

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

VERÔNICA VENTORINI FERREIRA

**FUNDAMENTOS ÉTICOS DA EDUCAÇÃO: Uma Análise a Partir do
Movimento Escola sem Partido**

São Leopoldo

2019

VERÔNICA VENTORINI FERREIRA

**FUNDAMENTOS ÉTICOS DA EDUCAÇÃO: Uma Análise a Partir do Movimento
Escola sem Partido**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof^a Dr^a Berenice Corsetti

São Leopoldo

2019

F383f Ferreira, Verônica Ventrini.
Fundamentos éticos da educação : uma análise a partir
do movimento Escola Sem Partido / Verônica Ventrini
Ferreira. – 2019.
162 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2019.
"Orientadora: Prof^a. Dr^a. Berenice Corsetti."

1. Educação. 2. Formação. 3. Políticas educacionais. 4.
Filosofia da educação. 5. Escola Sem Partido. I. Título.

CDU 37

VERÔNICA VENTORINI FERREIRA

**FUNDAMENTOS ÉTICOS DA EDUCAÇÃO: Uma Análise a Partir do Movimento
Escola sem Partido**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em ____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica – Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof^a Dr^a Berenice Corsetti – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (orientadora)

À Cecília e seu temperamento que me desafia todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Pode que o Sol nos aqueça diariamente sem que nunca sintamos um único resquício de gratidão, assim talvez seja, com as instituições, minha relação. Se a gratidão se dá por estruturas materiais, agradeço a CAPES, Unisinos, Coordenação de Curso e tudo mais. Tamanha mesquinhez não reconhecer que são as pessoas, desconhecidas para mim, responsáveis por garantir a estrutura com muita sensatez.

Ainda que umidade da água nos alivie o cansaço pouco nos sentimos gratos por mais esse regalo, assim como fazemos com os amigos, que reconhecidos ou não, o nosso espírito livra dos embaraços. Para que muitas pessoas não fiquem inominadas deixo para a Marcia Ecoten, o Henrique de Souza, a Maria Cristina, a Vanessa Ferreira, meu muito obrigada!

Se pouco agradecemos à vida as dificuldades é por descuido ou imaturidade, o mesmo fazemos com os professores e colegas, que no desafio nos conduzem para a liberdade. Então, aos professores e colegas de curso agradeço pelos, libertários, embates. Sem desmerecer os que aqui não estão, agradeço especialmente a Professora Berenice, que nunca economizou sua dialética com essa aluna tagarela.

Que cada grão de terra compõe o chão firme, isso sempre esquecemos, tal como nossa história e os que nela estavam em outros tempos. Em momento de gratidão não posso esquecer, daquele professor Solon e dos/as orientandos/as da Berê, que fizeram em minha vida uma sólida revolução.

Se a semente nova vida vai ser, não depende de si resolver. É preciso que outra árvore lhe faça crescer, que chegue à terra e morrendo a semente, possa um outro nascer. Carrega cada ser nascido a gratidão por nesse mundo ter surgido... Para Isabel e o Paulo, agradeço a oportunidade de ser, ainda que não a tenha pedido.

Ora, que grande atrapalho, como iria me esquecer do mundo do trabalho... um ambiente que, conforme suas possibilidades, me deu a maior das felicidades. Tal qual pássaro me via no bando acolhida, certa da tarefa cumprida, não posso deixar de agradecer às queridas e queridos amigos da 27ª CRE por essa investida.

Um sem número de vezes refletia a quem mais, por esse trabalho, eu agradeceria... a banca avaliadora em integridade aqui não aparecia. Ao Professor Alessandro Bica, que de terras distantes com esse trabalho colaborava, em ano ido, meu muito obrigada!

Fecho esse momento, certa de que se o papel é finito, ao contrário é, pelos seres comigo envolvidos, o meu agradecimento.

Retomo, ao final da escrita, uma história pouco bonita: o admirado professor Solón, pessoa por demais querida, deixa nosso trabalho por obrigatória despedida. Ainda que a lei, o contrário diga, seu raciocínio e compreensão, são lúcidos e construtivos para esta dissertação.

Como é para o inverno o verão, a vida oferece outra forma de contribuição. E assim registro minha gratidão, ao estimado professor Rodrigo que, sem titubear, em último instante, aceitou este texto avaliar.

Chego ao fim, certa de que devo agradecimento aos impropérios da gestão, pois de quatro pensamentos distintos receberei avaliação.

Não acredito que o futuro nos traga uma humanidade “melhor”. Não creio venha ela a ser nem melhor nem pior do que esta. A humanidade é sempre a mesma. O demônio irrompe no ser humano não apenas de maneira velada ou encarnado em criminosos e psicopatas. Muitas vezes e em alta escala, o diabo faz política e dizima povos inteiros. (HESSE, 1971 p.19).

RESUMO

Esta dissertação aborda a temática da ética docente, enquanto se propõe a compreender os fundamentos éticos do Movimento Escola Sem Partido. O estudo é dividido em duas partes complementares, a primeira com perspectiva hermenêutica, em que os conceitos e os discursos são analisados, a partir do horizonte histórico e político. A segunda parte do estudo possui caráter crítico, isto é, face ao explicitado na primeira parte, se propõe a abordar o direcionamento da ética docente, a partir do conhecimento científico e do reconhecimento do outro. A pesquisa é direcionada pela teoria histórico-crítica, a partir da ótica de Dermeval Saviani, e pela hermenêutica-filosófica, cunhada por Hans-Georg Gadamer. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental, significando documento todos os meios em que o passado ou a tradição se apresentam, foram utilizadas as sessões e os artigos disponíveis no site do Movimento Escola Sem Partido. A partir da análise dos artigos, publicados por professores acadêmicos, foi possível observar que a leitura feita da tradição crítica, bem como do pensamento weberiano, é feita sem rigor metodológico. Tal falta de rigor desqualifica o discurso analisado, que usurpa a autoridade da titulação acadêmica para sustentar discursos de opinião, distorcendo a relação de colaboração entre as universidades e a educação básica, na medida em que faz do diagnóstico, de uma provável deficiência no campo, pressuposto para sustentar a coerção sobre os docentes, em detrimento da criação de um debate para qualificar o campo da educação. Nossas conclusões apontam a urgência de repensar o campo da ética docente, a partir de fundamentos próprios da área da educação e a relação intrínseca entre educação, formação humana e condicionantes do campo econômico, social e político. Isto é, a impossibilidade de pensar a educação sem compreendê-la como um campo que atravessa a existência. Por outro lado, contribuímos para o debate epistemológico do campo, a partir das considerações da obra de Gadamer e Saviani.

Palavras-chave: Educação. Formação. Políticas educacionais. Filosofia da Educação. Escola Sem Partido.

ABSTRACT

This masters dissertation talks about teaching ethics, also proposes to understand the ethical basement of *Movimento Escola Sem Partido*, also known as *No Indoctrination*. This study is divided in two sections, the first one with a hermeneutic perspective, whereby the concepts and speeches are analyzed as of historical and political horizons. The following section has a critical tone, therefore, duo to what was explained in the first part, its proposal is to deal with the directing teaching ethics, beginning from the scientific knowledge and the recognition of the other in his otherness. The research is oriented by historical-critical theory, as of the viewpoint of Dermeval Saviani, and by the Hermeneutic-Philosophical, marked by Hans-Georg Gadamer. The methodology applied was documentary research, means that *the "word" document* indicates all forms the past and the tradition show up, and some articles and sections were taken from the *Movimento Escola Sem Partido* website. From analyzing articles published by professors in the academy, it was possible to see that the reading of the critical tradition, as well as of the Weberian thought, is made without methodological rigor. Such lack of rigor disqualifies the discourse analyzed, removing the authority of academic titles, to support opinion discourses, distorting the relationship of collaboration between universities and basic education, in so far as it makes the diagnostic of a probable field deficiency, the assumption to uphold coercion on teachers, rather than creating a debate to qualify the education field. Our conclusions point to the urgency of rethinking the teachers' ethics area, based on the educational fundamentals and the intrinsic relation between education, human formation and economic, social and political conditioning factors. That is, the impossibility of thinking about education without understanding it as a field that traverses existence. On the other hand, we contributed to the epistemological debate of the field, based on the considerations of Gadamer and Saviani.

Key-words: Education. Formation. Public Policy. Education Philosophy. Escola Sem Partido.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	17
Quadro 2: Base de Dados - Biblioteca Unisinos.....	18

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Recorrência de Termos nas Sessões do Site do Movimento Escola Sem Partido.....	61
---	----

LISTA DE SIGLAS

AI-5	Ato Institucional Número 5
BM	Banco Mundial
CF	Constituição Federal
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MESP	Movimento Escola Sem Partido
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programme for International Student Assessment
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 DA EDUCAÇÃO PARA A FILOSOFIA E DE VOLTA À EDUCAÇÃO	15
1.2 A ÉTICA DOCENTE COMO FOCO	16
1.3 CONHECENDO OS PARES: APROXIMAÇÃO COM O CAMPO TEMÁTICO	17
1.3.1. Critérios de Seleção	17
1.3.1.1. Ética e Educação.....	18
1.3.1.2. Hermenêutica Filosófica	18
1.3.1.3. Escola Sem Partido	18
1.3.2. Sistematização do Material Encontrado	18
1.4 DA CAUSA INICIAL DA DISSERTAÇÃO E SEUS OBJETIVOS	21
2 CONCEITO DE ÉTICA E SUA VINCULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	26
2.1. NASCER HUMANO E VIR A SER HUMANO: A ÉTICA E NOSSA CONDIÇÃO	26
2.2. O SER HUMANO CONTEMPORÂNEO: ÉTICA E EDUCAÇÃO	31
2.3. O NEOLIBERALISMO E A CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA	36
2.3.1. O Neoliberalismo	36
2.3.2. A Configuração da Formação Humana	41
2.4. O ROMPIMENTO DA ÉTICA DOCENTE: DA SUTILEZA A AGRESSIVIDADE	45
2.5. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO EXPOSTO	48
3 COMO RECEPCIONAMOS O DISCURSO DO MESP?	49
3.1 ESTRUTURA E SISTEMA: SITUANDO O OBJETO	50
3.1.1 Da Estrutura aos Modelos Estruturais: o diálogo, o jogo e o círculo hermenêutico	51
3.2. CONDIÇÕES DE PESQUISA	55
4 COMO SE APRESENTA O MESP	58
5 PARA UMA COMPREENSÃO DO MESP: O QUE DIZ O SITE?	62
5.1. IDEOLOGIA.....	64
5.2. DOCTRINAÇÃO	74
5.3. NEUTRALIDADE.....	77
5.4. ALUNO/ESTUDANTE	81
5.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O EXPOSTO	83
6 DO PAPEL DA UNIVERSIDADE AOS FUNDAMENTOS DO MESP: UMA ANÁLISE DA COLABORAÇÃO ACADÊMICA	86

6.1. O PAPEL DA UNIVERSIDADE	88
6.1.1. Quem São os Universitários.....	91
6.1.2. O Que Falam os Universitários	93
6.2. DA PERGUNTA AOS FUNDAMENTOS ÉTICOS DA EDUCAÇÃO	98
6.2.1 A Ética Como Justificativa, a Justiça Como Meio e a Economia Privada Como Finalidade	106
7 A FORMAÇÃO HUMANA E A POSSIBILIDADE DE PENSAR A ÉTICA DOCENTE.....	110
7.1. A ÉTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO HUMANA.....	110
7.2. ÉTICA DOCENTE: UM CAMPO FRAGMENTADO.....	112
7.3. A ÉTICA DOCENTE NO LIMITE DO QUE SE QUER E DO QUE É POSSÍVEL	115
8. ENTRE A COMPREENSÃO E A CRÍTICA.....	124
8.1. NOS BASTIDORES DE UM ESTUDO SOBRE ÉTICA DOCENTE, LIMITAÇÕES	124
8.2. SOBRE A INTIMIDADE ENTRE COMPREENSÃO E CRÍTICA.....	127
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE A - ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS NO SITE DO MESP	141
APÊNDICE B - SISTEMATIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS ARTIGOS	157
ANEXO A - DECRETO-LEI Nº 477, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1969	158

1 INTRODUÇÃO

O caos precisa ser aceito, precisa ser vivido,
antes de se deixar organizar
numa ordem nova. (HESSE, 1971, p. 63).

Não inventamos uma pesquisa para o campo da educação, nem a colhemos na árvore do fruto proibido, mas sofremos o arrebatamento de nossa profissão pela sua total desqualificação. A temática da ética docente, com sua sutileza cotidiana, veio habitar nessa dissertação como soberana.

Uma empreitada dividida, na primeira a hermenêutica e a dialética em seguida, não como coisa qualquer, mas como obra que rigor requer. Se acaso o mundo da vida e da teoria aqui não tivessem, ambos, espaço, a contradição nos tomaria de sobressalto.

Se nesse tal mundo da vida tudo se inicia, e depois vira verbo, frase e teoria, vamos, para o entendimento primeiro, deste empreendimento.

1.1 DA EDUCAÇÃO PARA A FILOSOFIA E DE VOLTA À EDUCAÇÃO

Estou cansado, é claro,
Porque, a certa altura, a gente tem que estar cansado,
De que estou cansado, não sei:
De nada me serviria sabê-lo,
Pois o cansaço fica na mesma.
A ferida dói como dói
E não em função da causa que a produziu.
[...]
Tenho visto muito e entendido muito o que tenho visto,
E há um certo prazer até no cansaço que isto nos dá,
Que afinal a cabeça sempre serve para qualquer coisa.
(CAMPOS, 2007, p. 397).

Conclui o Ensino Normal em agosto de 2007, quando já havia iniciado o curso de Licenciatura em Física na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, minha formação pouco voltada para a matemática conduziu à mudança para o curso de Licenciatura em Filosofia, que me permitiu levar a um nível mais reflexivo questões que, hoje percebo, a linguagem matemática não contempla.

Durante o curso fui bolsista de Iniciação Científica, na linha de pesquisa Educação, história e políticas, sob orientação da professora Berenice Corsetti. Essa

relação formativa transcendeu minhas expectativas e certamente meu amadurecimento foi mais amplo que as minhas contribuições. Pude conhecer a educação por seu viés histórico e político, assim como tecer a esse conhecimento a formação no Ensino Normal, o que foi de grande proveito e avanço na prática pedagógica e de pesquisa.

Ao final do curso tinha a pretensão de fazer um trabalho que pudesse unir a formação específica da filosofia com a educação, fui apresentada, pelo professor Luiz Rohden, ao pensamento de Hans-Georg Gadamer. Meu trabalho de conclusão de curso se converteu em uma revisão de teorias que marcaram, mais do que meu modo de escrever e fazer pesquisa, o modo como percebo o mundo.

Minha descrença no talento próprio para a pesquisa custara a minha orientadora, Berenice, algum esforço até que eu decidisse ingressar no mestrado. Essa formação mais específica e aprofundada, pensava eu, contribuiria mais para os que comigo estivessem como alunos. Escrevi um pequeno projeto sobre o Movimento Escola Sem Partido - MESP, pois percebia ali um indicador de ideia para uma configuração social que poderia emergir dentro de alguns anos. E talvez questionar alguns alicerces desse Movimento seria de alguma utilidade pública, escolhi a ética por perceber que nesse se situa todo o corpus de pensamento que justifica a existência do MESP.

A opção pela Linha 1, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, se deu, primeiramente, pela familiaridade e respeito que desenvolvi com a orientadora. E posteriormente por perceber o horizonte político e histórico que estão em jogo quando abordamos uma temática, tendo em vista sua dimensão ética. Temos em vista que se as pesquisas no âmbito do pensamento educacional podem refletir os ideais para a educação ou o pensamento vigente para a educação, é no âmbito das políticas que a ética se desvela, mais precisamente na estruturação das políticas.

1.2 A ÉTICA DOCENTE COMO FOCO

Talvez por dinheiro um dia até explodirias
O mundo inteiro e eu queria ser teu travesseiro
Quando se vês apenas como mais um a chorar.
(BAIA, 1998).

A temática com a qual trabalhamos permeia o MESP, poderíamos adotar como tema o próprio Movimento, mas nossa pesquisa iniciou em 2017, momento em que o MESP e suas denúncias despontavam na sociedade. Tal fato conduziu nosso olhar para os terrenos social e político, que foram profícuos para o advento do movimento, assim como, à consolidação dos fundamentos desse Movimento, que segue se ampliando. Logo, a temática é delineada por um contexto no qual movimentos como o MESP, encontram terreno firme para estruturarem seus projetos, a fundamentação ética de um movimento finca suas raízes nesse contexto e se estrutura como cerne, que encontra sua realização na relação com a sociedade.

Podemos afirmar que a temática se apresenta na medida em que consideramos o surgimento do MESP enquanto uma inquietude, um questionamento sobre as práticas docentes. Essa inquietude remeteu nosso olhar para o que há de primário na prática docente, isto é, a relação entre professores e alunos.

Assim, justificamos que nosso tema se encontra na fundamentação desse Movimento, e não nele em si mesmo, pois o que está em disputa são as bases do pensamento educacional brasileiro, que orientam a formulação de políticas públicas para a educação e a relação professor-aluno, isto é, a tradição de pensamento ético presente no horizonte da prática pedagógica.

1.3 CONHECENDO OS PARES: APROXIMAÇÃO COM O CAMPO TEMÁTICO

Nossa aproximação com o campo temático percorreu o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Base de dados disponibilizada pela Biblioteca Unisinos, no período entre 2011 e 2017, buscando os seguintes descritores:

- Ética e educação;
- Hermenêutica filosófica;
- Hans-Georg Gadamer;
- Escola sem partido.

1.3.1. Critérios de Seleção

1.3.1.1. Ética e Educação

Foram selecionados artigos, dissertações e teses que vinculam a ética com a prática na área da educação, isto é, que compreendem a ação educativa como um fazer ético. Logo, todos os artigos que apontam a ética em pesquisa na educação foram desconsiderados.

1.3.1.2. Hermenêutica Filosófica

Os materiais selecionados deveriam trazer contribuições do campo hermenêutico filosófico para a área da educação, enquanto interação entre os sujeitos escolares. Os materiais que tratarem a hermenêutica como metodologia, para o desenvolvimento do próprio artigo foram excluídos. O mesmo parâmetro de seleção foi aplicado ao descritor “Hans-Georg Gadamer”.

1.3.1.3. Escola Sem Partido

Todas as teses e dissertações encontradas foram selecionadas, quanto aos artigos apenas os que trouxeram no título o descritor.

1.3.2. Sistematização do Material Encontrado

A sistematização do material encontrado nos permitiu observar algumas questões pertinentes para o campo da educação:

Quadro 1: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Banco de Teses e Dissertações da CAPES			
Descritor	Total de trabalhos	Teses selecionadas	Dissertações selecionadas
“ética e educação”	33	4	7
“hermenêutica filosófica”	65	3	2
Hans-Georg Gadamer	237	5	8
“Escola sem partido”	2	1	1

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2: Base de Dados - Biblioteca Unisinos

Base de Dados disponibilizada pela Biblioteca Unisinos		
Descritor	Total de trabalhos	Selecionados
“ética e educação”	93	9
“ética na educação”	26	3
“ética para a educação”	3	1
“hermenêutica filosófica”	422	7
Hans-Georg Gadamer	191	7
“Escola sem partido”	19	4

Fonte: Elaborado pela autora

Ao observar a quantidade, como um indicativo de dedicação acadêmica com os assuntos em foco neste estudo, é possível inferir que pouco se tem olhado para a questão da ética, pelo menos nos últimos seis anos, vinculada ao fazer educativo. Se a ética é um olhar atento sobre os preceitos morais que pautam a ação educativa, estamos diante de uma lacuna a ser preenchida.

A partir dessa exposição, duas hipóteses se apresentam, a primeira diz respeito à lacuna apontada e que encontraria sua origem no rompimento entre o pensamento filosófico e o pensamento pedagógico/educativo, por esse último ter sido, recorrentemente durante a sua história, vinculado às ideias de método, instrumentais e/ou de cunho psicologista. A segunda hipótese é que se a área da educação não ocupa, por negligência ou distração, essa lacuna, outras áreas, outras instituições que não as escolas, irão se ocupar. Logo, o Movimento Escola Sem Partido pode estar ocupando uma lacuna deixada por nós, professores e pensadores da educação. Reconhecer isso não significa responsabilizar, pois também nós estamos no curso da história e atendemos ao nosso tempo, mas precisamos retomar um espaço que é legitimamente dos que pensam a educação.

No que tange o uso do pensamento de Hans-Georg Gadamer e sua hermenêutica filosófica, por se tratar de um autor contemporâneo e que não se dedicou, especificamente, ao campo da educação, poucos são os trabalhos vinculados com esse campo. Entretanto tem se mostrado um pensamento profícuo para pensarmos a educação, pois as contribuições para essa, a partir da hermenêutica filosófica, tem se ampliado.

A busca por “escola sem partido” retornou dois trabalhos que abordam a temática marginalmente, pois o descritor não se encontra nem mesmo entre as palavras-chave. Entendemos, na época de elaboração do estado da arte, que outros trabalhos que colocam o foco sobre essa temática deveriam estar em processo de escrita. Não foi surpresa, então, que às vésperas de finalização do projeto de dissertação, em uma nova pesquisa, na Base de dados disponibilizada pela Biblioteca Unisinos, encontramos uma dissertação e oito artigos publicados, que ficaram como material de apoio.

A revisão dos artigos corrobora nossa análise acerca da escassez dos resultados sobre ética e educação, pois, apesar de termos subsídios para pensar a ética pedagógica, nossas tentativas de diálogo entre ética e educação não chegam a estabelecer um corpus que poderia compor uma Ética Pedagógica. O que temos a disposição são indicações éticas oferecidas pelas teorias mais diversas, mas que no limiar possuem uma preocupação com a formação humana.

Logo, há uma necessidade de pensarmos, a partir das indicações, vias para estabelecer fundamentos éticos consistentes para a prática docente. Pois no reconhecimento dessa dimensão ética presente no conhecimento que nos é próprio – a prática formadora do humano – é que temos a garantia da dignidade de nossa profissão.

Tratando temas entre educação e hermenêutica filosófica percebemos como nossa tradição contribui para legitimar um espaço dedicado à formação humana. Ora, historicamente esse é o objetivo da instituição escolar, a saber, formar o humano para a vida entre os humanos, para uma vida política. Também a história já nos mostrou o resultado da racionalidade esvaziada de ética, o desmantelamento de uma formação humana para o bem viver junto aos outros se faz, até mesmo, pela excessiva cobrança por índices de desenvolvimento educacional, que reduzem a escola a um repositório de informações que devem ser transmitidas, relegando o humano a obediência cega. Sob essa perspectiva, a escola perde seu sentido de permanência, o resgate da ética presente em nossa profissão se torna fundamental para dotar de sentido a instituição escolar e de dignidade quem se ocupa da tarefa de formar o humano.

Quando voltamos o olhar para os artigos sobre a Escola Sem Partido percebemos uma mudança política para a educação, mas que visa apenas a perpetuação de um estado de coisas já determinado, como aponta Saviani (2004, p.

163) em relação as mudanças políticas que visam “garantir a continuidade do processo sócio-econômico”.

Parece uma grande mudança o intento do MESP em validar a racionalidade técnica como única pertinente à prática pedagógica, mas de Kant para cá muito já se experimentou e criticou a racionalidade esvaziada de ética. Afinal, quantos Eichmann¹, sem ódio, mas com muita obediência precisamos para nos convencer que o conhecimento não é apenas informação, mas uma relação entre essa e a vida humana?

Finalizamos nossas considerações, sobre a aproximação com o campo temático, com a consciência de que apenas uma formação deficiente, associada a indignidade pública em que estamos caindo, os professores, é que possibilitaria a abertura para que empresas, advogados, médicos, jornalistas e outros se autorizassem a direcionar nossas práticas. As lacunas que aparecem no campo temático, não servem de substrato para qualquer espécie de coerção no campo da educação, reconhecê-las significa que podem ser preenchidas com estudos que ampliam o campo da educação e o qualificam. Assim, qualificando o campo há subsídios para a inserção dos profissionais da educação em um horizonte profissional digno.

Em alusão ao discurso de Galeano “Nosotros decimos no”, para que não hajam dúvidas, afirmamos que nosso trabalho faz coro ao professorado que diz “NÃO!” a qualquer tentativa de nos desqualificar como profissionais. Aqui, dizemos “NÃO!” aos que colocam em jogo a seriedade dos profissionais que, com todas as mazelas da profissão, contribuem para a formação dos brasileiros. Aqui, dizemos “NÃO!” as estruturas que solapam diariamente nossa autoridade profissional. E, por fim, garantimos a todos que promovem a qualificação do campo, apontando horizontes dignos para os profissionais da educação, nosso acolhedor “SIM!”.

1.4 DA CAUSA INICIAL DA DISSERTAÇÃO E SEUS OBJETIVOS

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa

¹ Referindo a Otto Adolf Eichmann, tenente coronel que geria as deportações de judeus para os campos de concentração e extermínio durante o Holocausto. Afirmara em seu julgamento que não tinha ódio aos judeus e nunca matou nenhum judeu ou ser humano, mas apenas executava o que a lei – a palavra do Führer – ordenava. Em conformidade com o exposto nas p. 33 e 153, na obra Eichmann em Jerusalém de Hannah Arendt.

propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.
(QUINTANA, 2005, p. 277).

A causa primeira dessa dissertação é a defesa de uma profissão que está perdendo seu prestígio através de discursos que nos colocam como simples ferramentas para a manutenção do estado de coisas vigente, e que não percebem sentido na continuidade da instituição escolar. Afora o prestígio, estamos perdendo a consciência do que significamos para uma educação que é direito e não mercadoria.

O preparo para olhar esse panorama exigiu de nós a sabedoria de que nosso papel é fundamental para que o humano siga aprimorando seu ser a cada geração. Isso não significa levar a cabo o ideal do progresso, nem mesmo encarar as circunstâncias a partir de um romantismo pela profissão, mas significa saber que nossa função é, antes de mais nada, contribuir para a adaptação dos novos nesse espaço construído que chamamos mundo.

Nossa pesquisa considerou a relação entre conhecimento e humanidade que acontece, não sob uma lógica solipsista, mas sobre uma historicidade que conecta humanos e conhecimentos. Essa relação é balizada pelos pensamentos, decisões e ações que temos a partir daquilo e/ou daquele que aparece, essas balizas ocupam o pensamento ocidental desde a antiguidade, tratamos isso como ética.

O conhecimento do mundo e os outros que se apresentam se relacionam por um encaminhamento pedagógico, quando os humanos se encontram, olhando para o mesmo lado, com bagagens de saberes diferentes sobre a coisa em questão. Aqui reside a ética pedagógica, os pensamentos que servirão de baliza para que essa relação se configure como possibilidade de superação da condição de ignorância, sem que os presentes sejam reduzidos a imagem e semelhança do mestre.

A tradição de pensamento para a educação no Brasil há tempos vem percebendo a riqueza que o outro² é em si mesmo, no entanto algumas nuances desse ideário conduz a instabilidade de um estado de coisas consolidado.

Nossa intenção foi olhar com atenção para um Movimento que faz resistência a aparente instabilidade trazida por essa tradição, enquanto suspende o horizonte ético da profissão docente. Pretendemos chegar aos fundamentos desse

² Outro na proposta do trabalho significa aquele que nos chama, ou é chamado, para o diálogo em uma relação de compreensão. No nosso caso esse outro é um movimento e seu discurso. Mas em um limite o outro pode significar aspectos do Eu que suscitam uma relação de compreensão.

Movimento, que intenta regular o espaço da relação, entre o conhecimento e o humano, que se dá nas instituições escolares.

O modo de olhar é marcado e expandido pelo pensamento de dois autores relevantes para a temática que se descortina, Dermeval Saviani e Hans-Georg Gadamer, marcado pela perspectiva histórica e expandido pela reflexão dialética, visando o horizonte da compreensão.

A partir dessas observações pudemos formular nosso objetivo geral³: compreender os fundamentos éticos da educação, a partir de sua situação no debate que se estabelece sobre as formulações do Movimento Escola Sem Partido (MESP).

Os objetivos específicos apresentados durante o projeto foram os seguintes:

- Contextualizar o surgimento do MESP na perspectiva política e social brasileira;
- Buscar os discursos presentes no site do MESP que encontre sentido enquanto preceito ético ou moral;
- Apresentar os principais conceitos trazidos pelo Movimento;
- Evidenciar quem são os atores desse Movimento e se há participação na vida política brasileira;
- Estabelecer a relação entre os discursos, os atores - e suas influências políticas e/ou sociais públicas – e o contexto social e político brasileiro.

A quem interessar ler nossa dissertação, poderá observar que esses objetivos aparecem parcialmente contemplados, haja vista que os seis capítulos que compõem o trabalho escrito são encadeamentos que nos levaram para outros objetivos similares, que podem ser traduzidos da seguinte maneira:

- Observar a ética do pensamento antigo ao contemporâneo, a partir de sua vinculação com a educação;
- Situar o debate ético no estabelecimento dos campos das ciências da natureza e das ciências do espírito;

³ O objetivo geral apresentado no projeto foi “Mapear os fundamentos éticos do Movimento Escola Sem Partido”, por sugestão do Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica, o objetivo foi alterado, contemplando parte da sugestão do referido professor.

- Observar como o neoliberalismo é estabelecido como fundamento ético;
- Compreender como o campo da educação atua na superação e/ou reprodução da ética-neoliberal;
- Trazer à fala a linguagem estruturante do fenômeno materializado como MESP (p. 42);
- Evidenciar o dito dos universitários e a relação desses ditos com o papel público do MESP (p. 63);
- Refletir acerca da possibilidade de efetivação da ética docente apesar de sua aparente obsolescência (p. 85).

A partir daí estão estruturados os seis capítulos que compõem a realização do objetivo geral reformulado. O primeiro capítulo é introdutório e tem a finalidade de apresentar as linhas gerais de condução metodológica do trabalho, bem como o surgimento do MESP e as condições de pesquisa.

O segundo capítulo é destinado a percorrer o caminho da ética tendo como fio condutor as questões da formação humana e da educação, sobre problemáticas da modernidade, que vieram a culminar no modelo de sociedade estabelecido. Esse capítulo nos auxiliou no desenvolvimento de modelos de regulação da prática pedagógica, onde visualizamos o MESP como um meio de empreender um modelo de regulação.

O terceiro capítulo evidencia os principais termos e conceitos utilizados pelo Movimento, de modo a contribuir para a compreensão de como esse atualiza conceitos que já foram problematizados e superados em tempos idos.

O quarto capítulo parte do que deveria ser o papel da universidade, retoma individualmente quem são os professores doutores que apoiam o Movimento e suas contribuições. Nesse capítulo estabelecemos a relação do discurso do MESP com a área do mercado educacional.

O quinto capítulo apresenta o problema⁴ que se desvela, a partir da compreensão do que está significando o MESP. Observamos que, sob a ótica da

⁴ O problema abordado nesse capítulo não é o problema de pesquisa que aparece tardiamente, nosso ponto de partida, lembrando, não foi um problema, mas uma pergunta. A pergunta é entendida, metodologicamente aqui, como um motor para o diálogo. Diferindo radicalmente de um problema de pesquisa que seria motor de uma solução, isto é, enquanto o problema nos encaminha para um

formação humana, a ética se apresenta como um campo cindido e, portanto, frágil. Consideramos que na fragilidade desse aspecto a própria profissão docente perdeu unidade em seus fundamentos, a partir daí retomamos as questões que atravessam nosso tempo e interferem na reabilitação de uma ética docente fundadora da profissão docente.

O último capítulo retoma criticamente a dissertação, apontando limitações e avanços, bem como, apresentando os pontos de aproximação entre o pensamento de Gadamer e Saviani. Tais reflexões contribuíram também, para o debate epistemológico no campo da educação.

Dessa forma, consideramos que o trabalho foi desenvolvido em acordo com os objetivos da Linha de Pesquisa I: Educação, História e Políticas, uma vez que contribui para pensarmos a partir de um caso específico (MESP) o condicionamento da educação, pela via das políticas, em conformidade com um ideário que promove a economia do conhecimento no ambiente escolar. Nossa dissertação é atravessada por questões históricas e políticas que transcendem os limites geográficos, a ética na profissão docente está em jogo em países americanos, através de movimentos como “No Indoctrination” e “Com Mis Hijos Non Te Metas”⁵ e, no nosso caso, “Escola Sem Partido”. Na Europa, apenas a Alemanha possui um movimento semelhante o “Neutrale Schulen”, que se apresenta como contrapartida ao Consenso de Bathelsbach, estabelecido em 1976, após o regime Nazista.

círculo fechado com o objetivo de solução, a pergunta encaminha um círculo aberto de compreensão, pautado pelo diálogo.

⁵ “No Indoctrination” é o movimento que teria inspirado Miguel Nagib na criação do MESP. Tratava-se de um site (noindoctrination.org) destinado a denunciar a doutrinação em sala de aula. O movimento “Com Mis Hijos No Te Metas” está presente na Argentina, Chile, Paraguai e Peru, sua reivindicação tem foco nos assuntos que envolvem gênero e educação, vulgarmente chamados de “ideologia de gênero”. O “Neutrale Schulen” não se trata de iniciativa de governantes, mas do partido AfD, que teria conexão com movimentos neonazistas, e sente que é lesado nas apresentações que os professores fazem nas escolas sobre o partido.

2 CONCEITO DE ÉTICA E SUA VINCULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma promissora carreira de pintor. Fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não entendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, ficar toda hora explicando[...]. (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p.10).

Que o processo de formação acompanha o humano até que a vida finde não é objeto de dúvida, mas pensar a formação sem contemplar a criança, ser que descobre o mundo e tem de se haver com um mundo dado, significa pensar uma parte restrita do processo de formação. Haja vista que as perguntas fundamentais são feitas por crianças, que tendo formulado hipóteses, recebido respostas e teorias de toda ordem e fontes, se tornam adultas com respostas consolidadas sobre o mundo que as circunda. Entretanto, as ideias que cada um carrega não culminam em uma unidade universal, cada indivíduo possui, portanto, percepções que são próprias, um mundo. No encontro de dois indivíduos, com toda a sua carga formativa individual é que se encontra o horizonte ético.

A partir dessas considerações buscaremos desenvolver o conceito de ética e seu sentido contemporâneo. No entanto, sabemos que cada época e cada cultura influente legou para nosso tempo um pensamento, como a estrutura de ferro que compõe as vigas de sustentação das paredes passam despercebidas, por vezes também nós ficamos ludibriados com o que parece inédito.

Para bem elucidar essa passagem entre os tempos, de modo breve, abordaremos a Antiguidade com as contribuições do pensamento aristotélico, passaremos pela Idade Média ressaltando os principais pontos de cisão com o pensamento antigo, chegaremos à Modernidade traçando as principais contribuições e seus desdobramentos na contemporaneidade. Pensamos a educação como o fio condutor desse desenvolvimento.

2.1. NASCER HUMANO E VIR A SER HUMANO: A ÉTICA E NOSSA CONDIÇÃO

A individualidade, já sabemos desde Aristóteles, não é a condição humana, mas a causa de nossas mazelas. Nossa condição é a vida em sociedade, primeiro

pela necessidade de subsistência e em seguida para a felicidade. Nos distingue dos demais animais sociais a possibilidade da palavra, que

[...] tem por fim fazer compreender o que é útil ou prejudicial, e, em consequência, o que é justo ou injusto. O que distingue o homem de um modo específico é que ele sabe discernir o bem, o justo do injusto, e assim todos os sentimentos da mesma ordem cuja comunicação constitui precisamente a família do Estado. (ARISTÓTELES, 2008, p. 15).

Através da palavra interagimos e somos capazes de estabelecer pensamentos sobre as circunstâncias, nos encaminhando, nesse processo de viver em sociedade, para o bem viver. Bem viver significa viver uma vida virtuosa, que deverá ser causa e meio para a felicidade, sob uma análise teleológica da própria vida. Isto é, tendemos para um fim, nosso fim é a felicidade, o meio é a vida virtuosa.

A virtude é construída pelo hábito, uma ação deliberada, que exige ao humano recorrer a dimensão intelectual da alma, tal como o ato de calcular, assim está situada no âmbito da sabedoria prática.

A sabedoria prática não se aplica, portanto, àquelas coisas que dependem de juízos universais e necessários. Esses juízos aplicam-se àqueles fenômenos que são assim em qualquer lugar ou situação, acontecem sempre de um mesmo modo e não podem ser diferentes. [...], mas nas coisas que são variáveis e contingentes, isto é, aquelas que podem ser de outro modo e que dependem de nossa deliberação, como as ações no campo da ética e da política, podemos julgar e agir segundo critério racional da sabedoria prática. (RAMOS, 2011, p. 34).

Em sua *Ética a Nicômaco*, Aristóteles aponta que, sendo um hábito, deveríamos desde a juventude ser educados para a virtude. Percebemos aqui a relação primordial entre educação e política, pois sendo a ética um fenômeno que se estabelece pela necessidade de os humanos viverem em sociedade, a educação é o caminho que deve conduzir para a sabedoria prática do bem viver, isto é, para a ética.

Devemos tomar atenção para o seguinte fato, a sabedoria prática, que para Aristóteles inclui as intervenções humanas de todo o tipo, não se reduz ao que hoje conhecemos por racionalidade instrumental. Formar o humano possuía o caráter de

preparar para a vida política, o que não isentava o filósofo de criticar alguns traços da educação de seu tempo:

Mas como existe um objetivo único para a cidade, segue-se que a educação deve ser única para todos, administrada em comum, e não entregue aos particulares como se faz hoje dirigindo cada qual a educação de seus filhos, e dando-lhes o gênero de instrução que melhor lhe parece. No entanto, aquilo que é comum a todos deve também ser apreendido em comum. Ao mesmo tempo é preciso não imaginar que cada cidadão se pertença a si próprio, e sim que todos os cidadãos pertencem à cidade; porque todo indivíduo é membro da cidade, e o cuidado que se põe em cada parte deve, naturalmente, harmonizar-se com o cuidado que cabe ao todo. (ARISTÓTELES, 2008, p. 149).

Nenhum saudosismo, temos ciência das limitações, estamos ressaltando considerações que iniciam nosso percurso conectando ética e educação. Percebemos, ante o exposto, a preocupação em formar o particular tendo em vista sua condição de ser em sociedade, e não para uma sociedade da competição, mas para a sociedade da virtude. Pois o modo de ser do humano impacta diretamente na vida da cidade, de tal forma que a vida boa era fruída conforme construída, não se tratava de uma vida além-túmulo em um horizonte longínquo.

Diferente era a condição segundo os traços gerais do pensamento medieval que, rompendo com essa perspectiva, toma o Amor ao próximo em detrimento da ética.

Este apelo ao Amor (traduzido na misericórdia e na compaixão) introduz uma diferença significativa em relação à vida boa (projeto ético) que havia sido defendida pelos gregos. A felicidade que para o homem da Grécia antiga orientava a vida na polis, agora, no seio do cristianismo, só será alcançada numa vida futura se a prática da misericórdia for vivenciada em seu estilo mais radical no amor ao próximo. (VALLE, 2011, p. 54).

O pensamento medieval que orienta a vida do humano está alicerçado nas ideias de criação, do mundo e do homem, por Deus – contrariando o pensamento dos filósofos da *physis* que buscavam o elemento primordial – até o período medieval não se admitia a criação a partir do nada; na introdução do mal no mundo pela via do pecado oriundo da desobediência, que culminou na expulsão do humano do paraíso; na conduta humilde e mansa que deve conduzir à salvação, caracterizada pela imortalidade da alma e pela ressurreição dos corpos mortos. Entre

esses pontos o fio condutor repousa na noção do progresso histórico, que inicia na criação e termina no juízo final – rompendo com o pensamento cíclico dos antigos.

É importante ressaltar que o período medieval não significa mil anos de dormência, pois somos devedores de algumas de suas instituições e pensamentos. Foi marcado por dois movimentos que conhecemos por Patrística (século I ao V) e Escolástica (século VI ao XIV). O primeiro pode ser representado por Agostinho, as releituras de Platão em conformidade com os ideais cristãos e a ideia do Livre-Arbítrio. O segundo período representado, principalmente, pelo pensamento de Tomás de Aquino (1224-1274), a moralidade esclarecida seguindo os padrões do pensamento cristão e as releituras de Aristóteles.

Destacamos que Aristóteles tem sua obra introduzida na cultura ocidental por comentadores árabes e judeus, por volta do século X. No século XII a obra de Aristóteles é considerada herética, sendo proibida nas universidades de Paris e Oxford, apenas quando Tomás de Aquino compatibiliza o pensamento de Aristóteles com o cristão é que o aristotelismo ganha importância. Entretanto, na Baixa Idade Média, sob influência do pensamento aristotélico, as sínteses entre razão e religião começam a se desgastar, surgindo a crítica das associações entre a filosofia e a teologia, o poder do rei e da Igreja.

No marco da transição do período medieval para a modernidade temos pensadores como Erasmo de Roterdã (1466-1533) e Thomas Morus (1478-1535), que na rejeição da Escolástica buscavam a reestruturação das virtudes naturais do humano individual. Ambos desenvolveram pensamentos políticos em sua ampla compreensão, onde formação humana e sociedade não eram assuntos distintos. Assim, a educação era pensada em acordo com a política, ambos pensadores humanistas, produziram em suas obras considerações para a educação.

É com Maquiavel (1469-1527) que moral e política são separadas:

Cada qual vê o que parece ser; poucos têm o sentimento daquilo que de fato é; e estes poucos não ousam contrapor-se, a opinião dos muitos, que contam, em sua defesa, com a majestade do Estado. Ademais, das ações de qualquer homem e mormente das ações de um príncipe (nenhum tribunal sendo competente para julgá-lo) consideramos simplesmente os seus resultados. Em sendo assim, o príncipe deve fazer por onde alcançar e sustentar o seu poder: os meios serão sempre julgados honrosos e por todos elogiados, e isto porque apenas às suas aparências e às suas consequências ater-se-á o vulgo, este vulgo cuja presença é predominante no mundo. (MAQUIAVEL, 2017, p. 88).

Aqui percebemos um modo racional de operar, para promover a continuidade do governante, com forte apelo à aparência. Nem a virtude antiga, nem os olhos de Deus poderiam frear as disposições que visam manter o poder, tais como, “coragem, habilidade e persistência”. (MARCONDES, 2007, p. 147).

Para além do Príncipe, Maquiavel pensou o humano em sociedade, e sua perspectiva não se preocupa com o “homem bom”, mas com o “bom cidadão”, que deve ser formado pela educação. Sobre isso vale observarmos o que diz José Luiz Ames, acerca do pensamento de Maquiavel, em relação as justificativas para a crise na Itália:

O raciocínio dos conterrâneos de Maquiavel parece ser este: se a Itália está nesta situação caótica é porque foi preterida por alguma força sobrenatural em relação às demais nações fazendo com que não surjam homens “corajosos e obstinados”; a natureza foi ingrata com eles. Maquiavel, opondo-se a esta visão fatalista das coisas, faz recair toda responsabilidade sobre os próprios italianos. Nada “desculpa e livra nossa covardia”: a divisão e desordem reinantes são fruto de decisões políticas equivocadas e não de uma natureza ingrata. “Coragem e obstinação” não são presentes dos céus. São frutos de uma educação para a cidadania que cultiva nos homens as virtudes imprescindíveis para a vida política. Estas qualidades não são boas em si ou porque podem ser instrumentos para o aperfeiçoamento moral dos indivíduos, mas porque fazem com que os homens sejam capazes de assumir a vida política como tarefa sua. (AMES, 2008, p. 150).

Dois séculos depois, Rousseau⁶ (1716-1778) criticava a vida dissimulada que leva o homem em sociedade, deixando-se determinar moralmente pela opinião pública. Essa crítica marca sua obra, que ao apresentar a condição de natureza humana como independente e piedosa, estabelece que somente uma organização social, que permita ao homem viver em conformidade com suas virtudes naturais, pode oferecer um ambiente público legítimo. A educação figura como a via para que as crianças aprendam a viver “à margem dos vícios da sociedade já degenerada, para deparar-se com os dilaceramentos da corrupção”. (PISSARA, 2012, p. 364).

Chegamos a Kant (1724-1804) e sua pretensão de superação da polaridade racionalismo x empirismo, que inaugurou o “racionalismo crítico”. Daí em diante temos como herança uma obra complexa e estruturante para o pensamento no

⁶ Não desconsideramos que Rousseau faz referências primorosas a Maquiavel, não sendo sua obra uma resposta direta a esse. O que destacamos é a retomada da formação humana em Rousseau, apesar das divergências sobre a complementaridade entre as obras políticas e pedagógicas do pensador.

período moderno. Em sua obra *Sobre a Pedagogia*, expõe as implicações da formação humana e a necessidade de uma educação que permita ao humano ser livre, isto é, agir em conformidade com a razão.

Para Kant a formação é responsável pela disciplina e a instrução. A disciplina coloca o humano em contato com as leis, enquanto a instrução se segue a partir da cultura. Destaca que a educação não deve formar para o momento presente, mas para o que de melhor pode vir a ser a humanidade. Percebemos aqui a fértil relação entre ética e política, pela via da educação, é a educação que promove a saída do humano de seu estado de natureza⁷, pelo disciplinamento de seus impulsos naturais, habilitando o humano a viver entre os humanos.

A exposição que fizemos compreende autores que pensaram o humano entre os humanos, isto é, a dimensão ética e política do estar no mundo. O papel da educação aparece, em alguns, com mais ênfase, como o meio para a construção do que virá a ser a sociedade futura. Concluimos afirmando que nossa condição ainda repousa em sermos seres que necessitam de recepção, para compreendermos as regras, mutantes, do jogo da existência humana.

2.2. O SER HUMANO CONTEMPORÂNEO: ÉTICA E EDUCAÇÃO

Se as instituições modernas, como o Estado e os Sistemas de Educação, pretendiam privar o humano da violência do estado de natureza ou elevar suas boas disposições naturais, a história nos mostra que a dissociação entre ética, educação e política abre lugar para racionalidades que violam o humano – seja nos campos de concentração, nos processos de higienização da população ou nos mecanismos políticos de controle do acesso ao conhecimento – no seu direito de ser mais do que um animal da espécie humana.

Nossa perspectiva de ciência marcada pelo pensamento cartesiano, em dois pontos principais: a sistematização mente e corpo; e ao princípio de clareza e distinção elevado ao método, nos condiciona a desconfiar das ciências do espírito. Como se seus temas: ética, estética, formação e política, fossem menos determinantes da realidade.

⁷ “Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo. Os germes que são depositados no homem devem ser desenvolvidos sempre mais. Na verdade, não há nenhum princípio do mal nas disposições naturais do ser humano. A única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas. No homem não há germes, senão para o bem.” (KANT, 1999, p. 23)

Gadamer considera que a manutenção para regulação e permanência do poder vigente exerce influência sobre as ciências, da natureza e do espírito:

Numa sociedade superorganizada, cada grupo de interesse exerce sua influência segundo a medida de seu poder econômico e social. Avalia também a investigação científica na proporção em que os seus resultados podem favorecer ou prejudicar seu próprio poder. [...] A pressão de interesses da economia e da sociedade pesa sobre a ciência. (GADAMER, 2011, p. 54).

O autor aponta a adequação à opinião pública, oriundo da “copertença interna que determina previamente seu ponto de vista” (p. 55) como fator que leva a pessoa a assumir um ponto de vista em acordo com a opinião vigente.

Agora, porém, precisamos reconhecer que não se trata de uma degeneração qualquer, devida à debilidade humana, mas que o nosso tempo se caracteriza precisamente por ter desenvolvido um sistema de exercício de poder e domínio, a partir dessa debilidade comum. Quem domina os recursos técnicos do serviço de notícias não decide apenas o que deve ser publicado. Com o controle da publicidade pode manipular também a opinião pública para seus próprios fins. É justamente porque somos muito mais dependentes em nossa formação de opinião do que aquilo que corresponde à nossa autoavaliação, fundada no Iluminismo, que esses instrumentos de poder têm uma força tão demoníaca. Quem não reconhece sua dependência e acredita ser livre, quando na realidade não o é, está vigiando suas próprias algemas. O próprio terror repousa no fato de que os aterrorizados aterrorizam a si mesmos. A experiência mais funesta que a humanidade fez neste século foi a de que a própria razão é corrupta. (GADAMER, 2011, p. 55).

Ora, das ciências humanas é que verte a dimensão da formação humana e do modo como, o humano, compõe e se relaciona com o mundo e os outros humanos. Estando o conhecimento desenvolvido pelas ciências humanas ao acaso da opinião pública e da formação de políticas públicas para sua efetivação, segue a importância de que as ciências humanas devem retomar o sentido da ética no exercício das práticas que sofrem sua influência.

Assim, voltamos nosso olhar para a educação, pois é nesse campo em que mais reflete o conhecimento das ciências humanas, bem como, é onde pensamos o sujeito: como se desenvolve, como aprende, quais estruturas materiais necessita, quais são os motores de suas atitudes, etc. esses pensamentos permeiam a mente dos professores diariamente. Por vezes, mal compreendemos que somos, os

professores, profissionais necessários para o processo civilizatório, processo esse que não é uma época da espécie humana, mas que acontece a cada nova recepção de um humano que nasce.

Nesse sentido, segue o pensamento de Gadamer (2011, p. 56) sobre as ciências do espírito: “Elas formam um elemento específico dentro do conjunto das ciências, pelo fato de que mesmo os seus conhecimentos pressupostos ou reais determinam imediatamente todas as coisas humanas, traduzindo-se na formação e educação humanas”.

Consideramos que, a tradição que deposita o parâmetro do desenvolvimento apenas no que é quantificável, gera crise no processo de formação humana. Não fosse isso característica de nosso tempo estaríamos isentos do processo de juridicização da vida, tendo em vista que, pela via jurídica, a criança possui direitos que refletem o básico para iniciar uma existência digna de ser chamada de humana; ainda os idosos possuem direitos que lhe garantem até o cuidado pelos familiares. É de se pensar que tipo de formação humana promovemos quando ensinamos que se deve proteger da criança ao idoso porque seu abandono incorre em crime? O que há de conscientização quando partimos da obrigatoriedade por força de lei, e não pelo valor que possui para o futuro uma criança, ou pela consideração com aqueles que chegaram em momento débil de sua existência física ou mental?

A tendência imanente do próprio pensamento científico é precisamente tornar supérflua e relegar a uma profunda inconsistência a pergunta pelos fins, mediante a tendência crescente de progresso, assumido como obtenção e ‘controle’ de recursos”. (GADAMER, 2011, p.188).

Em nome desse progresso se promove, principalmente nos países em desenvolvimento, a organização da vida para a produção de uma vida útil. Assim a formação humana é fraturada, resultando dela apenas a parte que cabe ao conhecimento técnico.

Uma característica essencial de toda técnica é não existir em vista de si mesma, nem por causa de um objeto a ser produzido que tivesse fim em si mesmo. O modo e a aparência do objeto a ser produzido dependem do uso a que se destina. (GADAMER, 2011, p.189).

Não por acaso, qualquer modo de conduzir os processos educativos, que não culminem em elevação dos índices educacionais (IDEB, PISA - Programme for International Student Assessment) ou na manutenção do estado de coisas vigente, é fortemente atacado. O estudante, nesse contexto, deixa de ser humano em formação para ser objeto da política planetária vigente, que em seu caráter perverso regula o processo de desenvolvimento do conhecimento. O objetivo da regulação está atrelado a organização da economia planetária, sustentada pela exploração do trabalho, um modo de economia que dificilmente se sustentaria se considerássemos o desenvolvimento tecnológico.

Se a racionalidade científica nos conduziu para uma educação voltada para a técnica, sua superação deveria emergir de uma outra racionalidade. Segundo Gadamer, essa racionalidade pode emergir da consciência sobre as diferenças, mas “Essa conscientização não será mais um produto da ciência, mas antes um produto da crítica à ciência. É antes uma educação para a tolerância”. (2011, p. 202).

Gadamer pensou na tolerância, nós não podemos nos dar ao luxo de pensar apenas no nível da tolerância, estamos trinta anos afastados da publicação original de Verdade e Método. É preciso pensar a educação onde o reconhecimento do outro implique, para além da ética normativa, a ética enquanto modo de responsabilidade pelo outro.

Então será permitido pensar na grande virada revolucionária nesses tempos de mundialização. Aí repousa a urgência de uma razão ética como experiência ampliada de compromisso e de responsabilidade. [...] Essa virada será possível pela ética, que não será mais uma ideia formal discursiva, mas precisará propor um novo ideário de direitos humanos, com destaque aos direitos dos excluídos. (PÍRES, 2011, p. 43).

A educação brasileira, marcada pelo pensamento escolanovista e disputas para consolidação da garantia de acesso à escola básica, sofre no contexto atual resistência aos processos de reflexão crítica e proposições de novos ideários que ampliam os direitos humanos. Isso não se dá por particularidades de nossa realidade, está situado em um pensamento mais abrangente, em que a educação responde aos interesses da sociedade globalizada. Assim, entendemos que a educação no Brasil é pensada em conformidade com o lugar que esse país ocupa nos processos de manutenção da vida no planeta.

A história geral e da educação mostra que os projetos pedagógicos estão estreitamente ligados à moralidade de cada grupo ou sociedade. A ética das virtudes está presente nos projetos pedagógicos dos gregos e dos romanos antigos, especialmente depois da visão trágica de Homero. A ética iluminista e utilitarista informa e delimita de modo direto e indireto, a pedagogia moderna. As teorias éticas contemporâneas do discurso, da responsabilidade, da autenticidade, do reconhecimento e da aceitação do Outro estão ou deveriam estar ligadas às pedagogias atuais, apesar de esse assunto, na contemporaneidade, ser múltiplo e complexo. (PAVIANI, 2016, p. 83).

Percebendo que educação e modelo de sociedade deveriam estar em consonância, como explicar o distanciamento entre as ofertas de educação no mesmo nível em um mesmo território pátrio ou a discrepância do modelo educacional entre diferentes territórios?

Sob o ponto de vista de pensamentos humanistas⁸ há um estranhamento sobre o fato, já que se dispomos de conhecimento todos, por serem humanos, deveriam ter acesso a ele e da melhor forma possível. Sob o ponto de vista de pensamentos individualistas isso é a manifestação dos direitos individuais, pois é direito de cada um ter acesso aquilo que suas condições podem garantir, e se as condições de A são melhores que as de B, então é justo que A tenha acesso a melhor educação do que B, ainda que educação seja um direito básico do humano e não uma mercadoria.

Como ambos conjuntos de ideias resistem em âmbito planetário temos de, na esfera social, viver com oscilações entre um e outro. O modelo econômico que transforma direitos em mercadorias reforça o segundo modelo de pensamento, enquanto outras esferas da sociedade, que não a economia, tendem a reforçar o primeiro modelo de pensamento. Assim, temos uma contradição entre o âmbito do material (economia) e o âmbito do pensamento (ideologia), a saber, que enquanto o econômico (expressão máxima da esfera privada) reforça o individual e a ética (expressão máxima do público) reforça o coletivo. Essa contradição seria resolvida se o modelo econômico vigente (neoliberalismo) fosse traduzido em pensamento ético ou se o pensamento ético (coletividade) fosse traduzido em pensamento prático e material.

⁸ Compreendemos como humanistas todos os que centram no humano a fundamentação dos direitos, inversamente à fundamentação dos direitos segundo preceitos que rompem a materialidade humana. Os pensamentos individualistas encontram a determinação dos direitos no poder de cada indivíduo.

De fato, podemos afirmar que a prática neoliberal já foi traduzida em pensamento ético e que se apresenta de várias formas no modo de viver do humano contemporâneo. Para compreender o que estamos afirmando faremos uma elucidação do que seja o pensamento neoliberal e sua tradução nas práticas humanas, para então ver como esse pensamento se configura como ética, impactando o modo de acontecer da formação humana.

2.3. O NEOLIBERALISMO E A CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

2.3.1. O Neoliberalismo

Para compreender minimamente como se configura o neoliberalismo partiremos dos apontamentos de Palludeto e Andrade (2017), sobre a obra “A ‘Grande contração’ de 2007-09 como uma Crise do Neoliberalismo” de Duménil e Lévy. Posteriormente passaremos ao papel dos organismos internacionais, enquanto indutores do pensamento neoliberal, a partir de suas intervenções no campo da educação.

Para explicar a crise contemporânea Gérard Duménil e Dominique Lévy recorrem a compreensão da dinâmica da ordem social neoliberalista, assim expõem três movimentos, no contexto norte-americano, que marcaram a economia a partir da “Grande Depressão da década de 1980”: 1) a revolução da grande empresa (corporate Revolution), ou seja, a difusão das sociedades por ações, como forma de organização empresarial; 2) a revolução financeira, ou seja, o crescimento do sistema bancário e as relações de suporte e dominação que estabeleciam com as corporações então nascentes; 3) e, por fim, a revolução gerencial, isto é, a partir da disseminação das sociedades por ações, a formação de uma classe de administradores profissionais e assalariados cuja função exclusiva é gerir o empreendimento capitalista.” (PALLUDETO; ANDRADE, 2017, p. 540).

Esse conjunto de revoluções gera as “Finanças” que, para os autores, não representa apenas as instituições financeiras, mas também os que controlam essas instituições. A partir daí a estrutura clássica que explica a divisão das classes, na oposição entre o capitalista e o trabalhador, cede espaço para uma nova divisão em que a classe trabalhadora é subdividida, configurando a estrutura de classes em: “i) a classe capitalista; ii) a classe gerencial; iii) a classe popular”. (2017, p. 540).

Os autores utilizam a configuração das relações em cada uma dessas classes como parâmetro para definir os períodos históricos da economia, evidenciando, portanto, “três ordens sociais no capitalismo moderno”.

A “primeira hegemonia financeira” compreende o período temporal entre o início do século XX até a “Grande Depressão da década de 1930”, em que havia aliança entre a classe capitalista e a classe gerencial. O período pós Segunda Guerra Mundial é marcado pela aliança entre a classe gerencial e a classe popular, fruto de “um arranjo político-institucional” denominado “compromisso keynesiano”.

Com a crise da década de 1970, no entanto, o compromisso keynesiano entrou em colapso e, em seu lugar, o neoliberalismo tornou-se a ordem social vigente. Segundo os autores, o neoliberalismo representa uma nova aliança entre a classe gerencial e a classe capitalista, em oposição à classe popular, e manifesta-se, portanto, como uma ‘segunda hegemonia financeira’. A contenção do poder de compra dos trabalhadores e o crescimento da participação do setor financeiro na economia são, de acordo com Duménil e Lévy (2011), duas das principais características do período. (PALLUDETO; ANDRADE, 2017, p. 542).

A ordem social neoliberal que contribuiu para o aumento dos rendimentos das Finanças e pela participação do setor financeiro na economia, também agravou as situações de desigualdade econômica entre as classes supracitadas. Assim, a ordem social cumpriu seu papel econômico de manutenção do capital, no entanto se configurou “uma estrutura financeira frágil e suscetível a variações bruscas nos preços dos ativos”. (PALLUDETO; ANDRADE, 2017, p. 542).

Podemos, assim, definir o neoliberalismo como uma organização que visa a manutenção do movimento do capital, a partir das contribuições entre a classe capitalista e a classe gerencial, em contradição aos interesses da classe popular.

O desenvolvimento do neoliberalismo, como ordem social, foi possível com a criação e adequação de organismos que levassem adiante as práticas de financiamento e indução de políticas. Um bom exemplo foi a guinada do Banco Mundial (BM), que tinha como finalidade auxiliar os países devastados pela Segunda Guerra Mundial, para financiador de empréstimos aos países com dificuldades de desenvolvimento. Ainda temos a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que visa a implementação de políticas para o desenvolvimento da economia de mercado.

Tanto a OCDE quanto o Banco Mundial apelam para pessoas, no governo, ou fora dele, dispostas a reformar os serviços públicos a fim de que abracem um modo de ofertá-los que estabeleça objetivos de desempenho eficaz e se coloca como parceiros nessa tarefa. Ou, como dizem Dardot e Laval (2016) 'O neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados (p.17)'. O conceito próprio de governança que anima tais organismos se refere à capacidade do Estado de pôr em ação as políticas públicas orientadas por parcerias entre o setor público e privado. (CURY, 2017, p. 18).

Se até o momento não havíamos percebido o papel do Estado, aqui ele fica claro: regular a organização social, buscando a consolidação do neoliberalismo, para atender as demandas das classes capitalista e gerencial, prevenindo manifestações da classe popular. É importante ressaltar que entendemos por manifestações da classe popular toda a forma de desnaturalização de suas condições existenciais, seja por via da arte ou da busca por representação política.

As políticas públicas possuem, para o entendimento da prevenção das manifestações da classe popular, um papel fundamental já que

Uma política pública resulta da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e / ou de investimentos. (BONETI, 2014, p. 409).

Dessa forma, do âmago da sociedade civil emergem diferentes demandas a serem deliberadas no campo político, encontrando representação entre os grupos determinantes, essas demandas são estruturadas como políticas públicas, a partir de intervenções administrativas e/ou econômicas. Mas encontram sua legalidade com poder do Estado de determinar a efetivação junto a sociedade civil, que nas práticas cotidianas desenvolve a legitimidade do pensamento base para o desenvolvimento das políticas.

Quando essas demandas não encontram representação junto aos grupos determinantes origina-se um processo dialético, com a formação de novos grupos, "agentes e ações insurgentes". (BONETI, 2014, p. 409). Esses grupos fundam

organizações que tendem a levar ao campo público as demandas contraditórias, isto é, buscam o reconhecimento das desigualdades e sua superação. Esse movimento está situado no processo de manifestação da classe popular, que na não-legitimação do pensamento, abala a sustentação do modo de vida neoliberal, cujo pilar é a manutenção da desigualdade.

Como síntese aberta desse processo temos a ampliação e redução de políticas de reconhecimento e superação das desigualdades, conforme a conquista de espaço no campo das disputas políticas, em que os grupos insurgentes podem estruturar meios de representação para as demandas da classe popular.

Para além da intervenção de grupos dominantes e de determinações via Estado, o pensamento neoliberal encontra asilo no senso comum. Como qualquer organização que se pretenda a nível planetário o neoliberalismo precisou adentrar à existência humana pela porta do ideal, da linguagem, do que não está na letra da lei, da cultura. Podemos afirmar que, na medida em que condiciona o modo de ser entre humanos, o neoliberalismo pode ser pensado como ética.

A ética-neoliberal promove o ideal do sucesso individual, pois concebe os indivíduos como únicos responsáveis por suas condições, todos somos livres para escolher. A liberdade, no sentido neoliberal, se refere a liberdade econômica e política do indivíduo e a liberdade do mercado sobre o Estado. Dessa forma, todos somos livres para competir por condições econômicas, sem que o Estado promova igualdade de condições, o que legitima o discurso do estado mínimo. A acomodação do indivíduo por um estado provedor ou de bem-estar social é a justificativa para eliminação do Estado enquanto promotor de direitos, o que implica, por exemplo, na condição de que o Estado não deve dispensar capital para promover a organização da economia para a aposentadoria dos cidadãos. Assim, diferente de um Estado que regula a sociedade, mesmo na dimensão econômica, o neoliberalismo promove a liberdade econômica visando o controle do Estado pela economia, o que impacta, por exemplo, nos cortes de verbas para áreas básicas, como educação e saúde, quando o mercado é desestabilizado.

A liberdade não é vista como liberdade de interferência, mas como ausência de coerção, [...] A partir dessa definição restritiva, qualquer tipo de obrigação social ou econômica cessa de representar uma ameaça à liberdade individual e se torna simplesmente um obstáculo que se deve levar em conta. [...] As forças do mercado são como

forças naturais, como furacões e terremotos: ninguém pode ser culpado pelos danos que produzem. (PINZANI, 2016, p. 372).

Assim, promovendo o indivíduo e negando a dimensão social, a ética neoliberal desmantela o estado de bem-estar social (ou qualquer insinuação de algum bem-estar social), não em função dos custos, mas como

[...] uma maneira de realizar através do Estado a doutrina ética do neoliberalismo (e essa é mais uma prova de que o neoliberalismo, longe de considerar que 'o governo é um problema, como alegado por Reagan, vê nele o instrumento para submeter toda a sociedade às suas doutrinas e disciplinar os indivíduos). (PINZANI, 2016, p. 378).

A linguagem gerencial é mais um dos atrativos da ética-neoliberal: eficiência, eficácia, ser gestor, estabelecer e cumprir metas, tudo isso, dentro de um planejamento pessoal para a liberdade individual, em que o outro é um meio ou um empecilho. No plano das reformas políticas não temos direitos sociais, mas serviços públicos:

Nesse sentido, elas são reformas ideológicas no sentido mais amplo do termo: elas obedecem a uma cisão ética específica. [...] Nessa visão não há espaço para um conceito forte de comunidade política: os cidadãos são encorajados a se verem como indivíduos isolados, que demandam serviços do Estado, não como detentores de direitos que exigem políticas de inclusão. (PINZANI, 2016, p. 378).

Considerando o modo de ser do pensamento neoliberal podemos afirmar que a formação humana é perpassada, também, pela dimensão econômica. Sendo assim, afirmamos a economia da formação como meio de regulação da economia de mercado. Entretanto, se a estrutura maior pretende regular, desse modo, o acesso ao conhecimento, o papel do professor se torna fundamental para que, dentro de cada sala de aula, o direito a formação humana seja garantido. Os meios utilizados para essa garantia não cabem nesse espaço de debate, mas são variados, abrangendo de sua didática até a recorrência a instâncias que rompem o espaço da sala de aula, para fazer valer a dignidade humana em sua ampla compreensão.

Frente a esse quadro, a formação humana institucionalizada é um meio para a superação ou reprodução do distanciamento entre as classes econômicas e sociais. Não por acaso o campo educacional é bombardeado constantemente com promessas para a superação dos péssimos índices educacionais, seja por empresas

privadas ou por formulação de políticas públicas que condicionam as práticas pedagógicas.

2.3.2. A Configuração da Formação Humana

Aqui pretendemos desenvolver o papel da educação escolar no tensionamento entre superação e reprodução da ética-neoliberal. Não supomos que a superação ou reprodução seja intrínseca a escola, como uma característica universal, mas sim que a escola é um espaço em que políticas e práticas de ambos posicionamentos coexistem.

De acordo com Dermeval Saviani (2008b, p.13) a institucionalização das ações pedagógicas permite a inserção do humano em um mundo comum, criado pelo humano para além de sua condição biofísica. A escola é, portanto, o espaço de institucionalização dessas ações, que não se ocupam com saberes aleatórios, mas com o conhecimento científico.

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. (SAVIANI, 2008b, p. 14).

Lembramos que quando o conhecimento é promovido pela escola gerando a compreensão de que a sociedade não é regida por leis universais (como a Lei da Gravitação Universal), mas por convenções (como o modelo político e econômico) é iniciado o processo de desvelamento da construção do mundo humano, as ciências do espírito ocupam um papel central nesse processo.

Quando a instituição escolar passa a promover predominantemente o conhecimento técnico-científico acaba por negligenciar a formação dos novos humanos, passando à simples instrução. Logo, esvazia-se o sentido do espaço escolar, de agregar o clássico para uma compreensão e ação conscientes sobre o mundo, para munir o humano com o mínimo que garante a continuidade ao que já está dado.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. [...] A essa altura vocês podem estar afirmando: mas isso é o óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. Esse esquecimento e essa ocultação acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização. (SAVIANI, 2008b, p. 16).

Assim, quando o currículo escolar é assimilado organicamente pelos sujeitos que compõe a instituição escolar, transforma-se em uma lista de metas. Portanto, deixa de promover a conexão entre o conhecimento e o mundo humano, torna-se um saber alienado para professores e alunos. Um saber alienado, em termos correntes na escola, é traduzido por tedioso ou desinteressante, então surge a negligência com esses saberes, pois não reconhecemos mais seu lugar no mundo.

Outros saberes, mais interessantes, acabam por ocupar esse espaço, torna-se necessário, então, reabilitar o clássico no chão da escola.

Trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2008b, p. 13).

Como bem aponta Saviani é necessário não associar o clássico ao que é normativo, pois esse foi o pensamento que desabilitou o clássico como o elo entre passado e futuro. O clássico é necessário para o processo de compreensão de nosso próprio tempo.

O que nos leva a chamar algo de clássico é, antes, uma consciência do ser permanente, uma consciência do significado temporal, uma espécie de presente intemporal contemporâneo de todo e qualquer presente. [...] No “clássico” culmina um caráter geral do ser histórico: o de ser conservação na ruína do tempo. É verdade que o que caracteriza a essência geral da tradição é que só aquilo que do passado se conserva como não passado possibilita o conhecimento histórico. Clássico, porém, como diz Hegel, é “o que significa

(Bedeutende) a si mesmo e, por consequência, se interpreta (Deutende) a si mesmo”. (GADAMER, 2013, p. 381 e 383).

Na escola, afirma Saviani (2008b, p. 17), clássico é a “transmissão-assimilação do saber sistematizado”, se a abordagem desse saber se dará por um ou outro viés metodológico, não significa que o saber sistematizado será subtraído. Pois, é a partir da assimilação desse saber que se garante a autonomia intelectual, privar o estudante da assimilação do saber sistematizado significa, em última instância, relegar o estudante a ignorância dos meios para exercício da autonomia.

Na verdade, o que tenho dito e por que me bato é que se ensine aos meninos e meninas populares o padrão culto, ao fazê-lo, que se ressalte: a) que sua linguagem é tão rica e bonita quanto a dos que falam o padrão culto, razão por que não têm que se envergonhar de como falam. b) que mesmo assim é fundamental que aprendam a sintaxe e a prosódia dominantes para que: 1. Diminuem as desvantagens na luta pela vida; 2. Ganhem um instrumento fundamental para a briga necessária contra as injustiças e as discriminações de que são alvo. (FREIRE, 2000, p. 100).

A importância do conhecimento formal, assim como do saber sistematizado, repousa em sua necessidade para compreensão e alteração do mundo. Está implicado aí uma dimensão ética e política, isto é, a ética docente está atrelada ao relacionamento com o educando e o conhecimento, onde o conhecimento já construído se torna ferramenta para acesso e construção de conhecimento. A dimensão política, por sua vez, reside na percepção de que o estudante, independentemente de suas condições, tem direito de acesso ao conhecimento e liberdade de utilizar seu conhecimento para buscar novos rumos para sua existência no âmbito particular e público.

Ambas dimensões, cindidas pedagogicamente nesse caso, estão fundidas na letra da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 2018).

É finalidade da educação preparar para exercer a cidadania e qualificar para o trabalho, mas para isso é necessário suprir as necessidades básicas para o acesso ao conhecimento. Na superação das dificuldades que impedem o acesso ao conhecimento, estão situadas as iniciativas (teóricas, políticas, pedagógicas, etc.) que promovem o reconhecimento das diferenças. Isto é, não basta promover o reconhecimento das diferenças e negligenciar o conhecimento formal ou seu contrário, é preciso que o conhecimento formal seja ferramenta para a superação da desigualdade no reconhecimento da diversidade e promoção da cidadania.

No entanto, dar demasiada atenção a superação da desigualdade social no âmbito da escola cria uma circunstância favorável a reprodução da ética neoliberal. Já que tornamos os estudantes da escola pública desiguais em relação ao acesso do conhecimento sistematizado, e, portanto, os relegamos a serem desiguais em todos os âmbitos da vida que dependem desse conhecimento, ainda quando a intenção seria a superação da desigualdade.

Uma política educacional em que o atendimento à diversidade social é posto como objetivo prioritário do sistema educativo põe em segundo lugar o direito ao conhecimento escolar, e com isso, acaba promovendo desigualdade social. A disseminação desse objetivo, recorrente no discurso do MEC, tende a formar em professores uma atitude de benevolência com as dificuldades de aprendizagem das crianças pobres [...] Nesse raciocínio, para atender às diferenças é preciso um ensino mais facilitado, mais tolerância na avaliação, etc., o que pode levar à estigmatização das diferenças, privando os alunos pobres do direito à igualdade entre os seres humanos. (LIBÂNEO, 2016, p. 54).

A oposição é evidente: pretendemos garantir igualdade social promovendo formação desigual para os cidadãos. As políticas públicas, que se apresentam em nosso contexto histórico, não podem descuidar da promoção do conhecimento formal, pois só assim se pode criar um processo de contradição a essa oposição reprodutora da ética-neoliberal. Logo, promovendo o conhecimento formal e o uso das políticas públicas para garantia de acesso ao conhecimento, é que poderão os cidadãos modificarem seu contexto. Não é tarefa específica da escola a superação da ética neoliberal, mas essa superação passa necessariamente pelo espaço escolar.

A partir das considerações sobre a tradição do pensamento ético e a organização política e econômica, podemos concluir que a finalidade e os meios

para a educação institucional oscilam conforme os interesses dominantes. Mesmo quando ampliamos os limites para os direitos humanos devemos estar atentos para não esvaziar a escola de seu objetivo primeiro, isto é, formar o cidadão em sua plenitude.

2.4. O ROMPIMENTO DA ÉTICA DOCENTE: DA SUTILEZA A AGRESSIVIDADE

Podemos afirmar que a ética docente está alicerçada em garantir o acesso aos conhecimentos básicos (o clássico, a tradição), enquanto promove o desenvolvimento do conhecimento complexo (a compreensão do mundo para intervenção no mundo). Essa definição de ética está situada aqui como um ideal, pois sua efetivação – para além da consciência individual dos docentes – é, principalmente na escola pública, extirpada por condições estruturais e ideológicas em nível sutil e agressivo.

Isto é, a partir da observação de que a educação institucional pretende alavancar cada indivíduo para a condição de cidadão (formado integralmente), mas que essa condição é mediada por interesses de classes dominantes (no caso capitalista e gerencial), fazendo com que as condições entre os cidadãos sejam diferentes sob o ponto de vista político e econômico. Podemos destacar quatro modos de cercear a ética docente: 1. Sutil precariedade estrutural; 2. Sutil descaracterização da profissão docente; 3. Agressividade estrutural e 4. Controle agressivo da prática pedagógica.

O primeiro modo de cerceamento da ética docente é explicada historicamente – ser uma carreira, no que toca a educação básica, fundamentalmente feminina em uma sociedade patriarcal, justificava os baixos salários; atualmente a precariedade salarial dos professores é justificada, na rede pública, por sua ineficiência – o valor agregado ao trabalho do professor o mantém, ao longo dos anos, na esfera da necessidade. Logo, um indivíduo que trabalha para manter as necessidades básicas da vida biológica, está restringido de ampliar a reflexão necessária à sua própria prática pedagógica. Temos assim uma restrição no acesso à esfera do pensamento que determina a prática, pela precariedade da macroestrutura em que a educação institucional está situada.

O segundo modo de cerceamento se dá por ideias e, conseqüentes, práticas que deturpam a imagem do professor como profissional. Por exemplo, o discurso

corrente de que o professor é “um coitado”, pois deve se haver com a precária formação que compete às instâncias pré-institucionais (maiores responsáveis pela tutela de menores de idade); as ideias de que o professor é indolente no acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem – quando a superação desse estado se daria com o acompanhamento de outros profissionais – ou a ideia de que ter rigor com o trabalho pedagógico é sinônimo de autoritarismo culminam com responsabilizações dos profissionais. Assim, é corrente em nossa sociedade uma série de ideias que fazem da profissão docente uma vocação religiosa e do conhecimento próprio de nossa prática um texto bíblico, em que uma rápida leitura habilita todos a falarem sobre a obra negando a necessidade de alegorese.

Logo, a disseminação de ideias acerca de como deveria ser a profissão docente, segue descaracterizando o trabalho da formação humana como portador de conhecimento específico, que sintetiza os conhecimentos de outras áreas. Os mesmos conhecimentos, em suas áreas de origem, não possuem a mesma complexidade que possuem no âmbito da formação, complexidade essa que advém do fato de estar conectado com saberes de outras áreas.

Para elucidar a passagem: o professor observa que um estudante, dos trinta que atende concomitantemente, apresenta comportamento contrário ao esperado para sua aprendizagem: com sete anos se coloca embaixo da mesa, urra e é agressivo com as figuras que representam autoridade. O professor encaminha o caso junto com a instância escolar competente, seguem os dias os comportamentos se repetem, a instância familiar não sabe o que acontece e encontra justificativas para não encaminhar a criança a área da saúde, conforme recomendações da escola. Em sala de aula, o aluno briga com um colega e fala uma frase que chama atenção do professor. De modo reservado o professor inicia um diálogo cuidadoso com seu aluno sobre o ocorrido, recebe a confissão de que no âmbito familiar ele presencia cenas de abuso sexual. O professor encaminha o caso aos órgãos competentes. Cada área avaliaria o comportamento do aluno de uma forma, e os profissionais o fariam, como manda a ciência moderna, em isolamento no consultório. Apenas o professor, em um universo de trinta alunos, consegue perceber uma frase, contida pelo nó górdio da situação que comprometia o andamento da aprendizagem de todos os estudantes daquele contexto.

Se a sutil precariedade estrutural significa relegar o professor, em sua vida pessoal, à esfera da necessidade. A agressividade estrutural está na precarização do trabalho docente, passamos assim, da esfera privada para a esfera pública.

A precarização do trabalho docente pode ser retratada com a ausência de espaços adequados para as aulas; com excesso de estudantes por sala de aula; insuficiência de profissionais auxiliares (como supervisores e orientadores educacionais); horários de planejamento não remunerados ou insuficientes; etc. A ética, fruto da práxis, é cerceada mais uma vez pela estrutura que, no ambiente de trabalho, relega o professor apenas a necessidade de passar o conteúdo. E mais, pressiona o professor para a melhoria de índices educacionais, sem que esse saiba como são formulados e para que servem os tais índices, assim o conteúdo fica ainda mais esvaziado, pois possui uma finalidade sem sentido para professores e estudantes.

A ética pedagógica, que repousa no compromisso da formação humana, garantido o acesso ao conhecimento dotado de sentido para a existência, cede lugar a moralidade. Moral essa, oriunda da ética neoliberal, para a qual a escola tem o dever de promover a instrução dos alunos, para que cada um ocupe seu lugar na sociedade, em conformidade com as suas condições.

Quando os três modos anteriores são insuficientes para conter a prática ética dos docentes temos o controle agressivo da prática pedagógica, a esse devemos dar especial atenção. O controle agressivo se mostra como solução para situações problemáticas: para as escolas ineficientes às parcerias com o setor privado; para a educação que visa cumprir, juntamente com o conhecimento formal, a superação das desigualdades à promoção de políticas que esvaziem de conteúdo reflexivo a abordagem do conhecimento.

Os quatro modos de regulação aqui desenvolvidos correspondem a estrutura para compreensão da ética docente em nosso contexto histórico. Mas, essa estrutura, só pode ser observada quando a relação entre ética e educação é mediada pelo diálogo com a tradição que as situa como intrínsecas a esfera política. Isto é, quando os pilares determinantes da existência contemporânea (política e economia) têm de responder pela pergunta sobre a ética pedagógica, é impossível esconder a necessidade de regular o acesso ao conhecimento, por consequência a regulação da ética do professor.

2.5. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO EXPOSTO

Expomos a relação entre ética, educação e política, e seu distanciamento no período moderno, dessa exposição consideramos que é fundamental pensar ética e educação para além da perspectiva da formação do “homem bom”, isto é, pensar a ética da profissão docente. Observamos como a objetividade científica e o modelo econômico determinaram o modo de relação entre os humanos, donde consideramos que há um preceito ético vigente em nossa sociedade, que pode ser refletido no que chamamos de ética neoliberal.

Da relação entre a primeira e segunda consideração, concluímos que há quatro tipos de regulação da ética docente vigendo, mas foram separadas por questões didáticas. Nosso campo e objeto de estudo estão situados no último modo de regulação, que caracteriza o aprofundamento da regulação docente, onde os instrumentos do poder legislativo e judiciário devem servir para determinar como serão abordados os conhecimentos formais e quais saberes ou problemáticas trazidos pelos estudantes podem ser considerados no âmbito da escola.

Assim, se haveria uma prescrição no direito positivo de preparar o indivíduo para a cidadania e o mundo do trabalho, esse direito acabaria por ser execrado, na medida em que a única instituição responsável pela formação humana estaria reduzida ao repasse do conhecimento formal.

3 COMO RECEPCIONAMOS O DISCURSO DO MESP?

O MESP é aqui compreendido como um outro que se coloca no círculo de diálogo sobre a educação no Brasil e requer, portanto, que seja escutado por aqueles que se ocupam com a educação. Nosso caminho teórico sofrerá uma terceira avaliação ao final da dissertação. Para esse momento inicial, retomaremos o que estava já previsto no projeto de dissertação.

O Movimento foi previamente conceituado como um movimento multifacetado, isto é, partimos da premissa maior de que o MESP não se trata apenas de um movimento político-partidário, ou social, ou econômico, ou moral, etc. mas se constituiu como um movimento que leva a marca da insatisfação com o modelo educacional vigente. Portanto, com base na insatisfação congrega tudo o que alguns partidos políticos, representantes da sociedade civil e pessoas vinculadas ao campo econômico percebem como insuficiente ou excessivo nas práticas pedagógicas e na estrutura educacional.

Face a essa perspectiva percebemos que uma teoria que considerasse especificidades acerca do Movimento, sem dialogar com seu contexto mais abrangente, não permitiria acessar o fenômeno que sustenta o MESP. Assim, nos servimos da complementaridade entre a Pedagogia Histórico-crítica e a Hermenêutica Filosófica. Ambos os pensamentos nos permitem o deslocamento entre uma área e outra do conhecimento, oferecendo suporte rigoroso no tratamento da educação e do pensamento que a influencia.

Portanto, para o desenvolvimento do trabalho proposto utilizaremos a metodologia histórico crítica, cujo autor base é Dermeval Saviani, tendo em vista que, para essa perspectiva, os discursos surgem em condições específicas, que propiciam e permeiam os ditos e os escritos. Logo, entender o cenário brasileiro, que serviu de solo firme para o surgimento da ideia do MESP, será de fundamental importância.

Sobre o material que será analisado contaremos com o pensamento da hermenêutica filosófica, de Hans Georg Gadamer, visando que dispomos de modelos estruturais – o jogo, o círculo e o diálogo – que servirão de subsídios para compreendermos o discurso e seu sentido. Há também, em ambas teorias, a possibilidade de desdobramento no horizonte ético, isto é, poderemos, a partir de uma compreensão do MESP, pensar a perspectiva ética da educação.

O estudo proposto toma, assim, um sentido descritivo e compreensivo da atual dimensão do campo ético na educação brasileira, mas que só pode ser desenvolvido porque estamos dialogando e mediando o diálogo entre os que se (pré)ocupam com a construção do futuro.

3.1 ESTRUTURA E SISTEMA: SITUANDO O OBJETO

Consideramos que nosso tema é parte de uma estrutura – o ideário ético para a educação – na qual estão calcados os sistemas de regulação da educação – a saber, todas as tentativas de sistematizar preceitos reguladores da prática educativa que ocorre entre professores e estudantes. O que nos impõe a obrigatoriedade de lidar com um fenômeno (o movimento de ideias influentes na sociedade brasileira contemporânea), que se materializa nas ações humanas, através de pequenas organizações. O MESP, enquanto organização dispõe o objeto de estudo (discursos) e expõe a temática (fundamentos éticos), se convertendo em campo empírico rico para pensarmos os fundamentos da educação contemporânea.

No parágrafo anterior temos duas noções que devem ser bem compreendidas, a primeira é a noção de estrutura e a segunda a noção de sistema. A estrutura, conforme Saviani (2004, p. 122), não se trata de um modelo, mas de “totalidades concretas em interação com seus elementos que se contrapõem e compõem entre si dinamicamente”. Apesar da oposição, a relação entre estrutura e modelo é dialética, isto é, os “termos contraditórios se incluem mutuamente”.

Sistema é uma organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos comuns. É, pois, um produto da práxis intencional comum. Práxis é entendida aqui como uma atividade humana prática fundamentada teoricamente. (SAVIANI, 2004, p. 124).

Porque o terreno da ética e da educação são amplos e dinâmicos, e que o desenvolvimento da dissertação se situa entre ambos, é que recorreremos as noções de estrutura e sistema apresentadas por Saviani, isto é, para situar mais adequadamente, ao longo do texto, o objeto de estudo.

Como afirmamos, o objeto se constitui dos discursos oferecidos pelo MESP que, enquanto produtos acabados, poderiam aparecer apenas como objeto para uma hermenêutica metodológica, mas há um processo de produção de discursos

que precisa ser analisado, o lugar de produção e repercussão desses discursos chamamos contexto.

Até o momento, compreendemos que a exposição dos fundamentos éticos do MESP significa expor a estrutura do pensamento ético contemporâneo em seus reflexos na área da educação. Isso significa uma relação ascendente e descendente entre texto e contexto, isto é, o reconhecimento de que a palavra vela as intenções que apenas a análise da relação entre palavra e ação desvela.

3.1.1 Da Estrutura aos Modelos Estruturais⁹: o diálogo, o jogo e o círculo hermenêutico

Como já entendemos estrutura e sistema não são modelos rígidos, mas configurações que se modificam constantemente por processos dialéticos. Ora, partindo dessa conclusão, qualquer método objetivo significa enrijecer o movimento contínuo da realidade para que se possa empreender um estudo. Em nossa perspectiva isso é um limitante que, de antemão, descartamos.

Se optamos por propor uma pergunta, a relação que estabelecemos com o campo empírico é pautada pelo modelo do diálogo. O diálogo se trata desse movimento de perguntas e respostas, de escuta e receptividade do que o outro apresenta.

O que é um diálogo? [...] Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. Aquilo que movia os filósofos a criticar o pensamento monológico é o mesmo que experimenta o indivíduo em si mesmo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. (GADAMER, 2013, p. 247).

Aqui é possível perceber o fato de que a hermenêutica filosófica invalida qualquer tentativa de usar um estudo para provar preconceitos, pois exige do pesquisador uma postura de abertura frente ao outro. Compreendemos que, para além da disposição para um diálogo genuíno, temos de buscar, repetidamente, a

⁹ O termo modelo estrutural é trazido por Luiz Rohden, na obra *Hermenêutica Filosófica*. “[...] o termo modelo aqui deverá ser considerado como método no sentido de modo de conhecer e de pensar [...]” (ROHDEN, 2005, p. 20).

compreensão do que está em jogo nas abordagens que fazemos e que são apresentadas pelo material.

O modelo estrutural do jogo se comporta aqui de forma dual, pois podemos entender que a pesquisa em si é um jogo no qual estamos inseridos e que as regras nos vão sendo colocadas à medida em que os avanços e retornos acontecem. Assim como, é possível entender o MESP como um jogo em plena atividade e, a partir dessa, podemos compreender as motivações de sua existência em nosso contexto histórico, assim como traços característicos do contexto histórico recente.

O modo de ser do jogo, portanto, não implica a necessidade de haver um sujeito que se comporte como jogador, de maneira que o jogo seja jogado. Ao contrário, o sentido mais originário de jogar é o que se expressa na forma medial. Assim, por exemplo, costumamos falar que algo 'está jogando' em tal lugar ou em tal momento, que algo está se desenrolando como jogo, que algo está em jogo. (GADAMER, 2013, p. 157).

Estaremos, portanto, visualizando os discursos para além de si mesmos, buscando compreender quais ideias estão sendo mediadas pelos usos dos conceitos. Para tanto, buscaremos termos significativos, estabelecendo os conceitos e seus sentidos. E é pelo modelo estrutural do círculo hermenêutico que chegaremos a compreender o que, de fato, está em jogo nos discursos em análise.

Quem quiser compreender um texto está, ao contrário, disposto a deixar que ele diga alguma coisa. Por isso uma consciência formada hermeneuticamente deve ser de antemão receptiva à alteridade do texto. Essa receptividade não pressupõe, no entanto, uma 'neutralidade' quanto à coisa, nem um anulamento de si mesmo, incluindo a apropriação seletiva das próprias opiniões e preconceitos. Há que se ter consciência dos próprios pressupostos a fim de que o texto se apresente a si mesmo em sua alteridade, de modo a possibilitar o exercício de sua verdade objetiva contra a opinião própria. (GADAMER, 2011, p. 76).

Logo, é necessária a revisão constante dos pressupostos que determinam aquele que pesquisa, a fim de que o texto seja percebido em si mesmo e não ocultado pelos pressupostos. Só quando compreendido o texto em si mesmo e a tradição que o orienta é que poderemos confrontá-los com os juízos próprios. Confronto esse que deverá gerar um profícuo diálogo. Vê-se que o rigor de análise

repousa sobre o reconhecimento do outro, enquanto um ser que tem algo a dizer, e que esse dito é importante e nos afeta.

Ainda no modelo estrutural do círculo hermenêutico, devemos dar atenção a “concepção previa da completude”, isto é, que todo texto deve apresentar uma “verdade completa”, além de sua opinião. Atendendo a esse pressuposto não estaremos defendendo ou atacando indiscriminadamente o MESP, mas analisando os discursos que o sustentam a partir deles mesmos, para que nosso texto também atenda a esse preconceito. Pois nosso objetivo implica um processo de compreensão, que nos exige rigor no tratamento com o discurso do outro, e compreender aqui

[...] significa primeiramente entender-se na coisa e, só em segundo lugar, apartar e compreender a opinião do outro como tal. A primeira de todas as condições hermenêuticas permanece sendo, assim, a compreensão da coisa, o ter de haver-se com a mesma coisa. A partir disto, determina-se o que se pode realizar como sentido unitário e com isso o emprego da concepção prévia da completude. Assim completa-se o sentido da pertença, isto é, o momento da tradição no comportamento histórico-hermenêutico pela comunhão de preconceitos fundamentais e sustentadores. (GADAMER, 2011, p. 78-79).

Entendemos que “a coisa” em questão aqui é a ética da prática docente, essa é a dimensão posta em suspenso pelo MESP, e, portanto, é nessa que temos, enquanto pesquisadores e professores, de nos entender. Para que só então seja possível a compreensão.

O sentido do que é expresso pelos conceitos, que se apresentam regularmente nos discursos, se encontra em uma tradição de pensamento, que apesar de vir à fala em um movimento contemporâneo, deve naquela encontrar seus pressupostos. O que significa, portanto, compreender a si mesmo e ao outro pela via da linguagem discursiva. Logo, ao buscarmos pelos fundamentos éticos do MESP, também estaremos às voltas com nossos preconceitos enquanto professores, e somente esse encontro com a tradição é que permite a suspensão de nossos juízos.

Toda a suspensão de juízos, porém, começando pelos preconceitos, logicamente falando, possui a estrutura da pergunta. A essência da pergunta é colocar possibilidades e mantê-las em aberto. Mas, frente ao que diz uma outra pessoa ou um texto, se for preciso questionar algum preconceito, isto não significa que ele simplesmente seja colocado de lado e que o outro ou a outra pessoa se imponha

imediatamente e ocupe seu lugar. Esta é, antes, a ingenuidade do objetivismo histórico que adota essa exclusão de si mesmo. Na verdade, o preconceito próprio só entra realmente em jogo quando ele está em jogo, ou seja, quando está em questão. É só na medida em que esse preconceito se exerce que ele entrará em jogo como o outro, e isto de tal forma que também este pode se exercer. (GADAMER, 2011, p. 81).

Pudemos perceber, assim, que o jogo e o círculo hermenêutico estão, nessa proposta, como modelos estruturais complementares, que deverão balizar nosso olhar para os discursos. Logo, nos auxiliarão em uma etapa da pesquisa, que se apresenta como específica, mas só encontra seu horizonte de compreensão em relação com uma totalidade histórica, que se apresenta como o tempo e a sociedade em que estamos inseridos.

O pensamento de Saviani contribui, como foi possível observar, para situar objetivamente o fenômeno, enquanto o pensamento de Gadamer nos permite uma aproximação com os pormenores que devem conduzir ao interior da estrutura na qual estamos – o MESP, a pesquisadora, a instituição educacional – inseridos. É importante ressaltar que ambos os pensamentos nos auxiliam na superação da objetividade crua, pois ambos recorrem a dimensão histórica, o primeiro em uma perspectiva dialética, isto é, em que a reflexão surge em função do problema, devendo conduzir a ideologia que respaldará a ação (SAVIANI, 2004, p. 22 e SAVIANI, 2008, p. 21-22), e o segundo em uma perspectiva dialética-dialógica.

Somos e nos realizamos mais plenamente no e pelo diálogo, e a experiência hermenêutica básica e autêntica é a experiência dialógica. Esta não trata apenas do diálogo que mantemos com alguém, mas do diálogo que somos e no qual, ao final, nos sentimos mais realizados, mais felizes. Não afirmamos apenas a natureza dialógica da linguagem, mas também uma constituição dialógica da existência. (ROHDEN, 2002, p.183).

Consideramos que as teorias abordadas nos trazem subsídios suficientes para o desenvolvimento do estudo, os pontos centrais aqui desenvolvidos devem encontrar seus desdobramentos conforme a necessidade de aprofundamento. Com o desenvolvimento da metodologia, em seu caráter prático, poderemos acompanhar algumas implicações dos pensamentos apresentados.

3.2. CONDIÇÕES DE PESQUISA

O material para a pesquisa está disponível e os pressupostos teóricos demonstram um contorno claro. Há algumas questões fundamentais ainda por responder: o que é esse material e qual o limite de sua comunicação?

Afirmamos que estamos às voltas com documentos escritos e que há uma motivação de querer compreender, não os textos em si, mas o que está sendo colocado por eles em nosso momento histórico.

Considerado a partir da perspectiva hermenêutica – que é a perspectiva de cada leitor –, o texto não passa de um mero produto intermediário, uma fase no acontecer compreensivo que encerra sem dúvida uma certa abstração: o isolamento e a fixação desta mesma fase. [...] Para a ótica hermenêutica [...] a compreensão do que o texto diz é a única coisa que interessa. (GADAMER, 2011, p. 393-394).

Estamos abordando, não um mal-entendido a partir dos textos, mas o processo de compreensão de um fenômeno. Gadamer (2011, p. 135) aponta que não só a linguagem escrita pode ser alvo de compreensão, “mas em todas as criações humanas encontra-se um ‘sentido’, e [...] a tarefa da hermenêutica é descobrir esse sentido”.

Ora, o fenômeno em questão aqui, o movimento de ideias influentes na sociedade brasileira contemporânea, não pode ser percebido em sua totalidade, mas nas pequenas manifestações presentes nas criações humanas. Para uma análise desse fenômeno poderíamos recorrer às artes, à interpretação das leis, aos hábitos pessoais, mas o meio de acesso ao fenômeno em questão é uma criação específica, o MESP.

Os objetos que dispomos são materiais escritos, poderiam ser outros. A temática que se descortina, os fundamentos éticos vinculados a educação, aparece como o fator que torna homogêneo o pensar e o fazer com sentido, não um elo entre um mundo teórico e um prático, mas uma prática que só encontra sentido em uma concepção de mundo. É essa concepção que deve vir à fala pelo texto escrito.

Temos consciência do alcance possível em nossa proposta e, mesmo que os textos sejam ricos para várias análises, o limite imposto é a educação em sua fundamentação ética.

A educação tem alguns modos de aparecer:

a) na condição de formação humana, enquanto reconhecimento do homem como ser em transformação.

De fato, foi Hegel que elaborou da maneira mais nítida o que é formação, e nós seguimos sua definição. Ele também viu que a Filosofia tem sua condição de “existência” na formação e nós acrescentamos: com ela, também as ciências do espírito, pois o ser do espírito está essencialmente vinculado com a ideia de formação. O homem se caracteriza pela ruptura com o imediato e o natural, vocação que lhe é atribuída pelo aspecto espiritual e racional de sua natureza. “Segundo esse aspecto, ele não é por natureza o que deveria ser”, razão pela qual tem necessidade de formação. (GADAMER, 2013, p. 47).

Ora, como vimos, a formação do humano se faz em razão de que é um ser sempre em formação, pois sua saída da condição de natureza continua sempre a formar o humano para novas e diferentes experiências. Logo, formar, não significa prover informações, pois

Cada indivíduo particular que se eleva de seu ser natural a um ser espiritual encontra no idioma, no costume, nas instituições de seu povo uma substância prévia de que deve se apropriar, como aprender a falar. Assim cada indivíduo já está sempre a caminho da formação e da superação de sua naturalidade, na medida em que o mundo em que está crescendo é formado humanamente em linguagem e costumes. Hegel acentua que nesse seu mundo um povo deu-se existência. Ele trabalhou a partir de si mesmo e extraiu de si o que é em si. (GADAMER, 2013, p. 50).

Isto é, a educação pode se apresentar como o reconhecimento de que o humano está sempre em formação, não apenas no espaço e tempo escolar.

b) enquanto condição prévia ao mundo do trabalho, a educação aparece como uma propedêutica, mas que, observe bem, não exclui a dimensão da formação. E c) enquanto trabalho, pois também é uma atividade refletida com uma finalidade.

Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo

humano (o mundo da cultura). Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. (SAVIANI, 2008, p. 11-12).

O primeiro modo conecta-se com uma visão mais abrangente e não institucional da educação, mas que dota de sentido o segundo e terceiro modo, que estão diretamente conectados com a sociedade. E sociedade aqui entendemos como “[...] a forma a qual o fato da dependência mútua em prol da vida, e de nada mais, adquire importância pública e na qual se permite que as atividades relacionadas com a mera sobrevivência apareçam em público”. (ARENDR, 2010, p. 56).

Isto significa que, a educação, como tudo o que compunha a vida humana previamente ao advento do social, já não possui as dimensões pública e privada, mas seus elementos entrecruzam-se. O que não muda é a necessidade do outro, já inserido no mundo, para que a educação se mostre. Veja, isso não exclui o processo de formar-se, pois esse sempre se dá em uma volta do indivíduo sobre si, em que o ponto determinante do retorno é o outro. Logo, o limite de nosso estudo se situa nessa relação, que caracteriza e dota de sentido a ética presente na profissão docente.

4 COMO SE APRESENTA O MESP

O Movimento Escola Sem Partido foi criado pelo procurador de justiça de São Paulo, Miguel Nagib, no ano de 2004. Mas apenas em 2014 que, a pedido do deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, o procurador elaborou um Projeto de Lei com as ideias do movimento.

EscolasemPartido.org é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo. Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais – não podemos aceitar esta situação. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014b).

O MESP surge, portanto, como resposta ao questionamento pelo uso da liberdade de ensinar que estaria, supostamente, servindo para fins de doutrinação ideológica em campos como a política e as questões de gênero. Tal prática doutrinária violaria, conforme o exposto na justificativa do Projeto de Lei (PL), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a Constituição Federal (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN).

Logo, a proposta do Movimento sugere a proteção dos estudantes frente a um possível ensino doutrinário, propondo a exigência de que sobre qualquer assunto sejam apresentadas teorias de diferentes vertentes de pensamento, para que o estudante a escolha pois, em tese, segundo o Movimento, isso não ocorre. Na intenção de que os estudantes entendam qual é o papel dos professores, um cartaz deve ser exposto em cada uma das salas de aula, caso aprovado o projeto de lei que tramita em níveis municipal e estadual.

Percebemos que, apresentada desse modo, a proposta do Movimento parece zelar pela educação integral dos alunos, no entanto ao observar o conteúdo disponível na página do MESP (<http://www.escolasempartido.org>) nos deparamos com ataques às teorias políticas e educacionais oriundas do pensamento crítico, aos docentes e às universidades.

Ainda outros fatores devem ser avaliados, já que “Escola Sem Partido” não é apenas um movimento em prol da defesa dos estudantes ou um site sobre o assunto. Mas duas Pessoas Jurídicas, que são responsabilidade de Miguel Najib: a empresa (CNPJ 23.857.417/0001-70) aberta em 28 de outubro de 2015, tem por Razão Social e Nome Fantasia Associação Escola Sem Partido. Sua principal atividade econômica é “atividades de associações de defesa de direitos sociais”.

A empresa (CNPJ 22.743.156/0001-03) aberta em 26 de junho de 2015, tem por Razão Social Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli-ME e por Nome Fantasia Escola Sem Partido. Sua principal atividade econômica é “treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial”. Tratando-se de uma Eireli-ME (Empresa Individual de Responsabilidade Limitada – Microempresa), podemos saber que há apenas um sócio, o próprio empresário, e que sua receita bruta anual é inferior ou igual a trezentos e sessenta mil reais.

Esta empresa é autora do processo nº 64253-55.2016.4.01.3400, de 04 de novembro de 2016, que versa sobre os direitos humanos na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Vejamos como o MESP aparece no encaminhamento da Procuradoria-Geral da República ao Supremo Tribunal Federal:

A Procuradora-Geral da República, com fundamento no art. 4º, § 1º, da Lei nº 8.437/92, vem requerer a **SUSPENSÃO, COM PEDIDO DE MEDIDA LIMINAR**, da decisão, por maioria, da 5ª Turma do Tribunal Regional Federal da Primeira Região, no Agravo de Instrumento 0072805-24.2016.4.01.0000, que concedeu a tutela de urgência e determinou a suspensão da aplicação do item 14.9.4 do edital INEP 13, de 7 de abril de 2017, pelos fatos e fundamentos a seguir expostos.

I. DOS FATOS

O agravo de instrumento referido foi interposto de decisão que indeferiu pedido de liminar na Ação Civil Pública 64253-55.2016.4.01.3400, proposta pela Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento EIRELI-ME em face do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, com o objetivo de invalidar o item 14.9.4 do edital INEP 13, de 7 de abril de 2017, referente ao Exame Nacional de Ensino Médio, assim redigido: “14.9. Será atribuída nota 0 (zero) à redação:

(...)

14.9.4. que apresente impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação, **bem como que desrespeite os direitos humanos**, que será considerada 'Anulada". (BRASÍLIA, 2017).

Quem aparece nos documentos de Agravo de Instrumento é a Associação Escola Sem Partido:

PODER JUDICIÁRIO
TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA PRIMEIRA REGIÃO

AGRAVO DE INSTRUMENTO Nº 000072805-24.2016.4.01.0000/DF

RELATOR : O EXMº. SR. DESEMBARGADOR FEDERAL CARLOS MOREIRA ALVES
AGRTE. : ASSOCIAÇÃO ESCOLA SEM PARTIDO
ADV. : Rômulo Martins Nagib (OAB/DF nº 19.015)
AGRDO. : INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO
TEIXEIRA - INEP
PROC. : Adriana Maia Venturini

Vistos, etc.

Reservo-me para apreciação do pedido de antecipação da tutela recursal após a apresentação, no prazo de 72 (setenta e duas) horas, de manifestação do agravado sobre o pedido, em especial quanto a correção das provas e o número de candidatos atingidos pela aplicação do critério impugnado e previsto no anexo IV do Edital "Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos".

Publique-se. Intime-se.

Brasília, 09 de janeiro de 2017


CARLOS MOREIRA ALVES
Relator

Como percebemos a Escola Sem Partido são três faces da manifestação de um fenômeno, que virá a ser explicado mais adiante: um movimento, uma associação e uma empresa de aperfeiçoamento. Não é receoso afirmar que estamos no nascedouro de mais uma parceria público-privada para a educação.

No entanto, é fundamental entender as implicações de cada uma: a) a primeira deveria apresentar ideias sobre alguma temática, no caso a educação; b) a segunda tem a pretensão de reunir pessoas com as mesmas ideias e, nesse caso específico, assessorar juridicamente; c) enquanto a terceira parece se tratar de, após legitimadas ideias e práticas, assim como legalizadas as propostas do movimento, oferecer uma formação para os profissionais da educação.

Como em tantas outras parcerias público-privada, há aqui um traço de regulação, mas não é uma regulação que, à primeira vista, se justifica por melhorias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas pelo

comportamento abusivo dos professores em relação aos estudantes. Ora, há um trabalho de convencimento da população de que isso acontece massivamente, e por trás disso está a finalidade da educação que esse Movimento traça. Finalidade que só poderemos observar no desenvolvimento da pesquisa.

Há ainda o modo de acontecer dessa regulação, que não é via burocratização, mas sob judicialização da prática pedagógica, haja vista o exemplo do ENEM. Os parâmetros legais já estabelecidos podem, sob essa perspectiva regulatória, ser esvaziados ou radicalizados em sua essência, conforme o olhar do indivíduo, normalmente leigo, que utiliza desse mecanismo.

Portanto, sob o ponto de vista mercadológico, estamos diante do nascimento de um novo nicho no mercado educativo, o combate a doutrinação. Sob o ponto de vista profissional estamos diante do desmonte, da já desgastada, figura do professor. Sob o ponto de vista moral estamos diante da instrumentalização da justiça para o esvaziamento da formação do cidadão no espaço escolar. E sob o ponto de vista da formação estamos diante de uma incógnita sobre o futuro dos que virão.

5 PARA UMA COMPREENSÃO DO MESP: O QUE DIZ O SITE?

[...] A linguagem não é somente isto. É a interpretação prévia pluriabrangente do mundo e por isso insubstituível. Antes de todo pensar crítico, filosófico-interventivo, o mundo já sempre se nos apresenta numa interpretação feita pela linguagem. (GADAMER, 2011, p. 97).

Tendo em vista que a justificativa para existência do MESP está alicerçada em termos adensados historicamente pelo campo científico e pela linguagem da vida cotidiana, percebemos a necessidade de observar como são utilizados pelo Movimento. Os conceitos não foram escolhidos aleatoriamente, mas após o primeiro contato com o material do site, que caracteriza o movimento, percebemos a relevância de alguns termos e pesquisamos outros, dada sua pertinência para o campo da educação.

Os termos doutrinação, neutralidade, ideologia ou ensino ideológico, denotam assuntos recorrentes no conteúdo do site. Enquanto os termos liberdade, professor, aluno, estudante, ensino e aprendizagem fazem referência a assuntos que interessam ao campo da educação diretamente.

Descrever a recorrência e utilização dos termos nos auxiliará enquanto guia para pensarmos o ideário do movimento e o nível de importância que cada um adquire no todo do discurso, isto é, a representatividade que possui cada termo, enquanto assunto pertinente para a apresentação e legitimidade do movimento. Nas sessões do site os termos escolhidos aparecem conforme a tabela abaixo.

Tabela 1: Recorrência de Termos nas Sessões do Site do Movimento Escola Sem Partido

	Apresentação	Quem somos	Objetivos	Condições de uso	FAQ	Total
Doutrinação	2	0	2	0	10	14
Neutralidade	1	0	1	0	3	5
Liberdade	2	1	0	0	7	10
Professor	2	1	3	1	21	28
Aluno	0	2	2	0	17	21
Estudante	1	2	3	1	12	19
Ensino	1	2	3	1	8	15

Ideologia/ Ideológico	2	2	7	0	18	29
Aprendizagem	0	0	0	0	0	0

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A partir da tabela poderíamos estabelecer uma hierarquia de assuntos pertinentes: Ideologia, Professor, Aluno, Estudante, Ensino, Doutrinação, Liberdade, Neutralidade e Aprendizagem. Entretanto, as palavras parecem suscitar uma ordem proveniente dos assuntos, isto é, um encadeamento forçado pelo próprio desenrolar de cada conceito. Tomaremos, portanto, o termo ideologia como início desse processo.

Esses conceitos devem também ser encontrados nos artigos que nos propomos analisar, então é tarefa propedêutica verificar sua constituição: origem, usos teóricos e apresentação no mundo. Para, sistematicamente, retomar seu sentido na contemporaneidade. Esse processo tem por finalidade trazer à fala a linguagem estruturante do fenômeno materializado como MESP.

A partir daí poderemos estabelecer um diálogo com esse movimento, que se situa em uma estrutura de pensamento ético, exercendo “controle agressivo da prática pedagógica” (conceituado no capítulo 1), com vistas à manutenção de um estado de coisas vigente, principalmente na desigualdade que pode ser agravada pelo sistema de educação, como já expusemos.

Assim, para além da recorrência, justificamos aqui a importância de retomar os conceitos, como tarefa partícipe da compreensão sobre a ética docente.

O diálogo platônico e a conversação do Sócrates platônico constituem o modelo inamissível dessa arte de romper conceitos que se tornaram rígidos. Desfazem-se os conceitos normativos que se movimentam no reino do óbvio, atrás dos quais movimenta-se **uma realidade inteiramente descompromissada, que pretende obter vantagens de poder. É quando se dá uma reatualização de nossa autocompreensão e tomamos consciência do que realmente se tem em mente nos conceitos normativos de nossa autointerpretação moral-política, que somos levados a trilhar o caminho do pensamento filosófico.** Dessa forma, também para nós, não está em questão uma investigação histórico-conceitual como tal, mas o cultivo de uma disciplina no uso de nossos conceitos, a qual se pode aprender da investigação da história dos conceitos, e que pode proporcionar uma autêntica força vinculativa ao nosso pensar. [...] No falar real ou no diálogo, e em nenhum outro

lugar, a filosofia tem sua verdadeira pedra de toque, essa que é sua, propriamente sua. (GADAMER, 2011, p. 111 - grifos nossos).

Consideramos então que é preciso retomar o que as palavras significam, bom como, se seu sentido na linguagem do MESP corresponde ao que a tradição tem a nos dizer ou se apenas se converte em ideário que, enrijecendo conceitos, esconde suas pretensões de regulação da prática pedagógica. Podemos prescindir, então, dois critérios para observação do modo como o Movimento utiliza os conceitos, a saber, se seu sentido está de acordo com a tradição ou se o sentido de cada conceito é utilizado como premissa maior, sem reflexão sobre a tradição, mas fundamental para a sustentação do próprio movimento. Isto é, se possuem fundamentação ou se são parte de um círculo vicioso de legitimação do MESP.

Sem mais apontamentos de cunho metodológico para esse momento, passamos aos conceitos.

5.1. IDEOLOGIA

O termo ideologia foi cunhado por Destutt de Tracy, filósofo francês que viveu entre 1754 e 1836. No prefácio à Edição de 1804, da obra *Elementos de Ideologia*, afirma Tracy: “A Ideologia é uma parte da Zoologia e é sobretudo no homem que essa parte é importante e merece ser aprofundada”. Esclarece LÖWY, que:

Destutt e seus amigos, que queriam fazer uma análise científica materialista das ideologias, foram chamados de ideólogos por Napoleão, no sentido de especuladores metafísicos e, como Napoleão tinha mais peso, digamos, ideológico, que eles, foi a sua maneira de utilizar o termo que teve sucesso na época e que entrou para o linguajar corrente. (LÖWY, 1991, p.12).

O conceito de ideologia, cunhado por Destutt, era mais uma teoria¹⁰, entre as várias do período moderno, para superação da metafísica. Assim, a vida humana, em sua concepção, era regida por ideias que tinham sua origem no corpo humano, mais precisamente nas sensações, logo a ideologia seria a ciência das ideias.

¹⁰ A filosofia moderna possui alguns movimentos que buscam explicar a origem e o modo de tratar as ideias / os pensamentos, tendo como mais notórios o empirismo e o racionalismo. Para os empiristas as ideias são adquiridas pelo contato dos sentidos com o mundo, isto é, pela experiência; para os racionalistas as ideias pertencem à natureza da mente.

Tem raízes profundas no sonho iluminista de um mundo totalmente transparente à razão, livre do preconceito, da superstição e do obscurantismo do Ancien Régime. Ser um “ideólogo” — um analista clínico da natureza da consciência — significava ser um crítico da “ideologia”, no sentido aqui dos sistemas de crença dogmáticos e irracionais da sociedade tradicional. No entanto, essa crítica da ideologia era na verdade, ela própria, uma ideologia, e em dois sentidos diferentes. Por um lado, os primeiros ideólogos do século XVIII francês, em sua guerra contra a metafísica, recorriam em peso à filosofia empírica de John Locke, insistindo em que as ideias humanas derivavam mais de sensações que de alguma fonte inata ou transcendental; esse empirismo, com sua concepção dos indivíduos como seres passivos e distintos, está intimamente relacionado com as suposições ideológicas burguesas. Por outro lado, o apelo a uma natureza desinteressada, à ciência e à razão, em oposição à religião, à tradição e à autoridade política, simplesmente mascarava os interesses de poder a que essas nobres noções secretamente serviam. Poderíamos então arriscar o paradoxo de que a ideologia nasceu como uma crítica totalmente ideológica da ideologia. Ao iluminar o obscurantismo da velha ordem, lançou sobre a sociedade uma luz ofuscante, que cegou homens e mulheres para as fontes sombrias dessa claridade. (EAGLETON, 1997, p.66).

Entretanto, a ciência a partir da concepção empirista apenas serviu para encobrir a ascensão de um novo regime, onde o indivíduo poderia ser moldado pelo método educativo com bases científicas e a razão seria determinante da organização social. Uma ciência das ideias seria de extrema serventia, não fosse o descrédito que seu autor sofrera pela influente figura de Napoleão:

Quando Napoleão começou a renegar o idealismo revolucionário, os ideólogos rapidamente tornaram-se sua bête noir, e o próprio conceito de ideologia ingressou no campo da luta ideológica. Significava agora o liberalismo político e o republicanismo, em conflito com o autoritarismo bonapartista. [...] “Vocês, ideólogos”, queixava-se Napoleão, “destroem todas as ilusões, e a era das ilusões é, para os indivíduos como para os povos, a era da felicidade”. Em breve, estava vendo ideólogos por toda a parte, e chegou inclusive a culpá-los por sua derrota na Rússia. Em 1802, fechou a Seção de Ciências Morais e Políticas do Institut Nationale, e seus membros foram então designados para ensinar história e poesia. (EAGLETON, 1997, p.68).

Para Destutt as ideias deveriam ser determinantes da organização social, portanto o ponto de partida para qualquer empreendimento seria a razão, jamais se poderia partir da religião ou da política. O ideólogo que Napoleão atacava, por terminar com as ilusões, entra em contradição em seus estudos sobre economia, onde

De Tracy foi forçado a confrontar-se com a “irracionalidade” radical das motivações sociais na sociedade de classes, o enraizamento do pensamento em interesses egoístas. O conceito de ideologia começa a se deformar em direção a seu significado pejorativo posterior, e o próprio De Tracy reconhece que a razão deve levar mais em conta o sentimento, o caráter e a experiência. Um mês após terminar a obra, escreve um artigo em que defendia o suicídio. (EAGLETON, 1997, p. 70).

O reconhecimento das paixões humanas e suas expressões materiais são o ponto em que as ciências encontram seu limite e sua necessidade de revisão, para Destutt seu reconhecimento veio pelo viés econômico.

O conceito de Ideologia segue abordado por Karl Marx (1818-1883) que lhe atribui o significado de velamento do real – a partir do pressuposto de que a ideia ofusca a realidade – e significado de forma para a existência, isto é, a partir das ideias difundidas a existência é (de)formada.

Para Marx, claramente, ideologia é um conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade. (LÖWY, 1991, p. 12).

A partir do pensamento de Marx outros significados são atribuídos ao termo ideologia: para Lenin está associada as doutrinas das classes sociais; Karl Mannheim, a partir da distinção entre ideologia e utopia, estabelece o conceito de ideologia como “o conjunto das concepções, ideias, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução da ordem estabelecida”. (LÖWY, 1991, p. 13).

No século seguinte, as dimensões que tomaram o nazismo (1933-1945) foram objeto de reflexões sobre a temática da ideologia, gerando contribuições como as da Escola de Frankfurt. O debate sobre ideologia também foi marcado pela psicanálise, na medida em que essa pressupõe uma prática que descobre as causas reais (veladas no sujeito) de atitudes patológicas (apresentadas no comportamento).

No sentido do que expomos, importa registrar a recorrência de pressupostos psicanalíticos para abordar a ideologia, talvez como uma patologia social, para qual as ciências hermenêuticas deveriam dar alguma resposta. Em outro sentido temos nesse período uma apatia sobre o termo, uma espécie de escamoteação do termo por intelectuais representantes da direita e esquerda políticas.

A atual supressão do conceito de ideologia é, em certo aspecto, uma reciclagem da chamada época do “fim da ideologia”, que sucedeu a Segunda Guerra Mundial; mas, enquanto esse movimento podia ser explicado, pelo menos em parte, como uma reação traumatizada aos crimes do fascismo e do stalinismo, nenhuma fundamentação política escora a aversão contemporânea à crítica ideológica. Além disso, a escola do “fim da ideologia” era, claramente, uma criação da direita política, ao passo que nossa própria complacência “pós-ideológica” exhibe, com muita freqüência, credenciais radicais. Se os teóricos do “fim da ideologia” consideravam toda ideologia inerentemente fechada, dogmática e inflexível, o pensamento pós-modernista, por sua vez, tende a encarar toda ideologia como teleológica, “totalitária” e fundamentada em argumentos metafísicos. Deturpado de modo assim grosseiro, o conceito de ideologia, obedientemente, acaba por se invalidar. O abandono da noção de ideologia está relacionado com uma hesitação política muito disseminada entre setores inteiros da antiga esquerda revolucionária, que, ante um capitalismo temporariamente na ofensiva, iniciou uma retirada constante e envergonhada de questões “metafísicas” como luta de classe e modos de produção, ação revolucionária e natureza do Estado burguês. (EAGLETON, 1997, p. 12).

Terry Eagleton afirma a “atual supressão do conceito de ideologia”, sua afirmação é datada e geograficamente posicionada. Estamos acompanhando, no contexto brasileiro, o reaparecimento do termo ao lado do escárnio das ciências humanas, pelo mesmo movimento que dissemina o terror da doutrinação escolar e sua superação pela neutralidade científica.

Se como vimos, para Destutt, as paixões humanas significaram o ponto de contato entre o mundo da vida e as ideias, resultando em estudo incipiente retomado e criticado por Marx. Se a psicanálise vem contribuir, no espaço individual para a superação de traumas da primeira guerra mundial, e encontra refúgio também no campo público quando contribui para explicar o, na época, inexplicável fenômeno nazista pela via de uma possível patologia social. É porque lançam luz sobre uma dimensão que o puro saber prático não alcança, isto é, sobre as paixões humanas.

De qualquer modo, o termo ideologia é marcado historicamente por disputas teóricas sobre seu significado, seu sentido é sempre confuso e necessita de prudência para aplicação.

Parece contundente a retomada que Hannah Arendt faz, em *Origens do Totalitarismo*, sobre o papel da propaganda e da ideologia na elevação do racismo e do socialismo aos regimes totalitários, por Hitler e Stálin. Sua análise, sobre a ideologia, remete a compreensão de que as ideias são tomadas como princípios para explicar o movimento da natureza e da história em sua dimensão lógica:

A palavra raça no racismo não significa qualquer curiosidade genuína acerca das raças humanas como campo de exploração científica, mas é a “ideia” através da qual o movimento da história é explicado como único processo coerente. (ARENDR, 2012, p. 625).

Logo, a ideia de raça não é explicada pelo movimento histórico, como se a raça fosse resultante de uma série de aprimoramentos naturais impostos pelas necessidades de manutenção da vida, mas a ideia de raça serve de premissa para condicionar o movimento histórico, daí derivam os discursos de que uma raça pode ser superior a outra. O mesmo acontece com o pensamento de Marx, a dialética deixa de ser uma teoria abstraída dos movimentos da história para, no marxismo soviético, ser a determinação para a história¹¹.

As ideologias, nesse contexto, recorrem ao raciocínio lógico persuasivo, que determina uma premissa como a verdade fundante e justificante da realidade, não admitindo premissas contraditórias ou a experiência com a realidade.

O perigo de trocar a necessária insegurança do pensamento filosófico pela explicação total da ideologia e por sua Weltanschauung não é tanto o risco de ser iludido por alguma suposição geralmente vulgar e sempre destituída de crítica quanto o de pensar pela camisa de força da lógica, que pode subjugar o homem quase tão violentamente quanto uma força externa. (ARENDR, 2012, p. 626).

As ideologias, nos movimentos totalitários, não são inculcadas em instituições oficiais até que se tome o poder, no máximo aparecem dentro dos movimentos e partidos. Assim, a propaganda se tornou a ferramenta básica para agregar público, pois em seu processo de ascensão, os movimentos totalitários não podem usar o terror, devem ser sutis e seu discurso deve ser convincente. Será substituída a propaganda, após a tomada do poder, pelo terror disseminado principalmente entre as massas.

¹¹ Conforme Herbert Marcuse, 1969, p.134: “No Marxismo soviético, o materialismo histórico se transforma num ramo particular do sistema geral científico e filosófico do Marxismo, ramo esse que, codificado numa ideologia e interpretado pelos oficiais do Partido, torna-se uma justificativa para a política e para a prática. A História, que na teoria marxista é a dimensão que determina e que dá validade à dialética, é, no Marxismo soviético, um campo especial, onde leis históricas e supra-históricas se afirmam. As leis supra-históricas, dispostas num sistema de proposições, são apresentadas como as forças determinantes máximas da história e da natureza.”. A esse respeito afirma Arendt, 2012 p. 482: “Os movimentos totalitários empregam o socialismo e o racismo esvaziando-os de seu conteúdo utilitário, dos interesses de uma classe ou uma nação. A forma de predição infalível sob a qual esses conceitos são apresentados é mais importante que o seu conteúdo.”.

Contudo, o que caracteriza a propaganda totalitária melhor do que as ameaças diretas e os crimes contra indivíduos é o uso de insinuações indiretas, veladas e ameaçadoras contra todos os que não derem ouvidos aos seus ensinamentos, seguidas de assassinato em massa perpetrado igualmente contra “culpados” e “inocentes”. [...] A forte ênfase que a propaganda totalitária dá à natureza “científica” das suas afirmações tem sido comparada a certas técnicas publicitárias igualmente dirigidas às massas. [...] Tanto no caso da publicidade comercial quanto no da propaganda totalitária, a ciência é apenas um substituto do poder. A obsessão dos movimentos totalitários pelas demonstrações “científicas” desaparece assim que eles assumem o poder. (ARENDDT, 2012, p. 478).

Percebemos assim que o discurso ideológico busca alguma fundamentação que pareça científica, ou mesmo algum representante empírico de sua ideia geral, e passa a fazer dessa fundamentação uma justificativa para o que há de degradante em seus objetivos.

Observamos como surge o conceito de ideologia, e como a palavra representa a situação concreta do uso das ideias, para obtenção de interesses divergentes das próprias ideias. Cabe agora buscar o conceito no discurso do MESP.

Numa sociedade livre, as escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão do conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade. No Brasil, entretanto, a despeito da mais ampla liberdade, boa parte das escolas, tanto públicas, como particulares, lamentavelmente já não cumpre esse papel. Vítimas do assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões claramente hegemônicas, essas escolas se transformaram em meras caixas de ressonância das doutrinas e das agendas desses grupos e dessas correntes. 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. O EscolasemPartido.org -- único site em língua portuguesa inteiramente dedicado ao problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos -- foi criado para mostrar que esse problema não apenas existe, como está presente, de algum modo, em praticamente todas as instituições de ensino do país. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014a).

A apresentação do movimento concorda em parte com o que propomos no capítulo anterior como função da escola, no entanto revela dois termos que devem ser melhor analisados neutralidade e doutrinação. Por outro lado, afirma a existência e presença, “em praticamente todas as instituições do país”, do problema da “instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos”.

Considerando que, se ideologia for um conjunto de ideias e a finalidade política for a participação dos cidadãos na coisa pública (rés publica), então nada mais teremos para dizer além de que: “sim, as escolas possuem finalidade política e ideológica!”, isto é, temos um conjunto de ideias que nos orientam e encontram sua realização na formação de cidadãos que trabalham, conforme expresso na LDBN 9.394/96, art. 2ª. Formar “cidadãos que trabalham” é um objetivo ideológico e político, se o objetivo fosse formar “humanos que trabalham” o viés ideológico e político seria diferente. Ora, não seríamos acusados de promotores de doutrinação se fosse óbvio o sentido da palavra ideologia.

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014b).

Nesse excerto, da sessão “Quem somos”, o termo “visão de mundo” substitui o termo ideologia, e isso é um dado significativo, pois “visão de mundo”, pode ser associado ao termo “Weltanschung”, que se refere a percepções intuitivas sobre o mundo, enquanto ideologia se refere a um conjunto de ideias (A ou Não-A) que justificam as ações humanas.

EscolasemPartido.org foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014c).

O “problema gravíssimo” ganha uma nova qualificação, não é apenas ideológico e político, agora é partidário.

Lutamos: pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas. Sabemos que o conhecimento é vulnerável à contaminação ideológica e que o ideal da perfeita neutralidade e objetividade é inatingível. Mas sabemos também que, como todo ideal, ele pode ser perseguido. Por isso, sustentamos que todo professor tem o dever ético e profissional de se esforçar para alcançar esse ideal. Paralelamente, é fundamental que as escolas adotem medidas concretas para assegurar a diversidade de perspectivas ideológicas nos seus respectivos corpos docentes.

Afinal, em matéria de conhecimento, o pior dos mundos é o do monopólio ideológico. Pelo respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014c).

A ideia-solução para o problema da contaminação ideológica das escolas é a “busca pela neutralidade e objetividade” na abordagem dos conteúdos escolares. O MESP, como é evidente no excerto, já determinou um dever ético para os professores e incita as equipes que gestam ou direcionam as escolas a promover sanções para garantir esse ideal. Fica suspenso aqui a noção de integridade intelectual e moral dos estudantes.

As práticas e conteúdos doutrinadores se disseminam em todos os níveis de ensino. No caso da universidade, a doutrinação já começa no processo seletivo, pois há inúmeros casos de questões de vestibular que forçam os alunos a assimilar e reproduzir teorias e ideologias afinadas com a esquerda intelectual e política para ter chances de ser aprovados. **O viés ideológico das provas se revela de diversas maneiras: na escolha de autores, textos e imagens; nas pressuposições; nas afirmações que são tidas como verdadeiras ou falsas; nas omissões; nos julgamentos; no recorte seletivo dos fatos; na apresentação de protagonistas como opressores e oprimidos, exploradores e explorados, algozes e vítimas, etc.** Temas controversos são mostrados como se não o fossem. Com isso, além de transformar esse exame num filtro ideológico de acesso ao ensino superior, o examinador militante sinaliza para o ensino médio qual o enfoque a ser adotado pelas escolas que almejem bons índices de aprovação no vestibular. Depois de ingressarem nos cursos, os alunos são submetidos à influência de professores que fazem comentários político-ideológicos em sala de aula mesmo quando o assunto pouco ou nada tem a ver com política (um problema que, vale dizer, não ocorre só no Brasil). Mas é nos cursos universitários das áreas de educação, ciências humanas e sociais que as práticas e conteúdos doutrinadores se manifestam de forma mais explícita e ostensiva. No caso dos cursos de pedagogia e de licenciatura, as ideias de Paulo Freire são transmitidas aos alunos como se fossem verdades incontestáveis, muito embora esse autor veja o trabalho de ensinar como uma simples modalidade de proselitismo ideológico ao qual ele dá o nome de “conscientização” dos alunos. Já nas áreas de humanidades e de ciências sociais, em que os assuntos abordados nas matérias têm frequentemente relação direta com a política, o que se nota principalmente é o unilateralismo dos conteúdos, o qual se expressa na ampla predominância de autores críticos do capitalismo nas bibliografias utilizadas. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014e - grifos nossos).

Esse excerto nos apresenta uma dimensão mais clara do que significa ideologia para o movimento, isto é, ideologia é um conjunto de ideias. Tais ideias,

dispostas de maneira tendenciosa, confundem a consciência histórica e política dos estudantes. O que lhes faria deduzir um posicionamento social e político unilateral.

Importa não perder de vista que o Movimento escola Sem Partido dissemina ideias e as associa ao discurso científico, ou de especialistas. Busca incessantemente no cotidiano das escolas situações que confirmem sua teoria, de que os professores, em sua maioria, não fazem mais que doutrinar. Sendo possível afirmar que o MESP possui ideologia e faz, tão exatamente, o que acusa os professores de fazerem, isto é, de confundir a consciência histórica e política acerca das funções da escola básica e da relevância dos estudos acadêmicos, principalmente na área das ciências humanas.

Essa ideia, acerca das ciências humanas e seus objetos, encontrou materialidade na ação civil que o movimento empenhou contra o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), em função de critério avaliativo no edital do ENEM. O primeiro fundamento utilizado afirma que a exigência de respeito aos direitos humanos fere a CF (1988) e a DUDH (1948):

[...] o que afronta a garantia prevista no art. 5º, VIII, da Constituição: **VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;** 10. Graças a essa garantia constitucional, ninguém em nosso país pode ser obrigado a professar ou não professar determinado credo religioso, político-ideológico ou filosófico para usufruir de um direito; ninguém pode ser obrigado a dizer o que não pensa para poder entrar numa universidade. 11. O art. 208, V, da Constituição, estabelece, em sintonia com o art. 5º, VIII, que o acesso aos níveis mais elevados do ensino será obtido “segundo a capacidade de cada um”, e não segundo a crença religiosa ou a convicção filosófica ou política de cada um. (BRASÍLIA, 2018, p. 21-22 - grifos nossos).

O segundo fundamento versa sobre a arbitrariedade no entendimento do que são os direitos humanos pelo INEP, bem como a falta de objetividade na avaliação desse critério.

Como se vê, é o INEP quem decide o que fere e o que não fere os “direitos humanos” do Enem. Segundo o comunicado, não violam os “direitos humanos” propostas que se situam “no limite” (sic) da liberdade de expressão, cabendo, naturalmente, aos funcionários do INEP – reunidos, supõe-se, numa espécie de conselho de sábios –, definir esse limite. Em 2015, por exemplo, candidatos que

defenderam a pena de morte escaparam de ser eliminados, pois os funcionários do INEP decidiram, no seu elevado discernimento, que essa proposta se situa “no limite do direito fundamental à liberdade de expressão”, e, portanto, não ofende os “direitos humanos”. Já os candidatos que defenderam “espancamentos por agentes da lei” não tiveram a mesma sorte, pois os funcionários do INEP decretaram que essa proposta não se situa “no limite do direito fundamental à liberdade de expressão”, e, portanto, fere os “direitos humanos” do Enem [...]. (BRASÍLIA, 2018, p. 30).

À guisa de conclusão sobre o significado do termo ideologia, podemos afirmar que o MESP está de acordo com o pensamento marxista. Retomando o conceito:

Para Marx, claramente, ideologia é um conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade. (LÖWY, 1991, p. 12).

Para o MESP e para Marx a Ideologia é a confusão gerada pela inserção das ilusões no mundo real, como ideal a ser seguido ou como distorção de acontecimentos passados. Poderíamos afirmar que a diferença no significado se daria pelo fato de que os professores não são a classe dominante e não poderiam, portanto, impor ideologias, mesmo isso seria contraposto pela concepção marxista de que a ideologia pode unir sujeitos de diferentes classes e pela concepção do MESP em que os professores, possuem um espaço de fala privilegiado.

Entretanto, o sentido do termo ideologia distancia o pensamento marxista e o MESP, pois estão em sentidos opostos. Se bem compreendemos o sentido marxista (em parte na obra de Löwy, 1994), ideologia é uma categoria que permite explicar três situações básicas: a) o sujeito oriundo da classe dominante que defende a classe popular, possui essa postura por ideologia; b) a naturalização dos papéis sociais é produto da ação ideológica; c) a dominação é exercida pelo ofuscamento, da consciência sobre os condicionantes materiais, oriundo da ideologia. Enquanto o MESP utiliza a ideologia como artifício lógico argumentativo para justificar suas intervenções no campo da educação, afirmando, por exemplo, uma “ideologia com pretensões hegemônicas”, além de com isso disseminar a confusão acerca de abordagens sobre as ciências humanas.

Assim sendo, os ataques ao pensamento materialista acabam esvaziados, pois utilizam o mesmo significado de ideologia. Mas o fazem com a intensão de

ocupar um lugar aparentemente vago na prática pedagógica, a ética do profissional, pelos princípios de neutralidade e objetividade científica. Enseja a temática da ideologia o desenvolvimento do que é doutrinação, a esse tema dedicamos o próximo item, para depois observar como a neutralidade e objetividade poderiam servir como solução para o problema que o MESP apresenta.

5.2. DOCTRINAÇÃO

O termo doutrina significa mais comumente “Reunião dos preceitos básicos que compõem um sistema (religioso, político, social, econômico etc.)” (DOCTRINA, 2018). A doutrinação, por consequência, se refere ao ato de instruir alguém conforme uma doutrina.

Há, portanto, uma confusão entre doutrinação e ideologização, nos usos que o MESP faz dos termos, o produto da ideologização é o conhecimento e atribuição de valores às ideias, entre as quais pode haver doutrina. A doutrinação parte do ensinamento de um conjunto rígido de ideias. Por exemplo, podemos falar sobre “doutrinas do direito” e sobre “ideologia do direito”, o primeiro caso exprime o conjunto de ideias que serve de suporte para um argumento, enquanto o segundo remete a ideias sobre o que é o direito, de onde se pode deliberar qual é a melhor ideia.

No que se refere a acusação de que os professores fazem doutrinação ou ideologização em sala de aula, pode ser considerada uma preocupação legítima. O que não podemos é tomar isso como universal, e afirmar 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”. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014a). Esse assunto não é novo, e vem sendo discutido no continente europeu muito antes do criador do MESP ter contato com o “No Indoctrination” norte-americano.

A educação institucional, no Brasil, é alvo de reformas a cada quatro anos, a partir das trocas de governo, apesar da LDBN, e isso já caracteriza condicionamentos aos processos educativos, podendo promover, a partir da esfera mais ampla do poder público, a doutrinação dos estudantes. Entretanto, a preocupação maior do MESP é com os professores que segundo o movimento promovem doutrinação “de esquerda”.

Existem professores de direita que usam a sala de aula para fazer a cabeça dos alunos. Mas são franco-atiradores, trabalham por conta própria. No Brasil, quem promove a doutrinação político-ideológica em sala de aula, de forma sistemática e organizada, com apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani, etc.), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical é a esquerda. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014e).

É pertinente retomar o fato de que os sistemas de educação possuem um papel fundamental na formação dos indivíduos, isso já sabia Frederico Guilherme II, e sabem os políticos contemporâneos. Temos dois exemplos claros na Alemanha nazista e no Brasil militarizado:

A proposta da modificação no sistema educacional foi sem dúvida uma das primeiras ações a serem tomadas pelo Terceiro Reich. A escola se destaca então como o local apropriado para dar início a essa transformação na mentalidade dos mais jovens. De fato, o partido conseguiu colocar em prática sua estratégia, pois primeiramente instituiu a nazificação de todas as escolas regulares existentes, implantando a ideologia do programa nazista resumida em: O trabalho de educação coletiva do Estado nacionalista deve ser coroado com o despertar do sentido e do sentimento da raça, que deve penetrar no coração e no cérebro da juventude que lhe foi confiada. Nenhum rapaz, nenhuma rapariga devem abandonar a escola sem estar convencido da necessidade de manter a pureza da raça. (HITLER, 2001, p. 322). Essa ideia de modificação do sistema escolar foi proposta por Hitler em sua obra *Mein Kampf* e colocada em prática quando ele alcançou o poder: Em primeiro lugar, o cérebro infantil não deve ser sobrecarregado com assuntos, noventa por cento dos quais são desnecessários e cedo esquecidos [...]. Em muitos casos a matéria é tão vasta que só uma parte é conservada e essa mesmo não encontra emprego na vida prática. Do outro lado, nada se aprende que seja de utilidade, em uma determinada profissão, para a conquista do pão cotidiano. (HITLER, 2001, p. 316 apud VICENTE; WITT, 2018, p. 73).

Consumado o golpe militar, o IPES se dedicou a organizar um simpósio sobre a reforma da educação. Preparado nos meses de agosto a novembro, o simpósio se realizou em dezembro de 1964. Para orientar os debates do simpósio foi elaborado um “documento básico”, organizado em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. Em torno dessa meta, a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país; e ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país

(Souza, 1981, p. 67-68). A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos, como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional, são elementos que integrarão as reformas de ensino do governo militar. (SAVIANI, 2008a, p. 295).

Alemanha e Brasil dispunham de disciplinas escolares que foram utilizadas para a doutrinação, Heimatkunde (Formação Patriótica) e Moral e Cívica, tiveram seus conteúdos alterados, bem como a didática do professorado regulada. A doutrinação nesses casos era clara e visava manter a crença, da população mais jovem, no poder vigente. Entretanto, na Alemanha pós nazismo o assunto foi levado adiante, enquanto no Brasil o sistema educacional seguiu com as configurações do período militar, abrandada pela elaboração da LDBN, e a disciplina de Moral e Cívica foi execrada, bem como a possibilidade de reconfiguração da mesma com abordagens sobre cidadania na educação básica. É importante lembrar que o período militar findou em 1985 e que a disciplina de Filosofia só retornou ao Ensino Médio em 2008 e a Sociologia, em caráter obrigatório, no ano de 2009, são 23 anos sem espaço para dialogar sobre a tradição do pensamento ocidental e o modo como a sociedade venho a ser o que é.

O tema da doutrinação no espaço escolar não pode ser tratado como crime do professorado, é antes nosso interesse promover a formação integral dos estudantes e não a cegueira doutrinária.¹² O que tem feito o MESP é dotar esse tema de uma novidade que, como vimos, ele não possui, fazendo disso uma justificativa para a desvalorização da profissão docente e para regular o acesso do educando ao conhecimento científico, principalmente no campo das humanidades, tão caro e raro em nosso país.

A neutralidade que desejam ao professorado brasileiro não existe, e mesmo as nações que sofreram com regimes totalitários não visam a neutralidade com o mesmo sentido do MESP. Abordaremos a temática da neutralidade, retomando sua origem nas ciências naturais e as consequências de sua aplicação nas ciências do espírito.

¹² Esclarecemos, conforme orientações do Prof. Dr. Rodrigo Manoel, que um estado de cegueira doutrinária é que possibilitaria a implementação do MESP, isto é, sua institucionalidade.

5.3. NEUTRALIDADE

Datava mil quinhentos, e alguns anos mais outros menos, quando Nicolau Copérnico destronou a Terra e concebeu o Sol como o centro do Universo. Cem anos depois, com o heliocentrismo condenado pela Igreja, Galileu Galilei apresentou evidências para a teoria de Copérnico e iniciou um processo de defesa da ciência contra os valores que vigiam na sociedade que lhe era contemporânea, vê-se na carta que escreve a Francesco Ingoli:

Foi, portanto, absolutamente reconhecido por Aristóteles como centro do universo aquilo que é o centro dos orbes dos planetas e neste ele colocou a Terra. Ora, na nossa época, que não é a Terra, mas o Sol que está colocado em tal centro, é mais claro e evidente que o próprio Sol, assim como creio que vós também entendeis; **todavia, ainda que vós toqueis com a mão ter Aristóteles errado em muito na realidade do fato, procurais ainda (movido por inveterada afecção) manter em pé sua afirmação com palavras e esforçai-vos antes em ir pondo o mundo de cabeça para baixo para encontrar um centro para o universo (já que aquele de Aristóteles está perdido), ao invés de confessar o erro, e confiais e esperais mais ajuda para vossa causa da autoridade de um homem do que temeis a força suprema da natureza e da verdade.** Se algum lugar do mundo pode chamar-se seu centro, este é o centro das conversões celestes; e neste é conhecido por qualquer pessoa que entende desses assuntos encontrar-se o Sol e não a Terra. (GALILEU, 2005, p. 498-499 - grifos nossos).

Quiçá os argumentos das defesas de Galileu à autonomia científica se expressassem adequadamente na contemporaneidade, em que a religião já não guia os preceitos constituintes do espírito. A decadência do pensamento medieval seguida pelo conhecimento do humano a partir do próprio humano, e não mais pela via divina, tem o curso de sua história direcionada pelo advento do positivismo.

O tema da neutralidade aparece enfaticamente no pensamento positivista como exigência do fazer científico, pautado no método, na distinção do fenômeno, na clareza dos objetivos e na desvinculação com valores morais. Não por acaso a sociologia foi pensada, por Auguste Comte, como Física Social.

Durkheim ressalta o caráter conservador do positivismo, que ao naturalizar os processos sociais ignora que possam ser modificados pela ação humana. A perspectiva positivista não pode ser considerada como superada, no âmbito da

prática, quando estamos às voltas com um movimento que pretende aplicá-la à educação.

A neutralidade aparece, também, em nossa sociedade vinculada às questões jurídicas, mas confundida com imparcialidade. Confusão essa que propicia a perpetuação de um atual estado de coisas, de uma vez que os condicionantes sociais são anulados e se aplica para cada caso a lei que lhe cabe, sem maiores análises.

A imparcialidade, contudo, é confundida com a neutralidade, haja vista à existência daqueles que desejam a manutenção do “status quo”, assim a imparcialidade sendo entendida como neutralidade dos julgadores para os acontecimentos sociais, irá sempre beneficiar a minoria que detém o poder e dita as regras que produz nosso direito pátrio, sendo este influenciado pela ideologia burguesa. [...] Sob outro aspecto, no que diz respeito à imparcialidade, o julgador deve atentar para os impedimentos e para a suspeição, previstos nos artigos 134 e 135 do Código de Processo Civil. Significa isto dizer que o juiz não deve ter interesse econômico ou particular com o objeto do processo, ou seja, não pode o julgador enriquecer por meio do processo, bem como não pode ser parente das partes. (RAMIRO, 2018, p. 6).

Na esfera governamental a neutralidade encontra asilo no pensamento gerencial, em que os gerentes devem executar seu trabalho sem interferência da política partidária, assim o burocrata, convertido em gerente, não corre o risco de tomar para si o poder de governar, poder esse apenas dos governantes políticos. O gerencialismo aparece como resposta para a burocracia:

De fato, soluções econômicas não seriam suficientes para superar a inflexibilidade da burocracia: seu conservadorismo, sua relutância em se afastar dos precedentes, sua adesão à letra estrita da lei, seu comportamento refratário à inovação e sua generalizada conformidade aos padrões grupais. As mudanças em andamento impunham a presença de quadros criativos, flexíveis e capazes de inovar, competitivos e comprometidos em melhorar o seu desempenho, orientados para a sociedade em lugar de auto-referidos, dotados da motivação resultante da capacidade de acreditar no que estivessem realizando. (RUA, 1997, p. 142).

O modelo gerencial também entrou pelas portas da escola, já não temos direção escolar, mas gestores escolares e as políticas públicas voltadas para educação centram foco nos resultados. O gerencialismo tende a regular a partir dos resultados, isto é, os meios são avaliados quando se obtém o resultado final,

enquanto modelos burocráticos regulam a partir de pressupostos que condicionam os resultados. A neutralidade do modelo gerencial é refratária a política, partidária ou enquanto interação entre os humanos, e aderente a individualidade competitiva sobre a qual recai a responsabilidade dos bons ou maus resultados.

O MESP apresenta a negação da neutralidade como um recurso retórico para promover “ideologia” no âmbito escolar:

Afinal, existe neutralidade ideológica? A objetividade científica não é um mito? A justificativa-padrão utilizada pelos promotores da doutrinação ideológica nas escolas é a de que “não existe imparcialidade”, já que “todo mundo tem um lado”. Para os professores e autores militantes, isto resolve o problema, pois, se não existe neutralidade, cada um que cuide de “puxar a brasa para a sua sardinha”. A dose de má-fé embutida nesse raciocínio é extraordinária. O fato de o conhecimento ser vulnerável à distorção ideológica – o que é uma realidade inegável, sobretudo no campo das ciências sociais – deveria servir de alerta para que os educadores adotassem as precauções metodológicas necessárias para reduzir a distorção. Em vez disso, a militância utiliza esse fato como salvo-conduto para a doutrinação. A perfeita objetividade científica pode ser impossível; mas perseguir o ideal da objetividade científica é não apenas possível, como moralmente obrigatório para um professor. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014e).

Figura também como fundamento ético para o docente:

Sabemos que o conhecimento é vulnerável à contaminação ideológica e que o ideal da perfeita neutralidade e objetividade é inatingível. Mas sabemos também que, como todo ideal, ele pode ser perseguido. Por isso, sustentamos que todo professor tem o dever ético e profissional de se esforçar para alcançar esse ideal. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014e).

Assim, podemos observar que a neutralidade aparece vinculada com a objetividade científica, caracterizada pelo pleno domínio do método sobre o objeto, sendo a neutralidade a ausência da influência do cientista sobre o experimento que se desenrola no procedimento científico. Um fundamento ético, abstraído da relação objetiva entre cientista e objeto, significa a anulação da ética no espaço formativo da escola.

Se a ética for compreendida como a mediação do encontro entre os humanos, a neutralidade, nos moldes do MESP, prevê a anulação da ética, pois ignora que na relação com os discentes o docente é mediador nos processos de desenvolvimento

do conhecimento e na interação entre os educandos. De acordo com a LDBN a formação dos professores prevê formação sólida, que deve promover o previsto no terceiro artigo da mesma lei:

Art. 61. [...] Parágrafo único. **A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:** (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) I – *a presença de sólida formação básica*, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho[...] Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). Grifos nossos.

Os princípios destacados na citação do artigo terceiro são de competência docente, os demais fogem à alçada docente, sendo, portanto, de competência das mantenedoras. Cada um dos princípios possui em seu espírito o depoimento¹³ contra o objetivismo científico como padrão ético em sala de aula.

Se a ética significar o código moral da profissão docente será necessário rever o código já implícito na lei supracitada, promovendo uma nova escala de valores para o professorado brasileiro. Se tal escala estiver pautada na objetividade científica ela deverá se auto anular, haja vista que seu único valor será aplicar corretamente o método. Isto é, não há valor moral além da anulação dos sujeitos em detrimento da aplicação cega do método, o que na educação significa que será necessário descobrir o método mais eficiente para a aquisição dos conhecimentos básicos de cada disciplina escolar e treinar o professor (cientista) para aplicá-lo corretamente, com a finalidade de evitar o erro de aplicação para que o desenvolvimento da aprendizagem (experimento) seja reproduzido com sucesso em cada aluno (cobaia). Isso significa que um código moral com base na objetividade

¹³ Os princípios do artigo 3º exigem do docente a superação de uma postura profissional que objetifica o outro, estando o cientificismo pautado no princípio do método e da objetividade, a lei claramente o contrapõe, pois aparece com princípios claramente assentados sobre um princípio maior que pode ser denominado de reconhecimento e acolhimento do outro. Tal assunto poderá ser melhor explorado em outras condições, maiores explicações sobre isso não cabem nesse momento.

científica reduziria de sete princípios, do artigo terceiro, de competência docente, para apenas um: “garantia do padrão de qualidade”, uma lobotomia na complexa e refinada lei que possuímos.

Logo, os profissionais da educação já possuem princípios éticos, isto é, que medeiam sua interação com os educandos, e o desmonte de tais princípios desvela a tentativa de esvaziar a necessidade da educação, a partir de premissas que ignoram a formação para cidadania. Afirmamos que seja por defender, implicitamente, ideologias que convertem humanos em meios, e não em fins em si mesmos, ou por ignorância das peculiaridades da profissão docente, o MESP promove o ataque à formação da cidadania quando advoga em favor do perfil cientificista para a docência.

A partir da apresentação do conceito de neutralidade pudemos observar o papel do professor, de acordo com o Movimento. Consideramos desnecessário retomar como o MESP idealiza o professor, então, abordaremos o sentido dos termos aluno/estudante, para depois podermos observar o termo liberdade.

5.4. ALUNO/ESTUDANTE

A origem etimológica dos termos aluno e estudante não é necessária em nossa abordagem, os termos denotam seres humanos que estão na condição de desenvolvimento da aprendizagem. Assim sendo, teorias das mais variadas correntes podem dar um significado para essas categorias e não possuímos espaço nessa proposta para abordar todas, passaremos para a abordagem do MESP sobre quem é o aluno e o estudante.

A doutrinação é um problema grave na educação brasileira? Por quê? Sim, por três razões. Primeiro, porque consiste numa forma de cerceamento da liberdade de aprender do estudante, já que, numa de suas vertentes, essa liberdade – que é garantida expressamente pela Constituição Federal – compreende o direito do estudante de não ser doutrinado por seus professores. Trata-se, portanto, da violação a um direito fundamental. Segundo, porque as principais vítimas dessa prática são jovens inexperientes e imaturos, incapazes de reagir, intelectual e emocionalmente, a um professor que esteja determinado a “fazer a cabeça” dos alunos. E, terceiro, devido à extensão do fenômeno: segundo pesquisa realizada pelo Instituto Sensus (ver quadro abaixo), a imensa maioria dos professores (78%) acredita que a principal missão da escola é “despertar a consciência crítica dos alunos”. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014e).

Segundo o excerto o estudante é um ser passivo e indefeso, é amplamente conhecido que a escola é um espaço em que os pais possuem livre acesso, e qualquer eventual deturpação pode ser questionada. Além de que é da ordem das competências profissionais do docente promover o acesso ao conhecimento, isto é, desenvolver com os estudantes, a partir das informações desconexas – oferecidas por toda ordem de meios aos estudantes – o conhecimento do mundo a partir dos fundamentos de sua disciplina específica (português, matemática, literatura, física, arte, etc.).

Quanto a passividade dos estudantes boa contribuição foi legada pela perspectiva crítica, que não vê no estudante a tabula rasa como previa o pai do liberalismo, John Locke, mas um ser que traz consigo experiências do mundo que vivencia, a partir das quais podemos iniciar o processo de desenvolvimento do conhecimento. Assim, trazemos à fala uma contradição no discurso do Movimento, isto é, a incompatibilidade entre a existência de pedagogias de viés crítico e estudantes passivos.

Os estudantes e seus pais podem e devem reclamar; os responsáveis pelas escolas podem e devem exigir uma postura mais ética por parte dos professores. Mas se o professor estiver realmente determinado a fazer a cabeça dos alunos, será muito difícil impedi-lo, tendo em vista a circunstância de os abusos ocorrerem no recinto fechado das salas de aula. Por isso acreditamos que a única forma de combater a doutrinação é conscientizar diretamente os alunos (e, por tabela, também os professores) dos direitos compreendidos na sua liberdade de aprender. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014e).

Também o MESP pretende conscientizar os estudantes de seus direitos de aprendizagem, entretanto dissemina o terror da doutrinação para subsidiar a necessidade de sua efetivação como política para educação. Como medida protetiva aos estudantes, concebidos como passivos, pretendem afixar um cartaz nas salas de aula da educação básica.

Com esse objetivo, o ESP elaborou o Cartaz com os Deveres do Professor. Defendemos que um cartaz como este seja afixado em todas as salas de aula das últimas séries do ensino fundamental, do ensino médio e dos cursinhos pré-vestibulares; e também nas salas dos professores. Além de conscientizar os estudantes dos seus direitos – o que é uma questão de estrita cidadania –, e de dar-lhes os meios de que eles necessitam para se defender do professor militante, esse cartaz expressa um apelo à consciência moral do

professor, recordando-o de que ao lado da sua liberdade de ensinar está a liberdade de aprender dos alunos. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014e).

Ao lado do terror da doutrinação há o fantasma do professor militante, uma nova categoria para designar os suspeitos da ação de doutrinar. É perceptível que o professor militante, é aquele que milita por alguma causa, e pode compreender a militância como o bom exercício de sua profissão, que deve legar ao aluno as ferramentas básicas (leitura, escrita, linguagem matemática, literatura, arte, etc.) para compreensão do mundo, bem como pode compreender a militância aderindo a organizações de origens diversas. Dizer que um militante é necessariamente doutrinador, significa incorrer em erro de compreensão acerca do que designa cada palavra. Além de utilizar esse erro categorial como premissa para denegrir professores militantes.

A abrangência da problemática não paira apenas sobre a educação básica, mas adentra os muros da universidade:

EscolasemPartido.org foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014c).

Logo, o estudante é percebido como uma vítima, mas ideologizado como um objeto. A percepção cientificista ao pretender a defesa dos estudantes, os priva do direito “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2016, p. 123).

Perspectivas pedagógicas fundamentadas no princípio de autonomia do estudante e no rigor pedagógico do professor seriam desejáveis, caso estivéssemos promovendo doutrinação em sala de aula.

5.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O EXPOSTO

Retomamos sistematicamente os conceitos mais significativos, conforme seu encadeamento. Ficaram à guisa de conclusão os conceitos de liberdade, professor, ensino e aprendizagem, pois são abstraídos dos conceitos que fundamentam a

perspectiva do MESP (ideologia, doutrinação, neutralidade) e da passividade como característica intrínseca ao ser do aluno.

Em suma, a liberdade é concebida pelo Movimento como a condição do estudante quando o professor não está ministrando suas aulas com base em ideologia ou visão de mundo (*Weltanschauung*). O que só é possível, de acordo com os escritos do MESP, quando prevalece o ideal da neutralidade.

O professor é encarado como um profissional desprovido de parâmetros para sua prática, o que demonstramos não ser fato quando abordamos o conceito de neutralidade. O que não significa que todos os professores apliquem as balizas legais e éticas para sua profissão, tal fato não pode servir de justificativa para inserir a neutralidade no campo da educação como baliza legal (pela aprovação das Propostas de Emendas Constitucionais - PECs do MESP) e ética (pelo condicionamento da relação professor-aluno). Assim sendo, a parte que cabe aos que se ocupam com o campo da educação é explicitar as balizas legais e éticas de nossa profissão.

O ensino é termo que só aparece vinculado às expressões: “nível de ensino”, “empresários do ensino”, “programa de ensino” entre outras. Isto é, são expressões que carregam significados arraigados na linguagem ordinária, mas nenhuma significância para determinar os processos de ensino, que não tenham sido percebidas nos conceitos já abordados. Apenas é mais destituído de significância, do que o ensino, o conceito de aprendizagem, pois esse nem mesmo aparece nas sessões do MESP. Evidenciando que, para o Movimento, atualmente a aprendizagem consiste no processo de doutrinação.

Se os processos de ensino e aprendizagem¹⁴, que retratam o desnível entre os seres, são anulados resta apenas o repasse de informações e o alheamento de sua aplicabilidade para a vida prática do estudante.

A presença dos conceitos abordados ao longo do capítulo, como estrutura de sustentação do mesmo discurso, o remete para as perspectivas científicista e tecnicista como padrão para reelaborar a educação institucional. Tal reelaboração culmina na manutenção do atual estado de coisas, enquanto promove o

¹⁴ Não estamos afirmando que o professor ensina e o aluno aprende, mas que quem ensina possui primeiramente algum conhecimento que o outro não possui. Assim, o que pode um professor aprender com um estudante é diferente do que pode um estudante aprender com um professor. Não fosse pelo desnível entre as partes não haveria processo de ensino e aprendizagem.

desmantelamento do que já é prescrito às instituições de ensino e seus profissionais.

Percebemos que a efetivação de tal proposta só pode ser contida pela autocrítica do campo da educação, na medida em que essa consista em buscar meios de efetivar o que já está prescrito. Ou seja, é preciso encarar a profissão docente sob sua perspectiva ética a partir dos olhos críticos da própria profissão docente.

A crítica à profissão docente acontece por diversas vias, no entanto, ela aparece na sessão “artigos” do site do MESP na perspectiva de acadêmicos. O próximo capítulo deve expressar como a crítica dos acadêmicos em detrimento de qualificar o debate acerca da ética docente, utiliza e legitima alavancar o MESP como política pública.

6 DO PAPEL DA UNIVERSIDADE AOS FUNDAMENTOS DO MESP: UMA ANÁLISE DA COLABORAÇÃO ACADÊMICA

[...] O fato de essa dominação da natureza ter podido se voltar de maneira tão terrível contra a natureza humana em geral poderia tornar questionável o valor da ciência para a humanidade e se mostrar como uma culpa da ciência. No entanto, ninguém pode duvidar de que, quando servem à destruição, a culpa não está na ciência e na técnica, mas nos homens que as utilizam para tanto. Os meios violentos do domínio moderno da natureza são o resultado conseqüente da ideia moderna de ciência. (GADAMER, 2012, p. 305).

Este capítulo se destina a evidenciar os fundamentos acadêmicos em que se pauta a proposta do MESP. A parte que nos cabe nessa elucidação não se aproxima de qualquer tentativa de invalidar as pesquisas acadêmicas que resultaram nos discursos que aqui estarão em destaque. Sendo assim, nossa tarefa consiste em evidenciar o dito dos universitários e a relação desses ditos com o papel público de defesa do MESP.

A dificuldade que nos espera recai sobre a dimensão dos preconceitos, haja vista que somos condicionados por uma historicidade formadora da subjetividade. De tal forma, há que se explicitar o reconhecimento da autoridade e da voz da tradição como mediadores nesse processo de compreensão dos artigos que serão analisados.

Chamamos de preconceitos as opiniões prévias sobre a coisa em questão, e a coisa em questão é sempre trazida pelo texto a ser lido. No caso dos preconceitos, são nocivos os que não são percebidos pelo leitor, mas contribuem os que são percebidos e podem ser suspensos e confrontados. Assim, o modo de relação com nossos preconceitos, no momento da leitura, é a busca pela percepção e suspensão dos mesmos.

A tarefa hermenêutica se converte por si mesma num questionamento pautado na coisa em questão, e já se encontra sempre codeterminada por esta. Assim, o empreendimento hermenêutico ganha um solo firme sob seus pés. Aquele que quer compreender não pode se entregar de antemão ao arbítrio de suas próprias opiniões prévias ignorando a opinião do texto da maneira mais obstinada e conseqüente possível – até que este acabe por não poder ser ignorado e derrube a suposta compreensão. Em princípio, quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa. (GADAMER, 2013, p. 358).

O modo como se dá a percepção de um preconceito, por certo, recai no estranhamento com que chega o sentido do texto ao nosso horizonte de compreensão. Enquanto a suspensão dos preconceitos, não significa a anulação do preconceito, a postura de neutralidade do pesquisador ou a aceitação total da palavra do texto. A suspensão significa que é possível “dar-se conta dos próprios pressupostos, a fim de que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade, podendo assim confrontar sua verdade com as opiniões prévias”. (GADAMER, 2013, p. 358).

Sob os preconceitos da liberdade e da razão a Aufklärung, afirma Gadamer (2013, p. 370), deformou o conceito de autoridade, relegando o conhecimento de seu “significado a partir da terminologia da crítica às ditaduras modernas.”. Assim, a autoridade é assimilada com o comportamento de pessoas cujas opiniões são cegamente aceitas e executadas como ordens. Essa definição passa ao largo do reconhecimento da autoridade.

[...] antes, a autoridade é e deve ser alcançada. Ela repousa sobre o reconhecimento e, portanto, sobre uma ação da própria razão que, tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui ao outro uma visão mais acertada. [...]. É assim que o reconhecimento da autoridade está sempre ligado à ideia de que o que a autoridade diz não é uma arbitrariedade irracional mas algo que em princípio pode ser compreendido. É nisso que consiste a essência da autoridade que exige o educador, o superior, o especialista. (GADAMER, 2013, p. 371).

A tradição é percebida como historicidade que nos condiciona e se apresenta em nosso próprio modo de ser no momento histórico. Assim, a tradição é o que permanece quando observamos as mudanças históricas, a educação é um bom exemplo, ao longo da história das humanidades a educação ganha significados diferentes, mas educar o humano permanece. Logo, o clássico na educação é tornar o humano capaz de viver entre os humanos. Para nós importa que a voz da tradição nos aproxime, pelo tensionamento entre permanência e mudança, do horizonte de sentido dos textos.

As considerações teóricas que expomos refletem a relação ética que temos frente ao dito do outro, entretanto é necessário esclarecer o modo sistemático como serão lidos os textos. Então, inicialmente buscaremos em cada texto preceitos para docentes e/ou cientistas e estudantes, bem como, os autores convergentes e

divergentes às propostas. Em uma segunda etapa elaboraremos o modo como percebemos os preceitos defendidos para professores e estudantes. Então, poderemos nos deter no detalhamento dos juízos que sustentam o MESP.

Nossa compreensão não exige que remontemos ao contexto de criação dos textos, mas é necessário destacar o papel da universidade na sociedade, para que possamos estabelecer o significado pretendido para o discurso da ciência no mundo não acadêmico.

6.1. O PAPEL DA UNIVERSIDADE

As universidades não são, nem devem ser, um refúgio alienado das mazelas humanas. As universidades são, e devem ser, o espaço que acolhe os que se dedicam a pensar o mundo, seja pela via das ciências naturais ou do espírito, sem desconsiderar que todo o estudo empreendido repercute direta e indiretamente sobre a vida da sociedade.

Os estudos superiores no Brasil, as primeiras faculdades, foram criadas após a vinda da família real portuguesa em 1808. Em fevereiro do mesmo ano foi criada a faculdade de medicina, em 1827 a faculdade de direito. Assim, as universidades brasileiras foram originalmente marcadas pela cultura do bacharelismo, isto é, tinham por finalidade a formação de quadros políticos, administrativos e culturais para o país. O estigma que esse processo lega ao país pode ser percebido pelo fato de que apenas em 1908 foi criada a primeira faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade de São Bento¹⁵, em São Paulo. Compreende-se, a partir dessa breve retomada, que a pesquisa não era o foco das universidades, mas que a contribuição para a sociedade se dava pelo provimento de pessoas qualificadas para compor um quadro de governantes para o Brasil.

O país viveu a Revolução de Outubro de 1930, cuja finalidade era liberar o Brasil das oligarquias mineira e paulista. Em novembro do mesmo ano Getúlio Vargas, como governo provisório, apresenta o plano de reconstrução nacional que, entre outros ministérios, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Então, com a gestão de Francisco Campos, entre 1930 e 1932, foi iniciado o processo de

¹⁵ A Faculdade de São Bento, foi assistida pela Universidade Católica de Louvaina até 1940.

abertura e consolidação das Universidades, a partir do Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931.

Em 1968, sob ditadura militar, a universidade foi reconfigurada no modelo de créditos e departamentos, o que, até a atualidade, permite aos estudantes cursar a universidade sem dependência da turma, tal liberação acabou interferindo na criação de vínculos entre discentes e docentes. Em 1970 há uma expressiva expansão e incentivo ao ensino superior privado, tal fato veio a consolidar a universidade-empresa, cujo público é formado pelos que não possuem condições para ingressar pelo vestibular classificatório, também implementado no período militar.

Entretanto, nesse período o Decreto-Lei¹⁶ 477, de 26 de fevereiro de 1969, deflagra sobre a educação, inclusive a universitária, os princípios do Ato Institucional número 5 (AI-5).

Após o período de redemocratização temos a LDBN, que sobre o ensino superior esclarece que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]IV - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...] Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas

¹⁶ O texto do Decreto Lei está em anexo.

pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 2018).

Nos itens I, II, V, VI e VIII temos suficiente dimensão do compromisso entre universidade e sociedade. Nosso papel universitário possui o sentido de externar o conhecimento desenvolvido, conhecimento esse que inicia com o direcionamento do olhar do pesquisador para o mundo comum. Para além disso, no item V, fica exposto o dever de manter o diálogo entre o passado e o presente, bem como devolver à sociedade os frutos desse diálogo e os frutos de nossas pesquisas, sem esquecer que participamos de um nível mais elevado de ensino, e que por sua condição elevada deve auxiliar o desenvolvimento da educação básica.

Assim, podemos afirmar que de um sistema que é constituído a fórceps para profissionalizar e bacharelar indivíduos de uma nata social, política e cultural, a universidade brasileira se consolida com potencial para auxiliar no processo de desenvolvimento da tecnologia e da humanidade.

Embora não de modo absolutamente consensual, predominam hoje os julgamentos de que a universidade deve motorizar as transformações exigidas pela nova economia de mercado. Mas também cabe à universidade – e está é uma bandeira histórica, essencial e indescartável – elaborar uma compreensão ampla e fundamentada relativamente às finalidades e transformações da sociedade. (SOBRINHO, 2005, p. 165).

A jovem universidade brasileira não chegou a desempenhar com todo seu potencial a elevação da sociedade, a promoção da humanidade e o desenvolvimento econômico, mas já sente as pressões da ortodoxia neoliberal para fixar seu olhar no mercado e disponibilizar a pesquisa como mercadoria, muito mais do que como bem público.

O estreito vínculo do conhecimento com a economia gera uma pesada tendência de comercialização e privatização da educação superior, que se manifesta na cultura empresarial, no aparecimento de novos provedores privados, no desdobramento espacial das instituições, na redução do estudante ao estatuto de cliente e consumidor, na diminuição dos financiamentos do Estado, na transnacionalização, na lógica da competição, na hegemonia do quantitativo, da rentabilidade e do lucro, nas práticas gerencialistas, no uso privado dos espaços públicos. (SOBRINHO, 2005, p. 168).

Ante o exposto, sobre o desenvolvimento da universidade brasileira, podemos afirmar que as disputas de concepções acerca do papel da universidade condicionam o desenvolvimento do conhecimento. Assim, uma universidade pautada por concepções pragmáticas e/ou mercadológicas invalidaria o desenvolvimento do conhecimento cuja finalidade não é a aplicabilidade prática e/ou com impacto sobre o desenvolvimento econômico. Se a universidade brasileira estivesse pautada por um viés pragmático e/ou mercadológico estaria em desacordo com o Artigo 4º da LDBN vigente, gerando uma contrariedade entre o que é prescrito e o que a prática legítima.

Logo, o significado que a universidade brasileira propõe para o discurso acadêmico passa ao largo de ser uma verdade incontestada. Assim, o discurso acadêmico deve significar uma outra voz com a qual o mundo comum pode dialogar, com a finalidade de revisão e aprimoramento do imaginário consolidado entre os cidadãos e os profissionais das diversas áreas do conhecimento. Bem como, o mundo não acadêmico é o espaço do qual parte e para o qual deve retornar, sem exceção, todo o conhecimento produzido na universidade.

Nossa proposta se encaminha para a percepção dos sujeitos acadêmicos que fazem a devolutiva para a sociedade apoiando o MESP. Assim, se faz necessário observar a formação acadêmica, os autores com quem dialogam e o modo como se conectam socialmente com o Movimento.

6.1.1. Quem São os Universitários

Nessa etapa de nosso trabalho observamos a formação dos professores acadêmicos que prestam seu conhecimento ao Movimento, foram sete professores selecionados na seção artigos do site: Luis Lopes Diniz Filho (UFPR), Bráulio Tarcísio Pôrto de Matos (UNB), Denis Lerrer Rosenfield (UFRGS), Luís Fernando Schüler (INSPER), José Roberto Pinto de Goés (UERJ), Nílson José Machado (USP) e Odiombar Amaral Rodrigues (ULBRA). Outros acadêmicos foram desconsiderados: Janaína Paschoal (USP) é mais que uma acadêmica, foi eleita deputada por partido político apoiador do movimento; Luiz Felipe de Cerqueira e Silva Pondé é um reconhecido autor e seu posicionamento possui um peso considerável para o senso comum, para nós basta saber que se posicionou; Fábio

Florence de Barros está com seu currículo desatualizado, o que nos levou a inferir que abandonou a carreira acadêmica.

É considerável o fato de que quatro desses professores atuam em universidades públicas, o professor Odiombar consolidou sua carreira na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o professor Luís Fernando atuou como Cargo em Comissão no estado do Rio Grande do Sul e como professor em universidades públicas e privadas. Seis deles possuem graduação ou pós-graduação na área das humanidades: história, geografia, filosofia, sociologia e educação, apenas o professor Odiombar possui formação voltada para a área da linguística. Todos em algum momento de sua formação, entre o curso de graduação e o doutorado, estudaram em universidades públicas.

O Professor Adjunto da Universidade de Brasília (UNB), Bráulio Tarcísio Pôrto de Matos, é considerado Vice-presidente da Associação Escola Sem Partido, ainda que seu nome não apareça no quadro societário da empresa de natureza jurídica privada (CNPJ 23.857.417/0001-70, atividade econômica: defesa de direitos sociais). O referido trabalha desde 2007 com a seguinte pesquisa “Doutrinação ideológica nas escolas e nas universidades”, de 2009 até 2011 sua pesquisa foi “Ciência e ideologia em testes padronizados.”, e a partir de 2014 a pesquisa é “Apoio à capacitação inicial e continuada de professores, profissionais, funcionários e gestores para a Educação Básica”, em seu Currículo Lattes não aparece nenhum órgão de fomento para as pesquisas.

O Professor Associado 3 da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Luís Lopes Diniz Filho, é o maior colaborador acadêmico da sessão artigos, escreveu dez artigos versando sobre educação e geografia. Possui um projeto de pesquisa em andamento desde 2007, com fomento do CNPq, cujo objetivo é:

Analisar a produção de trabalhos acadêmicos e de livros didáticos de Geografia, bem como as práticas dos professores em sala de aula, com o fim de identificar e avaliar os pressupostos teóricos-metodológicos, éticos e político-ideológicos que fundamentam essas práticas”.¹⁷

Luís Lopes Diniz Filho é autor do blog Tomatadas, cujo objetivo é expor suas opiniões sobre educação e geografia:

¹⁷ Conforme Currículo Lattes do autor, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2132845622294374>.

O jornalista Leandro Narloch, em seu Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil, avisa que "já é hora de jogar tomates na historiografia politicamente correta". Este blog faz a mesma coisa com a geografia e o sistema de ensino atuais, que carregam os mesmos vícios. E está explicado o título do blog. Por Luis Lopes Diniz Filho. (2018i).

Alguns dados e resultados da pesquisa que o professor desenvolve desde 2007 são encontrados no texto "A situação do ensino no Brasil: doutrinação ideológica e incapacidade de desenvolver competências", também nesse texto expõe que está trabalhando em uma obra "Quebrando a corrente: por uma crítica da geografia crítica".

Tendo apresentado, em linhas gerais, os professores que disponibilizaram seu conhecimento para subsidiar teoricamente o MESP, passaremos aos textos propriamente ditos, destacando suas principais ideias e a correlação com os conceitos já trabalhados anteriormente. A sistematização dos artigos será encontrada no apêndice "Análise dos artigos publicados no site do Movimento Escola Sem Partido".

6.1.2. O Que Falam os Universitários

Observamos nos artigos as seguintes categorias: "papel do professor e/ou cientista", "papel do estudante", "autores reforçados" e "autores criticados". Os artigos são escritos pelos mais diversos motivos, de falas específicas de professores ou pais de alunos até a divulgação de alguma pesquisa autônoma sobre o assunto.

Os traços comuns aos artigos são o ataque ao que chamam de "esquerda" e o rechaço às teorias críticas. Tomam como base para o ataque e o rechaço o posicionamento científicista, apesar do reconhecimento de que o ponto zero da observação é impossível, colocam esse como ideal a ser seguido. As questões de gênero aparecem pouco, enquanto a questão da doutrinação política aparece substancialmente. Os seres mais atacados são o livro didático e o pesquisador, quando o professor é citado ele adquire os adjetivos doutrinador e militante.

O sujeito que aparece como objeto dos textos é o professor militante de esquerda, que na universidade é caracterizado, pelos textos, como professor pesquisador cuja base teórica corresponde ao materialismo histórico, ao materialismo dialético, à escola crítica de Frankfurt e à vertente histórico-crítica. Os

pensadores criticados nos artigos possuem conexão com as vertentes citadas: Antônio Gramsci, Dermeval Saviani, Iradj Roberto Eghrari, José Carlos Libâneo, José Willian Vesentini, Karl Marx, Miguel Gonzales Arroyo, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Slavoj Zizek e Xico Graziano.

Segundo os autores, para sanar o problema que é o professor militante de esquerda a universidade deve formar o professor sem doutrinação, produzindo conhecimentos objetivos. No ambiente da sala de aula o professor deve transmitir o conhecimento científico e informações factuais, explicar objetivamente os fenômenos, apresentar diversidade de teorias e preparar para o mercado de trabalho. Os autores apresentados são poucos: Bernadete Gatti, Karl Popper, Max Weber e Olavo de Carvalho.

Ao se referir a neutralidade do professor o pensamento weberiano é a referência principal, aparecendo na Sessão FAQ e nos textos de dois autores. Weber trata essa questão diretamente no texto “A ciência como vocação”, afirmando o papel passivo dos estudantes frente ao falar docente. O excerto utilizado pelo movimento se encontra atrelado ao estudo da seguinte questão “Instalou-se, em nossos dias o hábito de falar insistentemente numa “ciência sem pressupostos”. Existe uma tal ciência?” (WEBER, p. 36), após discorrer sobre as ciências da natureza, a medicina, a estética e o direito Weber trata das filosofias da cultura, afirmando a legitimidade de estudos políticos e das doutrinas de partidos, mas negando a valoração como característica didática nesses estudos:

Detenhamo-nos, agora, por um instante, nas disciplinas que me são familiares, a saber, a Sociologia, a História, a economia Política, a Ciência Política e todas as espécies de filosofia da cultura que têm por objeto a interpretação dos diversos tipos de conhecimentos precedentes. Costuma-se dizer, e eu concordo, que a política não tem seu lugar nas salas de aulas das universidades. Não o tem, antes de tudo, no que concerne aos estudantes. [...], Mas a política não tem lugar também, no que concerne aos docentes. E, antes de tudo, quando eles tratam cientificamente de temas políticos. Mais do que nunca, a política está, então deslocada. Com efeito, uma coisa é tomar uma posição política prática, e outra coisa é analisar cientificamente as estruturas políticas e as doutrinas de partidos. [...] O verdadeiro professor se impedirá de impor, do alto de sua cátedra, uma tomada de posição qualquer, seja abertamente ou por sugestão – pois a maneira mais desleal é evidentemente a que consiste em “deixar os fatos falarem”. Por que razões, em essência, devemos abster-nos? [...] Ora, não se pode demonstrar a ninguém aquilo em que consiste o dever de um professor universitário. Dele nunca se poderá exigir mais do que probidade intelectual ou, em outras

palavras, a obrigação de reconhecer que constituem dois tipos de fatos, a determinação das realidades matemáticas e lógicas ou a identificação das estruturas intrínsecas dos valores culturais e, de outra parte, a resposta a questões concernentes ao valor da cultura e de seus conteúdos particulares ou a questões relativas à maneira como se deveria agir na cidade e em meio a agrupamentos políticos. Se me fosse perguntado, nesse momento, por que esta última série de questões deve ser excluída de uma sala de aula, eu responderia que o profeta e o demagogo estão deslocados em uma cátedra universitária. [...] Numa sala de aula, enfrenta-se o auditório de maneira inteiramente diversa: o professor tem a palavra, mas os estudantes estão condenados a silêncio. As circunstâncias pedem que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura carreira e que nenhum dos presentes a uma sala de aula possa criticar o mestre. A um professor é imperdoável valer-se de tal situação para buscar incutir, em seus discípulos, as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimentos e de experiência científica. Pode, por certo, ocorrer que este ou aquele professor só imperfeitamente consiga fazer calar sua preferência. Em tal caso, estará sujeito à mais severa das críticas no foro de sua própria consciência. Uma falha dessas não prova, entretanto, absolutamente nada, pois que existem outros tipos de falha como, por exemplo os erros materiais, que também nada provam contra a obrigação de buscar a verdade. Além disso, é exatamente em nome do interesse da ciência que eu condeno essa forma de proceder. (WEBER, 2011, 38-40).

O pensamento de Weber está situado em um contexto de pensamento em que a filosofia parira a filha moderna, cuja silhueta fora apresentada duzentos anos antes por Descartes e Bacon, a ciência experimental como único modo de acesso ao conhecimento. Os contemporâneos de Weber, se detinham com o dilema da pertinência das atuais ciências humanas. A digressão, nesse caso, se faz necessária para compreendermos a atualidade do pensamento de Weber para o MESP.

Henrich Rickert (1863-1936) é um neokantiano situado no movimento de superação do pensamento hegeliano, buscando uma fundamentação válida para as ciências do espírito, considerando os processos de construção dos conceitos científicos, podendo esses serem classificados em generalizantes ou individualizantes. Wilhelm Dilthey (1833-1911) foi propositor da divisão *Naturewissenschaften* e *Geisteswissenschaften*, a partir do tipo de experiência que os cientistas vivenciavam em cada uma dessas ciências.

Aos olhos do neokantismo, o resultado positivo da filosofia transcendental tinha sido justamente a análise categorial de “objeto

do conhecimento”. Mas o que não pôde satisfazer Dilthey foi a mera remodelagem dessa construção e sua transposição ao terreno do conhecimento histórico, empreendida pelo neokantismo por exemplo sob a forma da filosofia dos valores. O próprio criticismo neokantiano lhe parecia dogmático, e nisso não tinha menos razão do que quando chamou o empirismo inglês de dogmático. Pois o que sustenta a construção do mundo histórico não são fatos extraídos da experiência e em seguida incluídos numa referência axiomática, mas o fato de que a sua base é, antes, a historicidade interna, própria da mesma experiência. Trata-se de um processo de uma história de vida, e cujo modelo não está na constatação de fatos, mas na peculiar fusão de recordação e expectativa num todo que chamamos experiência e que adquirimos na medida em que fazemos experiências. O que prefigura o modo de conhecimento das ciências históricas é sobretudo o sofrimento e a lição que resulta da dolorosa experiência da realidade para aquele que amadurece rumo à compreensão. As ciências históricas tão somente continuam o pensamento começado na experiência da vida. (GADAMER, 2013, p. 299-300).

Weber, segundo Weiss, 2014, p.114, é influenciado pelo pensamento de Rickert, a partir da “distinção rickertiana entre juízo de valor (Werturteil) e relação de valor (Wertbeziehung). Entretanto, o que garantiu originalidade à sua obra foi a relação estabelecida entre o objeto histórico e os valores.

Desde o último decênio do século XIX, uma vez que haviam se libertado das premissas conservadoras de base metafísica, muitos intelectuais tomavam posição diante de questões políticas a maioria aderindo a correntes socialistas, como era o caso de Schmoller, Wagner e Brentano. Nas revistas daquele período, as discussões de política social apareciam junto com questões de natureza teórica e mesmo com a proposição da elaboração de instrumentos de pesquisa. [...], Entretanto, quando assumiu a direção do *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, tomou uma posição metodológica mais clara: nesse contexto, o artigo “A objetividade do conhecimento” adquiriu o estatuto de um “manifesto”, estabelecendo uma ruptura com Schmoller e com os assim chamados “socialistas de cátedra”. É precisamente nesse texto que Weber [...] estabelece a separação entre posição ideológica e pesquisa objetiva[...]. (WEISS, 2014, p. 114).

A preocupação de Weber com a condição de professor-cientista em um momento político específico para seu povo o levou a expressar uma visão de como deve ser um professor frente ao público “condenado ao silêncio”. Nessas condições Weber apontou como solução uma moral docente pautada no ideal do cientista da natureza. E ainda que prescreva um perfil para o professor, deixa claro que a condenação desse professor se dá “no foro de sua própria consciência”. A

sensibilidade¹⁸ necessária para atender os estudantes, em última instância, é mediada pelo diálogo entre o docente e sua própria visão do que é o ser docente. É desse raciocínio que poderá decorrer o ataque ferrenho do MESP às universidades que formam professores.

A familiaridade entre Weber e o MESP está naquilo que foi tornado clássico para a educação pelo Movimento, isto é, aquilo que atravessou o contexto de Weber e pôde ser aplicado em nossa própria experiência. É clássico que o professor possui “audiência cativa” dos estudantes, que a política não possui espaço na sala de aula, que o único modo de garantir integridade intelectual ao estudante é regular a prática pedagógica e que o único conhecimento válido é aquele produzido pelas ciências da natureza, o conhecimento objetivo.

Ao estudante cabe refletir sobre os conhecimentos e teorias que lhe forem apresentados, a confiabilidade será resguardada pelo princípio da neutralidade axiológica. Essa recai sobre o professor pesquisador denotando a neutralidade pedagógica.

A partir do exposto podemos destacar os seguintes estranhamentos: “O estudante é audiência cativa? Isso possui o mesmo sentido de “condenado ao silêncio”, como no texto de Weber? Quando se afirma que “educação é um ato político” o que há de consistente nesse enunciado? Ele é contraditório ao MESP? As ciências da natureza são a única fonte segura para o conhecimento escolar?”.

O fantasma da ideologia que paira sobre a educação é alimentado por equívocos visíveis nos artigos, como a utilização de casos específicos para abordar uma categoria de trabalho em sua totalidade¹⁹ e má leitura de pensadores como Paulo Freire e Dermeval Saviani, por vezes, também a má leitura de Weber, como já foi possível observar.

O próximo item se destina a apresentar as respostas para as perguntas que colocamos e apresentar o que chamamos de “má leitura” de Freire e Saviani. A questão do livro didático ficará aberta, pois essa há muito é campo de disputa e a

¹⁸ Sensibilidade, nesse contexto, não denota melindre ou ternura, isto é, possui o sentido da capacidade de percepção do que está acontecendo e como/se é possível lidar com isso que se apresenta.

¹⁹ Essa afirmativa poderia conduzir nosso estudo à uma digressão mais ampla, que não cabe nesse momento, haja vista que essa é a representação do método indutivo defendido por Francis Bacon (1561-1626), não por coincidência ou acaso, na obra *Novum organum* Bacon desenvolve a teoria dos ídolos. Os ídolos são para Bacon, “ilusões ou distorções, que [...] ‘bloqueiam a mente humana’”. (MACONDES, 2007, p.183). Tal fato não desmerece a contribuição de Bacon para a ciência e a filosofia.

obrigatoriedade do uso do livro didático representa para os professores um problema, principalmente quando esse possui um nível de exigência distante das capacidades dos estudantes. Assim, consideramos que o livro didático não representa um fundamento para compreender o MESP ou os fundamentos da ética docente.

Posterior a esse item apresentaremos o impacto do Movimento e da atualização do pensamento de Weber, na obra supracitada, para o direito e o mercado da educação.

6.2. DA PERGUNTA AOS FUNDAMENTOS ÉTICOS DA EDUCAÇÃO

A esse tempo nos dedicamos a expor como o MESP, Weber, em sua obra *Ciência como vocação*, e Paulo Freire e Dermeval Saviani, representantes das teorias críticas, retratam a temática de cada pergunta.

Max Weber aparece como autor de referência na sessão FAQ e em dois artigos de autores diferentes (Fernando Schüller e Bráulio T. Pôrto de Matos), enquanto Popper é utilizado como subsídio retórico, para afirmar que o marxismo e a psicanálise são pseudociências, pois desatendem ao princípio de falseabilidade, não reincidindo sobre o papel do estudante e do professor.

Entre os onze autores criticados nos textos ficamos com Paulo Freire e Dermeval Saviani, seus nomes aparecem na sessão FAQ como apoio teórico para os que promovem a doutrinação “de forma sistemática e organizada”, também aparecem como “gurus” da pedagogia (MATOS, 2018). Paulo Freire é citado ainda por três autores diferentes nos artigos.

Primeiramente olhamos para o papel do estudante, que segundo o MESP é aquele sujeito que está na sala de aula para ter contato com diferentes teorias sobre as temáticas de cada área do conhecimento, devendo refletir sobre o que lhe foi passado. Como o estudante vai refletir ou se ele vai expor sua reflexão não há indicações claras nos artigos. Evidente que o MESP não pretende propor uma nova teoria do conhecimento, logo as teorias acerca de como o estudante aprende não ganham nenhum foco. A única afirmativa é que o estudante está sob influência do docente durante o horário das aulas.

E se é verdade que existem teorias antagônicas para a explicação dos fenômenos (sobretudo nas ciências sociais), isso significa que o professor deve apresentar essa diversidade teórica aos alunos para permitir-lhes refletir autonomamente sobre cada teoria, ao invés de sonegar evidências com o fim de induzi-los a aceitar uma delas. (FILHO, 2018a).

Apenas de longe podemos considerar que o estudante seja pensado aos moldes de John Locke, isto é, como uma criatura que deve ser preenchida com saberes e moldada intelectualmente por seus professores. Caso essa não fosse a perspectiva limite de influência docente o MESP estaria, por si mesmo, condenado ao fracasso.

O distanciamento histórico entre Weber e o MESP não permite a afirmativa de que contemporaneamente a condição do estudante é estar “condenado ao silêncio”. Principalmente se há tamanha influência da escola crítica na formação dos docentes, como afirma um dos acadêmicos.

É importante restabelecer alguns princípios hoje esquecidos, mas que são fundamentais para a educação de nossos jovens. A tentativa esquerdista é de transferir a educação dos jovens para o controle do Estado, como propõe Moacir Gadotti: Todavia, o traço mais original da educação desse século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico (grifo nosso). A pedagogia institucional é um exemplo disso. A experiência de mais de meio século de educação nos países socialistas também o testemunha. A educação, no século XX, tornou-se permanente e social. (GADOTTI: 2000. p. 4) Como se vê o autor coloca como modelo a educação nos países socialistas, sem esclarecer o que entende por “países socialistas”, seria os que seguem o “socialismo de estado”, ou os que seguem os postulados do “marxismo-leninismo. Esta visão de institucionalização da educação é originada nos ensinamentos de Paulo Freire (1921-1997) e continuados por Moacir Gadotti (1921 -), porém a origem desta militância está em Karl Marx (1818-1865) e Gramsci (1891-1937). É a visão marxista que domina soberana em nossas escolas e que se revolta quando confrontada com posturas mais conservadoras. (RODRIGUES, 2018).

Logo, se o estudante possui vez e voz para trazer seu cotidiano para o contexto da sala de aula, não se pode afirmar que há uma condenação ao silêncio. No entanto, mesmo à tentativa de retirar o estudante de sua condenação ao silêncio, como propunha Paulo Freire, há uma crítica forte que aparece, como no exemplo, baseada em situações hipotéticas:

Na prática, a coisa funciona assim: o professor questiona os alunos sobre o seu dia a dia, apresenta uma explicação ideológica para os problemas e insatisfações relatados, e depois discute com eles o que acharam desse conteúdo. Se os alunos discordarem da explicação, o professor argumenta em favor do seu próprio ponto de vista ideológico. Ao fim do diálogo, o professor conclui que os alunos que ele conseguiu convencer estão agora “conscientes” da sua “verdadeira” condição de oprimidos e explorados pela sociedade de classes. Ora, isso é apenas a dita “educação bancária” camuflada de diálogo! O professor apresenta uma única via para explicar as situações relatadas pelos alunos: a ideologia em que ele acredita. O aluno é deixado na ignorância sobre a existência de pesquisas que explicam as situações de pobreza, desigualdade, problemas urbanos e ambientais, entre outros, fora do universo teórico e ideológico do professor. (FILHO, 2018h.)

O escrito do geógrafo paranaense responde seu próprio equívoco, a confusão não está no pensamento de Paulo Freire, mas na leitura equivocada prevista pelo autor como possibilidade de distorção de seu pensamento.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo. Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção bancária, sob pena de se contradizerem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária. A sociedade revolucionária que mantenha a prática da educação “bancária” ou se equivocou nesta manutenção, ou se deixou “morder” pela desconfiança e pela descrença nos homens. Em qualquer das hipóteses, estará ameaçada pelo espectro da reação. (FREIRE, 1987, p. 66).

O que significa que a prerrogativa de que os estudantes estão condenados ao silêncio, em uma educação pautada por teorias críticas, é falaciosa e contraditória com as teorias críticas. Trata-se de uma condição transposta de um contexto histórico longínquo para nosso tempo, que no âmbito escolar é caracterizado pela tentativa de superação dessa condição. Incorre, portanto, tal afirmativa, em erro de compreensão sobre o pensamento freiriano e anacronismo sobre figura do estudante contemporâneo.

Da retirada do silêncio, como condição ontológica do estudante, se descortina, no âmbito escolar, a dimensão política, que nada mais é que a interação

entre cidadãos no espaço público. A relação política é mediada pela ação ética, é nesse sentido que se pode pensar uma ética docente, quando o estudante não é um objeto a ser moldado pelo professor.

A importante relação entre educação e política, no sentido de formar o humano para a vida na pólis é descrita já em Aristóteles, ainda que a educação na antiguidade não fosse parecida com a que temos após a institucionalização:

Ninguém contestará pois, que a educação dos jovens deve ser um dos principais objetos de cuidado por parte do legislador; porque todos os Estados que desprezaram prejudicaram-se grandemente por isso. Com efeito, o sistema político deve ser adaptado a todos os governos, e costumes adequados a cada governo o conservam e mesmo o mantêm sobre uma base sólida. Assim, os costumes democráticos ou aristocráticos são o mais seguro fundamento da democracia; e os costumes mais puros dão sempre o melhor governo. [...], Mas como existe um objetivo único para a cidade, segue-se que a educação também deve ser única para todos, administrada em comum, e não entregue aos particulares como se faz hoje dirigindo cada qual a educação de seus filhos, e dando-lhes o gênero de instrução que melhor lhe parece. (ARISTÓTELES, 2008, p. 149).

O debate de Aristóteles propõe a reflexão acerca dos princípios que melhor serviriam à educação para consolidar a base sólida do governo. Assim, tendo visto que a relação entre política, ética e educação não é privilégio de uma corrente de pensamento específica da modernidade, mas vem de longa data, passamos ao debate de fundo entre o MESP, Weber e as “teorias críticas”.

A proposta de dissolução entre política, ética e educação, pelo MESP, parte da pressuposição de há “doutrinação político-ideológica” em sala de aula. Não questionamos os fatos, pois de antemão o sociólogo da Universidade de Brasília afirma, a dificuldade em detectar os fatos:

A favor da militância político-ideológica do professor, disse Vladimir Lenin, o líder da revolução soviética: “O essencial em toda escola é a orientação ideológica e política do ensino, o eu é determinado inteiramente pela composição do corpo docente. Dai-me uma instrução pública que doutrine 100% e eu vos dou um comunista irresistível.”. Será esse o entendimento dos gurus da educação brasileira quando falam em “formar consciência crítica” dos alunos? Nesse caso, eu começaria observando o seguinte: ainda que inúmeros professores entendam que a doutrinação político-ideológica seja parte de sua missão profissional, é muito difícil sabermos se esses professores estão doutrinando efetivamente os seus alunos,

especialmente no que concerne ao trabalho realizado na sala de aula que goza da proteção estendida da liberdade de cátedra. (MATOS, 2018).²⁰

O ato político pedagógico que percebemos em Paulo Freire e Dermeval Saviani, em nada afirmam que o professor deve utilizar a sala de aula como espaço de doutrinação, ou que os partidos políticos devam interferir no rumo pedagógico da educação.

CC – Quais são as principais dificuldades para se promover mudanças na estrutura da escola deste país? PF – Mudar a estrutura da escola significa mudar a política geral que forma a política pedagógica. Isso é uma coisa muito difícil. Porque fazer isso requer, por exemplo, botar um ponto final em interferências partidárias nos destinos pedagógicos da escola. (FREIRE, 2018).

Não se trata de uma política-pedagógica-partidária, então segue que se refere ao encontro entre humanos, o ato político por excelência. Sobre o papel do professor e sua relação política afirma:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1987 p. 87).

Ainda destacamos que o conhecimento não é apenas mais uma função da educação escolar, mas é a finalidade do trabalho pedagógico.

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2008b, p. 7).

²⁰ O autor esclarece quem são os gurus: “Via de regra, ou os colegas da área simplesmente ignoram as críticas feitas a quaisquer bobagens ditas por seus gurus (Freire, Saviani, Libâneo, Arroyo, etc.) [...]”. Não encontramos a fonte da citação atribuída a Lênin, é possível que se trate de algum entendimento do professor da UNB.

O saber objetivo é o que se mantém como básico para o estar no mundo, o autor ainda faz referência a dimensão do clássico, situando a educação institucionalizada como promotora do acesso ao conhecimento objetivo que se fez clássico.

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. [...] Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). A essa altura vocês podem estar afirmando: mas isso é o óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. Esse esquecimento e essa ocultação acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização. (SAVIANI, 2008b, p. 14).

Assim, observamos que não há pressuposto teórico entre os autores abordados que legitime qualquer prática de doutrinação, no contexto da sala de aula, como afirma o MESP. Bem como, que o esforço dos referidos autores é a ampliação do que compreendemos por conhecimento, isto é, o conhecimento científico é um conhecimento entre outros conhecimentos de validade imprescindível para a formação humana. Os escritos de Saviani e Freire remontam a tradição do conceito de formação, que nos termos de Gadamer, 2013, p. 54, é o que caracteriza

as ciências humanas como ciência, muito além da disputa pelo método aos moldes das ciências da natureza.

Vejamos o texto de Weber novamente, agora sobre o papel da ciência na vida prática, que segue como continuação ao texto utilizado pelo MESP como fundamento teórico:

Os cientistas podem – e devem – mostrar que tal ou qual posição adotada deriva, logicamente e com toda a certeza, quanto ao significado de tal ou qual visão última e básica do mundo. Uma tomada de posição pode derivar de uma visão única do mundo ou de várias, diferentes entre si. Dessa forma, o cientista pode esclarecer que determinada posição deriva de uma e não de outra concepção. [...] Se estivéssemos, portanto, enquanto cientistas, à altura da tarefa que nos incube (o que, evidentemente, é preciso aqui pressupor) poderemos compelir uma pessoa a dar-se conta do sentido último de seus próprios atos ou, quando menos, ajudá-la em tal sentido. Parece-me que esse resultado não é desprezível, mesmo no que diz respeito à vida pessoal. Se um professor alcança esse resultado, inclino-me a dizer que ele se põe a serviço de potências morais, ou seja, a serviço do dever de levar a brotarem, nas almas alheias, a clareza e o sentido de responsabilidade. Creio que lhe será tanto mais fácil realizar essa obra quanto mais ele evite, escrupulosamente, impor ou sugerir, à audiência, uma convicção. (WEBER, 2011, p. 46.).

Apresentada a continuidade da obra e a proposição de que “a ciência nos fornece métodos de pensamento, isto é, os instrumentos e uma disciplina”, não podemos reduzir o pensamento de Weber a um referencial teórico contraditório aos autores supracitados. Ainda que em última instância Weber pertença a outra tradição de pensamento.

Para além disso nos cabe como conclusão apontar uma necessidade, que não só decorre da presença de movimentos como o MESP, mas é decorrente do referencial crítico, isto é, retomar sistematicamente as obras de autores como Freire e Saviani, a fim de que possam ser compreendidas com os olhos de nosso tempo. Isso não significa uma atualização linguística ou de significado, mas de sentido para nosso momento histórico em que a objetividade científica retoma centralidade como padrão ético.

[...] ao perseguir seu trabalho, o homem de ciência duvida de si mesmo e essa dúvida pode chegar até o nível do desespero. É tal ponto difícil não se satisfazer com o seu mundo compartilhado, mas trabalhar pela necessidade interna da verdade e do conhecimento. O que ele tem a dizer são verdades que só alcançam um reconhecimento geral no futuro. Essa é a tragédia da investigação.

Com efeito, ela é o fruto de seu tempo e de seu mundo – e, contudo, ela já sempre se lança para além deles em uma solidão nova, difícil de suportar. Mas ela traz de volta, a partir dessa solidão aquilo que é a força mais intensa de um caráter: um juízo próprio e uma decisão incondicionada pelo que é conhecido. Se a força dessa decisão tivesse estado presente de maneira suficientemente grande em todos os homens de ciência alemães, então o ajuste pífio ao regime nacional-socialista não teria representado para eles nenhuma tentação. (GADAMER, 2012, p. 309).

Os efeitos sociais do equívoco de legitimar a ciência como único conhecimento válido, por seus fundamentos demonstráveis empiricamente, forneceu às ciências do espírito a empiria para afirmar que a formação humana necessita de conhecimentos outros, com outros objetivos.

Limitar o conhecimento escolar ao que é útil, transferível, objetivo e generalizante prescreve à educação escolar o sentido oposto ao da formação, em que esses conhecimentos estão comungados com os conhecimentos advindos da história, da filosofia, das artes, das religiões, entre outros. A instituição escolar será unilateral quando optar por um dos campos de conhecimento como o único válido, nesse sentido os autores analisados não se distanciam de uma crítica válida quando defendem em seus textos a pluralidade de ideias, o rigor no desenvolvimento das pesquisas e nas ações pedagógicas e o acesso a um mundo diverso daquele que já conhece no âmbito da família. Entretanto, quando afirmam que isso só é possível com a transmissão de conhecimentos objetivos esses professores não só se distanciam de uma contribuição válida, como demonstram a falta de rigorosidade com a crítica que empreendem, pois como já observamos não há a negação do conhecimento objetivo, mas que esse é a ferramenta básica para a compreensão e elaboração do mundo.

Ainda temos uma questão de fundo, o fantasma da ideologia, dedicamos ao tema parte de nosso trabalho no capítulo anterior. Mas é importante destacar a questão da ideologia em Paulo Freire. Em sua *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, no item 3.7 do capítulo 3, lê-se o seguinte: “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”. Freire é citado como apoio teórico para a ideologização em sala de aula, na sessão FAQ do site. Também há a presença do discurso que afirma, como no texto de Fernando Schüller, que os ideólogos se defendem afirmando que tudo é ideologia. Retomamos o supracitado item:

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade". (FREIRE, 1996, p. 151).

A dúvida metódica não é mérito de Freire, é antes pressuposto cartesiano exposto na obra *Discurso do Método*:

O primeiro consistia em nunca aceitar como verdadeira alguma coisa sem a conhecer evidentemente como tal: isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção; em não incluir nos nossos juízos senão o que se apresentasse tão clara e distintamente ao meu espírito que não tivesse nenhuma ocasião para o pôr em dúvida. (DESCARTES, 1979, p. 56-57).

Mesmo o argumento de que tudo é ideologia não encontra subsídio nas teorias apresentadas, pois estão no mesmo sentido de conjunto de ideias ou má percepção da realidade.

O debate levantado pelo MESP apenas nos apresenta a necessidade de atualização de nossas perspectivas acerca da docência, para que não recebamos como inédita uma prescrição deformadora da educação escolar. Nesse sentido poderíamos levar à diante um bom empreendimento teórico sobre os limites da objetividade científica, a compreensão da tradição humanista como possibilidade de resposta ao cientificismo e a retomada do pensamento pedagógico brasileiro. Nosso trabalho não comporta tal proposta, há que reconhecer nossa limitação temporal e partir para um segundo movimento de conclusão, abordando a dimensão econômica que encontra subsídios para seu desenvolvimento no discurso desses acadêmicos.

6.2.1 A Ética Como Justificativa, a Justiça Como Meio e a Economia Privada Como Finalidade

(Nas palavras de Montaigne: "Se a falsidade, como a verdade, tivesse apenas uma face saberíamos melhor onde estamos, pois tomaríamos então por certo o contrário do que o mentiroso nos disse. Mas o reverso da

verdade tem mil formas e um campo ilimitado.”) A experiência de um movimento trêmulo e titubeante de tudo aquilo em que nos apoiamos para nosso senso de direção e realidade é uma das experiências mais comuns e mais vívidas dos homens sob um governo totalitário. (ARENDETT, 2009, p.318).

Como foi possível observar a crítica dos acadêmicos é servil a um movimento social, e está fundamentada em má leitura das obras críticas e em fatos isolados, hipotéticos e na análise de livros didáticos. A junção de toda a pesquisa empreendida por esses professores só faria o olhar do pesquisador acadêmico voltar sobre a questão da ética docente, que sofre duramente com falta de estudos na área, tendo em vista que a ética pertence ao saber prático e, portanto, pouco auxilia os novos docentes se os pesquisadores não conseguem consolidar esse campo, pode ser compreendido como uma falta do campo filosófico. Além da ética docente a atualização séria de obras clássicas da educação, uma retomada do que é clássico na própria obra, se apresenta como necessidade haja vista que os professores doutores que estudamos desconhecem que Paulo Freire, explicitamente, combate qualquer tipo de encobrimento da realidade e descreve como isso é feito. Para além dos problemas anteriores, os textos lidos descortinam a necessidade de reavaliação dos livros didáticos como material básico para o docente, essa questão, como já havíamos afirmado, é um campo complexo e há pesquisadores empenhados em pesquisas nisso, entretanto afirmar que se o livro didático apresenta uma única vertente de pensamento, disso decorre que o estudante está sendo doutrinado pelo professor, incide em um erro categorial em que à categoria professor é atribuída um déficit que não é seu, mas do livro.

O que afirmamos é que as conclusões das pesquisas, empreendidas, pelos professores doutores observados, dentro de programas de pós-graduação, ganharam uma dimensão que não lhe é própria. Não desenvolvem uma denúncia acerca dos déficits da área da educação, com propostas responsáveis de intervenção no campo. Resultando a conversão das denúncias em discurso de opinião, adentrando o campo político-partidário, não como guia para a compreensão de um fenômeno, mas como mais uma ala, dentro das alas que formam os discursos, aliada. Haja vista que não apenas professores acadêmicos, mas outros profissionais da área da educação ou não, contribuem com discursos de opinião. No entanto, a titulação acadêmica garante peso de cientificidade ao discurso, assim

parece importante que o Vice-Presidente da Associação Escola Sem Partido, seja um Professor Adjunto Nível III, do Departamento de Teorias e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Isso significa que o Escola Sem Partido pode ser pensado como um grupo que observou a necessidade de revisão do pensamento pedagógico, congregando outros setores e pessoas da sociedade, a pensar modos de suprir essa necessidade, acabou por encontrar eco entre grupos político-partidários em que o viés ético das políticas públicas é foco de disputa. Tais grupos perceberam nesse movimento uma possibilidade de alargar seu campo de atuação a partir da proposição de uma solução (PECs e PLs da Escola sem partido) para um problema que, tomadas as vias de fato, não existe (a doutrinação ideológica em sala de aula), antes, foi fabricado a partir de uma necessidade real, que está negligenciada em nome de um discurso de denúncia.

A partir daí as especulações mercadológicas são visíveis, o CNPJ 22.743.156/0001-03, além do nome fantasia Escola Sem Partido, é Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli-ME, sua atividade econômica é Treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial. Afinal, treinar os professores no campo ético seria de alguma serventia, já que sua formação é inadequada, pois as instituições de ensino superior são incapazes de formar para a docência ética. Ainda, alternativas como a educação domiciliar ou à distância, movimentam o mercado da educação aproveitando o alvoroço que o MESP vem fomentando, evidentemente que os docentes não possuem condições de combater o imaginário coletivo que aceitou a imagem do professor doutrinador.

O Estado, já entregue às iniciativas privadas, não possui condições de lidar economicamente com mais uma mazela na área da educação. O Estado subsidia pesquisas acadêmicas na área; subsidia professores e o aparato para funcionamento das instituições educativas; o Estado subsidia formação continuada para os professores. Se com os subsídios básicos os docentes não passam de doutrinadores, como afirma o MESP, não há necessidade de seguir subsidiando programas de pós-graduação, escolas públicas e formação docente, essa demanda seria facilmente administrada burocraticamente e regulada eticamente por empresas privadas do ramo. Passamos ao ideal de regulação dos processos pelo gerencialismo, em que os resultados são o parâmetro para a tomada de decisões,

logo pouco há de importante no que está prescrito, mas muito há de importante no que se apresenta como necessidade.

A necessidade a ser gerenciada é a doutrinação, a solução deve ser rápida e precisa considerando as peças que estão causando o problema e a possibilidade de investimento no conserto das peças usadas, na substituição das peças ou mesmo na aquisição de um novo modo de promover a educação, talvez um modo mais simples, mais barato e, portanto, mais lucrativo. Assim, concluímos que os discursos de acadêmicos, presentes na sessão Artigos do site do MESP, estão subsidiando um movimento político-partidário, que por sua vez abre um novo nicho no mercado educativo, isto é, a ética pedagógica é alavancada como produto, justificando o enxugamento de investimentos públicos na educação pública e cedendo mais espaço e investimentos públicos para as iniciativas privadas.

7 A FORMAÇÃO HUMANA E A POSSIBILIDADE DE PENSAR A ÉTICA DOCENTE

Porque gado a gente marca
Tange, ferra, engorda e mata
Mas com gente é diferente.
(VANDRÉ; BARROS, 1966).

Este capítulo se destina à reflexão da ética docente a partir da formação humana, a percepção da ética como um campo específico e fragmentado e, também, da possibilidade de efetivação da ética docente, apesar de sua aparente obsolescência.

7.1. A ÉTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO HUMANA

Nossos estudos foram conduzidos por um viés compreensivo acerca da manifestação fenomenológica denominada Movimento Escola Sem Partido, observamos, no intento de compreender como foi possível que esse movimento viesse a se consolidar e como encontra asilo entre professores acadêmicos. Nossas observações preliminares já descortinavam uma questão de sabedoria prática, isto é, se sabem os docentes ministrar uma aula. Tal questão está situada no campo da ética pedagógica, haja vista que esse é o campo, juntamente com a didática, torna possível a formação do docente.

O ponto de partida de nossos estudos não foi estigmatizado com a colocação de um problema, mas a partir da compreensão do fenômeno pudemos perceber o problema real, que apenas subsidiou o contexto para a criação do MESP. O problema que se apresenta é o esvaziamento da ética docente, como parte fundamental da profissionalização da prática educativa. Tendo sido relegada à marginalidade dos assuntos educacionais, a ética veio a ser a abstração da relação entre a filosofia da educação e a didática, assim, sem o foco merecido, a ética docente foi usurpada por medidas prescritivas e idealizações acerca do docente perfeito.

A condição profissional do docente não reside apenas em ter domínio sobre o conhecimento específico (história, física, arte e etc.), além desse, é preciso que o docente saiba como apresentar o conhecimento ao estudante, de forma que o conhecimento possa integrar o mundo comum do estudante.

Por exemplo: diariamente o estudante anda de bicicleta, não imagina, porém, que forças físicas complexas estão atuantes na simples ação de pedalar e manter o equilíbrio, podendo ser persuadido das mais diferentes causas para sua capacidade de andar de bicicleta. Também, cotidianamente o estudante compra seu lanche para levar à escola, eventualmente reclama do aumento dos valores, sem observar a complexidade econômica, política e social que interfere no aumento do valor do seu lanche toma por certa qualquer explicação simples.

Quando frequenta aulas de física, filosofia, sociologia e geografia, o estudante é apresentado a um mundo de conhecimentos, se além de apresentado ele for capaz de experienciar os conhecimentos, a ação de andar de bicicleta e o valor de seu lanche já não serão de origem obscura, poderá perceber que fazem parte de processos complexos que envolvem, inclusive, sua relação com a totalidade que chamamos de mundo.

Esse processo pode ser designado por formação, é no horizonte da formação humana que reside a reflexão sobre a ética docente, ainda que formar o humano seja uma impossibilidade. Tal impossibilidade reside no fato de que ainda que todos os fatores externos possam ser condicionados, a experiência é individual e está relacionada ao modo como o humano experienciou uma situação.

Se a formação humana habita e transcende a prática pedagógica, podemos afirmar que o docente não forma ninguém, no entanto oferece condições para a promoção da autoformação. Isso significa que a formação humana é impossível no isolamento, bem como que uma ética pedagógica deve considerar esse fator como ponto de partida. Se nosso estudo nos permitiu visualizar um problema, também é nossa responsabilidade oferecer uma proposta de solução viável e contrária à proposta prescritiva do MESP.

A prescrição de uma ética docente pode acarretar em danos para a própria profissão docente, limitar nossa capacidade didática ao que a norma estabelece nos levaria a deixar de lado situações de aprendizagem, que estão fora do currículo previsto, mas são fundamentais para a existência.

Seguiremos abordando a ética como condição profissional, delimitando o campo que chamamos de ética docente. Posteriormente aprofundaremos os condicionamentos da ética pela via das tradições de pensamento, da noção de progresso e da economia.

7.2. ÉTICA DOCENTE: UM CAMPO FRAGMENTADO

Para que possamos falar da ética docente como um campo pertinente e esvaziado há que definir os limites do mesmo, sua fugacidade frente a tentativa de traduzi-lo em código moral pode representar uma impossibilidade, entretanto as manifestações nesse campo acontecem em diálogo com outras perspectivas da educação.

A experiência corporificada da ética docente está nos dilemas vivenciados pelo profissional frente as circunstâncias em que deve deliberar acerca da possibilidade de aprendizagem que envolvem ou não a disciplina específica. A pessoa no exercício da docência possui como pressuposto, principalmente em nosso país, que sua função envolve a formação integral do estudante, pela via do conhecimento específico e da cidadania. Assim, nos casos em que os dilemas acontecem o docente recorre, normalmente com pouco tempo para pensar sobre, ao conhecimento didático e legal que podem balizar sua ação. O conhecimento didático lhe permite transformar um acontecimento em momento de aprendizagem, enquanto o conhecimento legal (LDB e ECA) estabelece os limites da ação do professor e do cidadão.

A expressão normatizada da ética docente está disposta nos documentos escolares, que em linhas gerais podem ser lidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como no Projeto Político Pedagógico (PPP). Esses documentos balizam o que é o conhecimento válido para o ambiente escolar e o funcionamento desse ambiente, assim se convertem em mais um repositório que baliza a relação com os estudantes.

Entre o que está legitimado e o que está legalizado há uma distância que não podemos mensurar, e aqui duas instâncias se apresentam como determinantes do exercício ético da docência, a instância pública e a instância privada, no sentido mais genuíno dos termos. Se a instância pública provê mecanismos para regular a prática docente definindo o que é conhecimento válido, o que é dignidade para a criança e o adolescente, como o conhecimento e a dignidade devem ser asseguradas e promovidas nos espaços públicos e privados da vida humana. Cabe à instância privada o reconhecimento do que foi legalizado como uma prescrição necessária. Então, se a LDB, o ECA e os PCNs foram construídos, isso significa que a filosofia da educação, as reflexões acerca das correntes pedagógicas, não foram

suficientes para formar o perfil do professor. Há, portanto, um movimento de pensar a ética pela via das políticas educacionais, na instância do debate público, e outro de pensar a ética pela via da interação entre os atores escolares, na instância privada.

Decorre daí que se se pretende abstrair uma perspectiva ética a partir da instância privada estaríamos beirando a perspectiva do MESP, em que apenas situações hipotéticas podem ser usadas como exemplo. Bem como uma prescrição para além das que já estão legalizadas apenas serviria para confundir ou redundar o que está previsto. Talvez aqui a única prescrição válida como princípio ético seria a não-objetificação do outro, isto é, o reconhecimento de que o outro é uma existência distinta, que as experiências promovidas pela educação escolar ecoam diferente em cada ser ali presente e que é necessário um olhar atento do docente para com os outros que estão habitando o espaço escolar.

No entanto, ainda que a ética se apresente para o docente de modo fragmentado, é no reconhecimento e incorporação desse campo que reside a profissionalidade docente. Apenas por ser capaz de unificar em sua prática os preceitos dispersos é que o docente pode ser encarado como um profissional. Dermeval Saviani (2008b, p.12-13) retrata o trabalho docente como não-material, isto é, produto e processo de produção são indivisíveis, isso significa, que não importa o quanto se empenhem os docentes em prever as necessidades de seus estudantes, as circunstâncias se impõem e exigem do docente um posicionamento frente ao que acontece. A única previsão possível, cujo planejamento é indispensável, é o roteiro do conhecimento a ser apresentado.

Assim, nada há de novo em uma ética docente, apenas os clássicos da instância pública e da instância privada da educação subsistem. É clássico, como afirma Saviani (2008b, p.18), a “transmissão-assimilação do saber sistematizado”, donde provêm a busca por métodos adequados e elaboração do currículo escolar. Mas, também é clássico na educação o olhar para o outro, como esse olhar é lançado e como é percebido pelo educando só será possível perceber a longo prazo. Daí a mestria necessária na prática docente reside em comungar o público e o privado, na promoção do acesso ao conhecimento que deve proporcionar a formação integral, isto é, para o mundo do trabalho e para a cidadania.

No entanto, quando lemos, por exemplo, no documento do Banco Mundial (BM) “Por um ajuste junto com crescimento compartilhado: Uma agenda de reformas para o Brasil”, as causas apontadas para os problemas educacionais no Brasil, se

torna evidente que há conhecimento inútil em excesso na escola, enquanto falta conhecimento para a melhora do desempenho do indivíduo no mundo do trabalho:

Nesse sentido, os desafios fundamentais de políticas públicas para a educação incluem (Nota de Política Pública 9 sobre educação): (ii) currículos desatualizados (principalmente no ensino secundário) que não proporcionam as habilidades necessárias e deixam os alunos desinteressados; (iii) processos precários de formação e seleção de docentes, pouco apoio ao professor em serviço e baixa responsabilização fazem com que o ensino seja de baixa qualidade - esse talvez seja o fator mais importante para os resultados de aprendizagem. (BANCO MUNDIAL, 2019b, p.33).

Acerca da formação dos professores o BM se posiciona da seguinte maneira:

Formação inicial e recrutamento: • A formação de professores privilegia a teoria com pouca ou nenhuma ênfase na prática pedagógica e em sala de aula; e também está desconectada do currículo. • Além disso, os estudantes que ingressam em faculdades de pedagogia geralmente têm pontuações mais baixas em testes, o que torna maior o desafio da formação inicial. • Carreira de ensino pouco atraente em comparação com outros empregos no setor público. • Os processos de seleção de professores são mal organizados e os exames são baseados exclusivamente em aspectos teóricos. (BANCO MUNDIAL, 2019a).

E propõe a seguinte solução:

Reformar programas de formação inicial • 1. Alinhar programas com o currículo (BNCC); 2. Focar em assuntos específicos; tornar a formação prática e aplicável; 3. Incluir prática de professores em sala de aula. • O Ministério da Educação (MEC) poderia desenvolver modelos de programas de formação inicial de professores e alavancar sua adoção pelas universidades por meio de: 1. credenciamento de programas (através do SINAES); 2. vincular financiamento federal e estadual a escolas com programas credenciados. (BANCO MUNDIAL, 2019a).

Não negamos a necessária comunhão entre teoria e prática no exercício ético da docência, o nome dessa comunhão se chama práxis e é bem elucidada por Dermeval Saviani:

Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na

teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. (SAVIANI, 2008b, p.120).

Ocorre, entretanto que o BM é a expressão institucionalizada de um modo de ver o mundo, não por acaso a formação humana é alvo de suas análises, que tendem a negar o fator da autoformação e das contingências da vida humana que culminam na configuração da individualidade. Balizam as análises do BM o fator do progresso econômico e balizam as nossas análises o fator do conhecimento humano, ambos os fatores coexistem e são legitimados por seus saberes de ordem teórica e prática.

No próximo item devemos explorar melhor essa dimensão de nossa temporalidade, é um atrevimento necessário, ainda que nossa perspectiva possa ser julgada como desfocada pela falta de distanciamento histórico.

7.3. A ÉTICA DOCENTE NO LIMITE DO QUE SE QUER E DO QUE É POSSÍVEL

No início dessa dissertação ao situarmos a ética e sua vinculação com a área da educação, nos deparamos com a noção de progresso e com os impasses das questões econômicas. Contemporaneamente temos ainda a possibilidade de estarmos vivendo uma pós-modernidade sem termos levado a feito muitas das ideias de modernidade. Mas a história não é um checklist, e as contingências acabaram por determinar o rumo da história, muito mais do que os planos racionais para a ciência e a vida do espírito.

A modernidade legou o ideal do progresso humano atrelado ao desenvolvimento da ciência, da técnica e das relações sociais, com vistas à promoção da verdade, da justiça e do belo. Na prática perdemos de vista o bom e o belo na corrida pelo progresso econômico, pautado na lógica da maior produção com o menor custo, essa ideia adentra a vida comum, da universidade até a seleção

do lixo, o discurso desse “progresso econômico” encobre a perversão²¹ da busca pelo poder. Tal perversidade consiste na capilarização de modelos de vida que contribuem para a manutenção das disputas de poder.

Subsumidas as estruturas às disputas de poder – que não são o poder técnico de auxiliar às ciências pela busca da verdade – cujo auge significa poder dizer o que deve ser a verdade, o conhecimento humanista se apresenta como um capricho obsoleto, puro diletantismo.

A questão é saber em que pode consistir o discurso do poder, e se ele pode constituir uma legitimação. O que a primeira vista parece impedi-lo é a distinção feita pela tradição entre a força e o direito, entre a força e a sabedoria, isto é, entre o que é forte, o que é justo e o que é verdadeiro. Foi a esta incomensurabilidade que nos referimos anteriormente nos termos da teoria dos jogos de linguagem, distinguindo o jogo denotativo, onde a pertinência dá-se no nível de verdadeiro/falso, o jogo prescritivo, que é da alçada do justo/injusto e o jogo técnico, cujo critério é eficiente/ineficiente. A “força” parece não relacionar-se senão com este último jogo, que é o da técnica. Faz-se exceção do caso em que ela opera por meio do terror. Este caso encontra-se fora do jogo de linguagem, já que a eficácia da força procede então inteiramente da ameaça de eliminar o parceiro e não de um melhor “lance” que o seu. Cada vez que a eficiência, isto é, a obtenção do efeito visado, tem por motor um “Diga ou faça isto, senão não falarás mais”, entra-se no terror, destrói-se o vínculo social. (LYOTARD, 2004, p. 83).

A partir de uma perspectiva em que a performance e os resultados pautam o encontro entre os seres a objetificação do outro pode ser vista como inevitável, no entanto, reside na retomada da tradição humanista a possibilidade de evitar que o outro seja a “tábula rasa” ou a massa amorfa na mão de um demiurgo. O direito de ser se apresenta como a condição ideal do discente, na contradição da condição performática em que o mesmo deve vir a ser o estudante eficiente, cuja performance resulta na elevação de índices educacionais e não na realização do ser.

Se compreendermos que a performance é um traço vivo em nosso tempo e que mesmo as instituições mais básicas para a manutenção da vida, biológica e social, estão sob o jugo desse preceito, e devem, portanto, à continuidade de sua existência a comprovação de sua eficiência e pertinência, então não poderemos

²¹ Em sua tese de doutorado (CALLIGARIS, 1993) concebeu a perversão como laço social dissociando-a de seu caráter sexual analisando-a por meio do fenômeno do nazismo, especificamente da participação dos adeptos ao nazismo, através do que chamou a ‘paixão de ser instrumento’. (OLIVEIRA, 2009, p. 01).

simplesmente rechaçar a performance como uma manifestação destorcida da ideia de progresso em nosso tempo. Nessas condições, a performance se torna uma questão política para a educação e principal para a ética pedagógica, há que encará-la como uma tradição estranha (um outro, de outra natureza) que o campo da educação deve absorver e considerar ao lado das tradições que estão imbricadas no fazer educativo. Por essa via, que beira a diplomacia²², a tradição escolar encontraria uma possibilidade de manutenção dos espaços promotores da humanidade, do conhecimento e reconhecimento de si e do outro, sem deixar de ser uma instituição do tempo performático que vivemos. A ética se apresenta nas políticas para a educação quando essas não abdicam daquela para a promoção de demandas emergentes. Assim, promover um espaço escolar que, para além das necessidades dos contextos mais contemporâneos, possa suprir a necessidade individual de saber como o mundo veio a ser o que é, possui em sua base uma reflexão ética para o campo educacional, cuja materialidade pode ser empreendida pelas políticas públicas para a educação.

A resistência possível, à tomada do campo educacional por medidas que esvaziam a escola de sua capacidade de promover a formação, reside em saber que a formação escolar é parte da formação humana individual, portanto, o papel do docente é limitado nesse processo. Frente a esse saber, é necessário que o docente compreenda que é seu papel fundamental promover o acesso ao saber sistematizado, portanto, a tradição como ferramenta necessária para compreender o mundo tal como se apresenta. A busca pela elevação nos rankings educacionais nos conduziu à corrida pela receita técnica para salvar a educação, esvaziando os espaços do conhecimento oriundo das ciências humanas. No entanto é possível que no reconhecimento da performance como mais um saber profissional, e de forma alguma absoluto, resida a possibilidade de salvaguardar as humanidades como um conhecimento válido, permanente e necessário para a formação humana no âmbito escolar.

Isso significa que o saber performático, o bom uso do tempo escolar, não deve se sobrepor a outros saberes docentes, tais como a mediação entre o saber

²² Podemos afirmar que tal proposta significa um ato diplomático, com base no fato de que a performance, compreendida como o melhor desempenho com o menor dispêndio de energia, não pertence ao campo da educação. Resistir de maneira intolerante pode culminar no solapamento das humanidades, por isso a necessidade de buscar uma relação profícua entre saberes de naturezas diferentes.

sistematizado e o estudante. A performance é um saber que complementa a didática, o conhecimento da disciplina específica, a mediação dos conflitos na sala de aula, etc. Assim, não nos parece que há um problema na existência da performance quando ela não aniquila os outros saberes profissionais do docente.

No âmbito do desenvolvimento do conhecimento pelo estudante a performance pode mostrar uma face mais extenuante, haja vista que exige do educando sempre o melhor aproveitamento do tempo escolar. Isso não é um mal em si mesmo, quando a performance é encarada individualmente nos processos avaliativos, isto é, quando o estudante é visto a partir de seu próprio desenvolvimento e não comparado com o desenvolvimento de estudantes no geral. De tal modo é possível avaliar se “A Rita”, no ambiente escolar, demonstrou empenho para superar a si mesma no processo do conhecimento. A maldade em si, a aniquilação das possibilidades de “A Rita” vir a ser mais do que é hoje, reside em querer que “A Rita” tenha seu desempenho comparado ao de uma criança hipotética do Reino Unido que está com classificação X, mais elevada nas avaliações de nível global. De tal modo, é possível observar que a performance possui um lugar ao lado de outros saberes, e que sua natureza e extensão são particulares, bem como sua mensuração deve ser particular. A elevação da performance a saber absoluto, como se tivesse uma natureza particular e uma extensão universal, significa jogar para o campo do imensurável todo o desenvolvimento, isto é, em um ranking das melhores escolas alguém terá de ocupar o último lugar, independentemente se “A Rita” superou noventa e nove por cento de suas dificuldades, nesse processo a performance alçada a universalidade perde a realidade escolar de vista.

Assim, ainda que instituições, como o BM, observem a educação institucionalizada como uma fábrica de recursos humanos para o mercado de trabalho, a existência humana exige muito mais da educação escolar. Logo, apenas uma visão reduzida ao mercado pode propor que a baixa classificação de nossa educação é produto apenas da deficitária formação profissional do docente e da ausência de políticas de *accountability*. Essa visão, unilateral, desconsidera a existência de políticas públicas, pautadas na perspectiva da intersetorialidade e transversalidade²³, como garantia de condições de aprendizagem para o discente.

²³ O debate acerca da intersetorialidade e transversalidade é elaborado no contexto ideológico da Governança Pública, que se diferencia da Nova Gestão Pública por considerar a complexidade dos “problemas”. “Já no âmbito da NGP, ao se buscar a simplificação de problemas complexos, de forma

Além disso, tal visão ignora que o docente, antes de iniciar qualquer trabalho com o saber sistematizado, necessitaria avaliar e encaminhar parte dos estudantes para apoios de outras áreas, como as áreas da saúde e da segurança. No entanto, sua profissionalidade não o ampara legalmente e sistematicamente para esse exercício ético amplo, é necessário convencer as famílias ou buscar o impossível para que o estudante avance cognitivamente apesar do contexto individual²⁴ que impossibilita sua entrada no campo do conhecimento sistematizado. O produto real do pensamento unilateral, pautado na economia de recursos financeiros com maior aproveitamento de recursos materiais e humanos, aplicado ao campo da educação se materializa como um processo de exclusão.

Com efeito, a exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou conjuntural da organização social, ela inaugurará um tipo específico de relação social. Sendo o resultado de procedimentos de tratamento social, ela se inscreverá em uma interação entre pessoas ou entre grupos. (JODELET, 2004, p. 53).

Decorre desse processo de exclusão que, apesar de haverem esforços para que todos tenham acesso à escola, a menor parcela da sociedade possui de fato acesso ao conhecimento, compreendido amplamente e manifesto na cultura, na economia e na política. Assim, o foco na proficiência na língua materna e na matemática básica criam a conjuntura para a promoção de políticas de exclusão do acesso ao conhecimento desenvolvido. A postura ética frente a essa conjuntura enseja que o docente possa reconhecer que parte do público escolar é, nesse sentido, estruturalmente excluído, mas jamais naturalmente incapaz de acessar o

que se tornem quantificáveis e gerenciáveis, gera-se uma tendência à fragmentação das estruturas do setor público o que, aliado à centralização do processo decisório e à baixa participação dos funcionários e da sociedade, acaba dificultando a exploração de seus efeitos positivos (Angelis, 2015; Carneiro e Menicucci, 2011; Catelli e Santos, 2004; Medeiros, 2010; Medeiros, Rosa e Nogueira, 2008; Macroplan; 2016; Nogueira e Pontes, 2013, 2015).” (NOGUEIRA; FORTE, 2018, p. 4).

²⁴ O que denominamos aqui de contexto individual se refere às particularidades que impedem o estudante de adentrar o mundo do conhecimento escolar e que não estão na esfera pedagógica. Tais particularidades são percebidas, normalmente, pelos professores dos primeiros anos do ensino fundamental obrigatório, no entanto o espaço entre a percepção do docente e a resolução da problemática é longa, podendo levar anos e mesmo comprometer a qualidade de vida e desenvolvimento do educando.

conhecimento. Essa economia estrutural do conhecimento que o docente, na busca de sua excelência ética, tenta superar, é o lugar de nascimento da competitividade que mantem ativa a meta-estrutura das relações de poder.

Denominamos “economia estrutural do conhecimento” a promoção do acesso ao conhecimento com vistas ao desenvolvimento performático de todo o campo da educação, que culmina na exclusão de discentes do processo de apropriação do saber sistematizado. Esse processo de exclusão tende a produzir a caricatura de um péssimo sistema educacional, tal representação se encaminha para a responsabilização dos docentes. Ignoram as organizações que ditam os parâmetros para o estabelecimento dos rankings que há uma estrutura que inviabiliza a igualdade dos resultados nas avaliações. Não podemos denominar uma “economia sistemática do conhecimento” pois esse fenômeno não atende a padrões sistematizados, o que significa que há contingências e padrões não-esclarecidos na manutenção desse processo de economia do conhecimento. É um fenômeno que exige estudos mais aprofundados, e aqui estamos abordando-o superficialmente.

Quando nos referimos à “meta-estrutura das relações de poder” compreendemos que a economia estrutural do conhecimento gera formações desiguais. Tal desigualdade não se dá pelas condições individuais, passível de ser superada pela performance, por exemplo, mas é uma desigualdade forjada na oferta e/ou não-oferta de conhecimentos de naturezas diversas. Tal oferta condicionada ao modelo de sujeito ideal para atender este ou aquele lugar (dominado/dominador; escravo/senhor; objeto/sujeito; rebanho/pastor; governado/governante) cuja terminologia não importa, mas sim que a relação entre dois seres se dará pelo tipo de conhecimento que elevará alguns à posição de humanos, com direitos humanos, em detrimento de uma vastidão de sujeitos que jamais serão conhecidos ou buscarão reconhecimento de sua condição humana. A partir dessas considerações podemos perceber que há uma meta-estrutura que condiciona o reconhecimento do poder de A e não de B, o poder de A significa uma expertise adquirida pela sua relação com o conhecimento do mundo que o circunda. Daí, mesmo os casos de sucesso, vistos a partir da compreensão de uma meta-estrutura das relações de poder, que está atrelada a relação com a regulação do acesso ao conhecimento (economia) perde sua mística.

Um caso de sucesso não é uma centelha divina perambulando por acaso no mundo humano, um caso de sucesso significa que um ente (indivíduo, população,

escola, nação, etc.) transcendeu sua condição de objeto, determinada pela meta-estrutura, ganhando identidade como ser capaz de conhecer a si mesmo e cuidar de si mesmo. Na relação com o conhecimento atrela o conhecimento sistematizado com o conhecimento de si, donde é capaz de deduzir suas necessidades reais, isto é, as lacunas deixadas pela meta-estrutura. No cuidado de si preenche as lacunas (valoriza o indivíduo como ser humano, reconhece o lugar da técnica e da ciência, percebe a possibilidade de superar um horizonte que lhe fora apresentado como intransponível), estando as lacunas superadas, a meta-estrutura condicionante fica para trás, transmuta o fracassado concebido previamente em caso de sucesso. Daí, que a superação da meta-estrutura não pode ser copiada, pois se trata de uma relação dialética, significa voltar-se sobre si, percebendo o que ficou pendente. A pendência de um sistema A difere radicalmente de um sistema B, as circunstâncias são diferentes.

Se retomarmos os quatro modos de cerceamento da ética docente, apresentados de modo rudimentar no primeiro capítulo dessa dissertação, observaremos que são apenas grãos de areia no deserto. Passam despercebidos, e, no entanto, são seminais para a manutenção do processo de esvaziamento de espaços promotores do conhecimento e para a abertura da competitividade no âmbito dos saberes. Competitividade que precariza a formação humana, simplifica o conhecimento complexo necessário à prática docente e promove a dedução errônea de que a melhor educação é promovida com aplicação técnica, seguida de responsabilização (quase aos moldes de Skinner) dos docentes. O estudante na lógica da competitividade é o ser objetificado, coisa amorfa, sem passado e com futuro definido binariamente (apto / não-apto), um recurso desumanizado, sem rosto, e nada mais.

Pudemos observar que a ética docente pode ser pensada em dois níveis distintos: a) privado; b) público. No primeiro nível a ética docente diz respeito a relação da diferença entre saberes no ambiente formativo, se trata de um nível que requer uma formação sólida do profissional, muito mais do que um código prescritivo. Aqui o MESP já encontraria uma impossibilidade, pois ao propor que é possível promover um código moral para a sala de aula desvia o foco da formação para o da supervisão do educando sobre o docente, como se fosse simples a avaliação das atitudes de um docente.

No segundo nível a ética é pensada a partir da elaboração de políticas públicas pautadas na legislação, na economia e nas orientações de organismos internacionais com os quais o país possui acordos. Nesse sentido, a ética docente acaba sendo percebida como um fator condicionado pelas exigências do ideário que permeia as políticas públicas, daí a importância de observar que a educação é um campo complexo, isto é, formado por saberes de áreas diferentes do conhecimento. Tal fato inviabiliza que a educação possa ser pensada unicamente pelo viés econômico, ou político, ou científico, ou técnico, ou artístico, etc. Sua complexidade exige cercar as observações sobre a educação de dados mais consistentes do que casos de sucesso e ranqueamento das melhores escolas. É preciso compreender a estrutura prévia que abriga a escola – como a escola acolhe o indivíduo, promove o conhecimento objetivo, congrega saberes – de tal modo que é possível dizer porque escolas em regiões muito parecidas, no nosso país, possuem índices tão diferentes de proficiência. Ademais, o ranqueamento, a partir de uma perspectiva ética compreensiva, perde sua razão de ser, cada sujeito dentro de uma escola só pode ser comparado consigo mesmo. Como dizer que uma escola pode melhorar seus índices quando apagamos os rostos dos sujeitos que habitam a escola, se anualmente o público da escola muda, os indivíduos mudam em si mesmos, como dizer?

A ética docente é um campo transversal, impossível de ser apreendido em um cartaz, na LDB, nos documentos do BM ou nas mentalidades de um grupo de professores. Sua percepção só se dá na consideração de que é preciso promover a formação humana a partir de dois fatores: a) A formação de um outro é impossível; b) Nenhum homo sapiens chega à humanidade sem a interação com o outro. Longe de serem improdutivos os dois fatores são complementares e promovem o respeito com o modo como o outro recebe o que lhe é oferecido e oferece o que traz consigo, bem como, a aplicação das políticas no ambiente escolar sem o descuido com a promoção da formação humana. Tal descuido resulta na formação de homo sapiens sem qualquer vinculação com a sociedade humana.

Nossas conclusões gerais devem retomar o caminho da pesquisa efetivada até aqui, com a finalidade de apontar avanços para pensar a educação por seu viés político, bem como as contribuições do arranjo metodológico que nos permitiu observar a ética pedagógica como fio condutor no desenvolvimento do MESP. Para

além do que foi desenvolvido, enfatizaremos o que ficou pendente e/ou em estado primário, possíveis estudos futuros e aporias.

8. ENTRE A COMPREENSÃO E A CRÍTICA

8.1. NOS BASTIDORES DE UM ESTUDO SOBRE ÉTICA DOCENTE, LIMITAÇÕES

Ali mora um homem, pensei, que leva avante seu trabalho ano após ano, que lê e comenta textos [...], e sente satisfação com isso, pois crê no valor de seu trabalho, crê na ciência, de quem é fiel servidor; acredita no valor do saber, que se deva acumular cultura, pois crê no progresso e no desenvolvimento. Não viveu a guerra nem a revolução das bases do pensamento humano feita por Einstein (isso é algo que diz respeito somente aos matemáticos, pensa ele); não percebe em absoluto que em seu redor se está preparando a próxima guerra; considera odiosos os judeus e os comunistas; é um bom menino, irreflexivo, alegre, que se considera importante e invejável. (HESSE, 2017, p. 94).

Quando propomos mapear os fundamentos éticos do MESP esperávamos poder afirmar algo como: o Movimento possui seu fundamento em “x”, isso não aconteceu. A pesquisa tomou seu caminho e o papel da pesquisadora foi, durante boa parte do processo, observar como o objetivo geral se consolidava sem atender a expectativa. Assim observamos que a ética fundamental do MESP está pulverizada entre as várias predeterminações que o movimento defende para o docente, podendo ser caracterizada como uma tentativa de estabelecer um código moral. Tendo contemplado o perfil prescritivo dessa moralidade neutra, atravessada por uma linguagem que condiciona a retomada de uma perspectiva técnica para a profissão docente, propomos que seria necessária uma revisão crítica do campo da educação, principalmente por parte dos educadores. Tal proposta consiste em que seja possível pensar conceitos, avaliar práticas e retomar um processo de diálogo entre teoria e prática, sem demonizar ou divinizar sujeitos e contextos geográficos e históricos, isto é, pensar a educação a partir do modo como ela se coloca.

Por nossa consideração à voz dos educadores buscamos, no site do Movimento, professores doutores, portanto professores que atuam com a formação de professores, que já consolidaram sua carreira. Observamos a fugacidade no tratamento do referencial teórico utilizado para sustentar o MESP, desconhecimento de obras criticadas e a desconsideração com as circunstâncias que atravessam o cotidiano escolar. Nos deparamos com uma significativa contribuição de profissionais públicos, que iniciaram e consolidaram suas formações acadêmicas em universidades públicas, auxiliando com sua autoridade o alargamento do mercado de serviços educacionais. O distanciamento que esses acadêmicos possuem da

escola básica, ainda que pareçam muito envolvidos com a formação de professores, é percebido na ingenuidade de objetar que os professores possam doutrinar. O desmantelamento da educação pública significa sua entrega, total ou parcial, ao setor privado e, pode significar também, mais uma formação necessária para os professores. Um campo atrativo para as empresas de educação à distância e para os treinadores de professores.

A aproximação entre ética, educação, tradição e condicionantes econômicos nos permitiu uma retomada do acúmulo de observações para caracterizar como a ética docente se apresenta, a dificuldade de cercá-la e as implicações de sua (não)presença quando se pensa em profissão docente.

Evidentemente nosso trabalho foi marcado por *kronos* e *kairós*, a condição temporal de desenvolvimento de cada etapa do processo nos permitiu essa pesquisa, tal como está apresentada. As lacunas deixadas por falta de tempo de maturação são observadas em algumas passagens do texto, tais como a proposta dos quatro modos de cerceamento da ética docente, que significou uma estrutura prévia para a compreensão da ética docente em nosso contexto, mas reconhecidamente ficou em estado primitivo. Para um refinamento da proposta seria necessária uma retomada detalhada dos processos de construção desse estado de coisas pela via da filosofia, da política e da economia, evidentemente, não dispúnhamos de tempo hábil para que a autora se apropriasse de tamanha bagagem intelectual.

Passamos então a sistematizar conceitos, a digressão se tornou um fardo necessário para dar o devido tratamento a conceitos obscuros, como por exemplo, ideologia, ideologização e doutrinação. Entretanto, o que apresentamos não passa de uma sistematização de outros estudos, que nos levaram a encontrar parte da problemática trazida pelos conceitos em horizontes históricos distantes e influentes para o imaginário social, tais como a Alemanha Nazista, as escolas nazistas no Brasil, e o período inicial de desenvolvimento do conhecimento científico moderno. Tal sistematização não passou de um caminho necessário, que tendo nos auxiliado a compreender a carga de significação de cada termo, significou o fio condutor do próprio discurso analisado. Longe de uma revelação mística, fora na associação entre a compreensão de um estado de coisas em seu horizonte histórico e a crítica oriunda do estranhamento de palavras naturalizadas que nos permitiu observar tal

sentido. Mais uma vez, esse estranhamento não foi aprofundado tanto quanto poderia, apenas o suficiente para cumprir o círculo de compreensão.

A inexperiência na análise dos sujeitos é perceptível no momento em que nos deparamos com os acadêmicos que apoiam o MESP, quando optamos pelos currículos Lattes uma descrição mais ampla poderia ter rendido um aprofundamento na apresentação dos mesmos. Temos de observar acadêmicos escrevendo seus textos fora dos padrões da academia, sem contemplar, por exemplo, parte considerável da obra de Weber para contextualizar o parágrafo sobre doutrinação, que se apresenta sem número de vezes, foi um esforço que tivemos de fazer, com uma tradição que infelizmente não temos familiaridade. Daí só nos resta a mea-culpa frente aos sociólogos que dominam bem o assunto. Afora Weber, também Paulo Freire foi traduzido como um ser inumano pelo MESP, destituído de sua temporalidade. Fomos também às obras de Freire, entrevistas e outros textos para tentar observar como era possível a afirmação de que o autor seria favorável à doutrinação. Todo esse esforço apenas serviu para demonstrar que há falta de leitura responsável por parte dos professores doutores sobre o assunto, por outro lado transparece a má fé de desconsiderar o que permaneceu como clássico na obra de Freire e dar ênfase ao que só é possível ser considerado no contexto de vida do autor.

Quando então pudemos adentrar o assunto da ética nos deparamos com nossa própria temporalidade, nem a modernidade nascente, nem a Alemanha Nazista, nem o Brasil entre os anos 1950 - 1990, nem as disputas entre teorias nos ajudaram a situar a ética ou afirmar algo com precisão. Mais uma vez o encontro com a coisa em si nos disse mais que o método: o mundo globalizado, a linguagem, o poder, a técnica e a performance. Fora preciso chegar ao século XXI: a contemplação e a compreensão cederam lugar à crítica, o ter de se haver com a mesma coisa, ter de pensar no mesmo tempo, ter de pensar sobre o que experienciamos no momento em que experienciamos, representou uma dificuldade para nosso trabalho. No entanto, o distanciamento metódico do próprio contexto histórico e social é uma aporia para as humanidades, não podemos isolar fenômenos sociais, filosóficos e históricos contemporâneos em nossos laboratórios mentais, tal qual faz um físico com um átomo.

Sendo assim, o viés crítico de nosso trabalho culmina em buscar para o nosso contexto um modo de situar a educação, como uma promotora das demandas

de nosso tempo, sem abdicar do que sobreviveu as mudanças das épocas como aspectos formadores do humano. O que é contemporâneo não deveria categorizar o passado como obsoleto, sob risco de perder sua sustentação. Olharemos para o autômato social pensando em que ponto perdemos de vista a humanidade como categoria construída para livrar nossa espécie da condição de manutenção da subsistência? A ideia de humanidade poderá contemplar a todos os indivíduos de nossa espécie, caso o rumo de nossos constructos siga pelo caminho de negar a complexidade da formação?

8.2. SOBRE A INTIMIDADE ENTRE COMPREENSÃO E CRÍTICA

A proposta metodológica de trabalhar com dois autores cujas tradições de pensamento parecem muito distantes nos auxiliaram durante todo o processo de trabalho, ainda que esse fato passe despercebido. Nos dedicamos então a retomar os pontos em que estiveram presentes Gadamer e Saviani e como as perspectivas se complementaram.

Nossa proposta metodológica pretendia partir das noções de estrutura e sistema, conforme a elaboração de Saviani e passar aos modelos estruturais de Gadamer: o círculo hermenêutico, o jogo e o diálogo, como auxiliares no processo de compreensão. Como já expusemos a pesquisa nos surpreendeu em alguns pontos, ganhou vida em outros, e a retomada da questão metodológica nos ajuda a avaliar se conseguimos desenvolver nossa proposta em conformidade com o referencial, bem como se há a possibilidade de trabalhar com os dois autores como referências teóricas fundamentais.

O autor alemão não debate severamente sobre educação, possui sobre o assunto uma pequena fala que foi publicada como artigo. O autor brasileiro é referência para outros teóricos da educação, possui uma vasta obra que conecta o campo da filosofia, da educação e das políticas educacionais com mestria. Mas como se aproximaram os autores em nosso trabalho?

Para compreender tal proximidade recorreremos primeiramente ao que parece a voz fenomenológica que ecoa em ambos os autores:

Não pretendia desenvolver um sistema de regras artificiais capaz de descrever o procedimento metodológico das ciências do espírito, ou que pudesse até guiá-lo. Minha intensão tampouco foi investigar as

bases teóricas do trabalho das ciências do espírito, a fim de transformar em práticas os conhecimentos adquiridos. Se das investigações apresentadas aqui surgir alguma consequência prática, isso certamente não ocorre para um “engajamento” não científico mas em vista da proibição “científica” de reconhecer o engajamento que atua em todo compreender. Minha verdadeira intenção, porém, foi e continua sendo uma intenção filosófica: O que está em questão não é o que fazemos, o que deveríamos fazer, mas o que nos acontece além do nosso querer e do nosso fazer. (GADAMER, 2013, p. 14).

O fenômeno da compreensão impregna não somente todas as referências humanas ao mundo, mas apresenta uma validade própria também no terreno da ciência, resistindo à tentativa de ser transformado em método da ciência. A presente investigação toma pé nessa resistência que vem se afirmando no âmbito da ciência moderna, contra a pretensão de universalidade da metodologia científica. Seu propósito é rastrear por toda a parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo de controle da metodologia científica, e indagar por sua própria legitimação onde quer que se encontre. É assim que as ciências do espírito acabam confluindo com as formas de experiência que se situam fora da ciência: com a experiência da filosofia, com a experiência da arte e com a experiência da própria história. São modos de experiência nos quais se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios metodológicos da ciência. (GADAMER, 2013, p. 30).

Poder-se-ia então ao invés de partir do conceito ou do fato (ou de ambos), partir do fenômeno. Ter-se-ia, por conseguinte, a atitude de quem procura deixar que os dados “falem” por si, que eles se mostram na complexidade de suas relações, sem abstrai-los num significado genérico (o conceito) nem isolá-lo num produto já acabado (o fato). (SAVIANI, 1996, p. 29).

Uma quinta maneira de tratar o problema seria procurar encarar o sistema educacional como um conjunto dinâmico, com seus elementos interagindo, incorporando contradições e se comportando, ao mesmo tempo, como condicionado e condicionante do contexto em que está inserido. Isto significa dizer que estaria sendo utilizado o método dialético. (SAVIANI, 1996, p.31).

A esta abordagem, uma vez que não pode dispensar-se a análise fenomenológica, mas também não se satisfaz com ela, exigindo a complementação dialética, poder-se-ia chamar de “fenomenologia-dialética”. [...] A imensa riqueza que caracteriza cada um dos processos, isoladamente, se transmite mutuamente, em fecundação recíproca. Isto é confirmado também por Marcuse, que se refere expressamente a uma “fenomenologia-dialética” [...]. (SAVIANI, 1996, p. 32).

É evidente que o pensamento de Gadamer é influenciado diretamente pelo pensamento de Husserl e Heidegger, isto está posto no final da introdução de

Verdade e Método I. Saviani é influenciado por Marx, e indiretamente por Husserl, cujo pensamento está presente no Círculo Filosófico de Praga, refletindo na obra de Kosik, fonte utilizada por Saviani para estabelecer a relação entre a coisa (sociedade, para Kosik e Educação, para Saviani) e o contexto causal (criação da sociedade, para Kosik e Sistema Educacional, para Saviani).

Se na obra de Gadamer encontramos uma resistência ao predomínio do cientificismo como padrão de verdade para a vida humana. Em Saviani encontramos a resistência aos modelos que reconheciam a reprodução do modelo social pela escola, mas não ofereciam uma solução. Saviani e Gadamer, por caminhos diferentes, recorrem a ideia husserliana do Mundo da Vida (Lebenswelt), para a superação do objetivismo que se coloca como soberano determinante da vida, e, portanto, determinante da relação professor-aluno-sociedade, também.

Mundo da vida, o sentido de mundo experimentado pelo homem, significa uma realidade rica, polivalente e complexa, que o próprio homem constrói. Mas, ao mesmo tempo, o Lebenswelt é constituído pela história, linguagem, cultura, valores... Quando se fala de experiência é ingênuo querer reduzi-la à empiria sensível do mundo físico. A experiência, sem dúvida, é um ato da consciência. Vinculando a experiência ao mundo da vida, ou seja, ao mundo pré-científico, pode falar-se de experiência estética ou religiosa, enfim, de experiência da subjetividade. De modo algum a experiência pode ser reduzida ao mundo das ciências físico-objetivas. Husserl busca, pois a experiência além da experiência da natureza das ciências objetivas enquanto vinculada à categoria do Lebenswelt. Assim o Lebenswelt é um a priori das ciências, cujos resultados passarão a integrar o mesmo, que traduz as condições de possibilidade de um mundo como mundo histórico, com suas tradições, com seu presente e horizonte aberto ao futuro. A ciência não só emerge do mundo da vida, mas também repercute sobre ele, convertendo-o em um mundo impregnado cientificamente. Assim pode dizer-se que a constituição das ciências implica uma constituição científica do mundo da vida. (ZILLES, 2008, p.46).

Assim avaliamos que o pensamento de Saviani, apresenta avanço sobre outras formas de pensar o fenômeno pedagógico no Brasil, o viés fenomenológico associado à dialética possibilitou situar 'estrutura' e 'sistema' como categorias fundamentais para pensarmos o movimento de ideias que determinam a educação. Foi a partir daí que conseguimos estabelecer os não-ditos (estrutura) que acometem a instituição escolar.

Por outro lado, o pensamento de Saviani se mostrou atual, como subsídio para pensarmos a dinâmica das políticas para educação em sua relação com a escola real, não a escola idealizada em documentos oficiais.

Na busca da terminologia adequada, concluí que a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apresentação do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. (SAVIANI, 2008, p. 141).

O pensamento de Gadamer acaba complementando a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, em nosso trabalho, na medida em que abre espaço para pensarmos a educação ampliando concentricamente o campo, de tal modo que pudemos perceber implicações que transcendem e determinam a prática pedagógica, como por exemplo, os rankings e as condições materiais da escola, o estabelecimento de objetivos para a educação e a relação professor-aluno, entre outras dimensões que perfazem isso que chamamos educação.

Assim, na ampliação de percepção do campo, pudemos observar as regras do jogo em cada círculo de compreensão (momento de ampliação do campo em diálogo com outros campos). Temos isso nos usos dos termos pelo MESP e sua significação contemporânea, por exemplo, na elaboração de propostas que estabelecem políticas de responsabilização docente enquanto desconsideram condições estruturais insuficientes para a promoção da educação. Poderemos perceber melhor as contribuições se abordarmos as contribuições por capítulos.

No capítulo sobre o conceito de ética várias eram as possibilidades para a abordagem, optamos pela tradição do pensamento ocidental em que a ética é vinculada a experiência do outro. Nem Gadamer, nem Saviani nos proporcionam um sistema ético, no entanto subsidiaram a importância de perceber a presença de algo que se coloca em nossas experiências e nos situa em um mundo comum nos condicionando, esse algo será percebido por Gadamer na relação com a tradição e por Saviani na percepção da estrutura:

Em nosso constante comportamento com relação ao passado, o que está realmente em questão não é o distanciamento nem a liberdade

com relação ao transmitido. Ao contrário, encontramos-nos sempre inseridos na tradição, e essa não é uma inserção objetiva, como se o que a tradição nos diz pudesse ser pensado como estranho ou alheio; trata-se sempre de algo próprio, modelo e intimidação, um reconhecer a si mesmos no qual o nosso juízo histórico posterior não verá tanto um conhecimento, mas uma transformação espontânea e imperceptível da tradição. (GADAMER, 2013, p.374).

Recorde-se, ainda, que ao se efetuar a descrição fenomenológica do homem, fez-se referência, por diversas vezes, à estrutura do homem. Não seria possível falar-se, aí, em sistema do homem; nota-se como, já ao soar, esta expressão é rejeitada. Com efeito, quer o homem seja consciente disso ou não, quer ele saiba ou não saiba, a verdade é que ele age, pensa, vive como um conjunto marcado por todos aqueles elementos. A estrutura, implica, portanto, a própria textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, independentemente do homem e, às vezes, envolvendo o homem (como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas, educacionais etc.). O sistema implica uma ordem que o homem impõe à realidade. Entenda-se, porém: não se trata de criar a realidade. O homem sofre a ação das estruturas, mas na medida em que toma consciência dessa ação, ele é capaz de manipular a sua força, agindo sobre a estrutura de modo a lhe atribuir um sentido. (SAVIANI, 1996, p. 82).

Não é uma questão de palavras, o termo tradição e o termo estrutura foram cunhados por caminhos diferentes, mas nos impedem de abordar um fenômeno sem questionar o caminho que o precede. Daí a tentativa de buscar na tradição do pensamento ocidental a questão da ética vinculada à formação, mas essa tradição não é apenas a representada nas teorias. A tradição nos fala por todo o tipo de manifestação humana, então tivemos de perceber que nosso tempo não brotou na virada do século, mas é ainda alimentado pelas raízes no cientificismo do século anterior, e a ética contemporânea é fruto das relações entre humanos, entre os humanos que creem na ciência e os que creem no curandeiro, entre os humanos que trazem vivos em si o espírito de um tempo escravocrata e os que vivem para romper com as raízes da tradição que nutrem esse espírito, etc. A economia é uma estrutura determinante na vida humana e nessa estrutura ecoam as vozes de Locke, de Marx, de Smith e outros tantos, que se compondo e contrapondo acabaram legando a estrutura neoliberal. Qual estrutura condiciona a ética pedagógica ou a ausência de ética pedagógica como assunto relevante?

Toda hermenêutica histórica deve começar, portanto, abolindo a oposição abstrata entre tradição e ciência histórica (Historie), entre história (Geschichte) e conhecimento da história. A ação (Wirkung)

da tradição que perdura e a ação da investigação histórica formam uma única ação, cuja análise só poderia encontrar uma trama de ações recíprocas. Nesse sentido, faremos bem em não compreender a *consciência histórica* – como pode parecer à primeira vista – como algo radicalmente novo, mas **como um momento novo dentro do que sempre tem sido a relação humana com o passado. Em outras palavras, o que importa é reconhecer o momento da tradição no comportamento histórico e indagar pela sua produtividade hermenêutica.** (GADAMER, 2013, p. 375 - grifos nossos).

O ato de sistematizar, uma vez que pressupõe a consciência refletida, é um ato intencional. Isto significa que ao realizá-lo, o homem mantém em sua consciência um objetivo que lhe dá sentido; em outros termos, trata-se de um ato que concretiza um projeto prévio. Este caráter intencional não basta, entretanto, para definir a sistematização. Esta implica também uma multiplicidade de elementos que precisam ser ordenados, unificados (veja-se a origem grega do significado da palavra sistema: reunir, ordenar, coligir). Sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade. E o resultado obtido, eis o que se chama sistema. (SAVIANI, 1996, p. 77).

Quando observamos como a prática docente é condicionada pelas estruturas econômicas, políticas, sociais e filosóficas, conseguimos visualizar, como já foi afirmado, de modo turvo quatro modos de cerceamento da ética docente. Percebemos o momento da tradição nas estruturas que condicionam a prática docente, não tínhamos a pretensão de estabelecer uma espécie de sistema e não o fizemos. Essa percepção da estrutura nos permitiu situar o MESP no “controle agressivo da prática pedagógica”, uma categoria que acomoda medidas que interferem diretamente na prática pedagógica. Epistemologicamente essa categoria contribuiu para situar materialmente o Movimento, retirar seu estigma ufanista de medida inédita, mostrando que há características em comum com outras propostas de políticas para a educação.

Feito o esforço necessário que nos conduziu a materialidade do MESP, bem como dos pormenores que habitam outros modos de pensar sobre as políticas para a educação, partimos para a compreensão dos conceitos.

Se o fenômeno é aquilo que aparece, que se manifesta, isto significa que ele se mostra a alguém: à consciência. E esta procura assumir diante do fenômeno uma atitude contemplativa de espectador imparcial. Até que ponto isso é possível? Em que medida tal pretensão evitaria o risco da utopia? Além disso, na análise fenomenológica se “des-vela”, se “des-borda”, o que quer dizer que ele é dissecado, desmembrado, desarticulado, a fim de que venha à

tona o complexo de seus elementos. Proporciona, portanto, uma visão analítica e estática. (SAVIANI, 1996, p. 30).

Para superação do caráter estático da fenomenologia, Saviani, propõe a complementação pela dialética. Para nós é importante que as considerações do autor estão refletidas no esforço que fizemos para, ainda que na busca do significado mais radical dos termos utilizados pelo MESP, não os desassociar de nosso contexto histórico e social. Se as digressões nos conduziram para terras europeias e para o Brasil dos anos 1960, compreendemos que há traços significantes que sobreviveram ao tempo e aos territórios. Acabam tais traços sociais desvelando o sentido dos ditos, das manifestações verbais erigidas pelo Movimento, bem como as circunstâncias que permitiram a existência do mesmo.

Todo encontro com a tradição realizado graças à consciência histórica experimenta por si mesmo a relação de tensão entre texto e presente. A tarefa hermenêutica consiste em não dissimular essa tensão em uma assimilação ingênua, mas em desenvolvê-la conscientemente. Esta é a razão por que o comportamento hermenêutico está obrigado a projetar um horizonte que se distinga do presente. A consciência histórica tem consciência de sua própria alteridade e por isso destaca o horizonte da tradição de seu próprio horizonte. Mas, por outro lado, ela mesma não é, como já procuramos mostrar, senão uma espécie de superposição sobre uma tradição que continua atuante. É por isso que logo em seguida ela recolhe o que acaba de destacar a fim de intermediar-se consigo mesma na unidade do horizonte histórico assim conquistado. (GADAMER, 2013, p. 405).

Assim, nossa digressão parece necessária para compreender como os conceitos vieram a abrigar o significado que possuem, bem como, sua validade no movimento das ideias influentes na sociedade brasileira contemporânea (fenômeno). Logo, o trabalho com os conceitos desembocou no desvelamento parcial do fenômeno, pois consideramos apenas a educação como fio condutor, apontando a tendência para a reelaboração da educação institucional a partir do tecnicismo e do cientificismo.

Não foi diferente a retomada que fizemos acerca do papel da universidade, em conformidade com o que a lei predetermina. O que nos acometeu foram as apresentações dos pensamentos de Max Weber e de Paulo Freire como ponto problemático que nos condicionou para uma série de outras digressões, a fim de

buscar um horizonte comum com Weber e Freire, para só depois retomar como estavam sendo apropriados pelo Movimento.

Nosso último capítulo refletiu uma crítica compreensiva do momento em que a educação está inserida, observar que esse outro (MESP) tem algo válido a nos dizer não foi tarefa simples, mas foi necessária para retomar a ética no campo da educação como um assunto relevante. Recorremos pouco aos autores de base, pois a leitura com citações repetidas poderia se tornar enfadonha, eles estão nas entrelinhas.

Consideramos, acerca da relação mediada por nós, entre Gadamer e Saviani, que foi determinante para que chegássemos na promoção de um estudo que não invalidou o diferente, a antítese, de antemão, mas nos permitiu dialogar com um outro que habita o mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

- AMES, José Luís. Maquiavel e a Educação: a formação do bom cidadão. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 31, p. 137-152, 2008.
- ARENDDT, Hanna. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- _____. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Escala, 2008.
- BAIA, Maurício. **Overdose de Lucidez**. [S.l. 1998]. Disponível em: <<http://letras.mus.br/mauriciobaia/> Acesso em: 11 jul. 2018.
- BANCO MUNDIAL. **Por um Ajuste Justo com Crescimento Compartilhado uma Agenda de Reformas Para o Brasil**. Disponível em: <<<http://pubdocs.worldbank.org/en/156721534876313863/Sum%C3%A1rio-Notas-de-Pol%C3%ADtica-P%C3%ABlica.pdf>>>. Acesso em: 04 jan. 2019b.
- BANCO MUNDIAL. **Propostas Para Realinhar as Políticas de Educação: superando a crise de aprendizagem com equidade**. Disponível em: <<<http://pubdocs.worldbank.org/en/678981534982799404/9-propostas-para-realinhar-as-poli%C3%81ticas-de-educac%C3%A7%C3%A3o.pdf>>> Acesso em 04 jan. 2019a.
- BONETI, Lindomar Wessler. O Positivismo Como Fundamento Epistemológico Clássico das Políticas Educacionais e a Institucionalização da Prática Escolar na Contemporaneidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 395-418, jul./dez. 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- BRASÍLIA. Procuradoria-Geral da República. **Suspensão, com pedido de medida liminar, nº 1/2017 – SDHDC/GABPGR**. Sistema Único nº 291354/2017. Disponível em: <www.mpf.mp.br/pgr/documentos/slinicialenem.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CAMPOS, Álvaro de. In: PESSOA, Fernando. **Obra Poética**: volume único. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Globalização e os Desafios para os Sistemas Nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBPAE**, v. 33, n. 1, p. 15-34, jan/abr. 2017.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Lisboa: Edições 70, 1979.

DOCTRINA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/doutrina/>. Acesso em: 28 ago. 2018.

EGLETON, Terry. **Ideologia** - uma introdução. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Editora Boitempo, 1997.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Apresentação**. São Paulo, 2014a. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org.apresentacao>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Condições de Uso**. São Paulo, 2014d. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org.condicoesdeuso>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **FAQ**. São Paulo, 2014e. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org.faq>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Objetivos**. São Paulo, 2014c. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org.objetivos>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Quem Somos**. São Paulo, 2014b. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org.quemsomos>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FILHO, Luiz Lopes Diniz. **A escola a serviço do MST**. São Paulo, 2018d. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/342-a-escola-a-servico-do-mst>>. Acesso em: 31 out. 2018.

_____. **A objetividade científica como compromisso indeclinável do educador**. São Paulo, 2018g. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/220-a-objetividade-cientifica-como-compromisso-indeclinavel-do-educador>>. Acesso em: 31 out. 2018.

_____. **A objetividade científica como compromisso indeclinável do educador**. São Paulo, 2018i. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/233-a-doutrinacao-no-ensino-brasileiro-de-geografia>>. Acesso em: 31 out. 2018.

_____. **A objetividade científica como compromisso indeclinável do educador**. São Paulo, 2018j. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/210-a-situacao-do-ensino-no-brasil-doutrinacao-ideologica-e-incapacidade-de-desenvolver-competencias?tmpl=component&print=1&layout=default&page=>>>. Acesso em: 31 out. 2018.

_____. **Acadêmicos podem sonegar informações.** São Paulo, 2018^a. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/222-academicos-podem-sonegar-informacoes>>. Acesso em: 31 out. 2018.

_____. **Caso CAPES: a hipocrisia dos pesquisadores marxistas.** São Paulo, 2018e. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/universidades-categoria/483-caso-capes-a-hipocrisia-dos-pesquisadores-marxistas>>. Acesso em: 31 out. 2018.

_____. **Difamação contra o agronegócio vai continuar.** São Paulo, 2018f. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/229-difamacao-contr-o-agronegocio-vai-continuar>>. Acesso em: 31 out. 2018.

_____. **Doutrinação: o que era ruim ficou pior.** São Paulo, 2018c. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/290-doutrinacao-o-que-ja-era-ruim-ficou-pior>>. Acesso em: 31 out. 2018.

_____. **Impeachment – Professores usam sala de aula para defender governo indefensável.** São Paulo, 2018b. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/580-impeachment-professores-usam-sala-de-aula-para-defender-governo-indefensavel>>. Acesso em: 31 out. 2018.

_____. **Paulo Freire e a Educação Bancária Ideologizada.** São Paulo, 2018h. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>>. Acesso em: 31 out. 2018.

_____. **Objetivos do Blog.** São Paulo, 2018i. Disponível em: <http://tomatadas.blogspot.com>. Acesso em 21 ago. 2018. Blog Tomatadas.

FREIRE, Paulo. Entrevista: A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência e Educação.** Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org.8080/jspui/bitstream/7891/1357/3/fpf_OPF_07_01_5.PDF>>. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora Sim, Tia Não - cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em Retrospectiva.** Volume Único. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Verdade e Método II: complementos e índice.** Petrópolis: Vozes, 2011.

GALILEI, Galileu. Carta de Galileu a Francesco Ingoli. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 477-516, 2005.

GOÉS, José Roberto Pinto Goés. **Os Bárbaros Já Chegaram**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/186-os-barbaros-ja-chegaram>>. Acesso em: 31 out. 2018

HESSE, Hermann. **Para Ler e Pensar**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1971.

JODELETT, Denise. Os Processos Psicossociais da Exclusão. In: SAWAIA, Bader. **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62 jan. /mar. 2016

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo, 1991.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MACHADO, Nilson José Machado. **A Loteria do Enem**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/243-a-loteria-enem>>. Acesso em: 31 out. 2018

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARCUSE, Herbert. **Marxismo Soviético: Uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Editora Saga, 1969.

MATOS, Bráulio Tarcísio Porto de. **Doutrinação Política e Ideológica nas Escolas**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/images/braulio>>. Acesso em: 31 out. 2018

NOGUEIRA, Cláudio André Gondim; FORTE, Sérgio Henrique Arruda Cavalcanti. Efeitos Intersetoriais e Transversais e Seus Impactos Sobre as Políticas Públicas nos Municípios do Ceará. **Revista de Administração Pública**. Disponível em: <<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/75200/71978> >> Acesso em 10 dez. de 2018.

OLIVEIRA, Roseli Maria Rodella. O Uso do Conceito de Gozo em Psicanálise nos Estudos dos Laços Sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL – ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. **Anais do**

XV Encontro Nacional Da Associação Brasileira De Psicologia Social – ABRAPSO, 2009, p. 01-15.

PALLUDETO, Alex Wilhans Antonio; ANDRADE, Rogerio P. de. Teorias econômicas marxistas e a Grande Recessão. **Revista de Economia Política**, vol. 37, nº 3 (148), p. 527-550, jul-set. 2017.

PAVIANI, Jayme. As Relações Entre Ética e Educação. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro. **Experiência Formativa e Reflexão**. Caxias do Sul: Educs, 2016.

PINZANI, Alessandro. Uma Vida Boa é uma Vida Responsável: o neoliberalismo como doutrina ética. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro. **Experiência Formativa e Reflexão**. Caxias do Sul: Educs, 2016.

PIRES, Cecília. Democracia Contemporânea: quais impasses? In: AZAMBUJA, Celso Candido de; HELFER, Inácio. **Política e Liberdade no Século XXI**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2011.

PISSARRA, Maria Constança Peres. Rousseau. In: PECORARO, Rossano. **Os Filósofos: clássicos da filosofia**, v. I de Sócrates a Rousseau. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012.

POLLAK, Michael. Max Weber: elementos para uma biografia sócio intelectual (parte III). **MANA**, v. 02, p. 85-113, 1996.

QUINTANA, Mário. **Poesia Completa**: em um volume. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

RAMIRO, Caio Henrique Lopes. **Imparcialidade e Neutralidade: Identidade?** In: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25405-25407-1-PB.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2018.

RAMOS, Cesar Augusto. Ética e Política em Aristóteles. In: CANDIOTO, Cesar; et al. **Ética: abordagens e perspectivas**. São Paulo: Champagnat, 2011.

RODHEN, Luiz. **Hermenêutica Filosófica**: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

RODRIGUES, Odiombar do Amaral. **Ensino, Educação e Doutrinação**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/554-ensino-educacao-e-doutrinacao>>. Acesso em: 31 out. 2018

ROSENFELD, Denis Lerrer. **O Desmonte da Universidade**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/187-o-desmonte-da-universidade>>. Acesso em: 31 out. 2018

RUA, Maria das Graças. Desafios da Administração Pública Brasileira: governança, autonomia, neutralidade. **Revista do Serviço Público**, ano 48, n. 3, set/dez. 1997.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008a.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SHÜLER, Fernando. **É Ético Usar a Sala de Aula pra “fazer a cabeça” dos Nossos Alunos?** Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/582-e-etico-usar-a-sala-de-aula-para-fazer-a-cabeça-dos-nossos-alunos>>. Acesso em: 31 out. 2018b.

_____. **Ideologias atrapalham a educação? Sim**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/570-ideologias-atrapalham-a-educacao-sim>>. Acesso em: 31 out. 2018a.

SOBRINHO, José Dias. Educação Superior, Globalização e Democratização. Qual Universidade? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, jan./abr. 2005

VALLE, Bortolo. A ética na Idade Média. In: CANDIOTO, Cesar. **Ética: abordagens e perspectivas**. São Paulo: Champagnat, 2011.

VICENTE, Gabriele Alves; WITT, Marcos Antônio. Educação na Alemanha durante o Terceiro Reich e seu papel na doutrinação das crianças e jovens. **Conhecimento Online**. Novo Hamburgo. ano 10, v. 1, jan. /jun. 2018.

WEBER, Max. **Ciência e Política: Duas vocações**. São Paulo: Editora Cultrix, 2011.

WEISS, Raquel. Max Weber e o Problema dos Valores: as justificativas para a neutralidade axiológica. **Revista Sociologia Política**, v. 22, n. 49, p. 113-137, mar. 2014.

ZILLES, Urbano. A Fenomenologia Husserliana Como Método Radical. In: HUSSERL, Edmund. **A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 11-58.

APÊNDICE A - ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS NO SITE DO MESP

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	Acadêmicos podem sonegar informações?
AUTOR	Luiz Lopes Diniz Filho
REFERÊNCIA	FILHO, Luiz Lopes Diniz. Acadêmicos podem sonegar informações. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/artigos-top/222-academicos-podem-sonegar-informacoes >. Acesso em: 31/10/2018 - A
OBJETIVO DO TEXTO	<p>“questionar apenas um dos argumentos expostos pelo professor Iradj Roberto Eghrari [...]” para a defesa da afirmativa de que “estamos vivendo o século do ‘aumento da pobreza mundial’ [...]” que o Prof. Dr. Filho rebateu com dados.</p> <p>O argumento em questão é o seguinte: “a divulgação desse tipo de pesquisa pode levar as pessoas a uma posição de comodismo, isto é, pode levá-las a não atuar politicamente em prol de avanços sociais pelo fato de acharem que tudo já está sendo resolvido.”</p>
O PAPEL DO CIENTÍSTA	<ul style="list-style-type: none"> • “produzir conhecimento pautado por um compromisso estrito com a apresentação de evidências que sustentem suas afirmações.”; • Publicamente é papel do cientista “corrigir falhas de informação e mentiras sempre que forem enunciadas.”; • “Em suma, pesquisadores e professores só prestam uma contribuição original aos debates públicos quando se recusam a fazer retórica para defender causas e se concentram no esforço de produzir conhecimentos tão objetivos quanto for possível.”.
O PAPEL DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> • “transmitir conhecimentos científicos”; • “se é verdade que existem teorias antagônicas para a explicação dos fenômenos (sobretudo nas ciências sociais), isso significa que o professor deve apresentar essa diversidade teórica aos alunos para permitir-lhes refletir autonomamente sobre cada teoria, ao invés de sonegar evidências com o fim de induzi-los a aceitar uma delas.”
O PAPEL DO ESTUDANTE	<ul style="list-style-type: none"> • “refletir sobre a diversidade de teorias apresentadas”

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	Impeachment – Professores usam sala de aula para defender governo indefensável.
AUTOR	Luiz Lopes Diniz Filho
REFERÊNCIA	FILHO, Luiz Lopes Diniz. Acadêmicos podem sonegar informações. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/artigos-top/580-impeachment-professores-usam-sala-de-aula-para-defender-governo-indefensavel >. Acesso em: 31/10/2018 - B
OBJETIVO DO TEXTO	Desconstruir um email enviado por uma suposta professora de geografia ao coordenador do MESP, Miguel Nagib.
O PAPEL DO CIENTÍSTA	
O PAPEL DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> • “é preciso fazer algumas indagações: os alunos do ensino médio devem ser obrigados a assistir aulas de história e de geografia para que seus professores lhes "ensinem" qual governo foi o melhor? A função dessas disciplinas não deveria ser a de apresentar uma introdução a teorias científicas que tratam de fenômenos de longo prazo e que não ocorrem exclusivamente no Brasil? Nesse sentido, o mais correto em termos éticos e científicos não seria deixar de lado qualquer consideração explícita sobre governos específicos e se concentrar em transmitir informações factuais sobre processos de longo prazo e que possam ser explicados pela história, geografia e outras ciências?”.
O PAPEL DO ESTUDANTE	

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	Doutrinação: o que era ruim ficou pior
AUTOR	Luiz Lopes Diniz Filho
REFERÊNCIA	FILHO, Luiz Lopes Diniz. Doutrinação: o que era ruim ficou pior. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/290-doutrinacao-o-que-ja-era-ruim-ficou-pior >. Acesso em: 31/10/2018 - C
OBJETIVO DO	Demonstrar que os livros didáticos são produzidos para doutrinar,

TEXTO	isto é, para que apenas as ideias de viés crítico sejam absorvidas pelos estudantes.
O PAPEL DO CIENTÍSTA	
O PAPEL DO PROFESSOR	
O PAPEL DO ESTUDANTE	

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	A escola a serviço do MST
AUTOR	Luiz Lopes Diniz Filho
REFERÊNCIA	FILHO, Luiz Lopes Diniz. A escola a serviço do MST. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/artigos-top/342-a-escola-a-servico-do-mst >. Acesso em: 31/10/2018 - D
OBJETIVO DO TEXTO	Demonstrar que os livros didáticos são produzidos para doutrinar, isto é, para que apenas as ideias de viés crítico sejam absorvidas pelos estudantes. Justificar que a “visão favorável ao distributivismo agrário na opinião pública” se deve “a doutrinação no ensino.”. Afirmar que “os malefícios da doutrinação [...] afetam negativamente a discussão da agenda de políticas públicas”.
O PAPEL DO CIENTÍSTA	
O PAPEL DO PROFESSOR	
O PAPEL DO ESTUDANTE	

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	Caso CAPES: a hipocrisia dos pesquisadores marxistas
AUTOR	Luiz Lopes Diniz Filho
REFERÊNCIA	FILHO, Luiz Lopes Diniz. Doutrinação: o que era ruim ficou pior. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/universidades-categoria/483-caso-capes-a-hipocrisia-dos-pesquisadores-marxistas >. Acesso em: 31/10/2018 - E
OBJETIVO DO TEXTO	Defender a afirmativa: “a reação dos marxistas ao parecer - especialmente considerando que não foi a avaliação feita sobre a falta de cientificidade do marxismo que motivou a recusa da Capes - denota a hipocrisia típica de intelectuais e militantes marxistas: quando eles não detém o controle de determinada instituição, exigem pluralismo democrático, isenção e se dizem politicamente perseguidos; mas, quando estão no controle, declaram que neutralidade política não existe e, assim, não dão voz ao contraditório.”
O PAPEL DO CIENTÍSTA	
O PAPEL DO PROFESSOR	
O PAPEL DO ESTUDANTE	

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	Difamação contra o agronegócio vai continuar
AUTOR	Luiz Lopes Diniz Filho
REFERÊNCIA	FILHO, Luiz Lopes Diniz. Doutrinação: o que era ruim ficou pior. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/artigos-top/229-difamacao-contra-o-agronegocio-vai-continuar >. Acesso em: 31/10/2018 - F
OBJETIVO DO TEXTO	Apresentar distorções e falta de revisão dos dados por pesquisadores e professores. Justificar essa postura utilizando o argumento de que isso acontece por causa da aderência dos profissionais aos ideais de grupos como o MST.
O PAPEL DO CIENTÍSTA	
O PAPEL DO PROFESSOR	
O PAPEL DO ESTUDANTE	

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	A objetividade científica como compromisso indeclinável do educador
AUTOR	Luiz Lopes Diniz Filho
REFERÊNCIA	FILHO, Luiz Lopes Diniz. A objetividade científica como compromisso indeclinável do educador. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/artigos-top/220-a-objetividade-cientifica-como-compromisso-indeclinavel-do-educador >. Acesso em: 31/10/2018 - G
OBJETIVO DO TEXTO	Defender a objetividade científica e pesquisas pagas nas universidades.
O PAPEL DO CIENTÍSTA	<ul style="list-style-type: none"> • “[...] a função dos intelectuais é justamente [...]: cabe a eles ter independência de pensamento para explicar os fenômenos sociais com a maior objetividade possível.”. • “[...] é perfeitamente possível e necessário produzir conhecimento tendo sempre em vista o compromisso de testar todas as hipóteses explicativas com base em métodos rigorosos, isto é, no uso de informações empíricas sistematizadas e, por isso mesmo, generalizáveis.”.
O PAPEL DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> • “Professor que defende determinados grupos políticos alegando que os valores deles são lindos e que os dos outros são nefandos simplesmente não serve para ser professor. É justamente por colocar a defesa de valores à frente do compromisso com a objetividade que ele se preocupa em denunciar os vícios das "classes dominantes" enquanto faz ouvidos moucos para as toneladas de evidências de atividades criminosas praticadas pelo "movimento" que ele apoia.”
O PAPEL DO ESTUDANTE	

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada
AUTOR	Luiz Lopes Diniz Filho
REFERÊNCIA	FILHO, Luiz Lopes Diniz. A objetividade científica como compromisso indeclinável do educador. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/artigos/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada >. Acesso em: 31/10/2018 - H
OBJETIVO DO TEXTO	Rebater reportagem da Gazeta do Povo; apresentar críticas à obra de Paulo Freire.
CONSIDERAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • O texto não apresenta os critérios que procuramos, no entanto, alguns pontos merecem ser aprofundados: • O autor possui uma pesquisa em andamento desde 2007, e já poderia trazer dados sobre a doutrinação nas práticas de professores em sala de aula, no entanto o texto apresenta situação hipotética; • Conclui, a partir da situação hipotética, que a educação, como propõe Paulo freire, é aplicada “bancariamente”, mas “disfarçado por um processo dialógico manipulado pelo professor, que sonega ao aluno o conhecimento de explicações alternativas e mais sofisticadas”. Freire, em Pedagogia da autonomia p. 151, afirma que “o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade.”. Logo, a situação hipotética é contrária ao que afirma Freire, invalidando a conclusão do autor. • Na situação hipotética, apresentada pelo autor ele cita a página 147 da obra P.A. de Freire, desconsiderando que a citação é um exemplo dos efeitos causados pela ideologia. Ou seja, Freire é um crítico da ideologia e escreve um capítulo destinado a alertar os professores sobre os condicionantes ideológicos da prática docente, não é para enaltecer a ideologia, mas para resistir às artimanhas da ideologia. O desfecho do processo descrito por Freire é: “No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para

	<p>me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade.” (FREIRE, p. 151). Desconsidera o autor que Freire reconhece no estudante a realidade, o estudante não é produzido por ideias, mas é síntese dos processos de interação no mundo, portanto, é o próprio estudante a realidade empírica fornecedora de dados para o processo educativo. Desconsidera o autor, também, que a desconfiança metódica proposta por Paulo Freire, é o berço da ciência moderna. Vemos essa postura em René Descartes, no primeiro preceito descrito na obra Discurso do Método : “O primeiro consistia em nunca aceitar como verdadeira alguma coisa sem a conhecer evidentemente como tal: isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção; em não incluir nos nossos juízos senão o que se apresentasse tão clara e distintamente ao meu espírito que não tivesse nenhuma ocasião para o pôr em dúvida.” (p. 56 – 57).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assim, é possível afirmar que há um série de equívocos no texto analisado, e que sua origem se deve a mais uma leitura rasa da obra freiriana, bem como a uma atitude mesquinha de desconsiderar que todos somos filhos de nossa temporalidade e Paulo Freire não é diferente, há considerações significativas em sua obra e outras nem tanto. A crítica que o autor faz, poderia ser dirigida, sim, aos que ilustram Paulo Freire como infalível e totalmente atemporal.
O PAPEL DO PROFESSOR	
O PAPEL DO ESTUDANTE	

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	A doutrinação no ensino brasileiro de geografia
AUTOR	Luiz Lopes Diniz Filho
REFERÊNCIA	FILHO, Luiz Lopes Diniz. A objetividade científica como compromisso indeclinável do educador. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/artigos-top/233-a-doutrinacao-no-ensino-brasileiro-de-geografia >. Acesso em: 31/10/2018 - I
OBJETIVO DO TEXTO	“esclarecer o motivo de as práticas doutrinadoras se manterem dominantes no contexto atual, em que os professores e autores de livros didáticos são unânimes em condená-las”.
CONSIDERAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta a geografia crítica como contraponto à educação geográfica de cunho nacionalista; • Afirma que as ideias críticas vieram a constituir uma doutrinação tão perversa quanto as que combatiam. O que parece crítica ao período de redemocratização. (p.10) • Usa como fonte de evidências o material publicado no site do Escola Sem Partido, mesmo tendo uma pesquisa sobre o tema, que está em andamento desde 2007. • As conclusões do autor são significativas e recaem sobre a qualidade do ensino, no entanto com as evidências do site nada está “cabalmente provado”. Vejamos a conclusão: “Quanto à qualidade do ensino, é preciso lembrar que, como dizem os PCN, de forma absolutamente correta, ensino de qualidade é aquele que ensina a pensar, ou seja, aquele que oferece aos alunos visões diferentes da realidade e ferramentas intelectuais para que eles possam analisá-las criticamente e optarem de forma autônoma pela visão que julgarem mais correta. É exatamente esse tipo de educação que nunca foi, de fato, ofertada no Brasil, cujo sistema nacional de ensino nasceu sob a égide da doutrinação nacionalista conservadora e hoje permanece refém de uma doutrinação de esquerda, disfarçada por um discurso pluralista, que não se torna realidade nem no conteúdo dos livros didáticos, nem no espaço das salas de aula, conforme já está cabalmente provado.”
O PAPEL DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> • “aquele que oferece aos alunos visões diferentes da realidade e ferramentas intelectuais para que eles possam analisá-las criticamente e optarem de forma autônoma pela visão que julgarem mais correta.”

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	A situação do ensino no Brasil: doutrinação ideológica e incapacidade de desenvolver competências
AUTOR	Luiz Lopes Diniz Filho
REFERÊNCIA	FILHO, Luiz Lopes Diniz. A objetividade científica como compromisso indeclinável do educador. Disponível em: < ">http://www.escolasempartido.org/artigos-top/210-a-situacao-do-ensino-no-brasil-doutrinacao-ideologica-e-incapacidade-de-desenvolver-competencias?tmpl=component&print=1&layout=default&page=> >. Acesso em: 31/10/2018 - J
OBJETIVO DO TEXTO	“Desde 2007, estou elaborando um livro intitulado Quebrando a corrente: por uma crítica da geografia crítica. Um dos capítulos visa avaliar os efeitos da aplicação das idéias dessa corrente da geografia no ensino, especialmente a influência das ideologias de esquerda nos conteúdos dos livros didáticos e das aulas. Para tanto, o melhor caminho é pesquisar as representações dos alunos a respeito de temas geográficos, por meio de entrevistas ou questionários, e compará-las com as abordagens dos livros didáticos. Para demonstrar as possibilidades desse tipo de estudo, será feita agora uma comparação entre os conteúdos de dois livros didáticos que tratam de relações econômicas e políticas internacionais e as respostas dadas por alunos do ensino médio a um questionário sobre o tema”.

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	O desmonte da Universidade
AUTOR	Denis Lerrer Rosenfield
REFERÊNCIA	ROSENFELD, Denis Lerrer. O desmonte da universidade. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/artigos-top/187-o-desmonte-da-universidade >. Acesso em: 31/10/2018
OBJETIVO DO TEXTO	Criticar o anteprojeto de lei do Ministério da Educação.
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • Não consta a questão do papel do professor e dos alunos, mas algumas passagens são importantes: • “Com um vocabulário pretensamente social, o projeto visa a ideologizar o ensino superior, estabelecer formas de controle partidário por organizações ditas sociais e abolir o mérito como critério de conhecimento”. • “Da mesma maneira, “mecanismos democráticos de gestão” significam o império das corporações sobre a universidade”. • “A consulta à “sociedade civil”, tão apregoada em todo o anteprojeto, é outra dessas expressões que encobrem, sob um rótulo aceitável, a participação direta do MST e da CUT nos processos internos da universidade, viabilizando uma ideologização e uma partidarização das instâncias universitárias. [...]O artigo 3º, inciso II, é particularmente claro, embora, como sempre, elíptico: a educação superior atenderá às “demandas específicas de grupos e organizações sociais, inclusive do mundo do trabalho, urbano e do campo, voltados para o regime de cooperação”. Só faltaria designar diretamente os interlocutores, mas não ficaria bem para um anteprojeto que deve ainda passar pelo Congresso Nacional!” • “O dirigismo estatal coloca-se, então, como instrumento desse processo de desmonte da universidade ao instituir os burocratas-partidários como os sábios que deverão determinar as necessidades sociais e as regionais que serão obrigatoriamente atendidas pelas universidades.”
Questões	<ul style="list-style-type: none"> • Como faremos com os ataques que as ciências humanas estão sofrendo, baseadas no MESP, inclusive?

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	Os bárbaros já chegaram
AUTOR	José Roberto Pinto Goés
REFERÊNCIA	GOÉS, José Roberto Pinto Goés. Os bárbaros já chegaram. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/artigos-top/186-os-barbaros-ja-chegaram >. Acesso em: 31/10/2018
OBJETIVO DO TEXTO	Crítica à falta de penalização dos estudantes e servidores que agrediram dois parlamentares norte-americanos na UERJ.
Observações	
Questões	

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	A loteria do Enem
AUTOR	Nilson José Machado
REFERÊNCIA	MACHADO, Nilson José Machado. A loteria do Enem. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/artigos-top/243-a-loteria-enem >. Acesso em: 31/10/2018
OBJETIVO DO TEXTO	Criticar o Enem como forma de acesso às universidades.
O PAPEL DO CIENTÍSTA	
O PAPEL DO PROFESSOR	
O PAPEL DO ESTUDANTE	

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	Ensino, educação e doutrinação
AUTOR	Odiombar Rodrigues
REFERÊNCIA	RODRIGUES, Odiombar do Amaral. Ensino, educação e doutrinação. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/artigos-top/554-ensino-educacao-e-doutrinacao >. Acesso em: 31/10/2018
OBJETIVO DO TEXTO	“examinar os termos educação, ensino e doutrinação, objetivando deixar mais clara a prática das escolas na atualidade.”
O PAPEL DO CIENTÍSTA	
O PAPEL DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> • Ensinar; Ensinar = “O ensino é uma atividade sistemática de transmissão de conhecimentos.”; • Educar “de forma complementar”; • Valorizar o conhecimento para o mercado; “. A primeira é quando aprova o aluno, valorizando demais os aspectos de sociabilidade. Neste caso, a escola promove a valorização do “coitadismo”, ou seja, aprova por diversas razões que não são conhecimento e, assim, joga no mercado de trabalho um indivíduo que não terá condições de enfrentar a concorrência.” • Introduzir o estudante no mundo do conhecimento;
O PAPEL DO ESTUDANTE	<ul style="list-style-type: none"> • Ter contato com conhecimentos diferentes dos proporcionados por seu ambiente familiar; “A criança quando vem para a escola, não vem para aprender o que já conhece, ela necessita de conhecimentos novos. A reprodução simplória da cultura do educando não é capaz de construir conhecimento e, muito menos, educação. Hip hop e funk ela exercita diariamente no seu ambiente social, ela não precisa das “poesias” da Tati Quebra-Barraco, para desenvolver seu gosto literário.”

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	Ideologias atrapalham a educação? Sim.
AUTOR	Fernando Schüler
REFERÊNCIA	SHÜLER, Fernando. Ideologias atrapalham a educação? Sim. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/artigos-top/570-ideologias-atrapalham-a-educacao-sim >. Acesso em: 31/10/2018 - A
OBJETIVO DO TEXTO	Apresentar as conclusões e opiniões do autor sobre um estudo próprio acerca das ideologias na prova do ENEM.
OBSERVAÇÕES	O texto parece muito ponderado. Critica a naturalização de posicionamentos, chamando a atenção principalmente para essa temática. No entanto, a conclusão deixa de ser ponderada, afirmando que: “nossos estudantes devem imaginar qual a melhor resposta ‘de esquerda’ para cada pergunta de um exame público.”
O PAPEL DO CIENTÍSTA	<ul style="list-style-type: none"> • “Sigo o caminho de Max Weber, em seu memorável discurso sobre a “Ciência como vocação”, na Universidade de Munique, em 1917, para quem a sala de aula jamais deveria abrigar o “profeta” e o “demagogo”. Que a ciência perseguisse um tipo especial de neutralidade: quanto à oferta do “sentido”. O sentido pertence ao indivíduo, em última instância. O professor que não use sua posição de poder para impor visões de mundo aos alunos. Fazer isso não passa de ato de covardia.”
O PAPEL DO PROFESSOR	
O PAPEL DO ESTUDANTE	<ul style="list-style-type: none"> • “refletir sobre a diversidade de teorias apresentadas”

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	É ético usar a sala de aula pra “fazer a cabeça” dos nossos alunos?
AUTOR	Fernando Schüler
REFERÊNCIA	SHÜLER, Fernando. É ético usar a sala de aula pra “fazer a cabeça” dos nossos alunos? Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos-categoria/582-e-etico-usar-a-sala-de-aula-pra-fazer-a-cabeca-dos-nossos-alunos >. Acesso em: 31/10/2018 - B
OBJETIVO DO TEXTO	<p>Expor que alguns livros de história e geografia, das editoras Editora FTD, Spicione, Saraiva e Atual Editora, são “tudo livro ‘manco’. E sempre para o mesmo lado.”.</p> <p>Conclusão do autor: “Não acho que superar esse problema seja uma tarefa trivial. A leitura desses livros me fez perceber que há um “mercado” de produtores em série de livros didáticos muito bem estabelecido no país, agindo sob a inércia de nossas editoras e a passividade de pais, professores, diretores de escolas e autoridades de educação. Pessoas comprometidas com uma visão política de mundo e dispostas a subordinar o ensino das ciências humanas a essa visão. Sob o argumento malandro de que “tudo é ideologia”, elas prejudicam o desenvolvimento do espírito crítico de nossos alunos. E com isso fazem muito mal à educação brasileira.”</p>
O PAPEL DO CIENTÍSTA	
O PAPEL DO PROFESSOR	
O PAPEL DO ESTUDANTE	

ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO SITE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
TÍTULO	Doutrinação política e ideológica nas escolas
AUTOR	Bráulio Tarcísio Porto de Matos
REFERÊNCIA	MATOS, Bráulio Tarcísio Porto de Doutrinação política e ideológica nas escolas. Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/images/braulio >. Acesso em: 31/10/2018
OBJETIVO DO TEXTO	Texto apresentado na Câmara Federal em 24/03/2015 para expor “alguns resultados de pesquisas que venho realizando ao longo de duas décadas de trabalho na Faculdade de Educação na Universidade Brasília (UnB)” com o intuito de auxiliar na compreensão do assunto da doutrinação política e ideológica nas escolas.
O PAPEL DO CIENTÍSTA	
O PAPEL DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> • “é de seu dever [...] transmissão de conhecimento e de experiência científica.” (Max Weber).
O PAPEL DO ESTUDANTE	

APÊNDICE B - SISTEMATIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS ARTIGOS

SISTEMATIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS ARTIGOS	
PAPEL DO PROFESSOR E/OU CIENTISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir conhecimentos objetivos; • Explicar fenômenos com a maior objetividade possível; • Testar hipóteses com rigor metodológico e uso de “informações empíricas sistematizadas e, por isso, mesmo generalizadoras.”; • Transmitir conhecimentos científicos; • Apresentar diversidade de teorias; • Transmitir informações factuais sobre processos de longo prazo aos estudantes; • Oferecer “aos alunos visões diferentes da realidade e ferramentas intelectuais para que eles possam analisá-las criticamente e optarem de forma autônoma pela visão que julgarem mais correta.”; • Ensinar, transmitir conhecimentos sistematicamente; • Valorizar o conhecimento para o mercado e para o enfrentamento de concorrências; • Introduzir o estudante no mundo do conhecimento; • Complementar a educação familiar.
PAPEL DO ESTUDANTE	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o conhecimento e teorias apresentados pelo/a docente; • Ter contato com conhecimentos diferentes.
AUTORES REFORÇADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Karl Popper (em um texto de Luiz Lopes Diniz Filho); • Max Weber (em um texto de Fernando Schüler, e no texto de Bráulio T. P. de Matos); • Bernadete Gatti (no texto de Bráulio T. P. de Matos); • Olavo de Carvalho (no texto de Bráulio T. P. de Matos).
AUTORES CRITICADOS NOS ARTIGOS	<ul style="list-style-type: none"> • Iraj Roberto Eghrari; • Xico Graziano; • José Willian Vesentini; • Paulo Freire; • Moacir Gadotti; • Karl Marx; • José Carlos Libâneo; • Dermeval Saviani; • Miguel Gonzalez Arroyo; • Gramsci; • Slavoj Zizek.

ANEXO A - DECRETO-LEI Nº 477, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1969

18/12/2018

Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969 - Publicação Original - Portal Câmara dos Deputados

Legislação Informatizada - Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969 - Publicação Original

Veja também: _____

Dados da Norma

Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969

Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o parágrafo 1º do Art. 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968,

DECRETA:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe

nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator fôr beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum dêsses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional.

Art. 2º A apuração das infrações a que se refere este Decreto-lei far-se-á mediante processo sumário a ser concluído no prazo improrrogável, de vinte dias.

Parágrafo único. Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instauração de inquérito Policial.

Art. 3º O processo sumário será realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederá às diligências convenientes e citará o infrator para, no prazo de quarenta e oito horas, apresentar defesa. Se houver mais de um infrator o prazo será comum e de noventa e seis horas.

§ 1º O indiciado será suspenso até o julgamento, de seu cargo, função ou emprego, ou, se fôr estudante proibido de freqüentar as aulas, se o requerer o encarregado do processo.

§ 2º Se o infrator residir em local ignorado, ocultar-se para não receber a citação, ou citado, não se defender, ser-lhe-á designado defensor para apresentar a defesa.

§ 3º Apresentada a defesa, o encarregado do processo elaborará relatório dentro de quarenta e oito horas, especificado a infração cometida, o autor e as razões de seu convencimento.

§ 4º Recebido o processo, o dirigente do estabelecimento proferirá decisão fundamentada, dentro de quarenta e oito horas, sob pena do crime definido no Art. 319 do Código Penal, além da sanção cominada no Item I do § 1º do Art. 1º dêste Decreto-lei.

§ 5º Quando a infração estiver capitulada na Lei Penal, será remetida cópia dos autos à autoridade competente.

Art. 4º Comprovada a existência de dado patrimonial no estabelecimento de ensino, o infrator ficará obrigado a ressarcí-lo, independentemente das sanções disciplinares e criminais que, no caso, couberem.

Art. 5º O Ministro de Estado da Educação e Cultura expedirá, dentro de trinta dias, contados da data de sua publicação, instruções para a execução deste Decreto-lei.

Art. 6º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 26 de fevereiro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A. COSTA E SILVA
Luís Antonio da Gama e Silva
Tarso Dutra

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 26/02/1969

Publicação:

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/2/1969, Página 1706 (Publicação Original)
- Coleção de Leis do Brasil - 1969, Página 77 Vol. 1 (Publicação Original)