



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Sara Norberto de Barros

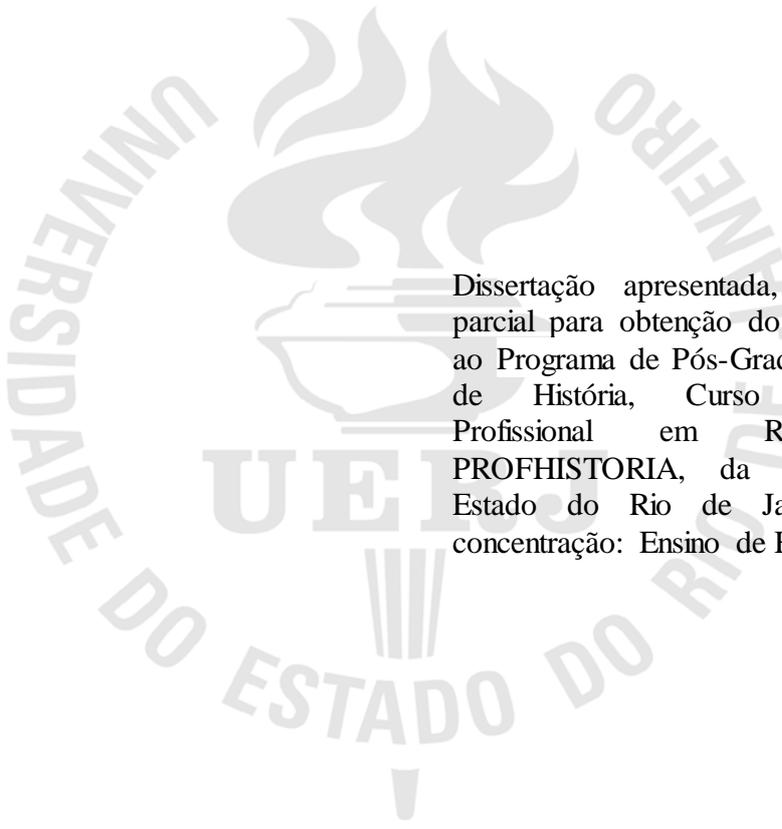
Vozes do “chão da escola” Docentes de História e suas percepções sobre os impactos do Escola sem Partido nas suas práticas de ensino

São Gonçalo

2022

Sara Norberto de Barros

**Vozes do “chão da escola” Docentes de História e suas percepções sobre os impactos do
Escola sem Partido nas suas práticas de ensino**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

B277 Barros, Sara Norberto de.
Vozes do “chão da escola” Docentes de História e suas percepções sobre os impactos do Escola sem Partido nas suas práticas de ensino / Sara Norberto de Barros. – 2022.
127f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Escola Sem Partido – Teses. 3. Educação – Teses. I. Cabral, Maria Aparecida da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 93(07)

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

Assinatura

Data

Sara Norberto de Barros

**Vozes do “chão da escola” Docentes de História e suas percepções sobre os impactos do
Escola sem Partido nas suas práticas de ensino**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 14 de Dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Andréa Lemos Xavier
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof. Dr. Fernando de Araújo Penna
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2022

AGRADECIMENTOS

O processo material da escrita é por vezes solitário, você na frente de uma tela procurando transportar de forma coerente e inteligível o turbilhão de ideias que se revolvem em sua mente. Todavia qualquer pesquisa que resulte em uma obra escrita também é tarefa coletiva e humanizada, contamos com uma série de pessoas para nos auxiliar – direta ou indiretamente – na construção de nosso trabalho.

Nesse sentido começo agradecendo aos meus familiares que sempre me incentivaram a estudar e me aperfeiçoar profissionalmente e por isso promoveram, ao longo do tempo de duração do mestrado, um ambiente de paz e tranquilidade necessários ao ofício de pesquisadora.

Agradeço aos amigos e amigas de longa data – poucos, mas valorosos – que ficaram felizes quando lhes contei que estava iniciando uma nova formação acadêmica. O apoio de vocês ao ouvirem minhas inquietações foi fundamental em momentos de adversidades; fiquem sabendo que suas palavras de encorajamento, piadas e gargalhadas jamais serão esquecidas.

Aos colegas do ProfHistória que mesmo à distância sempre emanaram energias positivas e comemoraram os sucessos uns dos outros.

Gratidão também aos professores e professoras do ProfHistória que se desdobraram, no auge do período pandêmico, para compartilhar conosco seus conhecimentos sobre Ensino de História e Educação. Saberes fundamentais que hoje fazem parte da minha vivência pessoal e profissional.

Os professores e as professoras colegas de ofício, que aceitaram participar da pesquisa relatando suas experiências, merecem meu maior reconhecimento. Sem a confiança de vocês e suas percepções sobre o objeto de estudo nada disso seria possível.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a minha orientadora Professora Maria Aparecida da Silva Cabral, a “Cida”. Fique sabendo que seus direcionamentos generosos, esclarecidos e sempre presentes são a base que sustenta, o que considero, nossa pesquisa. Obrigada por ter aceitado minha temática, minhas ideias, dúvidas e dificuldades. Acredito que formamos uma bela parceria que rendeu bons frutos.

Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito.

Paulo Freire

RESUMO

BARROS, Sara Norberto de. *Vozes do “chão da escola”*. *Docentes de História e suas percepções sobre os impactos do Escola sem Partido nas suas práticas de ensino*. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

A presente pesquisa centra-se na investigação das percepções que professoras e professores de História, atuantes na Educação Básica, possuem sobre os impactos que o discurso/ação do Escola sem Partido causou no Ensino de História e se o mesmo se reflete ou não nas suas práticas profissionais de ensino da disciplina na atualidade. Consideramos a perspectiva que professoras e professores são agentes indispensáveis do processo educativo e sujeitos de saberes (escolares, docentes e de experiência) e acreditamos que o discurso/ação do ESP teve/tem a potência de acarretar consequências negativas nas formas como esses saberes são mobilizados no ensino escolar de História. Desse modo, dentro de um enfoque controlado e com o auxílio de uma amostragem de professores de História atuantes na Educação básica obtivemos indicadores e dados quantitativos e qualitativos que apontaram os atuais impactos, permanências, problemas e relevância do discurso/ação do ESP nas práticas de ensino da disciplina. Nosso objetivo foi compreender as nuances do processo, propondo reflexões e provocações sobre nossa relação passada e presente com o mesmo, pois defendemos a superação da reacionária narrativa do dito movimento pela sua constante desconstrução crítica e que ela nunca seja esquecida e subestimada por quem está na sala de aula. Nesse sentido as percepções de docentes que viveram o “antes e depois” do ESP são fundamentais para compreender a extensão desse evento em práticas de ensino concretas e para elaborar coletivamente estratégias de ação, construídas por e para professores, na e para a escola. Assim sendo, pensamos e criamos conjuntamente uma proposta oficina de formação continuada docente para troca de saberes e experiências sobre a temática, construídas a partir das demandas, dúvidas e contribuições dos próprios agentes participantes da pesquisa.

Palavras-chaves: Ensino de História. Escola sem Partido. Educação. Docentes. Saberes e práticas escolares.

ABSTRACT

BARROS, Sara Norberto de. *Voices from the “school floor”. History teachers and their perceptions about the impacts of Party-free Education in their teaching practices.* 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

This research focuses on the investigation of the perceptions that teachers of History, working in Basic Education, have about the impacts that the speech/action of Party-free Education caused in the Teaching of History and if it is reflected or not in their professional practices of teaching this school subject currently. We consider the perspective that teachers are indispensable agents of the educational process and subjects of knowledge (educational, teaching and empirical ones) and we believe that the speech/action of PFE had/has the power to cause negative consequences in the ways in which this knowledge is mobilized in school history teaching. Thus, according to a controlled approach and with the help of a sample of History teachers working in Basic Education, we obtained quantitative and qualitative indicators and data that pointed out the current impacts, permanence, problems and relevance of the PFE speech/action in the practices of teaching History. Our objective was to understand the tons of this process, proposing reflections and provocations about our past and present relationship with it, as we defend the overcoming of the reactionary narrative of this movement by its constant critical deconstruction and that it never be forgotten and underestimated by those who are in the classroom. Thereby, the perceptions of teachers who lived the “before and after” of PFE are fundamental to understand the extent of this event in the actual teaching practices and to collectively elaborate action strategies, built by and for teachers, in and for the school. Therefore, we jointly thought and created a proposal for a continuing teacher training workshop to exchange knowledge and experiences on the subject, built from the demands, doubts and contributions of the agents participating in the research.

Keywords: History Teaching. Party-Free Education. Education. Teachers. Knowledge and school practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ações Diretas de Inconstitucionalidade
ADPF	Ações de Descumprimento de Preceito Fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
ESP	Escola sem Partido
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual.
MEC	Ministério da Educação
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
STF	Superior Tribunal Federal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	MODELOS EDUCACIONAIS EM DISPUTA: PARADIGMA DO ESCOLA SEM PARTIDO X PARADIGMA DEMOCRÁTICO/CIDADÃO	18
1.1	Educação escolar: perspectivas conceituais sobre o nosso lugar de ação e reflexão	18
1.2	Escola sem Partido: atualizando o discurso/ação do nosso antagonista	30
1.3	Paradigma Democrático e Cidadão de Educação escolar: a urgência de sua constante defesa	49
1.4	E o ensino da disciplina escolar de História – e seus docentes – nesse contexto?	59
2	VOZES DO CHÃO DAS ESCOLAS: COM A PALAVRA, PROFESSORES DE HISTÓRIA	66
2.1	Algumas reflexões sobre o perfil de uma profissão que lida com saberes e práticas	67
2.2	As vozes sobre o Escola sem Partido em perspectiva percentual: análise dos dados captados	76
2.3	As vozes em perspectiva individual: as experiências de 3 colegas com o Escola sem Partido	89
3	OFICINA FORMATIVA PARA DOCENTES DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	121

INTRODUÇÃO

Professoras e professores de História da Educação Básica e suas percepções sobre os impactos – pretéritos e atuais – do discurso/ação divulgado pelo Escola sem Partido (ESP) nas suas práticas e saberes profissionais mobilizados para o ensino da disciplina; eis o tema que a presente Dissertação se dispõe a discorrer nos seus fundamentos teóricos, metodológicos, políticos e de objetivos a serem alcançados a partir desse momento.

O interesse por esse tema nasceu das inquietações pessoais de uma professora História que após um árduo processo de autocrítica e meditação – no qual nos vemos obrigados a admitir nossas limitações em algo que desejamos utopicamente dominar com maestria – se percebeu insatisfeita com a própria prática de ensino. Prática de ensino da disciplina escolar de História que foi gradativamente condicionada por um fator sócio-político até então externo ao meu ofício direto, mas que tomou de assalto o universo educacional brasileiro em passado bem recente, qual seja, a organização civil/política Escola sem Partido e sua cruzada persecutória contra o que eles denominaram de “doutrinação ideológica”.

Organização declaradamente conservadora, explicitamente reacionária, oriunda e aliada das tendências políticas de (extrema) Direita¹, que nos seus tempos de maior destaque social, midiático e político (2014-2018) fez uso extremo de procedimentos discursivos para “criar um ambiente de ódio em relação aos professores e deixá-los com medo de fazer o seu trabalho de acordo com seu saber profissional” (PENNA, 2016a, p.94). E ainda mais, o ultraje aos professores e a escola (pública preferencialmente) não se limitou ao campo discursivo, pois medidas coercitivas factuais com objetivo de criminalizar educadores foram tomadas. As consequências foram reais e durante aquele período irromperam ao redor do Brasil relatos diversos com experiências de professoras e professores que sofreram intimidações, exposição difamatória pública, censuras e processos judiciais, ataques verbais e por vezes físicos, tendo suas vidas profissionais e pessoais desestruturadas por exercerem seu ofício de educadores.

Uma ameaça que em nossa interpretação é permanente, pois o Ensino de História, na sua modalidade escolar, por excelência lida com todos os temas que estão na lista de mais combatidos pelo discurso/ação do ESP. Questões do tempo presente, que entram nas salas

¹ Acerca das relações político-sociais do movimento Escola sem Partido concordamos com a afirmação de Pâmella Passos e Amanda Mendonça (2021, p. 5): “Importante dizermos, também, que o MESP passou a reunir uma diversidade de atores, combinando, fundamentalmente, setores da direita intelectual e partidária do país, a cúpula religiosa cristã e setores do empresariado brasileiro – uma atuação combinada de agentes através de uma coalizão conservadora em defesa da ‘escola neutra’”. PASSOS, Pâmela; MENDONÇA, Amanda. *O professor é o inimigo!: uma análise sobre a perseguição docente no Brasil*. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

pelas falas, atitudes e corpos dos estudantes requisitando a necessária problematização historiográfica para que sejam entendidas em sua complexidade e lhes sirvam de orientação temporal na e para a vida prática². Trabalhamos com a hipótese de que a continuidade desse cenário adverso acarreta para esses/as profissionais do magistério insegurança e barreiras que impedem a construção, junto aos estudantes, de diálogos e aprendizagens educacionais que se estruturam nas importantes temáticas étnico-raciais, religiosas, das relações de gênero/sexualidade e político-partidárias. Em artigo recente, no qual discorre analiticamente sobre uma fonte conceitual estrangeira apropriada pelo ESP, Escosteguy Filho nos apresenta as consequências da permanência deste “fantasma” reacionário para a nossa disciplina, pois constitui

(...) não apenas um impedimento para qualquer abordagem minimamente cidadã, democrática ou emancipatória da educação, mas, essencialmente, constitui um golpe de morte em qualquer perspectiva do ensino de história que se pretenda algo mais do que a mera enumeração de fatos e personagens passados. (2020, p. 19)

A preocupação com retaliação – verbal, jurídica ou física – não deveria pautar o trabalho de nenhum/a profissional da Educação. Por causa desse receio mesclado à minha *práxis* pedagógica privei muitos estudantes, sob minha responsabilidade profissional, ética e política, de aulas de História realmente significativas. Assim, pela minha experiência, constato que o discurso/ação do ESP nesse microcosmo do qual faço parte logrou considerável sucesso em sua empreitada acarretando o acertado diagnóstico feito por Ana Maria Monteiro,

A História é uma disciplina escolar que tem (ou deveria ter) profunda relação com a prática sociopolítica e cultural, mas que muitas vezes se torna um conhecimento esotérico e enigmático para os alunos, fenômeno este que acreditamos estar de alguma forma relacionado com a ação dos professores. (2007, p.27)

Sem embargo, para essa pesquisa, foi feito um deslocamento da nossa lente exploratória, saindo do micro/individual para um cenário mais expandido e coletivo. Nesse novo cenário surgiram os questionamentos: outros professores de História também sentiram os impactos dessas ações do ESP nas suas práticas? De que modo e por quais caminhos esse cenário adverso impacta a prática dos professores de História? Como tais profissionais lidam com as interdições a sua prática? Houve mobilização de saberes pedagógicos e ações ético-

² Aqui adotamos as perspectivas sobre os objetivos do Ensino de História de Jörn Rüsen e Luis Fernando Cerri. Consultar: CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e a consciência histórica*. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

políticas para combatê-lo no ambiente escolar? Quais entendimentos esses professores têm acerca do ESP na atualidade? O discurso reacionário, perseguidor e por muitas vezes agressivo – mais importante do que a “organização vitrine” do ESP – foi de fato vencido?

No escopo da nossa investigação os questionamentos e argumentações acima são pertinentes, pois dependendo do teor das respostas de outros/as docentes de História poderemos repensar objetivamente, com subsídios experienciais subjetivos oriundos do espaço escolar, um dos mais graves problemas (que se somou a tantos outros) enfrentados pela Educação escolar de concepção democrática e libertadora³ e que teve como alvo preferencial de ataque a disciplina História e seus professores em exercício na contemporaneidade.

Ao longo das leituras prévias para a escrita do nosso trabalho foi possível entrar em contato com a vasta bibliografia existente sobre o Escola sem Partido e tais produções foram fundamentais para paulatinamente desmontar esse grupo e denunciar inconstitucionalidade das suas diretrizes, contudo não acreditamos que o assunto tenha se esgotado⁴. É perceptível que atualmente o ESP enquanto “organização vitrine” perdeu o seu protagonismo, mas não acreditamos que o mesmo tenha ocorrido com o seu discurso. Por isso defendemos ser necessário atualizar as interpretações com a nossa pesquisa que desloca o foco de investigação, iniciando-se das visões e vozes/palavras dos sujeitos em atuação no famoso chão da escola. Mulheres e homens que têm o ensino da disciplina como ofício, profissionais da Educação que testemunharam a sucessão de acontecimentos fomentados pelo ESP e certamente guardam em si impressões e experiências, observadas ou vividas na própria pele, mas que ficaram circunscritas aos indivíduos ou foram no máximo rapidamente compartilhadas com colegas de trabalho mais próximos nos corredos 20 minutos de intervalo na sala de professores. Segundo Maurice Tardif,

³ A leitura educacional de Paulo Freire (1921-1997) orienta nossas reflexões e utilizamos suas análises conjunturais e ensinamentos aos docentes – entendidos como sujeitos educadores, transformadores, democráticos e libertadores – na construção dessa Dissertação.

⁴ Dentro do programa ProfHistória encontramos os seguintes trabalhos que dialogam com nossa temática: MOURA, Fernanda Pereira de. *“Escola sem partido”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História*. Dissertação de Mestrado/UFRJ: Rio de Janeiro, 2016.

Disponível em: < <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174584>> Acesso em: 08 jul. 2020;

MOLIN FILHO, Mauricio Antonio Dal. *Um estudo da alienação como efeito do Programa Escola Sem Partido: como defender o ofício de ensinar História*. Dissertação de Mestrado/UEM: Maringá, 2018. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431528>> Acesso em: 08 jul. 2020.

As duas dissertações, a primeira de 2016 e a segunda de 2018, inserem-se no contexto político nacional extremamente conturbado, no qual presenciamos o Impeachment de Dilma Rousseff, o recrudescimento das manifestações em favor de discursos reacionários conservadores e que no ambiente totalmente polarizado culminou na eleição de Jair Bolsonaro. A influência – midiática e política – do ESP estava no topo. Pretendemos fazer uso das suas leituras, feitas no calor dos acontecimentos, no decorrer da nossa pesquisa.

No que diz respeito à subjetividade, um postulado central tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos anos. Esse postulado é o seguinte: os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os outros, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é nos ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros agentes educacionais. (2012, p.228)

Pensar a partir de, com e para professores e professoras as problemáticas que atingem nosso ofício, bem como em soluções que auxiliem a classe docente como um todo, favorecerá o aperfeiçoamento das nossas práticas de ensino, mas também a aprendizagem histórica das/os estudantes, pois esse processo cognitivo dentro da escola, que tem cultura própria, só toma forma material com a intervenção/mediação pedagógica e didática – procedimento intencional, teoricamente fundamentado e metodologicamente preparado – das/os docentes⁵.

Portanto, dentro da metodologia de investigação desenvolvida – na qual foi empreendido um levantamento e posterior análise de dados obtidos de uma amostragem de professores de História atuantes na Educação básica – foram obtidos indicadores⁶ que nos apontaram, em um micro universo deliberadamente recortado, os atuais impactos, permanências, problemas e relevância do discurso/ação do ESP nas práticas de ensino da disciplina. O objetivo norteador foi compreender as nuances positivas e negativas desse processo adverso nas vivências profissionais dos sujeitos colaboradores da pesquisa, ouvindo e aprendendo com suas experiências para propor reflexões e provocações sobre nossa relação passada e presente com o mesmo, pois defendemos a superação da narrativa falaciosa e inconstitucional do Escola sem Partido pela sua constante desconstrução crítica e que ela nunca seja esquecida, subestimada ou naturalizada por quem está na sala de aula.

Ao meditar ainda mais acerca desse aspecto que tínhamos por meta captar via vozes de colegas da profissão, ou seja, sobre o papel crucial que foi e é exercido pelos/as docentes

⁵ Nossa compreensão sobre os meios movimentados por docentes para proporcionar o ensino-aprendizagem da História converge as visões de *Método de Ensino*, de Circe Bittencourt e *Transposição Didática*, de Ana Maria Monteiro. Os dois capítulos podem ser encontrados no livro: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Ler também: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Disciplina escolar como entidade específica*. In: Ensino de História: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 37-40.

⁶ Nesse trabalho não temos a pretensão de falar em nome de “todos os professores de História”. Estamos cientes da dimensão restrita e controlada dos dados – das vozes do chão da escola – alcançados pelo nosso método de pesquisa que será explicado em detalhes no segundo capítulo da Dissertação.

frente aos desafios, interdições e ataques que foram impostos pelo ESP ao nosso ofício de educar democraticamente através do ensino de História, acompanhamos a observação “pé no chão” elaborada por Fernando de Araújo Penna que pondera com seus leitores,

O futuro é indeterminado e aberto para a ação histórica. Não existe uma consciência dormente do “professor educador” que precisa da remoção dos obstáculos que a impede de despertar. Precisamos de estratégias para construir coletivamente a luta por uma educação democrática e nos aproveitarmos das ameaças à escola pública para forjarmos, frente a estes ataques, um movimento de professores que se identifiquem como educadores e estejam dispostos a lutar pela dimensão educacional da escola. Se encararmos os ataques sofridos pela educação como uma oportunidade para essa construção coletiva, há motivos para manter a esperança e alimentar um otimismo cauteloso. (2018, p. 112)

Tendo em mente os pontos preliminares que foram objetos de explicação, estruturamos a Dissertação em três capítulos nos quais pormenorizamos as trilhas analíticas para a efetivação da temática que nos lançamos a investigar.

O primeiro capítulo, intitulado *MODELOS EDUCACIONAIS EM DISPUTA: PARADIGMA DO ESCOLA SEM PARTIDO X PARADIGMA DEMOCRÁTICO/CIDADÃO*, é iniciado com a caracterização conceitual do nosso lugar de ação/reflexão, qual seja, a Educação escolar. Nos debruçamos nas legislações educacionais vigentes no Brasil para caracterizar objetivamente o que se espera da Educação escolar e constatamos que a nossa perspectiva de formação educacional Democrática Cidadã – estruturada a partir do diálogo com autores academicamente relevantes e experientes no campo educacional – encontra total respaldo legal para ser aplicada.

Seguimos oferecendo um debate analítico de conceitos, apresentando e contrastando os dois paradigmas educacionais que identificamos como caminhos/modelos formativos que disputaram o lugar de legitimidade nas políticas públicas educacionais. O Escola sem Partido enquanto movimento político-educacional, que representou uma parcela significativa da sociedade, é apresentado historicamente para resgatar os seus bastidores e as vertentes partidárias daqueles que lhe ofereceram apoio e projeção no cenário político e midiático nacional. Atualizamos a situação do seu discurso/ação pós eleições de 2018 e procuramos entender e explicar as causas que contribuíram para o seu aparente declínio no tempo presente.

Pensando em nossa realidade imediata, de quem testemunha os retrocessos gerados pelo (des)governo Bolsonaro, finalizamos o primeiro capítulo defendendo que nosso atual contexto social desigual e injusto, que possibilitou o ressurgimento de discursos reacionários que ameaçam a continuidade da Democracia, só será superado e transformado a partir de

ações educacionais que se pautem pelo paradigma Democrático e Cidadão de Educação escolar.

As e os protagonistas de nossa temática entram em cena no segundo capítulo intitulado *VOZES DO CHÃO DAS ESCOLAS: COM A PALAVRA, PROFESSORES DE HISTÓRIA*; nele discorreremos sobre as/os docentes de História e suas percepções acerca da influência (ou não) do Escola sem Partido em suas práticas de ensino.

Todavia, é inescusável admitir aqui que o título da nossa dissertação e segundo capítulo são pretensiosos. Sem embargo, dado a natureza do presente trabalho, não tivemos a intenção e nem os meios materiais necessários para contemplar em nossas especulações e justificativas a totalidade das/os docentes de História nem de nossa rede – Rio de Janeiro – muito menos do Brasil. Oxalá nos fosse possível empreender uma pesquisa dessa magnitude.

Na verdade, o que nos dispomos a fazer foi focar o nosso olhar investigador em uma parte do todo e daí alcançar algumas conclusões parciais e abertas ao debate⁷. Nosso universo de pesquisa, fontes e dados, portanto, será bem mais comedido e ciente de que não representa o perfil total de percepções do fenômeno Escola sem Partido de toda uma categoria. Portanto esclarecemos que estamos lidando com uma amostragem do todo e seguimos um conselho de Bernardete A. Gatti que nos alerta que não devemos nos submeter cegamente aos dados, “entendendo que o tratamento desses dados por meio de indicadores, testes de inferência, etc. oferecem indícios sobre as questões tratadas, não verdades; que fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, não certezas” (2004, p. 14).

Todavia as metodologias escolhidas para a coleta de dados/fontes nos fizeram crer que importantes subsídios analíticos podem sim emergir desse grupo seletivo de profissionais da Educação, mesmo que diminuto.

A primeira etapa da coleta de dados foi escolhida para ser feita através de questionário (formulário Google) com perguntas fechadas e de múltipla escolha. Ela teve por objetivo de ser uma estratégia para (1) reunir um grupo e identificar, dentre seus participantes, professores/as desejosos de compartilhar suas experiências mais diretas da ação do Escola sem Partido nas suas práticas de ensino; (2) bem como reconhecer seus perfis profissionais, nível de conhecimento sobre o fenômeno ESP, suas reações, apreensões e/ou resistências pedagógicas e políticas de combate contra as intervenções do movimento em suas atividades

⁷ Em texto que trata das potencialidades do método/dados quantitativos na reflexão didática em História Luis Fernando Cerri nos diz: “Historiadores e pedagogos preocupados com o ensino de História que se aventurem a trabalhar com dados quantitativos devem estar dispostos para enfrentar questionamentos sobre a efetividade do método para as Ciências Humanas e para a educação. Os questionamentos vão desde objeções relativamente ingênuas até argumentos aprofundados que exigem respostas bastante elaborada, mais com a pretensão de seguir o debate do que fechar a questão”. (CERRI, 2003, p. 139)

individuais de ensino de História em ambiente escolar. O método de pesquisa chama-se *survey* e caracteriza-se por ser uma investigação,

(...) quantitativa que pode ser definida como uma forma de coletar dados e informações a partir de características e opiniões de grupos de indivíduos. Tendo em vista que o grupo em análise deve ser representativo da população, o resultado encontrado pode ser extrapolado para todo o universo em estudo. Além disso, o questionário estruturado é o instrumento normalmente utilizado como forma de se obter dados para esse tipo de pesquisa.⁸

Desse modo elegemos seguir as orientações que foram elaboradas por Earl Babbie, em capítulo intitulado *Pesquisa de survey como método das Ciências Sociais*. O autor, usando um exemplo genérico, nos explica o passo a passo que iremos seguir dentro de nossa temática e com os recursos atuais (tecnológicos/digitais) que dispomos,

Suponha o interesse de estudar atitudes de estudantes de uma universidade. Selecciona-se uma amostra de centenas de estudantes da totalidade do corpo discente. Um questionário é elaborado para obter informações (por exemplo, atitudes) relevantes do tema investigado. Os questionários são aplicados à amostra de alunos através de entrevistas pessoais, por telefone ou correio. As respostas de cada estudante da amostra são codificadas de forma padronizada e registradas de forma quantitativa. A seguir transferem-se as respostas codificadas de cada aluno para disquetes de computador. Os registros padronizados de todos os alunos são submetidos a uma análise agregada, para fornecer descrições dos estudantes da amostra e determinar correlações entre diferentes respostas. As conclusões descritivas obtidas pela análise são, então, generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada, neste caso o corpo estudantil. (2001, p. 77)

Na segunda etapa da pesquisa fizemos entrevistas diretas com três participantes que concordaram em narrar suas experiências com a Escola sem Partido nas suas práticas de ensino.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (...) Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária. Alguns autores consideram a entrevista como o instrumento por excelência da investigação social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, 195-196)

Nessas entrevistas/conversas – com questões no estilo padronizado-estruturado⁹ – houve a liberdade do/a participante se expressar, em seus próprios termos, fato que enriqueceu

⁸ Disponível em <<https://blog.mettzer.com/pesquisa-survey/>> Acesso em 06 Set. 2021.

⁹ “Padronizada ou Estruturada. É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é

nossas reflexões, pois puderam trazer à tona pormenores que o questionário fechado utilizado na primeira etapa, devido as suas limitações, não foi capaz de apreender.

Dentre as vantagens desse método entrevista em um trabalho como o nosso listamos as seguintes:

- Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido.
- Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc.
- Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.
- Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 198)

Os dois métodos – *survey* e a entrevista padronizada-estruturada – em nossa leitura são complementares. Um auxiliará o outro na construção dos dados/fontes necessários para o desenvolvimento do nosso objeto de estudos. Segundo Guilherme Pereira e Maria Isabel Ramalho Ortigão,

A produção de resultados de cunho quantitativo complementa e promove questões e pesquisas metodologicamente pautadas em teorias qualitativas, e vice e versa. Essa retroalimentação é, na verdade, um princípio básico da produção científica. (2016, p. 70)

Com o propósito e metodologia apresentados efetuamos a análise e interpretação dos dados quantitativos e das narrativas obtidas pelas entrevistas individuais tendo por perspectiva orientadora das nossas reflexões a noção de que professoras e professores como um todo, e os de História em particular, são sujeitos sócio-históricos e profissionais habilitados imbuídos de saberes e práticas (CAIMI, 2015; MONTEIRO, 2007; TARDIF, 2012) que podem ser afetadas pelo contexto social macro, mas em contrapartida também possuem o potencial de ser mobilizados como instrumentos educacionais para intervir criticamente nesse mesmo cenário.

efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo "que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas" (Lodi, 1974:16). O pesquisador não é livre para adaptar suas perguntas a determinada situação, de alterar a ordem dos tópicos ou de fazer outras perguntas". (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.197)

Por entender que da nossa pesquisa podem emergir ricos instrumentais pedagógicos que auxiliem outros profissionais do ensino escolar de História na autocrítica e reflexão dos seus saberes e práticas, bem como do conhecimento e combate ao discurso/ação do ESP e seus correlatos, pretendemos no terceiro e último capítulo – intitulado *OFICINA FORMATIVA PARA DOCENTES DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA* – advogar pela importância da formação continuada, apresentando uma proposta de oficina formativa que tem por objetivo reverberar nossas considerações, construídas ao longo da investigação, com um público docente mais amplo.

1 MODELOS EDUCACIONAIS EM DISPUTA: PARADIGMA DO ESCOLA SEM PARTIDO X PARADIGMA DEMOCRÁTICO/CIDADÃO

1.1 Educação escolar: perspectivas conceituais sobre o nosso lugar de ação e reflexão

Lidar com o movimento Escola sem Partido (ESP) na dupla condição de professora da disciplina História e pesquisadora do ensino de História que se situa criticamente na contraposição da sua pauta político-pedagógica reacionária e conservadora (GADOTTI, 2016; MOURA, 2016; PENNA 2017b; PENNA e SALLES, 2017c; ESCOSTEGUY FILHO, 2020) é ser impelida, quase obrigatoriamente, a compreendê-lo como o suprassumo do que surgiu de mais nocivo no cenário educacional brasileiro dos últimos tempos. Racionalizar objetivamente sobre as ações pretéritas e as repercussões atuais do ESP é imperioso, porém requer esforço dos sujeitos que abraçam a tarefa, pois percebo ser impossível desassociar completamente das nossas percepções individuais e profissionais a influência de sentimentos de mágoa e/ou revolta provocados pelas sistemáticas desqualificações públicas desferidas contra a categoria docente atuante na educação básica, nas quais somos classificados/as como “militantes travestidos de professores, doutrinadores ideológicos e abusadores da audiência cativa”¹⁰. Visamos fazer ciência e neste ponto seguimos as orientações do educador Paulo Freire que, dialogando com os/as trabalhadores/as sociais (nesse caso da Educação) que compreendem que exercem um papel no processo de mudança, nos ensina

Este conhecimento, sem dúvida, não pode reduzir-se ao nível de pura opinião (*doxa*) sobre a realidade. Faz-se necessário que a área da simples *doxa* alcance o *logos* (saber) e, assim, canalize para a percepção do *ontos* (essência da realidade). Este movimento de pura *doxa* ao *logos* não se faz, contudo, com um esforço estritamente intelectualista, mas na indivisibilidade da reflexão e da ação da práxis humana. (FREIRE, 2020b, p.63)

Sem embargo, após colocar em prática o esforço intelectual da objetividade nessa sensível temática, defendo o argumento que educadoras e educadores – atentas/os ao debate e

¹⁰ Esses e tantos outros adjetivos pejorativos típicos da retórica do Escola sem Partido podem ser fartamente encontrados em diversas seções do seu site oficial. Optamos por expor aqui apenas os mais “leves”. Consultar em: <https://www.escolasempartido.org/>.

Para compreender a estratégia discursiva do ESP, de “desqualificar os professores (especialmente os que se opõem ao projeto), a escola e algumas das referências teóricas utilizadas no campo da educação”, leia o texto de: PENNA, Fernando. *O ódio aos professores*. In: A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa. 2016a. p.93-100.

compromissadas/os com um ideal político-pedagógico que, por hora, caracterizo genericamente como democrático, cidadão, inclusivo, crítico e transformador – obtiveram pelo menos um saldo positivo da interferência do Escola sem Partido. Como assim? Explico: graças ao seu virulento discurso/ação nos foi proporcionado o irônico – e feliz – efeito colateral de relembrar, com fartas provas materiais por eles produzidas e veiculadas em suas redes sociais, textos e entrevistas, a existência justamente daquilo que seus partidários tanto proclamavam combater, qual seja, a não neutralidade política da esfera educacional; aspecto essencial do nosso ofício de educadores/as que a crescente burocratização do nosso trabalho – com as cobranças de prazos, resultados e relatórios exigidos pelas secretarias de educação e direções das unidades escolares – nos faz perder de vista.

Neste trabalho concordamos com perspectivas que entendem que “estamos diante de dois modelos de educação que resultam de dois modelos de sociedade, de dois projetos em disputa” (GADOTTI, 2016, p.156). Em paralelo partimos do princípio de que a educação escolar não é neutra, que isso não é uma distorção, mas sim um fato inerente dessa instituição sócio-política e que explorar essa condição pode nos auxiliar a compreender e explicar a existência desses projetos educacionais divergentes que se confrontam no cenário social mais amplo do Estado Democrático brasileiro; assim sendo, antes de nos debruçar na caracterização, comparação e análise dos dois paradigmas educacionais – o projeto reacionário de escolarização do ESP versus uma proposta de educação Democrática e cidadã – que disputam legitimidade na arena das políticas públicas e que conseqüentemente reverberam na prática concreta do “chão das escolas”, consideramos que devemos esclarecer logo neste início as perspectivas teórico-conceituais e histórico-sociais acerca das relações entre educação escolar, sociedade e política que foram elencadas nas pesquisas bibliográficas executadas, e são basilares para a construção da nossa Dissertação. Acreditamos que ao seguir esse ordenamento metodológico poderemos favorecer a compreensão das vindouras descrições e diagnósticos dos problemas que afetam a prática das/os docentes de História do nível básico da Educação e que serão posteriormente foco privilegiado da investigação em curso.

Nossas ponderações exigem que identifiquemos o que estamos chamando de *educação escolar* e para isso seguiremos um procedimento que Miguel Nagib, fundador do movimento Escola sem Partido, ex procurador do Estado de São Paulo e advogado¹¹, sempre prezou e fez questão de evidenciar nas suas intervenções quando tinha em vista justificar as imposições

¹¹ Discutiremos mais detalhadamente o histórico e situação atual de Miguel Nagib e do ESP no segundo subtítulo.

pretensamente “apartidárias e objetivas” de Educação e ofício docente¹², qual seja, apelar a dimensão Legal/jurídica. Outra motivação – a original devemos demarcar – que nos direcionou por esse caminho é reconhecer que nos apropriar da legislação educacional tornou-se um saber imperativo para professoras e professores social e politicamente engajados com leituras democráticas, progressistas, libertadoras e dialógicas de educação escolar (FREIRE; SHOR, 1986; FREIRE, 2020a e 2019). Sabemos que uma das estratégias do ESP é a criminalização da nossa prática e autonomia pedagógica, além do incentivo para que responsáveis insatisfeitos movam processos judiciais contra as/os docentes de seus filhos e filhas, logo necessitamos dominar o básico desses conteúdos para defender e sustentar com ética, segurança e autoridade nossa prática profissional individual e de classe.

Salientamos que recorremos à legislação educacional não como um simples documento burocrático que desarquivamos, mas sim como o registro de demandas coletivas reais, de pessoas que viveram e vivem em um determinado tempo e espaço, ou seja, lidaremos com essa documentação na condição de fonte, ordenamento jurídico, linguagem e prática social (FARIA FILHO, 1998) e por assentir com Luciano Mendes de Faria Filho que, com o conjunto de dados constatados pela sua experiência, utilizou esse recurso de pesquisa para compreensão histórica de sistemas educacionais e nos explica,

A forma de organizar a reflexão, os aspectos abordados, a própria forma de entendimento da legislação como dispositivo de conformação do campo e das práticas pedagógicas, não podem ser desvinculadas dos debates atuais. Como, por exemplo, não entender a legislação como “espaço”, objeto e objetivo de lutas políticas se, nos últimos anos, boa parte dos grupos sociais organizados, ligados ao campo da educação escolar, estiveram (e ainda estão) se digladiando pela e por causa da legislação escolar brasileira? (1998, p. 92)

Começamos pelo básico definindo a materialidade do nosso lugar de fala, ação prática e pensamento, ou seja, da nossa práxis (FREIRE, 2020b). Lugar criticado, mas disputado; lugar de relações humanas e de “criações espontâneas e originais” (CHERVEL, 1990, p.184). Lugar do qual nos encontramos fisicamente afastados nesse período pandêmico da Covid/19; necessariamente prolongado, extremamente fatal; sendo este último, sua lamentável letalidade, responsabilidade direta das nocivas ações perpetradas pelo atual grupo que comanda o Governo Federal desde 2019¹³. Na dimensão do texto legislativo a Lei nº

¹² No site do oficial do Escola sem Partido encontram-se arquivados os anteprojeto de leis elaborados com o auxílio de Miguel Nagib, o cartaz sobre os “Deveres dos Professores” que deveria ser fixado em todas as salas de aulas e uma seleção de preceitos constitucionais e legais nas quais tais medidas afirmam ter respaldo. Disponível em < <http://escolasempartido.org/constitucionalidade/> > Acesso em 18 de Maio, 2021.

¹³ No momento de produção desse capítulo – Maio de 2021 – ocorre em Brasília a *CPI da Covid* e através dos seus trabalhos preliminares é possível constatar como diversas ações do Governo Federal – na figura do

9394/96¹⁴, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), atualmente organiza a educação escolar formal de acordo com as seguintes especificações,

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

Assim sendo, no que diz respeito ao nosso trabalho, sempre que for proferido o termo *educação escolar* deixamos assinalado que é o *nível básico* de instituições públicas e particulares de ensino formal, que aplicam “ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização e procedimentos didáticos” (LIBÂNEO, 2013, p.16) e são organizadas “com vistas a transmitir a um público numeroso e diversificado e por meios sistemáticos conjuntos de conhecimentos, de competências, de representações e de disposições correspondendo a uma programação deliberada” (FORQUIN, 1992, p.28), o lugar referencial e de orientação dos questionamentos a serem respondidos, pois é nesse e desse espaço que exerço o duplo ofício de professora e pesquisadora no presente momento.

Educação também é, antes de tudo, um direito humano fundamental reconhecido internacionalmente no Artigo nº26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁵ e nacionalmente pela vigente Constituição da República Federativa do Brasil¹⁶, aprovada em 1988 (CF/88), que aquiesceu com essa concepção registrando-a no padrão que reproduzimos,

SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. 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.

presidente Jair Messias Bolsonaro, seus ministros e apoiadores diretos – contribuíram para a piora da nossa situação interna no trato com as consequências da doença. Um histórico jornalístico, diariamente atualizado sobre a CPI, encontra-se disponível em < <https://congressoemfoco.uol.com.br/tag/cpi-da-covid/> > Acesso em 28 de Maio, 2021.

¹⁴ Texto integral disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em 15 de Maio, 2021.

¹⁵ Texto integral disponível em < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> > Acesso em 19 de Maio, 2021.

¹⁶ Texto integral disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso em 19 de Maio, 2021. O artigo 2º da LDB/96 reproduz e reforça esses princípios e finalidades.

Continuando a nos valer de referenciais que foram debatidos, aprovados na esfera legislativa Federal, e que devem guiar os procedimentos formais de ensino e aprendizagem na educação escolar de nível básico de Estados e Municípios, extraímos um conjunto de princípios geradores e de metas a serem alcançadas pelo sistema oficial de ensino brasileiro da atual Base Nacional Comum Curricular ¹⁷ e tais elementos, agora revestidos de valores mais abstratos e idealizados, também nos auxiliam na caracterização e problematização do nosso objeto. Na publicação torna-se de conhecimento público que,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é 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), *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, 2018, p.7; grifo nosso)

Via normas Legais, expressas na LDB, na CF/88 e na BNCC, tomamos ciência que a educação escolar, já identificada como Direito fundamental humano, nível básico sistematizado para ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos simultaneamente possui finalidade social, ou seja, existe para cumprir uma função e esta é a formação humana – intelectual e prática – para a vida em sociedade. Por fim o próprio Estado brasileiro, na letra das suas Leis e diretrizes, confirma e legitima a inegável característica *política* de qualquer projeto de Educação escolar formal.

Porém sublinhamos que educação e política são práticas distintas¹⁸, que guardam suas especificidades e ao mesmo tempo são inseparáveis e interdependentes. A relação entre política e educação que, por hora, procuramos comprovar e caracterizar pelas fontes Legais do Estado brasileiro está precisamente sintetizado por Dermeval Saviani,

¹⁷ Aprovada no apagar das luzes do governo Michel Temer, em 14 de dezembro de 2018, a atual BNCC é envolta em polêmicas sobre sua composição curricular para o Ensino Médio. Sua tramitação ocorreu no período de auge político e midiático do Escola sem Partido e do crescimento da extrema Direita que culminou na eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República, mas pelo menos no seu texto introdutório e nas suas intenções manifestas conseguiu conservar o compromisso com um projeto Democrático e inclusivo de Educação e por isso utilizamos o seu texto como exemplo. Uma leitura geral crítica sobre a BNCC, meses antes da sua homologação, encontra-se disponível em < <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>> Acesso em 18 de Maio, 2021.

¹⁸ Para Dermeval Saviani na política as relações são antagônicas e o objetivo é vencer e não convencer; já na educação ocorre o total inverso, o objetivo é convencer alguém que é nosso aliado, pois o pressuposto da prática educativa é promover o desenvolvimento e atender os interesses do educando (1999, p.92).

Configura-se, aí, uma dependência recíproca: a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc. (1999, p.95)

Pensar sobre Educação é necessariamente pensar nossos contextos formativos históricos, pois “a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso” (ROMANELLI, 2006, p.23). Avançaremos seguindo essa instrução. O contemporâneo Estado¹⁹ brasileiro, na condição de instituição político-administrativa, território e coletividade soberana internacionalmente reconhecida, é uma República Democrática integrada ao sistema capitalista liberal e, como já verificamos, manifestadamente ordena sua educação escolar tendo por meta a formação integral de indivíduos revestidos de uma subjetividade Cidadã e que sejam capazes de bem exercê-la na atual configuração da nossa sociedade. Torna-se essencial saber que nossa recente composição – da educação escolar estruturada por e para esse Estado – é herdeira de um movimento histórico compartilhado pelos países de tradição ocidental, que certamente tiveram experiências distintas para cada contexto interno, mas em geral vivenciaram o processo que o quarteto formado por Boto, Santos, Silva e Oliveira descrevem,

A partir da segunda metade do século XVIII, mais precisamente com o Iluminismo e a Revolução Francesa, surge o interesse de o Estado assumir para si a tarefa de ensinar. Aparecem, portanto, no início do século XIX, as primeiras redes públicas de ensino. O propósito desse formato da escolarização é transmitir, ao mesmo tempo, conhecimentos e valores, saberes e atitudes – formar, no limite, o futuro cidadão do Estado republicano. A escola, nesse sentido, é compreendida como um templo de formação da democracia. Por meio dela, os futuros cidadãos republicanos serão formados.

A acepção motriz que ampara os ideais da escola republicana tem a ver com a igualdade de oportunidades. Era necessário que o Estado oferecesse escola para todos, inclusive para que se pudesse firmar uma sociedade pautada pelo mérito, e não mais pela respectiva condição social de origem. Esse foi o sonho das sociedades liberais em seu nascedouro. (2020, p.11-12)

¹⁹ Na acepção que estamos afirmando, *Estado* é uma “entidade abstrata que comanda e organiza a vida em sociedade. O Estado é, poderíamos assim sintetizar, entidade composta por diversas instituições, de caráter político, que comanda um tipo complexo de organização social. Muitas vezes associamos Estado e Nação, tratando-os como sinônimos, mas enquanto o Estado é uma realidade jurídica, a Nação é uma realidade sociológica, (...) o Estado seria a Nação politicamente organizada”. Ler: SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. Dicionário dos conceitos históricos. 3ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Editora Contexto, 2013.p.115.

Julgamos não ser exagero afirmar que no corrente século XXI essa concepção educacional – a despeito das mais variadas revisões críticas sobre seus limites e contradições e que acarretaram/acarretam tantas outras reformas que tinham/tem por alvo sua adaptação às mudanças em curso e necessário aprimoramento para que seja o mais justa possível (ROMANELLI, 2006; SAVIANI, 1999) – permanece ativa no inconsciente coletivo de uma sociedade que possui sistema de ensino formal. Qualquer professor/a graduado/a nesse período (no qual me incluo) e que esteja na sala de aula já leu, ouviu e defendeu como legítima que a educação escolar nacional como um todo, bem como sua disciplina específica, são instrumentos sociais potentes e transformadores, que possibilitam a formação de cidadãos consciente e críticos²⁰. A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) referenda e estimula essa mentalidade; no âmbito das políticas públicas de alcance internacional, fomentadas pela UNESCO, a educação tem por objetivo formar para a cidadania global e em documento oficial podemos ler,

O que é educação para a cidadania global (ECG)?

A ECG visa a equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental. Além de empoderar os alunos para que sejam cidadãos globais responsáveis, a ECG oferece as competências e as oportunidades de concretizar seus direitos e suas obrigações, com vistas a promover um mundo e um futuro melhores para todos.

A ECG recorre à ajuda de muitas áreas correlatas, como educação para os direitos humanos, a educação para a paz e a educação para a compreensão internacional, e está alinhada aos objetivos da educação para o desenvolvimento sustentável²¹.

A concepção de educação escolar formadora de Cidadania encerra tanto no seu histórico primevo quanto nos seus pressupostos atualizados conotações positivas generalizantes o que, em nossa leitura, pode ser uma das explicações para a grande adesão de diferentes segmentos da sociedade nacional e internacional – mesmo que seja apenas na retórica – em favor desse Direito fundamental. Elevada pelos Estados, por suas sociedades e organizações internacionais como o instrumento elementar para o desenvolvimento intelectual, político e econômico não só dos indivíduos, mas da humanidade, poderíamos utopicamente desejar que a educação escolar fosse protegida das contradições e disputas que afetam o amplo contexto que a produziu.

²⁰ Sobre a construção do sentido de Cidadania para a disciplina escolar História nos PCNs ver: MAGALHÃES, M. *História e cidadania. Para que ensinar história hoje?* In: ABREU, M.; SOIHET, R. (orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.168-184.

²¹ Texto integral disponível em < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371292> > Acesso em 21 de Maio, 2021.

Em parte, não invalidamos que esse desejo pode e deve ser genuíno, por outro lado defendemos que não é recomendável que professoras e professores sejam movidos apenas pelos objetivos idealizados, característicos de uma consciência ingênua (FREIRE, 2020b, p.52), pois se forem acriticamente absorvidos tornam-se potencialmente alienantes. Precisamos continuamente questionar e confrontar a *teoria educacional* com a *realidade educacional* de fato do meio social em que estamos inseridos. Ao fazer isso levantamos a seguinte pergunta: Tanto esse tipo de concepção idealizada quanto discursos que insistem em uma “neutralidade apartidária” da educação escolar conseguirão se sustentar após essa verificação?

Os precedentes textos Legais já demonstraram no seu corpo escrito a relação entre educação escolar, sociedade e política e reafirmamos que é dessa relação que emergem os diferentes modelos educacionais que disputam hegemonia e legitimidade perante a sociedade; via defesa, reformulação, aprovação e ou desmonte de políticas públicas efetivas. Grupos sociais – dentro e fora das escolas – entram em atrito sobre concepções de educação escolar, pois toda prática educativa é socialmente determinada.

Para validar essa última afirmação – *Toda prática educativa é socialmente determinada!* – vamos continuar explorando as argumentações de autoras/es que pensaram a educação escolar, os seus processos e diferentes modelos educativos através de uma perspectiva do materialismo histórico-dialético de interpretação das relações humanas concretas. Acreditamos que esse juízo crítico seja pertinente aos rumos que delineamos para o nosso trabalho, pois

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos. (PIRES, 1997, p.83)

José Carlos Libâneo, autor referência na área da Didática e da Pedagogia para a formação de professores que irão atuar na educação escolar, entende a educação como fenômeno social amplo, que é interpenetrado por demandas sociais e políticas e com elas encontra-se em posição de subordinação. O autor explica aos seus leitores e leitoras suas perspectivas com relação ao funcionamento dessa dinâmica,

Conforme dissemos, a educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômica, políticas e culturais de uma determinada sociedade. Na sociedade brasileira atual, a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; esse fato repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa. Assim as finalidades e os meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinados (2013, p.17).

Jean-Claude Forquin ratifica o precedente ponto de vista identificando as escolas como microsociedades²², e após analisar a complexa dinâmica de constituição, seleção, hierarquia e incorporação dos conteúdos/disciplinas de ensino para e nessas instituições oficiais, que conservam e transmitem as heranças culturais, das gerações mais antiga para as gerações mais novas, e que foram arbitrariamente pinceladas do passado afirma que é preciso desnaturalizar esse espaço deixando transparecer aos seus integrantes e pesquisadores a,

(...) configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um campo social caracterizado pela *coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas*, para os quais a escolarização constituiu um trunfo social, político e simbólico (FORQUIN, 1992, p. 43-44; grifo nosso).

A educação escolar e suas práticas, inseridas em países que adotaram e pregam a Democracia, são socialmente determinadas por esse regime político/forma de organização social e jogam de acordo com suas regras. Revisitamos um pouco mais sobre a inevitabilidade dessa dinâmica com o auxílio de Marilena Chauí, que nos apresenta um dos principais traços da Democracia,

A democracia é uma forma política na qual, ao contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se. A democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos. Donde uma outra dificuldade democrática nas sociedades de classes: como operar com os conflitos quando estes possuem a forma da contradição e não a da mera oposição? (2019, p.11)

Socialmente determinada pela Democracia a educação escolar sempre será alvo de disputas entre grupos sociais que abraçam diferentes modelos educacionais. Isso é um fato essencial, legítimo e necessário, sua eliminação é uma impossibilidade além de uma abissal incoerência para qualquer um que se identifique como democrático. Mesmo nos afetando negativamente precisamos ter consciência da sua validade para a manutenção da Democracia

²² Conceito desenvolvido pela Sociologia da Educação; ver também: LIBÂNEO, 2013, p. 25 e 26.

e quando se tornar um *conflito contraditório* – como o perpetrado pelo ESP – atuar na condição de oposição que saiba como e o que mobilizar para desconstruir e superar movimentos com essa natureza.

Dentro de uma sociedade democrática – idealmente – equilibrada a determinação social da prática educativa bem como as disputas entre diferentes projetos e modelos educacionais não seriam um drama, mas falamos de Brasil e o conceito de *Democracia equilibrada* não se aplica à nossa experiência. Fernando Seffner nos oferece uma síntese da nossa frágil densidade democrática; de acordo com o autor,

O Brasil não teve, em mais de 500 anos de história, mais do que poucos momentos de regimes democráticos. A partir da Constituição Federal de 1988, estamos vivendo talvez o mais intenso período democrático, mas que já dá mostras de perda de vigor, com as constantes quebras de garantias constitucionais. A vida na democracia é um bem raro na trajetória dos brasileiros. Temos um histórico de resolver os impasses democráticos com redução da democracia e uso de medidas de exceção, e não com ampliação da densidade democrática. Há entre os brasileiros uma baixa crença na democracia como forma de organização social capaz de efetivamente gerir a vida coletiva. (2017, p.207)

Nossa Democracia real é relativamente jovem, pois iniciada em 1889; é instável, pois interrompida entre 1930-1945 e 1964-1985²³; ela está em constante ameaça – quase diariamente desde 2019 para cá e coloquemos mais essa na conta do bolsonarismo e seus análogos – e tem muitos obstáculos que impedem a sua evolução positiva; de modo consequente podemos deduzir que a educação escolar sofre esses efeitos, pois também está determinada,

(...) pela estrutura autoritária da sociedade brasileira, hierárquica, vertical, excludente, polarizada entre a carência de muitos e o privilégio de poucos, incapaz de alcançar o campo democrático dos direitos (civis, econômicos, sociais, étnicos, sexuais, religiosos, culturais e políticos). (CHAUI, 2019, p.10)

Moacir Gadotti – em prefácio do livro *Educação e Mudança* escrito por Paulo Freire em fins da década de 1970 – é veementemente assertivo nesse quesito e explica aos seus leitores que, “não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista” (FREIRE, 2020b, p. 13). Logo, é imprescindível não perder de vista nossa contraditória, desigual e injusta formação sócio-histórica, e como a mesma incide na compreensão e planejamento que os diferentes

²³ Ver LINHARES, Maria Yedda. (Org.) História Geral do Brasil. 9ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

grupos/classes, que compõem o tecido social, elaboraram para alcançar a dita formação cidadã pela educação escolar.

Outra obra referencial que reflete sobre a organização do sistema de ensino brasileiro condicionando-o à forma como se estruturava as relações materiais de uma sociedade dividida em classes, visando compreender as contradições e profundos desníveis quantitativos e qualitativos que marcavam nossa complexa realidade educacional, foi concebida por Otaíza de Oliveira Romanelli. No livro, *História da Educação no Brasil*²⁴, a autora identifica a educação como uma demanda social que é orientada por fatores culturais, econômicos e políticos que, em nosso cenário nacional, resultou na organização de um sistema de ensino – inicialmente fragmentado e depois centralizado – feito para servir as necessidades de ilustração e status das camadas dominantes.

Assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social. Daí por que o poder político, vale dizer, a composição das forças nele representadas, tem atuação e responsabilidade direta na organização formal do ensino. (ROMANELLI, 2006, p.29)

Fiz questão de reproduzir acima integralmente esse trecho específico de Romanelli não apenas como um legitimador das noções que apresentamos e defendemos; especialmente, isso foi feito, pois dele emergiram significativas reflexões sobre as inevitáveis disputas entre os dois paradigmas educacionais que concorrem no nosso contexto recente. Portanto, antes de avançar para o segundo subtítulo é pertinente colocar mais algumas breves considerações para que não restem dúvidas acerca dos nossos posicionamentos teóricos-conceituais sobre a educação escolar.

²⁴ Discorre analiticamente desde o período Colonial (com a ação dos Jesuítas) até fins dos anos 70 do século XX (sob o jugo da Ditadura civil-militar) – ocasião do lançamento da primeira edição do livro. Apesar de ser um paradigma de compreensão e análise da História da Educação e de políticas educacionais já bastante recuado no tempo acreditamos que, nesse trecho específico que utilizamos, existe uma leitura sócio educacional interessante e que permanece ativa e válida dentro da problemática que nos dispomos a pesquisar. Sobre os limites da abordagem cronológico-linear e político administrativa da História da Educação veja: SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. *Paradigmas interpretativos para a compreensão e análise da História da Educação e da política educacional no Brasil: um balanço necessário*. Revista Educação em Questão. v.19, n 5, p. 127-141 – jan./abr.2004.

Concordamos com a leitura da determinação social da prática educativa escolar, todavia sua relativização é necessária para evitar uma leitura simplista e limitadora desse fenômeno humano complexo, que é tudo, menos homogêneo. Se a determinação fosse estanque – só refletindo a concepção de mundo das classes dominantes – não existiriam, por exemplo, paradigmas educacionais de inspiração “freiriana”, gestados para e pelas classes populares, e nem mesmo a aprovação das leis 10639/03 e 11645/08²⁵, resultado de décadas de lutas de movimentos étnicos organizados por inclusão e reconhecimento, que modificou currículos tornando obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio. Retornemos com Libâneo para clarificar esse ponto,

Por outro lado, é preciso compreender, também, que as relações sociais existentes na nossa sociedade não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. Elas são dinâmicas, uma vez que se constituem pela ação humana na vida social. Isso significa que as relações sociais podem ser transformadas pelos próprios indivíduos que a integram. Portanto, na sociedade de classes, não é apenas uma minoria dominante que põe em prática seus interesses. Também as classes trabalhadoras podem elaborar e organizar concretamente os seus interesses e formular objetivos e meios do processo educativo alinhados com as lutas pela transformação do sistema de relações sociais vigente. O que devemos ter em mente é que uma educação voltada para os interesses majoritários da sociedade efetivamente se defronta com limites impostos pelas relações de poder no seio da sociedade. (2013, p. 20)

A camada dominante dentro de um regime democrático paulatinamente se vê obrigada a ceder espaço – na maioria das vezes oferecendo forte resistência – para demandas das outras classes que, em seu ponto de vista classista, lhes são hierarquicamente “subalternas”. Podemos afirmar que, em passado não muito distante, a lógica identificada por Romanelli passou por modificações que representaram vitórias para setores da sociedade, até então invisibilizados, e que não se viam atendidos por políticas públicas na área educacional. Desde o período que compreende a aprovação da nossa Constituição, em 1988, até final do primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff, em 2014, houve um remanejamento de forças na estrutura do poder político – com a eleição de representantes, no executivo e legislativo Federal, compromissados com a pauta da justiça/equidade social – que ocasionaram perceptíveis mudanças na organização do sistema de ensino²⁶. Mudanças lentas, mas contínuas determinando socialmente a educação escolar – em termos de acesso, financiamento, objetivos formativos e currículo – em um paradigma mais democrático,

²⁵ Texto integral disponível respectivamente em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm e <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm > Acesso em 29 de Maio, 2021.

²⁶ Ver: SAVIANI, Dermeval. *Política educacional no Brasil após a Ditadura militar*. In: Rev. HISTEDBR Online, Campinas, v.18, n.2[76], p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233> > Acesso em 30 de Maio, 2021.

diversificado e inclusivo que buscou refletir e atender, também, interesses e demandas para além das classes dominantes.

Até aqui buscamos caracterizar conceitualmente a educação escolar, nosso lugar de trabalho ativo e reflexão intelectual/profissional. Procuramos ser objetivos, demonstrando a constituição histórica e os condicionantes políticos e governamentais que afetam o funcionamento dessa instituição oficial formadora dos indivíduos de um Estado e que assimilamos e procuramos demonstrar como socialmente determinada. Desse exercício compreendemos e aceitamos, enquanto defensores de um ideal de Democracia cidadã, progressista, inclusiva e *plural*, a legitimidade das disputas entre paradigmas educacionais neste mesmo contexto democrático.

Nesse trabalho assumimos que o “chão das escolas” – seus/suas docentes e consequentemente as/os estudantes – foram negativamente afetados não pela disputa inevitável entre modelos educacionais distintos em uma sociedade de classes, mas pelo *modus operandi* do ESP que não criou, pois mentalidades conservadoras na Educação, atitudes reacionárias na sociedade e desvalorização docente são anteriores ao movimento, entretanto adotou, promoveu e ressoou um discurso/ação difamador de professores, da pluralidade e autonomia educacional visando *expurgar* – palavra forte e muito utilizada por eles – ideais educativos, encarados como inimigos e desviantes, através da imposição do seu projeto pedagógico, que tem sim lado político e representa os valores e práticas de uma determinada classe apesar de insistir em divulgá-lo como o oposto disso.

Portanto, para que continuemos nossa trajetória até aqui trilhada será preciso dedicar nosso olhar investigativo ao movimento/programa/projeto Escola sem Partido, tanto em suas ações quanto aos seus discursos.

1.2 Escola sem Partido: atualizando o discurso/ação do nosso antagonista

*Não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida!*²⁷

²⁷ De acordo com Fernando Seffner esse é um “dito normalmente atribuído a Paulo Freire, mas sem comprovação exata na referência bibliográfica disponível, embora em sintonia com seu pensamento”. Conferir em: SEFFNER, Fernando. *Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar*. In: MACHADO, André Roberto; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). *Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez, 2017. p.202.

As palavras de Paulo Freire, falecido no ano de 1997, parecem que propositalmente foram concebidas como uma leitura crítica para compreender nossa problemática atual. Não é sem razão que os integrantes ativos e os entusiastas em geral do modelo de escolarização defendido pelo movimento Escola sem Partido possuem absoluto rancor do pensamento freiriano e de outras perspectivas educacionais inspiradas – completamente ou em parte – pelo educador pernambucano. Isso ocorre, pois elas são instrumentais teórico-conceituais potentes que revelam, sistematizam e assumem – como inevitáveis e irrestritas – as dinâmicas sócio-políticas que afetam e condicionam a educação escolar.

Perspectivas que incomodam e querem ver silenciadas, pois escancaram aquilo que o ESP tanto persiste em negar e, devido suas próprias atitudes e falas, é incapaz de esconder, qual seja, que de fato eles não são neutros, eles também representam os interesses partidários, econômicos e morais/religiosos de uma parcela específica da população brasileira e agiram politicamente – dentro e fora das instituições oficiais do Estado – para formatar um modelo de educação escolar e atuação docente que refletisse e perpetuasse seus projetos de sociedade e poder.

Neste subtítulo vamos continuar o nosso diálogo com autores e autoras – especialistas nas áreas da História e da Educação – que pensaram e “radiografaram” minuciosamente a origem histórica, as estratégias retóricas, inspirações conceituais, intencionalidades e conexões – explícitas e ocultas – do discurso/ação do ESP em “tempo real”, ou seja, ao longo dos anos de maior efervescência e prestígio político e midiático do movimento em questão.

Utilizaremos também fontes elaboradas pelo Escola sem Partido, dando uma especial atenção ao período pós-eleição de Jair Bolsonaro, a fim de caracterizar o alcance e situação dos seus Anteprojetos de Leis que tinham em nós, profissionais do magistério, os alvos preferenciais dos seus ataques persecutórios e criminalizantes, que difamaram nossa categoria frente à opinião pública, com o objetivo de coibir totalmente nossa liberdade de cátedra.

Acreditamos que continuamos inseridos em um contexto turbulento que favorece a sobrevivência reformulada de discursos e ações orientados pelo modelo desenhado pelo ESP, portanto construir uma leitura atualizada dessa organização, que tanto afetou a educação escolar e as práticas de ensino de professoras e professores, é inescusável ao nosso trabalho.

ESCOLA SEM PARTIDO

Home Quem somos Programa Escola sem Partido Blog Perguntas e Respostas

O adeus do fundador

Anuncio com tristeza o fim da minha participação no Movimento Escola sem Partido. Cessa, a partir de hoje, a atividade dos canais do ESP sob minha responsabilidade.

Brasília, 22 de agosto de 2020

Miguel Nagib

Fundador do ESP explica por que se desligou d...

Miguel Nagib, criador do movimento 'Escola sem Partido' Advogado detalha motivos para saída do movimento 'Escola sem Partido' 7:08

SAIBA QUEM SOMOS

CONHEÇA O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

PERGUNTAS FREQUENTES

Fonte: <https://www.escolasempartido.org/>

A reprodução de tela²⁸ acima encontra-se registrada no site oficial do Escola sem Partido e nela podemos ler a declaração da saída de Miguel Nagib das ações oficiais do movimento. Entretanto, o que fez o fundador desistir da sua cruzada menos de dois anos depois da vitória eleitoral para a presidência da República de um dos seus maiores garotos propaganda? Eleição não só de Jair Messias Bolsonaro, que no seu plano de governo transcreveu a narrativa do ESP caracterizando as escolas daquele Brasil como espaços de “forte doutrinação”, com conteúdos e métodos educativos que incentivariam a “sexualização precoce” e que precisavam “expurgar a ideologia de Paulo Freire” (BOLSONARO, 2018, p.41 e 46), mas também de seus três filhos e de uma gama de parlamentares de (extrema) Direita alinhados com o seu projeto educacional conservador e reacionário que se valeram desse discurso para ocupar um lugar nas câmaras municipais, estaduais e Federal, nos processos eleitorais de 2016 e 2018 respectivamente (MOURA, 2016; MOURA e SILVA, 2020). Fazemos um breve retrospecto antes de adentrar em análises das motivações que culminaram nesse, aparente, desfecho do movimento Escola sem Partido.

Setembro de 2003, uma jovem em idade escolar chega em casa e relata ao seu pai que, durante a aula, o professor de História comparou as atitudes do revolucionário Che Guevara

²⁸ Disponível em < <https://www.escolasempartido.org/> > Acesso em 03 Jun.2021.

com as do santo católico São Francisco de Assis. Esse pai, Miguel Francisco Urbano Nagib, advogado, procurador do Estado de São Paulo e católico sente que mais uma vez seu direito de educar moral e religiosamente sua filha foi usurpado; ele enxerga tal ação do docente como uma recorrente tentativa de doutrinação ideológica e política para “fazer a cabeça” da sua filha e acha justo manifestar seu descontentamento em carta aberta, que é distribuída para outros/as responsáveis da unidade escolar privada. Todavia, a iniciativa individual não surte o efeito desejado; a direção ficou ao lado do doutrinador, parte daquela comunidade escolar também defende o docente, enquanto a outra apenas expressou total desinteresse por sua reivindicação. Dessa experiência decepcionante surge a indignação; da indignação emerge em 2004 um fruto que é o movimento Escola sem Partido²⁹. Imbuído da certeza de que não era um caso isolado Miguel Nagib lança um site para ampliar nacionalmente o alcance de suas ideias e reunir outros relatos semelhantes ao seu com o objetivo de denunciar e 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”³⁰. O mito fundador oficial do Escola sem Partido identifica a organização que acabava de ser criada 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. (...) uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e *sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária*³¹.
(Grifo nosso)

Dez anos foram necessários para o Escola sem Partido construir uma consistente e aguerrida base de apoiadores do seu modelo de educação escolar e passar a ser reconhecido como uma organização especializada da sociedade civil com legitimidade para participar no debate acerca do direcionamento de políticas públicas da área da Educação. E qual é o modelo educacional que o ESP projetou para ser aplicado na educação escolar? A seguinte cadeia de eventos que será reproduzida abaixo nos orientará na busca por essa resposta, pois ao explicar o início da projeção nacional do ESP – que dependeu de alianças com personalidades e grupos poderosos, privilegiados e influentes – e a composição política e ideológica de quem abraçou, exerceu influência e ecoou seu discurso/ação teremos a noção das reais vinculações que o movimento, nos seus estatutos fundamentais, afirma não forjar e propagar.

²⁹ Resumo elaborado a partir de uma entrevista concedida por Miguel Nagib ao site do jornal El País em 25/06/2016. Disponível em < https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html > Acesso em 04 Jun.2021. Ver também: PENNA e SALLES, 2017c, p.27-28.

³⁰ Ler o tópico *O Programa*. Disponível em < <http://escolasempartido.org/quem-somos/> > Acesso em 04 Jun. 2021.

³¹ Ler o tópico *Sobre Nós* no mesmo endereço da referência acima.

O programa “Escola sem Partido” tem uma forte ligação com o Rio de Janeiro, uma vez que foi um deputado estadual fluminense que teve a iniciativa de criá-lo. O deputado estadual Flávio Bolsonaro pediu ao coordenador do movimento Escola sem Partido, Miguel Nagib, que formulasse um projeto com base nas suas propostas. O Projeto de Lei nº2974/2014 – que propõe a criação, no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, do programa Escola sem Partido – foi apresentado por Bolsonaro à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro (Alerj) no dia 15 de maio de 2014. O vereador do município de Rio de Janeiro, Carlos Bolsonaro, apresentou o mesmo projeto, com poucas adaptações, no dia 3 de junho de 2014 (PL 867/2014). O estado e o município do Rio de Janeiro, portanto, foram os primeiros a conhecer projetos de lei propondo a criação do programa Escola sem Partido, e por iniciativa da família Bolsonaro. Mas esses foram apenas os primeiros. (PENNA, 2016, p.43-44)

Do Rio de Janeiro para o Brasil³². Formatados em versões padronizadas para serem apresentados em instâncias políticas de outros municípios e estados os Anteprojetos³³ sempre eram adotados por indivíduos e grupos identificados com a agenda dos partidos de Direita. Fernanda Pereira de Moura, em Dissertação elaborada para o nosso programa de mestrado profissional ProffHistória na qual empreendeu uma profunda investigação sobre os impactos que esse movimento acarretaria ao ensino de História, mapeou e registrou o desenvolvimento desse processo de alastramento nacional do programa educacional do ESP³⁴. A historiadora nos apresenta um detalhado e amplo panorama do perfil de quem apadrinhou os Anteprojetos entre os anos de 2014, 2015 e 2016 expondo não só sua esmagadora filiação política à Direita – destacamos que Miguel Nagib era membro do Instituto Liberal de Brasília, articulista do Instituto Milenium, admirador de Olavo de Carvalho e incentivado por Nelson Lehmann da Silva (MOURA, 2016; MOURA e SILVA, 2020) – mas também a estrutural interferência de denominações religiosas (neopentecostais e católicas) no discurso/ação do ESP³⁵. O trabalho de demonização dos debates sobre Gênero dentro das escolas, feito por grupos conservadores fundamentalistas, que ainda observamos na atualidade é consequência direta dessa situação³⁶.

³² Na Câmara Federal de Deputados o 1º foi apresentado em 2014, PL 7180, autor Erivelton Santana (PSC-BA). Os diversos projetos que foram apresentados após esse estão disponíveis em <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/606722/arvore-de-apensados>> Acesso em 25 Jun. 2021.

³³ Os documentos completos estão disponíveis em <<http://escolasempartido.org/anteprojeto/>> Acesso em 05 Jun.2021.

³⁴ MOURA, Fernanda Pereira de. “*Escola sem partido*”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. Dissertação de Mestrado/UFRJ: Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174584>> Acesso em 06 Jun.2021.

³⁵ Consultar em MOURA, 2016, p.165-188 as tabelas 1, 2, 3 e 4 na parte dos anexos. Ver também ESPINOSA e QUEIROZ, 2017, p.49-62.

³⁶ Fernanda Pereira de Moura continua dedicada ao tema e em conjunto com Renata da Conceição Aquino da Silva escreveu em artigo/relatório recente, no qual atualiza os dados sobre os projetos do ESP; elas afirmam que a real intenção de instigar o temor social da ideologia de gênero foi “para tirar o foco das questões essenciais que circundavam o Plano como: o próprio combate às desigualdades de gênero; o percentual do PIB destinado à educação; e a possibilidade do repasse de verbas públicas para a educação privada” (2020, p. 10).

É de 2015 o enfrentamento com o movimento conhecido como “contra a ideologia de gênero”, que culminou com a retirada de menções de gênero e sexualidade, quando não a outros marcadores sociais, dos planos de educação (municipais, estaduais e do Plano Nacional de Educação). É de 2016 o recrudescimento no debate, na proposição e na aprovação dos projetos intitulados “Escola Sem Partido” nas câmaras municipais, assembleias estaduais bem como na Câmara Federal e no Senado. (SEFFNER, 2017, p.200-201)

Por intermédio da minha Professora/Orientadora obtive a oportunidade de conversar diretamente com o Professor Fernando de Araújo Penna. Referência obrigatória na temática o Professor da Universidade Federal Fluminense participou de diversas audiências públicas em Casas Legislativas ao redor do Brasil e debateu frontalmente com Miguel Nagib, defendendo um modelo verdadeiramente democrático e emancipador de Educação³⁷. Essa primeira parte do “mito fundador” formal bem como das ligações com integrantes da (extrema) Direita conservadora foi mais uma vez confirmada ao longo da nossa entrevista³⁸, todavia o Professor Penna, fundamentado em suas pesquisas, nos alertou para constituição prévia dessa ligação partidária e ideológica que remete a tempos anteriores da fundação oficial do ESP. De acordo com Fernando de Araújo Penna é preciso considerar que,

(...) essa a rede de relações, que vai constituir o movimento, já existia antes da fundação. (...) Esse grupo já se estabeleceu dentro do Instituto Liberal de Brasília, inclusive tendo posicionamentos relativos à educação. Então precisamos desconstruir um pouco essa ideia de que foi só um pai coitado e que surgiu só por causa disso. Não! Ele já participava de um movimento que já tinha posições similares na década de 1990, inclusive com documentos falando sobre educação e isso então ganha uma nova forma em 2003 e 2004. (...) É preciso entender de uma forma mais ampla, como parte de um discurso reacionário; então nesse sentido eu acho que a redemocratização incomoda muita gente (...) na década de 1990 tivemos parâmetros curriculares nacionais que tinham o tema transversal de gênero e textos de Olavo de Carvalho reclamando sobre a discussão de gênero nas escolas. Isso tudo que parece para nós muito recente e muito atual, se você vai estudar, já existiam esses grupos, mas esses grupos eram ainda muito desconhecidos, tinham pouquíssimo impacto, mas já existia todo esse discurso antigênero, ele já estava presente ali. Então eu vejo isso como, o termo reacionário significa isso, uma reação aos pequenos e poucos avanços que nós tivemos. (...) O movimento Escola sem Partido faz parte desse movimento maior de reação a uma expansão de imaginário igualitário. (2021, informação verbal)³⁹

No presente trabalho focamos nos impactos do discurso/ação do movimento/programa/projeto Escola sem Partido, contudo a fala do Professor Fernando de Araújo Penna aponta para uma dimensão ampla que envolve toda a problemática e que não

³⁷ O Canal Futura promoveu um desses debates em 2016 e podemos assisti-lo no link disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=J2v7PA1RNqk> > Acesso em 18 Jun.2021.

³⁸ Ver também BRAIT, Daniele. *Os protagonistas do ESP*. In: A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 161-165.

³⁹ Informação concedida pelo Professor Luiz Fernando Penna em 19/02/2021.

pode ser ignorada por quem deseja a sua superação no campo educacional. O Escola sem Partido não é a raiz essencial da qual surgiram discursos conservadores que tem por meta barrar avanços progressistas/igualitários. Eles são, na verdade, um dos muitos galhos – precisamente o ramo educativo – dessa disposição maior, mais ampla, de um esforço de grupos reacionários que são temporalmente anteriores à fundação oficial do ESP e não se encerram apenas em nosso contexto nacional imediato⁴⁰. Esse olhar mais expandido do fenômeno é vital para nossa classe docente, pois como já destacado houve de fato uma perceptível baixa no destaque público que o ESP desfrutou, todavia não podemos contar que a totalidade dos seus partidários mais aguerridos – dentre eles muitos políticos eleitos que levantaram essa bandeira, a começar pelo atual presidente da República e seus filhos – tenham renegado as visões sociais, educacionais, políticas e ideológicas que lhes fizeram se identificar com as propostas do movimento. Ainda segundo Penna,

(...) se a gente pensar isso como parte de um discurso reacionário mais amplo, essas pessoas que acreditavam em tudo isso não sumiram, elas estão aí ainda. Então essa pressão sobre as escolas e os professores tende a continuar. (...) Eu não enterraria ainda, porque a gente não sabe o que vem pela frente, mas sem dúvida o movimento está meio que hibernando e a gente não sabe quais serão os próximos movimentos, se vai ser retomado ou não. Mas sem esquecer que o movimento reacionário mais amplo continua ativo e eles não vão esquecer a figura dos professores. (2021, informação verbal)

Ao longo desse primeiro capítulo retornaremos com mais partes da entrevista concedida pelo Professor Fernando de Araújo Penna e suas pertinentes intervenções que enriquecem e aprofundam nossa leitura crítica do contexto sócio histórico mais amplo e as nossas argumentações sobre o discurso/ação do movimento e projeto Escola sem Partido.

Nosso texto, se lido por alguém que se identifique com o projeto político-pedagógico do ESP, provavelmente será acusado de ser partidário, esquerdista e ideológico. Reação esperada e inevitável, pois operamos com muitas bibliografias que analisam, desconstruem e *criticam* o discurso/ação do Escola sem Partido; pensando nisso lançaremos mão de um subsídio, chamemos de “neutro”, que reforçará nossas subseqüentes classificações tanto do movimento quanto do seu paradigma educacional e que pode ser facilmente encontrado no próprio site oficial do ESP. Na seção *Perguntas e Respostas* temos a descrição do viés

⁴⁰ Em artigo recente, João Carlos Escosteguy Filho, nos apresenta e analisa o livro *Maquiavel Pedagogo*, lançado em 1995 pelo francês Pascal Bernardin, e como grande parte da ideologia promovida pela ESP encontra-se registrada nessa obra. ESCOSTEGUY FILHO, J. C. *O “belo risco” do ensino de História frente aos medos do Movimento Escola sem Partido*. In: *Escritas: Revista do Curso de História Araguaína*. Vol. 12, n.2 (2020) p. 12-32. Disponível em < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/9274/17650> > Acesso em 18 Jun. 2021.

ideológico doutrinador que é considerado o mal maior a ser derrotado pelas ações dos partícipes da organização. Leia-se,

Não existe doutrinação de direita?

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*⁴¹. (Grifo nosso)

Tanto as conexões firmadas quanto o arcabouço discursivo que é delineado pelo Escola sem Partido coloca-os como um agente representante de um segmento social que atuará na condição de antagonista ou contraponto da “*doutrinação ideológica de esquerda*”, portanto podemos assumir, sem sombra de dúvidas, que o movimento encontra-se ajustado, política e ideologicamente, às concepções de mundo comumente defendidas por alas da Direita neoliberal, conservadora e reacionária.

Vivemos em tempos de negacionismo histórico/científico⁴², logo nunca é demais enfatizar que a caracterização que hoje temos segurança de reafirmar advém principalmente de pesquisas sérias e fundamentadas que pavimentaram o caminho que escolhemos seguir. Trabalhos que esquadriharam conceitualmente o ESP e lançaram luz para os perigos e ameaças concretas que estavam encobertos pelo véu enganador de um discurso que, na superfície acrílica de um senso comum fortemente influenciado pelo clima da polarização política impulsionada pelos eventos ocorridos no ano de 2013 (GUIMARÃES e COSTA, 2020, p.155), era percebido apenas como um justo combate para evitar atitudes doutrinárias no sistema de ensino.

Uma vez mais Fernando de Araújo Penna é necessário, pois através da sua previamente apresentada atuação intelectual e ativa tomamos conhecimento das estruturas e concepções que compõem o modelo de instrução escolar proposto pelo movimento/programa Escola sem Partido. De acordo com seus estudos, dedicados à análise das camadas mais profundas e/ou escondidas nas ações, discursos e Anteprojetos do ESP, o movimento acabou por promover,

⁴¹ Disponível em < <http://escolasempartido.org/perguntas-e-respostas/> > Acesso em 05 Jun. 2021.

⁴² Sobre as origens do conceito de Negacionismo e das características e objetivos das suas práticas atuais ver o seguinte artigo: MORAES, Luís Edmundo de Souza. *Negacionismo: A extrema-direita e a negação da política de extermínio Nazista*. In: Boletim do Tempo Presente, nº 04, de 08 de 2013, p. 1 – 22. Disponível em < <http://www.seer.ufs.br/index.php/tempopresente> > Acesso em 18 Jun.2021.

Uma dissociação entre o ato de educar e o ato de instruir. O ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir, o que no discurso Escola sem Partido equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno. (2017b, p. 36)

O modelo de escolarização planejado pelo movimento Escola sem Partido – não de educação, pois os mesmos não mais admitem essa função social para a escola – deve ser processado por uma instituição padronizada, neutra e cumpridora de funções burocráticas, local que não pode discutir didaticamente sobre valores e nem abordar problemáticas da realidade do aluno, escola que só é autorizada a transmitir um conjunto de conhecimentos essencialmente técnicos e sem contrariar a primazia familiar de educar moral e religiosamente suas crianças e seus jovens, considerados vítimas passivas, alijados de pensamentos e vontades próprias (PENNA, 2017b). Na leitura de Penna “o programa Escola sem Partido propõem, portanto, um projeto de escolarização completamente destituído de qualquer caráter educacional” (PENNA, 2016b, p.46).

Outro aspecto que é basilar do modelo de escolarização do Escola sem Partido é o rígido controle da prática de ensino das/dos docentes julgados e sentenciados, *a priori*, como os perpetradores intencionais de todas as mazelas que afligem o sistema de ensino e sujeitos indignos da confiança das/os estudantes e responsáveis (PENNA, 2017b, p.39). Tal concepção, que generaliza desfavoravelmente milhares de indivíduos que compõem a vasta e heterogênea categoria do magistério nacional, ocorre em razão de sermos vistos, pelo filtro narrativo do ESP, como agentes conspiradores de uma Esquerda globalmente organizada que pretende dominar o mundo infiltrando-se gradativamente nas instituições dos Estados Capitalistas e Liberais (PENNA, 2017a, p.258). No Brasil o Partido dos Trabalhadores (PT), que ocupou o governo Federal de 2002 até 2016, é apontado como culpado do aparelhamento esquerdista da máquina pública e mesmo depois de ser retirado do poder pelo Impeachment “o ‘MEC’ e os professores continuariam ‘petistas’ e mantendo um plano da esquerda para destruir o capitalismo através do ensino da Ideologia de gênero, o que eles apresentam como sendo o famigerado ‘marxismo cultural’. Seria preciso então ir atrás desses professores” (MOURA e SILVA, 2020, p. 11). Sendo assim, professoras e professores inseridos na lógica de escolarização do ESP são inimigos das famílias e, por isso, precisam ser constantemente fiscalizados para cumprir burocraticamente, e tão somente, o seu dever de instruir/repassar os conteúdos pré-determinados da sua disciplina. O discurso do movimento é bem explícito nesse quesito como podemos comprovar nesses dois tópicos que visam responder questionamentos sobre as intenções que o programa do ESP pretende alcançar.

Os professores serão fiscalizados pelos alunos?

O objetivo do projeto é informar os alunos sobre a existência dos deveres do professor. Ao conheceresses deveres, o estudante poderá avaliar se eles estão sendo respeitados pelo professor. Nesse sentido, podemos dizer que os alunos irão “fiscalizar” a conduta do professor à luz dos deveres previsto no cartaz. Na sala de aula, ninguém mais poderia fazer isso por eles.

Isso não pode gerar uma tensão no relacionamento professor-aluno?

É possível; vai depender do comportamento dos professores e do trabalho que for feito pelas escolas com os alunos e seus pais. Os professores deverão agir com prudência em sala de aula para não transmitir aos alunos a impressão de estar desrespeitando os deveres explicitados no cartaz. Se isso acontecer, eles poderão ter problemas⁴³.

O objetivo final que sempre foi alardeado pelos representantes oficiais do Escola sem Partido em suas aparições públicas era, assim que os Anteprojetos com seu modelo de escolarização fossem aprovados e incluídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornar obrigatório a fixação, em todas as salas de aula das unidades escolares do país, do cartaz com a diretrizes proibitivas da autonomia, de ensino e expressão docente que está no site da organização e reproduzimos logo abaixo,

⁴³ A culpabilização dos docentes é a tônica principal do que é apresentada pelo Escola sem Partido nessa seção de perguntas e respostas. Fica evidente que a intenção é criar um clima de fiscalização, desconfiança, censura e medo entre os membros da comunidade escolar. Veja o que eles pensam sobre o risco dos professores perderem autoridade dentro das salas de aula devido suas medidas de restrição: “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”. Disponível em < <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/> > Acesso em 19 Jun.2021.



Fonte: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>

Não só retirar, mas proibir todo sentido educativo do processo de escolarização formal; banir e estigmatizar o debate e aprendizagens de temáticas sensíveis que atravessam nossa sociedade (tendo como alvo primordial de ataque materiais/disciplinas/profissionais que tratem, pedagogicamente, das relações de gênero e sexualidade); impor que os conteúdos e formas de transmissão dessa reduzida instrução sejam também submetidos aos ditames e primazia dos interesses individuais, privados e religiosos de um tipo bem específico de família “tradicional” (que descarta a legitimidade das diversidades existentes na coletividade); vitimizar e rebaixar as/os discentes negando-lhes qualquer capacidade cognitiva crítica; desfigurar, censurar, limitar e, pior de tudo, criminalizar o já duro ofício docente no Brasil; eis uma síntese do modelo de escolarização que os partícipes do movimento Escola sem Partido procuraram impor nacionalmente pelas vias político-jurídicas.

Leis da mordaza ou Leis de censura são as denominações cunhadas por quem se opôs ao paradigma de escolarização do ESP. Justamente em razão dessas intenções identificadas por críticos nos textos dos Anteprojetos elaborados pelo movimento – e outros por ele inspirados que se espalharam pelo território nacional – houve, a contar do princípio, reações

de especialistas em Educação, entidades de classe docente e civis⁴⁴ e estudiosos do direito que mobilizaram seu tempo e expertise para problematizar acerca dos seus riscos e, principalmente, comprovar e expor – Legal e conceitualmente – a sua absoluta inconstitucionalidade (PENNA, 2016b; RAMOS, 2017; QUEIROZ; OLIVEIRA, 2018, MOURA; SILVA, 2020).

Luta conjunta que não foi em vão, pois mesmo sob a vigência caótica e por vezes interventora⁴⁵ de um governo executivo que classificamos como sendo de extrema Direita foram obtidas, ao longo do último ano de 2020, decisões do Superior Tribunal Federal (STF) que invalidaram definitivamente, em nível institucional, os Anteprojetos do ESP e seus similares que se encontravam espalhados em diversos municípios e estados da Federação (MOURA; SILVA, 2020).

Utilizamos novamente como fonte orientadora o recente trabalho de Fernanda Pereira de Moura e Renata da Conceição Aquino da Silva, além da consulta aos documentos originais hospedados no site oficial do STF⁴⁶ para elaborar a tabela abaixo com um demonstrativo das derrotas jurídicas de algumas das Leis formatadas de acordo com o projeto de escolarização capitaneado pelo movimento e programa do Escola sem Partido.

<i>Apresentação da ação</i>	<i>Finalização do julgamento</i>	<i>Nº da ação</i>	<i>Requerente</i>	<i>Lei/Projeto julgado inconstitucional</i>	<i>Relator/a</i>
2017	24/04/2020	ADPF 457	Procurador Geral da República	Lei 1516/2015; Município de Novo Gama/ GO	Alexandre de Moraes
2018	08/05/2020	ADPF 526	Partido Comunista do Brasil	§5º do art. 162 da Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu/PR	Cármem Lúcia
2017	28/05/2020	ADPF 467	Procurador Geral da República	Artigos 2º, caput, e 3º, caput, da Lei 3.491, de 28 de agosto de 2015; Município de Ipatinga/MG	Gilmar Mendes

⁴⁴ Destacamos as ações do coletivo Professores *Contra* o Escola sem Partido (<https://profscontraesp.org/>) que desde de 2004 está na linha de frente desse trabalho e nos fornece vasto material para as reflexões que apresentamos em nossa temática. Na bibliografia reunida no site há o *Manual de defesa contra a censura nas escolas*, lançado em 2018 para capacitar a classe docente, no qual podemos ter acesso às entidades de classe e organizações civis que, em conjunto, lutam contra o avanço do projeto político-pedagógico do ESP. Disponível em <<https://www.manualdefesadasescolas.org/manualdefesa.pdf>> Acesso em 16 Jun.2021.

⁴⁵ Como quando Bolsonaro reuniu sua *entourage*, formada por ministros e empresários, e foi de surpresa ao STF apelar pela redução de medidas restritivas no meio do pico da pandemia. Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/07/bolsonaro-atraves-a-praca-dos-tres-poderes-a-pe-e-vai-ao-stf-acompanhado-de-ministros.ghtml>> Acesso em 25 Jun. 2021.

⁴⁶ As citadas ADIs (Ações Diretas de Inconstitucionalidade) e ADPFs (Ações de Descumprimento de Preceito Fundamental) encontram-se disponíveis para consulta pública em <<http://portal.stf.jus.br/>> Acesso em 25 Jun.2021.

2017	26/06/2020	ADPF 460	Procurador Geral da República	Artigo 2º da Lei nº 6.496/2015 do Município de Cascavel/PR	Luiz Fux
2017	21/08/2020	ADPF 461	Procurador Geral da República	Art. 3º, X, da Lei 3.468/2015 Prefeitura do Município de Paranaguá/PR	Roberto Barroso
2017	21/08/2020	ADPF 465	Procurador Geral da República	Art. 1º da Lei municipal nº 2.243/2016; Prefeitura do Município de Palmas/TO	Roberto Barroso
2019	21/08/2020	ADPF 600	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)	Lei Orgânica nº 55, de 14 de setembro de 2018; Câmara Municipal de Londrina/PR	Roberto Barroso
2016 2016 2018	21/08/2020	ADI 5537 ADI 5580 ADI 6038	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino; CNTE; Partido Democrático Trabalhista	A integralidade da Lei nº 7.800/2016 do Estado de Alagoas “Escola Livre”	Roberto Barroso

O quesito em comum das Leis e artigos que motivaram as Ações de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) e as Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) é a proibição completa, dentro das escolas, dos estudos sobre o conceito Gênero⁴⁷ e das suas relações na sociedade, ou como eles identificam – de maneira totalmente distorcida – a proibição da “ideologia de gênero”.

Achamos ser coerente julgar que as contradições internas do discurso/ação do Escola sem Partido, em certa medida, foram responsáveis pelo seu processo de derrocada jurídica, já que desde sempre escancaravam a sua inconstitucionalidade. Afirmamos isso, pois ao mesmo tempo em que apregoam por uma escolarização que zele pela “pluralidade de ideias e apresentação de perspectivas concorrentes”, procuram silenciar e punir – criminalmente – pontos de vista com os quais sua classe autodeclarada “conservadora” não concorda.

⁴⁷ Reconhecemos que as desigualdades observadas entre homens e mulheres são construções sócio-históricas e não determinações biológicas imutáveis e para isso baseamos nossas argumentações nas seguintes definições complementares do conceito de Gênero: “Minha definição de gênero tem duas partes. (...) O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenciações percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.86). “Dentre essas diferentes perspectivas, surge o conceito de gênero, referindo-se à construção social e histórica dos sexos, ou seja, buscando acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo” (LOURO, 1995, p. 103).

Essa intenção de proibição e/ou censura prévia, bem como a disposição de fazer valer, no campo da Legislação, a falsa ideia de que as/os docentes – enquanto intermediários dos conhecimentos na educação escolar – não podem usufruir do Direito inalienável da liberdade de expressão no exercício do seu ofício em sala de aula, desrespeitaram princípios elementares registrados na CF/88, a saber, artigo 5, inciso IX: “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”; artigo 206, inciso II: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; e inciso III: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Nos idos de 2016, Fernando de Araújo Penna empreendeu essa tarefa de comparar as incoerências do discurso/ação do ESP com o texto constitucional e concluiu que,

O programa “Escola sem Partido” reafirma os princípios do pluralismo de ideias e da liberdade de aprender, *mas ignora intencionalmente* aqueles com os quais eles foram agrupados em incisos do artigo 206 da nossa Constituição. A liberdade de aprender é indissociável da liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; por isso, foram reunidos no mesmo inciso do artigo em questão. O mesmo vale para a relação entre pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (2016b, p. 49; grifo nosso)

De acordo com Salomão Ximenes e Fernanda Vick, dois especialistas em Direito que escreveram o artigo *A extinção judicial do Escola sem Partido* para o site do periódico jornalístico *Diplomatique*⁴⁸, as decisões da mais alta corte do país – que existe para cumprir a função institucional de ser a guardiã da Constituição – derrubaram legislações locais (de municípios e de 1 Estado) antigênero e contra a liberdade de cátedra das/os docentes fundamentando seus posicionamentos nos preceitos da CF/88, do Plano Nacional de Educação criando “um conjunto estável de teses de interpretação constitucional de grande repercussão” (2020), resumidas nas cinco que reproduzimos do citado artigo:

1. A censura às temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual nas escolas viola a liberdade constitucional de ensinar, aprender, divulgar a arte e o saber e interdita o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.
2. Professores têm liberdade de expressão no exercício profissional, e a censura prévia às suas atividades é incompatível com as liberdades fundamentais de opinião e pensamento.
3. Crianças e adolescentes têm direito fundamental ao conhecimento e à proteção que os estudos escolares sobre gênero e sexualidade proporcionam.
4. O Estado tem o dever de zelar pelas liberdades, direitos e garantias anteriores e de atuar por meio de políticas públicas e sistemas de ensino, de escolas públicas e

⁴⁸ Artigo completo disponível em <<https://diplomatique.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/>> Acesso em 27 Jun. 2021.

privadas, para o enfrentamento de todas as formas de discriminação com fundamento em gênero e orientação sexual;

5. Quanto aos pais, entre os direitos sobre a educação de seus filhos não se incluem poderes para questionar ou vetar conteúdos específicos do ensino que compõem os objetivos republicanos e democráticos do direito à educação.

Com relação ao efeito jurídico prático podemos contar que as decisões do STF são de alcance nacional e devem ser conhecidas e utilizadas na qualidade de uma importante ferramenta para (1) rechaçar novos projetos com o mesmo espírito de censura na educação escolar; (2) proteger e fortalecer docentes que por ventura sofram constrangimentos por exercer livre e eticamente o seu ofício de educadores; (3) conscientizar governantes de que, enquanto representantes temporários de um Estado *democrático*, eles e elas têm a obrigação de promover políticas públicas educacionais de combate a *todo* tipo de discriminação, como a de gênero, orientação sexual, étnico-racial e de classe que, na nossa perspectiva, são as que mais causam dano e retrocesso social em nosso contexto presente (ibidem, 2020). Salomão Ximenes e Fernanda Vick ainda esclarecem para nós, leigos do Direito, os meandros jurídicos que garantem uma forte base de segurança para retomarmos nossa prática de ensino sem receios de retaliação; ambos explicam que,

(...) os fundamentos das decisões de controle de constitucionalidade no STF impõem efeitos nacionais que, na prática, inviabilizam a proliferação jurídica da censura nas escolas.

Pela Constituição de 1988, uma decisão de controle de constitucionalidade do STF estabelece obrigações vinculantes às demais esferas do Judiciário e aos demais poderes, alcançando a todos, o que inclui, por óbvio, os órgãos da administração educacional de todos os municípios, Estados e da própria União, além de escolas públicas e privadas. Isso porque tais decisões não apenas retiram da esfera jurídica as leis em debate, mas também colocam nessa mesma esfera as teses constitucionais em que se fundamentaram.

Nas demais instâncias do Judiciário e no próprio STF, as teses contra a censura e a favor da educação em gênero e sexualidade devem ser reproduzidas em julgamentos futuros. Decisões de instâncias inferiores que contrariem os fundamentos desses casos podem ser objeto de reclamação diretamente ao STF, por descumprimento de seus julgados, que as julgará cassadas. E mais, havendo processo judicial em seu desfavor, abre-se uma via rápida para que qualquer professor, formalmente perseguido ou ameaçado, possa reclamar seus direitos diretamente no STF.

É inegável que o impacto dessas decisões afetou duramente as ações do movimento Escola Sem Partido, a ponto de, como demonstrado na abertura desse segundo subtítulo, Miguel Nagib decidir por seu desligamento da organização, anúncio que foi feito em agosto 2020, mesmo mês que finalizou a sequência de derrotas jurídicas dentro do STF. Na ocasião

Miguel Nagib concedeu uma entrevista para a porto-alegrense Rádio Guaíba⁴⁹ e explicou suas motivações para deixar a liderança do projeto e as razões das sucessivas derrotas no STF, quais sejam, o abandono das lideranças políticas que se elegeram com a bandeira do Escola sem Partido e haviam se comprometido em tornar realidade, nas políticas públicas, o programa por ele formatado. Nessa mesma entrevista Nagib não cita nominalmente quem são os desertores da sua causa, mas em postagens encontradas na rede social Twitter⁵⁰ podemos conhecer os antigos aliados, tornados “inimigos” (Em definitivo?) ao deixarem o movimento na mão.



Escola sem Partido @escolasempartid · 15 de ago de 2020

...

Existe uma aliança entre a esquerda e setores da direita (liberais, conservadores, cristãos e bolsolavistas) contra o Escola sem Partido. O ESP quer despolitizar/desenvenenar a escola; eles querem briga; querem usar a escola pra fazer cabo de guerra ideológico.



Escola sem Partido @escolasempartid · 16 de ago de 2020

...

Onde estão os líderes religiosos e políticos que dizem defender a família, mas se calam diante desse ataque covarde e brutal perpetrado pelo STF?

Omissos! Covardes! Oportunistas!

⁴⁹ Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=uwSpMNIWRjg&feature=emb_title > Acesso em 30 Jun.2021.

⁵⁰ As últimas postagens nas suas redes sociais – veículos de propagação do discurso, recebimento de denúncias e mobilização dos apoiadores – como o YouTube, Instagram e Twitter, além do site oficial, também limitam-se ao mês de agosto de 2020. A página oficial no Facebook não foi encontrada.

Disponíveis em < <https://www.youtube.com/channel/UCTLlxRJaYA44baTh0MN6A/videos> ; <https://www.instagram.com/escolasempartidooficial/>; <https://twitter.com/escolasempartid>> Acesso em 30 Jun.2021.

Escola sem Partido @escolasempartid · 22 de ago de 2020

Bolsonaro deve estar satisfeito. Afinal, esse tribunal espúrio, vergonha da nação, inimigo das famílias, acabou dando a ele a desculpa perfeita para abandonar de vez a promessa de combater a doutrinação e a ideologia de gênero nas escolas.



STF decide que lei inspirada no Escola sem Partido é inconstitucional
O STF considerou inconstitucional uma lei estadual de Alagoas semelhante ao projeto Escola...

noticias.uol.com.br

Interessante notar que, por mais que o movimento eleja antigos aliados como novos inimigos há a insistente afirmação de que a “Esquerda” continua dominando institucionalmente a máquina pública, perdurando a certeza de que foram derrotados pelo lado “ruim” da batalha.

Agora, a aparente perda de prestígio político da ação oficial do movimento Escola sem Partido, pelo desmonte constitucional da sua “farsa jurídica construída para impor censura antigênero nas escolas e perseguição a professores” (XIMENES e VICK, 2020), significa, de fato, a vitória da “Esquerda” e a derradeira derrota da influência das mentalidades e discursos criminalizantes, discriminatórios, censores e reacionários na esfera da educação escolar? Via olhar amplo, aconselhado na entrevista com Fernando de Araújo Penna, sustentamos que não, pois o ESP “é um sintoma de uma sociedade manipulada pelo complexo burguês, midiáticos, empresarial e religioso” (GADOTTI, 2016, p.154) e estamos de pleno acordo com Fernanda Pereira de Moura e Renata da Conceição Aquino da Silva quando elas afirmam que “historicamente, o discurso violento da doutrinação foi mobilizado para criar um inimigo e combatê-lo em um vale tudo. Isso implica em termos em conta que ele pode ser mobilizado novamente conforme seja necessário” (2020, p.26). Sendo assim caminharemos para o

fechamento dessa segunda parte do nosso primeiro capítulo apresentando alguns fatores que sustentam nossa incisiva resposta.

A mobilização do reacionário discurso/mentalidade inspirado pelo Escola sem Partido está em vigor, nesse exato momento, no próprio Ministério da Educação (MEC). O atual ocupante da pasta, Milton Ribeiro – professor, advogado e ex-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie que tem forte apoio de entidades evangélicas, pois também é teólogo e pastor da Igreja Presbiteriana⁵¹ – reúne em si todas as qualidades necessárias para manter ativo o “espectro” do ESP nas políticas públicas educacionais. Sem o típico histrionismo do seu antecessor – Abraham Weintraub⁵² – Milton Ribeiro vem, desde sua nomeação em julho de 2020, discretamente aumentado o aparelhamento de áreas estratégicas do MEC⁵³ com uma tropa de conservadores, militares e seguidores de Olavo de Carvalho⁵⁴, afirmando publicamente que “a política do MEC [Ministério da Educação] deve vir e tem que vir em consonância com a visão educacional, do projeto, do senhor presidente da República”⁵⁵. Partindo do princípio que o projeto educacional de Bolsonaro é estruturado pelo Escola sem Partido torna-se inegável a sobrevivência do discurso/mentalidade do movimento na principal instituição que orienta a Educação nacional. Exemplo disso foi a nomeação, em março de 2021, de uma assumida partidária do ESP – Sandra Lima Vasconcelos Ramos, professora da Universidade Federal do Piauí, conservadora, defensora do criacionismo e contra a “ideologia de gênero”⁵⁶ – para a coordenação-geral de materiais didáticos do MEC; pelo visto a lamentação de Miguel Nagib pela falta de engajamento de Jair Bolsonaro com o movimento pode ter surtido efeito.

A sobrevida do persecutório e proibitivo discurso/mentalidade do ESP também está garantida por que parte dos/as parlamentares, ocupantes de cadeiras em nossas Câmaras Legislativas (lembramos que Bia Kicis, deputada federal/PSL, é cunhada de Miguel Nagib), deliberadamente ignoram as decisões do Superior Tribunal Federal e continuam, por outras vias Legais fora da esfera direta da Educação, a propor projetos que seguem essa mesma

⁵¹ Disponível em < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53371442> > Acesso em 04 Jul. 2021.

⁵² Disponível em < <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/18/ministro-da-educacao-abraham-weintraub-anuncia-saida-do-cargo-em-video-com-bolsonaro.ghtml> > Acesso em 04 Jul. 2021.

⁵³ Disponível em < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/16/milton-ribeiro-mec-mais-bolsonarista-weintraub.htm> > Acesso em 04 Jul. 2021.

⁵⁴ Escolhi duas fontes com agendas político-ideológicas publicamente contraditórias e que apresentam uma síntese complementar sobre quem é Olavo de Carvalho e da sua negativa influência no governo bolsonarista. Disponíveis em < <https://veja.abril.com.br/blog/a-origem-dos-bytes/livro-revela-a-face-mais-obscura-de-olavo-de-carvalho/> e <https://www.youtube.com/watch?v=Mz9f3fLks9s> > Acesso em 04 Jul. 2021.

⁵⁵ Disponível em < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/26/politica-do-mec-deve-ir-em-consonancia-com-visao-de-bolsonaro-diz-ribeiro.htm> > Acesso em 04 Jul. 2021.

⁵⁶ Disponível em < <https://oglobo.globo.com/sociedade/mec-nomeia-defensora-do-criacionismo-ligada-ao-escola-sem-partido-para-comandar-area-responsavel-por-material-didatico-24919063> > Acesso em 04 Jul. 2021.

perspectiva. Pesquisamos e podemos citar, como outro exemplo dessa movimentação que favorece a continuidade da essência mais primitiva do ESP, o projeto de Lei 4893/20⁵⁷, de autoria do deputado federal Léo Motta (PSL/MG), que agora quer alterar o *Código Penal* para transformar em ato criminoso, passível de detenção de 15 a 30 dias e multa,

(...) a conduta de quem, nas dependências das escolas da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a “ideologia de gênero”⁵⁸.

As ações do STF são certamente indispensáveis, entretanto, ao considerarmos a dimensão ampla da ação de discursos reacionários, elas por si só não tem o poder de “apagar” das mentalidades de parte dos políticos profissionais e da população que os elegeu a concordância com o modelo escolarizado do ESP e nem o desejo de que um dia ele venha a se tornar realidade. Nessa dissertação acreditamos que o discurso que estimulou o temor da “doutrinação ideológica” permanece entranhado em parte significativa da sociedade civil. Conseguimos percebê-lo nas falas dos radialistas (todos aparentemente acima dos 40/50 anos, geração bem anterior ao ESP) que entrevistaram Miguel Nagib na Rádio Guaíba e, após se solidarizarem com Nagib e lamentarem sua saída, passaram a relatar episódios em que afirmam ter sofrido algum tipo de doutrinação por parte dos seus professores (de História) nos seus tempos de estudantes. Essa permanência nos ficou ainda mais explícita na seção de comentários⁵⁹ do site oficial da Câmara Federal de Deputados que noticiou a apresentação e teor do citado projeto de Lei 4893/20. Dos 42 comentários registrados, até a data de escrita desse capítulo, somente 3 foram contrários ao projeto. A seguir destacamos alguns que reproduzem exatamente a narrativa difundida pelo movimento Escola sem Partido.



02/12/2020 17:57

Como professora, vejo direto meus colegas passando trabalho para alunos sobre ideologia de gênero. Seria muito bom se tivéssemos um número para denunciar esse tipo de ensino que é totalmente incompatível e indevido à maturidade dos alunos.



20/04/2021 09:00

Concordo e apoio a escola nao deve obrigar e empurrar uma cultura que fere os ensinamentos contrario que repassados em suas casas por seus pais, quem for a favor ensine em suas casas seus filhos a ideologia do genero ninguem os proibem, agora quem nao é a favor por que é obrigado submeter a conceitos que sao contra seus principios.

⁵⁷ Disponível em < <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2264281> > Acesso em 04 Jul. 2021.

⁵⁸ Disponível em < <https://www.camara.leg.br/noticias/699563-projeto-criminaliza-promocao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas/> > Acesso em 04 Jul. 2021.

⁵⁹ Fonte: Agência Câmara de Notícias. Consultar a seção de comentários no mesmo link da nota nº 49.



28/06/2021 05:41

Um absurdo querer incluir a ideologia de gênero nas escolas ,acho isso deve ser decidido quando forem maiores ,na infância ainda está em formação ou seja ja querem todas as crianças sem amenos saberem o que é a a sexualidade querem ja implantar na cabeça delas .Não a ideologia de gênero nas escolas se for liberado tem ser liberado religião também.



04/05/2021 13:57

Ninguém é obrigado a entender o outro, apenas a respeitar. Isso é uma democracia onde todos tem o seu direito de ir e vir tendo sua liberdade protegida, mas se os LGBTs acham que devemos ser obrigados ouvir o que eles querem e aceitar as coisas deles, então isso não é uma democracia e sim uma ditadura comunista.

A teoria da doutrinação ideológica foi sim abraçada por parte do senso comum e tornou-se mais um termo degradante associado à Educação brasileira e aos seus/suas profissionais que atuam nas salas de aula. Juridicamente o projeto político-pedagógico do Escola sem Partido não conseguiu se concretizar, todavia o enfraquecimento da ação oficial do movimento não indica necessariamente o desaparecimento dos grupos que apoiam e desejam uma educação escolar formatada nos seus paradigmas de escolarização – limitados e limitadores.

Manter constante vigilância e lutar, no chão das nossas escolas, junto aos nossos pares e alunos/as, pela superação de discursos reacionários, discriminadores e preconceituosos nos aspectos mais amplos, além das mentalidades, falas e ações diretamente inspirados pelos partidários do “adormecido” Escola sem Partido ainda é, e sempre será, uma necessidade.

Logo, munidas dessa convicção orientadora daremos continuidade ao nosso trabalho apresentado, no próximo subtítulo, as características e argumentos em favor da aplicação de um paradigma *Democrático* de educação escolar que vise a transformação da nossa injusta sociedade pela formação *Cidadã* das novas gerações de crianças, jovens e adultos inseridas nesse modelo.

1.3 Paradigma Democrático e Cidadão da Educação escolar: a urgência da sua constante defesa

Esta é uma grande descoberta: a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: “Que tipo de política estou fazendo em classe?” Ou seja: “Estou sendo um professor a favor de quem?” Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa “coisa” é o projeto político, o perfil político da sociedade, o “sonho” político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição.⁶⁰

⁶⁰ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 34

Paulo Freire, sempre ele! Reafirmamos que ironicamente a personalidade educacional mais perseguida pelo discurso/ação do movimento Escola sem Partido teve suas perspectivas educacionais confirmadas por aqueles que procuraram deturpar seu trabalho intelectual e macular sua biografia. O ESP na sua pseudo cruzada despolitizadora elevou ao máximo a politização e escancarou sua já sabida existência nas dinâmicas educacionais no nível da educação escolar. Moacir Gadotti, falando sobre a práxis concreta e a filosofia pedagógica (ação-reflexão) de transformação social elaborada por Paulo Freire afirma que depois do educador,

(...) ninguém mais pode ignorar que a educação é um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política.⁶¹

Sendo assim, cientes ou não, eles – o movimento e seus/suas integrantes e apoiadores – também fizeram/fazem política. Ao optarem por um lado ideológico/partidário (Direita e Extrema-direita) e se esforçarem não na coexistência e embate democrático, mas na extinção de outro (Esquerdas)⁶², eles fizeram/fazem política. Ao escolherem defender um padrão tradicional e conservador de família e religiosidade que deveria pautar a formação das/os estudantes – vistos como vítimas sem consciência e vontade/voz próprias – pelo processo educacional escolar, eles fizeram/fazem política. Ao formatar, propor e levar para votação em Casas Legislativas projetos que visavam impor censura de conteúdos, discriminação de gêneros, criminalização e silenciamento de docentes – relegados a simples instrutores que devem ser fiscalizados – eles fizeram/fazem política. O Escola sem Partido escolheu um lado político e utilizou do que pôde para implantá-lo em escala nacional.

Acreditamos que o ESP é um movimento politizado, detentor e propagador de um modelo de instrução escolar reduzido e reducionista com grande potencial de implicações negativas para maioria de nossa sociedade. Paulo Freire é novamente fundamental – e atual – para pensar sobre essa problemática. Esse projeto político-pedagógico de escolarização defendido pelo ESP é conceitualmente caracterizado pelo educador como algo esvaziado de

⁶¹ Palavras escritas por Moacir Gadotti, em 1979, em prefácio para a primeira edição brasileira do seguinte livro: FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. – 41ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b. p. 15.

⁶² Atitude absolutamente contrária ao que propõe Fernando de Araújo Penna quando escreve sobre como lidar com pessoas de pensamento educacional antagônico na Democracia: “Defenderei a seguinte estratégia de luta por uma educação democrática: devemos combater o discurso reacionário através do diálogo com aqueles que se identificam com ele, tentando persuadi-los e sempre tentando construir politicamente a exclusão dos discursos de ódio e desrespeito aos direitos humanos como algo ilegítimo nesse pluralismo agonístico” (PENNA, 2018, p.117).

princípios e objetivos democráticos e libertadores e chamado de *educação bancária*, “para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir” (2020a, p. 82), conteúdos determinados que desconsideram totalmente a vivência e o mundo concreto dos estudantes, identificados como receptáculo vazios, aqueles que não sabem. Na concepção de educação bancária sistematizada pela leitura de mundo de Freire as/os docentes são apenas depositários que executam um processo onde não há a transformação da realidade, mas de fato a sua reprodução, pois os conjuntos de valores e conhecimentos transmitidos representam a mentalidade da classe dominante. Um projeto político-pedagógico sedimentado no que Paulo Freire chamou de consciência bancária que “pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação” (FREIRE, 2020b, p. 50). Libâneo também nos oferece maiores esclarecimentos para compreendermos as estruturas e os resultados a serem obtidos por esse modelo de escolarização distorcido⁶³ pelo ESP,

Com efeito a classe social dominante retém os meios de produção material como também os meios de produção cultural e da sua difusão, tendendo a colocá-la a serviço dos seus interesses. Assim, a educação que os trabalhadores recebem visa principalmente prepará-los para o trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo contentar-se com uma escolarização deficiente (2013, p. 18).

A concepção bancária de escolarização certamente afeta os estudantes como um todo, mas é especialmente cruel com os estudantes das classes mais baixas, vistos como seres passivos que devem ser adaptados, ajustados e estimulados a permanecerem em uma condição de ingenuidade e não criticidade frente às contradições da sociedade em que estão inseridos. Contradições de uma sociedade que cada vez mais adota políticas neoliberais⁶⁴ e que pensa – acredito que mais direcionado para as classes médias e altas – uma “escolarização em termos de uma transação econômica; na qual o aluno e a família são os consumidores; os professores e as escolas, os prestadores de um serviço; e a Educação torna-se uma mercadoria” (PENNA, 2016b, p. 50). E acrescentemos ao problema o nosso próprio grau de responsabilidade, pois

⁶³ Cabe destacar que 1ª edição do livro que estamos utilizando de José Carlos Libâneo foi lançada no ano de 1990 e a sua concepção de escolarização é o extremo oposto e muito mais ampla e complexa do que a visão (de)formada pelo ESP. “A escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade, entendendo por *democratização* a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas e governamentais. A escolarização necessária é aquela capaz de proporcionar a todos os alunos, em igualdade de condições, o domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais requeridos para a continuidade dos estudos, série a série, e para as tarefas sociais e profissionais, entre as quais se destacam as lutas pela democratização da sociedade” (LIBÂNEO, 2013, p. 33-34).

⁶⁴ Ver: LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. – 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

Há uma ideia difundida em boa parte dos educadores de que o papel da escola é apenas o de adaptar as crianças ao meio social, isto é, de ajustá-las às regras familiares, sociais e ao exercício de uma profissão. Nesse caso, não se pensa em uma educação interessada na transformação da sociedade; ao contrário, trata-se de desenvolver aptidões individuais para a integração na sociedade (...). Esta é uma visão conservadora da escola. (LIBÂNEO, 2013, p. 35)

Encarando esse cenário e sendo impactada por seus efeitos a professora de História da educação básica, que desenvolve o presente trabalho, entende que é preciso atender ao chamamento de Paulo Freire e, por isso, também fez a sua escolha política que constitui-se na superação crítica e consciente do modelo/mentalidade de escolarização do Escola sem Partido através da adoção de práticas político-pedagógicas e de estratégias de ensino e aprendizagens inseridas em e atravessadas por ideais do que estamos, por hora genericamente, denominando como paradigma democrático e cidadão de educação escolar. Eis a direção que guiará nossas reflexões no decorrer deste subtítulo.

Nossas referências para a definição e defesa desse paradigma educacional democrático e cidadão advém, em primeiro lugar, da nossa própria Legislação. Quando iniciamos este primeiro capítulo procuramos tecer um raciocínio lógico e objetivo sobre essa situação, demonstrando que as Leis que regem a Educação nacional – incluindo nelas a de nível escolar básico – registradas na CF/88, na LDB/96 e na BNCC de 2018 foram elaboradas visando a formação educacional dos sujeitos nascidos em nosso território – sem distinção de gênero, classe, etnia e religião – dentro dessas bases democráticas e cidadãs e em prol da sua defesa e contínuo aperfeiçoamento. As decisões do STF beberam dessas fontes nos garantindo, por um lado, o direito jurídico/legal de exercer nosso ofício docente com e por esses ideais, mas também o dever constitucional – e ético da profissão – de observá-los e exercê-los através das nossas práticas e disciplinas no cotidiano da educação escolar. No papel de educadores com consciência crítica e que acreditam em um paradigma democrático e cidadão de educação escolar nunca podemos esquecer que viver socialmente na Democracia é uma via de mão dupla, a garantia dos nossos Direitos traz consigo a obrigatoriedade dos nossos Deveres.

Leis e diretrizes regulam o funcionamento da Educação formal, elas são necessárias e indispensáveis para a organização desse espaço e da sua comunidade. Ainda assim sua existência no papel não significa a sua aplicação completa na prática; exemplo disso é a constante dificuldade que as Leis 10639/03, 11645/08 e a temática dos estudos de gênero têm de penetrar no cotidiano escolar. No final das contas o que garante a aplicabilidade das Leis é a concordância consciente daqueles e daquelas que mobilizam seus saberes profissionais para,

através de suas práticas (MONTEIRO, 2007), tornar vivo e possível os processos de ensino e aprendizagens.

A professora/pesquisadora de História que elabora essa Dissertação conscientemente concorda com um projeto político-pedagógico democrático e cidadão, pois encontra-se preocupada com os rumos histórico e sociais do seu presente imediato. A onda conservadora/reacionária nos discursos e ações em uma perspectiva macro, a consequente eleição presidencial e atuação governamental de Jair Messias Bolsonaro em conjunto com os negativos resultados sociais, políticos, econômicos e educacionais agravados pela eclosão da pandemia da Covid-19 impôs aos docentes novos desafios que estamos vivenciando e ainda não conseguimos vislumbrar o seu fim e mensurar seus efeitos. Ameaças à continuidade do sistema democrático por parte do governo federal⁶⁵, carestia e agravamento das desigualdades, aumento do abismo educacional que separa estudantes das instituições públicas e privadas. O que, enquanto indivíduos e sujeitos da área da Educação, podemos fazer dentro de nossas salas, junto aos nossos colegas e estudantes para (insistentemente tentar) superar tamanha gama de novos obstáculos? Investir nossos esforços na educação democrática e cidadã pode ser uma das vias de enfrentamento dessa conjuntura. Dedicuemos as próximas linhas na sua caracterização.

Em conformidade com o dito anteriormente a educação escolar possui função social, sua finalidade é, segundo o Art.22 da LDB/96, “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”. Por entender que “A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica” (LUCKESI, 1994, p.21) vamos procurar definir as concepções pedagógicas – que estarão arbitrariamente combinadas, pois apreendemos como complementares – que nos orientam para atingir essa finalidade, principalmente o exercício da cidadania na Democracia – sem com isso descartar os outros dois objetivos posto que fundamentais para a vivência dos indivíduos no seio da coletividade.

Carlota Boto e Julio Groppa Aquino nos apresentam, em prefácio do livro *Democracia, escola e infância*, uma interpretação abrangente do que é pensar e de como precisamos pensar a educação escolar sustentada em fortes bases democráticas. Ambos nos fazem saber que,

⁶⁵ Disponível em < <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/08/4941188-bolsonaro-de-novo-ameaca-as-eleicoes-apos-falar-sobre-voto-impresso.html> > Acesso em 04 Ago. 2021.

Na Modernidade, pensar a educação significa meditar sobre o cenário escolar e sobre a democratização das oportunidades da educação. Quando pensamos na relação escola e democracia, podemos enveredar por caminhos diversos. Podemos pensar a democracia interna à escola, em seus órgãos colegiados; podemos nos referir à relação democrática, ou não, entre professores e alunos; podemos pensar, ainda, na ação democrática das relações especificamente escolares. Mas há uma acepção de democracia que antecede todos esses domínios: a democratização do acesso à escola. Democratizar o acesso significa não apenas inserir todas as crianças no ambiente escolar, mas também assegurar que elas tenham as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, as condições da escola são fundamentais. Democratizar o ensino é, em alguma medida, preparar o cenário de uma sociedade democrática. Por sua vez, trata-se de introduzir as novas gerações em um mundo que lhes será comum e que precisa ser, por elas, preservado, para, em seguida, ser continuado e mesmo transformado. (BOTO; AQUINO, 2019, p. 8)

No ponto de vista que reconhecemos como válido a educação escolar é um dos instrumentos sócio históricos com o potencial de dar continuidade para o nosso ameaçado sistema democrático – como padrão organizacional das sociedades humanas na contemporaneidade – todavia, tão importante quanto sua continuidade, é a progressiva transformação de seus muitos aspectos excludentes, que fomentam as desigualdades sociais e impedem o justo usufruto de seus benefícios por grande parte das pessoas mais carentes. Assim a nossa concepção democrática e cidadã de educação é transformadora e assimila a mesma “como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade, que nem salva nem reproduz a sociedade, mas pode e deve servir de meio para a efetivação de uma concepção de sociedade” (LUCKESI, 1994, p.37). Elucidemos um pouco mais a caracterização do paradigma de educacional que estamos propondo, a fim de melhor entender sua “natureza”, possibilidades e limites.

Outro saber que não posso duvidar em momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. (FREIRE, 2019, p. 96)

Não obstante permita-nos explicar como se processa a crucial transformação a partir dessa concepção de educação. Pesquisadores que trabalham com as perspectivas de Paulo Freire estão familiarizados que a transformação das relações/situações opressoras existentes no mundo não vem pela instituição “educação” diretamente. Quem lidera essa transformação são as pessoas/educandos, que são sujeitos – e não objetos ou meros depósitos –

conscientizados de si, dos outros e do mundo e que passam a ler/ver, desmistificar, criticamente as mazelas do sistema em que se encontram inseridos/as, via procedimentos educativos libertadores, problematizadores, humanistas e dialógicos que foram propostos – e não depositados em suas mentes – pelos/as educadores que coordenam tal processo de ensino e aprendizagens (FREIRE, 2020a, 2020b, 2019). “O mundo, agora, já não é algo sobre o que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização” (FREIRE, 2020a, p.105).

Fernando de Araújo Penna, na entrevista que nos foi concedida, apresenta sua leitura que tanto amplifica a nossa compreensão da legitimidade e potência transformadora desse modelo educacional – Democrático e Cidadão – quanto explica as causas que motivaram e motivam os/as integrantes do Escola sem Partido em combatê-lo e degradá-lo no meio nacional – político, educacional e social como um todo.

Só complementando sobre isso, no discurso do Escola sem Partido você consegue identificar claramente qual é a concepção de educação com a qual eles trabalham e essa concepção é a de que o professor está ali para transmitir conteúdo, tem ali um conteúdo abstrato e que tem só de transmitir isso e ele não poderia falar sobre a realidade do aluno, não poderia discutir questões atuais. E é muito curioso, tenho usado esse exemplo, uma das figuras que eles atacam de maneira mais intensa é a figura do Paulo Freire. Paulo Freire justamente representa (...) um pensamento educacional que é esse, do professor que aprende com o estudante, o estudante aprende com o professor, docência e discência entrelaçadas, e ele vai criticar essa visão da escolarização como uma educação bancária, o conceito dele de educação bancária.

E é isso, tudo que eles não querem é um professor e a escola como um espaço de transformação. Eles não querem professores que podem combater essas ideias. Não querem a escola como espaço de problematização dessas formas de desigualdades. Desigualdade? Isso não é matéria de escola, isso não tem que ser discutido, o que tem de ser feito é transmitir conteúdo. E sabemos que não! Essas formas de desigualdade elas se convertem em diferentes exclusões dos estudantes. Então elas precisam ser problematizadas até para garantir o Direito à Educação de todos os estudantes, todos, todas e todes, pra usar a terminologia da questão de gênero e sexualidade. Mas é isso, então não é casual, a escola sendo atacada não é qualquer escola, é a escola que tem esse poder transformador, é o professor que investe nisso, são os estudantes que se engajam, por exemplo, em grêmios e em movimentos estudantis. (2021, informação verbal)

Lançando-nos uma vez mais na produção escrita de Fernando de Araújo Penna fica evidente que o Professor também investe suas argumentações, experiência prática e intelectual na educação democrática e cidadã como meio lógico – crítico e criticável, pois deve ser constantemente revisto e aperfeiçoado – para a superação do modelo escolar do ESP. Para que a ameaça de ruptura desejada pelo Escola sem Partido, entre a escola e a democracia, não se concretize precisamos pensar os sistemas escolares como instituições que

desempenham três funções que estão entrelaçadas: a qualificação⁶⁶, a socialização e a subjetivação (PENNA, 2016b, p. 47) e “operar com uma concepção política de pessoa democrática, na qual a subjetividade não é mais vista como atributo dos indivíduos, mas como um qualidade de interação humana” (PENNA, 2017a, p. 254). O historiador propõe também a aprendizagem cívica⁶⁷ – que não se desenvolve apenas dentro do espaço escolar, mas simultaneamente fora dele – e continua,

Podemos operar com uma concepção de aprendizagem cívica como subjetivação, neste caso o foco seria na promoção de uma subjetividade democrática. Dentro dessa proposta, a educação democrática teria como ênfase da aprendizagem cívica a oferta de oportunidades para que as crianças e os jovens tivessem experiências democráticas nas escolas e inserir processos de reflexão sobre as experiências políticas negativas ou positivas vividas na sociedade mais ampla. Esse (...) aspecto é, inclusive, um enorme potencial da educação democrática na escola: é talvez a única instituição por onde toda a população passa em um momento ou outro da sua vida e temos a possibilidade de realizar este tipo de reflexão. (p.255)

Gaudêncio Frigotto afirma que o pensamento único do Escola sem Partido é uma das forças da classe dominante excludente, autoritária e violenta que não se conformou com os avanços sociais da/para a base conquistados com o nosso último processo de redemocratização – que gradativamente foram obtidos após a década de 1980 – e que no âmbito educacional executou um trabalho de regressão das funções sociais da escola formal, investindo na permanência de uma escolaridade de caráter dualista, reprodutora das desigualdades sociais e refém das exigências do mercado capitalista. A partir desse autor podemos compreender que o ESP, na atualidade, é o representante dos antagonistas de quem “centra-se na defesa da escola pública, universal, laica é unitária” (2018, p.25) e daqueles que tem por meta um processo educativo sedimentado nas seguintes concepções,

Na ótica de uma educação de qualidade democrática estão implicados, como condição necessária, o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade e a afirmação dos valores coletivos de justiça, solidariedade e cooperação. Em relação ao método, a qualidade democrática da educação implica romper com a visão fragmentária de conhecimento e superar a oposição entre educação geral e específica, humanista e profissional e política e técnica. No plano pedagógico, isso demanda ter como ponto de partida e de chegada os alunos como sujeitos concretos dentro das condições sociais e culturais nas quais produzem suas vidas. Em relação aos alunos filhos da classe trabalhadora, grande

⁶⁶ Na visão reducionista do ESP a escola deve apenas qualificar seus integrantes, para o mercado de trabalho, de forma “neutra”. Eles descartam as outras duas dimensões como incompatíveis com o seu projeto de escolarização.

⁶⁷ Os conceitos e sistematizações apresentados, de forma sucinta, nesse parágrafo despontam do diálogo que Fernando de Araújo Penna mantém com o pedagogo Gert Biesta em seus mais diversos artigos sobre o Escola sem Partido. Para saber mais consulte as referências originais que estão registradas na bibliografia.

parte frequentadores da escola pública, trata-se de levá-los a atingir o mais elevado grau intelectual e cultural historicamente produzidos. (2018, p. 26)

Por fim, Moacir Gadotti introduz aos seus leitores o *locus* no qual essas concepções devem fluir – ele chama esse espaço de *Escola Cidadã*. Uma escola que ainda está por se fazer, pois apesar das conquistas sociais progressistas nas últimas décadas “no campo da educação, não conseguimos construir uma cultura democrática, cidadã, de solidariedade, de companheirismos e compromisso com a transformação social” (2016, p. 151). O Escola sem Partido se aproveitou dessa brecha para atuar no campo das políticas públicas educacionais e Gadotti faz um leitura ampla do que é o movimento e das suas intenções. O autor analisando o fenômeno, a partir da conjuntura pós-impeachment de Dilma Rousseff em 2016, veementemente afirma,

As expressões “escola sem partido” e “escola de partido único” são sinônimos. Trata-se de uma escola sem pluralidade, sem liberdade, sem diversidade, sem inclusão, sem democracia, uma escola que segrega, que discrimina, que reprime. O Escola Sem Partido tem partido, sim, o partido do golpe.

É um movimento em favor da privatização da educação. Primeiro desqualifica a escola pública e, depois, se propõe “recuperar” essa escola por meio da gestão privada da escola pública ou por meio dos critérios privados de institutos e fundações empresariais. O Escola Sem Partido é apenas mais uma tentativa de destruir a Escola Democrática, a Escola Cidadã, uma conquista da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. (p. 153)

A sistematização da Escola Cidadã, enquanto projeto de educação para e pela cidadania, não é recente. Idealizada por Paulo Freire, no início da década de 1990, a Escola Cidadã⁶⁸ ressalta “a corresponsabilidade na gestão da educação pública entre o poder público a escola e a comunidade” (2016, p. 158). Nesse projeto amplo de formação escolar cidadã as/os educadores são autores e produtores de conhecimentos, têm autonomia na organização do ensino e das aprendizagens, têm pontos de vistas políticos que são debatidos, em constate diálogo reflexivo e crítico, com outros pontos de vista. Não há doutrinação, pois seria contraditória com as metas de liberdade e emancipação. A pluralidade é necessária e respeitada. Educandos são sujeitos do processo, eles e elas têm voz e protagonismo. É um

⁶⁸ Nosso trabalho nos obriga a fazer escolhas, sendo assim privilegiamos nessa caracterização a dimensão pedagógica idealizada para esse espaço, contudo cabe destacar que Moacir Gadotti sistematizou e analisou criticamente – identificando seus pontos positivos e chamando a atenção para possíveis erros e/ou desvios – a dimensão político-administrativa do projeto de Escola Cidadã em livro que recebe o mesmo nome. Na obra, que teve a sua primeira edição lançada em 1992, percebemos que muitas das suas sugestões – citemos três exemplos: a eleição democrática de direções pela comunidade escolar, a gestão ativa dos Conselhos de Escola no funcionamento das suas unidades e a valorização e dedicação exclusiva do/a professor/a – para a construção de escolas públicas de qualidade, plurais, autônomas e democráticas “com capacidade de educar para a liberdade” (1995, p.9) são reivindicações da categoria educacional que até hoje não saíram completamente do papel. Para saber mais consultar: GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

centro fundamental de formação cidadã para a vida social, com Direitos e Deveres e que luta pela superação das desigualdades. Segundo Gadotti “a maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos direitos” (2006, p.158).

Até o presente momento o diálogo para a produção desta Dissertação desenvolveu-se com a dimensão educacional mais ampla, nos aspectos Legais, políticos, institucionais e pedagógicos. Escolhi esse caminho em razão do movimento Escola sem Partido, nos seus projetos e em suas críticas ao sistema de ensino, generalizar negativamente a área educacional formal e seus participantes, acusando toda diversificada rede de educação nacional – pública principalmente, mas também a privada – e os/as milhares de homens e mulheres que atuam na profissão de educadores/as – independente das disciplinas ministradas – como “doutrinadores ideológicos”.

Sendo assim entendi por bem que, nesses primeiros movimentos analíticos e argumentações, deveria me colocar e escrever como integrante da *classe educadora*, independente da disciplina de origem da minha graduação, pois a consciência de ser pertencente à classe docente como um todo, na leitura que proponho e acredito, foi e é fundamental para a superação do paradigma de escolarização que foi engendrado pelo ESP.

Defendemos que essa operação de resgate das estruturas formativas, condicionantes políticos, econômicos e sociais da área educativa é basilar ao nosso trabalho, pois “precisamos entender a natureza sistemática da educação para atuar eficientemente dentro do espaço das escolas” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 28). Ademais, na organização das nossas reflexões trabalhamos a partir da perspectiva de pensar as pesquisas sobre o Ensino de História como lugar de fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011) e procuraremos sempre articular seus fundamentos teóricos-metodológicos com os referenciais desenvolvidos na área da Educação.

Excluir a pedagogia do estudo dos conteúdos, é condenar-se a nada mais compreender do funcionamento real dos ensinos. A pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado pelo mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo; aquele que transforma os ensinos em aprendizagens. (CHERVEL, 1990, p. 182)

Isto posto caminharemos para a finalização do nosso primeiro capítulo adentrando nas especificidades da nossa área de atuação docente caracterizando e problematizando, em nosso último subtítulo, os objetivos e a situação da disciplina escolar de História, do seu ensino e das/dos docentes envolvidos nesse contexto de injustas acusações e tentativa de imposição de

um censor e persecutório paradigma de escolarização promovido pelo movimento Escola sem Partido.

1.4 E o ensino da disciplina escolar de História – e seus docentes – nesse contexto?

A história, desde a Antiguidade, desempenhou o papel – comum a todos aqueles saberes que na modernidade foram agrupados sob o nome de ciências humanas – de formar subjetividades, de produzir a própria humanidade daqueles que são definidos como humanos. A história, quando se torna matéria escolar, explicita esse papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo. Embora tenda a ser desqualificada – porque seria um saber desprovido de uma utilidade imediata, mas não uma tecnologia a serviço da fabricação de artefatos –, a história possui a utilidade de produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social: o próprio ser humano, a subjetividade dos homens. (ALBUQUERQUE, 2012, p.31)

Início a parte final do primeiro capítulo com a citação acima, pois na assertividade das suas colocações encontram-se resumidas algumas das perspectivas acerca do objetivo/função social do ensino escolar de História com as quais venho procurando orientar – a partir da experiência formativa no Mestrado profissional – meu posicionamento sócio-político e minha prática de ensino enquanto profissional atuante na área da Educação. Posicionamento que precisa ser assumido pessoalmente e divulgado publicamente por quem acredita na relevância de uma Educação Democrática e Cidadã, sobretudo na esfera pública, defende o valor do ensino da História escolar, respeita o seu ofício profissional e social e pretende combater discursos/ações atuais que desqualificam esses elementos estruturantes de qualquer sociedade que se pretenda justa e civilizada.

Na citação, de autoria do Professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, encontra-se estabelecido, sem hesitações ou meias palavras, o propósito formador do ensino de História, posto em prática através da modalidade de disciplina escolarizada. E esse ponto, *a formação de subjetividades*, precisa ser compreendido, destacado e defendido por quem é da área, pois é justamente nessa característica essencial do ensino de História que seus detratores investem sua verborragia acusatória ao desfigurar sua legítima função no que eles denominaram publicamente de *doutrinação ideológica*.

Assim como fizemos com a Educação Democrática Cidadã vamos caracterizar o nosso objeto – definindo os objetivos do ensino escolar de História e problematizando essa função social na conjuntura do Escola sem Partido – em diálogo com autores do campo da História

que, em conjunto, estabelecem as bases do que reconhecemos como legítimo e necessário nesse quesito.

As/os profissionais de sala de aula da área educativa sabem que a escola não é uma ilha isolada. Seus muros e o fechamento do seu portão, após o soar do sinal, não possuem o extraordinário efeito de encerrá-la em uma dimensão paralela na qual estudantes e professores ficariam absolutamente alheios/neutros aos fatores sociais, políticos e econômicos do mundo exterior. Ela faz parte da sociedade e com ela se relaciona de uma forma interdependente que é atravessada por acordos, regras, diversidade, sensibilidades, tensões e conflitos entre os seus membros. Entendemos a escola como uma instituição social viva ativa, ela conversa, depende e forma subjetividades com e para o mundo exterior. No verbete *Escola*, do Dicionário Paulo Freire, temos o resumo de como esse importante educador definia o espaço escolar:

Paulo Freire insistia que não é só na escola que a gente aprende. Como instituição social, ela tem tanto contribuído para a manutenção quanto para a transformação social. A escola, para Paulo Freire, não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. A escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e para mudar-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, com a sociedade, com a população. (2010, p. 260)

Dentro desse espaço não neutro, dinâmico, criativo, complexo e contraditório encontram-se os conteúdos Históricos que, desde sua estruturação como área de conhecimento e posteriormente em disciplina escolar ao longo do século XIX, foram pensados tendo a formação dos indivíduos como objetivo prioritário de sua existência. “Assim como na Antiguidade, a história continua tendo a função de moralizar, de ensinar valores, de fornecer modelos de conduta, de orientar a ação no sentido de aperfeiçoamento humano” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 24). Longe de ser uma deturpação intencional para “fazer a cabeça” de estudantes como alardeado pelo movimento Escola sem Partido, o caráter formativo atribuído ao ensino escolar de História faz parte da sua identidade, é justamente o que sempre conferiu sentido para a disciplina.

É correto afirmar que as características das subjetividades que deveriam ser formadas pelas diferentes modalidades de ensino de História transformaram-se ao longo do tempo. O curso dos acontecimentos sociais e políticos exerceram e exercem influência na conformação conceitual da História acadêmica e escolar. A história formadora de cidadãos dispostos a morrer pelo Estado Nação do século XIX foi gradativamente revista em seus fundamentos – pelas perspectivas marxistas ou dos Annales, por exemplo – após as graves consequências

dessa mentalidade nas duas Guerras Mundiais eclodidas na primeira metade do século XX (ALBUQUERQUE, 2012).

Nossa pesquisa não acredita e em razão disso não busca alcançar neutralidade na dimensão educacional. Repudiamos a distorcida narrativa/mentalidade da doutrinação ideológica e defendemos, sem hesitar, o objetivo formativo do ensino escolar de História, por isso é preciso determinar com quais perspectivas de ensino e formação de subjetividades estamos dialogando. Pensando no espaço-tempo em que efetuo a minha prática docente concordo com o diagnóstico elaborado pela Professora Flávia Eloisa Caimi:

As sociedades, os sistemas de ensino, as escolas e universidades enfrentam, em nossos dias novas e complexas demandas formativas, em face das exigências postuladas pelo crescente volume das redes informacionais e de diversificação cultural a que as pessoas são submetidas em seus cotidianos. (2009, p.65)

Diversidade cultural e de identidades, polarização política, instabilidade social e econômica, crise ambiental, contestação das instituições sociais tradicionais – como a escola – *Fake News*, negacionismos científico e histórico, avalanche de informações e sua rápida obsolescência, a dinâmica da vida em rede, mundo pós pandemia e tudo isso ao mesmo tempo e agora. Qual é a função social do ensino escolar de História nesse cenário de desafios contemporâneos? Rocha, Magalhães e Gontijo ao tratarem sobre os objetivos da história escolar respondem:

O conhecimento a que ela visa tem relação com um objetivo de fundo de toda a historiografia: suprir a carência de orientação no mundo. Para tanto é preciso construir leituras sobre o mundo e sobre si capazes de favorecer o sentimento de identidade (por conseguinte, de pertencimento) e, ao mesmo tempo, a capacidade crítica para reconhecer e lidar com as diferenças e situá-las no tempo (ou seja, historicamente). Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo da história escolar é ensinar/aprender a pensar historicamente, rompendo com as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativas. (2009, p. 16)

Outro autor que agrega interessantes proposições teóricas e conceituais para que aprofundemos nossas reflexões sobre o Ensino de História escolar e seus objetivos formativos é o Professor Luis Fernando Cerri. Pode-se obter em suas produções o conceito de *consciência histórica*, que por sua vez é fortemente estruturado nos trabalhos de outro importante autor, Jörn Rüsen – referência em diversos textos lidos nas disciplinas cursadas no Mestrado ProfHistória. Segundo Jörn Rüsen, citado por Cerri,

A consciência histórica pode ser definida como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu

mundo e de si mesmos de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (2017, p.59)

Apontamos, contudo, que a consciência histórica não é algo que as/os estudantes não tinham e foi “concedido” pela disciplina escolar histórica; na verdade, nessa interpretação colocada por Rüsen e Cerri, o ensino e as aprendizagens históricas formais, didaticamente sistematizadas para serem processadas pela educação escolar, aprimoram crítica e cognitivamente a já previamente formatada consciência histórica dos indivíduos auxiliando na formação das suas subjetividades/identidades, “o conceito de consciência histórica entende que a interpretação do próprio indivíduo e da coletividade no tempo começa a ser formada muito antes da escolarização das crianças” (CERRI, 2011, p. 112). Conseqüentemente, partindo dessa premissa, não podemos afirmar que existem pessoas sem consciência histórica. Vejamos como o Professor Estevão C. de Rezende Marins nos estimula a pensar mais sobre esse quesito.

Consciência Histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que *todo agente racional humano* adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal de existência. (...) A CH inclui a consciência da historicidade *intrínseca a toda existência humana*, inserida no conjunto da cultura, das instituições e das ações das pessoas. *A historicidade é um pressuposto fundamental da condição existencial de todo o ser humano*. Refletir sobre essa condição é um procedimento de pensamento histórico, necessário a todos e a cada um, a que se procede sempre e, a todo momento, em toda circunstância, ao longo da vida. [Os grifos são meus.] (2019, p. 55)

Marins reconhece que *todo agente racional humano* tem consciência histórica, contudo em graus distintos de elaboração da reflexão histórica, divididos em três níveis: o pessoal, o escolar e o científico. Compete especialmente aos professores de História da educação básica, profissionalmente preparados para o ofício, intervir pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem “no nível escolar, em que a consciência histórica se desenvolve na interação entre docente e aluno” (MARINS, 2018, p.36). Sem é claro ignorar as outras duas dimensões, pois “aprender como se processam esses planos e como se dá tal distribuição integra a formação histórica de toda pessoa, sem cujas reflexão e decisão (arbitrária ou raciocinada) nada se dá” (MARINS, 2018, p.37).

Então não podemos determinar que o ensino escolar de História e seus professores são os promotores da consciência histórica, “concedendo” aos estudantes, através dos seus conteúdos, objetivos, métodos e técnicas de ensino, uma capacidade que anteriormente não possuíam. Dentro da visão conceitual adotada como a mais coerente ao longo do atual trabalho “o ensino de história pode ser definido como a interferência de caráter de

desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo” (CERRI, 2017, p.61). Ciente das observações de Marins e Cerri a pergunta que se coloca aos professores que interagem pela primeira vez com um nova turma é a seguinte: Em qual fase ou nível de desenvolvimento encontra-se as consciências históricas dos integrantes desse grupo? Com isso detectado cabe elaborar intervenções pedagógicas a fim gradativamente aprimorar as capacidades cognitivas dessas consciências tendo em vista a formação de subjetividades temporalmente orientadas na e para a vida prática – dentro de escolhas éticas, políticas e cumprindo os Deveres e Direitos respaldados nas legislações educativas vigentes. Impossível atribuir o selo de “doutrinação ideológica” para essa operação formativa.

Ainda de acordo com Cerri a função social – de interesse público – do ensino de História é prevenir a formação de identidades não razoáveis – autoritárias, racistas, machistas, xenofóbicas, homofóbicas – e promover a formação de identidades razoáveis⁶⁹. Com relação às características dessas identidades/subjetividades razoáveis que podem, ou de fato precisam ser formadas no e para o contexto previamente apresentado retorno com as palavras do Professor Durval Muniz Albuquerque Júnior:

A história tem, assim, um importante papel a exercer nesse mundo onde a alteridade, a multiplicidade e a diversidade social e cultural exigem um preparo subjetivo para a convivência com o diferente, sem o que temos e teremos crescentes manifestações de intolerância, xenofobia, até mesmo a revivência de discursos eugenistas e segregacionistas, além de práticas de agressão, violência e extermínio. Saber aceitar e conviver com a diferença, aceitar a opinião e o ponto de vista diferente como tendo direito à existência, representar a formação de subjetividades mais bem-preparadas para a convivência democrática. (2012, p. 33)

Dessa forma, o ensino de História – em sua modalidade escolar básica – tem função social e esta encontra-se em conformidade com a Legislação vigente. A manutenção dessa disciplina nos currículos escolares serve um propósito formativo amplo, qual seja, dentro das sociedades democráticas cabe a esta disciplina formar subjetividades, utilizando as experiências humanas do passado para pensar, questionar e instrumentalizar temporalmente as consciências históricas para a vida prática no presente e possibilitar que esses indivíduos vislumbrem futuros possíveis⁷⁰ sendo assim uma ferramenta social formal e auxiliar⁷¹ na

⁶⁹ Veja a definição completa que o autor elaborou de identidades razoáveis e não razoáveis em: CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e a consciência histórica. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 112-114.

⁷⁰ Aqui adotamos as perspectivas sobre os objetivos do Ensino de História de Jörn Rüsen e Luis Fernando Cerri.

⁷¹ Reconhecendo é claro os limites dessa função e nossa “autonomia relativa” (MONTEIRO, 2007, p.13), pois a formação dos indivíduos e de suas subjetividades não é monopólio da História. Ela ocorre de forma dinâmica e

formação de crianças, jovens e adultos criticamente revestidos com subjetividades cidadãs. Essa função social é referendada pela atual BNCC nos seguintes termos,

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2018, p.400)

Por suas características previamente apresentadas a disciplina História na sua modalidade escolar e logicamente seus professores são alvos por excelência dos ataques desferidos pelos partidários dos discursos reacionários e conservadores. E pela afirmação de Marcelo de Souza Magalhães isso deve ser esperado – atitudes intervencionistas nos padrões do ESP – por quem labuta na área da educação inserido nessa disciplina uma vez que “por estar relacionada à formação do cidadão e à construção de identidade, é alvo de frequentes disputas acerca do que ensinar” (2003, p. 172).

Na sanha deturpadora dos grupos reacionários tudo isso que escrevemos e procuramos justificar, lógica e equilibradamente, foi e ainda pode ser reinterpretado maliciosamente como doutrinação ideológica. Acompanhamos nas linhas precedentes que a estratégia preferencial do discurso/ação do ESP para subjugar a categoria “doutrinadora” aos seus parâmetros de escolarização, falsamente neutra e apolítica, foi a massiva e insistente desqualificação pública do ofício docente e criminalização – via anteprojetos inconstitucionais – do nosso trabalho, procedimentos utilizados para “criar um ambiente de ódio em relação aos professores e deixá-los com medo de fazer o seu trabalho de acordo com seu saber profissional” (PENNA, 2017c, p.94).

Para o ensino da disciplina escolar História o efeito mais latente ocasionado pela perseguição do Escola sem Partido é o retrocesso para um estilo de ensino raso e sem significados práticos na vivência das/os estudantes. Esse efeito – de um ensino de história propedêutico, simplificado e sem problematização – foi captado pelo Professor Fernando de Araújo Penna, pois em muito dos seus contatos com outros professores o historiador percebeu a problemática da autocensura. Na entrevista que fizemos questionamos sobre sua avaliação pessoal acerca das consequências do ESP na prática das/os docentes de História no cotidiano das salas de aula e ele nos disse,

constante na vivência das relações familiares e sociais, e mesmo dentro da instituição formal de ensino esta é uma tarefa que se encontra dividida entre todas as disciplinas.

(...) eu fui a todos os Estados do Sul, Sudeste e Centro-Oeste e ficou faltando alguns Estados, 3 ou 4, do Nordeste e Norte, mas em todo lugar que eu ia, da capital ao interior, era algo que me assustou muito e foi um fenômeno que eu entendi como professores começando a se auto censurar por medo. Então várias narrativas de professores que deixaram de falar sobre temáticas que eles julgam importantes, que estão em documentos curriculares, que estão previstas em Legislação como as Leis 10639 e 11645 e esses professores estavam começando a deixar de falar sobre essas temáticas por medo. Falo como uma impressão, não é fruto de uma pesquisa, mas é a impressão de alguém que viajou o país quase todo discutindo a temática. (2021, informação verbal)

Então é chegada a hora de não só de falar sobre as/os docentes de História, mas de especialmente ouvir as vozes, de dialogar com alguns deles e delas que vão compartilhar conosco suas percepções e experiências de exercer o seu ofício de ensinar História, no chão das escolas de educação básica, em tempos de atuação do discurso/ação do Escola sem Partido. Em frente!

2 VOZES DO CHÃO DAS ESCOLAS: COM A PALAVRA, PROFESSORES DE HISTÓRIA

Quais foram e/ou são os impactos palpáveis do discurso/ação do Escola sem Partido nas práticas de ensino dos/as docentes de História? Esses sujeitos mobilizaram seus saberes/conhecimentos para oferecer resistência? Como o embate entre professores de História X ESP se processou no chão das escolas? Essas e outras questões formam o norte que nossa bússola investigativa nos indica e ao longo desse capítulo pretendemos delinear respostas que esclareçam nossas dúvidas.

Porém, alcançar essa meta não é tarefa solitária da pessoa que conduz a pesquisa, muito pelo contrário. A estrada tem seus percalços e ela precisa ser trilhada coletivamente. Para isso contamos com as impressões de colegas professores/as que aceitaram o convite de manifestar, para um público mais amplo, seus testemunhos do que foi vivenciar o ESP no seu cotidiano profissional. Seremos seus “ouvintes” atentos, nossa análise se alimentará dessas fontes e, dentro dos limites que temos, tentaremos ressoar as vozes e sentimentos do grupo que reunimos para essa caminhada.

Na ótica conceitual e política dessa pesquisa entendemos que os/as professores/as de História que porventura tiveram suas práticas de ensino afetadas pelo ESP também são sujeitos detentores de saberes da docência (CAIMI, 2015; MONTEIRO, 2007; TARDIF, 2012) e que lidamos, dentro da educação escolar básica, com o desafio de proporcionar aprendizagens históricas significativas, orientadoras e conscientemente críticas para estudantes em processo de formação – no paradigma Democrático e cidadão – na e para a complexa dinâmica social da atualidade⁷². Isto posto, achamos importante iniciar esse capítulo ponderando acerca de algumas características basilares que constituem a carreira educativa que escolhemos como profissão.

⁷² Empreendemos essa conceituação com profundidade no Capítulo 1. Cientes de que esse objetivo é um compromisso político e social de parte da categoria acadêmica e docente que está em conformidade com uma visão de mundo Democrática e progressista.

2.1 Algumas reflexões sobre o perfil de uma profissão que lida com saberes e práticas

Os efeitos sanitários, sociais, políticos e econômicos da sindemia⁷³ da Covid 19 são incontáveis no contexto internacional e assombrosos na conjuntura nacional. A magnitude desse fenômeno é visível em nosso transformado cotidiano, mas ainda precisaremos de tempo para encarar e superar, enfrentando duras penas, suas consequências concretas no mundo social que hoje pode ser dividido em antes e depois da Covid-19. Entretanto na dimensão da Educação formal foi acarretado um interessante resultado paralelo. Permita-me explicar.

Com o necessário fechamento das escolas – espaço onde a aglomeração (nem sempre) disciplinada é regra – para minimizar a disseminação do vírus a coletividade, que possui filhos e filhas em idade escolar, viu-se obrigada a lidar por conta própria, provavelmente até pela primeira vez, com as responsabilidades e custosos desafios de liderar, durante algum tempo, o nível escolar da reflexão histórica⁷⁴ dos seus rebentos.

A panaceia de que a tecnologia por si só resolveria a questão de déficit educacional foi posta à prova. Ora, vivemos na Era da informação, da informática e dos dispositivos e tecnologias digitais, teoricamente em poucos cliques temos ao alcance das nossas mãos respostas prontas para os mais diversificados questionamentos e dúvidas. Com Rodrigues, Bechara e Grubba a Era da informação é contextualizada da seguinte forma

(...) a partir da metade do século XX, tem-se a terceira revolução industrial (indústria 3.0), também chamada de revolução digital ou do computador, ao contribuir com o desenvolvimento da eletrônica e da automação, da robótica, dos computadores, com a criação da internet e o desenvolvimento e popularização de equipamentos eletrônicos. É durante a terceira revolução industrial que se observa o surgimento, estabelecimento e a ascensão ao poder das telecomunicações e da tecnologia da informação, que auferem nova importância à informação, transformando-a em matéria prima. (2020, p.05)

No conhecido YouTube⁷⁵, por exemplo, há milhares de vídeos com conteúdos educativos e históricos – muitos, de fato, bem elaborados e tantos outros de procedência, no mínimo, questionável. Aparentemente a tarefa seria simples; aprendizado dinâmico,

⁷³ Conceito de sindemia. Disponível em <<https://cee.fiocruz.br/?q=node/1264> > Acesso em: 31 Ago. 2021.

⁷⁴ Estevão C. de Rezende Martins nos faz saber que a reflexão histórica possui três níveis distintos: “(a) o nível pessoal, plenamente individual, no qual a reflexão somente pode ser produzida ou elaborada pelo agente particular, desde a infância e ao longo de toda a vida; (b) no nível escolar, em que a consciência histórica se desenvolve na interação entre docente e aluno; (c) no nível científico, em que a narrativa histórica evolui, sob as convenções e práticas metódicas, para a narrativa historiográfica” (2018, p. 36). Aqui focamos em História, mas estamos cientes que a tarefa de ensino online envolveu as demais disciplinas curriculares.

⁷⁵ Plataforma de compartilhamento de vídeos pertencente ao Google.

instantâneo e individualizado. Era só colocar a criança para assistir e estaria feita a “educação”. Entretanto será que foi assim? Acreditamos que não! Nossa negativa é ratificada na leitura Inés Dussel que, em texto que reflete acerca dos desafios e possibilidades da educação em tempos de pandemia no mundo real atravessado por contradições sociais e econômicas, afirma,

Contrariamente a lo que se decía de que es más fácil aprender de manera virtual, estamos viendo que es más difícil, ao menos em estas condiciones de desigualdade que tenemos. Lo que es fácil es engancharse a YouTube o jugar algunos videojuegos, pero animarse a lecturas o a problemas de conocimiento más difíciles requiere de otros andamiajes, otros apoyos; solos o sueltos cuesta mucho más. (DUSSEL, 2020, p. 346)

É certo que esse cenário tecnológico e digital tem suas potencialidades, mas o mesmo também oferece muitas limitações para quem não é especializado em educação escolar – alguém que saiba como mediar didaticamente a grande gama de informações com os interlocutores para daí criar conhecimento. Entendemos que informação é diferente de conhecimento e segundo Peter Burke,

Também precisamos distinguir entre conhecimento e informação, “saber como” e “saber o quê”, e o que é explícito e o que é tido como certo. Por uma questão de conveniência este livro usará o termo “informação” para referir-se ao que é relativamente “cru”, específico e prático, e “conhecimento” para denotar o que foi “cozido”, processado ou sistematizado pelo pensamento. (2003, p. 17)

Igualmente concordamos com Moacir Gadotti quando ele, ao examinar criticamente os adjetivos que caracterizam a sociedade/Era atual, diferencia os dois conceitos – conhecimento diferente de informação – e diz:

Fala-se muito hoje em sociedade do conhecimento, às vezes com impropriedade. Mais do que a era do conhecimento, devemos dizer que vivemos a era da informação, pois percebemos com mais facilidade a disseminação da informação e de dados, muito mais do que de conhecimentos. O acesso ao conhecimento é ainda muito precário, sobretudo em sociedades com grande atraso educacional (2003, p. 43).

O clamor de parte do público e imprensa corporativa pelo retorno presencial ⁷⁶ – mesmo sem a imunização da comunidade escolar – jogou um holofote para as dificuldades de

⁷⁶ Um pequeno compilado de artigos em defesa do retorno das aulas presenciais. Disponíveis em < <https://veja.abril.com.br/blog/coluna-claudio-lottenberg/volta-as-aulas-presenciais-deve-ser-o-objetivo/> ; <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/mec-recomenda-volta-as-aulas-presenciais> ; <https://educacao.estadao.com.br/blogs/escola-da-vila/por-que-a-volta-as-aulas-presenciais-e-tao-importante-para-as-criancas/> ; <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/volta-as-aulas/> > Acesso em 31 Ago. 2021.

estudar isoladamente na infância e adolescência e os incontestáveis prejuízos pedagógicos e emocionais advindos do prolongamento do distanciamento social tornou urgente a interação direta – inseridos no espaço físico escolar – entre professores e alunos. Quem tem acesso aos instrumentos tecnológicos não entende a totalidade e quem vive em carência sócio econômica nem acesso tem. A classe docente foi colocada na categoria de servidores essenciais, trabalhadores prioritários e convocados para reassumir seus postos nas escolas. Vejam só, professores e professoras são *profissionais* fundamentais. Fato desde sempre sabido por quem é da área, pois

Para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes é o professor que, investido de autoridade acadêmica e institucional, domina um conjunto de saberes, e é por meio do seu trabalho de planejamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que se realiza a educação escolar. (GUIMARÃES, 2012, p. 24)

A Covid-19 revelou para todos que ensinar crianças e adolescentes de maneira ética, educativa e formal não é uma tarefa simplória ou que possa ser feita por amadores sem um mediador capacitado, nesse caso professoras e professores que estudaram, foram (e são constantemente) avaliados e por fim se formaram para esse objetivo. A sindemia ensinou que aquelas pessoas que estão na linha de frente do processo da Educação escolar, atuando no chão das escolas, ou seja, nas salas de aulas junto aos estudantes, são profissionais especializados, que dominam métodos e estratégias científicas, didáticas, críticas e racionais para que o aprendizado das crianças e jovens possa se concretizar. Neste trabalho concebemos a identidade profissional docente como na caracterização elaborada por Flávia Eloisa Caimi,

Entende-se, com base em tal enfoque, que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. O professor não seria, assim, um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho. (2006, p.28-29)

No que diz respeito à disciplina História ficou claro que não mais lidamos com a enumeração e memorização de fatos, datas e “heróis” nacionais; a sistemática visando a educação histórica é muito mais complexa. Segundo a visão experiente de Selva Guimarães discutir, ensinar e aprender História com os mais diversificados estudantes e contextos escolares do século XXI “é pensar os processos formativos que se desenvolvem em diversos

espaços e as relações entre sujeitos, saberes e práticas. Enfim, é refletir sobre modos de educar cidadãos numa sociedade complexa, marcada por diferenças e desigualdades” (2012, p.20). Marcelo de Souza Magalhães ao analisar as reformas curriculares no Ensino Médio afirma que nas diretrizes oficiais propostas para esse nível de ensino “mais importante do que aprender um conteúdo relativo a uma área de conhecimento é desenvolver procedimentos que permitam ao aluno aprender a conhecer” (2006, p.53).

Como já argumentamos ao longo desse trabalho a História disciplina escolar tem sim uma intencionalidade formativa; segundo passagem escrita em artigo por Daniel Pinha da Silva “está no cerne da modalidade pedagógica da história o seu propósito formador de condição comum a todos os cidadãos, qual seja, a de pensar e intervir no tempo presente por meio do conhecimento produzido sobre a história” (2017, 119). Sendo assim, seus professores, sujeitos produtores de conhecimentos e profissionalmente capacitados, que “mobilizam saberes que dominam para ensinar o que ensinam” (MONTEIRO, 2007, p.18) visam cumprir a função social e reconhecidamente Legal da disciplina, que é formar cidadãos críticos, autônomos e capacitados, que sabem como conhecer, para conviver em um ambiente culturalmente heterogêneo e socialmente contraditório, respeitando as diversidades e lutando por uma sociedade mais Democrática e justa. “Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas” (GADOTTI, 2003, p.17).

Aprende-se pois, na História, a vida concreta dos sujeitos humanos em seus tempos. Tal aprendizagem é necessária, pois por ela todo sujeito entende e explica sua origem e seu contexto. Enfim, essa aprendizagem habilita o sujeito a decidir e a agir, para alcançar sua compreensão de si, de seu mundo e de seu possível futuro. (MARTINS, 2018, p.43)

Para alcançar as metas de formação histórica e cidadã dos indivíduos apontadas na citação de Martins e dos outros autores/as referenciados fazemos usos dos nossos saberes e práticas de ensino que foram aprendidos na graduação inicial que nos licenciou para o ofício docente, revisitados em nossas memórias dos tempos de estudantes da educação básica e aperfeiçoados em cursos de atualização e pelas nossas experiências individuais e trocas, na lida diária das escolas, com estudantes e outros colegas. O saber que caracteriza as práticas das/dos docentes é plural, “porque se constitui de um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (MONTEIRO, 2007, p.178).

Quando falamos de práticas de ensino estamos nos referindo aos métodos que cada professor/a aprendeu, aprende e vai desenvolvendo de forma individual e coletiva – com os pares e os estudantes – ao longo da sua experiência em sala de aula para exercer o seu papel de docente educador/a que tem por objetivo proporcionar o aprendizado daqueles que estão sob sua responsabilidade. “Para a história e demais disciplinas, método de ensino corresponde às formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais” (BITTERCOURT, 2019, p. 162). “Etimologicamente a palavra método vem do grego *meta* (=até) e *odos* (=caminho). Na Didática Geral tem significado os meios colocados em prática racionalmente para a obtenção de um resultado determinado” (SCHMIDT, 2019, p. 58).

Os métodos/práticas de ensino são os instrumentais que concretizam o processo de ensino e aprendizagem e andam de mãos dadas com nossos conjuntos de saberes. E quais são esses saberes que professores de História dominam? Flávia Eloisa Caimi afirma que professores/as de História precisam dominar e lidar com 3 conjuntos de saberes que estão explicados abaixo:

No raciocínio empreendido, elenca-se três principais conjuntos de saberes a serem mobilizados na docência em História: 1) os saberes a ensinar, circunscritos na própria história, na historiografia, na epistemologia da história, dentre outros; 2) os saberes para ensinar, que dizem respeito, por exemplo à docência, ao currículo, à didática, à cultura escolar; 3) os saberes do aprender, que se referem ao aluno, aos mecanismos da cognição, à formação do pensamento histórico etc. (2015, p. 105)

Nesse artigo Caimi parte do princípio de que a escola não é uma mera receptora dos saberes acadêmicos, ou seja, reprodutora passiva dos “conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área da ciência da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária” (TARDIF, 2012, p. 245-246). Muito pelo contrário, ela possui culturas e demandas próprias, portanto os métodos/práticas e saberes/conhecimentos a serem nela ministrados devem dela emergir. Professoras e professores exercem um trabalho de natureza social, não são meros transmissores de conteúdos, mas detentores de saberes, mediadores formados intelectualmente e decisivos nos processos de ensino-aprendizagem, além de recriadores de conhecimentos escolares que são construídos para atender as complexas e plurais práticas sociais e culturais que adentram a escola no tempo em que vivemos. Por Caimi sabemos que há exigências éticas, políticas, sociais e

técnicas específicas, de um fazer científico em transformação⁷⁷, que são requeridas das/os docentes de História da Educação básica e sobre isso a autora nos diz,

As reformas educativas implementadas no Brasil nos anos 1990 e 2000, notadamente, também trazem demandas específicas aos professores de História, como, por exemplo, a incorporação de novos temas e conteúdos no currículo escolar, oriundos da renovação historiográfica, face ao incremento da produção acadêmica na área específica; o reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares, entendidos como meios e não como fins em si mesmos, exige que se operem recortes na vastidão de conhecimentos históricos disponíveis; as exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina; o uso de metodologias próprias do campo de investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero, por exemplo. (2015, p. 110)

Consideramos que uma pesquisa que tem como ponto de partida o *lugar de fala* de professores de História e que pretende compreender as adversidades que incidem no já intrincado processo de ensino e aprendizagem da disciplina precisa dialogar com os fundamentos conceituais desenvolvidos pela já citada Professora Ana Maria Monteiro. No seu livro intitulado *Professores de História: entre saberes e práticas* – que foi sua tese de Doutorado – Monteiro também assume a perspectiva de que professores de História são profissionais detentores de saberes que são mobilizados para o ensino e esses educadores da disciplina articulam “saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos” (2007, p.14). Sua pesquisa serviu de inspiração metodológica para a nossa que está em curso, pois após detectar um problema que afeta o ensino de História ela buscou em professores da disciplina, atuantes na Educação básica, possíveis soluções.

Tornar significativo o estudo e ensino da disciplina História em um contexto sócio-cultural presentificado e que paulatinamente descarta experiências do passado como algo desnecessário, eis a complicada tarefa imposta aos docentes de História na atualidade. Ana Maria Monteiro inicia o seu estudo detectando essa problemática enfrentada por profissionais

⁷⁷ Sobre as transformações na historiografia que conseqüentemente afetaram o fazer docente fazemos saber que: “De modo cada vez mais acelerado, deslocam-se os modelos europeus de cultura; (...) e a descolonização do Terceiro Mundo faz emergir as sensibilidades descolonizadas. Sob o impacto da globalização e da compressão das dimensões espaço-temporais, os três grandes pilares da identidade e cultura nacionais – as grandes narrativas da história, da língua e da literatura – são cada vez mais postos em questão. Produzem-se novas identidades, ao mesmo tempo em que novos sujeitos emergem no cenário político e cultural. A abertura para a diferença e o progressivo deslocamento em direção às margens revelam novos atores e autores” (MATTOS, 2006, p. 10).

da disciplina que, cotidianamente, se esforçam para que seus estudantes percebam a importância do conhecimento histórico em suas vidas; sobre a situação dessa conjuntura ressalta a autora “que o ensino dessa disciplina, mais do que necessário, torna-se cada vez mais essencial, por contribuir para auxiliar os alunos a compreender a historicidade da vida social, superando visões imediatistas, fatalistas, que naturalizam o social” (2007, p.11).

Monteiro identifica o problema e empreende em seu trabalho uma busca por alternativas criativas que sirvam de exemplos orientadores para a classe dos docentes de História na realização de sua incumbência profissional e social, e como já afirmamos tais alternativas, que são por ela conceitualmente sistematizadas, emergiram de professores reais, em exercício na educação básica e que lhe apresentaram suas estratégias e práticas de ensino da disciplina, fundamentadas em saberes diversos e convergentes⁷⁸.

Entretanto Monteiro nos revela que tal forma de encarar o fazer dos profissionais da Educação básica nem sempre seguiu essa linha de compreensão. Em levantamento bibliográfico feito pela autora vemos que nas pesquisas elaboradas antes dos anos de 1970 o “saber escolar”, o “saber docente” e o “saber da experiência” eram desconsiderados pelos estudiosos do campo da educação. Nessas pesquisas, baseadas em um modelo de racionalidade técnica de ensino, o foco de preocupação era analisar o *fazer* dos professores e não os seus *saberes*, pois os professores do nível fundamental eram percebidos apenas como técnicos que deveriam seguir e transmitir saberes previamente produzidos por outros – objetivo que o Escola sem Partido procurou retomar. Maurice Tardif e Claude Lessard – autores referenciados por Monteiro – identificam que esse estilo de pesquisa, mais preponderante no passado, é composto por “visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo o que os professores *deveriam ou não fazer*, deixando de lado *o que eles realmente são e fazem*” (2014, p.36).

Na atual conjuntura de pesquisas sobre as práticas docentes na Educação básica tal visão estreita, hierarquizada e diríamos até preconceituosa com a classe que atua nesse nível de ensino formalizado, público e privado, está superada. Maurice Tardif nos ensina como, em

⁷⁸ Esses saberes elaborados na experiência individual das/os professoras/es que colaboraram na pesquisa de Monteiro podem servir de inspiração para a classe, pois também são saberes sociais, de acordo com Tardif (...) “esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem um formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva do seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. Desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho” (2012, p.12).

uma investigação acadêmica, precisamos lidar com esses sujeitos fundamentais do processo educativo.

No que diz respeito à subjetividade, um postulado central tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos anos. Esse postulado é o seguinte: os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os outros, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é nos ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros agentes educacionais. (2012, p.228)

Em nosso trabalho entendemos que professores de História devem ser interpretados como autores e autoras; lecionamos para estudantes do ensino fundamental e médio, mas também somos historiadores/as. Entramos em contato, no papel de professores/leitores, com os conhecimentos acadêmicos “canônicos”, refletimos sobre eles e os reelaboramos criativamente para que sejam posteriormente trabalhados e compreendidos com e pelo público discente da Educação básica. Essa visão que abraçamos como legítima é defendida pelo Professor Ilmar Rohloff de Mattos que entende que as aulas produzidas pelas/os docentes de História são também textos históricos, pois traduzimos as “especiarias alheias” mobilizando os nossos saberes – escolares, docentes e de experiência – para, por meio de nossas práticas/métodos de ensino, ministrar as aulas (textos) que são criações autônomas e coletivas em um só tempo. O objetivo de uma aula difere da pesquisa, mas nos dois movimentos se faz História. Na pesquisa questionamos e problematizamos textualmente, e nas aulas – que são únicas para cada turma – tornamos o “velho” em novidade, em um “objeto de ensino e oportunidade de aprendizagem” (MATTOS, 2006, p.8), pois tais conteúdos são, até então, desconhecidos por aquele público com o qual interagimos.

No texto/aula de Mattos tomamos consciência que caracterizar as aulas que produzimos como texto – contado, narrado – é uma desforra, pois recusamos a exclusão e sentimentos de inferioridade e reafirmamos a nossa posição de professores/historiadores da Educação básica; ainda de acordo com o Professor Ilmar tal atitude é,

Uma leitura singular que revela o fato de os professores de história estarmos imprimindo à nossa prática cotidiana um significado diverso, provocando talvez uma surpresa e rejeitando a inferioridade. De modo categórico, afirmamos ainda

uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; que ao se contar uma história por meio de uma aula, também se faz história; e que somente ao fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular uma proposição podemos afirmar que somos autores. Mas o fazemos não para afirmar uma semelhança, e sim para sublinhar a diferença que nos identifica. (2006, p. 11)

Cabe dizer também que professores/as de História da Educação básica são antes de tudo seres humanos, diversos, não perfeitos, inconclusos, com sonhos, metas e temores. Para esses seres humanos em processo de formação individual, que não se finaliza com a graduação, é outorgada a grave função social de formar, via educação escolar, outros seres humanos, igualmente diversos, não perfeitos, inconclusos, com sonhos, metas e temores. Maria Auxiliadora Schmidt entende, assim como os colegas autores/as que a precederam, que temos competência acadêmica e pedagógica, ainda assim ela nos oferece mais uma faceta humana e bem realista – que não podemos ignorar – do que é ser professor no contexto em que estamos inseridos.

Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. (2019, p. 55)

Foram esses sujeitos históricos, mulheres e homens, atravessados por essa gama diversa e intrincada de características e responsabilidades profissionais e humanas – resgatadas com o auxílio das referências autorais que fundamentaram nossas reflexões – que tiveram de ocupar-se em maior ou menor grau com os efeitos de um discurso/ação de censura, reacionário e persecutório.

Temos como hipótese inicial que o movimento Escola sem Partido teve sim potência para interferir nas práticas de ensino da disciplina História, assim como inferimos que essas interferências foram de alguma forma sobrepujadas pelos e pelas profissionais da disciplina que movimentaram seus saberes para impedir seus efeitos na aprendizagem dos estudantes e se proteger no exercício autônomo do seu ofício.

Procuraremos demonstrar na sequência, através dos dados obtidos dentro de nossas delimitações metodológicas e conceituais, como essa problemática se processou com alguns colegas, professores e professoras de História, que atuam no chão das escolas.

2.2 As vozes sobre o Escola sem Partido em perspectiva percentual: análise dos dados captados

O formulário Google para o levantamento dos dados, formatado com 18 questões objetivas, foi liberado para a apreciação e participação voluntária e anônima de docentes de História da educação básica dentro dos meses de Dezembro de 2021 e Janeiro de 2022. Durante essa janela temporal alcançamos um total de 33 participantes e esse número só foi possível de ser atingido porque obtive o auxílio de uma rede de colaboração entre professores de História (1) com os quais me graduei – na Faculdade de Formação de Professores/UERJ, turma de 2007 – (2) com colegas que conheci ao longo da minha trajetória na docência profissional nas escolas públicas⁷⁹ que leciono atualmente e (3) com os companheiros e companheiras do Mestrado ProfHistória, turma de 2020. Quando apresentei minha pesquisa um foi passando para outros, auxiliando-me na formação desse grupo de participantes. Tenho a certeza, caro leitor/a, que a elaboração dessa pesquisa é uma tarefa de muitas mãos, corações e mentes. O questionário também foi apresentado em um grupo da rede social Facebook chamado *Professores do Estado do RJ*⁸⁰, todavia atestamos que a participação de colegas do ensino de História foi ínfima se considerarmos o número de inscritos que contam em mais de 13 mil – ciente de que nesse total não são todos que trabalham com História e sim em outras disciplinas.

Isto posto, demarcamos que nossa pesquisa obteve uma abrangência territorial de profissionais do ensino de História que atuam no Estado do Rio de Janeiro⁸¹; os quinze municípios apresentados (em ordem alfabética) são: Cabo Frio, Duque de Caxias, Itaboraí, Magé, Maricá, Niterói, Nova Iguaçu, Pirai, Queimados, Rio Bonito, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Tanguá e Volta Redonda. Identificamos que a maioria das/os docentes atuam em cidades que compõem a região metropolitana do Estado (31 de 33), o que condiz com a nossa pretensão material e realística de cobertura para a pesquisa. Sendo assim, os diálogos, reflexões críticas e aprendizados acerca da nossa temática são realizados com docentes de História que atuam nesse espaço físico previamente designado.

Partamos agora para a caracterização do perfil formativo e profissional dos nossos colaboradores. De quais lugares socioeducacionais – tipos de faculdades em que se

⁷⁹ Na rede municipal de Itaboraí e na rede Estadual no município de São Gonçalo.

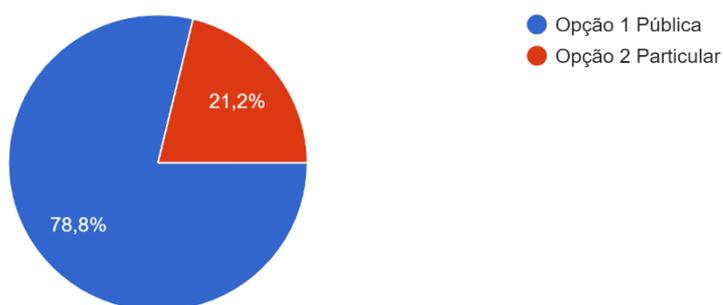
⁸⁰ Disponível em < <https://www.facebook.com/groups/346895105342366> > Acesso em 26 Fev. 2022.

⁸¹ Esses resultados foram recolhidos a partir da pergunta nº 3 do nosso questionário; nela solicitamos aos participantes a identificação dos municípios do Rio de Janeiro em que exercem a docência.

graduaram, escolas/redes em que trabalham, anos de experiência no exercício da docência e níveis de ensino em que atuam na educação básica – emergiram as perspectivas docentes acerca das interferências e/ou embates com o Escola sem Partido? Colhemos os seguintes dados do nosso grupo⁸²,

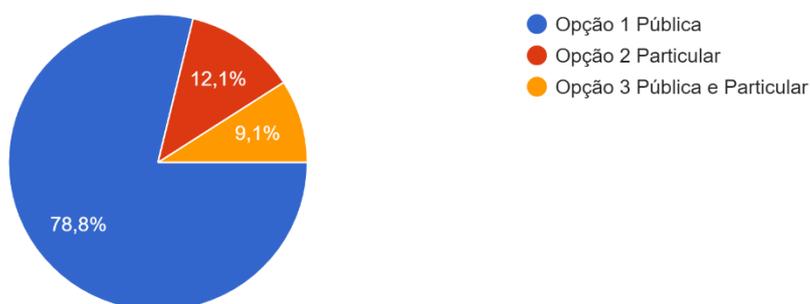
1. Instituição na qual fez sua Graduação/Licenciatura em História:

33 respostas



2. Tipo de escola em que exerce o ofício atualmente:

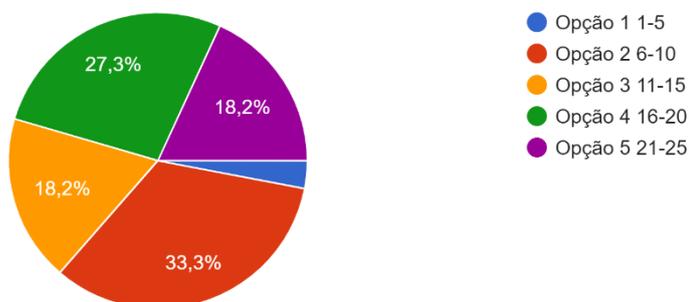
33 respostas



⁸² Os gráficos que reproduzimos foram gerados automaticamente na seção de respostas do formulário Google que foi utilizado para o levantamento dos dados da pesquisa.

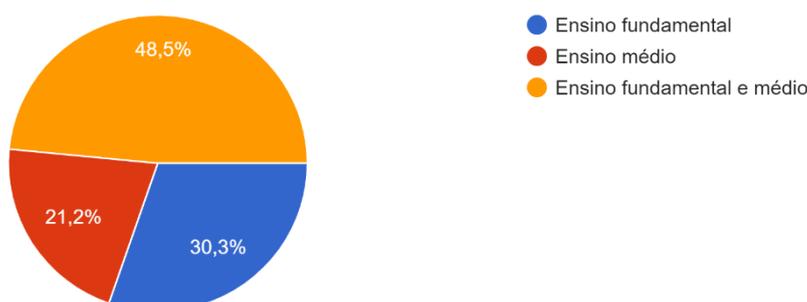
4. Anos de experiência na profissão:

33 respostas



5. Em qual nível de ensino está ministrando as aulas?

33 respostas



Tendo como foco a formação inicial (gráfico nº1) – graduação em História – dos participantes percebemos uma predominância da Licenciatura realizada em instituições universitárias públicas de ensino, locais que em linhas gerais são socialmente reconhecidos por ter um nível de excelência em ensino e pesquisa e foram se tornando mais acessíveis às classes sociais diversas devido a ampliação das redes (Federal e Estaduais) e a política de cotas, além de possuírem um contexto mais politizado dentro de suas dependências. Isso não significa menosprezar a formação de quem estudou em instituições privadas, todavia é inegável que a qualidade da instrução, e conseqüentemente dos profissionais formados, são mais elevados na rede superior pública⁸³. Inferimos daí que nos quesitos historiográficos, didáticos e políticos estamos lidando, teoricamente, com um grupo muito bem preparado para o exercício da função de ensinar História na educação básica.

⁸³ Em rankings que hierarquizam universidades há o domínio de instituições públicas nas primeiras posições. Ver mais em: Disponível em < <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/universidades-brasileiras-sao-classificadas-no-ranking-de-melhores-universidades-do-mundo> ; <https://rnf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/> > Acesso em 27 Fev. 2022.

Similarmente, estabelecimentos públicos de educação básica figuram como os locais que concentram a maior parte da mão de obra docente (gráfico nº2). Tal aspecto é previsível já que a rede pública de educação básica detém a maioria das matrículas e licenciados em História estão autorizados e preparados para lidar com pré-adolescentes (ensino fundamental, II segmento, 6º ao 9º ano) e adolescentes (ensino médio)⁸⁴. De acordo com artigo publicado no site da Revista Exame⁸⁵, no qual está em discussão os dados levantados pelo último censo escolar, constatou-se que,

Incluindo todas as etapas da educação básica, da creche ao ensino médio, o Brasil tem 46,7 milhões de alunos (o número não leva em conta o ensino superior). Mais de 80% estão matriculados na rede pública, e 17% estavam inscritos na rede privada em 2021. (RIVEIRA, 2022)

No que cabe ao nosso trabalho, ou seja, elaborar um perfil do grupo com quem desejamos dialogar, aqui percebemos uma consequência da boa formação inicial, pois para figurar dentre os quadros de servidores públicos (nas dimensões municipais, estaduais e federal) é imprescindível passar em concursos extremamente disputados ou em seleções (no caso de contratos por tempo determinado) que exigem altas competências de conhecimentos e tempo de experiência para a colocação ofertada.

Com relação ao tempo de experiência efetivo na docência (gráfico nº4) façamos algumas considerações. A grande maioria ultrapassa os 6 anos de experiência em sala de aula, temporalidade que coincide com o auge do discurso/ação do movimento Escola sem Partido – 63,7 % (21 de 33) extrapolam substancialmente mais de 10 anos. Escrevo essas palavras em 2022 e se retornarmos 6 anos no passado recente chegamos em 2016, ano que observou em diversas casas legislativas a apresentação de projetos de leis claramente inspirados no programa censor de escolarização elaborado pelo ESP. Fernanda Pereira de Moura, em sua já citada dissertação, atestou a escalada dessas propostas de lei e no seu *Panorama do Escola sem Partido no Brasil* – que comportou os anos de 2014, 2015 e 2016 – foram colocados para votação em municípios, estados e na Câmara Federal – nada menos do que 51 projetos dessa natureza (MOURA, 2016, p.165-174). Achamos acertado depreender que a ocorrência

⁸⁴ No gráfico nº 5 avistamos a distribuição do nosso grupo entre os níveis de ensino da educação básica. Achamos pertinente esse item, pois é interessante tentar mensurar – nas entrevistas – em qual nível pode existir maior incidência de interferência do ESP.

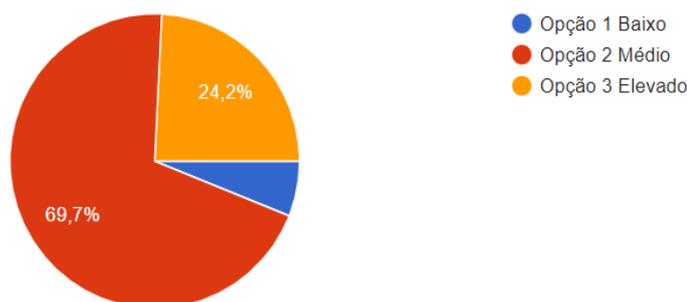
⁸⁵ RIVEIRA, Carolina. Matrículas na rede privada despencam em 2021; veja dados do Censo Escolar. Exame. [S.L.] jan. 2022. Disponível em < <https://exame.com/brasil/matriculas-na-rede-privada-despencam-em-2021-veja-dados-do-censo-escolar/> > Acesso em 27 Fev. 2022. A fonte original com os resultados do censo encontram-se no site do INEP: Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2021> > Acesso em 27 Fev. 2022.

educacional e política conhecida como Escola sem Partido não passou despercebida por esse grupo. O grau de interferência, se baixa, média ou alta, é o que pretendemos ver mais à frente.

As próximas quatro questões giraram em torno de mensurar a intensidade do conhecimento que o grupo atualmente detém no que se refere ao Escola sem Partido, enquanto um movimento/organização que procurou pautar – ao seu modo ideológico, persecutório, reacionário e que incontestavelmente escolheu defender um viés partidário em detrimento de outro, como já demonstramos no capítulo 1 – as políticas públicas educacionais, logo, a fazer docente dentro das escolas.

6. Como você identifica o seu nível de conhecimento sobre o histórico do Escola Sem Partido (origem, fundador, principais pautas que defende e combate, projetos de Leis e posicionamento político)?

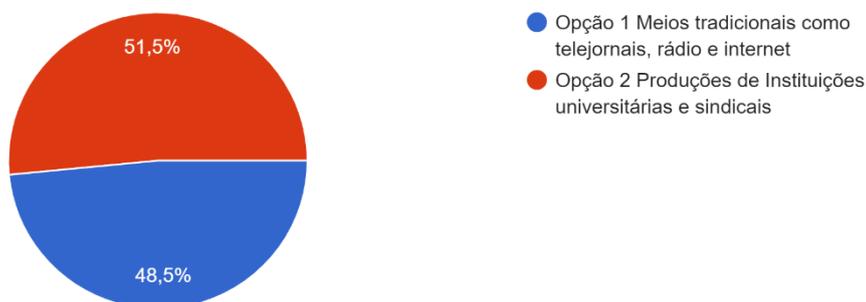
33 respostas



Em nossa leitura o gráfico nº6 confirma a presunção que apresentamos a partir dos dados coletados no gráfico nº4. A maioria que se dispôs a responder o questionário possui um cabedal de memórias/saberes que persistem sobre o assunto, pois, direta ou indiretamente, eles e elas defrontaram-se, pensaram ou debateram o problemático tópico Escola sem Partido em alguma etapa das suas trajetórias dentro do recorte que fizemos pelos anos de experiência – acreditamos que este seja um dos motivos que tenha despertado o interesse desse grupo em participar da pesquisa. Esses/as profissionais do ensino de História, obviamente, não ignoram a existência e atividade passada do nosso objeto de estudos. Todavia, conhecer fatos sobre sua operação no campo educacional significa qual posicionamento – enquanto educadores e sujeitos políticos – no tocante ao discurso/ação do ESP? Vejamos quais esclarecimentos podem ser extraídos pelas próximas indagações e respostas.

7. Qual foi ou é a sua principal fonte de informação e esclarecimento sobre as ações do ESP?

33 respostas



A pergunta do gráfico nº7 foi lançada, pois julgamos ser importante verificar a qualidade das fontes que formataram o entendimento que os sujeitos consultados construíram do Escola sem Partido. Artigos elaborados por professores/pesquisadores do meio acadêmico e especialistas na temática possuem em suas argumentações, de forma indubitável, um aprofundamento conceitual e político muito mais denso, exigindo mais reflexão dos seus leitores, do que reportagens que, usualmente, simplificam e resumem conteúdos complexos em uma descrição de fatos para atingir grandes audiências. Deduzimos que quem leu, por exemplo, o *Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas*⁸⁶, lançado em 2018, certamente terá uma perspectiva muito mais crítica, estruturada e em defesa da autonomia docente do que alguém que tenha se informado apenas por artigos de jornalistas que estão a serviço dos grandes veículos midiáticos. Aqui temos um empate técnico entre as duas opções, sendo assim, será preciso averiguar as próximas peças do nosso questionário antes de fazer afirmações mais contundentes acerca desse quesito.

8. Qual pensamento lhe ocorre ao ler ou ouvir o termo “doutrinação ideológica” na atualidade?

33 respostas



⁸⁶ Disponível em < <https://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf> > Acesso em 01 Mar. 2022.

O termo “doutrinação ideológica” foi e é a acusação principal desferida contra os integrantes do professorado que recusaram submissão a cartilha do Escola sem Partido. Está encerrado nesse termo uma visão pejorativa dos educadores, visão esta que é responsável pela geração de um clima de animosidade e desconfiança de parte da sociedade (aqueles que aderiram aos ditames do ESP) contra a classe docente responsável pelo processo de ensino e aprendizagem do público em idade escolar. Convictos de que crianças e jovens eram silenciados, constrangidos e vítimas de uma manipulação mental que visava destruir a família tradicional e implantar um regime político e social esquerdista, “freiriano” e defensor da “ideologia de gênero” o movimento Escola sem Partido decidiu que o caminho para a salvar a educação seria o rígido controle da prática docente.

A passagem do tempo, o visível enfraquecimento midiático e político do Escola sem Partido, além das derrotas na dimensão jurídica, são um conjunto de fatores que podem explicar o posicionamento daqueles que escolheram as opções 2 e 3 no gráfico nº8. Porém 66,7% (22 de 33) compreendem que há a sobrevivência dessa ameaça e mesmo sem uma lei formal que a regule não podemos descartar a possibilidade de ainda nos depararmos com apreciadores do ESP em nosso dia a dia profissional. Prova disso pôde ser observada recentemente: em uma escola pública localizada no Estado da Bahia uma professora de Filosofia, colega das Ciências Humanas, foi intimada a comparecer para prestar esclarecimentos em uma delegacia após ter sido acusada de estar praticando “doutrinação feminista e esquerdista” durante as aulas⁸⁷.

O GLOBO BRASIL ASSINE BUSCAR Q ACESSE NO f t i u

BRASIL

Professora da Bahia é intimada pela polícia após aluna denunciar 'conteúdo esquerdista'

Abordagem de questões de gênero, racismo e diversidade em aulas de filosofia motivou registro de ocorrência contra educadora do colégio estadual Thales de Azevedo, em Salvador

Rodrigo Castro
19/11/2021 - 09:24 / Atualizado em 19/11/2021 - 21:05



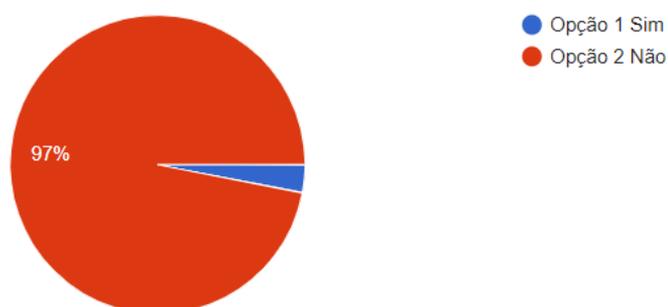
Fachada do Colégio Estadual Thales de Azevedo Foto: Reprodução

⁸⁷ Disponível em < <https://oglobo.globo.com/brasil/professora-da-bahia-intimada-pela-policia-apos-aluna-denunciar-conteudo-esquerdista-25283155> > Acesso em 01 Mar.2022.

Nunca é demais frisar que não há lei que justifique essa intimação, mas isso não impediu o incidente. O *modus operandi* foi, em pleno 2021, um copia e cola da tradicional cartilha do Escola sem Partido que sempre incentivou que conteúdos promotores do pensar crítico, da integração e tolerância democrática fossem vilipendiados como nocivos à formação das/os estudantes. Defendemos que episódios como esses podem se repetir, pois o incitamento vem de cima; não esqueçamos que no presente momento – o corrente ano de 2022 – ainda temos de aturar um ministro da Educação que faz questão de ecoar para o país o pernicioso discurso moralista sobre a falácia do ensino da “ideologia de gênero” dentro das escolas. Durante evento oficial em Brasília, ocorrido em 09/03/22, Milton Ribeiro afirmou que não iria permitir a discussão da temática sobre gênero, diversidade e sexualidade nas escolas por entende-la como “coisa errada” e que “violenta” a inocência das crianças, que seriam incentivadas por professores (a acusação de que atuamos como algozes permanece) a “mudar de gênero”⁸⁸.

9. Baseando-se na sua experiência profissional, enquanto professor/a de História você acredita que os conteúdos, práticas e estratégias da nossa disciplina possuem a capacidade e meta final de “doutrinar ideologicamente” as/os estudantes do século XXI?

33 respostas



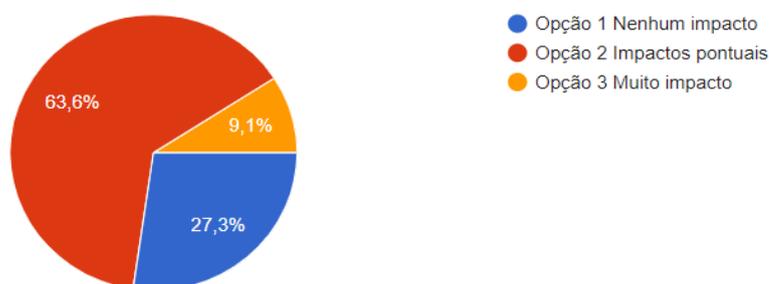
O gráfico nº9 nos faz repensar o gráfico nº7 quando procurávamos alcançar a qualidade das fontes de informação que formataram o acervo de conhecimentos sobre esse quesito específico do discurso do ESP, qual seja, a famigerada “doutrinação ideológica”. Defendemos que a quase total concordância dos componentes do grupo (32 de 33, 97%), negando a possibilidade do ensino de História ser uma disciplina que teria por finalidade doutrinar para a sujeição alienada de ideologias, pode ser entendida como atestado que

⁸⁸ Disponível em < <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/03/4991739-milton-ribeiro-sobre-diversidade-sexual-nao-se-ensina-essas-coisas-erradas.html> > Acesso em 12 Mar. 2022.

confere excelência para (1) os saberes advindos de produções científicas e/ou reportagens consultadas pelos professores e que trataram especificamente sobre a temática e (2) os saberes que foram mobilizados a partir dos conceitos historiográficos e educacionais assimilados nos tempos de graduação e da experiência ativa em sala de aula. A negação corrobora que a massiva máquina de propaganda e intimidação do ESP não logrou êxito em “contaminar” o senso crítico dos professores de História sobre os reais e legítimos objetivos formativos da própria disciplina.

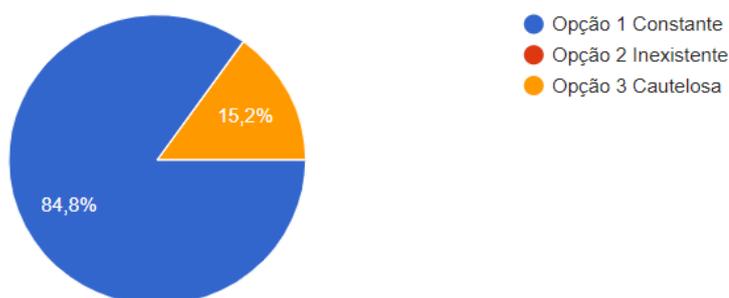
10. Como sua prática de ensino – na forma de elaborar suas aulas, selecionar ou descartar temáticas e de dialogar com as/os estudantes – foi impactada pelo discurso da “doutrinação ideológica” do ESP?

33 respostas



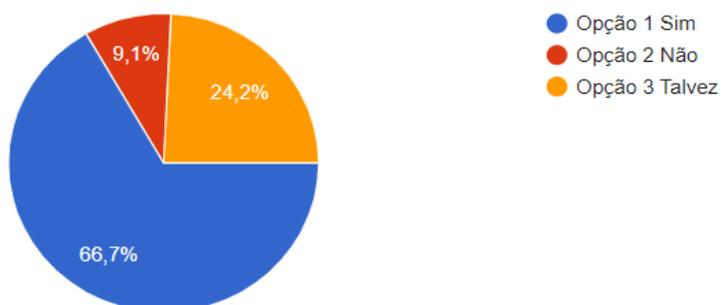
11. A problematização histórica de temas sensíveis – relações e desigualdades raciais, de gênero e assuntos político/partidários por exemplo – em suas aulas é:

33 respostas



12. Você acredita que o silenciamento das problematizações históricas sobre temáticas sensíveis pode ser uma consequência das ações do ESP?

33 respostas

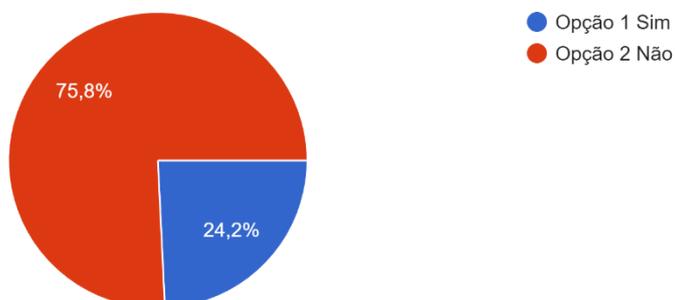


Através das perguntas elaboradas nos três precedentes gráficos (nº 10, 11 e 12) procuramos esquadrihar, dentro do nosso micro universo especificado, a abrangência do discurso/ação do Escola sem Partido nas práticas de ensino de História, ou seja, como esses/as docentes trabalharam determinados os conteúdos – de temática sensível – da disciplina.

No gráfico nº 10 observamos que um quantitativo considerável (63,3%) admite que o ESP – estritamente a sua narrativa da “doutrinação ideológica” – foi um fator que exerceu interferência, pontual, na hora de formatar os conteúdos a serem ministrados junto aos estudantes. Houve uma porcentagem, 9,1%, que reconheceu interferências mais impactantes. O que esse efeito pontual – e/ou o mais amplo – significou concretamente na rotina desses colegas só será percebido com o aprofundamento na fase das entrevistas. O gráfico nº11, contudo, nos concede um vislumbre, pois apesar do “espectro” ESP ser presente na preocupação dos docentes isso não significou, necessariamente, o silenciamento da problematização histórica de temas sensíveis no decurso das aulas; constante (84,8%) ou cautelosamente (15,2%) os tópicos são apresentados para a reflexão e debate. Independente da atmosfera ameaçante que nos colocava como alvos de possíveis intimidações as/os docentes prosseguiram cumprindo as diretrizes básicas e legítimas que caracterizam o ensino de História como disciplina formadora de subjetividades cidadãs, ou seja, indivíduos conscientes, críticos e que estejam intelectualmente preparados para convivência social em um país/mundo democrático, tolerante, inclusivo e humanista. A resistência se fez presente assim como a vívida percepção de que o ESP atuou como um dos principais agentes difamadores dos conteúdos históricos atravessados por temáticas sensíveis, no gráfico nº 12 nossa interpretação do nocivo efeito ocasionado pelo movimento tem a anuência de 66,7% dos participantes.

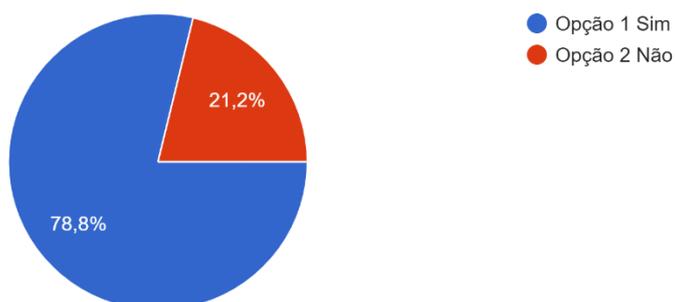
13. Você sofreu algum tipo de represália, constrangimento ou contestação ao trabalhar os conteúdos históricos?

33 respostas



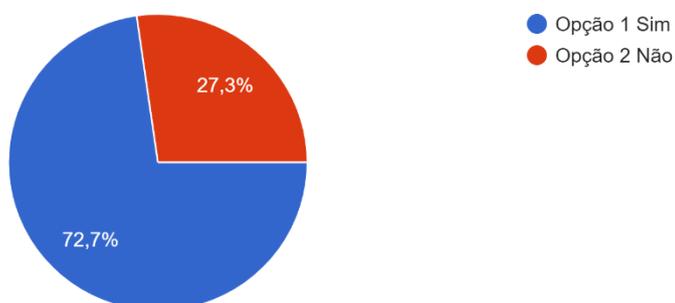
14. Conhece algum colega próximo (especificamente de História) que tenha passado por esse tipo situação?

33 respostas



15. Em algum momento você teve receio (ou de fato medo) de exercer livremente seu ofício de professor/a de História?

33 respostas



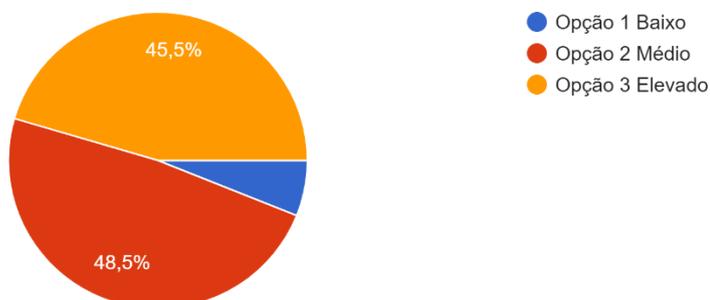
No capítulo 1 procuramos pormenorizar a estratégia utilizada pelo Escola sem Partido para fazer valer seu programa de escolarização e como ela foi construída, manipulada e

propagada para fomentar um clima de perseguição e controle contra a classe docente. Sustentamos que a intencionalidade era introjetar na classe professoral um sentimento de medo prévio com relação ao exercício do seu ofício. Temerosos de sofrer alguma represália jurídica ou mesmo física por conta dos métodos e conteúdos de sua disciplina, tais profissionais cederiam ante as constantes ameaças praticando a autocensura e, como resultado final, estariam implementadas as normas restritivas da liberdade de cátedra castrando, assim, qualquer projeto de educação escolar caracterizada pelo compromisso de formar para aprimoramento intelectual autônomo, crítico, cidadão, contestador das injustiças e empenhado com transformação social.

Em nosso universo restrito de investigação procuramos notar se essa experiência da interferência direta do Escola sem Partido na prática de ensino – via estratégias e falas identificadas como características do movimento – foi sentida pelas/os integrantes de grupo e os gráficos nº 13, 14 e 15 apresentam expressivas informações. O gráfico nº13, no qual os sujeitos tinham de reconhecer a intromissão do fenômeno em seus lugares de ação/reflexão, revela que 24,2% (8 de 33) sofreram de modo direto a intervenção do ESP, enquanto 75,8% felizmente não tiveram de lidar com esse embaraço em sua práxis. Todavia, na condição de testemunhas da ocorrência há uma inversão nos índices apresentados. No gráfico nº14 78,8% dos participantes (26 de 33) afirmaram ter conhecimento de colegas que passaram pela experiência de ter seu ofício questionado por alguém que fez uso da lógica encorajada pelo ESP. Entende-se que apesar da maioria não sofrer diretamente com a intromissão do ESP a mesma estava bem ciente de que a ameaça pairava também sobre suas cabeças, pois outros professores com os quais tinham proximidade enfrentaram esse desafio. Afirmamos que ser alvo dessa patrulha organizada, politicamente sustentada e intimidatória foi uma possibilidade real acarretadora de sentimentos inquietantes que, ao nosso ver, nunca deveriam ter feito parte da rotina docente e em nosso grupo – gráfico nº 15 – 72,7% (24 de 33) das/os participantes observou que, pelo menos em algum momento, o absurdo fator medo se fez sentir nas suas rotinas profissionais. Reforcemos, todavia, que o medo não foi aspecto paralisante da atuação docente compromissada com os parâmetros educativos, formadores e transformadores do ensino de História e a prévia análise do gráfico nº11 sustenta nossa posição.

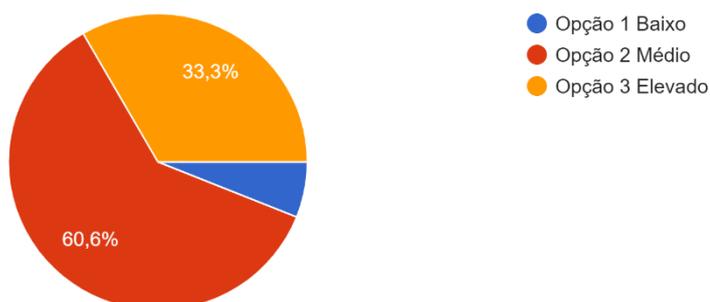
16. Como você auto avalia seu arcabouço conceitual sobre os objetivos formativos do ensino escolar de História?

33 respostas



17. Como você auto avalia seu domínio das Leis (na Constituição e nos documentos oficiais da Educação nacional) que nos garantem a liberdade de cátedra?

33 respostas



Os gráficos nº 16 e 17 são auto avaliações de saberes basilares que entendemos ser indispensáveis o seu conhecimento pelos professores para, em casos extremos, “bater de frente” e se defender, enquanto indivíduo e integrante da classe educadora, contra indesejáveis ocorrências que tentem nos intimidar e silenciar na atuação de nosso ofício. Como já visto (gráfico nº 11) existiu em nosso grupo a resistência e insistência, mesmo em contexto desfavorável para nossa categoria, de não negar aos estudantes o pensamento reflexivo e crítico das nossas mazelas sociais e políticas – as temáticas sensíveis – e entendemos que tal postura foi e é fortalecida pela bagagem intelectual, dos saberes, que foram aprendidos e aprimorados ao longo das vidas, pessoais e profissionais, dos participantes. Os objetivos formativos do ensino de História para a educação básica (gráfico nº16), com os quais tivemos o primeiro contato em nossa licenciatura, são rememorados a cada ano quando planejamos os rumos e objetivos daquele ciclo letivo que se inicia. São

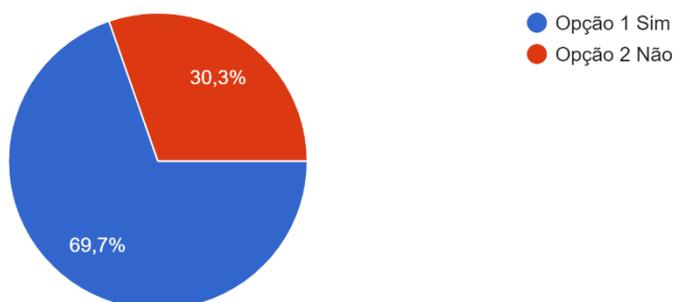
conhecimentos que nos protegeram contra o engodo e armadilhas da dita “doutrinação ideológica” de estudantes. Temos consciência da impossibilidade – ética e concreta – de executarmos essa ação (rever gráfico nº9). Consciência também tivemos da necessidade de nos resguardar, legalmente, contra possíveis assédios – gráfico nº17. Em nossa perspectiva de análise consideramos que dominar algum grau de conhecimentos jurídicos/legais foi outra camada de proteção que tivemos de desenvolver para exercer com confiança a nossa prática educativa pelo ensino de História com liberdade, legitimidade e responsabilidade, em consonância com os/as estudantes.

2.3 As vozes em perspectiva individual: as experiências de 3 colegas com o Escola sem Partido

Nosso formulário, que de fato apresenta um recorte bem limitado e específico da ampla e diversificada classe docente de História, foi pensado com a intenção de construir um levantamento de dados percentuais da visão de docentes sobre o fenômeno Escola sem Partido, mas também nos servir de veículo para alcançar sujeitos que desejassem compartilhar mais diretamente suas leituras críticas sobre os eventos que porventura tenham experimentado em suas vivências profissionais. A questão do gráfico nº 18 teve esse propósito e no primeiro momento obtivemos o retorno registrado abaixo,

18. Você gostaria de participar em uma segunda etapa dessa pesquisa, narrando suas impressões pessoais sobre o tema proposto?

33 respostas



Entramos em contato novamente – via e-mail – com o grupo que até então havia demonstrado disposição de participar da segunda etapa da pesquisa, qual seja, a entrevista direta, e conseguimos fechar a colaboração de três professores. Daqui em diante dois professores e uma professora serão nossos interlocutores. Suas vozes ressoarão em nossas mentes através da leitura que faremos das suas narrativas compiladas por essa pesquisadora. Entendemos “que as narrativas são fundamentais para o desenvolvimento profissional e que as vidas dos professores estão entrelaçadas com a história da própria sociedade” (SOUSA; CABRAL, 2015, p.151). Logo, na linha conceitual que interpretamos como válida, as narrativas/vozes dos nossos colegas são atravessadas pelas seguintes características e repercussões,

A narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir.

Assim, a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão. (OLIVEIRA, 2001, p. 290)

A fim de deixá-los mais confortáveis na exposição dos seus juízos e opiniões me comprometi em não os identificar nominalmente. Preservarei suas identidades me referindo aos entrevistados apenas utilizando as duas primeiras iniciais dos seus nomes. Nesse ponto do trabalho o destaque será dado para as palavras dos entrevistados, portanto minhas intervenções analíticas, entre uma resposta e outra, serão mínimas.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de Abril e Maio de 2022. Dois dos entrevistados escolheram responder as perguntas por escrito e a entrevistada concordou em ter a conversa gravada que neste trabalho encontra-se transcrita. Elaboramos um total de quatro perguntas, pelas quais procuramos conhecer as experiências individuais que nossos três colaboradores vivenciaram em suas práticas e que os mesmos atribuem como uma interferência fundamentada em preceitos estruturados pelo Escola sem Partido. Através das suas falas tencionamos captar a intensidade dessa intromissão externa e censora, no “chão de escolas” palpáveis, bem como as dificuldades enfrentadas por esse grupo de professores, além das possíveis reações desses três profissionais em defesa da autonomia do ofício de educador em ensino de História.

Iniciaremos descrevendo alguns dados pessoais genéricos (idade e cidade em que reside), o perfil acadêmico (graduação inicial e formações posteriores) e profissional (anos de

experiência no magistério e rede(s) em que atua) de cada um dos entrevistados, prosseguindo com as respostas que cada um desenvolveu para as nossas indagações.

Nossa primeira entrevistada é a professora T.R.; ela tem 47 anos de idade, reside e trabalha no município de São Gonçalo em três instituições da rede particular de ensino. Em conversa prévia ela nos relatou que sua graduação em História e exercício profissional do magistério foram tardios; licenciada pela Faculdade de Formação de Professores/UERJ no final de 2010 ela já lecionava em escola particular desde o início desse mesmo ano. Contando, portanto, com 12 anos de experiência em sala de aula, na lida com os níveis de ensino fundamental e médio, em 2013 T.R. concluiu um aperfeiçoamento profissional após cursar especialização *lato sensu* em História do Brasil pela Universo.

O professor A.L. , de 33 anos, é nosso segundo entrevistado. Também morador do município de São Gonçalo ele leciona profissionalmente desde o ano de 2011 e no presente momento desdobra-se atuando nos níveis fundamental II, médio e EJA e em muitas escolas: como efetivo concursado nos municípios de Magé e Tanguá, em duas instituições particulares de São Gonçalo e como professor contratado da rede Estadual do Rio de Janeiro, também em São Gonçalo. Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, em 2010, possui Mestrado em História Social pela Universidade Federal Fluminense que foi concluído no ano de 2018.

Completando nosso trio de entrevistados temos o professor M.S. de 42 anos. Morador do município de Itaboraí, atualmente leciona como docente concursado para os ensinos fundamental II e médio da rede pública, municipal e estadual, dessa mesma localidade. Bacharel e Licenciado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2007, possui também especialização em Gestão Escolar na Rede Pública (Facnec – 2016) e em 2021 conquistou o título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória – UFF. É o que possui maior bagagem profissional, atuando como voluntário em programas de pré-vestibular social antes mesmo da conclusão de sua graduação, sua primeira experiência como educador iniciou-se em 2001, no pré-vestibular comunitário Educafro, e se estende em diferentes espaços educacionais – públicos, privados e voluntários – até os dias de hoje contabilizando 21 anos de exercício efetivo no ensino de História.

A primeira pergunta estabelece diálogo com as análises e reflexões propostas em nosso primeiro capítulo, no qual contextualizamos o discurso/ação do Escola sem Partido e comprovamos, via bibliografia crítica especializada e nas próprias produções do ESP, a eleição dos “vilões” a serem temidos, combatidos e controlados – política e criminalmente – de acordo com os preceitos educacionais distorcidos pelo movimento fundado por Miguel

Nagib. Por apreendermos que houve a criação e aplicação de “procedimentos discursivos intrinsecamente articulados e utilizados nesse ataque aos professores” (PENNA, 2016 a, p. 94) intencionamos, pela inserção desse questionamento, verificar se a narrativa de ódio⁸⁹ contra os professores saiu do campo discursivo e, caso tenha ocorrido, mensurar a intensidade que possa ter atingido a sensibilidade e os procedimentos profissionais dos colegas entrevistados.

Pesquisadora:

O Escola sem Partido investiu os seus ataques mais virulentos na figura dos docentes, desvalorizando o nosso ofício e jogando alunos/responsáveis contra os professores. Você, em algum momento, se sentiu afetado pelo clima de “ódio” aos docentes na sua vivência escolar?

Professora T.R.

Então, Sara, como conversamos antes eu tive uma experiência que eu atribuo ao fator Escola sem Partido, mas se eu comparar aos outros casos que você usou como exemplo eu devo admitir que não foi tão extremo, mas é claro que foi desagradável. Eu poderia ter passado sem essa, entende? No meu caso a reclamação foi feita para a direção e eles me informaram. Um responsável contestou o conteúdo sobre Revolução Russa, sobre a questão do Comunismo. Assim, como tratar de Revolução Russa e não falar do conceito de Comunismo e debater o conceito? Felizmente a direção e coordenação não me deixaram sozinha nessa situação, tive um suporte para proteger o meu trabalho. Mas a dor de cabeça foi inevitável, pensei que, tipo, vou ter que ficar pisando em ovos agora por causa desse aluno.

Pesquisadora: Esse aluno era de qual ano de escolaridade?

T.R.: Ensino médio. Se era Revolução Russa então foi terceiro ano. (Pausa)

Deixa eu ver, você falou sobre ódio contra os professores?

Pesquisadora: Sim, se você se sentiu afetada.

⁸⁹ Nesse mesmo capítulo, que faz parte de uma obra com mais 20 autores que desmontaram o discurso do ESP, o Professor Fernando de Araújo Penna nos descreve as características da difamação: “Os professores, as escolas e referenciais teóricos importantes para os campos educacionais são atacados não através de argumentação racional, mas de representações no qual aparecem como monstros ou vampiros que abusam e corrompem crianças inocentes, tentando transformá-los em militantes ou degenerados sexuais que só pensam em sexo.” (2016 a, p. 100)

T.R.: Ódio é uma palavra muito forte, então acho que não chegou a esse ponto todo não. No meu caso específico é claro. Mas que fica um ambiente ruim é inegável. A gente fica com receio de acontecer de novo, né? Mais ainda eu que só trabalho em escola particular. E se me mandam embora por causa disso?

Professor A.L.

Infelizmente, sim. E percebo isso se deve tanto a alunos quanto a responsáveis e colegas de trabalho. Pela minha própria experiência, quando se trata de aulas no 2º segmento do Ensino Fundamental, esse tipo de problema não aconteceu (ainda). No entanto, em uma aula introdutória sobre Revolução Russa para o Ensino Médio, na qual discutimos os conceitos de socialismo, comunismo e capitalismo, um aluno disse que o pai tem ódio de comunistas. Ele falou ainda que o pai amava Bolsonaro e era patriota. Questionei-o se sabia o que o termo “comunismo” significava, mas o aluno não soube explicar. Esse episódio ocorreu há 2 ou 3 anos, antes da pandemia. Nem todo ano letivo eu leciono para o 3º ano (talvez por isso eu não tenha muitos outros relatos). Esse tipo de desinformação, preconceito e policiamento ocorre também entre colegas de trabalho. Coordenadores pedem-me recorrentemente para “evitar temas polêmicos e políticos” em sala de aula e há colegas (professores) nitidamente inclinados ao mesmo posicionamento. Em geral, não são das disciplinas de Humanas.

Professor M.S.

Após o movimento Escola “Sem Partido” e a onda de extrema direita que atingiu o Brasil com mais intensidade a partir da segunda década do século XXI, tenho observado em sala de aula, principalmente, nas do ensino médio, alguns alunos com um discurso bastante reacionário e que tentam, de alguma forma, levar para o debate narrativas diversionistas, principalmente nas aulas cujos temas são ditos “sensíveis”, tais como: a ditadura civil-militar brasileira, as violações dos direitos humanos que os agentes do Estado cometem contra a população civil, a liberdade religiosa e sexual, dentre outros. O clima em sala de aula foi se tornando mais conflituoso na medida em que as eleições de 2018, principalmente por conta da orientação que muitos recebiam (e ainda recebem) de filmar ou simplesmente utilizar o celular com a câmera apontada para o professor quando o mesmo começa a mediar didaticamente os temas sensíveis. Por outro lado, percebi mais o clima de “ódio” entre os professores bolsonaristas que externalizavam seus rancores e preconceitos através de discursos de ódio proferidos nos horários de intervalo na sala dos professores na rede estadual, principalmente. Esses professores, inclusive, utilizavam (e utilizam) materiais produzidos por veículos não muito

confiáveis como a produtora Brasil Paralelo. Em suma, na vivência escolar, eu senti o clima de ódio vindo mais por parte de professores reacionário do que dos próprios alunos, que muitas vezes, também encaravam aquela situação de polarização política com humor.

Pelas respostas percebemos que um certo clima de animosidade contra o fazer docente – em escala individual – foi de fato sentido pelos nossos entrevistados, todavia em graus distintos. T.R. nos apresenta a persistência do receio de represálias pós contestação de sua abordagem sobre o conceito de Comunismo e seu medo de ser desligada de seu emprego em escola particular. Similarmente A.L. também teve de lidar com os questionamentos de um aluno sobre a mesma temática, evidenciando a reprodução, em experiências materiais, do discurso anti Esquerda formatado e divulgado pelo Escola sem Partido. Destaque seja feito para um ponto que A.L e M.S. fizeram em suas colocações acerca da “sensação de ódio” vinda da parte de colegas docentes que embarcaram na ideologia política bolsonarista, comprovando como é falaciosa a máxima do ESP de que todas as escolas e professores estariam a serviço de uma suposta doutrinação esquerdista.

O Escola sem Partido, tal qual o catolicismo da Era medieval, desenvolveu seu próprio *Index Librorum Prohibitorum* expondo, através dele, seu reacionarismo de extrema Direita no campo educacional ao selecionar conteúdos históricos e sociais que deveriam ser banidos dos currículos escolares por serem entendidos como ideológicos (quando identificados como de Esquerda) e prejudiciais a formação de jovens estudantes. Assim, temáticas sensíveis⁹⁰ como escravidão, Holocausto e Ditadura civil-militar, até então tradicionais, legítimas e necessárias para a formação histórica das novas gerações foram maculadas pela ótica do ESP que incluiu também em seu rompante censor qualquer tópico relacionado ao Comunismo ou Gênero. “Também não é casual que os temas a que esse grupo se refere como os mais permeáveis à doutrinação ideológica sejam raça e etnia, religiosidade, sexualidade e gênero, capitalismo e socialismo” (RAMOS, 2017, p. 76-77).

Nossa segunda pergunta tem por objetivo averiguar como os entrevistados trabalham com temas sensíveis e se já foram afrontados por lidarem com alguma dessas questões.

Pesquisadora:

⁹⁰ “Os temas sensíveis ou controversos estão diretamente relacionadas à questão do “trauma”, ou seja, processos históricos que engendraram violência física e/ou simbólica contra grupos sociais e que permanecem enquanto passados vivos, que não passam, e reverberam no tempo presente, gerando incômodo, disputa e controvérsia dentro e fora das salas de aula”. (PIUBEL, 2020, p. 77)

Como você considera que a sua prática de ensino se desenvolve ao trabalhar com temas sensíveis? Você já deixou de trabalhar alguma temática por receio de retaliações externas? Quais?

Professora T.R.

Você me falou de Tema Sensíveis antes e eu fui fazer uma pesquisinha. O que posso dizer sobre isso é que depois do evento da reclamação eu passei a fazer uns malabarismos argumentativos nesses casos, pra me proteger, sabe? Principalmente nessa parte de política, você sabe que teve uma temporada que causava muita comoção. O lance da queixa do responsável foi antes da eleição do Bolsonaro, 2017 ou 2018, por aí.

Mas assim, eu gosto muito de trazer visões femininas dentro das temáticas que a gente trabalha na História e isso eu não deixei de fazer.

E também com o passar do tempo eu fui relaxando, entende? Como não apareceu nenhuma reclamação de novo fui fazendo o meu trabalho, da maneira que acho correta.

Pesquisadora: Como assim?

T.R.: (Pausa) Sem que o medo de reclamações influenciasse a minha forma de preparar as aulas, de problematizar os conteúdos.

Professor A.L.

Eu ando sempre com uma cópia de algumas páginas da BNCC na bolsa. Apesar do caráter relativamente conservador desse documento, há brechas que nos permitem discutir questões como gênero, sexualidade, preconceitos históricos e tópicos ligados à política. Apesar de toda investida bolsonarista na área da Educação (desde de o governo Temer), o termo “ditadura militar” continua sendo usado nos livros didáticos e na própria BNCC, por exemplo. Quando quero discutir homofobia, abordo e debato o conceito de Direitos Humanos e a importância de respeitá-los, o que está previsto nos documentos oficiais como competência no Ensino Fundamental e Médio. Nenhum responsável veio me questionar diretamente, mas já aconteceu de forma indireta em uma escola privada onde trabalho. Fui chamado pela diretora para explicar porque eu estava debatendo “questões polêmicas desnecessariamente” em sala de aula. Meu procedimento foi exatamente esse: mostrar que o tema de Direitos Humanos está previsto na BNCC. É incrível como muitos coordenadores e diretores desconhecem o conteúdo desse documento! O que foi resolvido com o responsável de um dos alunos eu não

sei informar. O episódio terminou apenas com um pedido para “evitar stress”. Sigo discutindo os temas que considero relevantes para a formação crítica dos meus alunos, apesar de repreensões por parte de alunos e colegas de trabalho.

Professor M.S.

Eu considero que minha prática para mediar didaticamente temas sensíveis em sala de aula ainda necessita de melhor formação/atualização na medida em que as secretarias de educação não realizam formações continuadas que abordem as questões relativas aos temas sensíveis. Da mesma forma, ao longo da minha formação acadêmica, só fui ter contato com o estudo de temas sensíveis no mestrado. Durante a graduação, fiquei muito restrito aos temas historiográficos tradicionais, com exceção de uma disciplina lecionada pelo professor Renato Lemos sobre Ditadura Civil-Militar e as reuniões no Laboratório de História e Ecologia (atual Laben) com o professor José Augusto Pádua. Contudo, nunca deixei de trabalhar nenhum tema sensível em sala de aula por conta de medo de retaliações porque sempre valorizei minha autonomia como docente.

No quesito temas sensíveis dois de nossos entrevistados admitem que precisaram se adaptar/resguardar para lidar com conteúdos históricos potencialmente controversos. Durante um tempo, T.R., cercou sua fala e prática de ensino dentro de sala de aula com prudências, privilegiando a construção de uma narrativa – “malabarismo argumentativo” – que não fosse, novamente, alvo de interpretações maliciosas. A.L., por sua vez, tomou a atitude de se precaver legalmente carregando consigo documentos oficiais – BNCC – que preservam seu direito/dever de trabalhar com os temas que se tornaram alvos de discordância e desaprovação pela parte do ESP. M.S. nos traz um dado interessante ao ponderar sobre seu recente domínio acerca do conceito de temas sensíveis no ensino de História trazendo uma perspectiva, sobre a consequência – a reprodução de um certo tradicionalismo historiográfico – que nosso déficit de formação pode gerar à nossa prática de ensino, visão com a qual essa pesquisadora se identificou. Apesar dos percalços enfrentados pelo nosso trio de entrevistados percebemos, pelos seus relatos, a resistência de enfrentar as adversidades e empenhar-se no conhecimento do conceito e no trabalho com as temáticas sensíveis.

A criminalização processual da totalidade da classe docente seria uma impossibilidade devido ao nosso grande contingente nacional, todavia casos extremos poderiam servir de “exemplo” intimidatório, fomentando nas mentes do grupo a aflição de ser um potencial alvo das investidas do ESP. Inferimos que estimular a autocensura fosse um dos objetivos do

movimento, por isso incluímos esse terceiro questionamento. Quando falamos de autocensura em nosso universo de pesquisa trabalhamos com o sentido que segue,

O que observamos em nossa prática docente e no convívio com colegas é o exercício do que estamos chamando de autocensura pedagógica. Entendemos como autocensura pedagógica o movimento pelo qual professores deixam de trabalhar determinados temas, ainda que estejam previstos no currículo de sua disciplina, buscando evitar acusações de doutrinação e/ou exposição, em especial nas redes sociais. (PASSOS; MENDONÇA, 20201, p. 10 e 11)

Pesquisadora:

Um dos objetivos do Escola sem Partido, com sua campanha de perseguição e mordação, foi que docentes, temerosos de possíveis processos e constrangimentos, tivessem realmente medo de exercer suas práticas livremente e se limitassem a mera transmissão de conteúdos. Você chegou a praticar a autocensura em algum momento de sua vivência?

Professora T.R.

Como eu disse, no período logo depois da situação na escola eu me cerquei de cuidados pra que evitar que algo do tipo acontecesse de novo. Então, pra trabalhar o Comunismo eu passei a ter o cuidado de pormenorizar historicamente o conceito. (Pausa) Pensando agora, eu evitei emitir juízo de valor, me detinha aos fatos. Assim, quando um aluno questionava se era bom ou ruim eu fazia, ainda faço na verdade, a comparação do Comunismo teórico com o real pra gente pensar junto e ver se esclarece as coisas de uma forma equilibrada. (Pausa) Você acha que é um tipo de autocensura? Talvez foi por um tempo, mas hoje eu não acho que pratico autocensura.

Professor A.L.

Acho que posso dizer que não, mas infelizmente tenho que ser comedido e me cercar de garantias (como andar com a BNCC na bolsa) para evitar um confronto maior com pais, alunos ou colegas de trabalho.

Professor M.S.

Mesmo com toda pressão do movimento reacionário autointitulado Escola “Sem Partido”, nunca pratiquei autocensura e sempre estive pronto para entrar em embate com esse grupo reacionário que está tentando impor uma versão diversionista e falsificada da história do Brasil e do mundo. Tenho em mente que o combate ao diversionismo e o conflito com esses

grupos reacionários seria inevitável. Porém, com o fracasso total do governo bolsonarista na política e na economia, esses grupos têm se tornado cada vez menores, de tal maneira que hoje, em 2022, quase não os enfrentamos mais.

A autocensura pedagógica seria uma decisão pessoal pelo silenciamento mais radical, todavia, como visto também nas respostas sobre temas sensíveis, há aqui a reiteração de uma negativa consciente, mesmo que com estratégias pessoais de auto preservação, de se submeter a esse objetivo implícito nas entrelinhas do discurso do Escola sem Partido. T.R. e A.L. optaram por uma abordagem de continuar explicitando suas leituras historiográficas, entretanto salvaguardando suas falas, junto aos estudantes, via documentação ou metodologias didáticas que não deixem brechas para refutações infundadas. M.S. prioriza o debate político direto e sem melindres com o grupo antagônico e por isso acredito que ele não esteja se referindo aos estudantes crianças e adolescentes, mas sim aos colegas da área que se posicionaram favoráveis ao Escola sem Partido.

No primeiro capítulo de nossa pesquisa procuramos atualizar a situação concreta do Escola Sem Partido, pois queríamos descortinar quais dos seus objetivos foram de fato realizados dentro de uma gestão Federal – governo Bolsonaro – que adotou seu discurso como modelo educacional a ser implantado. Devido ao seu destaque midiático e político, observado no período pré-eleições de 2018, deduzimos que os mesmos tomariam de assalto o Ministério da Educação⁹¹, pondo em prática na dimensão nacional suas pautas mais radicais. Felizmente, em nossa escrita do 1º capítulo, constatamos que, via esforço ativo de entidades, sindicatos e movimentos educacionais e sociais contrários ao ESP, na verdade houve a exposição de sua essência inconstitucional, que foi analisada, julgada e por fim considerada ilegítima pela mais alta instituição judicial do Brasil. O último questionamento visa saber da vivência profissional desses educadores no tempo presente dentro do qual, legalmente, conquistamos um escudo protetor contra o ESP.

Pesquisadora:

A pauta reacionária e persecutória capitaneada pelo ESP foi derrotada juridicamente no Superior Tribunal Federal. O que esse fato, que referendou nossa autonomia docente, significa para sua prática individual e de classe?

⁹¹ Todavia o Ministério da Educação foi dominado pelo “esquema dos pastores” durante a coordenação do ex-ministro Milton Ribeiro. Consultar < <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2022/06/propina-em-biblia-e-lobby-de-pastores-entenda-o-esquema-investigado-pela-pf.ghml>> Acesso em 30 Jul. 2022.

Professora T.R.

É, eu fiquei sabendo disso por você na verdade. (Risos). Então, ter essa decisão é tipo, um atestado de proteção para nossa classe, né? Se alguém aparecer falando que eu não posso debater política ou feminismo com as minhas turmas eu posso usar isso pra legitimar o meu trabalho. (Pausa) Assim a sensação que eu tenho pessoalmente é que o Escola sem Partido perdeu força, o que é um resultado bom pra nossa categoria.

Professor A.L.

Uma vitória para nós, professores. A liberdade de cátedra nos dá liberdade para aprender, ensinar e divulgar conhecimentos fundamentais para a vida em sociedade. O pluralismo de ideias deve ser mantido como pilar de uma sociedade democrática e não podemos deixar que iniciativas como a Escola Sem Partido o destrua. Na verdade, trata-se também uma garantia de um direito constitucional básico: o da liberdade de expressão. Lamento apenas que tenhamos que viver em uma época em que precisamos estar cercados de dispositivos de defesa para executar nosso trabalho com dignidade e ética.

Professor M.S.

A decisão do STF foi de suma importância para fortalecer a autonomia docente em sala de sala, notadamente na abordagem dos temas sensíveis e na desconstrução das narrativas diversionistas. Os simpáticos do ESP recuaram, vídeos que viralizavam na internet, colocando professores em situações embaraçosas foram sumindo aos poucos e, acredito eu, que estamos rumando para um novo momento histórico, onde o falso moralismo conservador reacionário está sendo desmascarado e desconstruído, a sociedade está começando a compreender a importância do respeito e da convivência com as diferenças e os temas sensíveis poderão ser mediados didaticamente de forma livre e eficaz no chão da escola.

Pelas três respostas fica claro a suma importância das decisões do Superior Tribunal Federal em prol da manutenção da liberdade de cátedra. Os receios anteriores, principalmente de T.R. e A.L., com relação a possíveis objeções ao seu fazer pedagógico e historiográfico encontram nas decisões do tribunal a motivação final para deixar de vez de agir como empecilho em suas práticas de ensino atuais. M.S., assim como T.R., interpretam esse feito de uma forma mais positiva para a categoria docente, pois entendem que isso como demonstrativo do enfraquecimento social do ideário de escolarização criado pelo Escola sem Partido em nosso contexto presente.

Ouvimos as vozes docentes e desses relatos de experiência educativa obtivemos camadas de reflexão que nossas conjecturas iniciais não tinham focado a atenção como relevantes. Expandimos nossa compreensão e do chão das escolas emergiram novas perguntas, temas e lições a serem tiradas. De fato captamos receios de exercer a prática do Ensino de História, todavia, o que nos ficou mais evidente foi a insistência em superá-los e nunca desistir dos objetivos formadores da disciplina e da Educação. A resistência ética e política se fez presente e achamos correto avaliar que tal ação das/os docentes foi crucial para o atual enfraquecimento, dentro das escolas, da pernicioso influência do Escola sem Partido.

3 OFICINA FORMATIVA PARA DOCENTES DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Alcançamos o ponto da nossa trajetória no qual entendemos ser preciso reverberar os conhecimentos adquiridos e aprimorados ao longo do exercício de construção dos capítulos precedentes. Assim sendo, na qualidade de produto, elaboramos uma proposta de oficina pedagógica direcionada para docentes de História atuantes na educação básica.

Entendemos que essa estratégia de formação – via oficina – como a mais adequada para atender o nosso objetivo de divulgar, problematizar e manter viva nas memórias de professores e professoras a negativa contaminação derivada dos ideais retrógrados, excludentes e censores que o Escola sem Partido procurou instaurar na Educação como um todo, além de no Ensino de História que é nosso foco em particular.

Uma oficina elaborada e mediada por uma companheira atuante na Educação básica para ser uma ferramenta criativa, viva e autônoma de debate intelectual sobre os desafios da profissão em conjunto com os/as demais colegas do Ensino de História que trilham o mesmo caminho profissional. Acreditamos que, através disso, será possível realizar, mesmo que em uma dimensão micro, parte da imprescindível formação continuada docente defendida por António Nóvoa que manifesta,

A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análises das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola. (2017, p. 1128)

Os saberes dos docentes, “oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (MONTEIRO, 2007, p. 178), que apresentem interesse em participar da oficina, estarão em foco nesse instrumental/processo de construção de conhecimentos, de modo que o conjunto teórico-metodológico prévio dos professores de História – que é imprescindível para a execução de uma oficina – seja “revisitado”, ou melhor dizendo, (re)analisado em um momento coletivo de interações práticas. Elaine Vieira e Léa Volquind ponderam que em oficinas “as questões científicas e metodológicas são estudadas a partir da prática. Nas oficinas a primazia sempre é da ação, mas não desmerece a teoria” (1996, p. 12).

No tempo-espaço de aprendizagem que é um oficina a compreensão da situação-problema *Escola sem Partido e sua influência no ensino de História* demandará dos docentes – incluindo quem organizou a oficina⁹² –, além da mobilização dos seus saberes prévios, a integração das habilidades de ação e de reflexão, a saber, amparadas no tripé PENSAR-SENTIR-AGIR visando a aproximação progressiva com o objeto a conhecer (VIEIRA; VOLQUIND, 1996, p.11 e 12).

Argumentamos que a oficina pedagógica, com trabalho cooperativo entre pares, visando a formação continuada de docentes é, portanto, um procedimento válido de ser aplicado para a nossa temática. Denise Dalpiaz Antunes (2016) salienta que resultados positivos podem ser obtidos pelo exercício de aprendizagens através de oficinas e ainda de acordo com a autora,

O agir no grupo e com o grupo durante uma proposta pedagógica de oficina, em uma dinâmica de resoluções de problemas, mobiliza a ação em conjunto. Pensar com o outro é, acima de tudo, partilhar as possíveis soluções para as dificuldades que possam se apresentar; nesse caso específico, o ambiente escolar e suas adversidades constantes. Quando um educador estiver motivado em resolver conflitos, pode também instigar e motivar outros educadores para juntos buscarem melhores alternativas para um ensino de qualidade, visando uma educação integral. (ANTUNES, 2016, p. 39)

Por fim, no que concerne ao nosso explícito objetivo político-pedagógico de promover e defender a concepção de Educação escolar democrática, cidadã, inclusiva, laica e transformadora reconhecemos que esse instrumental socializador de conhecimentos auxiliará, para os docentes e conseqüentemente aos seus discentes, na consequência formativa e educacional que foi constatada por Vieira e Volquind,

Essa nova perspectiva define a figura docente com capacidade para decidir, para levar a termo inovações educativas em resposta aos problemas encontrados na práxis diária. Seus objetivos finais se enquadram na defesa de uma instituição escolar capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos seres humanos e, por conseguinte, promotora de modelos de sociedade mais democráticos, cooperativos e justos. (1996, p. 14)

⁹² Quem organiza a oficina deve ter em mente o seguinte papel a cumprir: “O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79).

OFICINA

Ensino de História escolar versus Escola sem Partido: Educação democrática e cidadã como via de resistência

DURAÇÃO: Quatro etapas de 30 minutos cada.

OBJETIVO GERAL:

- A presente oficina pretende atuar como uma ferramenta pedagógica – concreta, criativa, plural, teórica e política – de formação continuada para ser utilizada por docentes de História, em exercício na Educação básica. Planejamos que a mesma seja um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa em passado recente no qual observamos, no cenário nacional e internacional, a emergência de projetos políticos e governos reacionários que impactaram diretamente o Ensino de História (tentando silenciar sua voz no currículo escolar ou falseando seus conteúdos) e a Educação como um todo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer historicamente e/ou rememorar o discurso/ação do Escola sem Partido dentro do contexto educacional do nosso passado recente;
- Reanalisar as intencionalidades formativas do Ensino de História, na dimensão escolar, estruturado em base educacional comprometida com a promoção de ideais democráticos, cidadãos, inclusivos, transformadores e progressistas;
- Apropria-se da produção intelectual escrita sobre a temática, bem como das Legislações que legitimaram a liberdade de ensinar/pensamento dos/as docentes;
- Promover o desenvolvimento profissional pela elaboração de narrativa escrita, atividade que,

(...) potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Desse modo, entendemos que a produção de texto/narrativa sobre a vivência – individual e coletiva – da oficina colocará o participante no papel de protagonista das ações propostas.

CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS:

- Etapa 1: Contexto histórico do Escola sem Partido: a mordação que pretendeu nos calar;
- Etapa 2: Ensino de História na perspectiva da Educação escolar Democrática e Cidadã: nossa ferramenta de resistência;
- Etapa 3: Amparo que protege nossa liberdade de cátedra: obras, autores e Legislação;
- Etapa 4: Construção de breve narrativa textual sobre os elementos trabalhados na oficina, socialização oral com o grupo e discussão coletiva das falas apresentadas.

AVALIAÇÃO:

- A avaliação não será dos participantes individualmente, mas sim do processo interativo – de trocas de experiências e aprendizagens – como um todo.
- Qualificaremos como resultado positivo da oficina a constante participação ativa dos integrantes, o debate equilibrado e respeitoso de ideias – pedagógicas, metodológicas e políticas – e a proposição de alternativas que intencionem combater desafios e interdições, antigos e novos, enfrentados pelos/as docentes de História.

RECURSOS:

- Espaço físico para o encontro;
- Computador;
- Projetor;
- Quadro e pilot;
- Folhas com pauta;
- Canetas.

DESENVOLVIMENTO:

ETAPA 1

Contexto histórico do Escola sem Partido: a mordaza que pretendeu nos calar

- Iniciar a oficina averiguando os conhecimentos prévios dos participantes com a pergunta geradora de reflexão:

*Quais memórias e interpretações vocês guardam quando levantamos o nome Escola sem Partido? *Slide*

- Registrar no quadro as contribuições/“falas” dos participantes. Retornaremos ao final da explanação para confirmar, desconstruir e/ou problematizar esses conceitos que foram o nosso ponto de partida.

➤ Texto base orientador da exposição oral:

O site do Escola sem Partido está ativo, de forma que é interessante consultarmos na fonte parte das informações acerca do sujeito que estamos analisando. Em suas próprias palavras eles se descrevem 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. (...) uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e *sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária*⁹³.
(Grifo nosso) *Slide

É “apenas” isso de fato? Vejamos as revelações feitas pela nossa pesquisa.

Rememoremos que ao longo das duas décadas do século XXI testemunhamos avanços progressistas que estão presentes na sociedade atual: a ascensão econômica (ainda que tímida) das classes populares que ocuparam lugares até então inacessíveis – como a universidade – e o protagonismo, via constante luta por Direitos, de grupos silenciados, caso da comunidade LGBTQIAP+, movimentos negro, indígena e feministas e a chegada ao poder governamental de políticos de Esquerda engajados com essas a promoção dessas pautas. Pela nossa concepção política e ideológica entendemos que essas transformações foram positivas, pois integrou na sociedade brasileira milhões de indivíduos que durante gerações eram

⁹³ Ler o tópico *Sobre Nós* no mesmo endereço da referência acima.

simplesmente ignorados pelas políticas públicas, figurando como cidadãos de segunda categoria.

Focando ainda mais em nosso quintal brasileiro os Direitos democráticos, civis e sociais foram expandidos, todavia essa mesma dinâmica, por outro lado, contrariou um considerável contingente da população identificado com uma vertente política de (extrema) Direita saudosa de um suposto passado idílico e tradicional. No pleito eleitoral de 2018 viúvas e viúvos da Ditadura civil-militar ironicamente elegeram em eleições Democráticas um governo de essência autoritária e compromissado com a sonhada “restauração” conservadora; a religião (um cristianismo que consideramos distorcido) regraria os costumes e famílias e um Neoliberalismo selvagem conduziria a economia.

Em nossa arena educacional o movimento Escola sem Partido deve ser considerado como o braço educacional dessa dinâmica mais ampla observada nos últimos anos, nacional e internacionalmente, qual seja, a onda reacionária da extrema Direita. Esclarecemos que nossa classificação não é leviana, pois a exame minucioso do histórico e discurso/ação do ESP revelou o seu real alinhamento político e ideológico.

Resgatemos historicamente as origens do Escola sem Partido para compreender as suas camadas não mais veladas. O ano de 2004 marca, no cânone oficial do movimento, seu nascimento atribuído a iniciativa pessoal de um pai. Miguel Nagib é o pai em questão; advogado, então procurador do Estado de São Paulo e católico, membro do Instituto Liberal de Brasília, articulista do Instituto Milenium, admirador de Olavo de Carvalho e incentivado por Nelson Lehmann da Silva. Tal indivíduo, formado por essas bases, sentiu que seu direito de educar moral e religiosamente sua filha Ihe foi usurpado após a jovem reclamou do teor de uma aula de história na qual o professor comparou as atitudes do revolucionário Che Guevara com as do santo católico São Francisco de Assis. Indignado, e tomado pela certeza de que não era o único enfrentando situações dessa natureza, lança um site para ampliar nacionalmente o alcance de suas ideias e reunir outros relatos semelhantes ao seu com o objetivo de denunciar e coibir o que ele chama de “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”⁹⁴.

Dez anos foram necessários para que o grupo ganhasse capilaridade e em 2014 ocorre a aproximação com um importante aliado, que plantando as sementes no Rio de Janeiro, muito em breve Ihe garantiria projeção nacional. Flávio Bolsonaro na condição de deputado

⁹⁴ Ler o tópico *O Programa*. Disponível em < <http://escolasempartido.org/quem-somos/> > Acesso em 04 Jun. 2021.

estadual apresenta, em 2014, um projeto de Lei educacional formulado por Miguel Nagib; na instância municipal Carlos Bolsonaro reproduz esse projeto no mesmo ano – em 2018 a visão educativa do ESP é registrada no plano de governo do então candidato à presidência Jair Bolsonaro.

Do Rio de Janeiro para o Brasil. Formatos em versões padronizadas, que ainda podem ser consultadas no site do ESP, os Anteprojetos de Lei foram apresentados em câmaras municipais e Estaduais ao redor do território nacional nos anos subsequentes. Seus proponentes? Políticos e grupos identificados com a agenda de partidos de Direita. Essa associação nos foi revelada pela historiadora Fernanda Pereira de Moura⁹⁵ que, em minuciosa dissertação de mestrado do ProffHistória, mapeou a vertente política dos vereadores e deputados que adotaram o ESP como perspectiva educativa a ser defendida. A autora também chama a atenção para a íntima relação estabelecida com denominações conservadoras religiosas – evangélicas e católicas – e como essa associação influenciou na difamação e ataque, por exemplo, aos debates sobre o conceito de Gênero dentro das escolas.

Outro historiador que utilizamos como base, pois escreveu diversos artigos e empreendeu combate direto ao discurso/ação do Escola sem Partido, é o professor Fernando de Araújo Penna⁹⁶. Além de efetuar o exercício de localizar historicamente as origens a alianças políticas e ideológicas do ESP ele analisou a dimensão discursiva – narrativa e imagética – e os potenciais perigos que essa visão educacional deturpada, censora e excludente acarretaria aos docentes, ao ensino de História e a Educação como um todo.

Através desse autor tomamos ciência da caracterização distorcida do ofício docente que o ESP propagou para a opinião pública de forma generalizante como um bando de partidários de Esquerda que intencionalmente estariam extrapolando o seu papel ao destruir a formação familiar, corrompendo as crianças e jovens vistos como seres indefesos, sem voz e oprimidos dentro das salas de aula. Para o ESP professores são os inimigos e essa classe precisa ter seu ofício rigidamente controlado. A desumanização dos docentes, via procedimentos discursivos, imagéticos e de ações efetivas como denúncias e processos, visava “criar um ambiente de ódio em relação aos professores e deixá-los com medo de fazer o seu trabalho de acordo com seu saber profissional” (PENNA, 2016a, p.94).

⁹⁵ Possui mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016), especialização em Gênero e Sexualidade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014) e graduação em História também pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008). Atualmente é doutoranda em Educação pela PUC-Rio.

⁹⁶ Diretor da Faculdade de Educação da UFF e parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História Social da FFP UERJ. Doutor e Mestre em Educação pelo PPGE da UFRJ e bacharel e licenciado em história pela mesma universidade.

A Educação moral e religiosa é primazia da família que tem poder total sobre os filhos e isto deve orientar as políticas públicas educacionais. A fim de garantir esse pressuposto devia-se formatar uma escola submetida aos ditames da organização familiar e de preceitos religiosos (cristãos). Neutralidade é o objetivo logo a escolarização formal – não Educação – das crianças e adolescentes deveria ser processada por uma instituição padronizada, implacavelmente fiscalizada e cumpridora de funções burocráticas, local que não poderia discutir didaticamente sobre valores e nem abordar problemáticas da realidade do aluno, escola que só seria autorizada a transmitir um conjunto de conhecimentos essencialmente técnicos.

Como exercício de recordação da atmosfera de animosidade que nós professores vivenciamos indicamos, que posteriormente, seja feita a leitura de uma reportagem de 2018, da BBC News Brasil e reproduzida pela globo.com⁹⁷, sobre a influência que o Escola sem Partido já realizava no ambiente escolar durante o auge midiático e político do seu discurso/ação.

The image shows a screenshot of a news article from BBC News Brasil. At the top, there is a red banner with the word 'EDUCAÇÃO' in white. Below the banner, the title of the article is 'Mesmo sem lei, Escola sem Partido se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aula' in large, bold black font. Underneath the title, there is a sub-headline: 'Denúncias e reclamações de pais se multiplicam, levam professores a mudar a forma como transmitem os conteúdos e aumentam tensão nas instituições de ensino.' Below this, there is a small red box with the BBC News logo and the text 'Por BBC' and '05/11/2018 09h28 · Atualizado há 3 anos'. To the right of this information are several social media sharing icons: Facebook, Twitter, WhatsApp, Telegram, LinkedIn, and a share icon.

* Slide

Vejamos agora nos slides algumas fontes, retiradas do próprio site do Escola sem Partido e/ou produzidas por seus apoiadores, que corroboram a definição que apresentamos sobre o movimento:

- Memes⁹⁸ compartilhados com críticas sobre a suposta doutrinação esquerdista e ensino da “ideologia de gênero” nas escolas.

⁹⁷ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/05/mesmo-sem-lei-escola-sem-partido-se-espalha-pelo-pais-e-ja-afeta-rotina-nas-salas-de-aula.ghtml>

⁹⁸ As duas imagens em questão são analisadas pelo professor Fernando de Araújo Penna em capítulo do livro *A ideologia do movimento Escola sem Partido. 20 autores desmontam o discurso*. Esse texto foi utilizado no primeiro capítulo da presente Dissertação e encontra-se registrado nas referências bibliográficas.

- Comentário/denúncia que reproduz o discurso do Escola sem Partido e evidencia sua escolha de lado que deve ser combatido e “extirpado” no ambiente escolar, bem como a tendência que deve ser preservada em seu modelo de escolarização:



Home Quem somos Programa Escola sem

Desde que conheci o Escola sem Partido me tornei defensora por causa da experiência que tenho vivido em casa. Isso porque a minha filha não se deixou doutrinar devido os princípios e valores cristãos que eu passei para ela na família. Se ela estivesse com a cabeça virada e se tivesse se tornado comunista, eu não me cansaria e só teria sossego até excluir o último militante de sala de aula.

Meu depoimento é de uma escola particular. Nem posso imaginar o que acontece numa escola pública. Eu digo a você pai e mãe: lute pela mente de seu filho. Acompanhe, denuncie. Não se acovarde. Una-se com outros pais, valorize os verdadeiros professores. Ouça o que o seu filho tem a dizer. Nossos filhos não pertencem ao Estado. Hoje, a doutrinação esquerdista comunista nas escolas é um crime que precisa ser combatido 24h. A vida de nossos filhos é muito valiosa. Não abra mão dela. Militantes travestidos de professores passam horas fazendo alienação parental, colocando filhos contra os pais. Se não agirmos, eles se tornarão nossos inimigos e serão cooptados por esse regime nefasto.

Escola sem Partido

Antes, queríamos tirar nossos filhos das ruas para livrá-los das drogas e das más influências. Achamos que a escola é um lugar seguro, mas com a doutrinação, se torna tudo de mais degradante. Eles estão aliciando os nossos filhos para usá-los como idiotas úteis. Não deixe! Reaja! Escola segura é escola sem partido! A educação não precisa de mais recursos. Precisa extirpar militantes e trazer de volta o verdadeiro professor, mestre que ensina sua disciplina e respeita a criação dada pela família dos seus alunos! A doutrinação é inimiga da educação! Engaje-se nessa luta, antes que seja tarde demais! O filho é seu, a luta é sua!

Depoimento de uma mãe de aluna que está com 17 anos, pré-universitária.

<http://escolasempartido.org/blog/mae-de-aluna-relata-doutrinacao-bullying-e-alienacao-parental-em-escola-particular-de-macap-a-p/#more-1986>

- Cartaz que seria fixado nas salas de aula em caso aprovação dos Anteprojetos, estimulando o clima de rígida fiscalização da prática docente e com a potencialidade de aumentar as tensões entre estudantes, famílias e professores:

O Programa Escola sem Partido é 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 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 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.

<http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>

Esses são apenas alguns exemplos que compilamos sobre as especificidades que compõem o movimento. Quem desejar fazer uma imersão crítica no universo do Escola sem Partido, como a que empreendemos para a construção da nossa pesquisa, ainda há na internet o site oficial <http://escolasempartido.org/> e nele estão os links de acesso ao Twitter e ao canal do YouTube.

ETAPA 2

Ensino de História na perspectiva da Educação escolar Democrática e Cidadã: nossa ferramenta de resistência

“Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”

*Paulo Freire *Slide*

- Pergunta geradora de reflexão:

*O que configura, a partir dos seus saberes profissionais e de sua experiência, um ensino de História escolar fundamentado na concepção de Educação inclusiva? *Slide*

- Texto base orientador da exposição oral:

O Escola sem Partido autodeclarou-se não ideológico e apolítico, contudo, foi possível constatar pelo seu próprio discurso/ação a falácia imbuída nessa classificação. Como percebemos pela citação de Paulo Freire, é da essência do fazer educacional essas duas esferas – os filtros ideológico e político. Em minha dissertação de mestrado e nessa oficina está explícito que houve sim uma escolha de perspectiva educacional que deve inspirar minha prática enquanto educadora do ensino de História escolar. Uma escolha política e ideológica que promova uma Educação inclusiva e democrática, integradora da diversidade de indivíduos que dependem da escola – principalmente a pública; uma Educação transformadora, do duro e injusto contexto social no qual estamos inseridos; uma Educação libertadora e humanizadora, promotora de conscientização de si, dos outros e do mundo – sócio/histórico – em que estamos inseridos. Nesse âmbito das significações e dos objetivos de nossa prática educativa recorreremos mais uma vez a Paulo Freire, que nos diz:

Por isso, o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização, frente a permanência do que já não representa os caminhos dos humanos ou à mudança destes caminhos. O trabalhador social, como homem, tem que fazer a opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de ser mais, ou fica a favor da permanência. (FREIRE, 2020b, p. 63) *Slide

Trabalhadores sociais/docentes comprometidos com uma “prática educativo-crítica” (FREIRE, 2019, p.96) que vise a promoção da cidadania plena para a coletividade e com a defesa da Democracia – bem como a compreensão contemporânea desse sistema – como caminho para suplantar, Legal e legitimamente, projetos de poder excludentes e censores como o representado pelo Escola sem Partido.

Sublinhamos que a Democracia, inserida em uma lógica Capitalista global, está longe de ser um sistema perfeito, porém sem ela abrimos espaço para a ascensão de experimentos governamentais autoritários. Assim sendo, sua defesa não deve eliminar a sua análise crítica, pois seu aprimoramento e sobrevivência dependem desse exercício político e cidadão constante.

Em nossa pesquisa ficou evidente que a Educação Democrática, para o pleno exercício da cidadania, está garantida em nossa legislação educacional. Trilhar esse caminho, junto aos estudantes não é “papo de autor/professor militante esquerdista”. A título de exemplo consultemos a atual Base Nacional Comum Curricular; neste regramento que registra os objetivos e conteúdos norteadores da educação no Brasil lemos:

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), 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, 2018, p.7; grifo nosso) *Slide

Uma sistematização da conjuntura indispensável para satisfazer as diretrizes apontadas na BNCC pode ser encontrada nas palavras de Gaudêncio Frigotto que, discorrendo acerca dos embates enfrentados para a consolidação de uma educação de concepção Democrática na instável Democracia brasileira, pormenoriza-a da seguinte forma:

Na ótica de uma educação de qualidade democrática estão implicados, como condição necessária, o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade e a afirmação dos valores coletivos de justiça, solidariedade e cooperação. Em relação ao método, a qualidade democrática da educação implica romper com a visão fragmentária de conhecimento e superar a oposição entre educação geral e específica, humanista e profissional e política e técnica. No plano pedagógico, isso demanda ter como ponto de partida e de chegada os alunos como sujeitos concretos dentro das condições sociais e culturais nas quais produzem suas vidas. Em relação aos alunos filhos da classe trabalhadora, grande parte frequentadores da escola pública, trata-se de levá-los a atingir o mais elevado grau intelectual e cultural historicamente produzidos. (FRIGOTTO, 2018, p. 26) *Slide

Adentrando ao nosso ofício particular, que é a disciplina escolar de História, ficou perceptível no decurso da pesquisa que nosso componente curricular abrange, em suas intencionalidades presentes, a formação humana subjetiva em acordo com os preceitos educativos acima descritos.

Pela nossa pesquisa corroboramos que o ensino de História escolar é um conhecimento que engloba em si objetivo/função social. Desde sua sistematização na condição de Ciência Humana e disciplina a ser ensinada, delineadas ao longo do século XIX, a História foi pensada tendo a formação dos indivíduos como objetivo prioritário de sua existência. Longe de ser uma deturpação intencional para “fazer a cabeça” de estudantes como alardeado pelo movimento Escola sem Partido, o caráter formativo atribuído ao ensino escolar de História faz parte da sua identidade, é justamente o que sempre conferiu sentido para a disciplina. Para

Durval Muniz de Albuquerque Júnior por intermédio dos estudos históricos há a formação de subjetividades e o autor manifesta que,

A história, desde a Antiguidade, desempenhou o papel – comum a todos aqueles saberes que na modernidade foram agrupados sob o nome de ciências humanas – de formar subjetividades, de produzir a própria humanidade daqueles que são definidos como humanos. A história, quando se torna matéria escolar, explicita esse papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo. Embora tenda a ser desqualificada – porque seria um saber desprovido de uma utilidade imediata, mas não uma tecnologia a serviço da fabricação de artefatos –, a história possui a utilidade de produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social: o próprio ser humano, a subjetividade dos homens. (ALBUQUERQUE, 2012, p.31) *Slide

Certamente que as subjetividades a serem formadas pelo ensino de História escolar, no Brasil do século XXI, estão em consonância com a perspectiva educacional que justificamos anteriormente, qual seja, uma Educação compromissada com incorporação, compreensão e defesa de princípios Democráticos.

Para Luis Fernando Cerri a função social – de interesse público – do ensino de História é prevenir a formação de identidades não razoáveis – autoritárias, racistas, machistas, xenofóbicas, homofóbicas – e promover a formação de identidades razoáveis⁹⁹. Com relação às características dessas identidades/subjetividades razoáveis que podem, ou de fato precisam ser formadas no e para o contexto previamente apresentado retorno com as palavras do Professor Durval Muniz Albuquerque Júnior,

A história tem, assim, um importante papel a exercer nesse mundo onde a alteridade, a multiplicidade e a diversidade social e cultural exigem um preparo subjetivo para a convivência com o diferente, sem o que temos e teremos crescentes manifestações de intolerância, xenofobia, até mesmo a revivência de discursos eugenistas e segregacionistas, além de práticas de agressão, violência e extermínio. Saber aceitar e conviver com a diferença, aceitar a opinião e o ponto de vista diferente como tendo direito à existência, representar a formação de subjetividades mais bem-preparadas para a convivência democrática. (2012, p. 33) *Slide

Por conta dessas atribuições formativas entendemos as motivações que nos levaram a ser alvos preferenciais das tentativas de interdições do Escola sem Partido, pois através da função social formadora de subjetividades e do instrumental intelectual estimulado pelo ensino-aprendizagem de História escolar auxiliamos no aprimoramento crítico da já existente capacidade cognitiva dos estudantes, que passam a (re)ler as contradições e injustiças do seu mundo imediato com o auxílio dos conhecimentos históricos.

⁹⁹ Veja a definição completa que o autor elaborou de identidades razoáveis e não razoáveis em: CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e a consciência histórica. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 112-114.

Para finalizar esse tópico frisamos que tais pressupostos que conceitualizam os objetivos sociais do ensino de História escolar estão legitimados pelo regramento educacional Federal vigente; lemos na BNCC,

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2018, p.400) *Slide

ETAPA 3

Amparo que protege nossa liberdade de cátedra: obras, autores e Legislação

➤ Texto base orientador da exposição oral:

É importante ressaltar que enquanto o movimento Escola sem Partido ganhava relevância midiática, pública e política na agenda educacional do Brasil houve, em contrapartida, a atuação combativa de ativistas ligados à movimentos de minorias e de autores e autoras – professores universitários ou da Educação básica – identificados com uma educação Democrática, inclusiva, transformadora e progressista na luta contra o que foi identificado como ataques reacionários de censura, mordaza e intimidação contra a liberdade de cátedra dos/as docentes que se tornaram o alvo primordial do ESP.

Uma compilação da produção intelectual – artigos, dissertações e livros de referência – bem como o arcabouço legislativo que nos dá base para defender os Direitos dos/as docentes – de se expressar livremente nas salas de aula, sem esquecer é claro do nosso compromisso ético e profissional para com os/as estudantes – pode ser consultado no site do coletivo *Professores contra o Escola sem Partido*. Nele há a manifestação da inconstitucionalidade dos Anteprojetos de leis desenhados pelo ESP além de informações e conteúdos “de análise e reflexão sobre o crescimento e organização do ESP, visando fundamentar nossos argumentos para desconstruir o apoio que eles conquistaram nos últimos anos”¹⁰⁰.

Outra ferramenta fundamental que deve ser apropriada pela categoria docente é o *Manual de defesa contra a censura nas escolas*¹⁰¹; lançado em 2018 – como obra coletiva de

¹⁰⁰ Disponível em < <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/sobre/> > Acesso em 05 Out. 2022.

¹⁰¹ Disponível em < <https://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf> > Acesso em 05 Out. 2022.

diversas associações educacionais, de direitos humanos e de minorias sociais – esse compêndio nos apresenta todos os recursos teóricos e legais que se tornaram necessários para a (sobre)vivência docente em tempos de obscurantismo persecutório liderados pelo Escola sem Partido.

Fizemos um grande esforço coletivo para que o Manual de Defesa seja nítido e acessível a profissionais da educação, estudantes e familiares. Somando-se a outras iniciativas de defesa da liberdade de pesquisar, ensinar, estudar e aprender nas escolas, em um ambiente plural, acolhedor e democrático, ele é a nossa contribuição para conter o avanço do pensamento autoritário no Brasil que fere o direito à educação crítica e criativa de crianças, adolescentes, jovens e adultos; criminaliza o trabalho docente; ataca os direitos conquistados pelas mulheres, pessoas LGBT e população negra e toma a educação como um mero ato burocrático (2018, p.7 e 8).
*Slide

Por meio do manual tomamos conhecimento que a luta se estendeu ao campo jurídico via Ações Diretas de Inconstitucionalidade que foram apresentadas¹⁰² para barrar o avanço dos Anteprojetos de Lei do ESP. Ao longo de 2020 os Anteprojetos do Escola sem Partido e seus semelhantes foram sofrendo sucessivas derrotas do Superior Tribunal Federal; derrotas essas que, por outro lado, legitimavam a perspectiva da liberdade de cátedra dos docente e dos estudos sobre o conceito e as relações gênero e sexualidade dentro das escolas. Reuni essas informações judiciais em uma tabela para melhor visualização e poderei disponibilizar para quem estiver interessado.

Cabe pontuar aqui as consequências para o Escola sem Partido, a saber, o afastamento oficial de Miguel Nagib da liderança do movimento e o aparente enfraquecimento do ESP enquanto fiel da balança nas políticas públicas educacionais. No site do Escola sem Partido há uma entrevista de Miguel Nagib relatando as motivações de sua decisão e os elementos que ele entende como causadores do insucesso do ESP, mesmo dentro de um contexto político – vigência do bolsonarismo – que teoricamente teria simpatia com suas intenções.

Por fim, compreendemos que nossa parte nesse cenário de adversidades para a categoria docente é nos proteger de possíveis ataques a nossa prática de ensino. E como faremos isso? Pelo aperfeiçoamento de conhecimentos/saberes sobre a Educação, o Ensino de História e da Legislação atual. A presente oficina que está em curso realiza essa função e essas duas fontes que selecionamos são basilares na formação de educadores/as livres, inclusivos, éticos e democráticos.

¹⁰² “Apresentadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), pela Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e pelo PDT (Partido Democrático Trabalhista)”. (2018, p.8)

Igualmente acreditamos que devemos sempre evocar nossa posição profissional, pois não somos aventureiros no universo educativo. Estudamos e passamos por provas – dentro e fora das salas de aula – que nos habilitam, na condição de especialistas, a lidar com os processos de ensino-aprendizagem. Nunca é demais reforçar publicamente que,

Os professores são detentores de um saber profissional que os capacita a identificar e determinar as demandas educacionais de acordo com a realidade encontrada, e ele é, plenamente capaz de planejar uma intervenção pedagógica adequada. Os pais enviam seus filhos à escola para serem educados, mas cabe à competência profissional dos professores determinar como isso vai acontecer. (PENNA, 2016b, p.50) *Slide

ETAPA 4

NARRATIVAS/AVALIAÇÕES

- Momento dedicado para a elaboração escrita de breve narrativa que articule as percepções pessoais/profissionais com os saberes trabalhados ao longo da oficina – individual ou em grupo a depender do número de participantes.
- Compartilhamento das produções com o grupo no qual os/as docentes terão a oportunidade de expressar suas impressões sobre as temáticas que abordamos.
- Agradecimentos e finalização da oficina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alcançamos o ponto final de nossa trajetória. Nosso estímulo para sair do ponto de partida foram inquietações com a perceptível mudança de status da classe docente, que foi gradativamente sendo aviltada pelo discurso/ação do Escola sem Partido ao ponto de abalar, efetivamente, as práticas de ensino da pesquisadora que aqui escreve. Como confidenciei na introdução desse trabalho permiti que a acusação de “doutrinação ideológica” fomentasse em mim receios de retaliação, de modo que modifiquei minha abordagem em determinadas temáticas sensíveis, privando as/os estudantes de aula de História realmente significativas. A persistência dessa situação, em nossa leitura pós pesquisa, tem a energia de resultar no contratempo educativo detectado por Janotti – “Sem um conhecimento sólido do passado, voltado para a ação e para a participação democrática, somos levados à ignorância e à omissão que permitem total liberdade aos detentores do poder” (2019, p.52).

Trilhar o caminho para a desconstrução desses temores, via construção dessa pesquisa, foi árduo e longo, contudo, ele não foi atravessado solitariamente. Declaramos que essa investigação sobre nossa práxis é uma tarefa/obra intelectual coletiva; para a sua concretização contamos com o auxílio de colegas de classe que vivenciam as satisfações e adversidades no chão das escolas, autores e autoras experientes e dedicados ao estudo do ensino de História e da Educação, além dos saberes aprimorados e generosamente compartilhados, ao longo do auge do período pandêmico nas aulas online, com as/os docentes do ProfHistória.

Os seus frutos nos levam a crer que as reflexões que apresentamos sobre os impactos do Escola sem Partido nas práticas de ensino de professores de História podem servir de ferramenta potente – teórica e prática – para a classe docente se instrumentalizar de argumentos racionais e de competências Legais para salvaguardar o exercício, livre e ético, do seu ofício profissional e, conseqüentemente, os direitos dos estudantes de receber uma Educação – histórica e interdisciplinar – Democrática, cidadã, socialmente crítica, libertadora e transformadora.

Na elaboração das nossas ponderações conceituais e por intermédio dos debates que orientamos no decorrer do primeiro capítulo procuramos compreender os fundamentos que possibilitaram a polarização de perspectivas educacionais em nosso passado recente, no qual tivemos como antagonista na disputa pelas políticas públicas o movimento Escola sem Partido. Indicamos quatro movimentos para lograr os esclarecimentos racionais e equilibrados

que demandávamos: 1. Pela caracterização conceitual e Legal da Educação escolar confirmamos o respaldo e a legitimidade da aplicação da perspectiva Democrática e cidadã; 2. Pelo resgate historiográfico da formação do ESP detectamos a falácia por trás de sua pretensa neutralidade atestando, assim, sua essência política e ideológica censora, perseguidora dos docentes e excludente; 3. Conceituamos a perspectiva Democrática e cidadã de Educação escolar e através dela entendemos que a dimensão educacional é campo de disputas, pois está inserida em um meio social que tem ideologias políticas divergentes. Também advogamos pela defesa e adoção da perspectiva Democrática e cidadã de Educação como o meio capaz de suplantar futuros ataques reacionários ao ofício docente; 4. Retornamos aos sustentáculos conceituais do Ensino de História e dessa ação inferimos a legitimidade do objetivo social da disciplina que é ser uma ferramenta educacional auxiliar na formação de subjetividades em alinhamento com o ideal de Democracia e cidadania, fato que em nada combina com a vil acusação de “doutrinação ideológica”. Temos a segurança de que conseguimos reforçar, mais uma vez, a veracidade do seguinte entendimento sobre Educação,

Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. (FREIRE, 2019, p. 96-97)

Nossa hipótese de que outros docentes de História vivenciaram, no chão das escolas, os impactos do discurso ação do Escola sem Partido nas suas práticas de ensino foi objeto de exploração do segundo capítulo. Através da participação e análise quantitativa e qualitativa de um grupo de docentes houve tanto a percepção da ingerência negativa do ESP no cotidiano desses profissionais, mas principalmente que a resistência contra os mesmos foi corajosa e incessante; resistência que partiu da mobilização de estratégias pessoais e recursos Legais, da resiliência e inteligência emocional em momentos de apreensão e do enfrentamento político pela mobilização dos saberes de profissão e da experiência incorporados e aprimorados no decorrer de suas carreiras e vidas. Por intermédio desses docentes de História, atuantes nas salas de aula da Educação básica ficou evidente, “de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica” (SCHMIDT, 2019, p.57).

Visando a disseminação dos conhecimentos, sobre os desafios enfrentados pela docência que ensina História, planejamos, no terceiro capítulo, uma formação continuada para professores e professoras no formato de oficina. Admitimos que essa parte de nosso trabalho não foi aplicada na prática, de modo que não possuímos subsídios experienciais para avaliar a

sua eficácia no mundo educacional concreto. Essa é uma seção de nosso trabalho que pode constituir as fundações de sua continuidade em estudos acadêmicos posteriores.

Enfatizamos que os temas até aqui esmiuçados não se esgotaram em nossa pesquisa. Somos mais um tijolo nesse edifício de conhecimentos e cogitações que ainda está em processo de edificação. Trabalhos futuros podem e devem aprofundar e/ou rever os raciocínios que entregamos sobre os nocivos efeitos de interferências de tipo reacionário – político e religioso – na Educação escolar formal e no Ensino de História. Fizemos, tão somente, uma leitura de dados/recortes específicos sobre um fenômeno educativo que detectamos como bem mais amplo e complexo; conclusões fechadas sobre o mesmo seriam demasiado pretensiosas.

Deste modo, exortamos também que nossa vigília das políticas públicas educativas e busca por aperfeiçoamento profissional devem ser incessantes. A Educação escolar, em especial a pública¹⁰³, mesmo em constante crise pela falta de investimentos, é arena de disputas político e ideológicas sobre sua formatação, conteúdos e objetivos; e considerando a particularidade das Câmaras – Estaduais e Federal – montadas na mais recente eleição – de 2022 – para os Legislativos não é de se duvidar que parlamentares saudosistas do Escola sem Partido ressuscitem, de maneira reformulada – velada ou explicitamente – , projetos de lei nocivos ao nosso ofício. As sempre assertivas e atemporais palavras de Paulo Freire advertem educadores e educadoras no sentido de que – “Seria uma ilusão ingênua pensar que não se organizassem em instituições, organismos, grupos de caráter ideológico, para a defesa de suas opções, criando, em função destas, sua estratégia e táticas de ação” (2020b, p. 70).

Em nossa dissertação focamos no universo Ensino de História, mas pelo ângulo de visão dos professores e professoras da disciplina. Entendemos, contudo, que as/os estudantes serão os maiores beneficiados ao terem contato, ao longo de sua Educação formal básica, com profissionais bem preparados para operar nessa importante função social formadora de seres humanos. Encerramos nossa caminhada afinados com a convicção de que,

É necessário, portanto, que o ensino de História seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e – esperamos – a melhorar o mundo em que vivem (PINSKY; PINSKY, 2020, p.22)

¹⁰³ Sobre a função da Escola Pública e como alcançá-la Mario Sergio Cortella expressa: “A democratização do saber deve revelar-se, então, como objetivo último da Escola Pública, na educação da classe trabalhadora (agora a frequentando em maior número) com uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social” (2016, p.19) .

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?* In: GONÇALVES, Marcia de Almeida et al (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012.

ANTUNES, Denise Dalpiaz. *Oficinas pedagógicas cooperativas: a motivação docente na formação continuada.* Curitiba: Editora CRV, 2016.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BITTENCOURT, Circe. *Método de ensino.* In: MORAES, Marieta; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de História.* – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, 2018. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 18 de Maio, 2021.

BOLSONARO, Jair. *O caminho da prosperidade: proposta de plano de governo 2018.*

Disponível em:

<https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf>

Acesso em: set. 2020.

BOTO A.; SANTOS V.M.; SILVA V.B.; OLIVEIRA Z.V. (Orgs.) *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios.* São Paulo: FEUSP, 2020.

BOTO, Carlota; AQUINO, Julio Gropa (Orgs.). *Democracia, escola e infância.* São Paulo: FEUSP, 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História.* In: *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.17-32.

CAIMI, Flávia Eloisa. *História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?* In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHAES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia.* Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. *O que precisa saber um professor de História?* In: *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CERRI, Luis Fernando. *Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática.* In: LEOPOLDINO, M.A; LIMA, M. (orgs.). *Didática do ensino de história: teorias, conceitos e métodos* – 1.ed. – Curitiba: Editora Prismas, 2017.

CERRI, Luis Fernando. *Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História.* In: *Revista História Hoje*, v.5, nº10, p. 138-158 – 2016.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e a consciência histórica.* – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAUÍ, Marilena. *Breve história da Democracia*. In: Democracia em Colapso? São Paulo: Boitempo. 2019. p. 9-13.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação. Porto Alegre, v.2, p. 177-229,1990. (I)

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 15. ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

DUSSEL, Inés. *La classe em pantufas*. In: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío. Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.

EDUCAÇÃO. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides e ZITKOSKI Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire* – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ESCOSTEGUY FILHO, J. C. *O “belo risco” do ensino de História frente aos medos do Movimento Escola sem Partido*. In: Escritas: Revista do Curso de História Araguaína. Vol. 12, n.2 (2020) p. 12-32.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. *Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p.49-62.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação*. In: _____. (Org.) Educação, modernidade e civilização. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FORQUIN, C. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. In: Teoria e Educação, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 73.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 41ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática*. In: PENNA, F; QUEIROZ, F; FRIGOTTO, G. (Orgs.) Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UEJ, LPP, 2018.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensina-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. *A Escola Cidadã frente ao “Escola sem Partido”*. In: A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa. 2016. p.149-160.

GATTI, Bernardete A. *Estudos quantitativos em educação*. In: Educação e Pesquisa. v.30, n.1, jan./abr. 2004.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. 13ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Géssica; COSTA, Amanda Danelli. *Mulheres e o avanço conservador no Brasil após o golpe de 2016*. In: KLEM, B.S; PEREIRA, M; ARAÚJO, Valdei.(Orgs.) *Do Fake ao Fato: (des) atualizando Bolsonaro*. Vitória: Editora Milfontes, 2020. p.151-161.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. *História, política e ensino*. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, 1995, p. 101-132.

MAGALHÃES, M. *História e cidadania. Para que ensinar história hoje?* In: ABREU, M.; SOIHET, R. (orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.168-184.

MAGALHÃES, M. *História e cidadania. Para que ensinar história hoje?* ABREU, M.; SOIHET, R. (orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor*. In: Tempo [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.49-64. ISSN 1980-542X. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200005>>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINS, Estevão de Rezende. *Consciência Histórica*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. *História: aprender o quê, por quê, para quê?* In: URBAN, Ana Claudia; Martins, ESTEVÃO C. de Rezende; CAINELLI, Marlene (orgs.). *Educação histórica – ousadia e inovação em Educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*. Curitiba: W.A. Editores Ltda, 2018, p. 35-43.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “*Mas não somente assim!*” *Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História*. In: Revista Tempo, vol. 21, 2006, p. 5-16.

MOLIN FILHO, Mauricio Antonio Dal. *Um estudo da alienação como efeito do Programa Escola Sem Partido: como defender o ofício de ensinar História*. Dissertação de Mestrado/UEM: Maringá, 2018. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431528>> Acesso em: 08 jul. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de A. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. In: Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da C. A. da. *6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar*. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordada, 2020. Disponível em < <https://profcontraoesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/> > Acesso em 16 Jun.2021.

MOURA, Fernanda Pereira de. “*Escola sem partido*”: *relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História*. Dissertação de Mestrado/UFRJ: Rio de Janeiro, 2016.

Disponível em: < <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174584>> Acesso em: 08 jul. 2020.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. *Negacionismo: A extrema-direita e a negação da política de extermínio Nazista*. In: Boletim do Tempo Presente, nº 04, de 08 de 2013, p. 1 – 22.

NÓVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. In: Cadernos de Pesquisa. V. 47, nº 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt> > Acesso em 03 Set. 2022.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. *Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação*. In: R. Educ. Públ. [online]. 2011, vol.20, n.43, pp.289-305.

Disponível em < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972011000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt > Acesso em 11 Set. 2022.

PAVIANI, Neires Maria S.; FONTANA, Niura Maria. *Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência*. In: Conjectura: filosofia e educação. V.14, nº 2, maio/ago. 2009. Disponível em < <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15> > Acesso em 07 Set. 2022.

PASSOS, Pâmela; MENDONÇA, Amanda. *O professor é o inimigo!: uma análise sobre a perseguição docente no Brasil*. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

PENNA, Fernando de A. *Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos*. In: PENNA, F; QUEIROZ, F; FRIGOTTO, G. (Orgs.) Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UEJ, LPP, 2018.

PENNA, Fernando de A. “*Escola sem Partido*” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, André Roberto; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez, 2017a.

PENNA, Fernando de A. *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, 2017b. p.35-48

PENNA, Fernando de A.; SALLES, Diogo da Costa. *A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária*. In: Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos. MUNIZ e LEAL (orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2017c.

PENNA, Fernando de A. *O ódio aos professores*. In: A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa. 2016a. p.93-100.

PENNA, Fernando de A. *Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à Educação emancipadora*. In: GABRIEL, C.T.; MONTEIRO, A.M.; MARTINS, M.L.B.(Orgs.) Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016b. p. 43-58.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. *Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações*. In: Revista Periferia, v.8, n.1, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341/19946>

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *Por uma história prazerosa e consequente*. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto: 2020.

PIRES, Marília Freitas de Campos. *O materialismo histórico-dialético e a Educação*. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 1997, v. 1, n. 1, pp. 83-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006> Acesso em 26 Maio, 2021.

PUIBEL, Thays Merolla. Temas sensíveis no ensino de história: produzindo conhecimento escolar na relação passado/presente. Escritas: Revista do Curso de História Araguaína, vol. 12, n. 2, p. 71-87, 2020. Disponível em < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/9282/17653> > Acesso em 08 Jun. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. *Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico*. In: Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p.75-85.

RICCI, Cláudia Sapag. *Política Curricular*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

RIVEIRA, Carolina. *Matrículas na rede privada despencam em 2021; veja dados do Censo Escolar*. Exame. [S.L.] jan. 2022. Disponível em < <https://exame.com/brasil/matrículas-na-rede-privada-despencam-em-2021-veja-dados-do-censo-escolar/> > Acesso em 27 Fev. 2022.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. (orgs.). *A aula como texto: historiografia e ensino de história*. In: *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BECHARA, Gabriela Natacha; GRUBBA, Leilane Serratine. *ERA DIGITAL E CONTROLE DA INFORMAÇÃO*. Revista Em Tempo, [S.l.], v. 20, n. 1, nov. 2020. ISSN 1984-7858. Disponível em: <<https://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/3268>>. Acesso em: 10 Abr. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 30ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Política educacional no Brasil após a Ditadura militar*. In: Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.2[76], p.291-304, abr./jun. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 12 ed. – São Paulo: Contexto, 2019.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SEFFNER, Fernando. *Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar*. In: MACHADO, André Roberto; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). *Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Daniel Pinha. *O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades*. In: Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v.9, n.20, p. 99-129. Jan./Abr.2017.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário dos conceitos históricos*. 3ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. *Paradigmas interpretativos para a compreensão e análise da História da Educação e da política educacional no Brasil: um balanço necessário*. Revista Educação em Questão. v.19, n 5, p. 127-141 – jan./abr.2004.

SOUSA, M. G.; CABRAL, C. L. *A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores*. In: Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>>

UNESCO. *Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO*. 2015.

VIEIRA, Eliane; VOLQUIND, Léa. *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

XIMENES, Salomão; VICK, Fernanda. *A extinção judicial do Escola sem Partido*. In: *Lemonde Diplomatique Brasil*, 2020. Ed. 156.