



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

WAGNER LARANJEIRAS DOS SANTOS CORDOVILLE

A CAPITALIZAÇÃO DA TRAGÉDIA:

O “Escola sem Partido” e as rupturas nos sentidos democráticos

JOÃO PESSOA

2019

WAGNER LARANJEIRAS DOS SANTOS CORDOVILLE

A CAPITALIZAÇÃO DA TRAGÉDIA:

O “Escola sem Partido” e as rupturas nos sentidos democráticos

Trabalho de conclusão de curso na área de educação, apresentado à Banca Examinadora da Universidade Federal da Paraíba, como exigência para obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Rebuá.

JOÃO PESSOA

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C796c Cordoville, Wagner Laranjeiras Dos Santos.

A CAPITALIZAÇÃO DA TRAGÉDIA: O "Escola sem Partido" e as rupturas nos sentidos democráticos. / Wagner Laranjeiras Dos Santos Cordoville. - João Pessoa, 2019. 42 f.

Orientação: Carlos Eduardo Rebuá.

Monografia (Graduação) - UFPB/Educação.

1. Educação. 2. Democracia. 3. Sentidos democráticos. 4. Capitalização do mal-estar. I. Rebuá, Carlos Eduardo. II. Título.

UFPB/BC

WAGNER LARANJEIRAS DOS SANTOS CORDOVILLE

A CAPITALIZAÇÃO DA TRAGÉDIA:

O "Escola sem Partido" e as rupturas nos sentidos democráticos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I - João Pessoa.

Aprovado em: 16.12.19

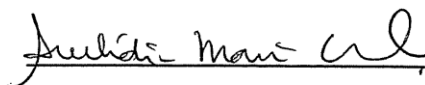
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Carlos Eduardo Zaleski Rebuá
Universidade Federal da Paraíba
(Orientador)



Prof.^a Dr.^a José Vaz Magalhães Neto
Universidade Federal da Paraíba
(Membro da Banca Examinadora)



Prof.^a Dr.^a Suelidia Maria Calaça
Universidade Federal da Paraíba
(Membro da Banca Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho certamente não teria sido possível sem a contribuição de cada um(a) dos(as) que aqui estão, e de tantos outros mais que infelizmente não pude citar.

À minha avó Naninha, nossa matriz, que me ensina, no olhar atento às demandas alheias, o exercício último da sensibilidade.

À meu pai-avô BA, meu modelo maior de homem e diapasão moral, que me mostra que o trabalho reserva prazer e valor.

À minha mãe, Jeice, e às minhas tias-mães Gleice e Zely, lutadoras, que às suas maneiras, mostram no sacrifício uma forma única de amar.

À Clara, minha companheira, sonho expresso em inacreditável concretude, por acreditar em mim quando nem eu mesmo consigo.

À Lucille e Stephanny, tripé que tem no encontro de todas as retas o mais forte dos abraços.

Às(os) minhas(o) amigas(os) de turma, heroínas e heróis, que tem nas *Sílvias, Fátimas e Edilúcios* o retrato da perseverança do povo brasileiro.

Às(os) minhas(os) amigos da vida, que tem me brindado com sorrisos e aprendizados durante essa luta.

À Eduardo Rebuá, professor e amigo, lembrete vivo de que podemos ser gigantes intelectuais *pero sin perder la ternura jamás*.

À banca, nas pessoas de Vaz Magalhães e Suelídia Calaça, por além de toda a gentileza desinteressada, demonstrarem paciência e compreensão ante as peculiaridades deste processo.

Às(os) incríveis professoras e professores do curso de Pedagogia, colegas de jornada, que de tantos nomes fantásticos sequer podemos listar de maneira justa.

À coordenação do curso de Pedagogia, na figura sobretudo de Gabriela de Carvalho, que muito tem facilitado nossas vidas.

À todos(as) trabalhadores e trabalhadoras brasileiros(as), que com seu suor, formaram mais um professor.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo estudar a articulação entre educação e democracia, sobretudo no que tange às práticas educacionais encenadas a partir do autoritarismo tecnocrático proposto no âmbito do movimento "Escola sem Partido". Nossa hipótese é a de que a projeção do Escola sem Partido parte da capitalização de um mal-estar instaurado na contemporaneidade, oriundo dos desgastes da democracia liberal, e que por isso este movimento não deve ser entendido como um fenômeno exclusivo à esfera educacional. Para expor isso, utilizamos de uma abordagem metodológica qualitativa, em que, através de uma revisão bibliográfica que dialoga com autores como Freire (2016, 2018), Penna (2018), Frigotto (2018), Wood (2011, 2007), Mészáros (2008), Rancière (2014), dentre outros, buscou compreender nuances do panorama político, econômico e social, relacionando-as com as categorias de análise em questão. O trabalho aborda o contexto de Brasil, sobretudo no presente ano de 2019, mas entendemos que para que a crítica mantenha-se rigorosa, questões históricas para além deste recorte geotemporal foram brevemente abordadas. Começamos discutindo sobre a que se propõe a educação em suas diferentes manifestações, que em seu fazer crítico pode auxiliar na aproximação da construção de uma democracia fundamental ou mesmo, dado o contexto, ser um dos pilares da resistência popular frente aos desmontes impostos pelo *modus* neoliberal, na defesa da democracia liberal em crise. Isso não nos isentou de, num momento posterior, sinalizar as contradições do modelo democrático liberal, bem como apontar que, no capitalismo, a educação é não só, mas também, uma ferramenta de internalização de conformismos. A análise procura apontar os graves atentados, no campo da educação, às perspectivas democráticas mais básicas, ao mesmo tempo em que procura delinear muito brevemente algumas nuances do cenário educacional e democrático brasileiro, que engendra a capitalização desse mal-estar sintomático. Nesse sentido, concluímos que a construção de uma educação democrática deve ser entendida como a alternativa viável à solução do problema da exploração humana.

Palavras-chave: Educação, Democracia, Sentidos democráticos, Capitalização do mal-estar.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 DIÁLOGOS	10
2.1 A que se propõe a educação?	10
2.2 Democracia para que(m)?	18
3 APONTAMENTOS.....	25
3.1 Da ruptura que queremos à que sofremos.....	25
3.1.1 O festim de horrores tem uma bússola.....	25
3.1.2 Um <i>Briefing</i> do mal-estar contemporâneo.....	27
3.1.3 Algumas considerações sobre o Escola sem Partido.....	30
3.1.4 O descontentamento e a <i>falácia do espantalho</i>	32
3.1.5 E a democracia com isso?.....	38
4 CONCLUSÕES EM DEVIR	40

1 INTRODUÇÃO

No dia 1º de Janeiro de 2019, tomava posse do cargo o Presidente democraticamente eleito Jair Messias Bolsonaro. Essa data marca um novo fôlego para os nichos conservadores que deram base para a sua candidatura. O aprofundamento da polarização, que se deu mais mormente à partir das campanhas eleitorais para eleição à presidência de 2014, galga espaço para o conservadorismo que, no debate educacional, passa a encabeçar propostas de educação muito similares às do período da ditadura empresarial-militar de 1964. Assustadoramente, tais propostas encontram legitimação na sociedade civil, configurando uma enorme capilaridade. Temos assistido a banalização de violências e cerceamentos de uma forma não vista à épocas. Nossa hipótese, respaldados nisso, é a de que a projeção do Escola sem Partido parte da capitalização de um mal-estar instaurado na contemporaneidade, oriundo dos desgastes da democracia liberal, e que por isso este movimento não deve ser entendido como um fenômeno exclusivo à esfera educacional.

Dito isto, a importância deste trabalho se dá ante a urgência da preservação dos sentidos emancipatórios da educação, constantemente atacados nessa nova etapa do jogo político brasileiro. Defendemos que uma educação crítica extrapola os aspectos técnicos da formação, se mostrando também uma práxis política. Para além dos conteúdos, há de se potencializar a participação popular nas questões da sociedade, aliada à uma sensibilização para com o outro e suas demandas, sobretudo os mais necessitados. Visamos, dessa forma, retribuir o investimento na educação superior que nos foi dado, entregando um trabalho à população que, dentre outros tantos, possa também contribuir num diálogo para a visibilização desses esvaziamentos na democracia tal qual a entendemos.

O trabalho tem por base autores ligados sobretudo ao campo da educação sem, com isso, limitar-se à ela. Para que se fizessem entender as nuances da discussão proposta, foi preciso manter um diálogo com as demais ciências humanas, de forma a situarmos o debate dentro de seu contexto histórico e político, respeitando assim a sua complexidade e seus entrecruzamentos. Estabelecemos relações entre conceitos e práticas da democracia e da educação, baseando-nos nas análises de autores(as) como Paulo Freire (2016; 2018), Ellen Wood (200; 2011), Jacques Rancière (2014), Gaudêncio Frigotto (2018), Fernando Penna (2018), István Mészáros (2008), etc. e identificando seus pontos de tensão na atualidade brasileira às luzes do materialismo histórico-dialético, de forma a contemplar a crítica, indispensável, às contradições presentes dentro do sistema capitalista. Todos os(as) autores

citados(as) compartilham de um entendimento sobre a educação à partir de uma perspectiva emancipatória, percebendo-a, também, como práxis política.

O trabalho tomou forma a partir das seguintes diretrizes: intentou ser uma pesquisa básica, bibliográfica. Sendo assim, foram estudados materiais relativos aos objetos analisados, de forma que, com base no conhecimento acumulado acerca do tema, pudéssemos oferecer uma contribuição à partir da nossa perspectiva. Isso significa que não foi adotada uma postura focal e pragmática ante as considerações tecidas ao longo de sua elaboração. Mas, devemos pontuar: a análise não se desvincilhou do compromisso ético que tem, na ação e no apelo à ela, um de seus pilares.

No que diz respeito à natureza da investigação, esta se configurou como de caráter qualitativo, preocupando-se sobretudo com a interpretação do fenômeno investigado. Foi analisado o contexto de Brasil no ano de 2019, que se refere especificamente ao corrente mandato do Presidente Jair Messias Bolsonaro, procurando de maneira descritiva, com aspectos explicativos, estabelecer relações entre o desgaste do *modus* democrático liberal e os avanços do discurso conservador figurado, no campo da educação, pelo Escola sem Partido. Para que esta tarefa fosse cumprida, sentimos a necessidade de discorrer sobre a educação, a democracia e as suas relações, bem como abordar brevemente algumas questões do mundo do trabalho. Acreditamos que a articulação entre essas duas abordagens, explicativa e descritiva, propiciou as ferramentas necessárias à construção de uma análise apropriada, facilitando, também aos(às) leitores(as), uma melhor compreensão dos pontos abordados.

O percurso então encontrado pelo(a) leitor(a) buscou abordar os pontos citados de maneira concatenada, numa sequência que julgamos ser pedagogicamente adequada e tendo em vistas a perspectiva da história do presente recente no Brasil. No primeiro capítulo, analisamos a educação, em suas diferentes manifestações, disputadas. Procuramos perceber à que cada uma delas se propõe em suas diretrizes. No segundo capítulo, foi analisada a democracia como a concebemos hoje em dia, suas contradições e os horizontes que defendemos para a construção de sua plenitude. No terceiro capítulo analisamos a capitalização de um mal-estar oriundo da brutalização, que tem no Escola sem Partido a sua manifestação dentro (mas também fora) do campo da educação. Deve-se ter em mente, contudo, que a separação das categorias de análise educação e democracia por tópicos não pretende, em momento algum, sugerir uma cisão entre os objetos, de modo que sugerimos um exercício contínuo, na leitura deste trabalho, de atenção sensível às imbricações dos fatores aqui abordados.

2 DIÁLOGOS

2.1 A que se propõe a educação?

“Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano.”

Paulo Freire

Este capítulo, já em seu nome, sugere a realização de uma tarefa impossível de ser cumprida em sua totalidade. A insistência na decisão de iniciarmos abordando esse tema, contudo, não se trata de uma desonestidade intelectual para com o(a) leitor(a), mas da importância com que urge a sua discussão. Devemos começar afirmando que se trata de uma tarefa que não se esgota neste trabalho, bem como não se esgotou nas literaturas que o deram aporte. Acreditamos, não se esgotará também nas contribuições vindouras. A questão é que definir a educação em suas nuances e objetivos representa uma eterna busca, que é também disputa. A educação não tem uma descrição rígida, finalizada, definitiva.

Penna nos ajuda a compreender tal fato quando diz que “Afirmar que ‘todo objeto é constituído como objeto de discurso’ é dizer que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência” (PENNA, 2018, p. 115). Isso sugere que estamos a todo tempo reelaborando discursivamente a educação (nosso objeto), a partir das experiências que construímos pessoal e coletivamente, dentro do tempo histórico que nos é colocado e em que nos colocamos. Importante dizer, isso delinea como a educação se manifesta no campo da concretude, da objetividade. Estamos, em termos de sociedade, constantemente disputando a hegemonia de seu sentido, de forma que o entendimento predominante acerca de suas concepções e práticas esteja em consonância com o que acreditamos que deva ser objetivado, de acordo com a síntese de nossas experiências e da visão que temos para com o mundo e a direção que este deve tomar. Dito isto, recorremos novamente à Penna:

Uma vez problematizada a ideia de um campo objetivo constituído fora de qualquer intervenção discursiva, o discurso se apresenta como território da construção da objetividade. Esta última remete ao ser dos objetos, que é uma construção histórica e mutável, distinto da existência da *entidade*, que independe dos sentidos atribuídos. (PENNA, 2018, p. 115)

Como dito, não há na educação uma definição engessada, imutável, alheia a qualquer contexto histórico e às subjetividades dos que a tentam descrevê-la, justo porque é uma construção humana e por isso mesmo impermanente, inacabada, geográfica e historicamente situada. Não há um “natural” em se tratando de educação e, dado isto, é também ela disputa de sentidos, inclusive de seu próprio.

Para o(a) leitor(a) habituado aos recortes necessários a um trabalho desta natureza, é possível que a seguinte dúvida tenha surgido: “Mas, se a educação é plural, inconclusa, disputada, qual será, especificamente, a educação abordada no desenrolar deste trabalho?” Esta pergunta, não só pertinente, é extremamente necessária à discussão que pretendemos suscitar. Respondemos: abordaremos a educação em duas frentes que, acreditamos, comportam os sentidos indispensáveis ao âmago da discussão proposta.

Na primeira, trataremos de uma educação entendida como direito, com vieses de humanização, emancipação e análise crítica da sociedade em suas diversas vertentes, que se imbricam. É a educação democrática. Adiantamos ser este o ideal de educação em que acreditamos e pelo qual lutamos. Numa segunda abordagem, a educação assume um caráter primordialmente tecnicista, individualista, acrítico e apolitizado¹. É a educação da reprodução, da passividade e da acomodação: jamais da busca. Subordinada à lógica de mercado, sendo ela mesma mercadoria, celebra a competição em detrimento da solidariedade. Iremos nos referir a esta como uma “educação anti-democrática”. Temos consciência de que essas manifestações incorporam matizes, de forma que devem ser entendidas a partir de uma dialética sempre presente. Essas duas visões de educação são abordadas na obra de Paulo Freire, e acreditamos que são sintetizadas com primazia em sua “Pedagogia da autonomia”, através da afirmação 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 (FREIRE, 2018 p. 96)

Portanto, mesmo tendo em vista o compromisso assumido para com uma educação democrática, compromisso que se reafirma na luta constante pela conquista da hegemonia deste sentido, é essencial a não negação da existência de uma matriz divergente, como se a

¹ Nunca, contudo, apolítico.

negação ingênua pudesse por si só anular a presença desse antagonismo e dos impactos de sua prática, que se manifesta continuamente em espaços e tempos históricos diversos. E, já que mencionamos tempos e espaços no contexto educacional, achamos por bem desconstruir um equívoco amplamente difundido na sociedade: a questão educação/escola, no que diz respeito à sua intersecção.

É comum, quando conversamos sobre educação, que a primeira associação feita seja com a figura da escola. Falar de educação quase sempre implica em falar de escola. Não há, necessariamente, algo de errado com isso. O problema reside quando aí nos detemos e nossa percepção de educação se limita somente à esta mesma. É que a educação vai para muito além das paredes da sala de aula, dos muros da instituição escolar. Estamos à todo tempo nos educando, nas mais diversas esferas de nossa vida. Educamo-nos nas relações com nossa família, com nossos(as) amigos e amigas, no trabalho, em movimentos sociais, sindicatos, enfim, nos educamos nas interações que estabelecemos diariamente. Isso faz ainda mais sentido se pararmos para pensar em como os(as) nossos(as) antepassados(as) lidavam com essa prática antes que houvesse de fato a escolarização:

Por milhares de anos os seres humanos se educaram de geração em geração aprendendo uns com os outros, dando respostas aos desafios e problemas no processo de produção e reprodução de suas vidas. A experiência do adulto constituía-se na fonte primordial do aprendizado dos mais jovens. (FRIGOTTO, 2018, p. 16)

Teríamos de encarar a educação como um fenômeno relativamente novo, em comparação com a história da humanidade, se à limitássemos às experiências escolares. Visto que grande parte do desenvolvimento de nossos(as) antepassados(as) se deu por meio da superação dos desafios colocados à sua sobrevivência (superação esta que ocorreu através da reflexão e do aprimoramento constante de suas ações), soa absurda a ideia da educação como processo exclusivo da modernidade. Isso para não mencionarmos as construções culturais, milenares, que culminam nas nossas formas de ser e estar no mundo e se elaboram continuamente, sobretudo para além da escola.

A educação é ontológica e, por isso mesmo, se dá em meio às relações consigo, com os outros, e das trocas que dessas implicam entre si e com o mundo. É seguro dizer, a partir disso, que a escola é certamente uma parte constitutiva da educação, mas está longe de apreendê-la em toda a sua riqueza e complexidade. Uma breve citação de Frigotto pode servir de base para se explicitar o quão recente é a instituição escolar nos modos como a concebemos, além de nos situar sobre o momento histórico em que ela se deu:

A atual forma escolar tem sua gênese histórica a partir, sobretudo, do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social revolucionária no embate com a Igreja e com o Estado absolutista. Concomitantemente, como necessidade da crescente divisão social e técnica do trabalho e do conhecimento vinculado à base dos processos produtivos. (FRIGOTTO, 2018 p. 16)

A educação é anterior à escolarização. Isso de forma alguma ameniza a importância e a responsabilidade social da instituição escolar, o que fica evidente quando nos deparamos com os tons de urgência que o atual contexto político confere à disputa acerca de seus sentidos. Este acirramento ocorre porque, para que qualquer projeto se torne hegemônico, é necessário que haja um trabalho pedagógico em torno, senão de sua obtenção, da sua eventual manutenção. Essa disputa acerca da escola como instituição mor a representar a educação na nossa sociedade traz em seu núcleo uma contradição fundamental, nem sempre evidenciada: é importante ter em vista que

[...]a escola burguesa, desde sua origem, não podia cumprir sua promessa para todos e de igual modo. Isso pela simples razão de que a burguesia destruía uma sociedade de classes não para abolir as classes sociais, mas para implantar outra estrutura de classe: os detentores de capital e os trabalhadores que possuem apenas sua força física e intelectual para ser vendida. (FRIGOTTO, 2018, p. 16)

Frigotto continua: “A escola nasce, portanto, com a marca do interesse da nova classe dominante, a burguesia, com a função precípua da socialização dos valores e conhecimentos mais complexos que interessam à classe dominante” (FRIGOTTO, 2018, p. 17). Essa afirmação pode ser constatada na prática, quando ainda hoje observamos e vivenciamos escolas que, em seus currículos e propostas pedagógicas, simplesmente se adequam à conjuntura estabelecida, através de um ensino que recai sobre os(as) estudantes de forma altamente desengajada com as questões de seu cotidiano.

Tal contradição denota os limites da instituição escolar dentro de uma sociedade de classes, e se aprofunda nela quando percebemos que, para que haja a superação dessa dualidade, é imprescindível que haja a construção de uma escola de vieses emancipatórios, que persiga a efetivação de uma democracia plena, somente possível com a superação do atual sistema econômico, a saber, o capitalismo. Isso quer dizer uma escola que oportunize a percepção acerca das raízes das mazelas sociais, num diálogo crítico que possibilite a emancipação das pessoas oprimidas, num movimento que parta, sobretudo e conscientemente, delas mesmas.

Todavia, como demonstrado, a escola representa somente mais uma face dos processos educacionais e, superada esta visão de que a educação só se dá na escola, é necessário também saber que ela não se dá apartada da vida dos indivíduos. Reforcemos o que já foi colocado: a educação é um fazer ontológico, característico da experiência humana. É um fazer que se dá cotidianamente, nos contextos que delineiam a realidade social daqueles que constantemente a partilham. Isso atesta a fragilidade do argumento de que a escola/educação prepara *para* a vida, como se a escola, tanto física quanto simbolicamente, residisse no éter, e as práticas educacionais se dessem neste mesmo ambiente hermético, isoladas da *vida em si*, numa desconexão geotemporal que implicaria num momento em que a pessoa pudesse estar plenamente preparada para adentrar no que se entenderia como “a vida de fato”.

Mas, que não confundamos: é, sim, válido dizer que a educação prepara para a vida. Errôneo é cair na cisão entre o *preparar para a vida* e o *viver de fato*. A educação prepara para a vida, *na* vida. Educação e vida são planos concomitantes e indissociáveis, “portanto, entende(-se) a educação não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais” (GADOTTI, 2018, p. 62). Em sua trajetória, Freire defendeu o conceito de “Práxis”, que seria o movimento dialético, constante, que envolveria a ação e a reflexão, nunca dicotomizadas, mas simultâneas, imbricadas. Ele afirma:

A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em um nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. (FREIRE, 2016, p. 96)

Dito isto, que não mais recaíamos no erro, por vezes inocente, de acreditar na possibilidade de uma fragmentação verdadeira, onde se particionaria a vida entre os *momentos de viver* e os *momentos de educar e educar-se*. Essa concepção, ilusória, beneficia tão somente àqueles(as) que se valem da exploração presente na sociedade, que embora cruel e escancarada, sobrevive dia após dia trajando as vestes do fatalismo e da naturalização.

Agora que estabelecemos uma relação inicial (nos referimos à essa iniciação por compreender a profundidade do tema) entre a educação e a escola no contexto de nossas vidas, podemos afirmar, por mais redundante que possa soar, que ambas estão ligadas às práticas sociais que emergem da vida mesma. Mas, e quanto aos discursos que advogam por

uma educação meramente instrucional? O(a) leitor(a) provavelmente já se deparou com a máxima “escola não educa, escola instrui”, ou mesmo: “a função da escola é ensinar português e matemática. Nada de discutir política e cidadania”. Analisando detidamente esse tipo de proposta, seria essa abordagem radicalmente possível? Acreditamos que não.

Defendemos a existência de uma já mencionada diferença entre um ensino apolitizado e um ensino apolítico. Política é uma palavra ampla, que pode designar uma série de questões que circundam nosso dia-a-dia, mesmo que não percebamos: é válido tomarmos aqui, por definição, a noção aristotélica do homem (ser humano) como animal político.² É fato, temos consciência disso, de que o entendimento geral sobre a política e do que ela trata, muito frequentemente se restringe à política partidária e aos espaços formais de enfrentamento e consenso, o que por vezes nos afasta de um debate interessado, tendo em vistas a infeliz (porém intencional) demonização por parte da grande mídia e dos setores privados deste modo de se fazer e se pensar a vida pública. Mas falar de política implica também em falar da forma como nós, sujeitos, nos portamos nos espaços dos quais fazemos parte. Implica em discutir sobre as demandas de nosso bairro, dos problemas de nossas cidades, estados e países, dos nossos sonhos e aspirações e de como estas poderão consumir-se dentro das possibilidades e impossibilidades internas e externas a nós.

Assim como a educação, a política é uma prática humana que muito ou tudo tem a ver com os rumos que queremos para o mundo. Não é humanamente possível ser apolítico, pois queiramos ou não, estamos sempre *nos portando* de alguma forma no contexto em que *estamos sendo*. Sendo filhos e filhas, pais, mães, avôs e avós, irmãos e irmãs, amigos(as), companheiros(as), estudantes, trabalhadores(as), *etc.* Mesmo quando optamos por “não nos portar”, assumindo uma postura pretensamente “neutra”, achamo-nos, na realidade, apenas assumindo uma posição permissiva em relação às práticas vigentes. O mesmo ocorre com a educação e a suposta “neutralidade” apontada por alguns: embora estar “em cima do muro” seja possível, é importante ter em mente que “o muro” reside sempre em um dos terrenos, de forma que ali permanecer é situar-se no lado dominante (mesmo nos casos em que isso acarrete na continuidade da opressão que lhe atinge). Concordamos com Freire quando sinaliza que:

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

² Devemos pontuar que noções para além do sentido incorporado em Aristóteles podem contemplar com maior ênfase as especificidades da política. Nesse sentido, a obra “Escola e democracia” de Dermeval Saviani pode ser de grande ajuda.

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. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da história e da consciência (FREIRE, 2018, p. 96, 97).

O autor se aprofunda na sua denúncia:

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a ser encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século (FREIRE, 2018, p. 108, 109).

Sendo assim, o que devemos de fato discutir é o quão conscientemente tem se dado as nossas escolhas (ou não escolhas) dentro da política. Quão coerente estará sendo nossa práxis, tendo em vista a nossa visão de mundo. Se estamos cientes dos limites colocados à nossa ação individual, e as formas de organização coletiva para a superação desses limites. Assim, “A defesa de uma escola plural e democrática passa pelo compromisso com a valorização das diferenças, entendendo que as disputas, as tensões e os conflitos são as oportunidades de enfrentar uma postura ingênua ‘de que todos são iguais’” (MAFARON, CASTRO, 2018, p. 86).

Estamos certos, portanto, da impossibilidade de sermos apolíticos(as) numa sociedade fundamentalmente política, pois fundamentalmente humana. É possível, contudo, estar apolitizado(a). Sejam insistentes: não existem ações, pensamentos ou decisões isoladas da prática humana. A política nos circunda, não somente em nossas instituições, mas no nosso pensar, no nosso falar, no nosso sentir, no nosso agir, etc. Estar apolitizado(a) diz respeito, dentre outras coisas, à falta de noção desse fato. Configura um estado de alienação, onde em geral acredita-se na impossibilidade de transformação da realidade através da mobilização coletiva. Estar apolitizado(a) é, por vezes, incorporar o mantra fatalista de que “por aqui, as coisas *são* assim”, como se a realidade, que é construção humana e por isso mesmo mutável, pudesse em verdade *ser*, em vez de *estar*. Boa notícia: não *somos*, essencialmente, apolitizados(as). A apolitização é também uma construção humana, ferramenta política que se sustenta em práticas de silenciamento infligidas ao fazer crítico. Isso aponta para a importância de

[...] pensar o lugar da escola na produção de conhecimentos que possam questionar valores eurocêtricos, etnocêtricos, androcêtricos, heteronormativos, homo e

transfóbicos presentes no cotidiano escolar. Questionar todas as formas de colonialismo, ou seja, políticas, discursos e práticas machistas com base numa lógica binária, é uma aposta para a construção de uma escola plural e democrática (MARAFON; CASTRO, 2018, p. 82).

Dito isto, podemos somente *estar* apolitizados(as), pois que trata-se de uma condição passível de superação. Essa superação perpassa a luta por uma educação democrática e a desconstrução do naturalizado, do falso universal, dado que “o universal é, entretanto, produto de forças que foram dominantes em determinado momento e se impuseram sobre tantas outras possibilidades. Trazê-las à tona é mostrar sua existência e descentrar o suposto universal” (MARAFON; CASTRO, 2018, p. 84).

Nesse sentido, uma educação apolitizada, anti-democrática, serve de instrumento para a ocultação das problemáticas (também políticas) que recaem sobre as vidas das pessoas: nossas vidas. Endossa a passividade, a precarização, a manutenção da vulnerabilidade de setores específicos da população. Dito isto, evidencia-se a importância e urgência de sua matriz divergente, a educação democrática, onde a politização é imprescindível à sua prática. Falar em educação como processo político não é falar numa educação partidária, que advogaria por partido X ou Y, mas falar de uma educação que potencialize as pessoas para a participação consciente, crítica, acerca da vida pública:

“A educação de qualidade referenciada socialmente não pode prescindir da instrução, mas também qualquer programa instrucional jamais deve ser esvaziado de elementos educacionais de qualidade que prezem a vida extraescolar e a situem no mundo das relações sociais” (GAMA, 2018, p. 177)

Negar esse direito é negar à população o acesso à cidadania de fato. Dessa forma, o conhecimento técnico, instrucional é, sim, imprescindível para que sobretudo as populações marginalizadas tenham acesso aos bens de consumo e a condições de vida mais dignas. Obviamente, isso não é o suficiente. É necessário um diálogo rigoroso concernente às violências a que são submetidas parcelas enormes da população. A não discussão das questões que impactam mais fortemente na vida das massas marginalizadas contribui fatalmente para a perpetuação de sua situação de vulnerabilidade. Como disse Freire: “Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade” (FREIRE, 2018, p. 121), o que só se efetiva quando há “[...] um movimento de crítica ao modelo de educação que naturaliza as desigualdades na sociedade contemporânea através de

hierarquizações e classificações que criam mecanismos de subalternização, opressão e exclusão” (MARA FON; CASTRO, 2018, p. 83).

Esse movimento de crítica e de disputa da hegemonia da educação, tendo em vistas a emancipação humana, está totalmente relacionado à questão da democracia. Se a educação é ampla, devemos refletir também sobre os elementos que a circundam, de forma que falar numa educação democrática envolve, necessariamente, falar sobre democracia em si. É o que buscaremos fazer no próximo capítulo.

2.2 Democracia para quem(m)?

“Só existe uma democracia boa, a que reprime a catástrofe da civilização democrática.”

Jacques Rancière

“Nossa democracia não está no passado, pois ela não pode estar onde nunca existiu. Ela está na nossa frente, como uma invenção radicalmente coletiva que surgirá quando calarmos de vez a apatia que o poder quer nos impor e à qual nos vinculamos com um prazer inconfesso.”

Coletivo Centelha

A escolha dessas duas epígrafes traduz a inquietação que advém de uma crítica necessária ante as contradições estruturais da democracia tal qual a concebemos no senso comum. Devemos, desde o começo, deixar aqui manifesto que, muito embora este trabalho incorpore em si o pulsar da denúncia que urge frente às mais nefastas propostas no campo da educação brasileira hodierna, se propondo a defender o frágil molde de democracia vigente, tampouco se prestará ao papel de enaltecedor acrítico deste mesmo modelo. Pelo contrário, sentimos que é radicalmente necessário, como mais adiante ficará inequívoco, assumir o compromisso ético de visibilizar os limites que a situação histórica nos contrapõe, apontando, senão caminhos, concepções democráticas que, acreditamos, melhor se adequem ao termo “democracia” em si.

A questão da democracia tem sido amplamente discutida atualmente. Nas rodas de conversa, com amigos e amigas, no trabalho, nos bares e igrejas, é um assunto que não raramente entra em voga. Mas, como um bom colega uma vez disse, a difusão de tal temática infelizmente não tem nos garantido práticas mais democráticas. Chegar a essa conclusão não implica dizer que estaríamos, de nossa parte, negando a necessidade do diálogo sobre tal ponto, muito menos sinalizando uma reserva deste às experiências do mundo acadêmico. Pelo contrário, o que argumentamos é que na busca por uma democracia assentada nas matrizes necessárias à sua plenitude, a assunção de uma postura radical é condição *sine qua non* para as vias de sua construção efetiva. Devemos aqui pontuar que, conscientes do alvoroço causado quando da escolha do termo “radical”, constantemente utilizado de forma equivocada, basta deixarmos claro que este refere-se ao ato de “ir à raiz de algo”, o que neste sentido assume um caráter de investigação interessada sobretudo quanto às origens de um determinado fenômeno, não tomando como *causas* o que na realidade seriam seus *efeitos* (MÉSZÁROS, 2008).

Sinalizado isto, podemos agora deixar posto que, assim como feito com a educação no capítulo anterior, abordaremos também a democracia em duas vertentes. Na primeira, faremos menção à democracia em toda a radicalidade que a expressão evoca historicamente, à qual chamaremos de *democracia fundamental*, pois que refere-se a uma democracia levada a cabo em suas noções basais. Na segunda, abordaremos a democracia no sentido que em meio a disputas foi hegemonizado, de forma que se tornou a concepção que geralmente emerge em nossas mentes quando tocamos no assunto: ela pode ser cunhada como *democracia liberal*, *democracia formal*, *democracia moderna*, entre outras nomenclaturas. Aqui, referiremo-nos à ela como a *democracia racionada*³.

O termo talvez cause espanto ao(à) leitor(a). Deixemos evidente de não se tratar, contudo, de uma escolha que flerta com a provocação leviana: temos consciência dos aspectos positivos desta natureza moderna de democracia, que devem ser preservados, defendidos e aprimorados. Entendemos, contudo, que ela parte de um contexto no qual é deliberadamente forjada por intelectuais liberais como ferramenta de supressão da possibilidade de uma manifestação verdadeiramente democrática⁴, de forma a manter intocados os ditames da propriedade privada e abafar o fazer político na expressão do “exercício contínuo da soberania popular” (CENTELHA, 2019, p. 20).

³ Tomamos aqui de empréstimo a definição utilizada pelo Coletivo Centelha na obra “Ruptura” (2019).

⁴ Os detalhes históricos dessa construção autoritária, entretanto, não são o objetivo deste trabalho, de modo que recomendamos a obra de Wood (2007, 2011) ao(à) leitor(a) que porventura deseje se aprofundar em tais questões.

A escolha do termo “racionada” nasce então do intuito de indicar a contradição basilar desta natureza de democracia; a de que “não existe um capitalismo governado pelo poder popular no qual o desejo das pessoas seja privilegiado aos dos imperativos do ganho e da acumulação e, no qual, os requisitos da maximização do benefício não ditam as condições mais básicas de vida.” (WOOD, 2007, p. 418) de forma que, nos marcos do capitalismo, a verdadeira liberdade refere-se não a da pessoa humana, mas sim à liberdade de comércio.

Baseado nisso, sustentamos a tese de que o poder burguês é exercido instrumentalmente a partir do Direito, do Estado e do Mercado⁵ e que, a partir desse exercício, se mascaram relações sistemáticas de coerção violenta, tanto física quanto simbólica, à classe dominada e aos setores que historicamente a compõe. Se para o(a) leitor(a) a sugestão de que as instâncias do poder burguês deliberadamente utilizam de violência para com determinadas camadas da sociedade soa escandalosa, permita-nos agravar seu desconforto afirmando: sob o cinismo capitalista, as relações não poderiam se dar de outra forma.

Essas afirmações, por mais incisivas que possam soar, e de fato ser, nos ajudam a perceber as limitações cristalizadas neste *ethos* democrático, tão sórdido quanto naturalizado, legitimado ao ponto em que cenas cotidianas, como caminhar pelas calçadas tomadas por pessoas em situação de extrema pobreza, sequer faça com que questionemos se o que vivemos é, em verdade, uma democracia. De que forma somos capazes de conviver com o genocídio secular de negros, mulheres, indígenas, da população LGBTQI e não questionarmos a democracia a partir disso? Ora, se falar em democracia implica em falar sobre igualdade, quão cínica tem sido nossa práxis democrática?

Essa contradição trágica, não tão invisível na pele de quem por ela é mais brutalmente subjugado(a), se intensifica quando analisamos o termo “democracia” em sua etimologia. Esta palavra, que nasce “como a expressão de um ódio”, (RANCIÈRE, 2014, p. 8) é composta pela junção de duas outras: no grego, o “demos” é o vocábulo que remete-se ao “povo”, enquanto que o “kratos” significa poder. Era na Grécia Antiga a expressão utilizada pelos antidemocratas para designar o que para eles era tido como “a ruína de toda ordem legítima no inominável governo da multidão”. (Idem, 2014) A expressão democracia surge então ligada à uma concepção de regime, desde o início malquisto pela elite, em que o poder residiria no povo.

Afirmemos que a democracia é também uma construção histórica e que, como toda ela, é disputada e por isso mesmo está em constante (re)elaboração. Ela assume então, ao

⁵ Wood (1995, 2007) nos alerta para o fato de que, no modelo liberal de democracia, a esfera econômica é apartada da esfera política, de modo que não estabelece uma ligação direta com o âmbito democrático.

longo dos anos, outras roupagens. Nessas novas manifestações, o significado de “povo” como classe social explorada é diluído, o “poder” é alienado e a cidadania é despolitizada, o que mina o ímpeto de participação ativa nas questões da vida pública em detrimento do que Wood (2011) denominou de *cidadania passiva*. De fato, é este o entendimento de cidadania que majoritariamente nos atravessa, fato constatado quando, ainda hoje,

estamos completamente acostumados a definir democracia menos (ou quase nunca) em termos de governo pelo *demos* ou poder popular do que em termos de liberdades civis, liberdade de expressão, de imprensa(*sic*) e de reunião, tolerância, proteção de uma esfera de privacidade, defesa do indivíduo e da ‘sociedade civil’ contra o Estado, e coisas tais. (WOOD, 2011, p. 199)

Em obra posterior, a autora também aponta que:

Em realidade, a ênfase desta concepção de democracia não se encontra no poder do povo, mas sim em seus direitos passivos, não assinala o poder próprio do povo como soberano, mas sim no melhor dos casos aponta para a proteção de direitos individuais contra a ingerência do poder de outros [...] as concepções dominantes de democracia tendem a: substituir a ação política com cidadania passiva; enfatizar os direitos passivos em lugar dos poderes ativos; evitar qualquer confrontação com concentrações de poder social, particularmente se for com as classes dominantes, e finalmente, despolitizar a política. (WOOD, 2007, p. 419, 420)

Assim sendo, a democracia manifesta-se hoje de maneira bastante diferente da forma como foi concebida na Grécia Antiga. Apesar de incorporar uma noção muito mais ampla no que tange os indivíduos para os quais o direito à cidadania seria outorgado, perde-se de vista a questão social, visto que, dentre outros fatores, a esfera econômica pouco ou nada tem de contas a prestar à esfera democrática. Todavia, apesar de todos os seus fatores positivos, é absolutamente imprescindível estabelecer os gigantescos limites da democracia ateniense. Soaria no mínimo irônico admitir que o modelo democrático a ser perseguido devesse ser idealizado à partir de uma sociedade escravocrata, e em que mulheres, estrangeiros(as), crianças e, logicamente, pessoas escravizadas, não eram considerados(as) cidadãos(ãs).

É por este motivo, e em relação a isso retomaremos a segunda epígrafe deste capítulo, que a democracia fundamental *não está no passado, pois ela não pode estar onde nunca existiu*. A perseguição da democracia fundamental, “[...]uma democracia em que a liberdade e a igualdade não seriam mais representadas nas instituições da lei e do Estado, mas seriam encarnadas nas próprias formas de vida material e da experiência sensível” (RANCIÈRE, 2014, p. 9), somente se construirá através de uma *invenção radicalmente coletiva*. E

justamente por ser tratar de uma invenção radicalmente coletiva, não pode nunca ser prescrita *para* o povo.

A classe explorada, como *demos*, deve de ter consciência de que suas atitudes, articuladas, tem um peso e um papel crucial e intransferível na superação deste paradigma que tem (re)produzido, historicamente, situações de opressão para com parcelas específicas da sociedade. Essa mudança, que é em parte também um processo particular, não deverá nunca se restringir à esta mesma esfera. O individual só encontrará ressonância no coletivo, numa ação fortemente organizada entre aqueles que, de diferentes formas, compartilham as marcas da opressão. Mészáros é categórico quando afirma que:

Nesse sentido, a consciência e a autoconsciência dos indivíduos particulares quanto a seu papel como indivíduos sociais responsáveis é uma parte *integrante e essencial* de todo êxito possível. Pois eles não podem alcançar propriamente nem mesmo seus objetivos relativamente limitados sem perceber e avaliar de maneira autoconsciente a relevância de sua atividade particular na estrutura transformadora mais ampla, como integrante ao tempo histórico circundante criado continuamente por uma sucessão de gerações, inclusive a deles (MÉSZÁROS, 2008, p. 11).

Nesse quesito a educação ocupa um papel central, seja para a aproximação, seja para o afastamento de uma práxis verdadeiramente democrática. Como também discutimos no capítulo anterior, a educação configura um campo de disputa diretamente ligado às concepções que temos de mundo e sobre as quais queremos nos pautar como sociedade. A disputa da hegemonia da educação é uma tarefa intimamente relacionada e concomitante à disputa da hegemonia da democracia.

Se por um lado a educação democrática entende que um de seus deveres centrais é o de colaborar na superação da exploração que o ser humano exerce sobre ele mesmo e sobre o mundo, tendo em vistas a emancipação das pessoas e das *coisas*, por outro, a educação antidemocrática entende que as formas de sociabilidade arraigadas no *status quo* devem ser mantidas a qualquer custo, num exercício de reprodução das engrenagens que sustentam as estruturas ligadas ao capital. Dessa forma, é esperado que as instituições que representam a educação formal dentro dos atuais moldes de sociedade encontrem na tarefa de “[...]produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for(em) capaz(es), a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45) um de seus objetivos últimos. É que para a manutenção desses modelos de sociedade “[...] é preciso sempre naturalizar a exploração do trabalho e apagar ou legitimar a desigualdade, a violência de gênero e o racismo, que são elementos estruturadores da dominação”

(CENTELHA, 2019, p. 25), pois que a desconstrução ampla de tal naturalização implicaria numa práxis de ruptura para com estes mesmos padrões estruturais.

Isso, para além de evidenciar a já mencionada necessidade de disputa quanto aos sentidos da educação formal, que encontra na escola uma grande⁶ representante, aponta para uma outra questão, fortemente invisibilizada: a de que para além do antagonismo declaradamente estabelecido frente às formas arbitrárias de governo, há a construção, latente, de um inimigo. Este inimigo se expressa na ameaça da elaboração de uma forma última de “desordem”: a *democracia fundamental*. Assim, “o bom governo democrático é aquele capaz de controlar um mal que se chama simplesmente vida democrática” (RANCIÈRE, 2014, p.16).

Ora, se por “vida democrática” entendemos uma forma de sociabilidade pautada na emancipação plena das pessoas, em que o exercício político se dê através da soberania popular em sua expressão mais concreta, isso implicaria na superação do atual sistema econômico, umbilicalmente balizado na alienação e exploração do trabalho pelo capital e, por isso mesmo, incompatível com a práxis democrática fundamental. Concordamos com Wood quando afirma que “toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso quer dizer que a democratização deve ir na mão da ‘desmercantilização’. Mas desmercantilização por definição significa o final do capitalismo” (WOOD, 2007, p. 418). Logicamente, sob o *modus* capitalista, a ideologia dominante encarnada no retrato da elite colonialista, tem elaborado ao longo dos anos maneiras de obter as vias de sua reprodução, para além da coerção física. Nesse sentido, a educação formal, aliada à outros aparelhos do Estado burguês, tem trabalhado historicamente para traçar limites quanto às possibilidades de ação individuais e coletivas, legitimando, ou não, manifestações reivindicatórias.

Assim, longe de coibir completamente as críticas, a *democracia racionada* entende nelas parte fundamental de sua perpetuação, pois, enquanto domesticadas, aquebrantam o vigor da indignação revoltosa e permitem que mudanças formais sejam adotadas pontualmente, tendo em vista a correção superficial de aspectos que ocasionalmente provoquem inquietações indesejáveis por parte dos grandes setores populares. Contudo, qualquer sugestão radical no que tange a superação das contradições deste regime deve ser “desqualificada aprioristicamente e descartada bombasticamente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48), em detrimento da solução “realista”, a saber, a manutenção do sistema econômico com

⁶ Aqui entendida como a maior.

eventuais reformas em alguns de seus efeitos “menos humanos”, enquanto se omitem as brutais causas que os geram.

À vista disso, que defendamos novamente a importância central que tem a educação democrática no desmascaramento de tal ideologia. Devemos pontuar que, para além da indispensável disputa pelos sentidos da educação formal, temos de resgatar a ideia já mencionada de que a educação, felizmente, abarca muito mais do que as práticas formais, o que de fato fica evidente quando, por exemplo, analisamos as contribuições que tem nos dado os movimentos sociais na desconstrução de sentidos e práticas coloniais, eurocêntricas e heteronormativas, e nas lutas em diferentes (e ao mesmo tempo convergentes) frentes de emancipação. Como nos ensinou Freire, não podemos nunca perder de vista a capacidade de *esperançar*, visto que “é justamente nas ranhuras e porosidades do cotidiano, onde a violência busca suprimir ou conduzir os desejos de transformação, que se criam as mais eficazes estratégias de resistência” (TELES, 2018, p. 71).

Não se trata aqui de propor um *slogan* ingenuamente otimista ao referirmo-nos à educação democrática e às possibilidades que esta vislumbra a partir dos mirantes de sua ação. Temos consciência da grandeza da tarefa histórica que nos é atribuída, seja no papel de educadores(as), seja de maneira mais ampla, como sociedade civil. A questão proeminente é a de que, se a educação democrática propõe a conquista da emancipação humana como um de seus pilares éticos, tal tarefa não pode ser *parcialmente* perseguida. O compromisso para com esta emancipação, objetivada na forma de uma democracia fundamental, não pode ser outro senão o construído através de uma práxis radical, sob o risco de legitimarmos a exploração e a violência que vitima diariamente as populações subalternizadas. Já vivemos uma *meia democracia*. Conhecemos bem as repercussões desse modelo. Que persigamos então a sua completude, pois as migalhas oferecidas pelo poder apático sequer nos deixam meio satisfeitos(as); em verdade, é da emancipação pela metade de que estamos fartos.

Portanto, se num viés antidemocrático a educação preza pela ênfase das práticas tecnicistas em que a abordagem política, quando presente, é relegada a um plano de menor importância e em que, mesmo nesses casos, adquire um papel velado de construção de conformismos, que buscam legitimar as posições de subalternização na sociedade e tolher as estratégias de superação desta realidade, num movimento entendido por Mészáros (2008) como de *internalização*, não podemos jamais, em se tratando da luta por uma educação democrática, determo-nos ao puro reformismo adequado às normas de interesse do capital.

Enxergamos, certamente, que conquistas reformistas representam avanços pontuais legítimos e que no Brasil, mais mormente durante o governo do Partido dos Trabalhadores

(PT), essas conquistas implicaram na melhoria das condições de vida especialmente das camadas mais submetidas à pauperização. Todavia, a experiência do atual período tem tristemente nos ensinado que conquistas reformistas se mostram frágeis ante o desmonte demandado pela agudização do neoliberalismo. Dessa forma, temos de ter ciência que o reformismo por si só não será nunca, dentro da lógica do capital, uma abordagem capaz de promover a transformação social que faça da emancipação um valor indispensável e do trabalho uma prática impassível de alienação.

Entendemos, contudo, que em tempos de aprofundamento de retrocessos, como a história sobretudo da América Latina bem nos demonstra, é necessário que nos agarremos e defendamos com unhas e dentes o que de proveitoso foi conquistado neste regime democrático liberal. Isso não significa, em momento algum, abandonar a luta por uma democracia fundamental. Mas, se por um lado a *democracia racionada* apresenta sérias limitações, esta ainda assim se mostra enormemente melhor do que um governo de traços fascistas. Se na periferia do capitalismo fica ainda mais escancarado que “o fascismo atual pode muito bem ser uma capitalização política do descontentamento com o neoliberalismo, realizada pelos próprios representantes do neoliberalismo” (CENTELHA, 2019, p. 32), é necessário que defendamos os direitos conquistados historicamente pela força popular, direitos que dizem respeito ao mundo do trabalho e às pautas dos movimentos da negritude e feministas que, em hipótese alguma, devem desarticular-se. O tão trágico quanto atual cenário brasileiro nos compele a admitir que, se o crepúsculo nos entorpece com o gole amargo de uma *meia democracia*, que ao menos para o alvorecer abstenhamos de brindar no intragável cálice da *democracia alguma*.

3 APONTAMENTOS

3.1 Da ruptura que queremos à que sofremos

“Infeliz a nação que precisa de heróis.”

Bertolt Brecht

3.1.1 O festim de horrores tem uma bússola.

Uma ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos que acredita na submissão das mulheres aos homens dentro do casamento. Um *youtuber* que se autodeclara “opressor” com mais de 3,3 milhões de inscrições em sua página virtual. Um economista que associa o ensino superior público à “balbúrdia” liderando o Ministério da Educação. Um presidente que confere à um torturador a alcunha de “herói nacional”. Um movimento pela “neutralidade” educacional que prega a vigilância sobre professores(as). Longe de configurarem casos isolados, esses episódios emaranham-se sintomaticamente numa trama muito maior. Se as promessas da *democracia racionada* falham em cumprir seu papel, há sempre aqueles *empreendedores visionários(as)* que, ante as crises, reprimem o choro e abraçam a honrosa tarefa de vender a solução à doses de *Rivotril*. A capitalização da tragédia tem nesses Messias seus arautos.

Basta que se percorra brevemente a sessão política de qualquer jornal brasileiro (ou mesmo internacional) para reconhecer a dimensão do cardápio de absurdos passíveis de análise. Neste banquete, onde pobres são servidos *a alho e óleo*, nos propomos a analisar (ou degustar) brevemente o que na mesa da educação antidemocrática é o prato principal: o impalatável Escola sem Partido (EsP). Entendemos, contudo, que num período de famigerada *fartura* como este, cada refeição se harmoniza com as demais, e decerto não podem ser entendidas como alheias ao festim de horrores. Dessa forma, não é de nosso interesse centrar a análise nos ingredientes deste movimento⁷, mas sim de, para além disso, entendê-lo como a expressão de um sintoma relacionado à um fenômeno sociológico mais amplo: o da ruptura com os *sentidos democráticos* mais básicos.

É necessário dedicarmos um breve momento para explicar as conotações que aqui a palavra *sentidos* incorpora. Complexa, ela assume para si uma semântica triangular: numa de suas vértices, devemos entender o termo *sentido* como forma de *concepção*, de *entendimento* que se tem de algo. No nosso caso, trata-se de *como definimos* a democracia. Na outra ponta desse triângulo, *sentido* traz a ideia das *expressões do sentir*, intimamente relacionado ao jeito como algo ou alguém *nos afeta*. Busquemos compreender que as manifestações democráticas são sentidas na pele dos sujeitos de diferentes maneiras, sobretudo nos moldes de uma *democracia racionada*. Assim sendo, a epistemologia de uma pessoa negra reserva peculiaridades ligadas à história de seu país e do mundo, sobretudo se comparada à uma epistemologia branca. O mesmo serve para as mulheres e a exploração que por elas é

⁷ Ao(à) leitor(a) interessado(a) nas análises que mais minuciosamente dos aspectos do Escola sem Partido, recomendamos a leitura de PENNA (2018); FRIGOTTO (2018); QUEIROZ e OLIVEIRA (2018); GAMA (2018); AQUINO (2016); MARAFON; CASTRO (2018).

milenarmente sofrida, e que faz com que as expressões de suas experiências ante à experiência masculina contrastem enormemente. Isso para não mencionar o abismo epistemológico entre pobres e ricos. Podemos ainda estender essa lista para a comunidade LGBTQI, indígenas, pessoas com deficiência *etc.*

Ao que devemos estar sempre atentos(as) em nosso trabalho de *democratização*, que tem na transformação contínua do mundo um de seus sustentáculos, é à noção de que, se a significação atomizada das situações de opressão não dá, por si só, conta de promover a ampla emancipação dos indivíduos, tampouco as grandes narrativas devem estar alheias às especificidades destes, que se justapõem. E se falamos de *democratização*, entra aqui a deixa para trazermos a última vértice dos *sentidos*. É o *sentido* de *direção*, que como uma bússola, orienta nossa práxis tendo em vista um determinado fim que, em verdade, é eterno devir.

Entender as direções que queremos para o mundo envolve o exercício rigoroso, verdadeiro e contínuo de algo que Freire em sua obra caracterizou como a *leitura do mundo*. Grosso modo, seria o olhar crítico e engajado com o desvendamento das relações estabelecidas pelos seres humanos entre si e com o mundo. Mas no barco da sociedade, a *leitura de mundo* por si só não nos garante a posse do leme, de forma que essa viagem, como vimos insistindo no corpo deste escrito, é disputada de porto à porto. Se há aqueles para os quais a bússola dos *sentidos democráticos* deve sempre apontar para o norte da exploração, estes que insistem em trancar os(as) subjugados(as) nos convés dos tumbeiros, ou mesmo aqueles que intentam navegar para além dos mares da democracia, cabe aos(às) oprimidos(as), num firme compromisso de resistência e luta, negar este *sentido* como uma rota dada, tomar o leme do navio e, tendo apontado uma bússola para o sul da emancipação, zarpar. Entendida a riqueza (na melhor configuração do termo) que traz a expressão *sentidos democráticos*, podemos agora discorrer sobre algumas questões as quais julgamos pertinentes para a exposição de nossa tese.

3.1.2 Um *Briefing* do mal-estar contemporâneo

Há um mal-estar instaurado na sociedade capitalista contemporânea. Se a experiência material e sensível sempre implicou no confronto diário com os dissabores do viver mesmo, podemos dizer que o desconforto hodierno é temperado com um novo amargor. Hoje, a ideia de se planejar a vida soa como um devaneio dos tolos, ou como um direito dos ricos que disso não sentem necessidade. A estabilidade, fazendo frente ao *correr riscos*, figura no *hall* de caretes apontadas pelos(as) mestres do *business*. E, se a compreensão do trabalho como

fazer ontológico foi historicamente abafada pela pregação bíblica do mercado, quem sabe os futuros compêndios da mitologia nos reservem algumas páginas para narrar o mito da aposentadoria. A *corrosão do caráter* apontada por Sennett (2009) ainda em 1998 está mais presente do que nunca.

Os jargões são dos mais diversos. “Você deve estudar para ter um bom emprego”, dizem. Mas terminar a educação básica e cursar uma universidade, ainda hoje um privilégio, não mais garante um trabalho. “Você é o único responsável pelo seu sucesso”, mas a dupla, às vezes tripla jornada à que são submetidas as mulheres sequer é mencionada pelos homens que ocupam os cargos de gerência. “Trabalhe enquanto os outros dormem e então conquistará o que eles sonham”, mas a diarista negra que trabalha três turnos, longe de abrir sua multinacional, corre o risco de ser despejada com seus dois filhos. Esses casos não podem ser atribuídos à identidades individuais, não por haver quaisquer impossibilidade em fazê-lo, mas pelo simples fato de serem um retrato comum à maioria da população. Talvez o que falte a essas pessoas seja a democratização do *coaching*.

Recorreremos aqui à empiria do(a) leitor(a) para atestarmos a veracidade da afirmação de que, para aqueles(as) acima representados(as), a rotina encontra no sofrimento um companheiro sempre presente. Não raro o(a) cidadão brasileiro(a) vivencia e/ou presencia a brutalidade encarnada na precarização, que se aprofunda, e apesar da elaboração de formas de convívio com a violência sistemática figurar uma estratégia de sobrevivência diária, há de se admitir descontentamento no sofrer.

A questão é que a força revoltosa do descontentamento oriundo dessa violência não é direcionada à *flexibilização*, à *meritocracia*, ao *empreendedorismo* ou à *empregabilidade*, justo porque a narrativa hegemônica os ostenta como a *solução* desses mesmos problemas, e não como parte de suas *causas*. Nessa narrativa, o que se coloca atualmente como a raiz de todos os males é a corrupção materializada no mal último do PT, que teria nos professores alguns de seus militantes mais expressivos. Trataremos disso em instantes.

Se a sistematização demonstra-se um caminho *eficaz* para se naturalizar a violência no reino do capital, o fruto disso é uma política de retroalimentação deste *modus*. A consequência dessa retroalimentação imposta pelo já mencionado aprofundamento da precarização e do discurso conservador moralizante é o aumento da brutalização e de sua banalização como prática cotidiana. “Assim, a forma violenta de sociabilidade configura-se no senso comum como a normalidade” (TELES, 2018, p. 67). E essa normalidade “confere” ao Estado respaldo para agir balizado numa repressão desproporcional e normatizada. Consequentemente,

Quanto mais o Estado é violento, mais o quadro social se apresenta como de crise causada pela criminalidade e *mais se autoriza o investimento em ações extralegais* [...]. Há nesse processo a eficaz estruturação de uma sociedade de controle, disciplinamento e punição, cujo cidadão, domesticado e submisso, deve se tornar ainda mais produtivo e *ser anulado enquanto potência transformadora* (grifos meus) (TELES, 2018, p. 66, 67).

Procuremos aqui entender que o Estado, para além da mera conformação de um agente, é também possuidor de uma performance discursiva que extrapola as suas instituições, de modo que os pilares colonialistas, burgueses, patriarcais e heteronormativos por ele enunciados são endossados por setores que não necessariamente dele fazem parte, mas que se beneficiam desse discurso (ou que, no processo de *internalização*, tenham “aprendido” a reproduzi-lo). Logo, a legitimação da adoção de ações *extralegais* como prática viável não se comporta nos limites do Estado, mas ecoa como parte do *ethos* de uma comunidade. Nesse cenário, a aplicação dessas formas de ação cria uma atmosfera de permissividade, que em face da opressão em voga, corporifica-se numa *contraviolência alienada* e se capilariza, corroborando com o surgimento de *justiceiros(as)* prontos(as) para, às margens da lei, aplicarem o tipo de “justiça” que melhor lhes convir. As manchas de sangue nos postes das cidades são a tinta que registra esse capítulo de nossa história, e não nos deixa mentir ou esquecer.

Mas, se a narrativa hegemônica busca romantizar os meios pelos quais se dá a alienação do trabalho, com *slogans* sedutores como “seja você o(a) seu(a) chefe!”, ou esconder as raízes patriarcais/heteronormativas por meio do discurso de “defesa da família” que encontra no molde tradicional o modelo único a ser seguido, evidencia-se ainda mais a necessidade estratégica de fabricar no imaginário comum a noção de um *inimigo* a ser combatido, aquele a quem se possa atribuir a culpa de todos os males, como forma não só de se justificar, mas também de se demandar o uso exacerbado da coerção. Aí se dá a capitalização do ódio pelos mesmos agentes que sustentam a sua estrutura causadora. Assim, num país de elevadores de serviço e dependências de empregadas, é lógico que a *base causal* de toda a mazela que castiga a população seriam *aqueles* 16 anos de infundável corrupção, e os “idiotas úteis” que se prestam à defendê-la.

Na educação, a implicação desse conto, somado ao mal-estar como sintoma, é a cristalização de um movimento que mais parece uma revisitação da caça às bruxas. Nesta *neoinquisição*, que tem no Escola sem Partido a figura papal, em Paulo Freire o satanás e nos(as) professores(as) os(as) seus(as) asseclas, a escola metamorfoseia-se no inferno a ser *purificado* pelos anjos e querubins em suas vestes de cores *neutras*. Quem sabe o *arcanjo*

Miguel desta legião enxergue, na crítica que Freire representa, a rebeldia luciferiana a ser banida.

3.1.3 Algumas considerações sobre o Escola sem Partido.

O Escola sem Partido⁸ (EsP) surge oficialmente em maio de 2004, encabeçado pelo advogado Miguel Nagib e tendo na figura do professor Bráulio Porto o seu vice-presidente. Nagib, que é Procurador do Estado de São Paulo e coordena o movimento há 15 anos, não possui experiência de trabalho na área de educação, apesar de ser constantemente anunciado como professor. Na hierarquização peculiar da organização, o coordenador ocupa um cargo de maior liderança, seguido do vice-presidente.⁹

Apesar da datação relativamente longa, o próprio Nagib admite que o EsP ganha forças quando, em 2014, o Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) entra em contato para encomendar um projeto que teria suas diretrizes estabelecidas a partir dos preceitos do movimento¹⁰. Somado a isso, o período em questão, que tem num de seus marcos as *jornadas de junho* ocorridas em 2013, foi marcado pela polarização política crescente e pelo avanço do conservadorismo, que se acirrou durante as campanhas presidenciais do ano seguinte. Assim, Queiroz e Oliveira (2018) afirmam que o EsP passa a adquirir maior notoriedade sobretudo na conjuntura que culminou no Golpe de Estado responsável pela destituição da então Presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Tendo na “neutralidade” a sua maior bandeira, o EsP advoga que “a imensa maioria dos educadores e das autoridades, quando não promove ou apoia a doutrinação, ignora culposamente o problema ou se recusa a admiti-lo, por cumplicidade, conveniência ou covardia” (“Quem somos”, escolasempartido.org, 2019), e busca tanto representar quanto mobilizar alunos(as) e familiares, professores(as) e políticos contra o “problema da doutrinação” infligida em sala de aula pelos(as) “militantes travestidos(as) de professores(as)”.

Essa “doutrinação” estaria profundamente ligada ao pensamento da esquerda, sobretudo ao marxismo. Tal posicionamento fica evidente quando, na sessão de perguntas

⁸ Disponível em: <escolasempartido.org>.

⁹ Não entraremos, contudo, no mérito do arranjo de suas atribuições, por mais curiosas que estas se apresentem.

¹⁰ Disponível em: <<https://esbrasil.com.br/miguel-nagib-escola-sem-partido/>>.

frequentes do seu *site*, que é um dos veículos oficiais da organização, afirma-se como resposta à indagação de “se haveria 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. (“FAQ”, escolasempartido.org, 2019)

Apesar dessa afirmação e dos ataques direcionados diretamente ao que no espectro político se colocaria mais à esquerda, a organização diz não se manifestar em favor de práticas compatíveis com a direita, já que, ainda segundo o seu *site*, “o ESP não defende e não promove nenhum tópico da agenda liberal, conservadora ou tradicionalista. Logo, não é de direita” (Idem, 2019). Esse manifesto contrasta com a natureza dos eventos através dos quais o EsP tem sido difundido, como fica explícito na sua página oficial do *Facebook*.¹¹ Ademais, Nagib, assumidamente conservador¹², outrora estabeleceu vínculos orgânicos com o Instituto Millenium, *think tank* brasileiro ligado ao ideário liberal, como Aquino (2016) bem demonstra. Vale dizer, o Millenium foi criado aproximadamente um ano após o surgimento do Escola sem Partido. Não é de se assustar que, conforme aponta Costa e Veloso (2018), o EsP tenha se inspirado no Código de Defesa do Consumidor para sua elaboração.

Este, que é hoje um dos movimentos de maior repercussão nacional no campo educacional, encontra justamente nos(as) profissionais da educação seus maiores adversários. Diversos estudos e obras foram publicados ao longo dos anos, algumas disponibilizadas gratuitamente na internet¹³ em que estudiosos(as) apontam, de variadas perspectivas, as fragilidades do discurso pregado pelo EsP. A organização atribui essa resistência ao suposto fato de que estes professores(as) “[...] reconhecem que é a esquerda a única responsável pela instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos e, como nos opomos a essa prática (o EsP), somos vistos como adversários ideológicos” (Idem, 2019).

Organização, movimento, programa... muitos são os matizes do Escola sem Partido e, talvez por isso, as diversas obras que se propuseram à destrinchá-lo, a despeito de todo o rigor

¹¹ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/photos/a.498441666973496/1406417872842533/?type=3&theater>>

¹² O advogado faz essa afirmação durante uma entrevista concedida à TV aberta. Disponível em:

<www.youtube.com/watch?v=wkBBW91jVEA>

¹³ Algumas obras podem ser encontradas em: <encurtador.com.br/arK25> e <marxismo21.org/escola-sem-partido/>

empregado, não puseram esgotar a discussão que ele suscita. Também não é o nosso intuito, ou sequer nossa proposta, exaurir os enigmas desta *esfinge*. Um de nossos objetivos aqui é expor como, através de um discurso genérico, o EsP busca atribuir ao(à) professor(a) a ideia de um *mal a ser tolerado* à base de vigilância constante, incorporando abordagens *extralegais* para atingir os fins a que se propõe. Acreditamos, porém, que a desconfiança declarada acerca do trabalho docente disfarça uma repulsa mais íntima: é à crítica como potência transformadora de que eles(as) são antipáticos. Procuraremos, nos itens que se seguem, elucidar esta afirmação.

3.1.4 O descontentamento e a *falácia do espantalho*

Tratar da educação certamente não é uma tarefa fácil. Uma análise comprometida, longe de se deter nos muros da escola, precisa estar sensível às mais diversas nuances conjunturais. É por isso que devemos sempre reafirmar que a realidade educacional não se explica nela mesma, cabendo também à sociedade civil um esforço contínuo para a percepção dos fatores que estão no entorno da construção de uma educação democrática.

Lógico, há muita luta pela frente e a estrada é permeada por conflitos. Se no governo do PT o acesso aos primeiros anos da educação escolar pôde ser universalizado, há de se discutir sobre com que qualidade se deu esse processo, e de se problematizar sobre porque são baixas as taxas de permanência e ainda menores as de conclusão. Devemos deixar posto que os problemas da educação no Brasil, muito anteriores até mesmo a esse partido, tem raízes mais profundas. É que, como discutimos no capítulo anterior, numa *democracia racionada* a educação formal é subordinada à lógica do capital, de modo que a formação destinada às camadas populares tem fortemente em vistas a criação de mão de obra para atuar no *mercado* de trabalho, assumidamente excludente, e que mesmo que a educação se configure um direito, não estará ao alcance de todos(as) de igual forma. Isso tem consequências muito concretas.

Um dos fatores de grande importância nessa discussão, que não podemos nunca deixar de levar em consideração, é o descontentamento das famílias, que parte de diversas fontes. Se as escolas não dispõem de uma infraestrutura mínima para que a aprendizagem se dê com dignidade, se as salas abarrotadas de crianças e jovens contam com pouco aporte profissional e os índices de repetência são um dado alarmante, se a escola não tem sido atrativa para a juventude, é de se esperar que a decepção das famílias seja um tônica. Há também muitas famílias que, por razão da exposição intermitente ao discurso da ascensão social através do esforço, tendo no estudo uma de suas condições elementares, o *internalizam*, e a partir disso

movem céus e terras para *investir* na formação de suas crianças, crentes no mito da *empregabilidade*. Porém, quando a *meritocracia* fracassa em atender a expectativa gerada pelo esforço empregado, há uma quebra na inteligibilidade da situação: “Ora, se eu segui toda a cartilha do sucesso profissional para meus(as) filhos(a) e ainda assim não obtive o resultado que me foi prometido, algo não está certo”.

O problema, como discutimos há pouco, é que o discurso da hegemonia burguesa se nega a visibilizar os reais fatores que contribuem para o desastroso cenário educacional do Brasil. Não são mencionados os cortes de gastos recorrentes na educação, ou mesmo a precarização do trabalho docente. Não é mencionado, também, que as condições materiais de existência influenciam na facilidade (ou dificuldade) com que se dará a construção da aprendizagem e que o desemprego que nos atinge como sociedade é, pasmem, estrutural. Não. Os cortes... desculpem-nos, *contingências*, são vendidos como necessários para a *proteção* do dinheiro do(a) contribuinte. O(a) professor(a), nunca chamado de profissional, é aquele(a) ao(à) qual foi incumbida uma bela *missão*, que deve ser cumprida *com e por* amor. E se o(a) jovem favelado(a) se esforçar o suficiente, a fome não será obstáculo para o seu sucesso. Mas então, de quem seria a culpa por *tudo isso que tá aí*?

Para o EsP, a culpa reside nos(as) professores(as) “doutrinadores”, um exército fiel de “vampiros(as)” do PT que, no lugar de ensinar os conteúdos programáticos, utiliza a sala de aula para fins de propaganda política e ideológica. Esse discurso possui uma intencionalidade: para Penna (2018), é uma maneira do EsP conferir sentido à frustração da população para com a escola, atribuindo ao professor a responsabilidade pelo cenário caótico e encontrando na criminalização docente o caminho pelo qual se daria a melhoria dos espaços educacionais. O autor ainda sustenta que a estratégia necessária à criação desse antagonismo na figura do(a) professora(a) é a do deslocamento de sua identidade.

Assim, a partir desse deslocamento, o educador(a) deixa de ser entendido(a) como um(a) profissional da construção de conhecimento, do *quefazer* crítico, para assumir a alcunha de “lobo em pele de cordeiro”¹⁴. Se o movimento vê na atuação docente um entrave para a “liberdade” que os pais teriam para educar os filhos(as), é necessário que se construa uma distorção da identidade deste(a) profissional tendo em vistas a sua desumanização, legitimando o ódio à ele(a) dirigido e tornando-o(a) suscetível a ataques morais e políticos. A nocividade dessa abordagem é bem descrita, novamente por Penna, quando diz que:

¹⁴ Como a imagem divulgada na página oficial do Facebook bem sugere. Disponível em: <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/photos/a.346888065462191/1167282100089446/?type=3&theater>

“A constituição de identidades implica o estabelecimento de uma diferença: um ‘nós’ que passa a existir através da demarcação de um ‘eles’. Esse ‘eles’ pode ser apenas mais uma diferença dentro de um complexo relacional e, nesse caso, não temos uma relação antagônica, mas apenas mais uma diferença entre outras. O ‘eles’, no entanto, pode ser algo que ameaça a existência do ‘nós’, constituído como um inimigo a ser eliminado. É dessa segunda forma que o discurso reacionário de defesa de uma ‘escola sem partido’ vem construindo discursivamente o antagonismo com relação aos professores: eles são comparados com abusadores, estupradores, traficantes de ideologia, sequestradores intelectuais”. (PENNA, 2018, p. 116)

Sendo assim, o EsP adota como prática a *falácia do espantalho*, deslocando a imagem do(a) educador(a) a ser percebida dentro do embate político e incitando um entendimento equivocado do que seria o trabalho docente e a proposta de uma educação emancipadora. Deslocada essa imagem, a percepção que passa a vigorar no senso comum ante as práticas escolares têm na desconfiança o seu esteio; não a desconfiança relativa à postura crítica, da dúvida inquieta que cabe à busca do conhecimento consigo e com seus pares. A desconfiança aqui abordada é a que se tem do *outro* e de suas intenções. É a desconfiança que abre portas para o argumento da vigilância necessária.

Assim, o *modus operandi* da organização é fomentar uma estrita desconfiança e vigilância contra a atividade docente. [...] No geral, seu conteúdo é uma coletânea de textos, imagens e mensagens que põem o professor tachado de doutrinador como sendo o inimigo de última hora, instalando uma odiosa subjetividade no contexto educacional, colocando em polos antagônicos o docente e o estudante (QUEIROZ, OLIVEIRA, 2018, p. 38).

Com base nisso, que o(a) leitor(a) tome como exercício necessário o olhar atento às formas como a retórica do EsP se manifesta. Acreditamos nessa necessidade pois, na perspectiva por nós defendida é mister que um debate honesto, comprometido com a superação das injustiças e dos problemas da educação deve se fundar numa análise séria de suas problemáticas causadoras. Contudo, a visão do EsP não parece estar alinhada à essa postura ética.

A crítica a referências teóricas legítimas do campo da esquerda não se dá através da apreciação de suas obras, que sequer parecem ter sido lidas pelos(as) que combatem seus(as) autores(as). Em vez disso, a exposição se dá sobretudo em meio à ataques *pessoais* e caluniosos, baseados na difamação como argumento de maior recorrência. Não há dados estatísticos expostos no *site* da organização que corroboram com as afirmações apresentadas. Ademais, as publicações disponíveis em suas plataformas não são alicerçadas em argumentos

de autoridade e sequer citam as correntes teóricas e/ou os(as) estudiosos(as) em que foram baseadas.

De fato, o discurso genérico e a *retórica dos memes* que o EsP adota para hostilizar seus(as) adversários(as) em muito se assemelha às tendências da *pós-verdade* que permeia a crise política que estamos hoje vivendo. Ainda assim, defendemos que a injúria de cunho pessoal se apresenta como uma estratégia que, para além de driblar a falta de aporte teórico e/ou empírico necessário à um debate sério, busca mascarar o verdadeiro alvo da investida: a potência transformadora da crítica.

Não há um ódio específico à persona de um recifense (talvez exceto por se tratar de um nordestino) filho de um policial militar. Existem vários indivíduos com esse perfil. Ou mesmo um ódio direcionado à italianos ou alemães. Pelo contrário, sabemos da simpatia que os europeus despertam em muitos do EsP. Ainda, há/houveram diversos filósofos e economistas que exercem enorme influência no mundo que conhecemos. Ora, então por que a despeito das várias pessoas que contemplam essas características, o EsP centra seus ataques sobretudo nas figuras de Paulo Freire, Gramsci e de Marx? Certamente eles devem possuir algo em comum para justificar tal desaprovação.

Respondemos: o que esses três intelectuais orgânicos aos subalternos têm em comum é uma práxis ligada à contestação da lógica do capital. Durante suas trajetórias, estiveram diretamente comprometidos com a crítica às contradições estruturais do capitalismo e com a denúncia da exploração, que tem na *coisificação* do ser humano e na *alienação* do trabalho alguns de seus já conhecidos pilares. Esse comprometimento se manifestou em obras mundialmente conhecidas e respeitadas nos mais diversos campos: da educação, na *Pedagogia do Oprimido* (1968) de Freire, da economia n’*O Capital* (1867) de Marx e da filosofia-política n’*Os Cadernos* (1926-1937) de Gramsci. Isso só para citar parte de seus legados.

Não argumentamos que estes estudiosos devam ser imunes à críticas. Pelo contrário, a superação de ideias e práticas se dá no processo de abertura constante a esta. Atualmente diversos debates estão disponíveis nos meios de comunicação, em que teorias e conceitos são contestados e/ou defendidos, de forma que a elaboração do conhecimento se dê num fluxo contínuo e interessado, em alguns casos, na melhoria dos termos da sociabilidade humana. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que se mantenha uma esfera mínima de diálogo, de modo que a legitimação ou não das teses discutidas se dê em termos politicamente democráticos. E é nesse quesito que o EsP mostra o quão nociva é a sua proposta:

Pelo visto, o apartidarismo tão destacado pelo EsP não passa de uma grande estratégia para esconder seu caráter de antagonismo ao docente que propõe uma educação emancipadora e crítica fora dos valores do mercado, principalmente aquele da escola pública. E o motivo da escola pública ser o alvo dessa forte investida pode ser facilmente compreendida, pois somente no espaço público é possível a garantia democrática e universal dos direitos estabelecidos (QUEIROZ, OLIVEIRA, 2018, p. 39)

Apelando à vigilância do trabalho docente, a organização disponibilizou em seu *site* um espaço no qual é possível “denunciar” os(as) “militantes disfarçados(as) de professores(as)”¹⁵. Essas supostas práticas de militância, ou de “doutrinação”, estariam ligadas à propagação do pensamento de autores(as) de esquerda. Em nenhum momento é sugerido um debate tendo em vista a contestação dos autores a partir da análise de seus postulados. Em nenhum momento as ideias tidas como parte da “doutrinação” são contestadas dentro dos moldes do fazer científico. De encontro a isso, a ação *extralegal* proposta pelo EsP nega qualquer possibilidade de diálogo franco.

Como resultado, o professor(a) se torna um *criminoso em potencial* e os familiares e alunos(as), *justiceiros(as)* à postos para, anonimamente, denunciar *sem provas* os “atos de subversão”. Isso revive, na sala de aula, práticas presentes na época da ditadura empresarial-militar de 1964, e abre brechas para o cenário em que

Um professor de história que esteja falando das ideias de Karl Marx ao discutir as greves trabalhistas ocorridas no Brasil do século XX pode ser acusado por um aluno de ser um doutrinador porque o discurso reacionário demoniza o marxismo, apesar de este ser um conteúdo presente em todos os livros didáticos e programas curriculares de história. (PENNA, 2018, p. 115)

Sob essa perspectiva educacional, nega-se o direito do(a) estudante ao acesso do conhecimento historicamente produzido, restringindo a educação formal, que já possui sérias limitações, à uma conformação prioritariamente tecnicista, fragmentada e apolitizada. A abordagem pedagógica das escolas, que deveria ter “[...] como ponto de partida e de chegada os alunos como sujeitos concretos dentro das condições sociais e culturais nas quais produzem suas vidas” (FRIGOTTO, 2018, p. 26), passa a adotar um viés pedagógico que longe de atingir a “neutralidade”, não encontra vínculo com a experiência dos(as) estudantes, afirmando valores de conservação das práticas de exploração à que são submetidas parcelas enormes da população.

Negar o diálogo com as mais diversas perspectivas teóricas é uma maneira de suprimir a potência transformadora da crítica, que, condicionada à uma única visão pretensamente

¹⁵ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quero-denunciar/>>

neutra, se conforma com a ideia de tempo histórico como um dado, estabelecido e imutável. Assim, sufocar a ação docente através de autoritarismo configura uma estratégia para que as decisões tomadas *de cima para baixo* na esfera política, e o agravamento das práticas de exploração pelo capital, tenham o poder de contestação drasticamente reduzido.

Na educação antidialógica e por isso mesmo anti-democrática proposta pelo EsP, “as massas populares não tem que, autenticamente ‘admirar’ o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador” (FREIRE, 2016, p. 198). Há, nessa perspectiva, de se conceber a educação em termos que Freire (2016) coloca como *necrófilos*, pois que nega o encontro dos indivíduos com o quefazer próprio da experiência humana. É o fazer educacional fragmentado, distante, cinzento. Não se manifesta na reunião das tonalidades que enriquecem nossa visão de mundo, que permitem-nos transformá-lo. Se a educação é um processo que se dá ao longo da vida, deve ser ela também força vital plena.

Trazemos novamente Freire, que agudo em sua crítica, esteve atento à nocividade do discurso da *hermetização* dos saberes:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. *A escola não é partido*. Ele tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (grifos meus) (FREIRE, 2018, P. 32)

A atualidade dessa afirmação, cada vez mais visível, sugere a revisitação aos tempos em que o tecnocratismo educacional era preponderante. A partir da colocação do autor podemos perceber como o discurso conservador incorpora, historicamente, elementos similares de dominação. Longe de conferir vidência à Freire, a máxima reacionária de que “*A escola não é partido*” aponta a obsolência do Escola sem Partido.

E como a instauração da vigilância ao fazer docente, a inibição do diálogo dentro de sala de aula e a *antagonização* da figura do educador(a) se relacionam com o esvaziamento dos sentidos democráticos? Bem, essa é uma pergunta complexa, que carece de estudos aprofundados e, certamente, não será completamente respondida no presente trabalho. Todavia, nossa intenção neste ensaio, mais do que apresentar ao(à) leitor(a) um fechamento (para nós, uma proposta irrealista), foi a de escancarar enunciados que, torcemos, servirão

para manter acesa a inquietude frente a política do escárnio com que nos deparamos. Isso não quer dizer que nos isentaremos de tentar, no próximo tópico, lançar luz em alguns pontos que podem auxiliar no desvelamento dessa questão

3.1.5 E a democracia com isso?

A brutalização como *modus* a ser encarnado na sala de aula e na experiência educacional de maneira geral não deve ser entendida como fenômeno exclusivo do interior das escolas. Tentamos, ao longo dos capítulos, estabelecer relações entre a educação, a democracia e, mesmo que muito brevemente, abordar matizes do mundo do trabalho, das questões de gênero e raça e da violência sistemática como modo de gestão capitalista. Nosso intuito, a partir disso, foi o de visibilizar que a educação está umbilicalmente relacionada à diversas esferas da vida pública, de modo que, como estrutura integrante da sociedade, reflete o que nela se expressa. Se o mal-estar como sintoma sugere os limites da *democracia racionalizada* ante a agudização do neoliberalismo, há aqueles(as) que souberam capitalizar esse descontentamento.

Mas devemos estar cientes de que as estratégias discursivas responsáveis pela construção de antagonismos dentro do ambiente escolar não se restringem à escola e sequer partem dela. São, mais que isso, manifestações de um fenômeno amplo, que se faz presente nos mais diversos âmbitos. Concordamos que “[...] certos regimes de produção de subjetividades binárias e antagônicas, aliados às condições históricas de dominação, implicam fortalecimento e incremento de estratégias e tecnologias de controle social” (TELES, 2018, p. 66). Decerto que, se a *antagonização* do professor(a) culminou numa atmosfera de medo e suspeita dentro das salas de aula, e se isso contribuiu fortemente para a fragilização do *quefazer* dialógico como práxis corrente, precisamos mantermos-nos atentos(as) à como esses efeitos já se dão para além dos muros da escola.

Acreditamos que um sistema de correspondência pode ser uma ferramenta pedagógica útil à compreensão do que está sendo dito. Se a observação focada na escola e nos discursos que disputam seus sentidos nos revela a construção de algumas categorias de análise, como por exemplo a dos(as) *professores(as) militantes*, da *doutrinação*, e da *negação do diálogo*, podemos dilatar a observação e perceber que, em se tratando da sociedade brasileira, não é incomum no embate político o uso de termos como os(as) *petralhas* (*professores militantes*), a *ameaça comunista* (*doutrinação*) e a *polarização* (como *negação do diálogo*). O Escola sem Partido equivaleria então, dentro do campo educacional, aos agentes conservadores que de

forma mais ampla são responsáveis pelo discurso reacionário que prega o *fuzilamento da petralhada* sob a “justificativa” da defesa contra uma “ameaça comunista”. Estamos cientes de que este argumento escapa de algum grau de simplificação do contexto analisado, todavia, defendemos sua pertinência no que tange a significação do atual momento político.

Dessa forma, é razoável inferir que, se a educação está se distanciando dos *sentidos democráticos* que perseguimos, também a sociedade de maneira geral pode estar caminhando nesta direção. Assim, a ruptura com a democracia liberal, longe de se dar nos moldes pelos quais lutamos, parte *do e para* o sentido oposto. Isso nos compele a defender este regime, já que mesmo a *democracia racionada*, com os diversos entraves estruturais que apontamos, garante liberdade suficiente à manutenção de uma esfera de mínima de diálogo e de luta por direitos. O mesmo serve para a educação formal, na figura maior da escola e suas graves contradições. Ela, ainda assim, é o meio pelo qual uma quantidade imensa de sujeitos dos setores mais vulneráveis da sociedade encontram a possibilidade de conquistar condições mais dignas de vida, e se há um espaço enorme para críticas quanto às suas precariedades, é fato que pior estaríamos sem ela.

4 CONCLUSÕES EM DEVIR

Acreditamos que a *conclusão* de um trabalho, sempre inconclusa, sempre aberta, nunca é somente nossa. No exercício da escrita, em que nos colocamos; nossas convicções, construções, compromissos e afetos, nos doamos um pouco. O resultado é sempre uma amálgama, um encontro de experiências que têm nas suas diversas sínteses seu traço de força maior. Ao chegar neste ponto, cada leitor(a) significará o exposto de diferentes formas, manifestadas através dos mais diversos sabores e tessituras. E que bom que é assim. Para além de todo o molde técnico que a academia exige, precisamos estar sempre atentos(as) à relevância da sensibilidade como compasso, não nos deixando raptar pelos excessos da burocracia.

De nossa parte, esperamos ter evidenciado que a brutalização como *modus* no capitalismo contemporâneo não nasce do acaso, espontaneamente. Mais que isso, ela parte de um mal-estar, sintoma de nossos dias, capitalizado. Defendemos que esse sintoma está visceralmente relacionado aos desgastes no modelo liberal de democracia, a *democracia racionalizada*, que devido às suas contradições estruturais, não é capaz de atender às demandas por ela própria prometidas. No campo da educação, a expressão da capitalização desse mal-estar se cristaliza na figura do Escola sem Partido, que através de estratégias discursivas falaciosas, busca deslocar a identidade do(a) profissional da educação no embate político, criando uma atmosfera de desconfiança na sala de aula, que frente à vigilância e à possibilidade de denúncia sempre sugesta, acarreta no tolhimento do diálogo problematizador mediado pelo fazer docente. A partir dessas ações *extralegais*, que tem na exceção a regra, afastamos-nos, como sociedade, dos *sentidos democráticos* mais básicos.

Nessa perspectiva, urge a defesa de uma educação de vieses democráticos, que esteja alinhada aos valores de humanização em sua expressão mais concreta. Se a brutalização tornou-se o *ethos* hodierno, que a educação *rev(b)ele-se* como um ato de sensibilidade frente ao *ódio como política*, cria da tragédia diária encenada na exploração humana. E que essa sensibilidade, crítica, como o fardo necessário à perseguição de um horizonte democrático diga respeito, verdadeiramente, à liberdade dos seres humanos. Sendo assim, se a tarefa da educação é auxiliar na superação dos problemas impostos às diferentes épocas, cumpre à ela a tarefa histórica de assumir o compromisso com a radicalidade que a emancipação verdadeira demanda.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Renata. **A ideologia do Escola sem Partido**. Liberdade para ensinar, 2016. Disponível em: <liberdadeparaensinar.wordpress.com/2016/04/24/a-ideologia-do-escola-sem-partido/> Acesso em: 11/12/2019.

CENTELHA, Coletivo. **Ruptura**. - 1º ed. - São Paulo: n-1 edições, 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. Escola sem Partido, 2019. Quem somos. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 04/12/2019

ESCOLA SEM PARTIDO. Escola sem Partido, 2019. FAQ. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/faq/>>. Acesso em: 04/12/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57º ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60º ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALLEGO, Esther Solano. (orgs.) **O Ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. 1º ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. - 2º ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

PENNA, Fernando. **O ódio aos professores**. Liberdade para ensinar, 2015. Disponível em: <liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/> Acesso em: 10/12/2019.

PENNA, Fernando. FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Educação democrática: Antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. 1º ed. - São Paulo: Boitempo, 2014.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. - 14º ed. - Rio de Janeiro: Record, 2019.

WOOD, Ellen. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

WOOD, Ellen. **Capitalismo e democracia**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084411/cap18.pdf>> Acesso em: 25/10/2019.