos haver demonstrado, o Programa Escola sem Partido não é inconstitucional. Inconstitucional é o uso ideológico, político e partidário do sistema de ensino; inconstitucionais, além de covardes e antiéticas, são as práticas que ele pretende coibir.

Brasília, 18 de junho de 2018



Miguel Nagib  
OAB/DF nº 17.610

ANEXO D – Artigos, descritor “criança”, aba *Blog*, do site do Movimento *ESP*

Nº	Artigo	Autoria	Categoria	Publicação
1	Ataque ao ESP revela falsos amigos das crianças e adolescentes	Miguel Nagib <sup>261</sup>	Artigos e Vídeos	23/05/2020
2	Livro adotado por escola de Londrina-PR para alunos do 4º ano (crianças de 9 anos)		Educação Moral e Religiosa	11/09/2016
3	Criança xinga colega de ‘bicha’ e diretora mostra imagens de sexo entre homens		Educação Moral e Religiosa	01/07/2016
4	Guarulhos: onde a Marcha das Vadias se mete na educação de crianças	Thiago Cortês <sup>262</sup>	Educação Moral e Religiosa	21/05/2015
5	VENEZUELA: governo chavista usa escolas para doutrinar crianças na Venezuela		Doutrinação pelo mundo	12/05/2014
4	O que estão ensinando a nossas crianças? (3ª parte)	Alexandre Mansur, Luciana Vicária e Renata Leal <sup>263</sup>	Livros didáticos	13/03/2014
5	O que estão ensinando a nossas crianças? (2ª parte)		Livros didáticos	13/03/2014
6	O que estão ensinando a nossas crianças? (1ª parte)		Livros didáticos	13/03/2014
7	Chocante: os sem-terrinha. Doutrinação de inocentes crianças pelo MST	Rodrigo Constantino <sup>264</sup>	Artigos e vídeos	01/12/2013
8	“Estão detonando as nossas crianças”		Educação Moral e Religiosa	03/06/2013
9	Diferentemente do divulgado, kits anti-homofobia eram para crianças de 11 anos		Educação Moral e Religiosa	24/10/2012
10	CUBA – Covardia estatal contra crianças		Doutrinação pelo mundo	29/05/2012
11	Envenenando as almas das crianças		Livros didáticos	26/05/2012
12	Protejam suas crianças do molestamento do Estado	Reinaldo de Azevedo <sup>265</sup>	Artigos e vídeos	24/05/2012
13	“Che” Guevara para crianças: quatro parágrafos indecentes		Corpo de delito	12/01/2012
14	O que ensinam às nossas crianças		Livros didáticos	17/10/2011
15	Anteprojeto - Decreto Municipal		-	
16	Anteprojeto - Decreto Estadual			
17	Anteprojeto - Lei Municipal			
18	Anteprojeto – Lei Estadual			
19	<u>Anteprojeto – Lei Federal</u>			
20	Constitucionalidade – Parecer			
21	Programa Escola sem Partido			
22	OFF – Textos Base			
23	<u>Lacaios da esquerda na Universidade Federal de Pelotas</u>	<u>Miguel Nagib</u>	<u>Depoimentos</u>	<u>29/07/2020</u>
24	Alienação Parental: Uma prática cometida também por professores	Roberta Simão	Artigos e vídeos	21/05/2020
25	“Eles estão ensinando o jeito porco da esquerda de contar a história”	Miguel Nagib	Corpo delito	16/04/2020
26	Doutrinação ideológica em Educação Física: autor de denúncia contra UNIVESP mata a cobra e mostra o pau	Miguel Nagib	Artigos e vídeos	19/03/2020
27	Professora reclama de materiais didáticos escolhidos pela escola	“Escola Sem Partido Comunicação”	Depoimentos	19/03/2020

<sup>261</sup> Advogado, procurador da Justiça, idealizador e fundador do Movimento e Programa *Escola Sem Partido*.

<sup>262</sup> Sociólogo pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP) e membro do Movimento *Escola Sem Partido*

<sup>263</sup> Jornalistas responsáveis pela reportagem de capa da revista *Época*, publicada em 22 de outubro de 2007.

<sup>264</sup> Ideólogo, colunista e escritor brasileiro, é presidente do Instituto Liberal e membro-fundador do Instituto Millenium.

<sup>265</sup> Jornalista político brasileiro de orientação política neoliberal e colunista do Jornal Folha de S. Paulo.

Nº	Artigo	Autoria	Categoria	Publicação
28	A Educação Física a serviço da engenharia social: alunos são usados como cobaias em escola de Santa Maria-RS	Miguel Nagib	Corpo de Delito	14/03/2020
29	Os buracos negros de uma roda de conversa	Roberta Simão	Artigos e vídeos	27/02/2020
20	Professora leva pênis de borracha para sala de aula		Depoimentos	17/02/2020
21	Escola permite cartazes com frases como “Prefiro ser puta a submissa”		Depoimentos	17/02/2020
22	Professora de Português pede a alunos de 11 anos que respondam “onde está o Queiroz”		Depoimentos	17/02/2020
23	Mãe notifica professor de Geografia da filha		Depoimentos	17/02/2020
24	Professora pinta unha e passa batom em menino de 4 anos		Depoimentos	17/02/2020
25	Depoimento de Léia Rubio (14/10/2019)		Depoimentos	17/02/2020
26	Quem disse que os alunos não têm direito de gravar as aulas?		Artigos e vídeos	03/10/2020
27	Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?		Artigos e Vídeos	05/07/2019
28	Pai relata doutrinação ideológica no ensino fundamental – EMEF Pe. Serafim Martínez Gutierrez (20.03.2019)		Depoimentos	20/03/2019
29	Escola sem Partido disponibiliza modelo de petição para garantir direito de gravar aulas		Artigos e vídeos	14/01/2019
30	MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos		Artigos e vídeos	26/11/2018
31	Fundamentos constitucionais e legais do Escola sem Partido		Artigos e vídeos	16/12/2017
32	Lavagem cerebral “do bem”, em escola do DF		Notícias	19/01/2017
33	<a href="#">A Matemática Opressora: o problema da pedagogia no Brasil</a>	Flávio Gordon <sup>266</sup>	<a href="#">Artigos e vídeos</a>	<a href="#">14/11/2016</a>
34	<a href="#">Mensagem enviada por servidor do Instituto Federal Farroupilha (04.10.2016)</a>		<a href="#">Depoimentos</a>	<a href="#">06/11/2016</a>
35	As críticas ao programa Escola Sem Partido somente demonstram o quanto ele é necessário	José Roberto Gimenez <sup>267</sup>	Artigos e vídeos	25/09/2016
36	Sala de aula não é Facebook	Marcelo Rech <sup>268</sup>	Artigos e vídeos	17/07/2016
37	<a href="#">Depoimento anônimo (15.07.2016)</a>		<a href="#">Depoimentos</a>	<a href="#">16/07/2016</a>
38	<a href="#">Depoimento enviado ao ESP (15.07.2016)<sup>269</sup></a>		<a href="#">Depoimentos</a>	<a href="#">16/07/2016</a>
39	Depoimento de Ives Braghittoni (07.07.2016)	Ives Braghittoni <sup>270</sup>	Depoimentos	07/07/2016
40	Reportagem da BBC Brasil sobre “bullying político” ignora mais de três décadas de politização, hegemonia e doutrinação esquerdista nas escolas brasileiras		Notícias	25/03/2016
41	A pedofilia vai à escola	Percival Puggina	Educação Moral e Religiosa	02/03/2016
42	Mensagem enviada por Vanderson da Silva, em 12.12.2015	Vanderson da Silva	Depoimentos	15/12/2015
43	O vale-tudo ideológico da Deputada Margarida Salomão <sup>271</sup>		Artigos e vídeos	15/11/2015
44	Mensagem enviada por Isaías Rosa da Silva, em 04.11.2015		Depoimentos	04/11/2015
45	Porque os pais devem dizer NÃO à ideologia de gênero	Rejane Soares	Artigos e vídeos	10/05/2015
46	Combater a ideologização em sala de aula é censura?	LINCOLN SECCO	Artigos e vídeos	18/07/2015
47	Ensino, educação e doutrinação	Odiombar Rodrigues	Artigos e vídeos	16/07/2015
48	Escola sem partido já!	Rodrigo Constantino	Artigos e vídeos	07/03/2015
49	Projeto de lei contra o abuso da liberdade de ensinar é protocolado na Assembleia Legislativa do Espírito Santo		Notícias	30/11/2014

<sup>266</sup> Doutor em Antropologia Social (UFRJ)

<sup>267</sup> Engenheiro e professor. Doutor, Mestre e Engenheiro eletrônico pela UNICAMP.

<sup>268</sup> Colunista do grupo RBS E Presidente da ANJ – Associação Nacional de Jornais.

<sup>269</sup> Depoimento duplicado

<sup>270</sup> Bacharel, mestre e doutor em Direito, advogado e professor

<sup>271</sup> Ao abrir o artigo, não existe conteúdo e aparece a seguinte mensagem: “Warning: count(): Parameter must be an array or an object that implements Countable in /var/www/html/escolasempartido.org/web/wp-includes/formatting.php on line 3362”

Nº	Artigo	Autoria	Categoria	Publicação
50	Escolas de SP acabam com “O Dia das Mães” e instituem o “Dia dos Cuidadores”. Viva o fim da família, prefeito Fernando Haddad!	Reinaldo Azevedo	Educação Moral e Religiosa	18/11/2014
51	A ideologização na escola?	Osvino Toillier <sup>272</sup>	Artigos e vídeos	20/09/2014
52	Livro Infantil Promove Satanismo	“administrador”	Educação Moral e Religiosa	20/09/2014
53	Pedagogia do opressor	Sol Stern <sup>273</sup>	Doutrina da Doutrinação	30/08/2014
54	Escola sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente	“administrador”	Artigos e vídeos	31/07/2014
55	Liberdade de aprender	Amábil Pacios <sup>274</sup>	Artigos e vídeos	08/07/2014
56	Marxismo: ideologia oficial da escola pública de Santa Catarina	<b>Renato Rabuske</b>	Artigos e vídeos	30/06/2014
57	Em breve, na escola do seu filho!	“administrador”	Educação Moral e Religiosa	28/06/2014
58	Enquanto isso, no mesmo fórum de discussão...	“administrador”	Depoimentos	22/06/2014
59	Anteprojeto de Lei Municipal e minuta de justificativa	“administrador”	<i>Uncategorised</i>	22/06/2014
60	Anteprojeto de Lei Estadual e minuta de justificativa	“administrador”	<i>Uncategorised</i>	22/06/2014
61	Menos ideologia nas escolas	George Hilton <sup>275</sup>	Artigos e vídeos	12/05/2014
62	O objetivo é doutrinar	administrador	Artigos e Vídeos/Corpo de Delito	06/05/2014
63	Plano Nacional de Educação irá aprofundar doutrinação no ensino	<b>José Maria e Silva</b>	Artigos e vídeos	14/04/2014
64	Valesca Popozuda numa prova de filosofia e o fim da escola. Ou: Popozuda é a nossa Schopenhauer	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos	10/04/2014
65	Pais católicos reagem!	Klauber Cristofen Pires	Educação Moral e Religiosa	10/04/2014
66	Plano Nacional de Educação: o que está acontecendo no Congresso	<b>Luiz Gomes Jardim</b>	Artigos e vídeos	08/04/2014
67	Livros didáticos para a revolução socialista bolivariana	Orley José da Silva <sup>276</sup>	Livros didáticos	22/03/2014
68	Coordenador do ESP debate com dois professores o tema da doutrinação ideológica em sala de aula	“administrador”	Doutrina da doutrinação	13/01/2014
69	Walcy Carrasco lança livro infantil com temática homossexual	“administrador”	Educação Moral e Religiosa	10/01/2014
70	Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?	Miguel Nagib	Educação Moral e Religiosa	20/12/2013
71	<u>“Quería uma universidade com o mesmo espaço para todas as ideias e ideologias, sem proselitismo, sem doutrinação”</u>	“administrador”	Notícias	<u>04/12/2013</u>
72	Sexualização nas escolas	Camila Abadie	Educação Moral e Religiosa	01/12/2013
73	– Uma pica! — responde Magali.	“administrador”	Educação Moral e Religiosa	03/11/2013
74	Livro didático: ferramenta para a revolução socialista	Orley José da Silva	Livros didáticos	26/10/2013
75	Mensagem enviada por Carlos Roberto de Oliveira, em 09.10.2013	“administrador”	Depoimentos	10/10/2013
76	Professor não tem direito de “fazer a cabeça” de aluno	Miguel Nagib	Artigos e vídeos	04/10/2013
77	<u>Aluno se nega a fazer trabalho sobre Marx</u>	<u>Rodrigo Constantino</u>	<u>Depoimentos</u>	<u>01/10/2013</u>
78	Entrevista de Miguel Nagib à revista Profissão Mestre	“administrador”	Notícias	01/06/2013

<sup>272</sup>Vice-Presidente do SINEPE/RS

<sup>273</sup>Editor e articulista do City Journal, integrante senior do Manhattan Institute, [www.manhattan-institute.org/](http://www.manhattan-institute.org/) e autor de *Breaking Free: Public School Lessons and the Imperative of School Choice*.

<sup>274</sup>Professora de Matemática e Física, é presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep).

<sup>275</sup>Deputado federal por Minas Gerais e líder do PRB na Câmara.

<sup>276</sup>Professor em Goiânia, mestre em letras e linguística (UFG) e mestrando em estudos teológicos (SPRBC)

Nº	Artigo	Autoria	Categoria	Publicação
79	De novo, a tentativa de criar o “homem novo”. Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?	“administrador”	Educação Moral e Religiosa	07/05/2013
80	A fanática ditadura da educação	José Maria e Silva	Artigos e vídeos	30/04/2013
81	Mãe de estudante manifesta insatisfação com abordagem de educação sexual em livro didático	“administrador”	Educação Moral e Religiosa	28/05/2013
82	Doutrinação Ideológica escolar: Geografia – Espaço e Vivência – 8º ano	Klauber Cristofen Pires	Livros didáticos	22/02/2013
83	Livro didático provoca polêmica entre os pais	Soraya Sobreira	Educação Moral e Religiosa	08/02/2013
84	Fique de olho nesse livrinho. A escola do seu filho poderá adotá-lo	Sandro Guidalli	Educação Moral e Religiosa	07/02/2013
85	Ludibriando a audiência com a ajuda do UOL Educação	Miguel Nagib	Educação Moral e Religiosa	18/12/2012
86	Abade do Mosteiro de São Bento denuncia uso do sistema de ensino para a difusão de valores contrários à família	“administrador”	Educação Moral e Religiosa	13/12/2012
87	Veredores querem suspender no Recife cartilha sobre educação sexual	“administrador”	Educação Moral e Religiosa	07/12/2012
88	Autoajuda marxista	José Maria e Silva	Artigos e vídeos	04/12/2012
89	Direito de resposta ao artigo “Conteúdo Imoral na Escola”	“administrador”	Educação Moral e Religiosa	25/11/2012
90	Processem por dano moral as escolas e os professores que transmitirem aos seus filhos conteúdos que se choquem com os seus valores e convicções	Miguel Nagib	Educação Moral e Religiosa	18/11/2012
91	FRANÇA – Indolence, égalité et stupidité	Mateus Colombo Mendes	Doutrinação pelo mundo	26/10/2012
92	“Especialistas” querem acabar com a autoridade moral dos pais sobre os filhos	Reinaldo Azevedo	Educação Moral e Religiosa	19/10/2012
93	3 – Farinha do mesmo saco?		Educação Moral e Religiosa	17/10/2012
94	Políticos e burocratas planejam assalto à autoridade moral dos pais		Corpo de delito	06/10/2012
95	Corrompendo a infância à luz do dia		Educação Moral e Religiosa	28/09/2012
96	A que ponto chegou o domínio do PT sobre as escolas!		Notícias	18/09/2012
97	Flagrante de doutrinação ideológica em livro didático	Klauber Cristofen Pires	Livros Didáticos	01/08/2012
98	Propaganda eleitoral em sala de aula	Miguel Nagib	Artigos e vídeos	09/06/2012
99	Os filhos do ambientalismo	Fábio Blanco	Educação Moral e Religiosa	17/06/2012
100	Freire: o patrono da doutrinação		Notícias	04/06/2012
101	Mensagens de apoio – 5		Caso COC	28/05/2012
102	Mensagens de apoio – 4		Caso COC	28/05/2012
103	Mensagens de apoio – 3		Caso COC	28/05/2012
104	Mensagens de apoio – 2		Caso COC	28/05/2012
105	Mensagens de apoio – 1		Caso COC	28/05/2012
106	Cartilha para Zumbis	Márcio Leopoldo Maciel	Livros Didáticos	27/05/2012
107	Sem noção e sem limite: a erotização criminoso da infância	“administrador”	Corpo de Delito / Educação Moral e Religiosa	27/05/2012
108	Efeito didático		Notícias	26/05/2012
109	Por uma escola sem partido	Reinaldo Azevedo	Notícias	26/05/2012
110	Câmara tira do ar páginas sobre comunismo e capitalismo e faz mea-culpa. Mas ainda há erro.	Reinaldo Azevedo	Notícias	26/05/2012

Nº	Artigo	Autoria	Categoria	Publicação
111	Entrevista do coordenador do ESP ao site Portaberta (09.08.2008)		Notícias	25/05/2012
112	“Educação sem Doutrinação” e “Escolas sem Partido”	Eduardo Chaves	Artigos e vídeos	24/05/2012
113	“Não coloco meus filhos na escola”		Notícias	24/05/2012
114	PT denuncia propaganda antipetista em escola do DF		Notícias	24/05/2012
115	Debate sobre doutrinação ideológica na revista Época (outubro/2007) – 3ª parte		Notícias	24/05/2012
116	Debate sobre doutrinação ideológica na Revista Época (outubro/2007) – final		Notícias	24/05/2012
117	Debate sobre doutrinação ideológica na revista Época (outubro/2007) – 2ª parte		Notícias	24/05/2012
118	Debate sobre doutrinação ideológica na revista Época (outubro/2007) – 1ª parte		Notícias	24/05/2012
119	O marxismo no currículo da Escola Pública de Santa Catarina	<b>Renato Rabuske</b>	Artigos e vídeos	24/05/2012
120	Aula de safadeza em Recife		Educação Moral e Religiosa	24/05/2012
121	Burocrata do ensino defende a usurpação da autoridade moral dos pais pela escola	<b>Reinaldo Azevedo</b>	Artigos e vídeos	24/05/2012
122	Esquerdopatia sensual e escolhas morais	<b>Reinaldo Azevedo</b>	Artigos e vídeos	24/05/2012
123	Eles não têm razão, mas querem vencer o debate	<b>Reinaldo Azevedo</b>	Artigos e vídeos	24/05/2012
124	Livro didático e propaganda política	Ali Kamel	Livros Didáticos	24/05/2012
125	Haddad e a doutrinação	Miguel Nagib	Artigos e vídeos	24/05/2012
126	Os alunos do Carlão	Reinaldo Azevedo	Síndrome de Estocolmo	24/05/2012
127	“A educação para valores é um disparate!”		Educação Moral e Religiosa	14/05/2012
128	Vaticano diz para a ONU: todos os pais têm o direito de dar educação escolar para os filhos em casa	Ben Johnson	Educação Moral e Religiosa	13/05/2012
129	Guerra do petismo contra os valores da família	Reinaldo Azevedo	Educação Moral e Religiosa	14/02/2012
130	Editora defende cartilha esquerdista de Mário Schmidt	Reinaldo Azevedo	Livros Didáticos	13/02/2012
131	<u>Nova História Crítica: panfleto didático</u>	<u>Reinaldo Azevedo</u>	<u>Livros Didáticos</u>	<u>13/02/2012</u>
132	Reportagem do Estadão sobre a cartilha esquerdista de Mário Schmidt		Notícias	13/02/2012
133	Exemplo a ser seguido		Educação Moral e Religiosa	12/02/2012
134	“Mãe, o vovô é latifundiário?”		Notícias	12/02/2012
135	Representação ao MP		<i>Uncategorised</i>	08/02/2012
136	São Paulo – MPE Processo nº 136.720/08		Representações ao MP	04/02/2012
137	5 de Outubro: Dia Nacional de Luta contra a Doutrinação nas Escolas		<i>Uncategorised</i>	04/02/2012
138	<u>No Enem, a saudação ao Duce</u>	<u>Demétrio Magnoli</u>	<u>Artigos e vídeos</u>	<u>21/01/2012</u>
139	PORTUGAL – A História contada nas escolas		Doutrinação pelo mundo	20/01/2012
140	Mensagem enviada por Ana Paula Zatz Correia, em 02.09.2008		Depoimentos	16/01/2012
141	<u>Mensagem enviada por Klauss Pfiffer Tofanetto, em 18.08.2008</u>	<u>Klauss Pfiffer Tofanetto</u>	<u>Depoimentos</u>	<u>16/01/2012</u>
142	Mensagem enviada por Klauber Cristofen Pires, em 30.04.2007	Klauber Cristofen Pires	Depoimentos	16/01/2012
143	Traídos pelos que mais confiamos	Jorge Roberto Pereira	Depoimentos	16/01/2012
144	Cerco ideológico no Instituto Dom Barreto, de Teresina-PI	Miguel Nagib	Depoimentos	14/01/2012
145	A glamorização de um terrorista		Corpo de Delito	12/01/2012



Nº	Artigo	Autoria	Categoria	Publicação
146	<u>Professores da UFBA apóiam doutrinação em livro didático</u>		Corpo de Delito	12/01/2012
147	Desarmando consciências		Corpo de Delito	07/01/2012
148	<u>A lei de Jefferson</u>		<u>Doutrina da doutrinação</u>	07/01/2012
149	Brasil vai usar método de ensino cubano	Folha On Line (2005)	Notícias	19/11/2011
150	<u>A redação do Poder</u>	<u>Editorial Folha de São Paulo (2004)</u>	Notícias	19/11/2011
151	Madraçais do MST	Revista Veja – Monica Weinberg	Notícias	19/11/2011
152	Ministro da Educação diz que cartilha, distribuída pelo governo petista, é “material de doutrinação política”	Folha de São Paulo	Notícias	19/11/2011
153	Revolução na escola – MST educa um exército de 40 mil estudantes em todo o País com princípios políticos inspirados no socialismo	Revista Istoé (1998)	Notícias	19/11/2011
154	Onda de indignação provocada pela denúncia de Ali Kamel		Livros Didáticos	19/11/2011
155	Os abduzidos do Movimento Passe-Livre	Reinaldo Azevedo	Síndrome de Estocolmo	17/10/2011
156	Caso Sigma	Miguel Nagib	Síndrome de Estocolmo	15/10/2011
157	A doença da educação brasileira é ideológica. E seu nome é “petismo”		Artigos e vídeos	26/11/2011
158	Che Guevara sumiu do Escola Kids	Marcio Leopoldo	Artigos e vídeos	26/11/2011
159	Escola Kids – Doutrinação, Desinformação e Algo Mais	Marcio Leopoldo	Artigos e vídeos	24/11/2011
160	Diretores das escolas particulares têm obrigação de impedir que seus professores promovam a incitação de alunos para participar de manifestações político-partidárias	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos	24/11/2011
161	O que pode ser feito contra a doutrinação	Miguel Nagib	Artigos e vídeos	24/11/2011
162	Prometem cidadãos, entregam maus alunos	Carlos Alberto Sandenberg	Artigos e vídeos	23/09/2011
163	Aula de ética é em casa, não x’na escola	Gustavo Ioschpe	Educação Moral e Religiosa	23/11/2011
164	Ensinando o ódio	Demetrio Magnoli	Artigos e vídeos	23/11/2011
165	Difamação contra o agronegócio vai continuar	Luis Lopes Diniz Filho	Artigos e vídeos	23/11/2011
166	Os novos demiurgos	Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	23/11/2011
167	Educação ou deformação?	Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	23/11/2011
168	Lição nº 1: ética não se confunde com opinião	Luciano Garrido	Artigos e vídeos	23/11/2011
169	<u>Visões distorcidas dos livros didáticos sobre agricultura e êxodo rural</u>		<u>Artigos e vídeos</u>	<u>23/11/2011</u>
170	Leitura tendenciosa e inadequada		Depoimentos	23/11/2011
171	Secretário de SP admite falha em escolha de livro inadequado a alunos da 3ª série	Portal G1 (maio/2009)	Notícias	21/09/2011
172	O moralismo é falta de ética	Gabriel Perissé	Corpo de Delito	21/09/2011
173	O educador e a ética do “liberou geral”	Luciano Porciuncula Garrido	Artigos e vídeos	21/09/2011
174	Paranoia sociológica	Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	20/09/2011
175	Terrorismo sexual	Luiz Felipe Pondé	Educação Moral e Religiosa	20/09/2011
176	Ministério da Educação vai distribuir livro sobre diversidade sexual em escolas	Julio Severo	Educação Moral e Religiosa	20/09/2011
177	<u>Pedagogia da USP: a epifania do crime</u>	<u>José Maria e Silva</u>	<u>Artigos e vídeos</u>	<u>20/09/2011</u>
178	Corações e mentes	Percival Puggina	Artigos e vídeos	14/09/2011
179	Prontos para o século IXX	Monica Weinberg e Camila Pereira	Notícias	14/09/2011

Nº	Artigo	Autoria	Categoria	Publicação
180	A situação do ensino no Brasil: doutrinação ideológica e incapacidade de desenvolver competências	Luiz Lopes Diniz Filho	Artigos e vídeos	13/09/2011
181	O ensino da História do Brasil	Durval Lourenço Pereira Jr.	Artigos e vídeos	11/09/2011
182	Abaixo-assinado contra o molestamento ideológico no Colégio de São Bento		Depoimentos	11/09/2011
183	Ainda o molestamento ideológico nas escolas	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos	11/09/2011
184	Lata de lixo da História	<b>Editorial da Folha de São Paulo, edição de 20.09.2007</b>	Notícias	10/09/2011
185	Direito dos pais ou do Estado?	Luiz Carlos Faria da Silva e Miguel Nagib	Educação Moral e Religiosa	10/09/2011
186	Neutralidade e ortodoxia	Olavo de Carvalho	Educação Moral e Religiosa	10/09/2011
187	Consciência reprimida: duas notas	Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	10/09/2011
188	Gramsci: o parasita do amarelo ideológico	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos	10/09/2011
189	Enquanto a Zé-Lite dorme	Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	10/09/2011
190	<u>Do cabresto ideológico ao maná estatal</u>	<u>José Maria e Silva</u>	<u>Notícias</u>	<u>10/09/2011</u>
191	Por uma escola sem partido	Miguel Nagib	Artigos e vídeos	09/09/2011
192	História distorcida	Thomas Sowell	Artigos e vídeos	09/09/2011
193	Resposta da Escola		Uncategorised	09/09/2011
194	Comentários ao artigo “Revolução silenciosa”, de Diego Casagrande		Uncategorised	09/09/2011
195	Revolução silenciosa		Artigos e vídeos	09/09/2011
196	A palestra de Frei Betto na escola marista de Porto Alegre: saudades do comunismo	Diego Casagrande	Artigos e vídeos	09/09/2011
197	<u>Para que serve a História? Para nada....</u>	<u>Ricardo da Costa</u>	<u>Artigos e vídeos</u>	<u>09/09/2011</u>
198	O conhecimento histórico e a compreensão do passado: o historiador e a arqueologia das palavras	Ricardo da Costa	Artigos e vídeos	09/09/2011
199	<u>As libélulas da USP</u>	<u>Félix Maier</u>	<u>Artigos e vídeos</u>	<u>09/09/2011</u>
200	Por uma educação liberal	J. O. de Meira Penna	Artigos e vídeos	08/09/2011
201	Ideário do absurdo	Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	08/09/2011
202	Educação e consciência – Entrevista com o filósofo Olavo de Carvalho	Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	09/09/2011
203	A doutrinação ideológica nas escolas	Nelson Lehmann da Silva	Artigos e vídeos	08/09/2011
204	<u>Universidade Mackenzie (junho 2007)</u>	<u>Reinaldo Azevedo</u>	<u>Artigos e vídeos</u>	<u>29/09/2007</u>
205	Caso COC é notícia na Veja	Camila Antunes	Notícias	09/07/2007
206	Nota do MEC sobre a cartilha anticapitalista de Mário Schmidt	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos	20/01/2007
207	<u>UFMG – Cabo eleitoral em sala de aula: professora transforma cátedra em palanque</u>		<u>Artigos e vídeos</u>	<u>07/09/2006</u>

**ANEXO E – Artigos, descritor “infância”, aba *Blog*, do *site* do Movimento *ESP***

<b>Nº</b>	<b>Artigo</b>	<b>Autoria</b>	<b>Categoria</b>	<b>Publicação</b>
1	Corrompendo a infância à luz do dia		Educação Moral e Religiosa	28/09/2012
2	CUBA – Infância corrompida pela mentira ideológica		Artigos e vídeos	29/05/2012
3	Sem noção e sem limite: a erotização criminosa da infância		Corpo de Delito e Educação Moral e Religiosa	27/05/2012
4	Programa Escola sem Partido			
5	Pai, que foi doutrinado, conta que filhos sofrem do mesmo mal	Saulo Martins	Depoimentos	07/11/2020
6	MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos		Artigos e vídeos	26/11/2018
7	Professor de filosofia pede para alunos relatarem “coisas negativas” que seus pais lhes fizeram.		Depoimentos	06/10/2016
8	Seguindo a Cenoura – Retrato da Juventude dos Anos 10	Priscilla Aydar	Artigos e vídeos	02/07/2016
9	Depoimento de Priscilla Aydar (21.01.2016)		Depoimentos	02/07/2016
10	Escola sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente		Artigos e vídeos	31/07/2014
11	Em breve, na escola do seu filho!		Educação Moral e Religiosa	28/06/2014
12	Sexualização nas escolas	Camila Abadie	Educação Moral e Religiosa	01/12/2013
13	De novo, a tentativa de criar o “homem novo”. Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?		Educação Moral e Religiosa	07/05/2013
14	A fanática ditadura da educação	José Maria e Silva	Artigos e vídeos	30/04/2013
15	Ludibriando a audiência com a ajuda do UOL Educação	Miguel Nagib	Educação Moral e Religiosa	18/12/2012
16	Direito de resposta ao artigo “Conteúdo Imoral na Escola”		Educação Moral e Religiosa	25/11/2015
17	Políticos e burocratas planejam assalto à autoridade moral dos pais		Corpo de Delito	06/10/2012
18	Mensagens de apoio – 1		Caso COC	28/05/2012
19	Debate sobre doutrinação ideológica na revista <i>Época</i> (outubro/2007) – 3ª parte		Notícias	24/05/2012
20	Protejam suas crianças do molestamento do Estado	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos	24/05/2012
21	Vaticano diz para a ONU: todos os pais têm o direito de dar educação escolar para os filhos em casa	Ben Jonhson	Educação Moral e Religiosa	13/05/2012
22	Reportagem do Estadão sobre a cartilha esquerdista de Mário Schmidt		Notícias	13/02/2012
23	Traídos pelos que mais confiamos	Jorge Roberto Pereira	Depoimentos	14/01/2012
24	Guia politicamente incorreto da História do Brasil	Leandro Narloch	Artigos e vídeos	23/09/2011
25	Educação e consciência – Entrevista com o filósofo Olavo de Carvalho	Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	08/09/2011

**ANEXO F – Artigos, descritor “Educação Infantil”, aba *Blog*, do *site* do Movimento *ESP***

Nº	Artigo	Autoria	Categoria	Publicação
1	Doutrinação ideológica em Educação Física: autor de denúncia contra UNIVESP mata a cobra e mostra o pau		Artigos e vídeos	19/03/2020
2	Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?	Miguel Nagib	Educação Moral e Religiosa	20/12/2013
3	Vereadores querem suspender no Recife cartilha sobre educação sexual		Educação Moral e Religiosa	07/12/2012
4	Anteprojeto - Decreto Municipal			
5	Anteprojeto - Decreto Estadual			
6	Anteprojeto de lei municipal e minuta de justificação			
7	Anteprojeto de lei estadual e minuta de justificação			
8	Anteprojeto de lei federal e minuta de justificação			
9	Constitucionalidade – Parecer			
10	OFF – Textos Base			
11	No IFPE, fanáticos da religião do gênero transformam banheiro feminino em banheiro trans	Escola sem Partido - Comunicação	Corpo de Delito	02/03/2020
12	MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos		Artigos e vídeos	26/11/2018
13	Fundamentos constitucionais e legais do Escola sem Partido		Artigos e vídeos	16/12/2017
14	A Matemática Opressora: o problema da pedagogia no Brasil	Flávio Gordon	Artigos e vídeos	14/11/2016
15	Mensagem enviada por Vanderson da Silva, em 12.12.2015	Vanderson da Silva	Depoimentos	15/11/2015
16	Anteprojeto de Lei Municipal e minuta de justificativa		uncategorised	22/06/2014
17	Anteprojeto de Lei Estadual e minuta de justificativa		uncategorised	22/06/2014
18	Especialistas criticam excesso de ideologia na formação de professores		Notícias	06/12/2013
19	De novo, a tentativa de criar o “homem novo”. Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?		Educação Moral e Religiosa	07/05/2013
20	Desarmando consciências		Corpo de Delito	07/01/2012
21	Escola Kids – Doutrinação, Desinformação e Algo Mais	Márcio Leopoldo	Artigos e vídeos	24/09/2011
22	A pedofilia vai à escola	Percival Puggina	Educação Moral e Religiosa	02/03/2016
23	Combater a ideologização em sala de aula é censura?		Artigos e vídeos	18/07/2015
24	Escolas de SP acabam com “O Dia das Mães” e instituem o “Dia dos Cuidadores”. Viva o fim da família, prefeito Fernando Haddad!	Reinaldo Azevedo	Educação Moral e Religiosa	18/11/2014
25	Escola sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente		Artigos e vídeos	31/07/2014
26	O que estão ensinando a nossas crianças? (3ª parte)	Alexandre Mansur, Luciana Vicária E Renata Leal , eportagem Revista Época, 22 de outubro de 2007	Livros Didáticos	13/03/2014
27	“Querida uma universidade com o mesmo espaço para todas as ideias e ideologias, sem proselitismo, sem doutrinação”	Reportagem publicada no Portal G1	Notícias	04/12/2013
28	Sexualização nas escolas	Camila Abadie, Matéria publicada no blog Encontrando	Educação Moral e Religiosa	01/12/2013

Nº	Artigo	Autoria	Categoria	Publicação
		Alegria, em 22 de novembro de 2013.		
29	Aluno se nega a fazer trabalho sobre Marx	Rodrigo Constantino	Depoimentos	01/10/2013
30	Voto divergente		Uncategorised	04/12/2012
31	FRANÇA – Indolence, égalité et stupidité	Mateus Colombo Mendes	Doutrinação pelo mundo	26/10/2012
32	Flagrante de doutrinação ideológica em livro didático	Klauber Cristofen Pires	Livros Didáticos	01/08/2012
33	Mensagens de apoio – 4		Caso COC	28/05/2012
34	Mensagens de apoio – 1		Caso COC	28/05/2012
35	Debate sobre doutrinação ideológica na Revista Época (outubro/2007) – final		Notícias	24/05/2012
36	Aula de safadeza em Recife		Educação Moral e Religiosa	24/05/2012
37	Protejam suas crianças do molestamento do Estado	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos	24/05/2012
38	Livro didático e propaganda política	Ali Kamel	Livros Didáticos	24/05/2012
39	Traídos pelos que mais confiamos	Jorge Roberto Pereira	Depoimentos	14/01/2012
40	“Che” Guevara para crianças: quatro parágrafos indecentes		Corpo de Delito	12/01/2012
41	Site do MEC privilegia autores de esquerda	Gustavo Alves . Reportagem do jornal O Globo, edição de 20 de dezembro de 2004.	Notícias	19/11/2011
42	Os abduzidos do Movimento Passe-Livre	Reinaldo Azevedo	Síndrome de Estocolmo	17/10/2011
43	Caso Sigma	Miguel Nagib	Síndrome de Estocolmo	15/10/2011
44	Diretores das escolas particulares têm obrigação de impedir que seus professores promovam a incitação de alunos para participar de manifestações político-partidárias	Reinaldo Azevedo	Artigos e Vídeos	24/11/2011
45	Lição nº 1: ética não se confunde com opinião		Artigos e vídeos	23/09/2011
46	O moralismo é falta de ética	Gabriel Perissé	Corpo de Delito	21/09/2011
47	Neutralidade e ortodoxia	Olavo de Carvalho	Educação Moral e Religiosa	10/09/2011
48	Comentários ao artigo “Revolução silenciosa”, de Diego Casagrande		Uncategorised	09/09/2011

**ANEXO G** - Texto "O estupro intelectual da infância", de Olavo de Carvalho e carta do procurador Miguel Nagib

(Carta de Miguel Nagib ao professor Iomar)

Esta é a carta que um pai, cansado de ver a filha e suas colegas usadas como platéia dócil para a propaganda comunista num colégio de Brasília, enviou ao responsável por esse abuso intelectual de menores. É um documento humano da maior relevância para a compreensão da atual loucura brasileira.

O professor ensinava às meninas que Che Guevara era um santo do mesmo estofamento moral de Francisco de Assis. Mas o que pode haver de comum, perguntava o remetente, entre o místico que professava: "Onde houver ódio, que eu leve o amor", e o revolucionário sangrento que ensinava seus seguidores a transformar-se, pelo cultivo sistemático do ódio, em "eficientes e frias máquinas de matar"?

A resposta, evidentemente, não se encontra nem nos escritos de São Francisco, nem nos de Che Guevara. Encontra-se nos "Cadernos do Cárcere" de Antonio Gramsci, onde se ensina que a Igreja não deve ser combatida, mas esvaziada de seu conteúdo espiritual e usada como caixa de ressonância da propaganda comunista. Suprimido o conteúdo do seu discurso, esvaziado da fé cristã, da caridade, da obediência a Deus, reduzido ao estereótipo banal do jovem rico que abandona a família para ir falar aos pobres, Francisco torna-se indiscernível de Guevara. Eis o ensinamento de Antonio Gramsci transformado em prática pedagógica.

O atual ministro da Educação, sr. Christovam Buarque, não há de querer alegar que a conduta do professor de Brasília é um caso isolado. A mentira perversa que esse cidadão inocula em suas alunas é doutrina oficial ou pelo menos oficiosa do governo brasileiro, condensada na "teologia da libertação", personificada no guru presidencial Frei Betto e retransmitida diariamente a milhões de crianças brasileiras nas escolas públicas e particulares. Que uma delas tente objetar, mesmo timidamente, e saberá o que é ser alvo de discriminação, de intimidação psicológica, quando não da ameaça explícita de ver sua carreira escolar arruinada.

O método pedagógico implantado neste país é o do estupro intelectual, calculado por Antonio Gramsci para alcançar suas vítimas numa idade em que seus cérebros não estejam prontos para reagir criticamente a um assédio publicitário incansável e brutal.

Mas os manipuladores não se contentam com a propaganda doutrinária. Passam à arregimentação ativa, usando seus alunos como exército de reserva para engrossar passeatas convocadas pelo partido governista ou pela rede internacional de ONGs esquerdistas milionárias, que, mui gramscianamente, se autodenomina "a sociedade civil organizada", ou seja, o Partido sob outro nome. Aí, também, a indocilidade custa caro ao aluno. Um de meus próprios filhos já foi vítima disso.

As escolas brasileiras, sustentadas com o dinheiro de nossos impostos ou de nossas mensalidades, transformaram-se em centros de adestramento da juventude comunista, ou fascista, já quase pronta para denunciar os pais à autoridade constituída quando ouvir em casa alguma conversa politicamente imprudente.

O que não posso, em sã consciência, é lançar a culpa de tudo no sr. Christovam Buarque. Seu antecessor no cargo já fez o possível para aplanar os caminhos do demônio. O sr. Buarque é apenas o feliz herdeiro e administrador desse legado macabro.

Olavo de Carvalho  
19 de setembro de 2003

\*\*\*\*

Carta ao Professor Ioma por Miguel Nagib  
19 de setembro de 2003

Senhor,  
Fazei de mim um instrumento de vossa paz  
Onde houver ódio, que eu leve o amor,  
Onde houver ofensa, que eu leve o perdão.  
Onde houver discórdia, que eu leve a união.  
Onde houver dúvida, que eu leve a fé.  
Onde houver erro, que eu leve a verdade.  
Onde houver desespero, que eu leve a esperança.  
Onde houver tristeza, que eu leve a alegria.  
Onde houver trevas, que eu leve a luz !  
Ó Mestre, fazei que eu procure mais  
Consolar, que ser consolado.  
Compreender, que ser compreendido.  
Amar, que ser amado.  
Pois é dando, que se recebe.  
Perdoando, que se é perdoado e é morrendo, que se vive para a vida eterna !

Onde, Professor Iomar, pôde o senhor encontrar alguma semelhança entre o Santo a quem são atribuídos esses versos e o monstro que pronunciou as seguintes palavras:

"O ódio como fator de luta. O ódio intransigente ao inimigo, que impulsiona além das limitações naturais do ser humano e o converte em uma efetiva, violenta, seletiva e fria máquina de matar. Nossos soldados têm que ser assim. Um povo sem ódio não pode triunfar sobre um inimigo brutal." ?

Que diabos o senhor tinha em mente ao comparar São Francisco de Assis a Ernesto "Che" Guevara? O senhor enxerga, realmente, uma afinidade entre esses dois personagens, ou a tentativa de associá-los visou apenas a reforçar, na imaginação dos seus alunos, o estereótipo romântico do guerrilheiro comunista?

Venho acompanhando há algum tempo o seu incansável esforço para doutrinar ideologicamente as crianças do Sigma, impingindo às suas frágeis consciências a visão que o senhor tem do mundo; e sei que para atingir esse objetivo – que o senhor certamente acredita ser necessário para a "construção de um mundo melhor" –, o senhor não hesita em aplicar à complexa disciplina que leciona o modelo de narrativa das histórias infantis, onde o Mal jamais se confunde com o Bem.

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

Ora, direis, se as crianças gostam e aprendem, por que não? Além disso, não podemos esquecer que o senhor é um idealista e que o seu objetivo não é propriamente transmitir aos alunos um conhecimento objetivo sobre o passado, mas capacitá-los a "transformar o mundo", não é verdade? Daí a necessidade de fornecer-lhes aquele conjuntinho básico de certezas que eles

mais tarde vão poder usar numa mesa de botequim, num almoço em família, ou quem sabe até na vida pública. O senhor pensa longe, Professor.

Sei de tudo isso e se até hoje não procurei o senhor e a direção do colégio para discutir pessoalmente essa pedagogia de cabo eleitoral foi, primeiro, para não expor meus filhos a uma possível retaliação e, segundo, por estar ciente de que esse contato, afinal de contas, resultaria inútil, já que, na melhor das hipóteses, o senhor seria substituído por outro militante – a companheira Mariah, por exemplo, que tanto fez em sala de aula, no ano passado, pela eleição de nosso atual Presidente – e tudo ficaria na mesma, se é que não pioraria.

Mas com essa absurda comparação o senhor, francamente, passou dos limites. Afirmar a existência de uma semelhança entre um dos santos mais amados da Igreja e um assassino frio e calculista, um apologista do ódio, do qual os seus pobres alunos – e talvez o senhor mesmo – não conhecem mais do que a foto de Alberto Korda e o meloso “hay que endurecerse...”, é ir longe demais; é abusar do direito, que o senhor decerto acha que tem, de mentir para os alunos a pretexto de forjar neles uma “consciência crítica” – que é como vocês, militantes, se referem ao processo de envenenamento das almas desses jovens mediante a inoculação do marxismo mais grosseiro – e contribuir, desse modo, para a tal “construção de uma sociedade mais justa”.

“É inevitável que haja escândalos”, advertia Jesus Cristo, “mas ai daquele que os causar! Melhor lhe fora ser lançado ao mar com uma pedra de moinho enfiada no pescoço do que escandalizar um só destes pequeninos. Acautelai-vos!”

“Che” Guevara era tão parecido com Francisco de Assis quanto um discípulo de satanás se parece com um discípulo de Nosso Senhor.

De família rica, São Francisco de Assis abraçou a pobreza para levar amor onde houvesse ódio; “Che” Guevara largou tudo para levar o ódio a toda parte. São Francisco olhava para o Céu; “Che” Guevara não olhava senão para sua utopia materialista. O Santo dedicou sua vida ao Evangelho; o guerrilheiro, à mais assassina das ideologias. Amigo de Deus, São Francisco ajudou a edificar o Seu Reino; amigo de Fidel – que o traiu, enviando-o para a morte na selva boliviana –, “Che” Guevara ajudou a implantar o único regime totalitário da história da América Latina e uma das ditaduras mais antigas do planeta.

Professor Iomar, a despeito de sua militância e de seus compromissos político-partidários, que eu respeito, o senhor ainda é um educador e talvez conserve em sua alma um resto de amor à Verdade. Pois bem. Em nome desse sentimento, gostaria de pedir-lhe para dizer aos seus alunos apenas isto: que Ernesto “Che” Guevara não tem nada a ver com Francisco de Assis.

Obrigado,  
Miguel Nagib  
**m.nagib@uol.com.br**



ANEXO H – Artigos, descritor “Paulo Freire”, aba *Blog*, do *site* do Movimento ESP

Nº	Título	Autoria	Categoria	Publicação
1	O pesadelo de Paulo Freire	Miguel Nagib	Artigos e vídeos	02/08/2020
2	Em 1964, ex-deputada Sandra Cavalcanti já alertava contra a picaretagem do método Paulo Freire		Artigos e vídeos	17/02/2020
3	Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?	Jonas da Silva Azevedo	Artigos e vídeos	05/07/2019
4	Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada	Luiz Lopes Diniz Filho	Artigos e vídeos	28/02/2018
5	Viva Paulo Freire!	Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	04/06/2012
6	Método Paulo Freire, ou Método Laubach?	David Gueiros Vieira	Artigos e vídeos	08/09/2011
7	Futuros professores saem da universidade paulofreiristas e gramscimaníacos	Roberta Simão	Depoimentos	08/07/2020
8	Freire: o patrono da doutrinação	Jardel Patrício Arruda	Notícias	04/06/2012
9	O vale-tudo da doutrinação	Miguel Nagib	Corpo de delito	24/07/2020
10	Ladainha sobre diferentes modelos de família esconde ataque à moralidade cristã	Roberta Simão	Depoimentos	22/06/2020
11	O retrato falado de um picareta do magistério	Roberta Simão	Depoimentos	09/05/2020
12	Doutrinação ideológica em Educação Física: autor de denúncia contra UNIVESP mata a cobra e mostra o pau	Miguel Nagib	Artigos e vídeos	19/03/2020
13	Coordenadora Geral da rede de colégios católicos enaltece o comunismo	Miguel Nagib	Depoimentos	17/02/2020
14	Professora de Português pede a alunos de 11 anos que respondam “onde está o Queiroz”	Relato anônimo	Depoimentos	17/02/2020
15	Home			
16	Perguntas Frequentes			
17	A Matemática Opressora: o problema da pedagogia no Brasil		Artigos e vídeos	14/11/2016
18	Ideologias atrapalham a educação? Sim.	Fernando Schüler	Artigos e vídeos	24/11/2015
19	O vale-tudo ideológico da Deputada Margarida Salomão		Artigos e vídeos	15/11/2015
20	Combater a ideologização em sala de aula é censura?		Artigos e vídeos	18/07/2015
21	Ensino, educação e doutrinação	Odiombar Rodrigues	Artigos e vídeos	16/07/2015
22	A pedagogia totalitária de Frei Betto		Doutrina da Doutrinação	04/04/2015
23	Mensagem enviada por Márcio Coelho, em 05.01.2015		Depoimentos	12/03/2015
24	Escola sem partido já!	Rodrigo Constantino	Artigos e vídeos	07/03/2015
25	FAQ		Uncategorised	13/11/2014
26	Pedagogia do opressor	Sol Stern	Doutrina da Doutrinação	30/08/2014
27	Escola sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente	José Maria e Silva	Artigos e vídeos	31/07/2014
28	Plano Nacional de Educação: uma ameaça à liberdade	Rodrigo Constantino	Artigos e vídeos	15/04/2014
29	Plano Nacional de Educação irá aprofundar doutrinação no ensino	José Maria e Silva	Artigos e vídeos	14/04/2014
30	Valesca Popozuda numa prova de filosofia e o fim da escola. Ou: Popozuda é a nossa Schopenhauer	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos	10/04/2014
31	Coordenador do ESP debate com dois professores o tema da doutrinação ideológica em sala de aula		Doutrina da Doutrinação	13/01/2014
32	A mão que balança o berço		Doutrina da Doutrinação	13/12/2013

Nº	Título	Autoria	Categoria	Publicação
33	“Querida uma universidade com o mesmo espaço para todas as ideias e ideologias, sem proselitismo, sem doutrinação”		Notícias	04/12/2013
34	Aluno se nega a fazer trabalho sobre Marx	Rodrigo Constantino	Depoimentos	01/10/2013
35	Um patrono à altura	Carlos Ramallete	Artigos e vídeos	27/02/ 2013
36	Autoajuda marxista	José Maria e Silva	Artigos e vídeos	04/12/2012
37	Negros segundo o MEC: uma educação que amputa o cérebro	José Maria e Silva	Artigos e vídeos	23/08/2012
38	Universidade Federal de Uberlândia (junho 2012)		Corpo de Delito	06/06/2012
39	Entrevista do coordenador do ESP ao site Portaberta (09.08.2008)		Notícias	25/05/2012
40	Debate sobre doutrinação ideológica na Revista Época (outubro/2007) – final		Notícias	24/05/2012
41	Debate sobre doutrinação ideológica na revista Época (outubro/2007) – 1ª parte		Notícias	24/05/2012
42	O marxismo no currículo da Escola Pública de Santa Catarina	<b>Renato Rabuske</b>	Artigos e vídeos	24/05/2012
43	Aula de safadeza em Recife		Educação Moral e Religiosa	24/05/2012
44	O que se ensina num “curso de atualização” promovido por um sindicato de professores		Corpo de Delito	17/05/2012
45	Representação ao MP		<i>Uncategorised</i>	08/02/2012
46	Mensagem enviada por Alisson Coutinho, em 19.01.2011: “Seja a favor ou fique calado”		Depoimentos	17/01/2012
47	Uma caricatura da caricatura do professor “crítico”		Depoimentos	17/01/2012
48	“Não aguento mais!”		Depoimentos	16/01/2012
49	Nem a Matemática escapou...	Reinaldo Azevedo	Corpo de Delito	10/01/2012
50	“Não existe escola nem educadores que não sejam de esquerda”		Corpo de Delito	10/01/2012
51	Revolução na escola – MST educa um exército de 40 mil estudantes em todo o País com princípios políticos inspirados no socialismo	Reportagem da Revista Istoé	Notícias	19/11/2011
52	Uma tragédia na UFF		Síndrome de Estocolmo	15/10/2011
53	A doença da educação brasileira é ideológica. E seu nome é “petismo”	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos	26/09/2011
54	O que pode ser feito contra a doutrinação	Miguel Nagib	Artigos e vídeos	24/09/2011
55	Paranoia sociológica	Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	20/09/2011
56	Prontos para o século IXX	Monica Weinberg e Camila Pereira	Notícias	14/09/2011
57	Comentários ao artigo “Revolução silenciosa”, de Diego Casagrande	Ary Filgueiras	<i>Uncategorised</i>	09/09/2011
58	Educação e consciência – Entrevista com o filósofo Olavo de Carvalho	Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	08/09/2011
59	Vestibular vermelho	Marcio Antônio Campos	Artigos e vídeos/Corpo de Delito	30/09/2007
60	Mensagens de apoio – 1		Caso COC	28/05/2012
61	Para que serve a História? Para nada....	Ricardo da Costa	Artigos e vídeos	09/09/2011
62	Universidade Federal de Pernambuco (2007)	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos/Corpo de Delito	27/09/2007