

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: IMPASSES ENTRE MÉTODOS, IDEOLOGIAS E DOCTRINAÇÃO*

EDUCATION AND HUMAN FORMATION: IMPASSES BETWEEN METHODS, IDEOLOGIES AND INDOCTRINATION

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN HUMANA: IMPASES ENTRE MÉTODOS, IDEOLOGÍAS Y DOCTRINACIÓN



Iára Kamphorst**
ikamphorst73@gmail.com

André Paulo Castanha***
andrecastanha66@gmail.com

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: KAMPHORST, I.; CASTANHA, A. P. Educação e formação humana: impasses entre métodos, ideologias e doutrinação. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 42-65, jan./abr.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/tp.v20i43.3981>



RESUMO: O presente estudo, fundamentado em autores clássicos do pensamento educacional e em documentos e debates atuais, procura identificar alguns momentos em que a relação métodos, ideologias ou “doutrinação” foram ocupando espaços na esfera pedagógica, e atuando diretamente na formação humana. Para isso, partimos das ideias renovadoras da pedagogia herdadas de Rousseau e Condorcet passando pelos princípios de democracia de Dewey e pelas influências dos marxistas em âmbito geral. Os embates no Brasil estão alicerçados nas proposições de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Saviani, passando pelas críticas feitas à educação atual pelo movimento da Escola Sem Partido, definido como “doutrinação ideológica”. Concluimos que a educação é um ato político, portanto, não um fazer neutro. O professor precisa ter uma formação sólida e expressar claramente suas concepções de mundo, possibilitando que os alunos construam suas próprias concepções.

Palavras-chave: Clássicos da Educação, Pensamento Crítico, Escola Sem Partido, Educação, Ideologia, Educação e Doutrinação

ABSTRACT: The present study, based on classical authors of educational thought and current documents and debates, seeks to identify some moments in that the relation methods, ideologies or “indoctrination” have occupied spaces in the pedagogical sphere, and acting directly in the human formation. To do this, we start with the renewing ideas of pedagogy inherited from Rousseau and Condorcet, through the principles of Dewey’s democracy and the influences of Marxists in general terms. The clashes in Brazil are consolidated on the propositions of Anísio Teixeira, Paulo Freire and Saviani,

going through the critics made to the current education by the movement of the No School Party, defined as “ideological indoctrination.” We conclude that education is a political act, therefore, not a neutral doing. The teacher must have a solid background and clearly express its world views, allowing the students to construct their own conceptions.

Keywords: Classics of Education, Critical Thinking, No Party School, Education, Ideology, Education and Indoctrination

RESUMEN: El presente estudio, fundamentado en autores clásicos del pensamiento educativo y en documentos y debates actuales, busca identificar algunos momentos en que la relación métodos, ideologías o “doctrinación” fueron ocupando espacios en la esfera pedagógica, y actuando directamente en la formación humana. Para eso, partimos de las ideas renovadoras de la pedagogía heredadas de Rousseau y Condorcet pasando por los principios de democracia de Dewey y por las influencias de los marxistas en general. Los embates en Brasil se basan en las proposiciones de Anísio Teixeira, Paulo Freire y Saviani, pasando por las críticas hechas a la educación actual por el movimiento de la Escuela Sin Partido, definido como “doctrinado ideológico”. Concluimos que la educación es un acto político, por lo tanto, no un hacer neutro. El profesor necesita tener una formación sólida y expresar claramente sus concepciones de mundo, possibilitando que los alumnos construyan sus propias concepciones.

Palabras clave: Clásicos de la Educación, Pensamiento Crítico, Escuela Sin Partido, Educación, Ideología, Educación y Doctrinación.



* O presente texto foi escrito entre agosto de 2014 e janeiro de 2015, como parte das atividades desenvolvidas no projeto: “Os Métodos de Ensino na História da Educação Brasileira: Séculos XIX e XX”, financiado pela Fundação Araucária, na forma de bolsa produtividade em pesquisa. Devido as diversas atividades mais urgentes que foram surgindo, o texto foi deixado de lado e não foi encaminhado para a publicação. Foi escrito, portanto, antes de o movimento Escola sem Partido ganhar projeção nacional. Como durante os anos de 2015, 16 e 17 muitas análises foram produzidas sobre esse movimento que viraram livro, como exemplo cito a obra organizada por Frigotto (2017), dossiês em revistas como o publicado pela revista *Marxismo21* de outubro de 2016, revista Fenix de janeiro junho de 2017, o artigo de Katz e Mutz (2017). Depois de todas estas publicações, a ideia era de não publicar mais, pois havia muitas análises para serem consideradas. Ao receber o convite dos editores para escreve sobre o tema, mencionamos o manuscrito e fomos estimulados a submetê-lo a avaliação na sua escrita original, sem incorporar as análises das produções posteriores.

** Licenciatura em Pedagogia. Professora Pedagoga da rede estadual de educação do Estado do Paraná atuando no Colégio Estadual José de Anchieta – EFM, no município de Planalto – PR.

*** Historiador e mestre em Educação pela UFMT, Doutor em Educação pela UFSCar e Pós-doutor na área de Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. Professor do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, – Campus de Francisco Beltrão. Membro do Grupo de Pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDOPR – GT local do HISTEDBR.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre a função social da educação vem ganhando espaço em vários setores da sociedade brasileira e, esse movimento tem provocado embates entre forças opostas/divergentes, especialmente no campo da política, da economia, bem como entre os segmentos envolvidos no processo educacional.

Com o avanço do processo de redemocratização do país, as críticas à escola se intensificaram, expressões como escola burguesa, elitista, conservadora, tradicional, classista passaram a fazer parte do vocabulário de professores, gestores, pesquisadores, políticos etc., sendo muitas vezes, usadas apenas como jargões, ou seja, sem interpretações consistentes da estrutura educacional e da prática educativa. Com a eleição de candidatos definidos como “progressistas” ou de “esquerda” em vários estados e municípios da federação, alguns projetos/programas educativos começaram a ser implementados, fazendo com que a educação se tornasse, cada vez mais popularizada. Com a eleição de Lula em 2002, o ciclo se completou e a possibilidade do avanço das ideias socialistas ficou mais eminente.

Avaliamos que os avanços nas práticas socializantes foram bem menores do que se esperava, mas mesmo assim, setores contrários a tais ideias iniciaram movimentos para impedir tais avanços no campo da política, da cultura, do social, educacional etc. Nos últimos anos esses movimentos ganharam cada vez mais espaços e expressões como “doutinação ideológica nas escolas” ou “escola sem partido”, já viraram, inclusive, projetos de leis em alguns estados e em diversos municípios do Brasil.

Há de fato um excesso de doutrinação ideológica nas faculdades de educação e na educação em geral? É possível minimizar a importância dessas faculdades e atribuir a qualquer especialidade a formação nas séries iniciais? Os embates entre filosofias, ideologias e interesses não são, historicamente, inerentes ao processo educacional? É possível identificar claramente nas práticas escolares a presença e a influência filosófica, política e ideológica? Ou dito de outra forma: será que o professor tem mesmo o poder de doutrinar os alunos? A defesa da ausência de ideologias na escola não é uma atitude ideológica e doutrinária?

Não temos a pretensão de responder a todos esses questionamentos neste breve texto, apenas chamar a atenção ou estimular o debate, que, frequentemente vem à tona, mas que nos últimos anos têm se intensificado. Temos ciência de que as críticas evidenciadas nas referidas discussões a respeito da presença excessiva de influências filosóficas, ideológicas e políticas na educação e na formação de professores, possibilitam refletir sobre a compreensão que a própria sociedade tem a respeito do papel da educação, enquanto determinante social, e sobre os rumos que pode dar a ela, se considerada, efetivamente, como tal.

Para a análise neste estamos definindo a categoria método, a partir de Morandi, como um “paradigma socio-cultural”, que se expressa como um/o caminho e ao mesmo tempo a orientação do caminhar. É, portanto “um conjunto de crenças, de concepções ou generalizações e de valores compreendendo uma concepção do conhecimento, uma concepção das relações pessoa-sociedade-natureza, um conjunto de valores – interesses, uma maneira de fazer, um sentido global” (2002, p. 25). A ideologia está sendo adotada como um conjunto de ideias, valores e práticas que expressam as concepções de mundo, sociedade e estado de um determinado grupo ou classe social. E doutrinação, como adestramento, catequese, que produz uma legião de adeptos e fiéis facilmente manipuláveis.

Para dar conta dessa empreitada, o presente estudo, fundamentado em autores clássicos e contemporâneos procura identificar e analisar alguns momentos em que a relação métodos e ideologias/doutrinação foram ocupando espaços na esfera pedagógica, bem como mostrar como a formação humana fica comprometida quando há a predominância excessiva de um sobre o outro. Para isso, partimos das ideias renovadoras da pedagogia herdadas de Rousseau e Condorcet passando pelos princípios de democracia de Dewey e pelas influências do marxismo. Posteriormente, tratamos dos embates no Brasil a partir das ideias de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Saviani, passando pelos críticos da educação atual, definida como “doutrinação ideológica”. Nas considerações finais procuramos mostrar que, em se tratando de educação, ideologia e método não podem ter pesos diferentes.

2 FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: É ELA UM FAZER NEUTRO?

Alicerçado nos clássicos da educação procuramos evidenciar, neste tópico, como a educação foi se constituindo num elemento central da formação humana, dotada de finalidade e intencionalidade, caracterizando-se, portanto, como um ato político de quem a difunde.

Considerado por Cambi “o ‘pai’ da pedagogia contemporânea”, Jean-Jacques Rousseau, no final da idade moderna, surpreendeu os educadores de sua época ao colocar a criança no centro de suas teorias. Idealizando uma educação natural criou Emílio (um aluno imaginário), personagem órfão e rico, que serviu para retratar detalhadamente como seria a formação de uma criança, desde o nascimento até o casamento, segundo suas concepções inovadoras e originais que visavam “construir um homem novo, natural e equilibrado” (CAMBI, 1999, p. 342-43). Para Rousseau, a natureza humana das crianças estava sendo sufocada pelas paixões e vícios da sociedade. Ensinavam-lhes tudo, “exceto a se conhecer, exceto a tirar partido de si mesmo, exceto a saber viver e se tornar feliz”. Segundo ele,

[...] quando essa criança, escrava e tirana, cheia de ciência e carente de juízo, igualmente débil de corpo e de alma, é jogada no mundo, mostrando sua incapacidade, seu orgulho e todos os seus vícios, faz com que se deplorem a miséria e a perversidade humanas. É engano; aquele é o homem de nossas fantasias; o da natureza é feito de outra maneira. (ROUSSEAU, 1999, p. 24).

Percebendo uma criança “cheia de ciência”, mas “carente de juízo” e “jogada no mundo”, Rousseau procurou mostrar que, pela educação é possível uma mudança social, uma vez que é dele o pensamento de que os homens são moldados por ela. É importante ressaltar que esse autor provocou significativa revolução na pedagogia, emergindo a partir dele, uma nova concepção de infância. Suas ideias contribuíram significativamente para as mudanças que vieram com a contemporaneidade.

Condorcet, em 1791, ao defender a instrução pública, já deixou bastante claro que

[...] aquele que não sabe escrever e ignora a Aritmética, depende realmente do homem mais instruído, ao qual é obrigado a recorrer sempre. Ele não é igual aos outros a quem a educação ofereceu tais conhecimentos; não pode exercer os mesmos direitos, com a mesma extensão e com a mesma independência. Aquele que não é instruído sobre as leis básicas que regulam o direito de propriedade não goza desse direito da mesma forma que aquele que as conhece; nas discussões que surgissem entre eles, não combateriam com armas iguais. (2008, p. 18).

Nesse conhecimento a que o autor se refere, já se percebe claramente o caráter ideológico, uma vez que a ele se condiciona a independência e poder de seu detentor.

Condorcet dedicou seus escritos sobre educação para defender a instrução pública, laica, obrigatória, gratuita e universal, ou seja, defendia a formação de um cidadão livre e autônomo. Tal proposta ficou bem explícita nesta passagem:

O fim da instrução não é fazer que os homens admirem uma legislação pronta, mas torná-los capazes de avaliá-la e corrigi-la. Não se trata de submeter cada geração às opiniões bem como às vontades daquela que a precede, porém de esclarecê-las cada vez mais, a fim de que cada uma se torne cada vez mais digna de governar-se por sua própria razão (CONDORCET, 2008, p. 53).

Ao procurar identificar em que momento da história, a educação ganhou caráter social e político, sendo influenciada por objetivos ideológicos e filosóficos, certamente

vamos encontrar no período contemporâneo os fatores que mais contribuíram. Ao escrever sobre a história da pedagogia, Cambi relata que foi com o início da contemporaneidade que a educação passou a ter uma identidade social. Segundo ele, foi nessa época (a partir da Revolução Industrial e da Revolução Francesa – final do século XVIII), que os movimentos políticos, sociais e étnicos, se intensificaram provocando grandes mudanças sociais, fazendo surgir os proletários, a consciência de classe e os direitos do homem (do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, e depois das etnias, das minorias, dos animais, da natureza). Foi a partir daí, que a educação passou a ser centralizada e a pedagogia se fortaleceu. Foi em função dessa sociedade contraditória, e em meio a inúmeras manifestações e profundas tensões, entre as *massas e as elites*¹, que o papel social da educação se definiu e, segundo o autor, passou a ter uma estrita dependência da ideologia. Cambi reforçou essa ideia ao mencionar que “a contemporaneidade produziu/produz as massas, mas também os mecanismos de controle” e, nesse movimento concretiza-se o “binômio dinâmico de massificação e de regulamentação das massas”, exprimindo “uma das características mais profundas, mais constantes do ‘tempo presente’” (1999, p. 380).

Dentre os fatores mais significativos que contribuíram para a mudança na estruturação da vida social apontada por Cambi e a vinculação entre ideologia e educação, podemos destacar o reconhecimento do homem como cidadão e, junto dele, a “retomada/atualização/expansão do modelo de organização política” que fez ressurgir a democracia. Para o autor, “o cidadão da democracia é o indivíduo burguês, que tem autonomia, opinião e bens, sendo, portanto, sujeito político com plenos direitos” (p. 380). Assim entendido, o sujeito/aluno passou a ser um indivíduo de opinião política e com plenos direitos, dos quais precisava/precisa tomar consciência.

Essa configuração de democracia que teve reflexos na educação foi percebida por Cambi em diferentes países da Europa, no entanto, foi nos Estados Unidos da América que ela ganhou forma mais expressiva. Segundo Cambi foi na América que tomou

[...] corpo o modelo pedagógico mais rico e mais duradouro do século, o de Dewey, ligado, por um lado, a uma renovação da escola, sublinhando sua identidade de “laboratório” e sua função civil e política, igualitária e emancipativa; por outro, a uma pedagogia que teoriza e atua, ao mesmo tempo, e o faz numa precisa direção política (fundar a democracia *in interiore homine* mediante a experiência escolar) e cognitiva (formar a mente democrática por meio de uma assimilação crítica dos conhecimentos, que deve realizar-se em estreito contato com a ação, assimilando a lógica da pesquisa que é típica do saber científico moderno). (1999, p. 535).

1 Os termos “massas e elite” são utilizados por Cambi, já Paulo Freire se refere a “dominante e dominado” e Saviani utiliza os termos “proletários e burgueses”.

Para Dewey, a concepção de educação deveria basear-se em sociedades que existiam realmente, possibilitando maior garantia de exequibilidade do que se tinha/tem como ideal. Dewey enfatizou que “o ideal não pode limitar-se apenas a reproduzir os traços que encontramos na realidade”. Com uma concepção democrática da educação, o autor sustentou que “o problema consiste em extrair os traços desejáveis das formas de vida social existentes e empregá-los para criticar os traços indesejáveis e sugerir melhorias” (1952, p. 121). Desta forma, Dewey definiu a função social da educação.

Dizer que a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem, equivale, com efeito, a afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade de vida que predominar no grupo. É particularmente verdade o fato de que uma sociedade que, não somente muda, mas que, também, para estimulá-la, faz da mudança um ideal, terá normas e métodos educativos diferentes dos de outra que aspire meramente a perpetuação de seus próprios costumes. (1952, p. 119).

Esse caráter social expresso por Dewey e os diferentes resultados, possibilitados pela utilização de diferentes métodos e formas, de acordo com a organização social, deixam claro a importância da ideologia na educação e sua relação com os métodos. Para ele, “toda a educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e o valor da socialização dependem dos hábitos e aspirações do grupo” (1952, p. 121). Portanto, educação pressupõe um ideal, uma concepção clara e coesa do tipo de vida e sociedade que se quer construir.

Dewey, ao analisar a democratização da educação na Europa, no final do século XIX e início do XX, criticou a forma como os estados estavam utilizando a escola e a educação. Segundo ele, os estados germânicos, imbuídos pelo ideal nacionalista, desenvolveram um amplo e sólido sistema de educação pública como “meio de recuperar e manter a integridade nacional”. Neste sentido, “formar o cidadão e não o homem tornou-se meta da educação” (1952, p. 135). A Educação de caráter humanista passou a ser considerada como um meio de adestramento das massas. Neste sentido, Dewey argumentou:

Os governos só se interessavam na educação para converter seus súbitos em melhores instrumentos para seus próprios fins. Até os auxílios dos governos para as escolas particulares devem ser recebidos com cautela, pois o interesse daqueles em beneficiar sua nação, em vez de terem em vista o melhor para a humanidade, os fará, subsidiarem escolas,

procurar utilizá-las na realização de seus planos (1952, p. 137).

A partir desta análise, Dewey sustentou que só seria possível desenvolver uma educação, como processo e como uma função social, se tivesse bem definida que tipo de sociedade se queria formar, ou seja, ter definição clara do objetivo social da educação. Neste sentido, Dewey propôs objetivos à educação, tendo em vista as mudanças sociais. Estas mudanças consistiam em facilitar o acesso a todos os membros da sociedade à escola, de modo que ela, de forma eficiente poderia modificar os métodos tradicionais, diminuindo os efeitos das desigualdades econômicas, dando a todos os cidadãos a igualdade de preparação, para o que Dewey (1952) chamou de “futuras carreiras”.

Além da democracia, outro fator apontado por Cambi (1999), que merece destaque em relação à caracterização ideológica da educação, foi a forte influência do marxismo. De acordo com o autor, “Marx já tinha sublinhado que as ‘ideias dominantes’ num determinado momento histórico são as ‘ideias das classes dominantes’, ditadas pelos seus objetivos sociopolíticos, pelos seus interesses econômicos, pela sua visão do mundo”. Conforme Cambi,

a pedagogia, por um lado, e a educação, por outro, na época contemporânea, são caracterizadas por essa forte simbiose com a ideologia. Este caráter ideológico estrutural da pedagogia, enfatizado no mundo moderno e, depois, sobretudo no contemporâneo, foi uma descoberta em particular do marxismo, que o impôs cada vez mais explicitamente no centro da reflexão teórica e histórica em pedagogia (1999, p. 382).

Assim entendida pelos marxistas, a pedagogia ficou encarregada dos objetivos ideológicos da sociedade, “na transmissão de conhecimentos, de comportamentos, de atitudes mentais” (CAMBI, 1999, p. 383).

Ainda referenciando Marx, Cambi destacou que,

O modelo pedagógico e educativo elaborado, embora de modo esquemático, por Marx e Engels introduziu na pedagogia contemporânea pelo menos duas propostas que podem ser consideradas revolucionárias: a referência ao trabalho produtivo, que se punha em aberto contraste com toda uma tradição educativa intelectualista e espiritualista, e a afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade, que se manifesta tanto como consciência de uma valência ideológica da educação como projeção “científica” de uma “sociedade liberada”, também no campo educativo. (1999, p. 485).

Ao referir-se ao trabalho produtivo, numa época em que, para auxiliar no sustento/sobrevivência da família, os meninos da classe operária precisavam ir para as fábricas desde cedo, Marx defendeu a “transformação da *razão social em força social*”, dizendo só ser possível “fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado” (2004, p. 68. Grifos do autor), posição que reforça o caráter político da educação. Segundo ele, apesar de alguns trabalhadores serem “demasiadamente ignorantes para compreender o verdadeiro interesse do filho”, o “setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir” (2004, p. 68). Segundo Marx, somente a “combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (2004, p. 69).

Na concepção de educação socialista, a educação pública, como bem de todos, deve ser eminentemente política e integral. Conforme indicou Lênin:

Não acreditamos no ensino, na educação e na instrução se fossem limitadas a escola e separadas da vida agitada. Enquanto os operários e camponeses estiverem reprimidos pelos latifundiários e capitalistas, enquanto as escolas continuarem nas mãos de latifundiários e capitalistas, a geração jovem permanecerá cega e ignorante. Mas nossa escola deve dar aos homens os fundamentos da ciência, da arte de forjarem por si mesmos uma mentalidade comunista, a nossa escola deve fazer deles homens cultos (2005, p. 25).

As escolas, na acepção leninista não educavam os jovens trabalhadores, apenas os preparavam para entrarem na dinâmica do capital, ampliando os poderes e lucros da burguesia, sem perturbação da ordem social.

Gramsci foi além e formulou uma proposta de escola unitária, a qual visava/visa articular a formação intelectual e manual, com consciência política, que tinha/tem como objetivo a formação de valores fundamentais do humanismo, da autodisciplina intelectual e da autonomia. Segundo Gramsci:

A escola unitária ou humanista (entendido este termo “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (2004, p. 36).

O autor defendeu a ideia de unidade e democracia ao propor que o Estado assumisse as despesas da escola,

tornando-a pública, pois somente assim, ela pode se estender a todos, independentemente da classe social. Segundo ele, “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho manual e trabalho intelectual, não apenas na escola, mas em toda a vida social” (2004, p. 40). Isso porque o trabalho só tem sentido educativo se estiver fundamentado no princípio da práxis, da ação política e educativa que articula a complexidade do mundo do trabalho. Gramsci era, portanto, um crítico da escola de seu tempo e elaborou uma proposta educativa, que almejava a transformação da sociedade.

Assim como surgiu os ideais de democracia e de transformação da sociedade, foi também na contemporaneidade que se concretizaram os mecanismos de controle das massas, conforme já mencionado anteriormente. Segundo Cambi, como já destacado anteriormente, a contemporaneidade produziu as massas e os mecanismos para o seu controle, como as “ideologias até as associações, a propaganda, o uso do tempo livre, os meios de comunicação” (1999, p. 380).

Ao considera a educação um desses mecanismos, Cambi também tratou sobre o seu papel como produtora (reprodutora) da sociedade e citou Althusser – filósofo marxista francês, que a definiu como “o lugar da difusão social da ideologia”. Segundo Cambi:

De Marx em diante, até Althusser, até Topitsch ou Rossi Landi, efetuou-se uma reflexão em torno da ideologia, de seu estatuto e de sua função, que envolveu também – e não secundariamente – a pedagogia, na qual se sublinhou a dimensão reprodutiva, portanto central e funcional para a ordem da própria sociedade (1999, p. 382-83).

Althusser, ao analisar a função social da ideologia, afirmou que ela é exercida por diversas instituições, denominada por ele de “aparelhos ideológicos do estado - AIE”. Entre tais instituições estão a religião, a escola, família, os partidos, sindicatos etc. Segundo ele, “o que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) do Estado, é a seguinte diferença fundamental: o Aparelho repressivo do Estado ‘funciona através da violência’ ao passo que os Aparelhos Ideológicos do Estado ‘funcionam através da ideologia’” (1985, p. 68-9). Todavia, Althusser enfatizou que “nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado” (1985, p. 71. Grifo do autor).

Mesmo considerando que Althusser não chegou a formular explicitamente uma proposta educativa, não há como negar suas significativas contribuições para o avanço das críticas ao sistema educacional. Em outras palavras, mesmo que a teoria althusseriana tenha ficado numa perspectiva crítico-reprodutivista, seus argumentos ajudaram a

qualificar a luta pela escola pública e a prática pedagógica de milhares de docentes.

Ao tomar como legítimos os argumentos apresentados até aqui, enquanto educadores, precisamos saber reconhecer na pedagogia e na ação docente, o real propósito no uso deste ou daquele método/concepção e explicitar os objetivos que estão por trás das tendências educacionais nele imbuídas, a fim de compreender suas intenções em produzir ou reproduzir a realidade.

3 EMBATES ENTRE MÉTODOS, IDEOLOGIAS E DOCTRINAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, o processo de construção da escola pública não foi muito diferente da maioria dos países da Europa e Estados Unidos, apenas seguiu um ritmo mais lento. Na escola brasileira também houve a predominância, por um longo período, da concepção religiosa e tradicional, de base elitista na educação. Apesar das tentativas do Estado em popularizar a escola a partir do século XIX e na Primeira República, foi somente após 1930 que o processo ganhou mais dinamismo, consequência direta do processo de urbanização e modernização do país.

Em meados do século XIX, o foco da ação do Estado voltou-se para o controle do trabalho dos professores, tanto públicos como particulares, como indicaram Castanha e Bittar (2009). Toda uma base legal foi construída para impactar diretamente na ação docente. Os professores públicos deveriam comprovar maioria, moralidade e habilitação mediante concurso público. Dos particulares passou-se a exigir a licença para ensinar, mediante o atestado de moralidade e a aprovação da habilitação no exame.

A crescente intervenção direta do Estado na iniciativa privada, exigindo licença para ensinar demonstrava uma preocupação com a moral e ordem pública, características centrais do projeto imperial de sociedade e Estado. Daí a necessidade de uma vigilância mais constante dos professores das escolas públicas e das escolas particulares, visto que eles poderiam representar uma ameaça aos padrões morais e a política em vigor. Com a intervenção do Estado, muitos professores, que não se encaixavam dentro dos princípios estabelecidos ou que, de fato, não estavam preparados para cumprir as exigências legais acabaram abandonando a atividade de ensinar. Como afirmou o diretor de instrução pública da Província de São Paulo, Diego de Mendonça Pinto, em 1852:

(...) a ciência política hoje condena a máxima que veda o Estado de se ingerir na educação dos homens; porque a história revela que, abandonando o ensino ao arbítrio dos professores, ou as especulações do interesse privado, o desenvolvimento da inteligência, a moralidade pública, a religião adotada, o sistema de governo, todos os mais altos

interesses do Estado, podem cair em sofrimento, se não serem abertamente destruídos (PROVINCIA de São Paulo. Diretoria da Instrução Pública. Relatório do diretor, 1852, p. 61-2).

A partir do início da década de 1870, se intensificou o processo de urbanização, com isso, a ação centralizadora do Estado perdeu força, visto que a necessidade de difusão da escola pública passou a exigir mais liberdade de ensino, principalmente aos particulares. Na época, os poucos recursos públicos não permitiam a oferta de instrução para atender a demanda, isso obrigou o Estado a adotar a política de liberdade vigiada, só intervindo em situações mais graves. Além do mais, o movimento em defesa da república trazia em si o germe do ideal democrático, permitindo que os professores gozassem de certa liberdade. Com a proclamação da República, o controle da educação tornou-se ainda mais descentralizado, permitindo a cada estado traçar suas ações educativas. Essa descentralização possibilitou a implantação de uma série de reformas e a introdução de muitas ideias renovadoras, materializadas na ação docente.

Também por aqui, o ideal de democracia e a democratização da escola em si, ficaram marcados pela forte influência de Dewey e, posteriormente pelo marxismo. Um dos marcos desse processo foi a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que colocou a questão educacional, na mais alta hierarquia dos problemas nacionais. Os manifestantes consideraram a educação como um direito natural de todos os indivíduos cobraram do

Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais (2010, p. 44).

E, para, além disso, defenderam a “escola comum ou única”, baseada nos princípios da “laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação” (2010, p. 44-5).

Para os manifestantes, o educador/professor precisa “ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também nos meios de realiza-los” (2010, p. 34).

Dentre o grupo de signatários do Manifesto, certamente foi o educador Anísio Teixeira quem mais se empenhou nessa causa trabalhando intensamente pela difusão da educação brasileira. Uma de suas principais marcas foi a luta pela “escola pública, universal e gratuita”², em outras palavras foi um agente da democratização da educação. Ao propor a *formação comum do homem*, Anísio Teixeira deixou claro que:

2 Título da conferência proferida por Anísio Teixeira no Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, realizado em setembro de 1956, em Ribeirão Preto, São Paulo. (SAVIANI, 2011, p. 286).

Há, antes de tudo, uma transformação de conceito, com a criação da nova escola comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria formar sua inteligência, vontade e caráter, hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. (1994, p. 40).

Uma das formas encontradas por Anísio Teixeira para defender a democratização e uma nova escola foi desenvolvendo estudos baseado em dados estatísticos, com o objetivo de mostrar as drásticas disparidades na educação nacional, tanto no número de analfabetos, como na defasagem no ensino primário e secundário. Ao agir dessa forma, Teixeira expressava claramente a função social da educação, ou seja, democratizar a sociedade via a construção da autonomia dos cidadãos, daí a sua intensa luta pela escola pública, gratuita, universal e democrática.³

3 Anísio Teixeira foi perseguido abertamente pelos bispos gaúchos pela sua defesa intransigente da escola única, sendo acusado de socialista. Em carta endereçada ao presidente da República em 1958, os bispos exigiam que Teixeira fosse demitido do cargo de Diretor do INEP e da CAPES (SCHERER, 1958).

O processo de democratização da educação possibilitou a entrada de ideias revolucionárias de base anarquistas, mas, principalmente marxistas, cujo objetivo último era/é a construção da democracia plena, ou seja, com distribuição da riqueza produzida, participação ativa e autônoma dos indivíduos nos campos sócias, políticos, econômicos etc.

Foram/são muitos os autores/professores brasileiros que construíram/constroem suas trajetórias/teorias embasadas no materialismo histórico dialético formulado por Marx, Lênin, Gramsci, entre outros. Para efeito deste texto tomamos como referência Paulo Freire e Dermeval Saviani, pela expressividade de suas produções e pela formulação de métodos teórico-práticos de intervenção pedagógica na sala de aula e fora dela.

Paulo Freire dedicou-se a educação popular, sendo a fase inicial de sua intervenção pedagógica dedicada à alfabetização de jovens e adultos e, posteriormente, a atuação docente de modo geral. O cerne de sua proposta/teoria está presente no livro *Pedagogia do Oprimido*. Segundo Saviani, ao criar um “método de alfabetização ativo, dialogal, crítico e ‘criticizador’” (2011, p. 335), Freire manteve diálogo com a tradição marxista e contribuiu para o avanço do marxismo no Brasil. Conforme Saviani, ao refletir sobre, a serviço de quem estava à educação, Freire deixou clara sua crítica à ideologia dominante.

Freire interpretava a sociedade brasileira dos anos de 1960 como processo de trânsito de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. E no interior desse processo ele situava o dilema da educação: estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação. Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática. (SAVIANI, 2011, p. 335).

Usando os termos dominantes e dominados, Freire, reportando-se a Simone de Beauvoir, afirmou que “o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (2005, p. 69). Ora, percebendo a condição de opressores e oprimidos, não cabe ao educador utilizar-se dos meios de que dispõe para contribuir para a conscientização e mudança dessa realidade? Paulo Freire enfatizou a necessidade de modificar, melhorar a condição dos mais fracos e as possibilidades que se tem pela educação. Nesse sentido, assim se expressou:

Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção “bancária”, sob pena de se contradizerem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária (2005, p. 76).

E, de forma enfática complementou: “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (2005, p. 77 Grifo do autor). Em outras palavras, para Freire, não basta ter um discurso democrático, participativo, revolucionário, é preciso ações concretas que expressem a vivência cotidiana, seja na sociedade ou na sala de aula.

Por sua vez, Saviani, ao discutir a relação trabalho e educação numa perspectiva de transformação, fez uma abordagem sobre a natureza e especificidade da educação, na qual comparou brevemente o homem com os outros animais. Segundo ele a transformação da natureza se dá pelo trabalho:

(...) o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (2005, p. 11).

Nota-se que o autor, ao afirmar a necessidade de se antecipar mentalmente à finalidade da ação, percebe a intencionalidade do ato educativo, principalmente, quando considera que a própria educação é um processo de trabalho e como tal, pode “produzir, direta e intencionalmente,

em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2005, p. 13). Saviani deixa claro a intencionalidade do ato educativo, e a possibilidade da produção histórica e coletiva da humanidade por meio dele, assim, segundo o autor, não é possível retirar da educação sua função ideológica e política. Cabe ao professor tomar ciência do poder que tem nas mãos, para promover a transformação.

Para levar em frente essa concepção de educação, Saviani desenvolveu teórica e praticamente um método pedagógico definido como Pedagogia Histórico-Crítica, cuja base teórica é o materialismo histórico dialético. Segundo o autor, sua efetivação

(...) envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (2005, p. 93).

Nesta concepção, a escola deve ser “compreendida com base no desenvolvimento histórico; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classe, a uma sociedade socialista” (2005, p. 103). A Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se, portanto, numa possibilidade concreta de transformação da realidade social a partir da escola, na medida em que os professores tiverem pleno domínio do método e o exercerem como práxis.

Como já indicado, com a eleição de governos considerados de “esquerda”, projetos educacionais, programas curriculares foram formulados a partir de perspectivas críticas e implementados nas redes de ensino. A emergência dessas propostas levou alguns grupos conservadores, associados ao Estado ou à sociedade civil a se mobilizarem, erguendo a bandeira da “Escola Sem Partido” ou o movimento, definido por eles de contra a “doutrinação política em escolas”. Vejamos alguns momentos dessa construção.

No âmbito do Estado, posterior ao conjunto de medidas relacionadas a institucionalização da educação moral e cívica, característica do período militar, uma iniciativa que pode ser considerada como um marco da retomada contra as ideias de cunho mais socialista foi o relatório final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos, apresentado no seminário: “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos”, em agosto de 2003, promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. O grupo de trabalho foi constituído pelos seguintes especialistas: Marilyn Jaeger Adams, PhD. Senior Research Scientist, Soliloquy Learning (Estados Unidos); Roger Beard, PhD. Professor, School of Education, University of Leeds (Inglaterra); Fernando Capovilla, PhD. Professor, Faculdade de Psicologia, USP (Brasil); Cláudia

Cardoso-Martins, PhD., Professora, Faculdade de Psicologia, UFMG (Brasil); Jean-Emile Gomberg, PhD, Professor, Universidade de Rennes (França); José Morais, PhD. Professor, Université Libre de Bruxelles (Bélgica); João Batista Araújo e Oliveira, PhD. Presidente, JM Associados (Brasil).

Conforme indicado pelo presidente da Comissão de Educação, na época, o deputado Gastão de Oliveira “o papel mais importante da câmara consiste em criar espaço para o exercício democrático do debate e do contraditório” (Relatório Câmara dos Deputados, 2003, p. 8). Os redatores, na conclusão do relatório fizeram a seguinte afirmação:

Os autores não esperam um aplauso entusiástico ao relatório – mesmo porque estão conscientes das forças, filosofias, ideologias e interesses que sustentam as ideias que predominam no Brasil sobre alfabetização. Os autores não brasileiros já enfrentaram problemas semelhantes em seus países, mas alertam que seria um grave equívoco reduzir a discussão desta questão a um problema ideológico de direita ou esquerda, de política partidária. (Relatório Câmara dos Deputados, 2003, pp. 147-148).

Tal alerta teve/tem a pretensão de retirar/questionar o papel/poder da escola de mobilização/transformação da sociedade, uma vez que minimiza sua função política, enquanto formadora de opinião. Além do que, sugere existirem “forças” filosóficas e ideológicas que acabam por impedir o aumento dos índices de alfabetização no Brasil.

Em 2004 foi fundada a ONG **EscolasemPartido**³ coordenada pelo advogado Miguel Nagib, com o objetivo de dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários” (EscolasemPartido, Objetivos, 2014). De lá para cá a entidade tem mobilizado várias instituições, intelectuais, professores, estudantes, igreja, militares, políticos etc., para encampar o movimento *Diga Não à Doutrinação*. A partir de 2013, o movimento ganhou mais dinamismo promovendo eventos e debates sobre o tema da doutrinação política nas escolas, chegando a lançar a mobilização, o “Dia Nacional de Luta contra a Doutrinação Política e Ideológica nas Escolas”. No link sobre essa campanha, disponível na página da organização EscolasemPartido, além da justificativa da iniciativa, está disponível modelo de representação, com as respectivas provas, para serem apresentadas ao Ministério Público de cada cidade. Também está disponível o modelo de Cartaz com os Deveres do Professor, para ser afixados nas escolas. (EscolasemPartido, Dia Nacional. 2014).

Também em 2013, a Câmara dos Deputados publicou em seu site oficial uma notícia expressando críticas de especialistas em educação ao excesso de ideologia na

3 A entidade mantém uma página na internet que disponibiliza uma série de informações e orientações a quem se julgar vítima de doutrinação política. Na página há orientações de como flagrar o doutrinador, para planejar a denúncia, bem como deveres dos professores e diversas matérias que expressam situações de doutrinação política. Conforme indicado no link Quem Somos: **EscolasemPartido.org**, uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/> Acessado em 29/01/2015. (Grifos nossos).

4 Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), convidado para debater o tema.

5 João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto (IAB). João Batista Araújo e Oliveira foi um dos integrantes do grupo de especialistas que elaborou o relatório de 2003.

6 Segundo consta no site, o “CitizenGO é uma Fundação espanhola registrada com o número 1582, nascida da experiência e da amizade de um grupo de pessoas ansiosas por trabalhar a serviço da sociedade, de modo que a dignidade da pessoa humana e os direitos inerentes a ela sejam respeitados em todas as áreas”. Disponível em: <http://citizengo.org/pt-pt/node/1> Acessado em 30/01/2015. A organização tem representação em vários países e disponibiliza canais para a formulação de petições e apoia petições em nível mundial e local. No caso da citação, a matéria estava apoiando o projeto apresentado na Câmara de Vereadores no município de Vitória da Conquista-BA (Citizengo. Aprovação do PL 019, 2014).

formação de professores e no processo de ensino em geral. A afirmação figurou em destaque no título do texto, o qual fez uma breve apresentação do que foi a Audiência Pública sobre o tema metodologias de alfabetização na educação infantil, realizada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, no dia 28 de novembro de 2013. Um dos participantes, Bráulio Porto⁴, afirmou, na ocasião, que o excesso de ideologias na formação dos professores é prejudicial, acrescentando que,

O excesso de doutrinação ideológica reduz o espaço dedicado à alfabetização e aos outros conhecimentos básicos como português, matemática e ciências” e compara as faculdades de educação no Brasil com as de Cingapura que “oferecem 18 disciplinas de matemática, ciências e língua materna”, enquanto as do Brasil “costumam oferecer apenas uma ou duas disciplinas de matemática, ciências e língua”. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013).

Na mesma ocasião, João Batista Araújo e Oliveira⁵ sugeriu que os professores não precisam ser somente egressos de faculdades de educação e que, “podem ter qualquer especialidade, desde que dominem o conteúdo a ser ensinado”. Segundo ele é “preciso ampliar a base de recrutamento. Os professores não precisam ser somente egressos da faculdade de educação, porque os 10% mais mal colocados no Enem são os alunos que vão para as faculdades de educação” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013).

Apesar de a discussão ser direcionada às metodologias utilizadas nos processos de alfabetização na Educação Infantil e na formação de seus profissionais, seu conteúdo afeta diretamente todo o processo de formação de professores e sua base histórica e filosófica. O texto, que resumiu a audiência pública, não deixou claro se havia/há posicionamentos divergentes, apenas afirmações de alguns especialistas convidados e de deputados que faziam parte da Comissão de Educação da Câmara. Como é o site de um órgão oficial, temos que considerar sua importância, pois, as discussões por ele apresentadas podem resultar em ações políticas determinantes, quanto aos rumos que a educação pode tomar/dar na/à sociedade.

Essas ações fortaleceram o movimento Escolasm-Partido, o qual adotou medidas mais ousadas a partir de 2014, quando formulou minutas de projetos para ser apresentados nas assembleias legislativas estaduais e nas câmaras municipais de todo o Brasil. Segundo informado no site CitizenGO, a estimativa era/é que a “proposta seja transformada em projeto de lei em pelo menos 1000 casas legislativas até 2016”⁶ e provocar um grande debate nacional sobre o tema. Até o final de 2014 foram apresentados projetos nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Espírito Santo e nos municípios de Curitiba, Joinville, Rio de Janeiro, Santa Cruz do Monte Castelo-PR (já aprovado),

São Paulo, Toledo-PR e Vitória da Conquista-BA (Escola-semPartido. Por uma lei, 2015).

Qual é a essência e objetivos do projeto? Para explicitá-los tomamos como referência, o projeto apresentado em 13 de maio de 2014, pelo Deputado Estadual Flávio Bolsonaro na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Conforme prevê o artigo 1º do projeto:

Fica criado, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o Programa Escola Sem Partido, atendidos os seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV - liberdade de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - *direito dos pais a que seus filhos menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas próprias convicções*. (Grifo nosso).

Já o artigo 2º determina que “é vedada a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais”. O artigo 3º estabelece os seguintes deveres aos professores:

I - não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de *cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária*, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo; II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, religiosas, ou da falta delas; III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula *nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas*; IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - deverá abster-se de introduzir, em disciplina obrigatória, *conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais*. (Grifo nosso).

O artigo 4º prevê que “os conteúdos morais dos programas das disciplinas obrigatórias deverão ser reduzidos ao mínimo indispensável para que a escola possa cumprir sua função essencial de transmitir conhecimento aos

7 Anexo I Deveres do Professor: “I - O Professor não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo; II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, religiosas, ou da falta delas; III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; e V - O Professor não criará em sala de aula uma atmosfera de intimidação, ostensiva ou sutil, capaz de desencorajar a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus, nem permitirá que tal atmosfera seja criada pela ação de alunos sectários ou de outros Professores” (RIO DE JANEIRO. Projeto de Lei Nº 2974/2014).

estudantes”. Pelo previsto no artigo 5º, as escolas públicas e particulares devem informar aos alunos sobre “os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença”, para tanto devem afixar “nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por alunos e professores, cartazes com o conteúdo e as dimensões previstas no Anexo desta lei”, o qual estabelece os deveres do professor.⁷

O artigo 6º possibilita a Secretaria de Educação a realizar cursos sobre “ética do magistério para professores da rede pública de ensino, a fim de informar e conscientizar o educador sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que se refere ao abuso da liberdade de ensinar”. Já o artigo 7º prevê que a Secretaria “poderá criar um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta lei, assegurado o anonimato” (RIO DE JANEIRO. Projeto de Lei Nº 2974/2014).

Ficou claro pelo teor do projeto de lei que o objetivo era/é combater a “doutrinação política e ideológica” em sala de aula. O texto do projeto de lei não indica/menciona quais são as ideias a serem combatidas, mas, não há dúvida de que as ideias a serem rechaçadas são as comunistas, as socialistas, as discussões sobre gênero, sobre as minorias, o feminismo, de igualdade e conscientização política, visto que um dos dispositivos do projeto veda aos professores estimular os alunos a participarem em passeatas e mobilizações, entre outras restrições. O projeto visa promover uma falsa neutralidade política de professores e alunos. Os promotores querem passar a ideia de apolíticos, mas, o que propõem é uma ação política conservadora e reacionária, que fere de morte a autonomia individual e social.

Os alvos do projeto ficam evidentes nas afirmações feitas por apoiadores e divulgadores dos projetos. Vejamos o que afirmou Rodrigo Constantino, blogueiro da Revista Veja:

“Todos nós conhecemos bem a doutrinação marxista que começa bem cedo nas escolas e vai apenas escalando até chegar nas universidades. Aqueles alunos que ousam remar contra a maré vermelha são muitas vezes hostilizados, repreendidos e podem até sofrer punições nas notas. Ninguém mais aguenta tanta lavagem cerebral. (...). Mas o alerta está claro: é preciso dar um basta a esse abuso que as esquerdas vêm praticando com o controle da educação e, por tabela, das mentes mais ingênuas dos jovens (CONSTANTINO, 2014).

Miguel Nagib, coordenador da ONG Escola Sem Partido, ao defender o projeto apresentado em Curitiba assim se expressou:

A prática da doutrinação, todavia, apesar de antiética e ilegal, tomou conta do sistema de

ensino. A pretexto de “*construir uma sociedade mais justa*”, professores de todos os níveis utilizam suas aulas para cooptar política, ideológica e eleitoralmente os alunos. Reprimir o impulso de “fazer a cabeça” dos estudantes é uma ideia que nem sequer lhes ocorre (NAGIB, 2014. Grifo nosso).

Em matéria publicada na revista Sociedade Militar, defendendo o projeto apresentado em Vitória da Conquista foi feito a seguinte afirmação:

De onde surgem os jovens radicais que se tornam militantes de partidos de índole totalitária como o PT, o PSOL e o PC do B? Da sala de aula de escolas municipais e estaduais de todo o Brasil! Quando entram na universidade, muitos desses jovens apenas recebem um reforço sobre aquilo que aprenderam durante 10 anos! (SOCIEDADE MILITAR, 2014).

Além dos diversos projetos de lei apresentados aos legislativos estaduais e municipais, o movimento também organizou O “1º Congresso Nacional sobre a Doutrinação Política e Ideológica nas Escolas, promovido pela Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP) e pelo ESP” (EscolasemPartido). O evento foi realizado no dia 24 de julho de 2014, em Brasília, com transmissão ao vivo pela internet.⁸

Frente ao avanço de movimentos dessa natureza no interior das escolas, nos questionamos: qual o futuro da educação? Que tipo de cidadão se pretende formar? Como enfrentar as contradições da sala de aula e levar a diante os ideais de uma sociedade mais justa, sem cair nas armadilhas conservadoras? Como enfrentar esse movimento que visa transformar o professor num mero conteudista acrítico? Estes são os desafios reservados aos docentes nos próximos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível perceber neste breve relato/análise, educação e pedagogia estão imbricadas de ideologias expressas por meio das políticas educacionais, dos currículos e das práticas educativas, sendo estas, os elementos determinantes do tipo de sociedade e de homem que se pretende e está formando, não havendo, portanto, neutralidade no fazer político e pedagógico da educação.

Ao defenderem a ideia de desvinculação da ideologia nas faculdades de educação, fica clara a intenção dos propositores, de reproduzir o modelo de sociedade dominante, harmônica, homogênea, não contraditória. Com isso, a classe menos favorecida acaba perdendo. Perde em conhecimento, perde pela subjugação ao mais forte, mais poderoso e economicamente superior, que procura manter-se

8 A programação do evento foi a seguinte: **09:00** - Abertura; **09:30** - Palestra do Prof. Olavo de Carvalho: “A tragédia da educação brasileira”; **10:00** - Palestra do jornalista e sociólogo José Maria e Silva: “Escola sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente”; **11:15** - Palestra do Prof. Bráulio P. de Matos: “Quem educa o educador ou quem doutrina o doutrinador?”; **11:45** - Palestra do Prof. Ricardo da Costa: “A História acossada: o ensino de História no Brasil”; **14:30** - Palestra do Prof. Diniz Filho: “A Fraude do Pensamento Crítico no Ensino de Geografia”; **15:00** - Palestra da Prof.^a Ana Caroline Campagnolo: “Experiência discente a docente: a vida dupla no ensino brasileiro”; **16:15** - Palestra do advogado Miguel Nagib: “O abuso da liberdade de ensinar”; **16:45** - Palestra do Promotor de Justiça Trajano Melo: “Os princípios do Código de Defesa do Consumidor aplicados à sala de aula” (EscolasemPartido, 2014).

nesta condição concentrando o saber e poder para si. Conforme afirma Saviani, “(...) a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (1999, p. 41).

Nesse sentido, vale lembrar que, se os interesses políticos de uma determinada classe se manifestam por meio de sua política e/ou programa educacional, e, do mesmo modo, se essa política e/ou programa são incorporados pela pedagogia no âmbito da escola, as ações implementadas passam a buscar no conjunto de seus indivíduos, o consenso intelectual desejado inicialmente. Essa ideia de consenso intelectual foi apresentada por Gramsci “nos seus Cadernos do cárcere, quando indicou como central no trabalho político progressista a hegemonia construída através do consenso, e do consenso intelectual em particular” (CAMBI, 1999, p. 385). Sendo assim, se consideradas como “interesses políticos” as críticas apresentadas ao longo do artigo, pode-se entender que, ao questionar o excesso de ideologia e minimizar a importância das faculdades de educação, está implícita a intenção de criar o consenso de que é preciso potencializar a capacidade de produção na formação de uma elite intelectualmente “técnica” e, suprimir a formação de intelectuais que Gramsci denominava “orgânicos”. Para Gramsci, os intelectuais orgânicos são aqueles cuja capacidade vai além da técnica, com “consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político”. (2004, p. 15).

Porém, ao contrário do que dizem os defensores do EscolasmPartido, não há excesso de “doutrinação”, e tampouco a concentração nos fundamentos da educação e o desprezo pelas metodologias nas faculdades de educação. Os cursos de formação de docente nas universidades públicas têm procurado equilibrar os fundamentos e as metodologias, pois ambos devem estar associados, para garantir a qualidade na ação docente. Como sustenta Saviani, cabe aos professores reconhecer os saberes clássicos, ou seja, a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” e ao mesmo tempo a “descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (2005, p. 13). Em outras palavras, é preciso que haja uma sólida formação teórica e metodológica para que os professores tenham clareza do quê ensinar, para quê ensinar e como ensinar.

Temos ciência de que não se trata de reduzir o conhecimento a isto ou aquilo, mas de torná-lo mais claro, compreensível e com sentido de unidade. Não se pode enaltecer a metodologia e minimizar a ideologia. Tampouco, não se pode atribuir importância somente a concepção ideológica da educação, a sua utopia transformadora, pois, certamente levará ao fracasso. Há que se considerar um equilíbrio entre teoria e prática. Desta forma, cabe aos responsáveis

pelas decisões relativas às políticas públicas que definem os rumos da educação, pensar em soluções que potencializem, tanto um, quanto o outro aspecto do processo educativo. Exemplos de políticas que poderiam contribuir sensivelmente para a melhoria da formação dos futuros docentes são: (a) ampliação do tempo de formação; (b) implantação de cursos de formação em tempo integral, em oposição aos cursos noturnos; (c) aumento do tempo de estágio nas escolas para garantir maior experiência aos licenciados; (d) extinção dos cursos à distância, criados para corrigir situações “emergenciais”, mas acabaram sendo amplamente difundidos, como solução para a formação docente. Tal modalidade de formação atende aos interesses do capital, barateia a formação profissional, negligenciando na qualidade. A formação docente à distância deveria ser aceita, apenas como segunda licenciatura, agregando assim, mais qualidade aos profissionais da educação.

Ao contrário do que retratam as discussões no congresso nacional e do movimento Escolase Partido, é justamente a falta do conhecimento filosófico, dos elementos teórico-práticos dos métodos, da falta do comprometimento político e ideológico com um projeto de sociedade, por parte dos professores, que acaba por contribuir para a manutenção de uma sociedade capitalista excludente, que não garante nem a meritocracia, bandeira dos liberais/conservadores e muito menos a democracia plena.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Especialistas criticam excesso de ideologia na formação de professores**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/458195-ESPECIALISTAS-CRITICAM-EXCESSO-DE-IDEOLOGIA-NA-FORMACAO-DE-PROFESSORES.html>. Acessado em 18 de dezembro de 2013, às 10 horas e 30 minutos.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/documentos-1/relatorio-de-atividades/Relat_Final.pdf Acessado em 21 de dezembro de 2013, às 22 horas e 11 minutos.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTANHA, André Paulo e BITTAR, Marisa O papel dos professores na formação social brasileira: 1827-1889. In: **Revista HISTEDBR Online**, v. 34, p. 37-61, ed. esp. jun. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/index.html>

CitizenGO. **Conheça-nos**. <http://citizengo.org/pt-pt/node/1> Acessado em 30/01/2015.

CitizenGO. **Aprovação do PL 019/2014, que cria o “Programa Escola sem Partido”**. Matéria publicada em 27/10/2014. Disponível em: <http://citizengo.org/pt-pt/12803-aprovacao-do-pl-0192014-autoria-do-vereador-gilzete-moreira> Acessado em 30/01/2015.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

CONSTANTINO, Rodrigo. **Deputado Flavio Bolsonaro apresenta proposta de lei contra doutrinação ideológica nas escolas**. Matéria publicada em 15/05/2014. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/rodrigo-constantino/educacao/deputado-flavio-bolsonaro-apresenta-proposta-de-lei-contradoutrinacao-ideologica-nas-escolas/> Acessado em 16/01/2015.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1952. (Coleção Atualidades Pedagógicas).

DOSSIÊ Escola Sem Partido. Revista **Marxismo21**, 8 de outubro de 2016. Disponível Em: <https://Marxismo21.Org/Escola-Sem-Partido/> Acesso Em 20/01/2018.

DOSSIÊ ESCOLA SEM PARTIDO E FORMAÇÃO HUMANA. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. Jan/jun/2017, vol. 14, ano XIV, n. 1. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/> acesso em 20/01/2018.

ESCOLASEMPARTIDO. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/> Acessado em 29/01/2015.

ESCOLASEMPARTIDO. **Objetivos**. Disponível em: www.escolasempartido.org/objetivos Acessado em 30/01/2015.

ESCOLASEMPARTIDO. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/482-por-uma-lei-contrao-abuso-da-liberdade-de-ensinar> Acessado em 30/01/2015.

ESCOLASEMPARTIDO. 5 de outubro: Dia Nacional de Luta contra a Doutrinação nas Escolas. Disponível em:

<http://www.escolasempartido.org/dia-nacional-de-luta-contra-a-doutrinacao-politica-e-ideologica-nas-escolas> Acessado em 16/01/2015.

ESCOLASEMPARTIDO. **1º Congresso Nacional sobre a Doutrinação Política e Ideológica nas Escolas.** Disponível em: <https://www.eventials.com/escolasempartido/congresso/> Matéria publica em 24/07/2014. Acessado em 30/01/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere** vol. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KATZ, Elvis Patrik e MUTZ, Andresa Silva da Costa. Escola Sem Partido – Produção de Sentidos e Disputas em Torno do Papel da Escola Pública no Brasil. **ETD- Educação Temática Digital.** Campinas, SP v.19 n.esp p. 184-205 jan./mar. 2017

LÊNIN, V. U. Tarefas da Juventude na construção do socialismo In: **As tarefas revolucionárias da juventude.** Tradução de Ana Carbisier e Miguel Henrique Stedille. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 9-31.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MORANDI, Franc. **Modelos e métodos em pedagogia.** Tradução Maria Leonor Loureiro. Bauru-SP: Edusc, 2002.

NAGIB, Miguel. Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. Matéria publicada em 25/11/2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/conteudo.phtml?tl=1&id=1515974&tit=Por-uma-lei-contra-o-abuso-da-liberdade-de-ensinar> Acessado em 16/01/2015.

PROVÍNCIA de São Paulo. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório do diretor Diego de Mendonça Pinto 10 de março de 1852, apresentado ao presidente da Província.** Publicado como documentos que acompanham o discurso com que o presidente José Thomaz Nabu-

co de Araújo, abriu a sessão da Assembleia Legislativa Provincial, em 1º de maio de 1852. São Paulo: Tipografia Do Governo Arrendada por Antônio Louzada Antunes, 1852.

RIO DE JANEIRO. Projeto de Lei Nº 2974/2014. **Cria, no Âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”**. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/processo3.htm> Acessado em 29/01/2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas de nosso tempo; v. 5).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2011.

SCHERER, Vicente, Arcebispo. Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única. **Vozes**. Petrópolis, v.52, maio 1958. p.362-364. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/bispo.htm> Acesso em 25/01/2015.

SOCIEDADE MILITAR. **Projeto de lei tenta impedir doutrinação política em escolas públicas**. Muito bom. Disponível em: <http://sociedademilitar.com.br/index.php/forcas-armadas/1480-projeto-de-lei-tenta-impedir-doutrinacao-politica-em-escolas-publicas-muito-bom.html> Matéria publicada em 29/10/2014. Acessado em 30/01/2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

Recebido em: 24/09/2017
Aprovado em: 21/02/2018
Publicado em: 30/04/2018