UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - CAMPUS I PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – (PPGEDUC)

WEBERT RIBEIRO DE OLIVEIRA

O ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DO DESAFIO DA ESCOLA SEM PARTIDO UMA ANÁLISE À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE.

SALVADOR/BA

2019

WEBERT RIBEIRO DE OLIVEIRA

O ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DO DESAFIO DA ESCOLA SEM PARTIDO UMA ANÁLISE À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Costa Santos

SALVADOR/ BA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

O48o Oliveira, Webert Ribeiro de

O Ensino de Filosofia Diante do Desafio da Escola Sem Partido: Uma Análise à Luz do Pensamento de Paulo Freire / Webert Ribeiro de Oliveira.– Salvador, 2019.

126 fls.

Orientador(a): Luciano Costa Santos.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC,

1.Pensamento Latino-Americano. 2.Paulo Freire. 3.Escola Sem Partido. 4.Ensino de Filosofia. 5.Pedagogia Popular.

CDD: 142

FOLHA DE APROVAÇÃO

O ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DO DESAFIO DA ESCOLA SEM PARTIDO: UMA ANÁLISE À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

WEBERT RIBEIRO DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 22 de agosto de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luciano Costa Santos
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Filosofia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

Prof. Dr. Laurenio Leite Sombra
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Doutorado em Filosofia
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

DEDICATÓRIA

A minha companheira Paula Regina pelo apoio incondicional em todos os momentos. Sem você nenhuma conquista valeria a pena!

A meus pais Wilson de Oliveira e Joselanda de Oliveira, que me apresentaram o caminho com dignidade e persistência.

(*In memoriam*) Aos meus avós Antônio Oliveira e Maria da Glória, pelo exemplo de amor e humildade. À bisa Edmeia Simões, pelo carinho dedicado à minha vida

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar entre nós.

Ao meu orientador Luciano Costa Santos, pelo compromisso ético e dedicação profunda em sabedoria. Sua partilha dialógica do saber, torna-o um docente admirável.

Aos examinadores, professor Laurenio Sombra e professora Delcele Mascarenhas, pelas contribuições e direcionamentos prestados à pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa: Pensamento e Contemporaneidade, pelo incentivo e partilha das experiências ao longo da caminhada!

À CAPES, pelo apoio financeiro da bolsa de pesquisa.

A todos meus professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, PPGEduC/UNEB.

Os Outros: o melhor de mim sou eles

(Manoel de Barros)

O melhor aluno de filosofia não é o que disserta, ipsis verbis, sobre a filosofia da mudança em Heráclito, sobre o problema do Ser em Parmênides; sobre o "mundo das ideias" em Platão; sobre a metafísica em Aristóteles, ou, mais modernamente, sobre a "dúvida" cartesiana, "a coisa em si" em Kant; sobre a Dialética do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação em Hegel e em Marx, a intencionalidade da consciência em Husserl. O melhor aluno de filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação aborda o desafio do ensino de filosofia em face do movimento Escola Sem Partido. A partir do contexto colonial latino americano, discute-se o “mito sacrifical” de inferioridade da cultura popular, que promove a imposição normativa da cultura do conquistador sobre povos e grupos oprimidos, consolidando o conformismo cognitivo que oblitera os saberes do Sul e cria obstáculos epistemológicos ao pensamento crítico. Na *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire apresenta de modo crítico essa cultura do conquistador em suas estratégias de invasão cultural, manipulação e massificação das culturas populares, propondo como indispensável o retorno às matrizes populares do fazer educativo. Em um breve recorrido histórico, mostra-se a formação do movimento Escola Sem Partido no Brasil em 2004, e sua forte repercussão nacional a partir de 2014. Em vista das atuais circunstâncias políticas de censura aos educadores e educadoras, propõe-se uma releitura do pensamento fecundo de Paulo Freire enquanto convite à ousadia do pensar. Nesse sentido, Freire, como filósofo andarilho da esperança e patrono da educação brasileira, constitui uma fonte originária de sentido da prática educativa. Com base no pensamento freireano, visa-se a compreensão crítica dos fundamentos da educação através da ética da alteridade, demonstrando os equívocos gnosiológicos da educação bancária, com sua suposta neutralidade na transmissão do conhecimento docente. Tal posição configura uma tentativa de retorno ao antigo modelo colonial da “cultura do silêncio”, expressa, no âmbito do movimento Escola Sem Partido, pela estigmatização da pedagogia subjacente aos movimentos de emancipação social. À luz do pensamento de Freire, reflete-se sobre o desafio do ensino de filosofia, em sua tarefa crítica de interpelação hermenêutica da cultura popular, face ao reconhecimento das identidades de gênero, étnico-raciais e de classes.

Palavras-chave: Escola Sem Partido. Cultura Popular. Emancipação. Pedagogia do Oprimido. Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

Faced with the challenge of teaching philosophy in the context of the movement Without a Party, it is indispensable to return to the roots of educational activity, whose Latin American colonial context, based on the "sacrificial myth" of the inferiority of popular culture, generated for Enrique Dussel , the "narrative of the greater age of reason", of the conqueror over the oppressed, constituting cognitive conformism and obliterating the knowledge of the South, creates the epistemological obstacles to critical thinking. These circumstances translate into Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed as the action of the conqueror, acting through the cultural invasion, manipulation and massification of popular cultures. Thus, the Movement Without a Party, appeared in Brazil in 2004, and reached a strong national repercussion in 2014, with several bills circulating in the Chambers and Legislative Assemblies of Brazil, it was in 2018 joined to the report of Flavinho of the Social Party (PSC), whose voting period in the Chamber of Deputies inspired the same year. In view of the current political circumstances of censorship of educators, the fruitful thinking of Paulo Freire, is an invitation to the boldness of thinking. In this sense, Freire, as a wanderer philosopher of hope and patron of Brazilian education, constituted an original source of meaning in educational practice. With this, it aims at a critical understanding of the foundations of education through the ethics of otherness, demonstrating the gnosiological misconceptions of banking education, of teachers who transmit neutral knowledge. This is configured in the current epistemological obstacles of the old colonial model of the "culture of silence", expressed by the movement Without Party School, whose matrix of popular wisdom as (Other), becomes invisible. Nevertheless, in the light of Freire's thinking, it is the challenge of teaching philosophy, the critical task of hermeneutic interpellation of popular culture, facing the recognition of gender, ethnic-racial, and class identities.

Keywords: School without a party. Popular culture. Emancipation. Pedagogy of the oppressed. Teaching philosophy.

SUMÁRIO

1.0. Introdução

1.1. Aspectos metodológicos.....12

1.2. Apresentação dos capítulos.....16

2.0. A Insurgência do pensamento latino-americano no contexto da proposta Escola Sem Partido

2.1 A (in)visibilidade dos rostos latino-americanos.....25

2.2. Linhas abissais no contexto colonial das epistemologias do sul.....35

2.3. O mundo global e os excessos de normatizações.....39

2.4. Teoria da ação anti-dialógica no contexto latino-americano.....42

2.5. Considerações acerca da possibilidade de uma filosofia latino-americana.....44

3.0. Escola Sem Partido como chave de leitura da crise do trabalho docente

3.1. O surgimento da proposta Escola Sem Partido no contexto do Estado de Exceção.....51

3.2. Do senso comum ao conhecimento racional no contexto da Escola Sem Partido.....56

3.3. Identidade de gênero ou ideologia de gênero no contexto da Escola Sem Partido.....65

4.0. Pensamento pedagógico de Paulo Freire no contexto da Escola Sem Partido.

4.1. Pressupostos da pedagogia da libertação e o desafio da Escola Sem Partido.....73

4.2. Educação crítica ou educação bancária no contexto da Escola Sem Partido.....81

4.3. O sentido da educação religiosa no pensamento de Paulo Freire no contexto da Escola Sem Partido.....88

5.0. Ensino de filosofia frente aos desafios da Escola Sem Partido

5.1. A ética do bem pensar no contexto da Escola Sem Partido.....95

5.2. Os fundamentos gnosiológicos da educação crítica no contexto da Escola Sem Partido.....102

5.3. O currículo de filosofia diante da Escola Sem Partido.....107

6.0. Considerações finais.....114

1.0. INTRODUÇÃO

1.1 Aspectos metodológicos

Ensinar é uma atividade que exige respeito ao discente, o que torna possível o reconhecimento do outro como um ser diferente. Quando se retoma o caminho “às coisas mesmas”, a pessoa humana emerge como alteridade, homens e mulheres se inserem no discurso ético. A humanidade, segundo Paulo Freire, se realiza com boniteza, quando encontra, na destituição do fundamentalismo, a aceitação do novo. Ao realizarmos a reflexão sobre o conceito de cidadania assegurado na Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação, tal atitude não significa adotar uma tendência político-partidária, mas, em sentido amplo, entender que a “leitura de mundo deve anteceder a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11). Desse modo, se torna indispensável averiguar as implicações éticas e epistemológicas da proposta Escola Sem Partido à educação brasileira, nos dias atuais. Disso decorre a preocupação com o papel do ensino da filosofia ante o desafio dessa proposta regressiva.

Uma atividade filosófica não pode ser apenas exercício conceitual, separado do escrutínio crítico sobre “como constituir novos horizontes do ser e do fazer, imprescindíveis para uma prática pedagógica”. (FREIRE, 1996, p.10) Segundo Freire, ninguém faz uma travessia apenas na interioridade do seu ser, sem o confronto com o mundo exterior. Não existe disciplina sem o enfrentamento das condições existenciais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Disso decorre que os dirigentes políticos, educadores e gestores, na atualidade, encontram na proposta Escola Sem Partido uma panaceia conservadora do fazer educacional, que tenta, a partir do poder público, estabelecer a noção de neutralidade axiológica no ambiente escolar. Desse modo, a prática educativa, a escolha dos conteúdos programáticos e dos livros didáticos, estão suscetíveis a práticas discursivas de anulação da diferença, formando obstáculos epistemológicos para a compreensão crítica da educação.

Na busca de compreensão do sentido do ensino da filosofia diante do desafio da Associação Escola Sem Partido, esta pesquisa se servirá do apoio metodológico da fenomenologia e da hermenêutica. Para tanto, cabe indagar como ambas correntes se constituíram na história da filosofia.

Edmund Husserl, pai da fenomenologia, propôs o seu método como uma “volta às coisas mesmas”, a partir da investigação descritiva dos modos como os fenômenos se apresentam à consciência. O filósofo alemão Hegel, na obra *Fenomenologia do Espírito* de 1807, definiu a fenomenologia como um saber da experiência que faz a própria consciência se manifestar como singularidade-universal. Com Husserl, na obra *Investigações Lógicas* (1900-1901), sistematizou-se um olhar sobre os fenômenos como algo essencialmente transparente, descrevendo as intuições como visadas de nossa consciência em relação ao mundo. A consciência é sempre “intencional” (de *intentio*, “tender para”), pois sempre se apresenta como consciência de alguma coisa.

A filosofia de Husserl tem seu ponto de partida na insuficiência do método das ciências naturais e do positivismo. Sob a influência de Franz Brentano, no século XIX, se constatou a necessidade de ampliação da compreensão dos fenômenos, ao nível da intencionalidade psíquica, pois, até então, estes eram estudados pelas ciências em nível exclusivamente físico, submetidos a leis e objetividades experimentais separadas da atividade da consciência. Hussel amplia a compreensão dos fenômenos, ao defini-los como atos possíveis da consciência. Isto é, apenas como intencionalidade ou visada da consciência, - os fenômenos ganham significado histórico e objetivo. A partir de então, Husserl passou a se dedicar de modo veemente à crise das ciências europeias e à temática do sujeito transcendental de Immanuel Kant.

A filosofia fenomenológica, que se propõe voltar ao mundo da vida (*Lebenswelt*), orienta-se à subjetividade transcendental. Com isso, Husserl define o movimento de “exteriorização” do sujeito em direção ao mundo, próprio da atitude natural ingênua e do cientificismo, como aspiração do “transcendente”. O movimento transcendental, ao invés, recorre a uma forma de intencionalidade que busca na evidência apodítica do mundo, através dos fenômenos puros da consciência, a essência ou a forma *a priori* do espírito. A filosofia que se propõe voltar “às coisas mesmas”, não compreende o ser através das representações do intelectualismo apresentadas na lógica formal ou na matemática, mas como significado experienciado na consciência.

Segundo Merleau-Ponty, o fenômeno se apresenta à consciência através das vivências particulares, e a dimensão pré-reflexiva das experiências constitui o modo

singular e subjetivo da percepção, do olhar, lançado no horizonte do mundo da vida. Assim, os estados de vivências que se apresentam nos fazeres mais comuns e operantes, subjazem ao exercício da consciência reflexiva e crítica. Aqui surge o conceito de redução fenomenológica, no sentido de “colocação entre parênteses” de todo dado exterior à consciência, para focar a atenção sobre a pura intuição das essências enquanto experiência do significado. A fenomenologia é uma ciência que visa a descrição dos fenômenos da consciência, sem referência a fatores causais externos. A humanidade europeia, para Husserl, sofreu a crise gerada nas ciências naturais, cuja pretensão de objetividade desconectou a humanidade da sua finalidade civilizatória. A aplicação do método fenomenológico, segundo André Dartigues, propicia um outro rigor na ciência, distinto das pretensões do positivismo, como ciência dos puros fatos.

O método fenomenológico, quando aplicado à educação, destitui-se do mero verbalismo essencialista, de racionalidade abstrata. No caso da filosofia de Freire leva à procura do “sentido da vida”. A partir da descrição dos estágios sociais da consciência, desde a fase da quase intransitividade, até encontrar, no fenômeno educativo, a práxis descolonizadora, em que o educando, em diálogo com seu mundo, emerge como consciência crítica. Isto é, a compreensão ético-política e pedagógica, segundo Freire, eleva a consciência da ingenuidade ao nível da problematização crítica. A educação, capaz de pensar a mudança, procura refletir as suas próprias ações. Com isso, faz da subjetividade humana e das condições ontológicas e existenciais, uma fonte de sentido, sem gerar cisões entre objetividade e subjetividade. O educando tem a possibilidade de projeção do seu mundo, de ampliação da sua consciência para novas tarefas, a partir de seu horizonte hermenêutico cultural.

A obra *Ser e Tempo* (1927) consolidou a posição de Martin Heidegger como um dos filósofos mais importantes do século XX. Para Heidegger, antes da pergunta filosófica sobre o significado do ser, é preciso assumir que o ser humano, entendido como Dasein, já traz em si mesmo a interrogação sobre seu próprio ser. O significado etimológico que mais se aproxima do termo Dasein é “ser aí”, descrito por Heidegger como ser lançado no mundo, a partir das condições de facticidade. Por isso, a compreensão de si mesmo do Dasein é uma hermenêutica da facticidade, uma

interpretação que consiste no desvelamento (do grego, *Alétheia*) do oculto, como manifestação da verdade.

A essência do Dasein consiste em existir, ou seja, em assumir o ser como possibilidade de ser si mesmo. Nesse processo de apropriação do (seu) ser, a partir das condições de facticidade, o Dasein confere sentido aos fenômenos que se apresentam em seu mundo. Para Heidegger, a fenomenologia é o método incumbido de fazer ver o sentido das coisas que se mostram ao Dasein, tal como essas se mostram por si mesmas. Nesse sentido, a hermenêutica é a interpretação dos fenômenos a partir das estruturas prévias de compreensão do Dasein.

A filosofia hermenêutica de Gadamer se desenvolveu a partir da descrição ontológica de Heidegger. Para Gadamer, sempre estamos compreendendo as coisas a partir de nosso lugar hermenêutico, que é o modo como nos situamos no mundo e nos projetamos no tempo. Gadamer mostra como o lugar hermenêutico implica um repertório prévio de significados sem os quais não seria possível compreender os fenômenos da experiência.

> Gadamer emprega a palavra “preconceitos” (*Vorurteile*) para designar coletivamente as estruturas prévia da compreensão de Heidegger. Em alemão, *vor* significa “pré” e “*Urteil*” significa juízo, portanto em referência às estruturas prévias de Heidegger, “Vorurteil” significa preconceito. A escolha desse termo por Gadamer é provocativa, porque ele afirma que a conotação negativa atual de preconceito só aparece no Iluminismo. Como o Iluminismo valorizou o uso de nossa própria razão contra a aceitação de uma autoridade, a autoridade era considerada um preconceito negativo. A reação romântica que valorizou o passado contra o presente, simplesmente inverteu a avaliação do preconceito. “A sabedoria primeira é apenas a imagem contrária da estupidez primeira”. (SCHMIDT, 2016, p.146).

O preconceito, para Gadamer, não tem sentido necessariamente pejorativo, pois toda nossa compreensão parte dos nossos preconceitos – ou pressupostos –, de nossas estruturas prévias, onde apenas algumas dessas compreensões prévias passam pela análise reflexiva de seu significado. Por isso, afirma Gadamer que a maior parte dos discursos é proferida a partir de preconceitos e não de juízos. Os preconceitos podem ser legítimos, quando em consonância com a coisa em si; ou ilegítimos, na medida em que resultam do acaso, sem a devida reflexão. Dessa maneira, pode ser elaborada a pergunta epistemológica, segundo Gadamer, de qual é o fundamento legítimo de nossos preconceitos.

Para Gadamer, o olhar do intérprete sobre o documento de uma tradição não se limita a uma tentativa romântica de reconstituição do passado, mas procura remeter o fenômeno interpretado ao horizonte atual de compreensão. Ao abordar um texto clássico, não é intenção do intérprete reconstruir a sua situação original, mas desvelar o que o texto tem a lhe dizer hoje, em seu sentido atual. Quando, por exemplo, a obra *Pedagogia do Oprimido* é lida nos dias atuais, ela traz uma compreensão para o nosso momento atual, cujo significado pode remeter aos desafios da Escola Sem Partido. Assim, podemos compreender a apropriação do termo freireano “horizonte” em relação ao conceito de lugar hermenêutico, com suas compreensões prévias. Como afirma Freire, a educação inicia-se no horizonte de pertencimento cultural do educando, a partir da sua própria leitura de mundo. No entanto, nossos horizontes são passíveis de mudança ao longo do tempo, expandindo-se a partir de novas experiências e sentidos; podemos permanecer em dúvida acerca da legitimidade de nosso horizonte, ou manter-nos fixados aos preconceitos.

Na situação hermenêutica, o horizonte sofre alteração dos preconceitos, o que significa que a compreensão acompanha o movimento da mudança, da dinâmica da vida. Uma situação deixa de ser hermenêutica quando os preconceitos tornam-se imutáveis e fechados em um único horizonte particular, não acompanhando o sentido do tempo histórico. Nessa perspectiva, o indivíduo fecha-se à possibilidade de ser mais, de constituir o inédito viável de Freire, como expressão de um novo sentido para a humanidade, e a educação deixa de se realizar como possibilidade.

1.2. Apresentação dos capítulos.

No primeiro capítulo dessa pesquisa intitulado: A insurgência do pensamento latino americano no contexto da proposta Escola Sem Partido, procuro intencionar a formação de uma análise crítica a partir da pluralidade de vivências civilizatórias, que formaram o povo latino-americano na resistência às diferentes narrativas eurocêntricas negadoras da matriz de alteridade da cultura popular. Esta se configura para Enrique Dussel como rostos encobertos pela totalidade ideológica dos conquistadores, que produzem o primeiro holocausto colonial.

Com isso, Dussel, encontra nas tensões culturais os fundamentos ideológicos que constituem a dependência das nações latino-americanas e o modo como os conquistadores se valem de narrativas que inferiorizam os oprimidos por meio de sua

etnia, de suas crenças religiosas, da sexualidade, da sua tradição cultural e sabedoria popular. Mantém-se, com isso, a consciência das massas, em adesão às práticas colonizadoras. Na perspectiva crítico-emancipadora de Paulo Freire, temos a pedagogia popular que promove um giro epistemológico descolonizador, que põe o educando no centro do processo de aprendizagem, com uma ética da alteridade capaz de trazer um sentido atual à conjuntura brasileira, na busca por respostas que estejam à altura dos desafios da proposta Escola Sem Partido.

Assim, a insurgência do pensamento latino-americano, no contexto da Escola Sem Partido, surge como tentativa de responder aos desafios políticos atuais, analisando as condições históricas, que promovem a invisibilidade dos saberes e da cultura popular, assim como a negação das tensões interculturais. Boaventura de Sousa Santos encontra as raízes colonizadoras nas linhas abissais que produzem o velamento epistemológico da matriz de sabedoria do Sul tornando o pensamento popular alienígena, suprimindo os conhecimentos locais e produzindo o conformismo cognitivo, em contexto que facilmente se aplica à proposta Escola Sem Partido.

Nessa perspectiva, o Direito Moderno, nascido do Tratado de Tordesilhas representa as linhas abissais do visível e invisível, do legal e ilegal. Os traços abissais demarcam as relações de regulação/emancipação para metrópole e de regulação/violência para as colônias. Tais processos de descaracterização da cultura popular, para Milton Santos, encontram-se fortemente marcados pelo desenvolvimento técnico do capitalismo global e financeiro, cujo resultado é a perda de influência do pensamento crítico, produzindo o desencantamento do mundo a partir de um discurso único.

Por isso, o segundo capítulo: "Escola Sem Partido como chave de leitura da crise do trabalho docente", faz-se necessário como crítica à tradição do legado positivista na educação brasileira, que se expressa através do Projeto de Lei 7.180/2014: "Escola Sem Partido", produzindo efeitos drásticos para o bom ensino da filosofia, na medida em que contribui para a cristalização de preconceitos de origem social. A tradição mal formulada do positivismo compreende educação como técnica separada das circunstâncias da vida, da ideologia e das tensões culturais, constituindo, com isso, a falsa consciência de uma escola com valores morais neutros

e educadores sem liberdade de expressão, impedidos do diálogo e do desenvolvimento da capacidade crítica.

No entanto, os setores críticos, em um momento de crescente onda conservadora, também procuram uma resposta. Todavia, a ação contra hegemônica ainda não está à altura dos desafios, pois as dificuldades ainda são muitas. Reporto-me à própria crise nos rumos da educação brasileira. No momento histórico em que a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia, a partir da Lei nº 11.684, parecia estar ganhando finalmente um novo sentido na base curricular do Ensino Médio, o governo provisório de Michel Temer gera uma reforma do Ensino Médio através de Medida Provisória que produz a precarização e intensificação do trabalho docente através do fim do espaço da universidade como prioridade de formação de educadoras e educadores, tornando possível a flexibilidade do requisito de formação, admitindo o notório saber e alternando os percursos formativos, com ênfase no trabalho técnico profissional, retirando a obrigatoriedade das disciplinas filosofia e sociologia, tornando os componentes curriculares de filosofia parte de uma Base Comum de itinerário optativo no percurso do Ensino Médio.

As propostas em torno da Escola Sem Partido como chave de leitura do trabalho docente no segundo capítulo da dissertação encontram apoio na concepção da educação de mercado, competitiva e de racionalidade individualista neoliberal. No entanto, uma educação libertadora apenas é possível a partir do reconhecimento do horizonte cultural do próprio oprimido, a partir do que Freire demarcou na própria comunidade como um círculo de cultura, ou, na concepção de Jürgen Habermas, do qual Freire foi, segundo Moacir Gadotti, um assíduo leitor, como uma comunidade de comunicação, na qual o diálogo tem como propósito realizar uma escuta sensível das relações histórico-existenciais que forjam a dimensão do ser humano, realizando uma redução fenomenológica das problematizações próprias de um processo civilizatório.

Em oposição a isso, verifica-se o crescimento das formas persecutórias que vêm construindo empecilhos para o desenvolvimento do bem pensar na educação. Durante esse percurso o movimento conservador, transformado em Associação Escola Sem Partido, chega a requerer à Procuradoria da República no Distrito Federal, a responsabilização do Presidente do INEP por crime de abuso de autoridade e ato de improbidade administrativa, em razão de supostas ilegalidades contidas no edital do Enem/2015. Assim, o segundo capítulo da pesquisa visa analisar os impactos

da proposta Escola Sem Partido para a educação brasileira, com uma atenção especial à precarização que tal projeto gera para o trabalho docente.

Nesse sentido, Fernando Penna[1] analisa as relações entre o advogado Miguel Nagib, mentor do PL Escola Sem Partido, com a família Bolsonaro, no Rio de Janeiro, tanto o deputado estadual fluminense Flávio Bolsonaro como o vereador Carlos Bolsonaro, parlamentares responsáveis pelos Projetos de Lei nas respectivas Câmaras, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, usando da prerrogativa de que professores não podem ter liberdade de expressão.

Desse modo, visa-se um prognóstico das condições políticas que fazem o Brasil entrar em uma etapa conservadora do Estado de Exceção.

> As medidas excepcionais encontram-se na situação paradoxal de medidas jurídicas que não podem ser compreendidas no plano do direito, e o estado de exceção apresenta-se como a forma legal daquilo que não pode ter forma legal. Por outro lado, se a exceção é o dispositivo original graças ao qual o direito se refere à vida e a inclui em si por meio de sua própria suspensão, uma teoria do estado de exceção é, então, condição preliminar para se definir a relação que liga e, ao mesmo tempo, abandona o vivente ao direito. É essa terra de ninguém, entre o direito público e o fato político e entre a ordem jurídica e a vida, que a presente pesquisa se propõe a explorar. Somente erguendo o véu que cobre essa zona incerta poderemos chegar a compreender o que está em jogo na diferença - ou na suposta diferença - entre o político e o jurídico e entre o direito e o vivente. E só então será possível, talvez, responder à pergunta que não pára de ressoar na história da política ocidental: o que significa agir politicamente? (AGAMBEN, 2004, p.11-12)

O movimento Escola Sem Partido tem como base um pressuposto jurídico arbitrário, que não encontra fundamento legal na legislação brasileira. No entanto, nos períodos de crise política que abalam os aspectos subjetivos constitutivos da vida coletiva, o terreno arenoso do judiciário adota as medidas excepcionais no plano do direito, constituindo um estado policial que age pela força, anulando à vontade e soberania populares. Por isso, afirma Agamben que o estado de exceção afirma-se como legal naquilo que não pode ser legal.

Tais circunstâncias políticas produzem impactos na educação brasileira, que se refletem diretamente nas condições pedagógicas do ensino da filosofia e no

[1] Fernando de Araujo Penna é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenador do Movimento Educação Democrática. Vem atualmente realizando participações em audiências públicas legislativas, debates acadêmicos e realizando publicações sobre a Associação Escola Sem Partido.

trabalho docente. Com isso, também procuro responder ao estado de coisas que produz o avanço do irracionalismo, surgindo como obstáculo epistemológico ao bem pensar. A partir da própria história da filosofia, é possível mostrar os dilemas gerados pela Escola Sem Partido, com a exposição crítica de temáticas importantes, tais como: as discussões entre ciência e religião no caso Galileu Galilei; a questão da ética, que necessariamente, para o Escola Sem Partido, estaria submetida à religião, ou a abordagem hipotético-dedutiva da ciência através de Karl Popper, cuja perspectiva racional contesta uma versão fundamentalista do criacionismo.

Dessa maneira, a falta de pressupostos dialógicos vem produzindo uma crescente ameaça aos professores, refletindo-se em uma escola cujos únicos valores a serem discutidos são as narrativas quase intransitivas que produzem, por imposição, como única fonte de conhecimento, a ciência “neutra” como regra jurídica da aprendizagem. A escola, que passa a funcionar através da cristalização de preconceitos, produz uma falsa consciência da vida comunitária, uma imposição arbitrária da vida religiosa, do gênero e sexualidade; tais setores, defensores das ideias neofascistas, ainda acreditam, em pleno século XXI, frente ao amplo desenvolvimento da psicologia, que a orientação sexual de um educando pode ser influenciada por um professor.

Com isso, faz-se necessário um aprofundamento da perspectiva pedagógica da libertação no terceiro capítulo com o título: “O pensamento pedagógico de Paulo Freire no contexto da Escola Sem Partido”, que investiga as mediações que o processo educativo gera no sentido de afirmação da vida, ajudando seres humanos a refletirem sobre a sua própria condição de sujeitos, a partir da realidade que os circundam, submetidos a aspectos neocoloniais que se refletem na dependência econômica e na subalternização dos oprimidos, formando subculturas marginalizadas e produzindo comportamentos típicos da domesticação e da cultura do silêncio.

Na obra *Educação como Prática da Liberdade,* Paulo Freire preconiza a existência de uma pedagogia libertadora, a partir da constatação de uma época de esvaziamento e fechamento da sociedade, com uma fase de transição marcada por formas de intersubjetividade, capazes de gerar, das tensões dialéticas, o porvir da própria sociedade brasileira. Desse modo, se realiza a maior tarefa histórica da educação, que tem como projeto tornar homens e mulheres sujeitos de si mesmos.

O enraizamento ao contexto social é um fenômeno revelador da nossa condição de ser no mundo, não apenas nele, mas com ele. O inacabamento do sujeito histórico torna a intencionalidade reflexiva uma atividade radical, que vai às raízes do próprio humano. No entanto, a atitude crítica de libertação encontra no atual contexto conservador o surgimento da Associação Escola Sem Partido, como uma infeliz consequência do processo de massificação da sociedade, e cujo propósito é retirar do educando a inquietude existencial reveladora da intrínseca problematicidade da condição humana, enquanto possibilidade de doação ao mundo.

A educação libertadora é uma atitude radical que não pode ser flagelante, não tem um modo exacerbado e fetichista de exercer o poder. A falta de preparo dos que aspiram à liberdade de modo superficial permanece em nível meramente emocional, acrítico e antidialógico. “O sectário nada cria, porque não ama. Não respeita a opinião dos outros”. (Freire. P, 2001, p.59). Com uma atitude de fanatismo, o sectário, segundo Paulo Freire, de direita ou esquerda, se propõe na história como seu único dirigente.

Assim, ensina-nos Paulo Freire que a sociedade, na fase de abertura e transitividade da consciência ingênua à crítica, exige uma radicalidade frente aos obstáculos da educação conservadora e bancária, configurada atualmente na proposta Escola Sem Partido. Caso contrário, o amor e o empenho na construção da disciplina geram distorções que tornam o sujeito massificado. A fuga dessa transitividade é um empecilho à realização da liberdade. Se a crítica não for retomada a partir do problema da massificação, o educando, na condição de oprimido, se encontrará depreciado moralmente por uma realidade desumanizada e alienante, forjada por narrativas que retiram do sujeito a possibilidade de ser mais enquanto ação dialética entre teoria e prática. O educando deixa, então, de refletir sobre seus achados, de construir socialmente a partir de um movimento reflexivo, transcendente e histórico.

Por isso, a dicotomia atual entre educação crítica e educação bancária, sob os pressupostos recrudescidos da proposta Escola Sem Partido, vem gerando cada vez mais a necessidade de se repensar a educação a partir de Paulo Freire, de refletir criticamente sobre atitudes que configuram a volta a um modelo de sociedade verticalizada, na qual a tarefa do professor é apenas a de um instrutor que transmite conhecimentos para um público passivo, que passa a ser preenchido como uma

tábula rasa. Por outro lado, quem aparece como criador é um inadaptável e deve nivelar-se aos medíocres. (FREIRE, 2016, p.50). Assim, o professor é dissolvido da condição de mediador reflexivo dos saberes, tencionado entre a teoria e a prática, voltando à antiga condição de arquivista e memorialista da educação bancária.

A educação religiosa, para Paulo Freire, é um ato de *re-li-gação (religare),* que se diferencia da concepção religiosa que tem a ilusão de transformação dos homens e mulheres, deixando ao mesmo tempo intocáveis as estruturas sociais. A verdadeira "Páscoa", para Freire, tem um fundamento existencial, não se reduz a uma verbalização comemorativa, mas se reatualiza como práxis e compromisso histórico. Com Paulo Freire, a Páscoa só se dá na autenticidade do conteúdo histórico; morrer é viver com e para os outros na história.

Desse modo, uma vida religiosa conservadora tem efeitos necrófilos e, esvaziada de seu sentido, torna-se decadente, moralista. Neutralizando a contradição dialética, coloca-se a serviço dos opressores como uma desfiguração do verdadeiro sentido da Páscoa. Segundo Paulo Freire, a religião, sob esses propósitos, torna-se idealista e conformista, servindo à defesa dos valores da família tradicional. Assim, pode-se perceber o sentido atual que a Associação Escola Sem Partido atribui à religião, a partir dos setores conservadores da sociedade que julgam conhecer as regras morais da família brasileira, reivindicando uma subjetividade alienada da vida coletiva que aufere plenos poderes aos pais sobre seus filhos.

Esse caso pode ser demonstrado na ofensiva do movimento ESP[2] sobre a intitulada "lei da palmada", nome informal da lei nº 13.010/2014 que proíbe o uso de castigos físicos ou tratamentos cruéis e degradantes contra crianças e adolescentes no Brasil. Nesse contexto, a Associação Escola Sem Partido afirma não caber ao Estado a educação das crianças e adolescentes, mas exclusivamente à família patriarcalista, que deve ter plenos poderes sobre o ensino dos valores correspondentes à religião, os quais contribuem para a crise dos fundamentos éticos e políticos na atual etapa conservadora da sociedade.

No quarto capítulo, com o título "O ensino de filosofia no contexto da Escola Sem Partido", se pressupõe a construção de um horizonte em que o ensino da filosofia promova o despertar das curiosidades epistemológicas, das responsabilidades éticas

[2] A sigla ESP será usada ao longo do texto como abreviação ao movimento Escola Sem Partido

e de uma estética da sensibilidade. Entretanto, os desafios pedagógicos que tornam possível o bem pensar implicam a necessidade de se problematizar o ambiente de aprendizado como uma tarefa filosófica que exige a escuta sensível das fontes de oralidade e das experiências de relatos, constituindo-se, a partir do pertencimento cultural e dos saberes dos educandos, um chamado à reflexão descolonizadora que venha a possibilitar através das palavras e temáticas geradoras a descodificação da realidade do oprimido.

Por isso, é necessário contrastar o sentido de democracia e tolerância a partir da ética da alteridade, analisando as contribuições de Freire como patrono da educação, procurando caminhos possíveis ao desenvolvimento de um ambiente de autonomia contrário ao recrudescimento jurídico e persecutório de uma escola cerceadora da capacidade crítica. A educação que tenha como propósito a construção de um processo civilizatório traz como tarefa elementar refletir a própria prática de aprendizado como uma ação coletiva que diz respeito à vida social, encontrando na diferença entre autoridade e autoritarismo, liberdade e licenciosidade, não a volta ao passado conservador de uma sociedade que se encontrava em asfixia, nem o conformismo aos valores hierárquicos do *status quo* da educação fetichista, sob o comando e poder do mercado.

De outra maneira, Freire encontra no reconhecimento do *outro*, na alteridade e intersubjetividade, uma relação cognoscitiva que, para Martin Buber, forja-se como palavra princípio Eu-Tu, não como uma relação simétrica dos “eus”, mas um modo criador e encarnado na práxis. A educação produz mudanças que revelam o além de mim mesmo. Assim, posso ser um sujeito intercultural de relações quando encontro, na experiência intersubjetiva, dois mundos, duas experiências, dois horizontes, dois rostos, que, tencionados pela prática, rompem com as narrativas de superioridade de classe, gênero e raça que impedem a autêntica comunicação. Almeja-se, com isso, a superação da invasão cultural e da domesticação verticalizada das sociedades neocoloniais, herdeiras do mito da emancipação individualista do Esclarecimento *(Aufklärung)* que faz do “eu” o fundamento do conhecimento e legitimação de uma subjetividade isolada, ou seja, solipsista.

A filosofia da educação de Freire indica uma revolução epistemológica, ao pensar a transversalidade do diálogo de modo intercultural. Fazendo do círculo de cultura um ponto de partida radical dessa comunidade de comunicação, indica-se o

caminho da exterioridade alterativa de Dussel, para além do sistema-mundo ocidental moderno ou pós-moderno. Sendo assim, procura-se responder aos desafios civilizatórios a partir de outro lugar. Não se trata da escola como instituição de cultura “universal” e abstrata do ler, contar e memorizar, mas do ensino da filosofia como sentido hermenêutico e intercultural. Mantêm-se as tensões sem rejeitar os aspectos positivos da modernidade ou das culturas europeias. Entretanto, a partir do ponto de partida latino-americano, almeja-se a superação subversiva da impertinência da neutralidade axiológica e prescritiva que produz na atualidade situações limites à educação brasileira.

2.0. A INSURGÊNCIA DO PENSAMENTO LATINO-AMERICANO NO CONTEXTO DA PROPOSTA ESCOLA SEM PARTIDO.

2.1. A (In)visibilidade dos rostos latino-americanos

Este capítulo visa elucidar os principais aspectos que permitem-nos forjar uma perspectiva filosófica da educação a partir das contribuições da pedagogia de Paulo Freire e da filosofia de Enrique Dussel, tendo como pano de fundo o contexto latino-americano de colonização. Com isso, cabe-nos a incumbência inicial de investigar, na perspectiva social do oprimido, qual a relação do mito da modernidade com os movimentos de insurgência popular da América Latina. Desse modo, pode-se analisar as tensões em torno do caráter autoritário da proposta Escola Sem Partido.

O "mito da modernidade", segundo Enrique Dussel, define-se pelo aspecto colonizador de uma cultura supostamente superior, através da subalternização da cultura do “bárbaro”, apresentado como povo inferior. É uma narrativa que expressa uma falsa consciência, uma ideologia que transforma o sujeito social em um ser imaturo e culpável pela sua condição de oprimido. Assim, o ideal moderno de progresso encontra na guerra e violência exercidas sobre o bárbaro, um mal necessário, em nome da civilização. Disso consiste em ser o mito da modernidade um contexto de culpabilização do inocente, tornando-o responsável por sua própria realidade sacrifical. A culpabilização do inocente continua seguindo sempre a mesma lógica, seja na Guerra do Golfo ou do Iraque, no contexto atual.

A chamada conquista, segundo Dussel, aparece na história não como um ato de violência sobre o inocente, mas como atitude emancipatória capaz de fazer o bárbaro sair da "imaturidade da razão”. A passagem do conceito de modernidade para o da narrativa emancipadora da razão moderna passa pelo movimento filosófico político do Iluminismo, o qual sustenta que apenas através das luzes da razão o homem sairia da sua menor idade, tal como afirmava Kant.[3] O propósito de tal emancipação diz respeito a um contexto eurocêntrico, cujo sentido coincide com o de dominação dos instrumentos tecnológicos, econômicos e políticos do chamado

[3] Kant, no opúsculo. *Resposta à Pergunta: Que é o Iluminismo?* (1784). É um manifesto da tradição europeia, com um apelo à autoridade e autonomia da razão, conquistada pela coragem e empenho transcendental do indivíduo erudito que, por via do imperativo intelectual da razão pública, manifesta o ideal de emancipação do espírito das luzes. O indivíduo, fazendo uso do seu entendimento, se diferencia da parcela considerável da humanidade, que permanece na ignorância por culpa própria, sem servir de si mesmo e usando a orientação de outrem; é a principal causa, para Kant, da permanência na menor idade da razão.

desenvolvimento europeu. Tais eventos, segundo Enrique Dussel, são mistificadores do real processo de violência que a dominação exerce sobre as demais culturas.

A violência do conquistador é apresentada como uma ação pedagógica necessária, justificada por uma obra modernizadora, que torna o colonizador europeu, não apenas inocente, mas meritório, quando a exerce. Supõe-se que a cultura europeia seja superior à do colonizado, como uma premissa maior a ser utilizada no discurso de que o inculto deve sair de sua própria barbárie. O que torna as vítimas conquistadas culpadas pela violência que se exerce sobre elas, por não terem saído da barbárie voluntariamente, sem a utilização da domesticação.

> O “conceito” emancipador de Modernidade está expresso nos enunciados supracitados. O “mito da Modernidade” vai sendo tecido a partir do primeiro enunciado (como eurocentrismo), do segundo como (falácia desenvolvimentista) e especialmente do terceiro até o sexto enunciado. Veremos que a “realização plena” do conceito de Modernidade exigirá sua “superação” (projeto que denominaremos Trans-Modernidade ou a inclusão da alteridade negada: a dignidade e identidade das outras culturas, do Outro previamente en-coberto; para isso, será preciso matizar ou negar a própria premissa maior, o “eurocentrismo”). Enquanto que o mito da Modernidade deve ser simplesmente de-construído para ser completamente negado; está construído sobre um “paradigma sacrifical”: é necessário oferecer sacrifícios, da vítima da violência, para o progresso humano (posição de Kant ou Hegel, mas superada por Marx.) (DUSSEL, 1993, p.79).

A falácia desenvolvimentista do "mito da modernidade" vai sendo ideologicamente tecida a partir do eurocentrismo e da falsa ideia de desenvolvimento. Porém, para Dussel, há uma possibilidade de superação do projeto de dominação latino-americano a partir da "Trans-Modernidade", que encontra na alteridade negada, nos rostos ocultos[4], o ponto de partida para uma outra ordem civilizatória. O "mito da modernidade” transforma a vítima inocente em culpada e o opressor culpado em inocente. Disso decorre ser o Mito da Modernidade um irracionalismo justificador da violência, já apresentado por Marx na obra *O Capital,* com maior precisão, quando se remete ao processo de acumulação primitiva do capital, forjado na violência de classes, representa o domínio da propriedade e das forças produtivas.

[4] A Transmodernidade, segundo Enrique Dussel, é uma tomada radical de postura acerca da exterioridade da Modernidade ou Pós-Modernidade europeia e norte-americana. Porém, ela responde aos desafios das culturas periféricas em que a matriz de pertencimento, não pode ser pré-moderna, nem Pós-Moderna, por se encerrar em um projeto cultural de racionalidade abstrata da modernidade. O “além” trans-moderno é um diálogo transversal e intercultural das culturas periféricas do Sul com o Sul. Contudo, assumindo, o que há de positivo na cultura do Norte, com a universalidade transversal das culturas periféricas, encontram nas tensões culturais, o “além”, como possibilidade de diálogo intercultural. Rompe-se a ilusão simétrica do “centro imperial”, insurgindo o por vir, um além, como trans-modernidade.

Tudo isso retira, segundo Paulo Freire, a capacidade de diálogo e comunicação entre os oprimidos, o que nos faz pensar, nos dias atuais, no processo de desenraizamento que produz efeitos negativos no campo educacional e, em particular, na relação com o pensamento crítico, a exemplo da filosofia. Com isso, cresce entre os setores conservadores da sociedade brasileira o mito colonizador da neutralidade axiológica na educação, que nada mais representa do que o ponto de vista do conquistador sobre o colonizado, que precisaria ser “formado” a fim de sair da sua condição de bárbaro ou da menor idade da razão para a condição de civilizado.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2017), afirma que a invasão cultural é uma consequência da manipulação e divisão das massas, que produz uma penetração dos invasores no contexto cultural dos invadidos, inibindo a manifestação cultural destes, manipulando sua identidade através da ação antidialógica. Nesse processo, os invasores modelam os invadidos de acordo com os padrões culturais desejáveis. A invasão cultural jamais é feita através de uma ação dialógica e libertadora. Os invasores, na condição de conquistadores, voltam-se sobre a cultura dos oprimidos para aprender seus traços peculiares e melhor dominá-los.

Disso decorre, no atual contexto brasileiro, que os invasores se valem, cada vez mais, das ciências ditas positivas, dando importância menor ao ensino de filosofia. A ação colonizadora é caracterizada por Freire (2017) como empecilho ao verdadeiro comunicar. Na perspectiva da proposta da Escola Sem Partido, a ação do conquistador torna o professor um agente antidialógico, um instrutor, separando-o do papel social de educador. Tal postura resulta da visão conservadora que, através da invasão cultural, descaracteriza a cultura local, alienando homens e mulheres em relação ao seu pertencimento cultural.

> Os lares e as escolas, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores”. (FREIRE, 2017, p.208).

A invasão cultural, ao produzir a descaracterização da cultura do oprimido, despersonaliza as relações familiares e educacionais. Os invasores, ao se apropriarem do conhecimento histórico de uma determinada cultura; bem como da ciência e da tecnologia, procuram os melhores meios de promoção da conquista e

manipulação. De fato, encontramos atualmente no Brasil uma série de ações que mantêm o modelo de padrão cultural dominador e autoritário e rejeita as formas dialógicas de reflexão filosófica. Com isso, se pretende ratificar o núcleo do “Mito da Modernidade”.

A invasão e a subsequente colonização da América Latina formaram, na expressão de Antônio Gramsci, um bloco social dos oprimidos, excluindo muitas vítimas da comunidade de comunicação, produzindo muitos "rostos" invisíveis que, na condição de sujeitos históricos, tornaram-se encobertos pela ação que culminou na intitulada “descoberta”. Essas vítimas históricas do sacrifício sofreram os efeitos da violência da metrópole sobre as colônias, sob a narrativa do progresso e da evolução do bárbaro. Os índios foram as primeiras vítimas da Modernidade afetadas pelo choque cultural de 1492, formando o rosto da resistência nativa que se tornou invisível pelo primeiro holocausto colonial.

Assim, surgem diversos rostos ocultos no bloco social dos oprimidos. Os invasores, segundo Enrique Dussel, dominaram os locais estratégicos da produção, como cidades, estradas, portos, mas a vida cotidiana na América Latina, desses povos que se encontravam sobretudo no campo, tinha uma marcante identidade indígena. O período colonial dominou o índio pela violência e pelas "doutrinas" missionárias, chegando ao inconsciente coletivo da população nativa através da religião e da cultura. O que elucida Enrique Dussel sobre como a ação conquistadora do dominador produziu um golpe civilizatório de modo sistêmico, culminando, no século XIX, as aspirações liberais, que visam impor uma concepção de vida e "cidadania" com base numa racionalidade abstrata, burguesa e individualista, impondo-se a propriedade privada sobre a comunidade, levando à consumação do genocídio indígena.

O tráfico negreiro foi o segundo holocausto da Modernidade, que começou em Santo Domingo, trazido por espanhóis, em 1520, instaurando todo o ciclo do açúcar, do ouro e das especiarias.

> Tudo isso, todo esse valor ("sangue humano coagulado", diria metaforicamente Karl Marx), era depositado nos bancos de Londres ou nas despesas dos comerciantes dos Países Baixos, o melhor da Europa "moderna". A modernidade percorria seu caminho civilizador, modernizador, humanizador, cristianizador! Em Cartagena de Índias, o mesmo podia acontecer numa colônia inglesa, portuguesa, francesa, tirava-se a roupa dos africanos, homens e mulheres, e eram colocados em lugares visíveis, no mercado. (DUSSEL, 1993, p.163)

O negro escravo torturado, que serviu como sangue coagulado para formação dos bancos de Londres, nunca na história tinha se coisificado em um grau tão forte de crueldade em nome da riqueza e da rapina, como na fase moderna das conquistas coloniais. Tal façanha apareceu como uma glória da modernidade. Houve, sem sombra de dúvidas, muita resistência. O Brasil insurgiu na organização dos quilombos, com milhares de afro-brasileiros que desafiaram o poder da metrópole; em outros países da América Central, também houve refúgios de escravos, como na Jamaica de colonização britânica.

O mestiço, nesse contexto colonial, é o terceiro rosto que aparece. É filho e filha de índios e dos europeus dominadores, assim como de europeus e negros, e de negros e índios. Será o novo habitante da América Latina, que viverá sua história cultural e política como “ninguém”, sem identidade. O mestiço encontrará em seu corpo e sangue, segundo Enrique Dussel, as contradições da modernidade que, com a pretensão de emancipação, produziu o mito sacrifical do colonizado, anulando suas diferenças culturais e étnicas. Os crioulos constituem o quarto rosto, formado por filhas e filhos de espanhóis nascidos no novo mundo.

> Foram os criollos (crioulos), filhos e filhas brancos, primeiro, e pelos Borbões, depois, ou pelos reis de Portugal no Brasil, que sentiram, muito especialmente no final do século XVIII, a impossibilidade de realizar seu próprio projeto histórico. O "projeto emancipador" foi então hegemonizado pelos crioulos. Crioulos foram José de San Martin no El plata, Simón Bolívar (um "montuano" conservador) na Venezuela e Nova Granada, o cura Miguel Hidalgo na Nueva España. Crioulos nascidos no Novo Mundo, que conheceram e viveram os rios, as montanhas, as selvas como próprias, desde sempre, desde seu nascimento. (DUSSEL, 1993, p.167).

O processo emancipador do século XIX, hegemonizado pelos "criollos", se dividiu, não obstante, dificilmente esses vieram a afirmar o projeto histórico dos indígenas, africanos ou mestiços, ou outros grupos que formaram o "bloco social" dos oprimidos. Por isso, equivoca-se, segundo Dussel, Simón Bolivar em seu sonho de fácil unificação da América Latina, ao vislumbrar uma emancipação, cujos traços de libertação apenas se referiam à identidade étnico racial branca.

Consumada a nova emancipação nacional entre 1821 e 1822, do México ao Brasil, podemos observar a presença de um "quinto rosto", o dos camponeses, muitos entre eles indígenas que abandonaram suas comunidades, mestiços empobrecidos, mulatos que se dedicam ao trabalho da terra e que sofrem com a discrepância das desigualdades sociais.

Em certas regiões como no México assinala Dussel, ocorreram verdadeiras revoluções dos camponeses sem terra levando à morte de seus líderes, como Francisco Villa e Emiliano Zapata. No Brasil, houve diante do rosto do camponês um chamado ético de alteridade surgido, na região de Angicos, trinta milhões de nordestinos encontraram uma demonstração de insurgência popular com a aplicação do método educacional de Paulo Freire. Baseando-se na conscientização por via da leitura de mundo do oprimido foi possível alfabetizar em um intervalo de quarenta horas, trezentos camponeses das lavouras açucareiras.

Tal demonstrativo de eficácia pedagógica do método de Paulo Freire deve-se ao seu caráter descolonizador. Outro marco na luta por independência e reforma-agrária no Brasil foi o movimento de Educação Popular, a partir da vitória de Miguel Arraes para Governador do Estado de Pernambuco em 1962, em sintonia com a indignação de milhares de camponeses analfabetos, que forjaram as ligas camponesas, exemplo de protagonismo social na luta por mudanças, sob a liderança de Francisco Julião[5]

O sexto rosto é o operário. Com a revolução industrial iniciada na Inglaterra através da maquinaria e da grande indústria no século XIX, incorporou-se a força de trabalho do operariado ao processo de produção de mercadorias, cujo resultado foi uma intensificação da jornada de 16 a 18 horas diárias de exploração, incluindo-se mulheres e crianças ao processo produtivo. Desse modo, a expansão das fronteiras em busca de novos mercados consumidores levou a uma etapa neocolonial que, no final da Segunda Guerra Mundial em 1945, torna os Estados Unidos da América a nação mais poderosa na disputa pela hegemonia do mundo. A América Latina, no processo das novas conquistas neocoloniais, encontra novas matrizes colonizadoras para a expansão do mercado capitalista, assistindo à produção de novas formas de invisibilidade e manipulação com efeitos de ocultamento do rosto dos operários oprimidos.

[5] Francisco Julião Arruda de Paula, nasceu no Engenho Boa Esperança, no agreste pernambucano advogado e político brasileiro foi uma das principais lideranças das Ligas Camponesas, responsável pela desapropriação de terras no Engenho de Galileia, eleito em 1954 a Deputado, como primeiro Parlamentar do PSB no Estado de Pernambuco. Com o aumento da repressão no campo e início da Ditadura Militar, Julião foi perseguido e preso tendo o segundo mandato como Deputado cassado em 1964. Exilado, deixou o país em 28 de dezembro de 1965, com destino ao México. Com a anistia política de 1979, retornou ao Brasil, mas não foi eleito Deputado constituinte em 1986 pelo PDT, fato que o motiva a retornar ao México, falecendo em julho de 1999, de infarto, no Estado de Morelo.

O sétimo rosto da modernidade é dos marginais. Com efeito, não há só uma superexploração dos operários. Com o desdobramento da mais-valia[6] relativa e absoluta, cada vez mais cresce um tênue capital periférico circulando entre essa parcela desprovida, que Marx denominou de "exército operário de reservas", gerado da fraqueza estrutural da sociedade capitalista. Nos países latino-americanos, tal exército de excluídos forma-se nas periferias, nas megalópoles como São Paulo, México, Santiago, como efeito da conurbação marginal, alcançando vários milhões de vítimas nessas condições.

Quando os invadidos começam, segundo Paulo Freire, a recusa existencial da estrutura verticalizada da sociedade colonizadora, inicia-se por extensão a recusa do autoritarismo. Tal negação gera a resistência contra as narrativas que justificam a opressão sobre os oprimidos, pondo-os na condição de seres inferiores, mestiços, preguiçosos. Renunciar aos invasores significa, segundo Freire, a superação da dualidade entre dominados e dominadores. Disso decorre que não se pode realizar uma revolução sem que essa não tenha como propósito, também, a liberdade cultural. Nesse sentido, a revolução cultural é a continuidade da ação dialógica que não se deixou suprimir pela “cultura do silêncio”[7].

A revolução cultural nos marcos civilizatórios de resistência significa o posicionamento crítico contra o tipo de educação conservadora que pressupõe a neutralidade axiológica dos professores, apenas para se manter a dominação de classe. Por isso, no contexto da revolução cultural, exige-se o máximo de investimento no processo de conscientização das massas. Nesse sentido, a formação humanista deve fazer do processo educativo uma atitude que produza o despertar do que Platão

[6] A mais-valia para Karl Marx é o processo resultante da venda da força de trabalho, analisada pelo filósofo alemão no livro I parte V da obra *O Capital*. Marx define a mais-valia como parcela de trabalho não-paga aos produtores de mercadorias, que surge como efeito “mágico” da vida social, porém esse fenômeno deriva da intensificação da jornada de trabalho, que produz, cada vez mais, a incorporação da mão-de-obra operária na produtividade do trabalho, em uma mesma escala de horas. Os operários transformam (a mais-valia absoluta em relativa), e produzem, como consequência, a riqueza dos proprietários dos meios de produção em detrimento da pobreza gerada pela exploração do produtor de mercadorias. Esse processo resulta na metamorfose que transforma dinheiro em capital. Os capitalistas, na busca frenética por mais lucros, produzem como extensão a precarização das condições de vida do trabalhador, com o aumento da exploração e do desemprego nas sociedades capitalistas.

[7] Por cultura do silêncio Paulo Freire identifica na obra *Conscientização*, uma totalidade que faz parte de uma superestrutura maior. Tal fenômeno nasce das relações de dependência nas formas de pensar, expressar e ser cotidianas dos países subdesenvolvidos. Em suma, a cultura do silêncio é um resultado da invasão cultural e dominação dos conquistadores, detentores da “palavra”, em relação aos colonizados submetidos à cultura “sem palavra”.

denomina de “espanto” filosófico. A política, nesse sentido, é uma ação cultural que apenas faz sentido quando aliada ao propósito da humanização.

Com isso, surge a necessidade de se pensar o processo de temporalização, como algo pertencente ao universo humano. Sendo capazes de reflexão os seres humanos são históricos e se diferenciam por estarem situados no mundo e com o mundo. Por isso, se diferenciam da transformação da semente em árvore fenômeno que não implica em uma ação transformadora sobre o mundo através da cultura ou da história. A condição de ser árvore é apenas a de germinação. Em contrapartida, apenas os humanos se desenvolvem a partir das suas raízes culturais, apenas os humanos em seu sentido genérico são seres temporalizados sob as condições de possibilidade que os tornam humanos, encontrando-se, como seres culturais, a partir da linguagem criadora capaz de atribuir uma fonte de significados ao mundo.

Disso decorre que, quando submetido à situação de opressão, se mantém-se na condição de espectador do real o ser humano torna-se uma manifestação, segundo Freire (2017), da própria alienação enquanto “sloganização” e massificação. Com isso, o sujeito histórico perde-se de si mesmo, torna-se um ser massificado, e nega seu desenvolvimento autêntico. No Brasil, como nação colonial dependente, formada como produto das decisões da coroa portuguesa em contexto de exploração e manipulação ideológica, os discursos populistas usam narrativas do pleno desenvolvimento como estratégia de submissão. Em tal contexto, as sociedades colonizadas necessitam de uma volta à sua matriz de sapiência, a partir das contradições que impedem o real desenvolvimento de seu processo civilizatório.

Após uma criteriosa análise da teoria da ação antidialógica, Paulo Freire chega a algumas conclusões importantes acerca do papel social a ser cumprido por educadores e líder populares. Segundo o filósofo da esperança, apenas através do diálogo se forma uma liderança com valores afirmativos da vida. Ao líder ou educador popular, é designada a tarefa de estar junto com os oprimidos, pois, em um horizonte de possiblidades, educadores e educandos se realizam em um ato de solidariedade recíproca.

O projeto revolucionário consiste na superação da dependência e da ação assistencialista. Frente às contradições históricas entre a sociedade dependente e a metrópole, a classe dominante serve-se de reformas de caráter anestésico a fim de

criar obstáculos que inviabilizem o desenvolvimento da radicalidade revolucionária em relação aos colonizadores. Por esse motivo as reformas são parte integrante da estratégia utilizada pela matriz colonizadora que, através da conquista, manipulação, da invasão econômica e cultural, utilizando-se das diversas justificativas ideológicas sob o manto da paz, perpetram a violência contra os oprimidos. No contexto político atual, o discurso colonizador aparece através da proposta Escola Sem Partido produzindo a exaltação da família e da religião através de padrões rígidos e enaltecendo comportamentos colonizados e antidialógicos.

A construção histórica da liderança revolucionária, segundo Freire (2017), é uma tarefa de adesão aos oprimidos, que traz as marcas de uma experiência existencial de renúncia à estrutura hegemônica da classe dominante, abrindo-se a possibilidade da comunicação com os oprimidos. A ação comunicativa é esperançosa realiza-se com fé no Outro, possibilitando o debate entre os diferentes. Disso resulta que a empatia entre as massas e seus líderes é uma superação da concepção domesticadora exercida pelos opressores, sob a perspectiva da conquista mantida como Missão Civilizadora ou realização da vontade divina, que representa o desiderato do conquistador. As massas, com os opressores hospedados nelas, guardam uma visão titubeante da liberdade, uma visão ingênua e mágica da religiosidade, construindo uma falsa concepção de Deus, da escola e do que venha a ser a cidadania.

A liderança de Fidel Castro foi analisada por Freire como um demonstrativo social do despertar das massas para uma consciência crítica. No contexto da Revolução Cubana, tratava-se de um momento de fechamento e invasão cultural, em que a população se encontrava submetida à brutal ditadura de Fulgencio Batista. Com isso, toda a polarização em torno da adesão das massas a uma situação histórica objetiva revolucionária dar-se-á pela ruptura da “aderência” aos opressores. A crescente desconfiança das classes populares a essa adesão impossibilita uma ação dialógica, gerando medo da mudança e criminalização dos líderes revolucionários. Disso decorre que a classe dominante, em face da conquista, usa diversos métodos e, muitas vezes, apropriação messiânica como forma de manipulação e invasão cultural, para dominar a consciência do oprimido.

> Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram, para

> a transformação do mundo em colaboração. O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é o tu que o constitui. Sabe também que constituído por um tu um não-eu- esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu, passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 2017, p.226).

As primeiras considerações de Freire vão no sentido de identificar o eu antidialógico e dominador que, a partir da conquista, transforma o tu dominado em um “isto” ou coisa. De um modo diferenciado age o “eu” dialógico que, em face da alteridade, traz a marca do diferente, do separado, do não-lugar. A teoria dialógica sabe que, com o “eu”, faz-se dois “tu”, por não se tratar de relações simétricas entre pares de iguais, como os gregos concebiam a democracia, mas de diferentes pessoas, cuja existência ultrapassa a existência do “eu”. Com isso, a ação dialógica encontra os sujeitos históricos na pronúncia do mundo em constante transformação. A liderança revolucionária não se constitui em nenhum momento da sua ação, como detentora do saber absoluto; a co-laboração como característica da ação dialógica, dá-se entre sujeitos que apresentam diferentes níveis de responsabilidades e apenas se realizam na comunicação.

Na perspectiva pedagógica de Freire (2017), não há comunicação que se realize senão através da colaboração. Nesse sentido, não há lugar para conquista manipuladora das massas. A relação dialógica dá-se por adesão e a comunicação não impõe verdades, não maneja, não domestica, não “sloganiza”. A adesão dos oprimidos, a luta por liberdade, é fruto de uma intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade. Disso decorre que a teoria antidialógica é uma mitificação da realidade para manter a dominação, sendo a tarefa do líder revolucionário ou educador dialógico promover a atitude filosófica de desocultação dos rostos oprimidos pelas narrativas colonizadoras.

Uma liderança revolucionária atenta acredita na potencialidade das massas, desconfiando do opressor hospedado nelas. “É a comunhão, segundo Freire, que promove a colaboração empática, comunicante, humilde e amorosa fazendo da revolução ação criadora da vida, ainda que, para criá-la, seja obrigada a deter vidas que proíbem a vida” (FREIRE, 2017, p.233). Nesse sentido, a revolução é ato de biofilia que leva à comunhão entre lideranças e massas e ao desaparecimento do grande líder que controla através de seu poder a história.

2.2. Linhas abissais no contexto colonial das epistemologias do sul.

As relações sociais são, segundo Boaventura na obra *Epistemologias do Sul*, momentos intraculturais ou interculturais, representando relações assimétricas de poder. Assim, os estados da vida política são constituídos por diferentes formas de conhecimento, cada qual com sua validade. Os pressupostos que fundamentam o multiculturalismo partem de uma cultura dominante, cujo propósito é muito mais individual do que coletivo. Já as relações interculturais pressupõem o reconhecimento das singularidades, produzindo efeitos de reciprocidade das culturas capazes de produzir, nas tensões, o enriquecimento mútuo entre elas.

Esse debate, afirma Boaventura (2010), procura compreender as linhas abissais que formaram o direito moderno e o conhecimento ocidental, através da filosofia, teologia e ciências modernas, tornando os saberes populares epistemologicamente marginalizados. Em um segundo momento, visa-se analisar como a intervenção do conquistador foi tão violenta ao ponto de suprimir todas as práticas sociais de conhecimento, constituindo o epistemicídio, ou seja, a invisibilidade da sabedoria popular, sob a justificativa da missão colonizadora que procura homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais e diminuindo as diversidades epistemológicas, culturais e políticas.

> Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e muitas vezes, acabaram-se autodefinindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumento de governo indireto, inculcado nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados. A perda de uma auto-referência [sic] genuína não foi apenas uma perda gnosiológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica; saberes inferiores próprio de seres inferiores. (SANTOS, 2010, p.10.)

A análise do contexto social das epistemologias do Sul, de Boaventura Santos, é um modo atento de investigação dos fundamentos dos saberes coloniais modernos, convertidos pelo pensamento abissal em axiologicamente neutros, através de práticas colonizadoras que se expressam em nossa atualidade diante dos desafios da proposta da Escola Sem Partido. Com isso, nasce novamente a questão de partida: quais as reais possibilidades de obtermos o reconhecimento das culturas, valores e saberes do Sul? A segunda ideia é que a colonização suprimiu as práticas de

conhecimentos locais, transformando-as, segundo o pensador português, em conhecimentos alienígenas. Nisso consistiu o epistemicídio, sob o pretexto da missão civilizatória, a qual procurou, desde o primeiro traçado abissal de Tordesilhas, homogeneizar o mundo, anulando as diferenças culturais. Tal contexto de obliteração cultural produziu efeitos negativos que ressoam em nosso cenário político e educacional através de ações recrudescidas, que tornam invisíveis os corpos e a cultura do oprimido. O resultado desses entraves tem sido um desperdício de experiência social e redução das diversidades epistemológicas que no caso latino-americano se convertem em práticas normativas neocoloniais.

As condições do tempo presente tornaram as discussões sobre as diferenças culturais e políticas, segundo Boaventura (2010), mais profundas, pois o capitalismo global ultrapassa a dimensão social do modo de produção, tornando-se um regime cultural que estende a dominação para além da reprodução econômica da vida, chegando à família e à religião, e formando os critérios avaliativos do que vêm a ser méritos científicos e morais. Tais circunstâncias abrangem os problemas enfrentados por educadores e educadoras, quando o assunto suscitado no ambiente escolar são os efeitos da colonização.

O pensamento abissal constitui-se a partir de um conjunto de distinções entre dimensões visíveis e invisíveis, daí resultando que as linhas visíveis demarcam o espaço invisível do outro lado da linha. Os colonizados do outro lado da linha tornam-se inexistentes e são excluídos de forma radical, permanecendo, segundo Boaventura Santos, exteriores ao universo. O fundamento do pensamento abissal se encontra na impossibilidade de um lado da linha habitar a outra dimensão. Para além da realidade hegemônica, há apenas invisibilidade, inexistência e o não lugar, tal como se observa no atual modo recrudescido de anulação do Outro como um ser da diferença.

Esta distinção, segundo Boaventura, é a matriz de todos os nossos conflitos, esgotando o campo da realidade relevante e manifestando uma maior dicotomia entre a metrópole e o território colonial. Enquanto a dicotomia da regulação/emancipação é aplicada na sede metropolitana, nas colônias a ação dos poderes dominantes projeta uma dicotomia regulação/violência. O conhecimento e o direito modernos representam as manifestações elaboradas do pensamento abissal e criam subdivisões de sistemas, de tal modo que as linhas visíveis dominam as invisíveis, concebendo a ciência moderna como monopólio da ciência universal.

O direito moderno nasce a partir do tratado de Tordesilhas, representando o interesse do Estado. Ilegal e legal são as formas relevantes perante a lei, e por esta razão, segundo Boaventura, o território sob a égide da ação colonizadora não reconhece pessoas fora dos interesses da classe dominante. Tal fato resulta na formação das linhas abissais, que estabelecem o domínio do não direito, do não lugar, a partir do olhar do conquistador sobre o conquistado. As tensões entre ciência, filosofia e teologia se apresentam de modo visível, mas todas desse lado da linha; a sua visibilidade se assenta na invisibilidade das formas de conhecimentos populares. Esses conhecimentos desaparecem, por se encontrarem além do pressuposto lógico do verdadeiro e do falso.

Em suma, a cartografia entre o Velho Mundo e o Novo Mundo mantém a injustiça social global. Nesse sentido, a luta pela justiça global deve ser também a luta por uma justiça cognitiva que exige um novo pensamento de dimensão pós-abissal, a partir do cosmopolitismo subalterno como um contra movimento de resistência à reprodução do pensamento abissal. Por mais excludentes que sejam as práticas coloniais, pode-se forjar, para Boaventura, uma resistência epistemológica a partir da defesa da justiça cognitiva global, como único fundamento seguro para a justiça social.

As obrigações estatais e constitucionais, em um contexto social do Estado de Exceção no mundo neoliberal latino-americano, estão sendo substituídas por contratos privados e despolitizados. Essa situação tem sido descrita como a ascensão do fascismo. Uma relação de poder completamente desigual age a partir do pressuposto de que o mais forte tem o poder de veto sobre os mais fracos. Entre as formas de fascismo, a destacada por Boaventura é o fascismo social, que reafirma a perspectiva de Tomas Hobbes acerca do estado de natureza, produzindo o contrato social sob duas formas: pós-contratualismo, refletindo nossas condições atuais e históricas, excluindo os cidadãos dos direitos históricos conquistados; e uma forma de fascismo social, consistindo no pré-contratualismo, bloqueando o acesso de novos grupos sociais à cidadania.

Como regime social, segundo Boaventura, o fascismo pode coexistir com a democracia liberal, sem precisar se utilizar de um ultimato final; o regime coexiste com a ideia de pluralidade, levando as sociedades politicamente democráticas a serem socialmente fascistas. Tais prognósticos se aplicam ao contexto atual brasileiro, a partir da instalação de um Estado de Exceção no qual o valor democrático das

relações que envolvem a vida orgânica do espaço escolar e a liberdade de expressão dos professores encontra-se abalado.

> O pensamento pós abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confrontando a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2010, p.44).

O marxismo é um demonstrativo de concepção pós-abissal, que aspira a transformação revolucionária mediante a emancipação das populações descartáveis do Sul global. Sem o reconhecimento da invisibilidade das epistemologias do Sul, o pensamento crítico continuará sendo pensamento derivativo, reproduzindo as linhas abissais. O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul, usando uma epistemologia do Sul.

A primeira condição para um pensamento pós-abissal é a co-presença radical dos saberes ecológicos no mundo, que pressupõe a abolição da guerra e da intolerância seja entre um grego ou bárbaro no século V a. c, um cristão e um judeu na Idade Média, um europeu e um selvagem no Novo Mundo. A ecologia de saberes tem como premissa o reconhecimento da pluralidade epistemológica do mundo. O que constitui o pensamento pós-abissal é o reconhecimento da diversidade sócio-cultural do mundo.

Nesse contexto, em que os valores da ciência moderna cumprem os desígnios da ação colonizadora, é proveitoso pensar na ecologia de saberes como intervenção no real e não mera representação. Com efeito, a construção cognitiva combina-se com o ético-político, e a ecologia de saberes se diferencia da objetividade analítica e da neutralidade política. A ecologia de saberes “[...] enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico” (SANTOS, 2010, p.48). Nessa perspectiva formam-se os saberes através de desvios das linhas abissais, e estas dão-se nas relações entre saberes que para Boaventura (2010) se encontram dentro e fora da modernidade ocidental sem se desprezar os conhecimentos populares. “A ecologia de saberes é uma epistemologia desestabilizadora no sentido em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível”.

(SANTOS, 2010, p. 54). Ao contrário, observam-se as tensões do pensamento abissal e, recusa-se de modo crítico, a sua forma eurocêntrica, mantendo-se as tensões próprias de um processo civilizador e intercultural.

2.3. O mundo global e os excessos de normatizações

A globalização surge no mundo capitalista como uma etapa de internacionalização que permite, segundo Milton Santos, a compreensão do contexto atual, através de dois aspectos importantes: o estado das técnicas e o estado da política. Há de modo equívoco uma tentativa de separar uma dimensão da outra, todavia técnica e política nunca se separaram historicamente. Acontece que a globalização não é apenas a existência de processos técnicos, mas um conjunto político de ações que formaram um mercado global. “Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada”. (SANTOS, 2000, p.24).

O epicentro do debate, nos dias atuais, passa por um diferente modo político de utilização da técnica: esse mundo que, segundo Milton Santos, apresenta-se como possibilidade, como momento importante na renovação das esperanças, fazendo-nos almejar uma outra globalização e uma nova maneira de utilizar os sistemas técnicos contemporâneos. O desenvolvimento da técnica, afirma o geógrafo, aparece na história através do Iluminismo, como uma etapa de progresso ininterrupto.

Porém, as sociedades atuais são levadas a uma homogeneização da técnica através da intermediação política, ao mesmo tempo em que se dá uma fragmentação da produção das mercadorias que gera a divisão do trabalho de tal maneira, por exemplo, que parte pode ser realizada na Tunísia e outra na Malásia. Isso é possível porque o fenômeno técnico pressupõe uma certa unidade política de comando. Tal unidade funciona nas empresas, segundo Santos (2000), estabelecendo diretrizes ao mercado global, enquanto as ações dos estados e das instituições nacionais não são suficientes para manutenção da ordem. Um fator determinante no contexto do mundo globalizado é a inserção da informática como agente importante para imposição de uma mais-valia mundial, produzindo a eficácia do sistema através da unidade do tempo e da técnica de comando.

Esses agentes que produzem nosso tempo histórico são um imperativo para melhor compreensão de nosso contexto. Com isso, a história nos conduz a um olhar sobre os aspectos políticos da globalização, mostrando, ao mesmo tempo, os senhores da velocidade e os atores do discurso ideológico. Se, através da técnica, se cria a noção de fluidez, questiona Santos (2000): “a quem de fato serve a mais-valia global?”. Quais os setores que são realmente fluidos? Há um fator determinante na construção histórica da contemporaneidade, enunciada como motor único em escala global. Tal contexto torna-se possível pela internacionalização das relações capitalistas, do dinheiro, do sistema de crédito, da dívida, do consumo e da informação.

O mundo caminha, cada vez mais, para a hegemonização da técnica e a mundialização da mais-valia, que pedem todos os dias mais conhecimentos cibernéticos. Com a globalização, parece que estamos mais próximos de uma sociedade cuja filosofia sofre uma crise da universalidade dos seus conceitos, em detrimento de uma sociedade de universalidade empírica que, a cada dia, impõe questões naturais, artificiais e políticas. Hoje, nos encontramos em um contexto em que o prognóstico é de um período de crises, mensurada por meio de técnicas contemporâneas. Assim, surge o computador como instrumento de medida e de controle das crises sucessivas, encontrando seu ápice na tirania do dinheiro e da informação, que não seria possível sem o controle do sujeito. Disso deriva o papel avassalador da globalização e da hegemonização na vida, aprofundando a crise e formando a concepção de um pensamento único como motor da história.

> No período atual, o estrutural (dito dinâmico) é, também, crítico. Isso se deve, entre outras razões, ao fato de que a era presente se caracteriza pelo uso extremado de técnicas e de normas. O uso extremado das técnicas e a proeminência do pensamento técnico conduz à necessidade obsessiva de normas. (SANTOS, 2000, p.36.)

Nesse sentido, a coisificação da sociedade globalizada gera, segundo Santos (2000), uma percepção fragmentada, alterando substancialmente a condição do sujeito na vida social, estabelecendo um discurso único no mundo, caso que faz-nos pensar na ação dos defensores da Escola Sem Partido, reflexo da cultura de massas hegemônica.

A ideologia dominante em tal contexto amplia as desigualdades de todos os modos interpessoais, regionais, internacionais e de classes legitimadas pela competitividade. Propagam-se a dissimulação e o cinismo, produzindo efeitos negativos de exaltação da esperteza, representando o declínio da sinceridade e a glorificação da avareza, que exclui toda generosidade. Essa situação gera uma crise da alteridade, de tal modo que se decreta o fim da ética e da política. Disso decorre o triunfo das necessidades pragmáticas e o ideal de democracia é substituído pelo capital, cujo poder é uma referência à globalização.

> O século XVIII produziu os enciclopedistas, a Revolução Americana e a Revolução Francesa, respostas políticas às ideias filosóficas. Num momento em que o capitalismo também se reforçava, se as técnicas também houvessem sido entregues inteiramente às mãos capitalistas sem que, pelo outro lado, surgissem as ideias filosóficas (que também eram ideias morais), o mundo teria se organizado de maneira diferente. (SANTOS, 2000, p.64).

Nesse sentido, Santos (2000) identifica a perda de encantamento do mundo, fato que encontra justificativa na falência da universalidade ética, cujas práticas são encontradas facilmente no atual contexto escolar brasileiro através da proposta da Escola Sem Partido. Em última instância, trata-se da falência do espírito das luzes que, na pretensão de alvorecer da modernidade, não atingiu de modo concreto os anseios do bem comum e democrático, por meio do estado de direito. Tais aspirações não alcançaram o propósito de liberdade plena do cidadão. A globalização, a partir da crise filosófica demonstrada aniquilou a concepção de solidariedade, aumentando a competição individualista, devolvendo o homem à condição primitiva de ser no mundo por si. Nessas condições estamos reduzidos moralmente à barbárie.

A preocupação que constitui a ideia ou "*eidos*" do fazer político é a formação do cidadão. No atual contexto, a igualdade e a liberdade em seu sentido substancial assumem uma perspectiva pejorativamente utópica, fazendo falecer a dimensão ética da dignidade humana, substituída pela nevrálgica concepção do cidadão servo. Por último, pode-se avaliar que, a partir das contribuições de Milton Santos, a globalização, em seu atual estágio, encontra-se separada do "mundo da vida", pois o capital tem direcionado as atitudes políticas para uma degeneração dos valores filosóficos, da cultura popular e da democracia, atribuindo poder excludente para os aparelhos de Estado que agem a serviço dos interesses dos empresários, da

mitificação dos mercados e da naturalização das desigualdades, o que se reflete na crise de valores no próprio ambiente da educação brasileira.

2.4. Teoria da ação anti-dialógica no contexto latino-americano

Os seres humanos, na concepção de Freire (2017), que reverbera Marx, são forjados na práxis. Direciona-se pela ação fazendo-se diferentes dos demais animais que são entes adaptáveis ao mundo, e apenas reagem as condições do ambiente. Os seres humanos se diferenciam por estarem em emersão, surgindo no “mundo da vida”. São capazes de síntese cultural e de admiração ante o que vivem e fazem. Os animais não transformam a natureza através do trabalho, e não manifestam valor em relação à vida; não apresentam consciência crítica, nem possiblidade de ser em relação ao Outro. Se os homens são agentes transformadores do mundo, apenas o são na medida em que tornam-se seres da ação e da reflexão. A unidade de práxis revolucionária, liderança, coordenação e direção apenas pode se realizar a partir da negação dos pressupostos conservadores que transformam as massas em objeto de dominação.

A liderança “progressista” que nega a práxis dos oprimidos não pode promover uma educação libertadora; por isso, cabe a um educador favorecer a superação do caráter dúbio da consciência situada, entre opressores e oprimidos; em tal situação, a consciência intransitiva não ultrapassa a condição de fechamento no mundo, que o põe na condição de quase coisa. Uma liderança revolucionária que não dialoga está completamente em desacordo com os propósitos de transformação social. Assim, Freire (2017) propõe aos líderes e educadores uma ação autêntica e contrária à alienação revanchista dos opressores que, “penetrando” a consciência dos oprimidos, geram um sectarismo antidialógico, com a falsa consciência de que chegaram ao poder. A verdadeira revolução tem que estabelecer, segundo as contribuições filosóficas de Freire, a radicalidade corajosa com as massas, em uma relação de solidariedade e humildade, produzindo a humanização da ação.

As consequências, ao se proceder como “necrófilos” e não como “biófilos”, é a aniquilação da vida, coisificando-se os homens através de narrativas, que significam atos de violência contra os oprimidos no processo de opressão, ação denominada por Freire de “necrófila”, resultado de uma sociedade verticalizada. O caminho da libertação e da autenticidade dá-se na atitude de “morrer para reviver” com os

oprimidos. Aniquilando o opressor que existe em nossa condição de sujeito, realizamos a transcendência da alma e do corpo de modo “biófilo”.

> Na verdade, enquanto no primeiro[a classe dominante vive do *status quo* vertical, da “morte em vida” dos oprimidos] é licito dizer que alguém oprime alguém, no segundo, já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas que os homens se libertam em comunhão. Com isto, não queremos diminuir o valor e a importância da liderança revolucionária. Pelo contrário, estamos enfatizando esta importância e este valor. E haverá importância maior que conviver com os oprimidos, com os esfarrapados do mundo, com os “condenados da terra”? (FREIRE, 2017, p.179).

As censuras realizadas pelos defensores da Escola Sem Partido anulam, enquanto condição pedagógica, a reflexão acerca do Outro. Nesse sentido, faz-se indispensável o reconhecimento da intrínseca referência da subjetividade, em seu processo de constituição, às dimensões da alteridade e do mundo da vida. Nesse sentido, não se pode afirmar que a liberdade seja doação ou conquista que se realiza de modo isolado do pertencimento cultural. A liberdade, segundo Freire (2017), é autonomia conquistada a partir do contexto cultural e antropológico, realizando-se como ato de comunhão e transcendendo os preconceitos, constituindo-se por essa via, uma filosofia capaz de refletir na práxis a condição dos condenados da terra.

Se as elites opressoras se perpetuam a partir do esmagamento da sociedade de um modo necrófilo, somente através da comunhão podem-se libertar. A ciência e a tecnologia, que estão a serviço do propósito domesticador da classe dominante a partir de uma aderência coisificada ao presente petrificado, necessitam de uma experiência fenomenológica do “voltar às coisas mesmas”, pois através da reflexão se alcança a liberdade. Por isso, o processo de massificação é uma sloganização que transforma o sujeito em quase coisa, com a intenção de tornar absoluta a ignorância dos oprimidos.

A consciência dominada é dual e ambígua, pois não se libertou dos propósitos do opressor, mantendo uma relação antidialógica com seus contrários, seja de modo austero ou paternalista, aniquilando a possibilidade de reflexão através da ideologia da classe dominante. Com isso, cria-se narrativas capazes de manter os oprimidos na resignação pacificadora e como seres massificados, reduzidos ao estágio alienado de uma consciência quase intransitiva.

As narrativas que justificam o *status quo* reduzem os oprimidos a culpados e inferiores. Tais preconceitos não promovem a comunicação. Assim, a política que usa da estratégia de dividir para dominar representa uma ânsia necrófila dos dirigentes, que percebem na fragmentação dos oprimidos, enquanto classe, um modo de dividi-los através da política do circo, para melhor dominá-los. Disso decorre, que o despertar das classes oprimidas para a curiosidade epistemológica é violentamente freado pela classe dominante.

Desse modo, a ação divisória serve-se do messianismo, em um estado no qual os opressores aparecem como salvadores dos oprimidos, escondendo o seu verdadeiro intento de explorá-los e massificá-los. Na manutenção da ordem da riqueza, o opressor aparece como seu salvador. O equívoco das massas, segundo Freire, está na crença de que a salvação das mulheres e homens acontecerá de um modo isolado, como um ato dependente da anuência do senhor hospedado na consciência do oprimido.

Numa psicanálise da ação opressora, o opressor aparece transvertido na condição de homem generoso. O equívoco é a justificação da ordem injusta e necrófila, mantendo-se, com isso, um valor a ser pago pela “paz”. As massas, nesse contexto, aparecem como um objeto de manejo e os oprimidos, como meros espectadores. Surgindo os sinais de revolta e rebeldia, as elites dominadoras iniciam seu manejo tático pela manipulação. Tem a classe dominante uma profunda intuição da força que exerce o pensamento crítico e dialógico dos líderes revolucionários com as massas. Em tal situação, os opressores se utilizam das mais diferentes narrativas que impedem a verdadeira comunicação.

2.5. Considerações acerca da possibilidade de uma filosofia latino-americana

A pergunta em torno da existência de uma filosofia latino americana não foi, segundo Leopoldo Zea, feita por nenhum grego. O “espanto filosófico” tradicional pressupõe encontrar nas investigações sobre o ser e o nada, a ordem e o caos, os fundamentos do pensamento europeu, não implicando a um francês, inglês ou alemão nenhuma dúvida acerca da validade da sua filosofia. “La Europa que consideró que

su destino, el destino de sus hombres, era hacer de su humanismo el arquetipo a alcanzar por todo ente que se le pudiese asemejar [...][8]" (ZEA, Leopoldo. [1969], p.2)

Na América Latina, a filosofia do novo continente enfrenta os preconceitos que tornam a pluralidade uma condição de inferioridade. Desqualificando a diversidade e miscigenação, os colonizadores retiram da América Latina o seu significado enquanto civilização e lugar hermenêutico originários.

Dessa maneira, a incapacidade de manifestação do *logos* latino-americano obriga-nos a seguir a filosofia como um grande sistema, cuja racionalidade é apresentada como modelo, desde os sistemas de Platão e Aristóteles ao pensamento de Epicuro ou Pascal, como o de muitos outros pensadores europeus que seriam detentores da razão ou *logos,* enquanto a outra parte do mundo nada mais poderia fazer do que copiá-los. A filosofia insurgente não se limita a uma relação simétrica dos homens com a natureza. Por isso, impõe-se a pergunta de partida em torno da possível originalidade do pensamento filosófico latino-americano. O "espanto" da filosofia produzida em solo latino-americano necessita ser gerado de novas circunstâncias, beber das fontes originárias interrogando o mundo a partir desse lugar diferenciado.

Assim, Juan Batista Alberdi[9] considera os valores ideológicos dos grandes sistemas filosóficos que culminaram sempre em uma ordem política e social. Com isso, todo pensamento sistêmico, a partir de Platão, é expressão racional da cultura ocidental, cujo pensamento metafísico serve de fundamento à práxis. A exemplo de Hegel, com sua metahistória universal, com a ideia de liberdade da Revolução Francesa; e de Marx, com a concepção do homem concreto reivindicando, através da ação transformadora do mundo, a Revolução Comunista. Desse modo, todos os grandes movimentos na Europa consolidaram sua *práxis* em fundamentos metafísicos. Na Europa, segundo Leopoldo Zea, cria-se a filosofia que justifica a ação;

[8] Disponível em:< https://cursosluispatinoffyl.files.wordpress.com/2014/01/leopoldo-zea-la-filosofc3ada-latinoamericana-como-filosofc3ada-sin-mc3a1s.pdf>. Acesso em: 11/09/2018

[9] Juan Bautista Alberdi foi o primeiro pensador hispano-americano que colocou explicitamente o problema da existência de uma filosofia latino-americana em sua famosa aula inaugural de 1842, 'Ideias para presidir a conferência de um curso de filosofia contemporânea. Desenvolveu também, alguns artigos polêmicos na época de seu exílio em Montevidéu, a partir da pergunta de partida, se há uma filosofia americana e qual missão deve cumprir.

na América Latina, a ação constitui-se, de uma só vez, na filosofia a partir da realidade concreta.

A pretensão de importar uma filosofia no Brasil tem como demonstração o positivismo, que produziu um arquétipo universal a ser imitado. Todavia, há na filosofia latino-americana uma recusa ao pensamento que não tenha como ponto de partida os estados de vivências que constituem o tecido do real. Assim, expõe Salazar Bondy que fazer uma filosofia apenas com a intenção de ser uma filosofia latino-americana é um fracasso Zea (2014). Entretanto, uma filosofia constituída a partir dos valores plantados na terra pressupõe uma volta "às coisas mesmas", no tempo e espaço de nossa realidade política. A filosofia latino-americana deve partir das suas circunstâncias, de seus limites, pois o filosofar não consiste na imitação dos valores gregos, mas no enfrentamento dos problemas que constituem o "mundo da vida", e o sentido original de nosso habitar na terra.

A filosofia é mais que uma lógica, é uma ideologia, uma ética que questiona o sentido das relações humanas e do progresso técnico científico. Dessa maneira, como assinala Augusto Salazar Bondy, a filosofia tradicionalmente reveste-se de um caráter mais rigoroso e se filiou sob a influência do pensamento hegemônico a correntes como o positivismo lógico e linguístico, com nomes como Bertrand Russerl, Rudolf Carnap e Ludwing Wittgenstein, que serviram de fundamento para a ciência e a tecnologia. Assim, o positivismo assimilado na América Latina, realizou uma imitação de padrões civilizatórios do Norte produzindo o positivismo do Sul, sem o devido avanço tecnológico. Todavia, a filosofia reivindicada na América Latina é uma arma para desmascarar as ideologias mistificadoras, com a necessidade de subversão da metafísica ocidental, a qual põe entre parênteses a humanidade latino-americana.

> [10]¿Cuál es la filosofía de nuestro tiempo? ¿Cuál tendría que ser la expresión filosófica que nos diese los elementos de juicio para examinar las expresiones de nuestra supuesta filosofía? Ya hemos mostrado una, una entre otras, la de la filosofía estricta, profesional, la del buen pensar. Una filosofía como técnica estricta, la filosofía que ha permitido los grandes avances de la ciencia y de la técnica contemporáneas, la filosofía que está sirviendo al desarrollo aún más amplio de los grandes países desarrollados. La filosofía de la que

[10] Qual seria a filosofia de nosso tempo? Qual seria a expressão filosófica que nos daria elementos críticos para analisar as expressões de nossa suposta filosofia? Já temos mostrado, uma entre outras, da filosofia estritamente, profissional, do bem pensar. Uma filosofia como estrita atividade técnica, uma filosofia que permitiu os avanços da ciência e da técnica contemporânea, a filosofia que tem servido ao amplo desenvolvimento dos grandes países desenvolvidos. A filosofia que deverá preparar bem o nosso povo para formar parte ativa do desenvolvimento, não importa qual continue sendo essa perspectiva. Desde o ponto de vista da nossa tradição, a existência [de tal filosofia] se encontra pobre ou nula de exemplos.

> deberán estar bien dotados nuestros pueblos para formar parte activa de este desarrollo, no importa cual sea o siga siendo esta parte. Desde este punto de vista nuestra tradición, si se acepta su existencia, se encuentra pobre o nula de ejemplos. (ZEA, [1969], p.21).

A necessidade de articular uma "filosofia latino-americana" como expressão da realidade do povo, foi fomentada por Juan Bautista Alberdi em Montevideo desde 1842. Leopoldo Zea, cem anos depois, retoma a proposta para concretizar o projeto de uma racionalidade filosófica que encontre a sua fonte de significados nas circunstâncias de seu contexto histórico. O pensador argentino Juan Carlos Scannone, no plano filosófico, interpreta os documentos da Conferência episcopal de 1968 que representa um marco entre os bispos latino americanos, no sentido da opção preferencial da Igreja pelos pobres. A reunião do episcopado de 1979, em Puebla, no México, irá confirmar essa perspectiva, assumindo um importante passo no percurso latino-americano que encontra, entre seus desafios, a dificuldade de ser cristão em um continente empobrecido.

A filosofia da libertação surge com o propósito de superação da dialética da dependência, instaurando um novo ponto de partida da filosofia a partir da alteridade latino-americana. A filosofia da alteridade de Emmanuel Levinas, na obra *Totalidade e Infinito* (La Haya, 1961), já havia assumido uma postura crítica à tradição grega a partir da experiência ética com o Outro, pensado em sua vulnerabilidade. Levinas expõe uma fenomenologia ética que questiona a totalidade, seja através da relação sujeito e objeto, seja na perspectiva transcendental ou dialética. Com base nisto, a concepção de alteridade da filosofia da libertação, para Juan Carlos Scannone, apenas pode ser compreendida a partir do *logos* situado, assumindo um ponto de partida ético e histórico.

Essa hermenêutica situada encontra nos trabalhos de Rodolfo Kusch outro importante precursor da perspectiva do filosofar latino-americano, produzindo mediações entre símbolos, narrativas populares e religiosidades que formam as manifestações culturais da sabedoria popular. Kusch dialoga com a tradição filosófica que inclui Heidegger e Levinas e promove a descoberta de uma interpretação filosófica interdisciplinar dos símbolos. Reelabora esses marcos conceituais, assumindo como ponto de partida não o "*cogito, ergo sum*" cartesiano como sujeito

isolado, mas o “nós estamos”, na terra abstraído a partir do legado sapiencial da “América profunda”.

Com Levinas, afirma Enrique Dussel, temos o Outro como “absolutamente outro”; doravante, o ponto de partida da filosofia da libertação tem sua origem, segundo o filósofo argentino, no rosto do índio, africano ou asiático, identificado na sua matriz de sapiência como sinal de resistência à totalidade europeia. A filosofia da libertação, para Dussel, é uma superação da europeidade e da opressão e miséria do homem, mas também é ateísmo do Deus burguês e possibilidade de pensar um Deus criador.

> O movimento do método é o seguinte: em primeiro lugar, o discurso filosófico parte da cotidianidade ôntica e dirige-se dia-lética e ontologicamente para o fundamento. Em segundo lugar, de-monstra cientificamente (epistemática, apoditicamente) os entes como possibilidades existenciais. É a filosofia como ciência, relação fundante do ontológico sobre o ôntico. Em terceiro lugar, entre os entes há um que é irredutível a uma dedução ou demonstração a partir do fundamento: o rosto ôntico do outro que, em sua visibilidade, permanece presente como trans-ontológico, metafísico, ético. (DUSSEL, 1986,198p.).

Doravante, há para a filosofia da América Latina, uma demonstração a partir do rosto do outro, que não se expressa na totalidade ontológica, mas na interpretação ética do face-a-face. Aqui a filosofia se descobre, segundo Dussel (1986), como analética, ultrapassando a ordem ontológica e se adiantando no serviço da justiça. A dialética analítica é sumamente teórica, enquanto a ana-lética é intrinsecamente ética. A filosofia que transcende a dialética do conquistador, parte, para Enrique Dussel, de um compromisso moral, negando-se como totalidade imanente fundada sobre si mesma. O mestre ana-lético faz-se, assim, discípulo de seu discípulo, cuja palavra chama à justiça e, nessa medida, revela o que propriamente deve ser questionado.

A filosofia que pretende descontruir-se como racionalidade burguesa e nascer como filosofia popular tem, ainda nas tensões interculturais do filósofo cubano Raúl Fornet-Bentancourt, um indicativo valoroso de reconhecimento das pluralidades culturais. Não, se trata de uma reconfiguração acadêmica da filosofia, mas de uma mudança da tarefa filosófica. A filosofia intercultural não é um fenômeno isolado, nem produto do modismo acadêmico, mas surge do desafio de assegurar a relação entre culturas como regimes civilizatório, em um contexto de uniformização global. Todavia, a globalização como desenvolvimento técnico gerou consequências que revelam a

crise da solidariedade dos mundos reais, produzindo arranjos de assimetria política e nivelamento cultural no mundo global.

O ensino da filosofia, a partir desse novo fazer educacional, encontra na dimensão intercultural o desafio do reorientar-se de forma alterativa a partir dos diversos mundos. A filosofia que, se encontra aberta à comunicação, afirma Freire (2017), não pode realizar o diálogo sem a alteridade, sem a transformação permanente de seu ambiente cultural através da práxis.

> Quero, pois, retomá-la agora, para explicitar o que considero o primeiro pressuposto da Filosofia Intercultural: as experiências das culturas da humanidade como lugares em que se pratica a filosofia. Existe, pois, "filosofia" não porque haja um modelo paradigmático que se expande e globaliza (refiro-me ao "mito" da Grécia como único lugar do nascimento da Filosofia), mas porque existem "práticas culturais" de Filosofia como exercício concreto de pensar e que se encarregam de sua contextualidade e historicidade. (FORNET- BETANCOURT, 2003, 303p.)

A atitude de descentralização da filosofia de seu berço de nascimento grego, em detrimento da compreensão das tradições como um entre os possíveis mundos do filosofar, provoca a desocidentalização em nome de novos achados culturais, e relativiza o berço ocidental da filosofia, tornando-a uma consequência da pluralidade cultural, com diversos locais de nascimento. É, também, reação à compreensão da filosofia como atividade reduzida ao sentido monocultural da ciência.

Há, para o pensamento latino-americano, uma possibilidade que se abre ao filosofar a partir das vivências e fontes orais específicas e não fragmentadas. Tais pressupostos têm a ver com a universalidade das narrativas, que não, se tornam "pós-modernas", no sentido de assimilar sua falência enquanto relato, nem são, segundo Raúl Fornet-Betancourt, "contextualistas" no sentido pragmático de Rorty. Com isso, a filosofia intercultural é constituída de uma universalidade crítica. Valorizam-se os testemunhos, os relatos de experiência que fazem do diálogo um veículo de comunicação dos diferentes mundos; assim como, mantém-se as tensões culturais e preserva-se a necessidade de universalidade situada com os limites que comporta.

A filosofia intercultural propõe a reconstrução da história da razão, do universo concreto e contextual, refletindo uma mudança de posturas no ensino da filosofia, atribuindo novos significados aos contextos sociais que surgem de modo cristalizado pelos preceitos universais. A filosofia que se propõe tal mudança de perspectiva

descoloniza-se através da interculturalidade e redimensiona a razão da unilateralidade para os processos dinâmicos e plurais das civilizações. Assim, torna-se possível o ensino de filosofia a partir da confluência de tensões que encontram na diferença a possibilidade da reflexão democrática.

3.0. ESCOLA SEM PARTIDO COMO CHAVE DE LEITURA DA CRISE DO TRABALHO DOCENTE

3.1. O surgimento da proposta Escola Sem Partido no contexto do Estado de Exceção

O programa Escola Sem Partido apresentou desde seu início fortes ligações, segundo Fernando Penna, com o Rio de Janeiro. O surgimento de tal projeto aconteceu mediante pedido do deputado estadual fluminense Flávio Bolsonaro ao advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, propondo a criação de um projeto de Lei que alterasse a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecendo o fim da liberdade de expressão dos professores, sob alegação de que esses fazem uso de sua audiência para um público cativo, com o interesse de promover uma ideologia de esquerda no ambiente de aprendizagem.

O Projeto de lei n° 2974/2014 foi apresentado na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) em 15 de maio de 2014. O então vereador do município do Rio de Janeiro, Carlos Bolsonaro, apresentou o mesmo projeto com algumas modificações, no dia 3 de junho de 2014 (PL 867/2014). Assim, Miguel Nagib, criador do movimento Escola Sem Partido em 2004, aproveitou o projeto de Lei que havia formulado para a família Bolsonaro, e o disponibilizou na página do seu movimento. Com isso, segundo Fernando Penna, o visitante da página, ao clicar na frase: "por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar", aparecerá a opção para baixar os anteprojetos de lei estadual e municipal, servindo de parâmetro e incentivo para que outros estados e municípios os adotem como Lei.

Em tal contexto, o deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB) propôs a criação do PL 867/2015, gerando a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, junto com outros projetos na mesma linha que encontram-se apensados. Tais projetos receberam um parecer positivo da Comissão Permanente de Educação da Câmara dos Deputados. Desta maneira, o programa Escola Sem Partido entrou em uma fase de repercussão nacional a partir de 2014, e vem crescendo em número de adeptos, na mesma medida em que foi aprovado pelo legislativo de Municípios como Santa Cruz de Monte Castelo-PR e Picuí-PB, e no Estado de Alagoas, através da Lei 7.800, de 5 de maio de 2016, que institui, no âmbito do sistema estadual de ensino o programa "Escola Livre".

Em 2014, a partir do Deputado Federal Erivelton Santana (PSC-BA), foram apresentados dois Projetos (7180 e 7181), cuja intenção persecutória produz um discurso jurídico clamando por alterações da LDB e dos PC'N s, recomendando como providência a manutenção dos valores da família a partir do respeito à convicção dos alunos, pais e responsáveis, com propósitos claros de proibição no ambiente de aprendizado da transversalidade de temas relevantes, como matrizes religiosas afrodescendentes, questões de gênero e de classes. No mesmo ano, esse projeto recebeu por parte do relator Ariosto Holanda (PROS-CE) um parecer desfavorável, que momentaneamente culminou em seu arquivamento. Entretanto, em 2015 os dois PLs foram desarquivados e apensados ao projeto de Lei 867/2015 do Deputado Izalci Lucas (PSDB-DF). Assim, em maio de 2015, o deputado Rogério Marinho (PSDB/RN), através do Projeto favorável à condenação por crime de Assédio ideológico, produziu mais uma medida recrudescida na tentativa de eliminar a pluralidade de concepções filosóficas e pedagógicas, censurando, através do PL 1411/15, práticas de ensino que induzam os alunos na sua orientação política, partidária ou ideológica.

Com isso, o projeto Escola Sem Partido propõe um aprofundamento da escolarização que, segundo Fernando Penna, termina produzindo uma polarização, principalmente entre os setores que não se encontram envolvidos com o trabalho docente, gerando dúvidas sobre qual a função da Educação. No contexto da "Escola Sem Partido", pressupõe-se um limite muito estreito para a escola, que apenas deve instruir, o que não significa o fim da socialização, mas a redução do lugar de fala das diferentes subjetividades, impedindo a pluralidade de representações. Socializa-se aos alunos, segundo Gert Biesta[11], com base nas representações únicas, nesse caso, necessariamente excludentes, respaldando, com isso, as desigualdades sociais.

Assim, Biesta (2012) identifica que nas últimas décadas a linguagem da educação perdeu-se frente às insondáveis preocupações da linguagem da aprendizagem. Os discursos da aprendizagem tornaram-se uma espécie de negócio econômico entre prestadores de serviço e consumidores.

[11] Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/9/28. >. Acesso em: 11/09/2018

> Liberdade de ensinar-assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal-não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa. (Justificação do PL867/2015)

Os defensores da proposta ESP transformam a liberdade de consciência e o pluralismo pedagógico em um dispositivo jurídico persecutório contra a diversidade e as diferenças culturais. Faz-se isso através da anulação da alteridade, mantendo a educação aprisionada a relações simétricas, sob a perspectiva de um domínio racional. Surge uma concepção equivocada de tolerância vista como certo favor que pessoas benevolentes da classe dominante fazem, segundo Freire (2016), em relação aos seus inferiores. A teoria de gênero, na concepção conservadora, é transformada em uma "ideologia de gênero", sob alegação da destruição dos valores da família tradicional, da perversão da orientação sexual das crianças e do aproveitamento da audiência cativa para deturpar os valores religiosos. No entanto, tal projeto faz prevalecer o interesse privado de algumas famílias, com o intuito de cerceamento do pensamento crítico.

Nesse contexto, os alunos, para o advogado Miguel Nagib, são vítimas de um verdadeiro "sequestro intelectual", sofrendo da Síndrome de Estocolmo[12], em que as vítimas se apegam a seus sequestradores e começam a negar que esses estejam errados, culpando os libertadores que, na tentativa de salvar os “reféns”, transformam-se em risco e sinônimo de coerção. Assim, os defensores do ESP criaram no site do movimento uma referência do professor como agressor. Agindo como sequestrador, promove uma doutrinação nos discentes, transformando a relação de ensino-aprendizagem em patrulhamento ideológico. Os responsáveis e defensores da proposta Escola Sem Partido, além de se manifestarem de modo intransitivo, segundo Marise Ramos (2017), não apresentam nenhuma ética, nem respeito com os educadores, fazendo defesa de pressupostos axiologicamente neutros para a educação, escondendo por traz dessa ação um teor repressor e violento.

Em suma, não são mais estranhos os enunciados referentes à educação, com teor enrijecido e manifestações de ódio. Isso, mais uma vez aconteceu, quando o Escola Sem Partido apresentou à Procuradoria Geral da República, o crime de

[12]Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo>. Acesso em: 11/09/2018

Improbidade Administrativa contra o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), alegando ilegalidade no edital do ENEM/2015. O pressuposto de ilegalidade seria pelo critério de nulidade da redação do candidato que venha a desrespeitar os Direitos Humanos. Com isso, temos uma crise na educação brasileira, que se configura pela legitimidade do desrespeito aos Direitos Humanos, ao mesmo tempo em que o Movimento Escola Sem Partido, transformado em associação em 2015, proíbe os professores de apresentarem suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; exceto, nos casos de manutenção da ordem em sala de aula.

Isto condiz com o que Marise Ramos (2017) vem a identificar como slogan do governo provisório, exaltando aspectos ufanistas em nome da pátria e de Deus, usando as estratégias de conquista para produzir um modo de manipulação das massas que, a partir do golpe parlamentar, lançou-nos na arbitrariedade da lei, produzindo os elementos do atual estado de exceção brasileiro. Não é por acaso que, entre os temas selecionados como ideológicos, encontram-se: etnia, gênero, classes, capitalismo e socialismo; produzindo censura política sobre o Plano Nacional de Educação (2014), por incluir questões de gênero no currículo da Educação Básica.

Na obra *Estado de Exceção*, Giorgio Agamben apresenta a suposta diferença entre o poder político e o jurídico a partir da recuperação das teorias de Carl Schmitt. Há um aparente paradoxo entre o Estado de Exceção e a ordem jurídica. Com isso, Agamben (2004) realiza algumas distinções importantes que articulam a norma do direito com as normas designadas pela ditadura comissária, e produzem a relação entre o poder constituinte e o poder constituído. A ditadura comissária é, na prática, a suspensão da Constituição, sob alegação de que as medidas austeras fazem parte da defesa do país e das leis.

Desse modo, produz-se a ditadura soberana como uma expressão do poder político, capaz de gerar uma nova Constituição. Disso decore o surgimento do Estado de Exceção como uma nova relação entre o poder constituinte e o poder constituído. Segundo Agamben (2004), o poder constituinte não é apenas uma questão de força; mesmo que não tenha sido produzido em face de uma Constituição amplamente democrática, mantém com esta uma relação mínima de representação. Nessa perspectiva, sob alegação política, o movimento Escola Sem Partido produz uma deturpação jurídica do ato de educar, eliminando a

capacidade filosófica e ética da educação, capaz de proporcionar o reconhecimento da pluralidade cultural.

É importante relembrarmos que o slogan “educação é um ato político”, tinha o objetivo de combater a concepção de educação tecnicista da Ditadura Militar, na qual, segundo Saviani (2008), a educação se desvinculava da política. Conforme a teoria da “curvatura da vara” de Lenin, produziu-se no caso brasileiro uma inclinação da educação para o lado técnico pedagógico. Ao contrário, portanto, das afirmações do setor conservador, que considera a prática educacional voltada para a formação de uma militância política; a curvatura da vara, em nosso país, foi para uma direção oposta, pois nota-se que o currículo, durante o período militar, exerceu práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem estritamente técnicas.

Dessa maneira, voltando às contribuições de Freire (2017), podemos afirmar que o poder hegemônico das elites produziu uma forma de adesão através da invasão cultural, gerando efeitos ideológicos de invisibilidade sobre os oprimidos, que historicamente foram submetidos a uma educação domesticadora, contrária às ideias progressistas de esquerda. O que resulta dessa relação, segundo Saviani (2008), é a desvinculação entre política e educação. Todavia, esses fenômenos apenas podem ser compreendidos como inseparáveis, pois toda prática política tem uma dimensão educativa e, de modo dialético, a educação também tem dimensão política. No ambiente escolar, o currículo é uma manifestação cultural e ideológica. Disso resulta que a Escola Sem Partido é uma tentativa de tornar esse currículo ideologicamente conservador, sob o enunciado da neutralidade axiológica.

> A desigualdade na distribuição do conhecimento que interessa a classe dominante e dirigente explica, então, porque neste país se continua tendo escolas pobres e para pobres. Explica, ainda, porque o Escola sem Partido quer controlar particularmente as políticas curriculares e a prática pedagógica da escola pública. Para eles, certamente, o professor que vem dos seguimentos populares ou os “intelectuais de esquerda” que atuam nessas escolas são ameaçadores. Daí controla-los persegui-los e criminalizá-los. (RAMOS, 2017, 82.p)

A distinção entre a escola dos pobres e dos ricos produz-se mediante o projeto político da classe dominante, de manter os segmentos populares separados dos “intelectuais de esquerda”. O propósito é a desconstrução das iniciativas de engajamento, controlando as práticas pedagógicas, a fim de manter a consciência dos

educandos massificada em um nível de fechamento e de soluções mágicas, prevalecendo uma concepção intransitiva e antidialógica em relação ao futuro do educando.

3.2. Do senso comum ao conhecimento racional no contexto da Escola Sem Partido

Partimos do artigo intitulado “A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo”, de Rafael Souza e Tiago de Oliveira, que compõe o livro *Escola “Sem” Partido: Esfinge que Ameaça a educação e a sociedade brasileira*, e surgiu como um ponto de partida à reflexão sobre o projeto de Lei Escola Sem Partido n° 867/2015. Com base na precedência do pensamento crítico, voltamo-nos para os obstáculos epistemológicos que dificultam o bem pensar e a livre expressão de educadoras e educadores. Assim, pode-se afirmar que o movimento Escola Sem Partido, apresenta um caráter juridicamente persecutório, que gera consequências na prática de ensino expondo a aprendizagem a uma problemática epistemológica, atingindo o âmbito do conhecimento, principalmente quando se refere à etapa de mediação cognoscível entre educadores e educandos.

Na obra *O Teeteto*, Platão expõe em forma de diálogo a distinção entre crença e conhecimento racional, a partir de uma sentença, segundo a qual um juiz não pode elaborar condenação apenas por conhecimento ocular, por crenças e opiniões, ou por ouvir dizer. Assim, o conhecimento verdadeiro não, forma-se separado do conhecimento científico e racional. Quando, se trata de uma investigação científica, com sua metodologia referenciada em experimentos, demonstrações e observações, devemos, a partir de tais pressupostos, tanto filosóficos como científicos, evitar a imutabilidade desses conhecimentos, afastando-nos da concepção essencialista de uma razão dogmática.

A partir da filosofia da ciência de Karl Popper, é estabelecida a tese de que as conjecturas científicas são aquelas que passam pelo critério de refutação, cujo propósito é a formação dos enunciados científicos contrários aos juízos irrefutáveis do senso comum. Nesse sentido, o método precede os preceitos científicos e conduz a formulação de hipótese por via do critério de falseabilidade. Isto permite a superação dos conhecimentos outrora considerados como verdadeiros. A teoria da geração espontânea de Aristóteles ou o geocentrismo de Ptolomeu, por exemplo, assim como

os cientistas experimentais passaram a preconizar leis na natureza; tais pressupostos devem para Karl Popper, conduzir à formulação de hipóteses, cujos enunciados encontram na falseabilidade um critério de demarcação científica podendo levar à produção de novas hipóteses negadas ou corroboradas pelos pressupostos do método dedutivo.

Se compreendermos a escola como ambiente cuja missão é o trabalho filosófico e científico, a armadilha da chamada Lei da Mordaça, como é denominado o projeto de Lei Escola Sem Partido, é a de transformar a relação de ensino-aprendizagem em práticas vinculadas à *doxa* ou opinião, sob a alegação de uma pluralidade de visões de ensino. A partir do artigo 4, parágrafo IV da referida lei, cria-se um estratagema discursivo que gera confusão em torno da prática de ensino ao se propor, segundo Rafael de Freitas e Tiago Fávero (2017), que um professor, por exemplo de biologia, ensine tanto o *logos* evolucionista como a narrativa criacionista, demarcando, com isso, perspectivas de ensino que anulam os pressupostos filosóficos da educação laica.

Dessa maneira, as narrativas que passam a pertencer ao ambiente de aprendizagem refletem uma crise do trabalho docente, a partir da anulação jurídica e persecutória das temáticas que eventualmente desenvolvam categorias políticas que suscitem uma perspectiva teórica interseccional de gênero, raça e classes. Tais profissionais serão censurados, por exemplo, por não discutirem os valores da família e da religião. Nesse caso, entende-se que é função de um professor de história ensinar que a África foi povoada pelos descendentes de Cam, deixando subentendido que os povos africanos, originam-se de uma maldição bíblica e com isso, justificando essa cultura como amaldiçoada e inferior. Isto faz com que o professor de filosofia renegue os fundamentos da moral laica, pois o ensino de ética torna-se inseparável da religião, reeditando *o Index Librorum Pro-hibitorum*[13] no século XXI.

Os professores terão, com a aprovação de tal projeto, que defender aberrações como a que torna a homossexualidade demoníaca. Em suma, estas atitudes

[13] Index Librorum Pro-hibitorum (“índice dos Livros Proibidos”) representou a reorganização da Inquisição e do Tribunal do Santo Ofício, instituindo a Inquisição a partir da congregação de cardeais dotado de poderes de exceção com intuito de banir as chamadas heresias que estariam enraizadas na comunidade cristã. Essa congregação apresentava-se como uma organização do governo papal, o qual controlava os tribunais da inquisição eclesiástica, e foi instituída em 21 de julho de 1542 pela bula Licet ab initio do papa Paulo III, com semelhanças com as inquisições da França, Portugal e Espanha, os mais importantes Estados-nações, católicos, na época.

produzem a misoginia, o bullying sexual, a violência simbólica em um ambiente ultrajante, reflexo de pais doutrinadores e fundamentalistas.

> Os autores do PL acreditam que as “convicções religiosas e morais” dos pais dos alunos são hierarquicamente mais importantes que os conhecimentos científicos transmitidos pela escola, pois aqueles conteúdos que se chocarem contra seus valores morais não poderão ser veiculados em sala de aula. Fica comprometida, portanto, a distinção entre espaços informais (famílias, igrejas, organizações não governamentais, grupos sociais) e espaços formais (escolas e demais instituições) de educação, sendo que a lei quer reproduzir na escola as convicções individuais das famílias. (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p.124).

O PL compreende que os valores da família conservadora são os únicos que podem ser discutidos na escola, estabelecendo o pensamento único e anulando a diferença a partir da doutrinação, pretendendo fazer da escola uma extensão do templo religioso fundamentalista. De modo diferente, a escola é um espaço cuja missão deve fomentar um projeto político e pedagógico capaz de tornar o ensino filosófico uma oferta de sentidos para realização da humanidade do oprimido. Pode-se desenvolver o trabalho docente situando o contexto histórico em que se originaram o iluminismo, marxismo, liberalismo, nazismo, monarquismo, weberianismo e anarquismo sem tornar a apresentação dessas diferentes concepções uma doutrinação política e ideológica. De outro lado, o desenvolvimento de uma autenticidade em educação é contrário às narrativas fundamentalistas misóginas ou práticas de homofobia que demonizam a homossexualidade e rebaixam a condição da mulher, através de narrativas bíblicas intransigentes.

Por isso, o projeto Escola Sem Partido é inconsequente ao transformar a educação em um serviço em que pais e alunos se encontram na condição de consumidores, impossibilitando a compreensão pedagógica e filosófica da educação. Os defensores do PL delegam à família e à religião o papel de únicos responsáveis pela educação, enquanto os professores, na condição de instrutores, tornam-se invisíveis e sem autonomia suficiente para assumir os valores críticos. A ação persecutória de tal discurso torna o educador refém de uma concepção conservadora, que afirma conhecer os valores da família. O ESP é uma reação da bancada evangélica contra os setores de esquerda que começaram a distribuir nas escolas uma cartilha produzida pelo MEC, segundo Souza e Oliveira (2017), com o intuito de discutir a educação de gênero, o conhecimento do corpo, o onanismo e os efeitos

negativos das injúrias sexuais, discriminações, preconceitos e violências produzidas pelo patriarcado.

As iniciativas de discussão sobre orientação sexual encontram empecilhos epistemológicos na própria falta de autonomia da escola que, no exercício do trabalho docente, confunde *doxa* com *logos,* produzindo confusões morais entre educação formal e informal, procurando imiscuir-se no exercício docente, transformando os fundamentos de uma educação laica em uma ideologia religiosa.

A crise da democracia nos faz recordar a condenação de Sócrates, mediante a acusação de ter corrompido a juventude ateniense e blasfemado contra os deuses da *pólis*. É mais um indicativo de que o conhecimento racional esteve sempre envolvido com dilemas que nem sempre foram bem recebidos pelas camadas mais conservadoras da sociedade. Assim, a filosofia surgiu a partir de uma nova forma de conhecimento que foi paulatinamente se constituindo entre os gregos na medida em que as antigas narrativas mitológicas, que mostravam a façanha dos deuses, semideuses e heróis, não eram mais fonte exclusiva de sentido suficiente para a manutenção da vida. A filosofia surge, para Jean Pierre Vernant (1992), como um milagre do pensamento entre os gregos, como desejo de sabedoria, cujo sentido pressupõe o espanto, a admiração face aos enigmas da excelência que constituem o l*ogos* originário.

O mito da caverna é uma alegoria que faz-nos recorrer ao método dialético de Platão, ensejando, com isso, a realização de algumas importantes distinções entre a forma de conhecimento racional e a opinião ou *doxa.* Os prisioneiros de tal caverna, ao se encontrarem presos aos seus grilhões, apenas enxergam as sombras que são projetadas no fundo da caverna com a ajuda de uma fogueira. À luz do pensamento filosófico atual, os defensores do movimento Escola Sem Partido seriam os que mais se assemelham aos habitantes da caverna.

Aos antigos moradores da caverna que desempenharam à difícil tarefa de se libertarem dos grilhões, devem realizar a trajetória de retorno, procurando o caminho do diálogo através da dialética ascendente[14], pois as narrativas de neutralidade

[14] A dialética nos diálogos platônicos, segundo Marilena Chaui, na obra *Introdução à história da filosofia*, é a arte de perguntar e responder aplicada ao exame das essências. Platão se remete a essa arte chamando-a de "método divino", em que o propósito é conhecer o inteligível. Na *República* a descrição da dialética ascendente é o movimento de retorno à caverna depois de ter contemplado a verdade. Seus antigos habitantes, procuram o

axiológica produzem conformismo aos grilhões, mantendo os prisioneiros na ignorância, representam obstáculos epistemológicos para a difícil tarefa de perceber a luz do Sol e as cores do mundo.

Nos dias atuais, o conhecimento filosófico e a democracia encontram-se frontalmente atacados por um contexto em que tem prevalecido o discurso de ódio. Ao se pressupor a existência de uma escola sem ideologias, os setores conservadores da sociedade fazem a defesa da neutralidade dos valores a partir do cerceamento do pensamento crítico, anulando a diversidade e a convivência das ideologias. O que torna o projeto de Lei ESP uma ideologia; todavia, produzida pela antidialogicidade, cujo propósito de neutralidade gera a invisibilidade do lugar hermenêutico, pois há uma recusa, pelos defensores do PL, de compreensão dos preceitos que formam o diálogo intercultural. Como modo de compreensão filosófica, a interculturalidade pressupõe que apenas quando se mantêm as tensões é que se assimilam as diferenças e constrói-se o novo. A suposta neutralidade dos valores, para Freire (2017), é um modo da classe dominante perpetrar seus valores e ideias. Nesse sentido, o que de fato necessita ser analisado é a intenção que as ideologias projetam, fazendo-nos questionar se estão ou não a serviço dos interesses dos oprimidos.

> Em face de situações como a ocorrida em São Paulo e no Rio de Janeiro, há alguns meses, quando os governantes estaduais cortaram verbas destinadas à educação, deixaram salas de aula superlotadas e pretenderam fechar escolas, lesando o direito ao ensino público de qualidade e ao trabalho, os professores seriam doravante, forçados a não tomar partido diante desses graves problemas. Paradoxalmente o projeto acaba por reconhecer o indispensável papel exercido por educadores como formadores de consciência em comunhão, por isso querem amordaça-los. (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p.129).

Avançando nessa concepção através do pensamento de Paulo Freire, percebe-se que a defesa da imparcialidade do trabalho docente tem como principal objetivo a produção do sujeito acrítico, despolitizado e desengajado da vida social. O professor que assume postura crítica e reivindica melhores condições de trabalho e mais verbas

---

caminho do diálogo com os que se encontram presos aos grilhões. O mito da caverna é ilustrativo no sentido de demonstrar que o conhecimento crítico racional é formado pela aventura do risco contra o "saber proprietário" dos que se encontram presos aos grilhões e às sombras projetadas no fundo da caverna, o que torna nos dias atuais, essa situação de "prisioneiros da caverna", muito semelhante às narrativas de neutralidade axiológica e domesticadora do movimento Escola Sem Partido

para educação são definidos pelos setores conservadores como doutrinadores cometendo assédio político e ideológico e lesando os “bons costumes”[15]. Trata-se do retorno à educação bancária do ler, contar e escrever de modo mecânico. Entretanto, é necessário fazer a escola assumir protagonismos, pela tomada de uma atitude política contra a opressão, contra os preconceitos de raça, gênero e classe.

A criminalização dos professores subtrai, através do PL 867/2015, a autonomia pedagógica das instituições de ensino[16], contrariando o artigo XIII da LDB n° 9.394/1996, que propõe a participação dos docentes no cumprimento do plano de trabalho e na proposta pedagógica da instituição de ensino, em conformidade com os projetos político-pedagógicos e as Diretrizes Curriculares que atendam aos fundamentos éticos e políticos de construção da cidadania. Com isso, verifica-se que o projeto ESP propõe um dilema epistemológico que faz a *doxa* atuar em detrimento do *logos,* resultando na total precarização do trabalho docente. Além disso, o advogado do ESP aponta um patrulhamento ideológico aos professores a partir do artigo VII do PL, prevendo um canal de comunicação e denúncias anônimas dos discentes com as respectivas Secretarias de Educação.

Os projetos de lei que tentam implementar a proposta Escola Sem Partido tramitam nacionalmente em sete estados, no Distrito Federal e em inúmeros municípios encontram-se aprovados como lei. No entanto, a orientação encontrada no Relatório da UNESCO da Comissão Internacional para Educação no Século XXI pressupõe o cumprimento das almejadas iniciativas de diálogo. Tais iniciativas necessitam de temas que tratem da educação inclusiva, como os temas pós-coloniais, assim como as diferenças entre comunidade étnica e linguística, e crenças religiosas, promovendo a inclusão de minorias nos princípios que reivindicam respeito ao pluralismo e à diversidade.

[15]Disponível em:< http://www.escolasempartido.org/sobre/apresentacao> Acesso em: 01/03/2019.

[16] O artigo 5 da Constituição Federal garante a igualdade de todos diante da Lei, sem distinção de qualquer natureza. Sendo livre a manifestação do pensamento e vedado, segundo o § IV do referido artigo, o anonimato; uma situação recorrente na Ditadura Militar, quando a ilegalidade dos Partidos Políticos de esquerda e a censura à imprensa produziram um veículo de comunicação alternativo sem a devida fonte autora. O estado democrático de direito torna a liberdade de consciência e de crença um direito inviolável, garantindo a liberdade de opinião. Assegura-se no § VIII, a livre manifestação das convicções religiosas, filosóficas ou políticas, salvo se as invocar para eximir-se de obrigações legais. Com isso, a proposta Escola Sem Partido cria obstáculos à cidadania, produzindo dissonâncias no trabalho docente, na medida em que fere o direito garantido no §IX do supracitado artigo, que assegura a liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação.

Neste caso, o PL do programa ESP, caminha em sentido oposto aos relatórios da UNESCO em relação à concepção de ensino e ao ambiente de aprendizagem a serem desenvolvidos na educação formal. A estratégia discursiva do advogado do movimento ESP, Miguel Nagib, produz uma narrativa de reestruturação de conteúdos e componentes curriculares que eventualmente estejam em desacordo com a convicção dos pais e alunos. Tais diretrizes deixam de considerar a diversidade de ideias e convicções que existe em sala de aula. Desse modo, a proposta crítica está voltada para a pluralidade pedagógica e almeja investigar os processos civilizatórios.

No artigo “Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola Sem Partido” de MATTOS, et. al. (2017) encontra-se o indicativo de abordagem acerca de temas considerados sensíveis, fornecendo aos educadores um conjunto de problematizações que produzem ferramentas para a compreensão dos temas que socialmente geram inquietude.

O holocausto do povo judeu é um demonstrativo de tema obrigatório no currículo em diversas partes do mundo. Do mesmo modo, educadoras e educadores podem se defrontar com temas como a religião na Irlanda do Norte, em que há um histórico conflito regional entre católicos e protestantes. As afirmativas peremptórias da Escola Sem Partido não fazem sentido como prática de ensino, por anularem as controvérsias que fazem parte das questões sensíveis, inviabilizando o ambiente seguro de aprendizagem. Percebe-se que o trabalho pedagógico exige muito das educadoras e educadores. É preciso que estes reconheçam os problemas que estão ao nível da sensibilidade e proponham reflexões sobre os mais variados temas, sob a perspectiva de investigação das fontes originárias, que ofereçam um ambiente de autenticidade e intelectualmente favorável ao bem pensar.

Em um contexto de fechamento das experiências democráticas, a tão reverenciada personalidade do educador e filósofo Paulo Freire vem sendo injustamente ultrajada como referência filosófica pelos defensores da ESP, que o apresentam como experiência nociva a ser excluída dos currículos das escolas. No atual cenário nacional, a importância de Freire provém do modo como o seu trabalho faz-nos compreender a docência, muito além da mera transmissão de conteúdos que formam essa panaceia da “educação bancária”, defendida nos dias atuais por setores conservadores da sociedade. Baseando-se nos valores hierárquicos do *status quo,* produz-se uma educação elitista, procurando apagar e perseguir valores que

fomentem uma contraposição, resistência e nova percepção, cuja intenção reflexiva nos eleve ao nível da educação problematizadora.

Tais atitudes persecutórias põem as educadoras e educadores em situação de fechamento da vida social, atuando em um nível de consciência quase intransitiva. Com isso, a limitação dos diá-logos no ambiente escolar é um modo recrudescido das práticas de instrumentalização, incentivadas ante o perigo que traz todo conhecimento racional. Faz-se isso em cumprimento ao desiderato político de manutenção da ordem estabelecida, interditando-se a rebeldia criadora, que constitui a possibilidade da consciência almejar tarefes críticas, de modo esperançoso, e construir o novo como inédito viável. É na construção de um novo horizonte que Paulo Freire (2017) projeta o mundo, pois não existe educação sem mudança, o que torna a assunção de tal tarefa uma atitude revolucionária.

O tom de denúncia atual prescreve práticas neotecnicistas na educação, orientadas por princípios de racionalidade e eficiência. O livro didático, sob a perspectiva do movimento ESP, define os pressupostos de transmissão do conhecimento a partir de narrativas supostamente imparciais, com textos e atividades em muitos casos reprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD órgão criado em 1985, pelo MEC, que, pela referência nas últimas décadas, tem mostrado um trabalho de grande magnitude. A avaliação do PNLD, iniciada em 1996, tem como premissa a defesa da pluralidade de concepções pedagógicas e de aprendizagem; todavia, os ataques do movimento ESP se concentram nas áreas de história, geografia e língua portuguesa, que são, segundo Benedict Anderson, as disciplinas alicerces do Estado nação.

> Um terceiro alvo do movimento Escola sem Partido é o livro didático, tomado como uma referência prescritiva da ação docente. O tom adotado é de denúncia e alarmismo, pois nos livros estaria consubstanciada a “doutrinação”, o que desconsidera todas as mediações realizadas no uso e consumo dos materiais. Neste sentido, os defensores do programa evocam uma compreensão neotecniscista da educação, que advoga a reordenação do processo educativo para torna-los objetivos e neutros, inspirados nos princípios da racionalidade e eficiência. (Saviani,1983). O livro didático, nesta acepção, deve ser definidor das práticas pedagógicas e veículo de transmissão de narrativas neutras em prol de transmissão dos conteúdos escolares. (MATTOS; et. al. 2017, p.97).

As narrativas do movimento ESP produzem o slogan de que os livros didáticos[17] veiculam uma mensagem ideológica do comunismo e do "lulismo", tornando os temas sensíveis extremamente nocivos para o ambiente de aprendizagem. Desse modo, é interesse para a educação de mercado a unificação dos livros didáticos, o que pressupõe o enfraquecimento da avaliação qualitativa do PNLD, criando poderosos mecanismos de fortalecimento das editoras que produzem livros de baixa qualidade com critérios ligados expressamente ao mercado consumidor. No guia PNLD de 2015, o critério de avaliação estipulava a "isenção de doutrinação religiosa e/ ou política. Todavia, o conteúdo do livro didático deve ser laico e autônomo, bem como é um critério de reprovação a utilização dos livros como espaço de propaganda e de serviços comercias. Assim, surge a pergunta: o que, de fato, é considerado para o ESP "doutrinação"?

Os pareceres do PNLD realizados pelo MEC avaliam os livros didáticos usando critérios de pluralidade crítico pedagógica, assim como a relevância do referencial teórico por disciplina. O resultado da avaliação das obras não é divulgado; porém, sabe-se que o que se presume como doutrinação, segundo parecer de exclusão do MEC, é um excessivo privilégio do sujeito histórico de forma descontextualizada ou, como exemplo, a utilização da bíblia no ambiente de aprendizagem de modo fundamentalista, e não como fonte de pesquisa histórica interpretativa. A doutrinação acontece de maneira descontextualizada, produzindo provas dogmáticas. Sem recorrer às fontes, se produz um apego às narrativas do passado, sem a devida compreensão hermenêutica filosófica.

É importante destacar que o marxismo, que tanto apavora os defensores do PL, é uma das mais importantes contribuições do pensamento contemporâneo, se apresentando como método indispensável à própria filosofia da história e às correntes da historiografia. Embora o marxismo não seja predominante nos livros didáticos, nem nos temas da educação, os setores fundamentalistas afirmam equivocadamente o predomínio de concepções pedagógicas marxistas no ambiente escolar. Todavia, o que constata-se, nas coleções dos livros didáticos, tendo como exemplo os livros de história, são as narrativas tradicionais, com características informativas e fontes

[17] Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos> Acesso em 01/03/2019.

organizadas, segundo Mattos et al. (2017), com ilustrações e conteúdos, inclusive, eurocêntricos.

A escola como instituição não é apenas local destinado a aprender conteúdos novos, mas um lugar de compartilhamento de vivências, extraindo da vida um sentido afetivo a partir da sensibilização das diferentes formas de expressão e das diversidades que comportam a construção do diálogo. No entanto, é frequente, entre os educandos, encontrarmos um desinteresse em relação ao caráter abstrato e à falta de sentido das propostas pedagógicas. Um outro aspecto destacado do programa Escola Sem Partido é o aberto confronto criado entre família e escola, tornando as relações de aprendizagem uma tarefa de assimilação de conteúdos pré-estabelecidos, cuja dimensão pedagógica é meramente antidialógica, produzindo uma prática social verbalista e memorialista dos conteúdos a serem ministrados.

Na escola, não é raro vermos estudantes reivindicando um outro sentido para a educação através da produção de protagonismos dos jovens, os quais, durante a mobilização estudantil com a ocupação das escolas, principalmente em São Paulo, em junho de 2013[18], produziram um demonstrativo da capacidade de senso crítico e reivindicação de pautas, fundamentais para a melhoria nas condições de vida e da educação. Apostar em um modelo de aprendizagem no qual o aluno é visto como espectador, agindo sempre como produto das decisões tomadas pelos gestores e professores, é, no mínimo, atitude autoritária e reflexo de um modelo instrumental e linear de educação domesticadora.

3.3. Identidade de gênero ou ideologia de gênero no contexto da Escola Sem Partido

A noção de gênero tornou-se impossível de ser pensada separada das condições de interseccionalidade discursiva, a partir de referências políticas, culturais, étnicas, sexuais e de classe. As identidades de gênero sofreram na chamada “primeira onda” do movimento feminista uma crise pela falta de fundamentos, por se produzir uma pseudo universalidade do conceito de mulher a partir da compreensão hegemônica do sujeito masculino universal, que migrou da Europa para o Oriente e países colonizados do Sul. A noção binária de masculino/feminino constituiu uma

[18] Disponível em: < https://www.terra.com.br/noticias/brasil/legado-dos-protestos-de-junho-de-2013-sobrevive-nas-greves,efb9978c85776410VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html> Acesso em 01/03/2019

identidade exclusiva descontextualizada da construção do gênero, desprovida das concomitantes relações de raça, classe e etnia. “Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira” (BUTLER, 2003, p.24). Por isso, não se pode afirmar que essas relações decorram de limites lógicos entre o corpo sexuado e o gênero binário.

Desse modo, a crítica feminista deve problematizar o sexo natural, hormonal, anatômico ou cromossômico. Não faz sentido definir o sexo como uma categoria previamente concebida, pois o gênero é uma interpretação cultural do sexo, cujo valor de legitimidade manifesta-se pela concepção normativa e jurídica. Nesse sentido, o sexo natural é, para Judith Butler, também produzido por um pré-discurso construído a partir de uma superfície neutra, refletindo uma cultura conservadora. Tal contexto é facilmente identificado nos artífices da “ideologia de gênero”. Os setores que usam de estratégias discursivas fascistas pressupõem os valores naturais que formam a relação binária do homem e da mulher, do macho e da fêmea.

Tal atitude leva-nos a obstáculos epistemológicos que configuram as identidades binárias do masculino e do feminino, ao reduzir-se o ser a uma forma de aparência ou "máscara", constituída a partir do que a filósofa Judith Butler compreende por produção de performatividades. Com isso, tornar-se mulher, para a segunda onda do feminismo, remete às especificidades ontológicas que formam o gênero feminino a partir das performances desempenhada em face do desejo masculino, em que o feminino aparece como o outro em relação ao homem, negando-se sua universalidade pelo discurso de superioridade masculina. Nesse sentido, faz-se necessária a crítica ao sexo biológico binário e falocêntrico traduzido pelo discurso jurídico da Escola Sem Partido como únicos valores da família, o que decorre em censuras aos docentes no ambiente de aprendizado e construção de narrativas fundamentalistas religiosas com as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual nas escolas.

Os defensores da proposta Escola Sem Partido identificam por ideologia de gênero a atitude crítica de desnaturalização das identidades binárias heterossexuais, pois a identidade sexual estaria reduzida à identidade biológica do homem e da mulher. Segundo os defensores do PL, a ideologia de gênero, refere-se a atitude de reconhecimento da diferença em oposição aos valores da família tradicional

heterossexual normativa como as únicas formas de sexualidade a serem suscitadas no ambiente escolar.

Em oposição a essa perspectiva, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, assinada pela Unesco, estimula que os países signatários, como o Brasil, passem a promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural, aperfeiçoando, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes. Entretanto, apesar dessas práticas de reconhecimento das diferentes identidades de gênero - gays, lésbicas, travestis, bissexuais ou queers -, apesar dessa discussão já ter sido assimilada nos currículos de vários países, tais como nos Estados Unidos, em que a Educação Sexual data da virada do século XIX, ainda vivemos no Brasil, uma relutância de inserção do tema da identidade sexual.

A narrativa em torno da existência de uma ideologia de gênero na sociedade brasileira é um dos aspectos nevrálgicos que aparecem na proposta Escola Sem Partido, e que gerou uma série de ataques à própria filósofa Judith Butler em sua vinda recente ao Brasil, ao se deparar com um movimento evangélico e político conservador que excita o ódio às teorias de gênero. O pensamento de Butler (2010), nesse sentido, procura refletir sobre o direito democrático da sexualidade, condenando as práticas de violência contra mulheres e transexuais. Nesse contexto, Fernando Penna, no artigo “A Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional”, identificou as características abusivas da proposta ESP que não foram devidamente enfrentadas quando ela surgiu em 2004. Justamente por tal proposta parecer absurda aos olhos dos educadores e pessoas comprometidas com a educação, o debate acadêmico não foi devidamente realizado, produzindo como efeito um crescente número de adeptos a essas estratégias discursivas fascistas.

O projeto de Lei 867/2015 foi apresentado na Câmara dos Deputados em um momento político de cerceamento dos direitos democráticos, refletindo uma avalanche conservadora que se utilizava de estratégias discursivas autoritárias para produzir o *impeachment* que depôs a presidenta Dilma Rousseff, eleita com 54,5 milhões de votos, somando-se a uma série de ações de caráter seletivo do judiciário brasileiro. Disso decorre o crescimento das “ondas conservadoras” que falam em volta da Ditadura Militar, proferindo discursos de que a escola brasileira viveria, há mais de

trinta anos, sob uma “ditadura comunista”. Com isso, Penna (2017) identifica quatro importantes chaves de leitura para o atual fenômeno educacional.

O primeiro argumento é pautado na defesa de uma escolarização que retira do professor seu papel de educador. Ao analisarmos o site Escola Sem Partido, existe um link, “biblioteca politicamente incorreta”, que indica alguns livros da história do Brasil e da América Latina, sendo o primeiro da lista o livro *Professor não é Educador,* de Armindo Moreira[19]. A tese defendida é de que o ato de educar pertence à família e à religião, enquanto ao professor é apenas designada a tarefa de instruir, o que equivale à transferência de conteúdos axiologicamente neutros, produzindo a desqualificação do trabalho docente, sem definir o que de fato vem a ser essa “doutrinação ideológica”. Nesse caso, recorrendo ao próprio site Escola Sem Partido, encontra-se um ícone, “flagrando o doutrinador”[20]. Para Fernando Penna, essa constitui a segunda chave de leitura: retirar a autoridade e liberdade de expressão do professor o expondo a uma condição de rebaixamento dos valores que constituem a democracia.

Nesse caso, o próprio advogado do Movimento ESP, Miguel Nagib, defende que qualquer aluno denuncie, por exemplo, o professor que produza em sala de aula uma discussão cuja identificação não esteja de acordo com a concepção da família tradicional e os valores religiosos fundamentalistas. O debate torna-se, para Nagib, de cunho ideológico. Nesse caso, temos um demonstrativo das barreiras epistemológicas a serem enfrentadas para construção do trabalho docente. Quando um professor produz um debate ou procura estabelecer um diálogo sobre identidades de gênero, seja transgênero, cisgênero ou teoria Queer, esses docentes estariam, segundo os defensores dessa proposta, infringindo os valores da família de heterossexualidade normativa, e poderiam ser denunciados por qualquer aluno como professor doutrinador. Assim, surge a questão que se impõe à própria filosofia: o que, de fato, vem a ser o trabalho docente? Uma terceira chave de leitura encontra-se na estratégia discursiva fascista. Miguel Nagib afirma que a inspiração do movimento é o código de defesa do consumidor.

> Nagib afirma, explicitamente, que o projeto é baseado no Código de Defesa do Consumidor, uma tentativa evidente de pensar a educação como uma relação de consumo. Retomamos à questão dos valores na educação. Ele foi

[19]Disponível em: < https://www.infoescola.com/educacao/professor-nao-e-educador/> Acesso em 01/03/2018
[20]Disponível em:< http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador> Acesso em: 01/03/2018.

> articulista durante alguns anos do Instituto Millenium, escreveu para o site durante algum tempo e, quando ele estava lá, escreveu um texto chamado “Por uma escola que promova os valores do Millenium”. (PENNA, 2017, 39p.)

Quando tratamos desses valores de individuação, uma importante obra que nos faz pensar a educação como um processo de mensuração em aberto, cujo valor a ser atribuído depende dos diferentes modos de subjetivação construídos no ambiente escolar, é o livro de Gert Biesta, intitulado *A boa educação na era da mensuração*. Segundo Fernando Penna, há nessa obra distinções entre a concepção de educação profissional e educação de mercado. Nesse caso, existe uma defesa incondicional, por parte dos defensores da ESP, da concepção ideológica neoliberal, que valoriza a propriedade privada, a responsabilidade individual e a meritocracia, fazendo referência ao Código de Defesa do Consumidor. Assim, a mensuração educacional do ESP produz o entendimento de que o professor é um agente prestador de serviço para um público que faz exigências na condição de consumidor. No entanto, a educação profissional não deve está dirigida aos valores do mercado, mas à pessoa humana, através da problematização conjunta do mundo construída através do diálogo.

Assim, a ideologia de gênero no Brasil é parte do receituário educacional que desqualifica o trabalho docente, ao criar novos dispositivos de censura através de projetos de Lei que vêm sendo aplicados nas instâncias institucionais, produzindo efeitos drásticos sobre as relações de aprendizagem, o pertencimento cultural e o reconhecimento do próprio corpo das diferentes identidades. Com isso, a invisibilidade do Outro produz uma série de novas sanções, que funcionam juridicamente como obstáculos anulando a compreensão da diversidade cultural.

Na palestra de Fernando Penna, que resultou na construção do seu artigo, é destacada a forma como as estratégias discursivas fascistas procuram, em um contexto de Estado de Exceção, a anulação dos parágrafos da Constituição Federal que expressam os fundamentos da vida democrática, retirando do professor a liberdade de ensinar. Exclui-se, por exemplo, um parágrafo de suma importância da Constituição, que afirma no artigo 206, inciso III, o “Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”.

O projeto de Lei 867/2015, que se encontra na Câmara dos Deputados, apenas pode ser compreendido pelo próprio critério de exclusão, pois é vedada a livre manifestação da consciência. Quando reportamo-nos à Constituição, encontramos no Inciso II, artigo 206: “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Tais valores são reafirmados na LDB. Todavia, o projeto ESP retira a liberdade de ensinar; com isso, fica clara a estratégia neofascista, do qual um exame mais apurado revela a intenção conservadora de afirmação de valores patriarcais de uma heterossexualidade normativa e compulsória, que produz efeitos negativos em nossa sociedade a partir de discursos e práticas de ódio, que envolvem misoginia, racismo e a crescente violência do patriarcado.

A desqualificação do trabalho docente é algo visível no projeto apresentado na Câmara. Fernando Penna utiliza a mesma referência que Miguel Nagib: A Convenção Americana sobre os Direitos Humanos[21], assinada pelo Brasil e países da América Latina. No artigo 13, é afirmado que a Liberdade de pensamento e expressão devem estar sujeitas a responsabilidades ulteriores que sinalizam, desse modo, para outros lugares de fala, o que não significa o estabelecimento da censura prévia ao professor.

Percebemos nesse caso, que o discurso de ódio desumaniza as relações intersubjetivas ao se tratar o professor, segundo Fernando Penna, como um “parasita”, “monstro” ou “vampiro”, formas encontradas de desqualificar a concepção política, seja do pensamento marxista, estruturalista ou pós-estruturalista. Os professores que se valham dessas teorias, ou venham a citar Paulo Freire como matriz de pensamento popular libertador em sala de aula, estão produzindo o que Miguel Nagib, de modo descontextualizado, utilizando estratégia discursiva fascista e citando o artigo 13, inciso IV da Convenção Americana, descreve como uma espetacularização pública, que deve estar submetida à censura prévia.

É clara a influência, sobre o Escola Sem Partido no Brasil do “movimento dos pais” nos Estados Unidos da América. Acessando a página do movimento no link, Quem somos? Miguel Nagib, cita um juiz da Suprema Corte norte-americana que diz “um pouco de luz e sol é o melhor desinfetante”. Desse modo, o professor passa a ser visto como uma contaminação, um “exército de militantes”. Sendo esse caminho já

[21] Disponível em https: <//www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm> Acesso 01/03/2018.

percorrido nos EUA, é um demonstrativo do que Paulo Freire já havia elucidado na obra *Pedagogia do Oprimido,* como um processo de invasão cultural, que produz uma relação de adesão do oprimido às ideias dominantes, gerando a manipulação cultural. O oprimido se vê, nesse sentido, obrigado a negar seu próprio pertencimento cultural, produzindo o que Simone Weil compreendeu por desenraizamento, fenômeno que representa a negação da matriz sapiencial popular.

Uma outra medida do movimento ESP é a afixação de cartazes em salas de aulas com os deveres dos professores. Também se promove o rebaixamento do trabalho docente a partir dos *memes* divulgados nas redes sociais, entre os quais encontramos uma estaca cravada no coração da estratégia gramsciana. Segundo os defensores do PL, os docentes marxistas vampirizam os estudantes há mais de trinta anos, recorte temporal usado pelo Movimento ESP, que faz referência ao período de redemocratização do país. O projeto 867/2015 produz, segundo Fernando Penna, uma quarta chave de leitura através da concepção de que os pais devem ter poder absoluto sobre os filhos. Em um vídeo gravado por Miguel Nagib com o grupo que compõe os *Revoltados On Line,* nesse contexto, o ministro interino da Educação realizou, segundo Fernando Penna, uma audiência pública assumindo como a principal pauta o projeto de lei Escola Sem Partido.

Nessa mesma conjuntura, foi gravado um vídeo com Miguel Nagib, o qual produziu, como estratégia discursiva, uma análise política diagnosticando a crise na educação brasileira sob os mandatos dirigidos pelo Partido dos Trabalhadores. Com isso, é construída uma narrativa de que a autoridade dos pais sobre seus filhos está sendo usurpada. Tais fatos encontram uma justificativa bastante autoritária, dando margem a atitudes de misoginia e homofobia, ao fazer os pais acreditarem que a normatividade compulsória do patriarcado se encontra em crise por conta do abrandamento das formas recrudescidas de punição. A estratégia discursiva do advogado do ESP afirma que o poder dos pais sobre seus filhos é incondicional e ilimitado.

Desse modo, Nagib termina justificando a violência e os abusos de uma educação domesticadora, ao condenar a Lei da Palmada, sancionada durante o Governo Dilma Rousseff, como projeto de Lei 13.010/2014 de 26/06/2014, alterando a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem

o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. Doravante, de acordo com a citada lei, tornam-se conteúdos transversais a serem trabalhados nas escolas os Direitos Humanos e a prevenção contra todo tipo de violência contra crianças e adolescentes.

Os discursos conservadores produzem a petrificação de preconceitos contra a família. Em um *meme* amplamente divulgado na internet, é apresentada a imagem de uma família tradicional com um homem e uma mulher; entre eles, um filho e uma filha que está sendo protegida de uma chuva com as cores do arco-íris, representando a bandeira do movimento LGBT. A denúncia de uma "ideologia de gênero" é, portanto, um discurso conservador. Nesse caso, o que deve estar à altura dos desafios encontrados por educadores é o reconhecimento do Outro em um horizonte além de mim mesmo, que me interpela, na medida em que me ultrapassa. É na convivência amorosa e não no ressentimento que os oprimidos e todos aqueles que com eles estão encontram uma fonte de sentido esperançosa e livre das domesticações negadoras da alteridade.

Assim, faz-se necessária uma reflexão sobre os fundamentos éticos e epistemológicos que possibilitam a busca pelo caminho originário da consciência a partir da práxis como momento criador. A aprendizagem se constitui como obra (*poiesis)* que, na admiração em relação ao mundo, faz brotar a reflexão. O trabalho docente, ao tornar-se pensamento crítico, é precedido da filosofia como busca de sentido originário da consciência, doadora de sentido para a ação. No ato de comunhão, segundo Paulo Freire, encarnam-se os propósitos do "mundo da vida", possibilitando na reflexão engajada surgir o novo como inédito viável, como possibilidade, vendo-se a pessoa humana convocada à mudança esperançosa.

4.0. PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE NO CONTEXTO DA ESCOLA SEM PARTIDO

4.1. Pressupostos da pedagogia da libertação e o desafio da Escola Sem Partido.

Na obra *Educação Como Prática da Liberdade*, de 1967, encontram-se notas introdutórias de Francisco C. Weffort com o título “Educação e Política”. Essas reflexões trazem marcas da necessidade de insurgência do popular, no momento em que a elaboração da referida obra de Freire, escrita depois do golpe que atingiu o governo Goulart, nos intervalos de prisões e concluída no exílio, era uma demonstração do incansável trabalho do atual patrono da educação brasileira em atacar com veemência as metas de alfabetização, estabelecendo a compreensão da realidade colonial brasileira, segundo Freire, constituída pela dimensão existencial do oprimido.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire não se refere a um conjunto de proposições definitivas e acabadas, mas surge como práxis educativa com empenho de conscientização, refletindo a emergência do método de educação popular, almejando as mudanças políticas através das Reformas de Base. Por isso, a partir da região do Nordeste do Brasil, a mais atingida pela exploração e miséria, o método de erradicação do analfabetismo encontrou na realidade dos milhões de camponeses uma compreensão ético-política e crítica da realidade. Nesse contexto, Paulo Freire, primeiro preso pela Ditadura Militar, e apenas depois exilado, sistematizou no Chile a obra *Educação como prática da liberdade*, com publicação no Brasil em 1967.

A pedagogia da libertação de Freire é constituída pelo diálogo. O Círculo de Cultura[22] é a comunidade de comunicação, que substitui a escola autoritária, mecanicista e tradicional, expressa em nosso atual contexto pelas afirmativas do movimento Escola Sem Partido, quando reduz o educador à condição de mero instrutor, separando-o dos propósitos de libertação crítica e democrática. Não há na

[22] O Círculo de Cultura surgido como experiência de interação pedagógica das vivências populares através do trabalho em equipe no final dos anos de 1950 e começo de 1960, é um símbolo das experiências populares de participação consciente na construção do conhecimento, cuja ação pedagógica encontra-se centrada na experiência coletiva da sabedoria popular, produzindo o reconhecimento das diferentes culturas. Tais experiências difundidas no Brasil e na América Latina representam a insurgência da educação popular na construção do saber solidário. Sem hierarquizações de classe, educadores e educandos aprendem e ensinam através da democratização da palavra, visando a formação dos sujeitos da transformação social igualmente autônomos.

escola autoritária respeito à liberdade de expressão. A temática da educação e da liberdade exige a expressão da radicalidade epistemológica de Freire, encontrando na *práxis* educativa, no círculo de cultura, a elaboração da linguagem criadora. Por isso, Freire inicia seu método pedagógico a partir do giro dialético descolonizador, através do movimento de anúncio e denúncia da realidade, não reduzindo a *conscientização* à concepção do idealismo nem do objetivismo mecanicista. A pedagogia da libertação é uma atitude utópica e esperançosa, que compreende a unidade entre subjetividade e objetividade, fomentando "O ato de denunciar a estrutura desumanizante e o ato de anunciar a estrutura humanizadora". (TORRES, C. 2014, p.76). A vocação ontológica do ser humana não é para Freire a de se adaptar, adequando o tempo histórico às concessões fatalistas de uma consciência fundamentalista ou fanática.

Inicia-se através do diálogo educativo, o despertar da consciência do educando em relação ao seu tempo histórico. A consciência constitui-se como práxis, marcada pela transição das ideias tradicionais para um período de luta por liberdade. Os educadores, em uma fase de transição democrática, saem da condição de profissionais instrutores de saberes enciclopédicos. De maneira semelhante, os educandos emergem da situação de expectadores da realidade para a de protagonistas ou agentes das mudanças históricas através do pensamento crítico.

Ora, o contexto político do Golpe de 1964 produziu, segundo Paulo Freire (2001), na obra *Educação como Prática da Liberdade*, uma etapa política de retração democrática, cujo teor de censuras e arbitrariedades da lei encontra muitas semelhanças com nossos atuais desafios, diante das formulações da Associação Escola Sem Partido. Os PLs que tramitam no legislativo brasileiro apresentam poucas variações de conteúdo, o que facilitou a medida legislativa de torná-los apensados ao Projeto de Lei 7.181/2014, pretendendo inserir como princípio no ensino o respeito às convicções dos pais, alunos e responsáveis.

Entre os PLs apensados no relatório do Deputado Flávio Augusto da Silva (PSC/SP), em 2018, o do Deputado Rogério Marinho, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi retirado pelo próprio autor de tramitação, pois apresentava sanções e medidas próprias de um Estado policial, tornando os professores ainda mais vulneráveis, quando no exercício da sua profissão recorressem à manifestação das suas convicções políticas ou partidárias. Tais atos

foram tipificados como crime de “assédio ideológico”, com pena de reclusão de três meses a um ano, através do PL 1411/2015. Entre os Projetos apensados ao do Projeto de Lei do Deputado Erivelton Santana 7.180/2014, também merece destaque o PL 867/2015 do deputado Federal Izalci Lucas Ferreira, do PSDB. Esses projetos se complementam em relação às questões sensíveis de gênero, às convicções religiosas e morais da família. O projeto que também merece atenção crítica é o PL 5.487/2016, de autoria do Deputado Victório Galli, que prevê proibição de livros didáticos para as escolas públicas com abordagem sobre orientação e diversidade sexual.

O propósito da Escola Sem Partido é impedir a liberdade de expressão dos educadores. Nesse sentido, no prefácio da edição francesa de *Educação como prática da liberdade* (publicada em 1972), Freire adverte que não há tomada de consciência a não ser a partir da transformação da realidade social, promovida por homens e mulheres a partir das situações-limite em que vivem. A linguagem do oprimido, encarnada no mundo e com o mundo, passa a codificar os obstáculos que impedem o desenvolvimento da reflexão livre e criadora.

Um caso que gerou repercussão nacional no contexto atual do programa Escola Sem Partido foi o vídeo da professora de sociologia da rede pública do Paraná que, em menos de 24 horas, obteve mais de 150 mil visualizações, tornando-se um alvo de ataques nas redes sociais. Os alunos do primeiro ano do Ensino Médio cantam no Colégio Estadual Professora Maria Gai Grendel, na região Sul de Curitiba, uma paródia com o funk “baile de favela”.

> “Os burgueses não moravam na favela/ Estão nas empresas explorando a galera/ E os proletários, o salário é uma miséria/ Essa é a mais-valia, vamos acabar com ela”, dizem os versos da paródia “Karl Marx é baile de favela”, que resgata temas e análises abordados em sala de aula. De acordo com a professora Gabriela Viola, acusada pelo colunista Rodrigo Constantino de promover “doutrinação marxista”, ela estava incentivando os estudantes a compreender melhor os teóricos da sociologia, como Émile Durkheim, Karl Marx, Erving Goffman, entre outros autores previstos nas diretrizes curriculares. “-íamos começar a estudar Max Weber”, conta. Após a repercussão do vídeo, Viola foi afastada pela diretoria do colégio, que alegou exposição dos alunos e “difamação” da instituição. [23]

O que é de fundamental importância no contexto político pedagógico das tensões da Escola Sem Partido, encontra-se na seguinte afirmação de Paulo Freire:

[23] <https://www.revistaforum.com.br/professora-da-rede-publica-e-afastada-ao-abordar-marx-em-sala-de-aula> acesso em: 03/07/2018>.

“Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica.” (FREIRE, 2017a, p.43). A ação diretiva da educação não permite, para o filósofo da educação, afirmar sua neutralidade axiológica. O fato de a educação crítica não ser neutra, vai em um sentido contrário ao da proposta de lei ESP, que nega os pressupostos de uma educação democrática e popular. Por isso, o caso Gabriela Viola é um demonstrativo exemplar da necessidade de repensar os fundamentos da educação. Na obra *Política e Educação*, a partir de uma profunda reflexão ético-política e crítica, faz-se o reconhecimento de que não há ato educativo imparcial; a educação, seja autoritária ou democrática, é sempre um ato político.

A afirmação de Freire, na Pedagogia do Oprimido, de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2017, p.95), não retira da educação o seu ato diretivo, apenas demonstra o caminho de mediação cognitiva dialógica entre educadores e educandos. Todavia, o que se encontra expresso no próprio caso Gabriela, é que a educação não deveria mais servir ao propósito de conscientização nem de aproximação crítica com o mundo dos educandos.

A consciência na obra de Freire, segundo Carlos Alberto Torres[24] (2017), é sempre um ato intencional em relação ao mundo. Tal pressuposto, para o pai da fenomenologia Edmund Husserl, significa que a “consciência é sempre consciência de [...]”, constituindo-se como fonte de sentido em relação ao mundo. Disso decorre a impossibilidade fenomenológica, na contramão do movimento ESP, de haver uma relação entre consciência, corpo e mundo com valores axiológicos neutros, seja na ciência ou na docência, pois os valores advindos da cotidianidade guardam um significado histórico e político. Assim, faz-se indispensável a investigação do tema exposto, o aprofundamento crítico da relação entre educadores e educandos, não se assumindo posição pessimista de aniquilamento dos sonhos e das esperanças, nem uma concepção idealista ou mecanicista separada da *práxis* libertadora.

[24] Carlos Alberto Torres considerado um dos melhores intérpretes de Paulo Freire é um autêntico pensador da sociologia dialética e da pedagogia crítica. Vem desenvolvendo seu trabalho intelectual também como Diretor do Instituto Paulo Freire da Oakland Stanford em Los Angeles e Califórnia (UCLA). É natural da Argentina, onde licenciou-se em Sociologia, fez mestrado em Ciência Política no México. Na Universidade de Stanford (EUA) fez novo mestrado e doutorado em Educação Internacional e Desenvolvimento, e estudos pós-doutorais em Fundamentos da Educação Internacional na Universidade de Alberta (Canadá).

Uma melhor análise das tensões da ESP passa pela compreensão da história política brasileira. Desde a fase de consolidação da Antiga República formou-se, a partir dos interesses das elites agroexportadoras, com a armadilha do “voto do analfabeto”, um fisiologismo eleitoral e antidemocrático. “Depois da crise do regime oligárquico em 1930, seus herdeiros, políticos da classe média muitas vezes, seguiram a mesma prática com a mesma inação”. (FREIRE, 2001, p.21).

Isto contribuiu para a permanência da política econômica agroexportadora, com a manutenção da estrutura latifundiária e seu poder regional. A concepção de educação das elites, predominante nos setores oligárquicos e na estrutura social e industrial brasileira, que se formava na década de 1930, manteve a concepção política da educação como um fruto a ser colhido pela classe dominante, fazendo do *status quo* o pressuposto hierárquico de uma concepção de sociedade verticalizada.

> O excesso de tempo sob o qual viviam os homens das culturas iletradas prejudicava sua própria temporalidade, a que chega com discernimento a que nos referimos e com a consciência desta temporalidade, à de sua historicidade. Não há historicidade do gato, pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional – um hoje constante, de que não tem consciência. (FREIRE, 2001, p. 49).

A constatação do excesso de tempo das culturas iletradas é uma referência ao cotidiano, segundo Freire (2001), dos camponeses latino-americanos e do Brasil em meados do século XX. A inserção crítica do educando no tempo histórico é uma exigência existencial na pronúncia do mundo. A consciência histórica surge entre os educandos a partir dos relatos de experiência, do discernimento adquirido por via das percepções destacadas do cotidiano em que os educandos vão paulatinamente emergindo de modo crítico no tempo histórico.

Nesse sentido, afirma Carlos Torres, “o diálogo é o encontro que solidariza a reflexão” (TORRES, 2014, p.96). Como ação educativa, passa pelo diálogo intersubjetivo, “situado e datado”, do sujeito encarnado. Paulo Freire, através da inspiração do existencialismo cristão de Gabriel Marcel, analisa em *Educação como Prática da Liberdade* as condições pedagógicas capazes de proporcionar a interação dos oprimidos como sujeitos históricos. Assim, homens e mulheres, ao se temporalizarem, ao fazerem uma emersão no tempo histórico, saindo da cristalização

do presente, se descobrem no mundo, libertando-se da unidimensionalidade passiva, constituindo um sentido ativo à vida.

Tais pressupostos, quando aplicados ao atual problema expresso no movimento Escola Sem Partido, remete-nos aos atuais desafios enfrentados pela linguagem da educação que, na concepção de Biesta (2017), foi substituída pela linguagem da aprendizagem, gerando o falecimento do sujeito. A lógica utilizada é a dos sistemas dos vales-educação, "[...] da ideia de que os pais, como os consumidores da educação de seus filhos, devem decidir em última análise o que deve ser oferecido nas escolas". (BIESTA, 2017, p.36)

Os obstáculos atuais da linguagem da aprendizagem para a educação, em outras palavras, são a perda da aproximação crítica do educador em relação ao mundo, pois também é necessária a compreensão do ato de educar como uma postura em relação àqueles que já estão sendo no mundo de alguma maneira, cujo fundamento, na maior parte das vezes, não é uma posição reflexiva, mas uma intencionalidade ingênua. Por isso, a conscientização é, para Torres (2014), uma tarefa emergencial que recupera criticamente o conhecimento prévio do educando. Como num parto doloroso, o oprimido passa a codificar sua própria realidade, constituindo sentido à sua historicidade. Quanto mais alguém se conscientiza, mais desvela a realidade, mais penetra no sentido dos fenômenos.

A conscientização abre-se a um horizonte utópico, pois, ao se apropriar da realidade, também se desgarra dos preconceitos que tornam o presente fixo e unidimensional, com uma ilusão idealista identificada por Alberto Torres de que é possível transformar genericamente o homem, deixando intacto o mundo. Nesse sentido, Freire (2001) encontra na interação social a recusa à simples adaptação à esfera dos contatos. A interação pedagógica torna-nos pessoas humanas no sentido de voltar às raízes. Assim, a capacidade humana de se ajustar à realidade ganha um sentido transformador e crítico.

No entanto, as condições pedagógicas capazes de produzir a reflexão crítica encontram como problema filosófico a defesa da neutralidade axiológica dos professores no exercício de sua função, reduzindo-se os mesmos a transmissores de conteúdos regulamentados por normas governamentais e diretrizes curriculares, devendo o docente demonstrar o máximo possível de imparcialidade, por se tratar de

um público de “audiência cativa”, ou seja, de presença obrigatória em sala de aula. No Relatório do Deputado Federal Flávio Augusto da Silva (PSC / SP), na comissão especial destinada a proferir parecer sobre o projeto de lei 7.180, de 2014, do Deputado Erivelton Santana, e seus apensados[25], encontram-se as seguintes afirmativas:

> Na nossa sistemática jurídica a educação é sempre um serviço público. Mesmo quando as entidades privadas a prestam, o fazem estribadas em autorização estatal. O instituto da concessão vigeu desde as reformas imperiais até a constituição de 1988, a partir da relação entre a educação escolar e a rede privada passou a viger à luz do conceito de autorização, mas sempre encobertada pelo manto de poder do Estado. (FLAVINHO, 2018)

Nesses termos, mesmo as escolas privadas são regulamentadas por leis estatais, o que torna o professor sempre um funcionário público. O que se vê nas atuais configurações da Escola Sem Partido é a adoção da linguagem da aprendizagem no contexto de mercantilização da educação. Para o filósofo Biesta (2017), hoje, o que os setores da educação de mercado preconizam, é um novo perfil do professor reduzido a um facilitador, que criaria situações favoráveis para os discentes, os quais passam a ser identificados pelo termo *learnification*, traduzido como “aprendentes”. Assim, o poder do Estado, preconizado pelos defensores do Movimento ESP favorece a concepção do aluno consumidor que deve estar sempre satisfeito.

Há, para Gert Biesta, cada vez mais, a necessidade de reinvenção do processo educativo, já elucidado por Paulo Freire na obra *Pedagogia da autonomia*, no sentido de que é próprio do pensar certa disponibilidade ao risco, à aceitação do novo, que não pode ser rejeitado só porque é novo. Pensar certo é arriscar-se contra as discriminações, sabendo que o ato educativo não é omissão, mas sujeito de opções: “O compromisso é próprio da existência humana e só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados”. (FREIRE, 2016, p.22).

O engajamento é um ato corajoso que exige uma reinvenção da linguagem da educação, rompendo os obstáculos e o medo do compromisso. O educador assume o risco que traz o pensamento crítico e utópico dos sonhos possíveis, ultrapassando as barreiras da neutralidade que impedem o compromisso solidário e crítico com os

[25]Apensados ao projeto de lei N° 7.180, de 2014 encontram-se os PLS, n°s 7.181/2014, 867/2015, 1.859/2015, 5.487/2016; 6.005/2016, 8.933/2017 e 9.957/2018.

outros valores. Uma educação que não promova a interação entre educadores e educandos, bloqueia a expressão viva da liberdade. Uma educação que minimize seus problemas torna os sujeitos, segundo Freire (2001), acomodados, ajustados ao que lhes seja imposto, sem o direito de discutir. Com isso, uma sociedade que se propõe ao diálogo ultrapassa a esfera fechada dos contatos, da unidimensionalidade, reflexa e adaptada ao mundo. De diferentes maneiras, o diálogo é aberto às possibilidades e encontra seu fundamento na amorosidade.

> A radicalização que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor o silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. (FREIRE, 2001, p.58).

A radicalização, para Freire, é a ponderação reflexiva da ação, fundada numa atitude amorosa. Os opressores usam de seu poder como um óbice ao amor. O sectário caracteriza-se diante da história como seu único dirigente, expressando o que Dussel (2007) identificou como fetichismo do poder[26], em que a governabilidade não assume a dimensão ética da escuta sensível e obediente da vontade popular, tornando o povo uma massa domesticável e manipulável; pretende, com isso, impor suas convicções, sem diálogo. Por isso, afirma TORRES, C. (2014, p.12), "[...] enquanto o sectário de direita pretende deter a história, o sectário de esquerda pretende antecipá-la".

Nesse sentido, o movimento ESP surge como uma situação-problema de dimensão ética, epistemológica para a educação, ao propor a neutralidade dos educadores no ambiente de aprendizagem, desvinculando o processo educativo do pertencimento cultural do educando. Com isso, a concepção jurídica do ESP, ao propor neutralidade axiológica aos professores em ambiente de aprendizagem, gera a anulação das tensões interculturais próprias do processo educativo e termina por

[26] "Fetichismo do poder", na obra 20 Teses de Política de Enrique Dussel, é uma manifestação hegemônica e repressora do poder político autorreferente da classe dominante, desvinculado do consenso e dos princípios éticos de comunicação. Age, na factibilidade da vida política, como negação do popular, como negação do poder obediencial, não realizando uma escuta sensível da potência popular.

produzir maiores obstáculos à construção do almejado horizonte de interlocução nas relações entre educadores e educandos.

4.2 Educação crítica ou educação bancária no contexto da Escola Sem Partido

No atual contexto da proposta Escola Sem Partido o educador aparece, nessas condições, como transmissor de conhecimentos axiologicamente neutros, algo típico das etapas políticas de fechamento da sociedade. Há, nesse contexto, uma redução das competências democráticas que ressoam sobre o educador. Por isso, Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, estabeleceu os fundamentos de uma educação crítica, reconhecendo, no horizonte do educando, uma vocação ontológica a ser mais, e o oprimido como ser de pertencimento cultural, cuja realidade social deve ser apropriada e codificada em seu processo formativo.

Assim, a educação crítica encontra no diálogo, para Torres (2017), a fonte de problematização, de anúncio e de denúncia daqueles que estão no mundo e com o mundo. Tal atitude se diferencia da educação bancária, em que a linguagem aparece como *doxa* ou mera opinião. Uma educação pautada na memorização de conteúdos, pressupõe o professor como agente narrador e o discente sempre como ouvinte expectador, e, segundo Freire (2017), impõe ao educando a condição de um ser enfermo, fixado em atitudes verbosas.

A pretensão da educação bancária é falar da realidade como um presente imutável. Todavia, os pressupostos narrativos, memorialistas e arquivistas da classe dominante pretendem com isso “[...] é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem. (FREIRE, P. 2017, p.84). Na concepção de educação bancária, a aprendizagem é uma doação dos professores considerados sábios aos educandos que nada sabem. Os educandos, na perspectiva da dialética hegeliana, encontram sua razão de ser no senhor como sábio, na “alienação da ignorância” ou coisificação, na condição de ignorantes absolutos.

Por isso, as atuais pretensões do programa ESP fazem-nos perceber, por exemplo, nas entrelinhas do parecer do Relatório do Deputado Flavinho, uma volta aos interesses da educação bancária, cujos conteúdos programáticos e práticas de ensino sofreriam hoje, segundo o Deputado, um assédio ideológico, promovido por professores que estariam fazendo do ambiente de aprendizado um lugar de

doutrinação, atentando contra o que a Bancada Evangélica e setores fundamentalistas identificam por bons costumes.

> O direito do ALUNO, enquanto beneficiário do serviço público, é APRENDER; e o do PROFESSOR, enquanto servidor público ou autorizado pelo poder público, é ENSINAR. Neste último caso, um verdadeiro direito dever. Assim se constrói a relação ENSINO-PRENDIZAGEM. Neste ponto, surge uma dificuldade. Até onde vai o direito de ensinar [do professor], de modo a não colidir com o direito de aprender [do aluno]? É obvio que ambos os direitos, assegurados pela Constituição, não podem ser mutualmente excludentes, pelo princípio conhecido no jargão jurídico como "unidade hermética do ordenamento", segundo o qual o mesmo não possui antinomias que o inviabilizem. (FLAVINHO, 2018, p. 6)[27]

A educação bancária, para Paulo Freire, mantém os educandos presos à cultura do silêncio, como cultura subalternizada e sem o direito à palavra. Disso decorre o equívoco da educação bancária, pois, no momento que escrevo, meu intelecto funcionaria como uma seção compartimentada ou depósito dentro de mim, de um fragmento do mundo. Por isso, hoje, se encontram tantas dificuldades políticas, quando tratamos de autonomia docente, e o direito de ensinar encontra maiores obstáculos epistemológicos. Assim, para os defensores do movimento ESP, prevalece a ideia da aprendizagem como uma atitude passiva, em que o educando, na condição de aprendente, vai sendo preenchido de comunicados, "[...] coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho, será, também de imitar o mundo". (FREIRE, 2017, p. 88).

A concepção de educação domesticadora, para Freire (2017), é aquela que mais se assemelha ao que Sartre identificou em *O homem e as coisas*[28] como concepção "digestiva" ou "alimentícia" do saber, funcionando como um alimento ingerido pelo educando. A educação bancária traz, para a linguagem da educação, empecilhos ao desenvolvimento do pensamento crítico, reduzindo as possiblidades de uma comunicação autêntica. A educação bancária, traduzida na concepção jurídica da ESP, tem uma conotação digestiva, do aprendizado como ato prescritivo, em que

---

[27] Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1688989&filename=SBT+2+PL718014+%3D%3E+PL+7180/2014. > Acesso em: 12/08/2018

[28] SARTRE, Jean Paul. *El Hombre y Las Cosas*, Trad. Luis Echávarri. Editorial Losada, S.A: Buenos Aires, 1960.

o professor favorece a entrada do mundo na consciência do educando, enchendo-o com conteúdos enciclopédicos.

A comunicação apenas faz sentido na medida em que a tarefa da educação libertadora se converte em um ato cognoscível que põe educadores e educandos em uma relação de mediação. Com isso, se estabelecem as condições pedagógicas favoráveis ao pensamento crítico, na medida em que o foco dialógico da educação encontra-se no educando, e a autenticidade do educador faz-se a partir do reconhecimento do horizonte cultural e das condições existenciais dos discentes. A educação crítica, para Freire (1980), considera homens e mulheres seres inconclusos. Por já se encontrarem enquanto consciência do devir histórico e se reconhecerem como incompletos, evidenciam-se às raízes da educação a partir das significações políticas, cuja leitura de mundo se apresenta como base gnosiológica para o acesso às teorias e disciplinas.

Por isso, Freire percebe a educação como um processo de formação contínua, aprimorada pelas circunstâncias da práxis; é sempre um desejo de aprender de novo, com novas situações. A educação problematizadora está vinculada as situações políticas e gnosiológicas. Aberta às possibilidades de ser mais, favorece a mudança, na medida em que o ato educativo se refaz esperançosamente através da práxis. No entanto, “sua duração – no sentido bergsoniano da palavra – encontra-se no jogo dos contrários: estabilidade e mudança” (FREIRE, 1980, p 81).

A educação bancária é a opção pelo presente estável e sem mudanças, o que termina por impedir o cotejo hermenêutico das fontes ou da tradição. Por isso, a opção de Freire encontra-se na formação do círculo de cultura como uma situação gnosiológica que afirma o diálogo como etapa construtiva de investigação das palavras e temáticas geradoras. O diálogo mediatiza as relações entre consciência e mundo. Não há, com isso, possibilidade de superposição dos lugares entre educadores e educandos.

A prática educativa, para Paulo Freire, se apresenta como mediação dialógica em um nível gnosiológico. A função do professor problematizador é estimular as inquietações capazes de fazer a consciência ingênua se desfazer das opiniões ou “*doxa*” e elevar-se, a partir das codificações e descodificações, na busca do conhecimento racional ou “*logos”*. A educação bancária é inibidora do poder criador

dos educandos, os mantém imersos no mundo através de narrativas que naturalizam as ações, produzindo interpretações simplistas, através do imobilismo do tempo vivido; a consciência aparece como algo estático e imutável. Na obra *Educação e Mudança*, publicada no Brasil em 1979, a consciência ingênua se mostra superficial, considerando sempre o passado como um contexto em que a vida aparecia de forma mais vantajosa. É um nível de consciência que aceita as formas massificadas ou sloganizadas de comportamento. Tal postura pode levar a uma consciência fanática.

Para Freire (2017), apenas a consciência crítica tem vocação para a profundidade. Não se satisfazendo com as aparências, substitui narrativas mágicas por critérios críticos autênticos, evitando a cristalização dos preconceitos e a constância de um tempo presente sem mudanças. A consciência crítica repele concepções quietistas, pois seus questionamentos surgem da inquietude. É indagadora, não rejeita uma tese por ser antiga, nem aceita o novo sem justificativa; mas aceita-os na medida em que a codificação e descodificação constituem-se pela mediação do diálogo. A educação crítica é inquieta, está sempre face aos problemas e disposta a revê-los. Assim, a intencionalidade crítica nutre-se, segundo Freire (2016), do diálogo amoroso; questionando, procura desenvolver-se a partir do compromisso e responsabilidade com as formas autênticas do pensamento.

A propósito, analisemos o artigo publicado na Gazeta do Povo pelo Doutor em Geografia pela FFLCH-USP, Luiz Lopes Diniz Filho, professor do Departamento de Geografia da UFPR e colaborador do ESP.

> Segundo a reportagem, Freire – que “defendia uma educação assumidamente ideológica” – “propunha uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos e condenava o tradicionalismo da escola brasileira, que chamou de ‘educação bancária’, em que o professor deposita o conhecimento em um aluno desprovido de seus próprios pensamentos. Tal sistema, diz, só manteria a estratificação das classes sociais, servindo o ensino de mero treinamento para a formação de massa de trabalho. Contrariamente, Freire propunha a construção do saber de forma conjunta, em que o professor se aproxima dos conhecimentos prévios dos estudantes, para com essas informações ser capaz de apresentar os conteúdos aos alunos, que teriam poder e espaço para questionar os novos saberes”.
>
> 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. (Escola Sem Partido, 2018). [29]

Nesse sentido, o contexto político da educação como espaço assumidamente de decisões ideológicas, a que o professor Luiz Filho se remete, faz-nos recorrer, outra vez, ao conceito freireano de educação, tal como desenvolvido no *Dicionário Paulo Freire*. A concepção de educação, para Freire, divide-se em basicamente duas: a bancária e a libertadora. A primeira é tradicional, aliena, domina e oprime, o que produz a coisificação da pessoa humana. Todavia, a segunda traz o propósito de tornar o ser humano mais consciente e crítico de sua incompletude e inacabamento. Por isso, além da diretividade do processo formativo, o ato educacional é uma "do-*discência*".

Esse neologismo expressa a situação em que educadores e educandos são sujeitos estratégicos da aprendizagem. A situação que produz a relação de mediação não acontece verticalmente entre o professor (a) que questiona o cotidiano do aluno (a) e terminaria por lhe impor seu conhecimento ideológico como uma ponte construída na sua relação com o educando. Ao invés, a construção do conhecimento crítico acontece na intersubjetividade de educadores e educandos mediatizados pelo mundo, formando-se a possibilidade de construção dos horizontes hermenêuticos de interpretação e compreensão da realidade, levando homens e mulheres à percepção de si, das circunstâncias e do mundo.

Disso decorre que a educação crítica não é imposição da verdade dos educadores sobre o que venha ser o mundo. Todavia, o professor Luiz Lopes, ao fazer a afirmação de que "Paulo Freire transforma analfabetos ingênuos em analfabetos comunistas desde 1963"[30], desconhece a concepção de educação como *práxis*, que, antes de qualquer filiação ideológica à filosofia marxista, articula a relação de teoria e prática no processo de conscientização e libertação dos sujeitos oprimidos.

A educação problematizadora na atualidade tem como desafio epistemológico refazer o ato cognoscível na cognoscibilidade do educando. Assim, o educador não é apenas o que educa, mas o que também é educado em diálogo com os educandos.

---

[29] Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>. Acesso em: 12/09/2018

[30] Disponível em: >http://www.escolasempartido.org/artigos-top/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>. Acesso em 23/07/2018.

Dessa maneira, Freire (2017), num Círculo de Cultura criado no Chile, fez a escuta sensível do relato de um camponês a quem a concepção bancária classificaria por despossuído de saber, na “ignorância absoluta”. Questionado sobre o conceito antropológico de cultura – “Descubro agora que não há mundo sem homens” (FREIRE, P. 2017, p. 99) –, e movido por suas inquietações existenciais, o camponês fez a seguinte afirmação: “– Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo? ”. (FREIRE, 2017, p. 99).

A intencionalidade do camponês, em seu inquieto mundo vivido *(Lebenswelt*), vai destacando, segundo Freire (2017), as novas “visões de fundo” que surgem reflexivamente, a partir das codificações das situações existenciais e das informações retiradas do cotidiano. Forma-se o processo epistemológico do admirar, da distância em relação ao objeto investigado, que se encontrava outrora no presente estático do próprio educando e vai ganhando novas significações, novos olhares. A partir de uma relação dialética, a prática fundamenta a teoria, sabendo que teoria sem prática é verbalismo, e prática sem teoria é ativismo.

Por isso, na metodologia de conscientização, o que facilita a apreensão do tema gerador é a forma crítica e dialógica, entre educadores e educandos, como sujeitos sociais encarnados na práxis, que ultrapassam a mera racionalidade abstrata, solipsista e isolada do “eu penso” cartesiano. A partir da alteridade comunicativa do círculo de cultura, a codificação e descodificação dos relatos de experiência e das condições existenciais dos educandos, desvelam o “nós pensamos”. Na medida em que docentes e discentes, mediatizados pelo mundo, interpretam as situações-limites, produzem novos “olhares datados” na historicidade, descodificando situações ainda não percebidas. A construção dialógica no círculo de cultura se reencontra no mundo como uma admiração não estática, sem imposições de conteúdos programáticos.

Em suma, a educação no contexto do movimento Escola Sem Partido, torna os conteúdos ministrados no ambiente de aprendizagem fontes de tensão, promovendo um ambiente de delação dos docentes. Nessa perspectiva, a liberdade e licenciosidade podem assumir conotações diferentes do sentido atribuído por Freire (1997) na obra *Professora Sim, tia não*: *cartas a quem ousa ensinar,* em que discute a importância da disciplina no ato educativo.

A autoridade político-pedagógica é um exercício da liberdade. Não há disciplina, segundo o filósofo da educação, no imobilismo da liberdade, na indiferença a partir da qual o exercício da autoridade vai de modo arbitrário impondo suas escolhas como sendo as melhores. Estudar é um fazer exigente que implica a existência de disciplina rigorosa forjada em nosso corpo de forma consciente. O que caracteriza o ato domesticador da aprendizagem, para Freire (2017), é a ausência da disciplina criadora capaz de nos projetar de forma inteligente, face à existência do medo que surge como obstáculo epistemológico.

> O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los. (FREIRE, 1997, p. 29).

A disciplina é um exercício de autoridade e não de imposição autoritária. Nesse sentido, os desafios epistemológicos de superação do medo face ao risco que traz o conhecimento crítico e racional encontram na fenomenologia de Husserl uma fecunda referência metodológica capaz, segundo interpretação de André Dartigues (2008), de "voltar às coisas mesmas", a partir da descrição dos relatos de experiências dos educandos, com seus afetos e concepções, tendo em vista a intuição das essências como sentido transparente do *logos,* tornando-se intencionalidade crítica e criadora.

Essa ousadia de refletir sobre os possíveis horizontes encontra obstáculo no atual contexto da ESP, tal como este se expressa no parecer do Deputado e relator Flavinho (PSC / SP) através do Projeto de Lei 7.180, de 2014, com seus apensados, apresentando a conclusão de que os educadores e educadoras não podem exercer sua profissão em benefício próprio usando da audiência cativa dos alunos para propagar o "marxismo cultural", por isso, sua liberdade deve ser restringida por normas governamentais, o que resulta na censura dos docentes quanto à construção dos componentes curriculares e à escolha dos conteúdos e dos livros didáticos.

Apoiando-se no artigo 210 da Constituição, o Deputado preconiza: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum[...]", uma vez que são estabelecidos, pela própria Constituição, conteúdos mínimos para toda educação básica. O professor perde, com

esse parecer ambíguo a autonomia pedagógica, o que significa a escolarização mecanicista da aprendizagem através das narrativas desprovidas de dialogicidade.

4.3 O sentido da educação religiosa no pensamento de Paulo Freire no contexto da Escola Sem Partido

Nesse tópico, apresentaremos algumas considerações sobre a perspectiva religiosa e educacional de Paulo Freire.

A partir do Concílio Vaticano II, realizado em Roma entre 1963 e 1965, a Igreja Católica expandiu sua compreensão de educação, afirmando que a escola é mais uma entre as possibilidades de construção dos processos civilizatórios. A escola não é a única detentora do saber. O que se reafirma na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, que, como já citado no segundo capítulo, aconteceu em Medellín, Colômbia, em 1968, tendo a participação de Paulo Freire como referência para o debate dos aspectos educacionais, junto a Dom Helder e Dom Cândido Padim, responsáveis pelo Departamento de Educação da Conferência latino-americana.

Na obra *Os Cristãos e a Liberdade dos Oprimidos*, Paulo Freire afirma que o trabalho educativo das Igrejas não pode ser desenvolvido fora da realidade concreta, pressupondo que "[...] no momento em que tomamos a sério tais afirmações, já não podemos aceitar nem a neutralidade da Igreja face à história, nem a neutralidade da educação." (FREIRE, 1979, p.11). Todos aqueles que tratarem as Igrejas e o seu trabalho educativo como entidades abstratas, caso que reflete as tensões atuais do movimento ESP, tomam como certo a sua neutralidade, sem compreenderem as condições reais e históricas, o que torna a Igreja pretensiosamente desvinculada da vida política.

Com isso, para Freire (1979), a Igreja termina por assumir o interesse dos mais fortes sob a narrativa do idealismo subjetivista. Cria-se a aparência dos "inocentes" e "espertos" "de mãos dadas", como uma “ação anestésica". A manipulação do oprimido favorece a concepção política da sociedade hierarquizada, sob influência do *status quo* e dos valores morais fundamentalistas. A ilusão da Igreja tradicional está nas pregações de um desiderato moral separado do "mundo da vida", deixando intactas as estruturas sociais. Gera-se um tipo de racionalidade abstrata, que produz obstáculos às mudanças sociais.

Os "espertos" sabem que a preservação do presente estático mantém a dominação das elites. Por isso, não é possível a transformação religiosa de homens e mulheres, deixando intocáveis as estruturas sociais. Disso resultam as exigências de uma sapiência popular aberta à construção conjunta da aprendizagem, sem medo dos riscos e desafios epistemológicos que se interpõem na travessia existencial dos educandos, impedindo a Páscoa como transcendência que se dá mediante compreensão do mundo objetivo da práxis libertadora.

Nesse sentido, a Páscoa tem que ser existencializada. A verdadeira Páscoa não é verbalização comemorativa, mas práxis e compromisso histórico. Com Paulo Freire (1979), há um rompimento da postura sectária e, apenas na autenticidade do conteúdo histórico, “morrer é viver”.

> A conscientização para a visão religiosa idealista subjetivista apresenta o efeito mágico de uma "terceira via", através da qual se evitaria os conflitos de classe. A conscientização criaria milagrosamente um mundo de paz e de harmonia entre as classes opressoras e as classes oprimidas estabelecendo o necessário entendimento mútuo entre elas. (FREIRE, 1978, p.15)

Para Freire, a conscientização não é um ato puro do pensamento, constituindo a vida religiosa com propósitos contrários ao da libertação. A conscientização se realiza através da práxis libertadora. Ora, a narrativa de neutralidade na ação educativa gera a indiferença completa ao Outro, tornando a imparcialidade e o encobrimento da diferença um modo de anulação das tensões próprias do fazer educativo.

Podemos analisar a origem do movimento Escola Sem Partido no artigo “ A dupla certidão de nascimento do Escola sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária”, de Fernando Penna e Diogo Salles, no qual apresenta-se a narrativa de seu fundador e advogado Miguel Nagib, que utiliza como pretexto para fundar o movimento ESP um fato ocorrido em 2003, quando uma de suas filhas relatou que seu professor de história havia feito uma comparação entre São Francisco de Assis e Che Guevara durante a aula de história.

Essa versão é apresentada pela fonte do próprio movimento ESP como a causa oficial que levou Nagib, após ter sua reclamação recusada pela direção da escola, a construir ferramentas jurídicas capazes de combater a “doutrinação ideológica”. Fernando Penna e Diogo Salles apresentam a segunda origem do

movimento através de um texto publicado por Olavo de Carvalho, cuja data de publicação coincide com o fato ocorrido com o professor de história na turma da filha de Miguel Nagib. Assim, o mote do movimento se encontra na defesa da família tradicional com orientação patriarcal e de fundamento religioso fundamentalista.

O modo como o ESP vem atuando em nosso contexto torna possível, a partir da comparação com o pensamento de Paulo Freire, perceber a volta aos pressupostos antidialógicos da educação tecnicista da Ditadura Militar. Por isso, para os setores conservadores, a educação que tenha referência no pensamento social crítico é convertida pela narrativa da neutralidade em “doutrinação ideológica” ou proselitismo de esquerda; conforme o parecer do Deputado Flavio Augusto da Silva (PSC) caracteriza.

> A “Convenção Americana sobre Direitos Humanos”, no seu art. 12, inciso IV, preconiza que “Os pais, e quando for os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde [sic] com suas próprias convicções”. E isso é praticamente transcrito como o “Quinto Dever do Professor”. Note que o texto não reza simplesmente que os pais “devem dar” aos seus filhos educação religiosa e moral conforme seus próprios critérios, o que seria uma afirmação bem supérflua. Na verdade, o texto diz que os pais têm direito a que seus filhos “recebam” a educação moral e religiosa de acordo com suas convicções. (FLAVINHO, 2018, p13)

Ao alegar que a Convenção Americana dos Direitos Humanos pretende proteger a escola da doutrinação de esquerda, sustenta-se que a maioria dos professores brasileiros são herdeiros de uma educação de esquerda como viés ideológico, formando um exército de militantes em sala de aula. Um outro argumento apresentado é a alegação de que, mesmo o Estado sendo laico, e toda educação compreendida como pública, pelo parecer do Deputado Flavinho (PSC/SP) a educação religiosa ensinada nas escolas deveria estar de acordo com as orientações e valores da família tradicional.

Nesse contexto, a Convenção Americana, quando trata do direito à educação, afirma que os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral de acordo com suas próprias convicções. Esse dispositivo, tido como central na fundamentação do ESP, não pode ser lido de modo descontextualizado. Segundo Salomão Ximenes (2016), no livro *A ideologia do movimento Escola Sem Partido,* os Direitos Humanos estão assegurados em um Estado laico, tendo como princípio a tolerância e a proteção à educação formal e não-formal, proibindo que o Estado venha

cercear a pluralidade cultural e religiosa ou mesmo, que venha a proibir o funcionamento das escolas confessionais ou comunitárias, criadas com propósitos específicos. Em tal contexto, preservar o direito dos pais no âmbito da educação não-formal é compatível com uma educação crítica e interseccional voltada para os problemas de classe, gênero e das identidades étnico raciais.

Quando Freire (2017) se reporta ao ato educativo através da conscientização, constata como atitude ingênua acreditar que as elites do poder estimulem uma educação crítica capaz de revelar as contradições sociais. Por isso, a educação que se proponha a superar a inocência do oprimido e revelar a astúcia das elites exige uma clara tomada de posição. Assim, o cristianismo apenas pode realizar sua travessia amorosa e crítica da Páscoa quando, a partir das condições existenciais, proporcionar a libertação do oprimido. Em um contexto capaz de promover a insurgência popular dos cristãos para uma consciência crítica, com as tensões próprias do processo educativo, por vezes a ação dos cristãos engajados pode ser representada como “desvio demoníaco” ou ameaça ao projeto de civilização ocidental.

A vida religiosa não pode ser neutra, e o "inocente" necessita assumir os riscos existenciais pertinentes à formação humana crítica [...]: “a família que reza unida precisa de casa, de liberdade, de trabalho de pão, de roupa, de saúde, de educação” [...] (FREIRE, 1978, p.19). A religião não pode reduzir o ser humano à subjetividade abstrata de uma existência vazia. Segundo Freire, a partir da influência do personalismo de Emmanuel Mournier, a pessoa humana se constitui sob a perspectiva do chamado à vida coletiva. Os cristãos que assumem uma concepção crítica do mundo são acusados pelos religiosos fundamentalistas de se tornarem incapazes de fazer a defesa de uma Igreja neutra, cuja fé religiosa não se envolve com ideologias, promovendo a conciliação entre inconciliáveis. Assim, a dimensão profética da Igreja é domesticada por narrativas que impõem medo às mudanças sociais.

Uma Igreja que perde sua dimensão profética de utopia, de esperança nos sonhos possíveis, tende a burocratizar a fé religiosa, impedindo a travessia crítica na perspectiva da verdadeira Páscoa. Então, a partir de um novo horizonte hermenêutico, Freire (1979) projeta uma nova percepção educativa a partir da Teologia da Libertação, para a qual as tensões da Igreja refletem a trajetória histórica comprometida com a realidade dos cristãos que fazem opção pela política da libertação, e não por uma Igreja com características individualistas, pertencendo aos

interesses das elites através de um presente reformado. A crise dos valores cristãos na sociedade latino-americana é uma experiência que requer um escrutínio crítico metodológico análogo ao de Edmund Husserl na constatação da crise de fundamentos da filosofia e das ciências europeias, a partir da falência do positivismo como sistema de explicação através da ciência dos fatos.

Por isso, Freire procura, na tensão dramática da vida religiosa, uma “volta à vida prática”, que, através do fazer educativo, promova uma pedagogia da conscientização, que não tenha o interesse de ser uma pedagogia para o oprimido, mas uma pedagogia do oprimido, encontrando na interpelação a superação do ser enquanto "si mesmo", o triunfo da pessoa humana face a face com o Outro, na busca ontológica de ser mais. As Igrejas tradicionalistas fundamentalistas exercem um papel social com interesses missionários que ainda trazem a marca do "conquistador", segundo Freire (1979), de alma necrófila, com uma retórica de perdição sem resgate, de “fogo do inferno”, como um depósito em que os humanos pagarão seus pecados.

Desse modo, afirma Freire, na medida em que os oprimidos se encontram imersos na cultura do silêncio, maior é a violência da classe opressora, e mais domesticados se tornam, o que os leva, cada vez mais, a procurarem "refúgio" nas Igrejas de "valores neutros". O mundo religioso pode funcionar como um refúgio face à opressão dos poderosos. Essa “purificação” dos oprimidos termina por alienálos cada vez mais, a partir da renúncia do mundo e não da transformação do sistema social. Deste modo, considerando o mundo em si mesmo como antagônico aos valores celestes, nega-se a possiblidade de uma filosofa da práxis. A educação neutra, sem o compromisso de transformação histórica, torna a fé cristã um alívio anestésico contra o pecado, e a luta contra o demônio serve como subterfúgio de esquecimento do “mundo da vida”.

A travessia epistemológica descolonizadora só é possível àqueles que não se encontram na etapa de consciência ingênua, assumindo compromissos proféticos através da práxis. A opção política da Igreja “modernizante” mascara os valores tradicionais da família, da pátria e de Deus. Entretanto, a posição de neutralidade política não encontra, segundo Freire (1979), uma fonte de sentido na prática. Isto torna anacrônico o discurso do movimento ESP, indiferente às tensões interculturais que formam o processo educativo, constituindo uma visão individualista e dogmática

da Igreja. De fato, ao assumir posições reacionárias, a Igreja não contradiz o seu estratégico "modernismo".

A modernização que estamos analisando é eminentemente conservadora, na medida em que reforma para melhor preservar as estruturas existentes: “Nesse sentido, a Igreja modernizante conservadora ‘pára’, sob a aparência de que ‘anda’ ou ‘caminha’; ‘estabiliza-se’, dando a ilusão de que ‘marcha’. ‘Morre’ porque receia ‘morrer’”. (FREIRE,1979, p.38). A igreja modernizante mantém a ação do conquistador, negando a possibilidade de uma alteridade ética, não possibilitando a visibilidade do rosto do oprimido. Para Freire, a Igreja conservadora usa a linguagem da fé para encobrir as contradições sociais, em vez de submetê-las à crítica.

Procura ocultar as diferenças entre as classes sociais através do espírito de conciliação, usando dos pressupostos eurocêntricos de emancipação burocratizada da fé religiosa. Sob a ação anestésica do populismo nas sociedades dependentes, a Igreja modernizante mantém a hierarquização capitalista através do *status quo* e da cultura do silêncio, reduzindo o humanismo a uma categoria abstrata e alienante contrária à transformação reduz o ser a um falso ter na medida em que exacerba o poder da classe dominante.

Embora a Igreja modernizante pronuncie a “libertação”, essa educação resulta de uma consciência individualista desprovida da ação social dos oprimidos. A Igreja modernizante é fiel aos propósitos técnicos e educativos de neutralidade, traduzidos, no contexto da Escola Sem Partido, na narrativa da educação domesticadora e dos valores morais tradicionais. O que representa, para Freire (1979), falar em “libertação”, mas deixar sempre invisível a realidade social.

> [31]Os sinais deste verdadeiro apocalipse, patrocinado por um falso moralismo religioso, são abundantes. O avanço recente do projeto Escola Sem Partido é um deles. O projeto que tem como propulsora a bancada religiosa, segunda maior do Congresso, objetiva proibir a utilização do conceito de gênero e expressões como identidade de gênero em sala de aula. No último 8 de maio, a comissão especial incumbida de analisar o projeto, também composta por integrantes da bancada religiosa, apresentou relatório favorável à proposta. Ao criticar o que define como “ideologia de gênero”, o relator, o deputado Flavinho do PSC, não dissimula seu partidarismo, e aponta sem nenhum constrangimento a pluralidade e diversidade sexual como males a serem combatidos para o bem da continuidade da espécie e da manutenção da sociedade ocidental. A falsa neutralidade exigida de quem está à frente da tarefa educativa é na verdade a obrigação de que se assuma a posição

[31] Disponível em:<https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/escola-sem-partido-a-bancada-da-biblia-a-servico-das-trevas>. Acesso em:12/09/2018

> política excludente e opressora do projeto, que se constitui destarte como uma violação ao Estado laico e uma infinidade de direitos. Laicidade que é uma condição fundamental para uma democracia efetiva. (CARTA CAPITAL, 2018).

A Frente Parlamentar evangélica lidera a Comissão Especial responsável pelo projeto de lei Escola Sem Partido. Essa Frente também atuou durante a tramitação da Base Nacional Comum (BNCC), cerceando a menção às discussões sobre orientação sexual. A República brasileira, de acordo com a Constituição de 1988, no artigo 19, assegura um Estado laico. Todavia, o Deputado Flavinho, segue a ideia da Associação Nacional dos Juristas Evangélicos, que, de acordo com o advogado Thiago Rafael Vieira, tem uma ordem espiritual de inspiração norte-americana. Porém, é demonstrado, a partir do pensamento de Freire, que uma fé, desprovida da ação de anúncio e denúncia profética da realidade social, não pode realizar o propósito de libertação.

Em um contexto de crescente violência contra direitos sociais de homossexuais, mulheres, e crescentes práticas racistas contra afrodescendentes e indígenas, deixa-se de perceber os reais problemas de classe, gênero e étnico-raciais que se encontram no cotidiano da vida de milhões de brasileiros. Segundo dados do Grupo Gay da Bahia (GGB), associação que se compromete no levantamento sócio estatístico sobre a violência, foi registrado do início do ano de 2018 até a segunda semana de abril, um total de 126 crimes violentos (mortes) praticados contra LGBTs no Brasil. “Isso significa que, a cada 19 horas, um LGBT é assassinado ou se suicida em nosso país”[32].

O que faz o Brasil amargar péssimas estatísticas, cometendo 52% dos homicídios contra LGBT no mundo. Nesse contexto, a Associação e os parlamentares defensores da Escola Sem Partido produzem uma narrativa religiosa fundamentalista, de preservação da família tradicional, cujo sentido educativo constitui um obstáculo epistemológico a ser superado pela própria prática educativa religiosa, crítica e libertadora.

[32]Disponível em:< https://emais.estadao.com.br/blogs/familia-plural/a-cada-19-horas-uma-pessoa-lgbt-e-assassinada-ou-se-suicida-no-brasil/. Acesso em: 12/09/2018

5.0. ENSINO DE FILOSOFIA FRENTE AOS DESAFIOS DA ESCOLA SEM PARTIDO

5.1. A ética do bem pensar no contexto da Escola Sem Partido

Quando se trata da tarefa libertadora de elevação da consciência ingênua à reflexiva no pensamento de Paulo Freire, não podemos anular a importância da ética da alteridade, cuja concepção de responsabilidade norteia o sentido do encontro, a partir da estética da sensibilidade como disponibilidade a ser afetada pelos outros. Por isso, ensinar exige, para Freire (2006), segundo a obra: *Pedagogia da autonomia*, um exame crítico semelhante a um parto doloroso e permanente em relação aos desvios e situações limites impostos à prática docente, que aparecem como desafio ao longo da caminhada.

Dessa maneira, é apenas através do escrutínio crítico das escolhas que fazemos frente às responsabilidades que somos convocados (as) a assumir, que podemos tornar nossas ações passíveis de fecunda reflexão ética. Neste sentido, a prática educativa não pode ser reduzida à experiência técnica, muito comum nas sociedades pós-modernas, que funcionam, segundo Lyotard (2011), através do princípio do desempenho, subordinando as instituições à legitimidade do saber a partir do poder constituído. Assim, na era da globalização, conforme o *Dicionário Paulo Freire*, a verdadeira humanização só é possível por via da reflexão ética como posição radical contra a ditadura do mercado representada pelo poder econômico das elites, que reduzem a educação a uma mera relação de consumo, sob a perspectiva de uma globalização neoliberal.

Por isso, afirma Freire (2016) na obra *Pedagogia da Tolerância*, publicação organizada por Ana Maria Araújo Freire:

> Da tolerância, da educação, da democracia. Mas não da tolerância como pura condescendência ou indulgência que A tem ou experimenta em relação a B. Neste sentido, a tolerância implica um certo favor que o tolerante faz em relação ao tolerado. O tolerante, em última análise, é uma pessoa disposta, bondosa ou benevolente, a perdoar a “inferioridade” do outro. (FREIRE,2016, p.25).

A tolerância, quando visualizada sob a perspectiva de uma racionalidade abstrata e alienante, produz uma falsa consciência de que ser tolerante é um certo favor que a classe dominante detentora do poder econômico realiza, a partir da

narrativa ideológica da sua superioridade racial, de classe e de gênero, introjetando nos oprimidos, através da política de parcas concessões, uma concepção abstrata de sujeitos tolerantes. Não obstante, a educação democrática se apresenta na história como um ato político de diferentes significações, cujo sentido de tolerância é criticamente concebido em sua dimensão ética.

Na medida em que o educador, para Freire (2016), é um ser político e militante, sua opção surge a partir do questionamento que faz em torno do Outro que o interpela. O educador se encontra em estado de *poiesis*[33], mobilizado na produção de uma obra conjunta, em que o educando constitui a principal razão de ser da aprendizagem. Em um contexto de censuras, a tolerância surge como uma virtude revolucionária que consiste na convivência com o diferente (ZITKOSKI, et. al. 2018, p.460). Para Chauí (2018), a ideologia hegemônica da classe dominante age por meio do imaginário coletivo, produzindo como consequência a falência do educador crítico. No contexto do movimento ESP, essa crise surge do equívoco pedagógico do docente neutro e "competente", fortalecido pela narrativa da corrupção generalizada da classe política. Como afirma Marielle Franco[34] (2018):

> Esse quadrante [de opressões] se amplia, com o êxito das classes dominantes, nesse cenário de golpe, ao alargar a visão hegemônica de que o principal problema do Brasil é a corrupção e não as desigualdades. Ao mesmo tempo que tal visão ganha força no imaginário, cresce também uma rejeição à participação política e uma identificação de que os principais corruptos são os "políticos". (FRANCO, 2018, p.93)

A postura de neutralidade axiológica manifesta um posicionamento ideológico dominante através da invisibilidade das identidades que se encontram em jogo nas situações limites da vida, produzindo-se a separação entre política e ética a partir da

---

[33] Expressão originária do verbo *Poiéō* (fabricar, executar, confeccionar), poíesis traduz-se por fabricação, confecção, preparação, produção. No entanto, um produzir que dá forma, instaura uma realidade nova, um ser. Para Jovelina de Souza (2007), no artigo "As origens da noção de poiésis", inexiste em Homero a *poíesis* para designar a produção de poesia, o que só aparece em Heródoto e mais frequentemente em Platão e Aristóteles. Entretanto, o sentido de *poiésis* como criação não é um fazer a partir do nada, como na tradição hebraica, mas no sentido grego de gerar e produzir por via da potencialidade preexistente que ganha forma. Nesse sentido, a *poiésis* material conduzirá à obra artesanal, enquanto a *poiésis* de natureza intelectual surge como criação poética. Ambas como realização do ato essencialmente livre que se destina para os gregos na formação na formação dos cidadãos.

[34] Marielle Franco foi a segunda mulher (mãe, negra e nascida na favela da Maré) a ocupar assento na Câmara Municipal do Rio de Janeiro- a quinta mais votada no Rio de Janeiro nas eleições de 2016, com 46.502 votos, pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Se destacou como militante ativista das lutas feministas e antirracista, na defesa dos Direitos Humanos e da visibilidade lésbica, desde jovem. Passou a atuar como ativista após ingressar em um pré-vestibular comunitário. Formou-se em Sociologia pela PUC-RIO, com mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Sua dissertação de mestrado teve como tema: "UPP: a redução da favela a três letras". De modo bárbaro, foi assassinada no bairro do Estácio em 14 de março de 2018, na região central do Rio de Janeiro, quando voltava de um evento na Lapa.

negação das alteridades de gênero, raça e classe. Com isso, vê-se uma fragilidade da democracia, na medida em que, cria-se um novo modelo de educação baseado na privatização e despolitização da vida social, através da ideologia dominante. Para Marilena Chauí (2018), se produz o discurso que a educação serve aos propósitos de "maximização do ganho" e aumento do consumo na esfera social, em substituição à participação política democrática, censurando o debate das opressões, das minorias sociais como LGBT, negros e mulheres.

Tais atitudes geram o enfraquecimento do diálogo, em um contexto de crescimento do conservadorismo, sob a alegação de que todos os políticos são corruptos, segundo Franco (2018). Isso, faz crescer o sentimento de ódio na política, e com isso vê-se a fragilidade das nossas relações marcadas pelo autoritarismo do poder burocrático, através do golpe jurídico parlamentar contra Dilma Rousseff em 2016 seguido da vitória eleitoral à presidência em 2018 do candidato da extrema-direita Jair Messias Bolsonaro (PSL), em circunstâncias de intensos ataques à vida democrática, expressas pelo próprio movimento Escola Sem Partido.

Por isso, a compreensão do mundo, a concepção pedagógica e de vida, segundo Freire (2017a), é sempre um posicionamento político que encontra sua fonte de reflexão na ética por via da intencionalidade crítica e libertadora. Nesse sentido, salienta o filósofo andarilho da educação: "Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo e o desejo, a atração pelo risco[...]" (FREIRE, P. 2017 a, p. 24)

Aprender e ensinar fazem parte da nossa condição ontológica, é nessa procura que se altera o modo como interpretamos, como refazemos a leitura do mundo através da prática. Desse modo, abre-se a possibilidade de se descobrir novos horizontes no mundo, percebendo que há outro modo de se ensinar o aprendido e aprender o ensinado, sem as hierarquizações preestabelecidas da educação domesticadora do conhecimento, numa reflexão ética do que se faz em torno das opções escolhidas.

> As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumirem-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si, e não só as diferenças, e, assim, criar, a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical. (FREIRE, 2018, p.212).

Freire (2018) destaca-se como pensador das sínteses culturais, promovendo o conceito de educação popular em perspectiva intercultural, através do reconhecimento da unidade na diversidade. Aqui, faz-se indispensável a compreensão ética das interseccionalidades de gênero, raça e classe, que se estendem também às nações e fronteiras. Neste contexto, o pensamento crítico da libertação se caracteriza não por propor a simetria entre as culturas, nem tampouco o poder da cultura erudita sobre a cultura oprimida, mas como um movimento ético contrário à subalternização de uma cultural sobre a outra.

A tarefa filosófica e democrática da ética da alteridade surge com o risco de pensar as tensões próprias da relação entre as diferenças, sem medo da liberdade, agindo frente aos desafios que impõem a tarefa de ser mais, não se furtando através da prepotência própria daqueles que pretendem impor através do autoritarismo suas verdades, gerando ideologias, segundo Freire (2017), discriminatórias, contra as quais se insurgem as ideologias de resistências.

Não é a cultura discriminada a responsável pela ideologia discriminatória. Neste caso, a visão acrítica da sociedade torna as minorias sociais responsáveis pela "crise de valores" da cultura hegemônica. Vejamos o que diz o Estatuto da Família apresentado na Câmara dos Deputados.

> [35]Art.2 Para os fins desta lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio do casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. (Estatuto da família, p.1)

O projeto de Lei n° 6583-A, de 2013, que dispõe sobre o Estatuto da Família, de cuja comissão o Deputado Flavinho é membro, traz uma concepção ideológica dos valores tradicionais, que se reflete diretamente na narrativa da ideologia de gênero utilizada pelos adeptos do movimento ESP. Ao contrário da afirmativa de que a concepção de família é apenas heterossexual, binária, constituída pelo sexo biológico do homem e da mulher, existe no Brasil um debate democrático mais amplo que passa pela aprovação do casamento de pessoas do mesmo sexo. A partir da Resolução 175, foi garantido aos casais homoafetivos o direito civil de casamento[36].

---

[35] Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761. Acesso em: 20/01/2019.

[36]Disponível em: < https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/casamento-gay-no-brasil-completa-4-anos-de-regulamentacao-leia-historias.ghtml >Acesso em: 11/12/2018

Nesse contexto de crescimento dos ataques conservadores, o pensamento de Paulo Freire surge como um desafio reflexivo sobre a nossa presença no mundo, compreendendo que o fazer ético não se aplica a favorecimentos pessoais, mas surge como reconhecimento do Outro, fazendo a liberdade despertar de um projeto democrático e promovendo a unidade na diversidade através da ética da alteridade.

Caso a educação realmente encontrasse, como "obstáculo epistemológico", a falta de imparcialidade dos educadores (as), as práticas de aprendizagem se restringiriam à dita "competência" do professor bancário transmissor de conhecimentos, cuja dimensão ética se reduziria a um puro processo técnico e mecânico avalizado pelo próprio movimento ESP. Com uma diferente concepção, a educação é, na sua essência, o caminho do Eu face ao Outro; tal como se explicita no pensamento de Buber (1974), na palavra princípio EU-TU. À luz disso, vê-se melhor a impossibilidade de uma educação ética por via do projeto ESP.

Para o Deputado Federal Izalci Lucas (PSDB/DF), os valores da família tradicional se encontram ameaçados pela "ideologia de gênero". Na redação do PL n° 1.859/2015, são citados supostos trechos das obras *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* e *A Ideologia Alemã.* Segundo Derisso (2016), essas passagens fazem alusão à concepção de Marx e Engels sobre a família; entretanto, são montagens que não constam em nenhuma das obras dos filósofos.

Vejam a exposição da *Ideologia Alemã*, neste documento:

> Marx escreveu na sua obra "A Ideologia alemã": A propriedade privada somente poderá ser suprimida quando a divisão do trabalho puder ser suprimida. A divisão do trabalho, porém, na sua origem, não é nada mais do que a divisão do trabalho no ato sexual, que mais tarde se torna a divisão do trabalho que se desenvolve por si mesma. A divisão do trabalho, por conseguinte repousa na divisão natural do trabalho na família e na divisão da sociedade em diversas famílias que se opõem entre si, e que envolve, ao mesmo tempo, a divisão desigual tanto do trabalho como de seus produtores, isto é, da propriedade privada, que já possui seu germe na sua forma original, que é a família, em que a mulher e os filhos são escravos do marido. [Karl Marx e Friedrich Engels: A Ideologia Alemã]. [37]

[37]Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1337320&filename=RIC+565/2015 >Acesso em: 14/12/2018.

A interpretação realizada pelos defensores da Associação ESP encontra na referenciada obra de Marx e Engels, alusão à abolição da família como um requisito político para supressão da divisão social do trabalho. Todavia, constata-se que tal indicação se trata de uma montagem, já que a mesma citação não faz referência a número de página, nem edição. Dessa maneira, o Requerimento de Informação do Deputado Izalci, produz ataques contra o marxismo sem o devido compromisso intelectual. Assim, a afirmação do nosso atual patrono da educação brasileira volta a fazer novamente sentido: “O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético de mais alta importância no processo de aprendizado de nossa democracia”. (FREIRE, 2017 a, p. 69).

Assumir a crítica é também reconhecer a possibilidade do erro. Nesse caso, o conhecimento crítico não se cristaliza face aos preconceitos. Pelo contrário, identifica que pensar e compreender o mundo não pode ser um ato delineado por uma única concepção política. Assim, não é possível, para Freire (2017), exercer a liberdade de crítica com relação às injustiças sociais sem uma responsabilidade para com as pessoas implicadas. A crítica filosófica, quando aplicada com empenho ético, permite a ampliação dos horizontes através do olhar hermenêutico, transformando a percepção sobre as diferenças e tornando possível a construção política civilizatória como expressão fecunda do compromisso de não mentir em relação ao criticado.

É preciso aos educadores (as) e educandos (as), a reflexão acerca do próprio inacabamento existencial que envolve as tensões do fazer educativo. Se admito que o pensamento único e dogmático é irrepreensível, não posso realizar a escuta sensível do diferente. Desta maneira, afirma Freire (1996), o respeito à diferença exige de mim humildade, que não significa verbalismo burocrático, nem formalismo, mas a certeza de que não somos superiores a ninguém; no entanto, também não somos inferiores. “O que a humildade não pode exigir de mim é a minha submissão à arrogância e ao destempero de quem me desrespeita”. (FREIRE, 1996, p.121).

Para Paulo Freire, a humildade é uma exigência em favor da dignidade; como atitude ética, faz parte do respeito mútuo entre educadores (as) e educandos (as). Portanto, não representa demérito, mera “modéstia”, fraqueza nem submissão ao poder dominante. Trata-se de uma atitude de humanização, visando o coletivo como compromisso solidário de conscientização.

Em um momento de ataques à autonomia docente, e crescimento do conservadorismo através de medidas inconstitucionais e arbitrárias próprias da época, já caracterizada por Freire (2001), de fechamento das experiências democráticas, surge o fenômeno do neofascismo, se manifestando com efeitos de "mobilização das massas", e produzindo como consequência política o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, sob a ação seletiva do poder judiciário. Segundo Luciano Santos (2018), na publicação acadêmica: *Contra o golpe: caderno de democracia,* produziu-se um golpe de Estado anticivilizatório, de alcance ético-narrativo, que reduziu o fazer político e democrático ao cumprimento da ordem social, de cunho legal, moralista e privatista, apoiada na gestão midiática dos interesses dominantes.

Tais medidas, que visam moralizar a ordem e combater a "corrupção de esquerda", através da ação jurídica própria do Estado de exceção, geraram como resultado político a ofensiva moralista no ambiente escolar, com a tramitação do projeto de Lei 7. 800/2016, aprovado no estado de Alagoas, tornando legal a lei da "Escola Livre". Entretanto, a aprovação do projeto Escola Sem Partido teve sua validade constitucional questionada pelo Supremo Tribunal Federal, através do Ministro Luís Roberto Barroso, que concedeu uma liminar suspendendo os efeitos da Lei até o julgamento final.

Vejamos o que diz a medida cautelar do STF:

> A ideia de neutralidade política e ideológica da lei estadual é antagônica à de proteção ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e à promoção da tolerância tal como prevista na Lei de Diretrizes e Bases.
>
> A imposição da neutralidade – se fosse verdadeiramente possível –impediria a afirmação de diferentes ideias e concepções políticas ou ideológicas sobre um mesmo fenômeno em sala de aula. A exigência de neutralidade política e ideológica implica, ademais, a não tolerância de diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas em sala de aula. [38]

A neutralidade política e ideológica, segundo o parecer do Ministro Luís Barroso, é antagônica à própria Lei de Diretrizes e Bases, que expressa de forma clara a pluralidade e diversidade como fundamento ético indispensável ao fazer democrático. Não obstante, a narrativa de neutralidade axiológica implica a

[38] Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=311456113&ext=.pdf > Acesso em: 20/01/2019.

intolerância que, para Freire (2017), é acrítica, dogmática e castradora. Neste caso, os diferentes projetos do Escola Sem Partido, apensados ao relatório do Deputado Flavinho e arquivados pela Câmara em dezembro de 2018, são, no fundo, uma concepção ideológica de escola, submetida às limitações sociais que a tornam um lugar de transmissão de conhecimentos previamente selecionados, e imunizada aos conflitos ideológicos, às lutas sociais e à militância de esquerda.

Nestas circunstâncias, cresce o sinal de autoritarismo a partir das proposições do movimento Escola Sem Partido, que, através do "pensamento único", torna-se indiferente à capacidade crítica dos educadores, traduzindo-se na descrença em relação ao potencial insurgente dos educandos, e na tentativa de esvaziamento do poder de contestação das minorias no espaço escolar. O movimento ESP procura impedir a identificação dos estudantes com movimentos de mulheres, LGBT ou de resistência étnico-racial, com lutas sindicais ou estudantis.

Como contraponto a essas medidas de supervisão do trabalho docente no espaço escolar, Paulo Freire, em 1989, foi responsável pela criação da escola cidadã, uma iniciativa do filósofo da educação quando se tornou secretário de Educação do Estado de São Paulo, no governo de Maria Luiza Erudina. Freire propôs um programa de democratização da gestão escolar, fortalecendo a concepção da educação popular através de propostas de inclusão voltadas, principalmente, para jovens e adultos das periferias. Com tais iniciativas, a escola pública se fortaleceu como espaço de construção da educação popular, fomentando a compreensão crítica das tensões como manifestação humana própria do fazer político democrático.

5.2. Os fundamentos gnosiológicos da educação crítica no contexto da Escola Sem Partido

Uma crítica aos fundamentos gnosiológicos da educação passa pelo conceito de extensão[39], usado por Freire (2011), que reflete uma concepção bancária do fazer educativo, cujas práticas encontram-se expressas nas narrativas do movimento

[39] O conceito de extensão aparece no ensaio *Extensão ou comunicação*? escrito por Paulo Freire em 1968, em Santiago do Chile, para o Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária. A apropriação semântica do termo extensão é uma crítica ao trabalho do agrônomo como estratégia política para a América Latina. Os conceitos de "dependência", segundo Leopoldo Zea, e de invasão cultural de Freire, dão a tônica da realidade latino-americana nos anos 1960 e 1970. Por isso, o termo extensão confere uma conotação ao ato de transmissão do conhecimento, como invasão cultural e manipulação.

Escola Sem Partido. O educador extensionista acredita na transmissão do conhecimento a partir da seleção prévia de conteúdos e rotas pré-estabelecidas pelo sistema bancário de educação. Desse modo, o movimento ESP deixa clara a sua concepção de aprendizagem, o que produz no atual contexto um equívoco gnosiológico da “extensão educativa”, resultando em uma prática domesticadora e na falsa concepção de que é função do professor transferir conteúdos programáticos; por isso, é preciso “saber que ensinar não é memorizar ou arquivar conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p.47).

O extensionismo é um conceito que reduz o conhecimento do educador a si mesmo, sem a interpelação ética da alteridade entre educadores e educandos; os conteúdos são compreendidos como estáticos e mecânicos. Por isso, as proposições da educação bancária pertencem a um conjunto de opiniões (*doxa*) acerca do ato de ensinar, as quais terminam por se antecipar frente às coisas mesmas. O mundo humano, para o filósofo da educação, é comunicação, construído pela interação intersubjetiva; assim, Freire (2011), estudando as três relações constitutivas do conhecimento, gnosiológica, histórica e lógica, inseriu uma última e fundamental relação, sob influência de Eduardo Nicol – o diálogo como fonte crítica de libertação.

O ensino de filosofia, no contexto da ESP, encontra obstáculos ao desenvolvimento da reflexão crítica e comunicativa. Sem a novidade do risco, sem os fundamentos de uma racionalidade concreta desvelada pela práxis social, as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria tornam-se abstratas e sem sentido. Quando, a partir da aspiração de Freire como filósofo da esperança, se consideram as reais condições pedagógicas do ensino da filosofia, pode-se dimensionar a gravidade dos ataques que o pensamento fecundo vem sofrendo por parte dos setores conservadores.

Por isso, a liberdade de crítica e o direito de ensinar não se identificam, em nosso atual contexto, com as proposições de neutralidade axiológica do movimento Escola Sem Partido, que formula suas concepções e práticas como extensão autoritária, sem perceber que educadores e educandos já se encontram envolvidos na prática educativa; assim, para FREIRE (1996, p.49), “Pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros [...]”.

Não significa, com isso, que pensar certo seja uma atividade puramente angelical, que pertença apenas aos sábios, mas, por ser o pensamento um parto doloroso, devemos exercer vigilância sobre o simplismo e incoerências grosseiras. Pensar certo exige a humildade como sentido filosófico, se desfazendo da concepção judicativa e persecutória e, muitas vezes, raivosa, daqueles que terminam por propagar o ódio na política com formulações preestabelecidas e que fazem da educação um ambiente de censura à diversidade cultural. A educação brasileira, no cenário do movimento ESP, produz um decalque da tradição bancária, uma educação sem o risco de aprender, mesmo que rasurando. No entanto, sem o anúncio da utopia, não se reinventa o sentido de investigação, não se cria a possibilidade da aprendizagem como síntese dialética.

Por isso, as narrativas do movimento ESP representam o medo da liberdade por meio da antecipação adjudicativa da compreensão do mundo frente às coisas mesmas, o que termina por definir o trabalho docente como prática de transmissão de conteúdos neutros, em que os educandos sempre se encontram em uma situação estática, própria de um contexto social de horizontes fechados. Assim, forma-se o aprendente memorizador, através da educação bancária, a partir da primazia de alguém que está sempre certo de suas certezas. A prática educativa crítica libertadora, para Freire (2011), é construída por uma “dodiscência, docência-discência”, formando ciclos gnosiológicos.

> Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende, o conhecimento já existente e o que se trabalha, a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, P. 1996, p.28).

Nesse sentido, é fundamental ao educador crítico estar existencialmente aberto às possibilidades do aprender, na medida em que, enfrentando o medo da liberdade, se reconhece que o ato educativo não é cópia das formulações preestabelecidas; entretanto, é tarefa de uma educação crítica e reflexiva manter o sujeito pedagógico encarnado na *práxis* da temática investigativa, o que significa um trabalho rigoroso em busca do conhecimento crítico.

Por isso, o movimento ESP, ao atribuir exclusividade à família e à religião como únicos responsáveis pela educação moral de seus filhos, pressupõe, segundo os

termos de Freire (2011), uma idealização conformista, cuja compreensão adjudicativa dos valores da família tradicional produz censuras no ambiente de aprendizagem, construindo uma etapa de retrocesso nas experiências democráticas. A partir do fechamento do horizonte do educando em uma educação prescritiva, constatam-se mais obstáculos de cunho epistemológico na construção da consciência crítica. Assim reza a cartilha seguida pelo ESP:

> Definitivamente o homem não pode produzir conhecimento sem que seja fruto de interação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Mas isso não nos autoriza a depreciar toda e qualquer forma de imparcialidade ou de rejeitar qualquer busca pela objetividade, mesmo que incompleta e relativa, pois isso nos levaria a uma epistemologia extremamente subjetivista que minaria as próprias bases da ciência contemporânea. Portanto, é claro que é possível agir com o máximo de neutralidade em muitos contextos. E naqueles contextos mais controversos, em que a imparcialidade é realmente difícil, espera-se de um profissional ético e qualificado que, no mínimo, forneça aos alunos uma perspectiva plural [40]

Disto decorre a problematização do ato educativo como desafio para o pensamento crítico libertador em nosso atual cenário. O relatório do Deputado Flavio Augusto da Silva (PSC) reduz o ambiente de aprendizagem a uma epistemologia da quase imparcialidade, o que vem a significar a recusa dos saberes e experiências sociais produzidos pelo esforço, segundo Torres (2014), dialético de compreensão na relação entre subjetividade e objetividade, tornando o movimento ESP uma tentativa de anulação arbitrária dos direitos sociais construídos a partir das lutas democráticas por ampliação das liberdades civis e da participação popular.

O ensino de filosofia, em tal contexto, encontra o desafio de pensar a dificuldade de reconhecimento das diferenças. Com efeito, vem se esvaziando a importância temática da discussão da Diversidade Cultural, que identifica como atitude libertadora a luta de mulheres, LGBT's e populações afrodescendentes contra as discriminações, bem como a luta pela reconquista de territórios das populações originárias, quilombolas ou ciganos, que veem cotidianamente seus saberes e pertencimentos culturais se tornando invisíveis, sofrendo ataques por parte dos setores fundamentalistas a partir de uma pauta política conservadora de retomada do "moralismo" e dos direitos da família tradicional, sob a narrativa da neutralidade científico-pedagógica expressa pelo próprio movimento, que pretende amordaçar professores.

[40] Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/images/relator.pdf > Acesso em: 12/11/2018.

Deste modo, é pertinente a educadoras e educadores comprometidos com o bem pensar problematizar o contexto social dos educandos, e as palavras geradoras construídas na interação gnosiológica. O que Freire (2011) projeta na relação intersubjetiva do ato educativo, vale como antídoto à neutralidade axiológica. Com isso, a prática educativa apenas é possível como pensamento fecundo quando encarnada na atitude ética face às mais diversas alteridades humanas, com seus respectivos saberes.

Assim, pensar certo exige respeito ao conhecimento dos educandos, mas também estímulo à sua capacidade criadora. O principal desafio dos professores (as), diante da prática educativa filosófica é o de estimular as curiosidades epistemológicas, abrindo novos horizontes na relação de educadores e educandos, projetando dúvidas acerca dos saberes dados, contra a postura intransitiva e dogmática do educador bancário que termina por produzir uma concepção pedagógica fatalista, transformando o educando em um corpo domesticado, negando a condição de sujeito ativo na construção do conhecimento, reduzindo, enfim, o ensino de filosofia a prescrições normativas e superficiais.

O equívoco gnosiológico do extensionismo consiste, para Freire (2011), na falta de abertura à interpelação do Outro, e no fechamento do conhecimento em si mesmo. O que reproduz a concepção de aprendizagem estática, acrítica e de conhecimento ingênuo.

> A reflexão filosófica se impõe neste como em outros casos. Não é possível aludi-la, já que o que a Extensão pretende, basicamente, é substituir uma forma de conhecimento por outra. E basta que esteja em jogo formas de conhecimento para que não se possa deixar de lado uma reflexão filosófica. O fundamental, porém, é que esta reflexão, de caráter teórico, não se degenere nos verbalismos vazios nem, por outro lado, na mera explicação da realidade que devesse permanecer intocada. (FREIRE, 2011, p.27).

O ensino de filosofia requer a construção de uma etapa de mediação cognitiva entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis. Neste sentido, a postura pedagógica do educador extensionista reproduz a visão da docência como sujeito detentor e transmissor de conhecimentos técnicos. Desse modo, insiste Freire (2011), uma educação crítica e filosófica é capaz de reinventar existencialmente a situação aprendida. Com isso, no nível filosófico a intencionalidade do educando se transforma

quando este deixa a dimensão operante do senso comum e torna-se indagador das circunstâncias concretas do mundo da vida.

Em um contexto de crescimento das apelações políticas neofascistas, as proposições arbitrárias em torno do educador “competente” reproduzem, através dos crescentes discursos “moralistas”, mais uma crise da atividade docente. Sob a narrativa de imparcialidade epistemológica, a educação retorna ao paradigma do educador extensionista e transmissor de saberes neutros, o que torna o movimento Escola Sem Partido um equívoco gnosiológico da prática educativa.

5.3 O currículo de filosofia diante da Escola Sem Partido

Os componentes curriculares, na concepção da pedagogia popular de Freire, são o resultado das demandas suscitadas pelo próprio círculo de cultura em que os discentes se encontram inseridos. O ensino de filosofia, no contexto da educação básica atual, vem enfrentando diversos problemas em relação à prioridade de conteúdos programáticos. Tais problemas surgem como uma consequência das influências políticas e epistemológicas que constituem obstáculos à prática pedagógica na educação brasileira.

Com base na compreensão radical e fecunda do pensamento de Freire (2011), há uma impossibilidade dos projetos apensados ao Relatório do Escola Sem Partido (apresentado na sala de comissão do Congresso em 08 de maio de 2018) expressarem alguma coerência com a complexidade curricular do ato de ensinar. O professor de filosofia não representa, para Freire (1996), um mero transmissor de conhecimentos pré-estabelecidos; suas abordagens temáticas deveriam encontrar-se – na contramão da concepção bancária da educação – sempre em articulação com as circunstâncias da vida política.

Por isso, a educação, para Freire (1996), é reinvenção do modo de investigar e de questionar o saber proprietário. O bem pensar exige a dúvida das certezas, na medida em que assume a aventura do saber como possibilidade. Por isso, aprender e ensinar é estar existencialmente aberto ao horizonte cognoscível e temático do educando. Tendo como base a fé no diálogo, passa-se à fase da problematização do universo temático das percepções destacadas, criando-se o encontro dos horizontes.

Desse modo, impõe-se como desafio filosófico a construção de um currículo crítico, capaz de alcançar o *logos* do saber educativo: “Cabe à reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetos, em seus meios, em sua eficiência”. (FREIRE, 2011, 47.p). Ora, uma educação domesticadora autorreferenciada no educador extensionista é um equívoco gnosiológico que impede a construção de um currículo crítico, criando a ilusão do educador como único detentor do saber. O pensamento ingênuo é facilmente manipulável, tornando a ação diretiva da educação em narrativas autoritárias, mantendo-se os conflitos escolares pela subalternização hierárquica do saber.

Na obra *A condição pós-moderna*, LYOTARD (2011, p.13) afirma: “A questão da legitimidade encontra-se, desde Platão, indissoluvelmente associada à legitimação do legislador”. Tal mensagem é cada vez mais atual, na medida que o poder público insere o conhecimento prescritivo e de fácil decodificação no contexto de mercantilização do saber, com vistas a otimizar a compreensão tecnicista, aumentando a performance dos saberes considerados legítimos.

Freire (2017), como filósofo andarilho da esperança, afirma, na *Pedagogia do Oprimido*, que a dialogicidade do processo educativo não começa, enquanto situação pedagógica, no encontro de educadores (as) e educandos (as), mas antes mesmo, inicia-se no questionamento docente acerca dos conteúdos do diálogo, surgindo como inquietação em face dos obstáculos epistemológicos para a compreensão dos conteúdos programáticos. Por isso, uma educação problematizadora não é a imposição de conhecimentos a serem depositados nos educandos. A educação crítica tem como desafio gnosiológico devolver, de modo organizado, aos educandos, as questões sensíveis geradas nos círculos de cultura, através da interação pedagógica e da partilha ativa na construção do conhecimento gerado pela coletividade.

A experiência do círculo de cultura produz, no ambiente de aprendizagem, segundo o *Dicionário Paulo Freire*, um desejo de democratização da palavra, do poder compartilhado como participação consciente. Nesse contexto, o movimento Escola Sem Partido defende uma intervenção arbitrária através do poder público de caráter político, que promova interferências diretas nas relações entre teoria e prática do fazer educativo, produzindo consequências sobre o currículo crítico. Por isso, o ensino de filosofia é uma reinvenção do direito de pensar como práxis, através do compromisso com a educação libertadora. Assim, surge a etapa de conscientização a partir das

percepções destacadas, em que os oprimidos vão realizando através do diálogo novas leituras do mundo, refletindo sobre as antigas representações dos valores e das regras sociais e políticas, frente à profecia do novo que surge de um sonho de liberdade.

Nesse sentido, a libertação do opressor hospedado na consciência dos oprimidos é um desafio humanista que exige, para Freire (2017), certa prudência, por não se tratar de uma oposição precipitada aos slogans dominantes. Não obstante, é apenas através do diálogo com os educandos que as intuições operantes, comuns ao estágio da consciência ingênua no qual se encontra a maioria dos oprimidos, vão paulatinamente dando lugar a novas percepções de si e do mundo, que passam a refletir o caráter dúbio da consciência. No contexto do movimento Escola Sem Partido, o exame acerca desses valores surge como constatação da ideologia dominante gerada pelos valores tradicionais do conquistador.

Entretanto, o que se pretende com o diálogo não é um jogo intelectualista de palavras vazias. O educando, quando submetido a uma educação tecnicista do memorizar, ler e contar, é compelido à condição, segundo Freire (2011), de “tabula rasa”, se encontrando desprovido da experiência de sentido. Por isso, o aluno, sob essas condições políticas e pedagógicas, no melhor dos casos apenas “disserta” sobre a tradição, sem o devido cotejo hermenêutico das fontes, não entendendo, segundo Adriano Nogueira (1993), a expressão corporal prévia que constitui a manifestação da linguagem e dos valores culturais dos educandos, como fase imprescindível à problematização da prática.

> O melhor aluno de filosofia não é o que disserta, *ipsis verbis*, sobre a filosofia da mudança em Heráclito, sobre o problema do Ser em Parmênides; sobre o “mundo das ideias” em Platão; sobre a metafísica em Aristóteles, ou, mais modernamente, sobre a “dúvida” cartesiana, “a coisa em si” em Kant; sobre a Dialética do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação em Hegel e em Marx, a intencionalidade da consciência em Husserl. O melhor aluno de filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também. (FREIRE, 2011, p .68)

No contexto de crescimento das narrativas de neutralidade do saber o ensino de filosofia não pode prescindir da problematização na construção de suas investigações temáticas. Não é possível uma reflexão filosófica do educando, cuja intencionalidade esteja separada do mundo prático *(Lebenswelt)*. Por isso, tampouco é possível uma prática de ensino de filosofia com o percurso teórico e conceitual

previamente definido pelo educador sem a demonstração de nenhum interesse pelo conhecimento popular. Sem a interpelação do mundo do educando, sem o reconhecimento de sua linguagem, reproduz-se um ambiente de aprendizagem em que “Interessa-nos, pelo contrário, que ‘conheçam’ o que conhecemos e da forma como conhecemos. E quando assim nos comportamos, prática ou teoricamente, somos autoritários[...]”. (FREIRE, 2017a, p.67).

Esse ambiente de fechamento das experiências democráticas é justamente o que se evidencia com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014. Enquanto a versão anterior da Lei 10.172 (de 2001-2011)[41], por inúmeras vezes se referiu à igualdade de gênero, o PNE de 2014 apenas foi aprovado diante da retirada do termo “gênero” da redação do Projeto de Lei. Consuma-se, desse modo, um acordo no Congresso entre os Deputados/pastores Marco Feliciano (PSC/SP, atual PODEMOS), Marcos Rogério (PDT/RO) e pastor Eurico (PSB/PE), que conseguiram a aprovação, em votação na Câmara dos Deputados, de um dos pontos mais polêmicos do projeto. Com isso, foi retirada do projeto a superação das desigualdades educacionais, "com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual"[42].

A versão final do projeto foi substituída por “superação das desigualdades educacionais com ênfase na cidadania e todas as formas de discriminação”.[43] Por isso, o currículo crítico precede de antemão à reflexão filosófica, como tarefa indispensável à possibilidade do pensar. Neste caso, o movimento Escola Sem Partido é um obstáculo ao pleno desenvolvimento da democracia, produzindo efeitos autoritários à liberdade de ensinar, sob alegação de falta de responsabilidade dos educadores.

> O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolheu os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quê. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola, qual

[41] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em: 14/11/2018
[42] Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2014/04/lobby-conservador-retira-igualdade-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-5214.html> Acesso em: 14/11/2018.
[43]Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 14/11/2018

> o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 2018, p.152).

Na concepção de Freire, é a partir da situação existencial concreta do povo que se organizam os componentes curriculares. Os conteúdos não podem ser uma doação acrítica e fora do contexto social do educando. O conteúdo é uma organização, segundo o *Dicionário Paulo Freire*, de métodos e conhecimentos indissociáveis da relação entre pensamento e linguagem. Por isso, Freire propõe, na *Pedagogia do Oprimido*, que o desafio do educador na organização dos conteúdos programáticos passa pelo critério de identificação das contradições sociais que se refletem nas condições existenciais, culturais e políticas, na formação da cidade e na vida dos cidadãos, constituindo como fonte de sentido as situações-problemas que estimulam a curiosidade e a formação do pensamento crítico.

Todavia, em um contexto de censura, o que se constata são formulações prescritivas dos proferidos deveres do professor, que criam maiores dificuldades à sociabilidade, à liberdade e à almejada democracia.

> ANEXO DEVERES DO PROFESSOR I - O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para nenhuma corrente política, ideológica ou partidária; II - O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; III - O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; VI - O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. [44]

Essa proposta de cartaz a ser fixado nas salas de aula, segundo o próprio Relatório apresentado na Câmara dos Deputados, já produz a política de amordaçamento no primeiro artigo, quando afirma que “o professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos”. De imediato, surge a concepção dos alunos (as) arquivistas de Paulo Freire (2017), sem o poder de criação, vistos como extensão dos

[44]Disponível em: < http://www.escolasempartido.org/images/relator.pdf. > Acesso em: 22/11/2018

conhecimentos considerados legítimos, e hierarquicamente submetidos à condição de “tábulas rasas”, a serem preenchidas pelos valores dominantes.

Tal prerrogativa torna-se mais problemática quando se adverte que “os alunos não podem ser cooptados por uma tendência que se expresse de forma política ou partidária”. Com isso, o tema gerador do currículo crítico é estabelecido por via de um artifício jurídico transformado em doutrinação. No *Dicionário Paulo Freire*, encontramos a seguinte afirmação: “Pessoas não se dissociam de filosofias, pensares, saberes, práticas e cotidiano. Em Paulo Freire jamais podem dissociar-se vida e luta política” [...]. (ZITKOSKI; et. al., 2018, p.448). No item II do cartaz, segue a afirmação de que os professores se manterão de modo imparcial diante dos alunos, sendo vedada a exposição de suas concepções políticas, ideológicas, morais ou religiosas.

Tais declarações aparecem num ambiente educacional separado do cotidiano da vida, da ação, das tensões que formam as contradições sociais e políticas que se refletem diretamente no trabalho do educador. Desse modo, afirma Freire (1986) em *Medo e Ousadia*, apenas os educadores democráticos alteram sua prática frente aos obstáculos epistemológicos que impõem medo aos sonhos de um mundo mais justo. A censura estabelecida aos educadores e educadoras, tal como pronunciada no item III, cria uma atmosfera de controle do ambiente de aprendizagem, estimulando os alunos a denunciarem os educadores que venham a incentivá-los a participarem de passeatas, manifestações ou atos públicos.

O movimento ESP resulta em um aprofundamento do descrédito do trabalho docente, retirando a autoridade dos educadores e educadoras e criando maiores obstáculos ao pensamento crítico. Tais empecilhos tornam ainda mais difícil a libertação crítica dos educandos; todavia, é impossível, segundo Freire (1996), que os discentes alcancem de fato maior autonomia, sem a autoridade e liberdade dos educadores. No item IV, é advertido que, ao tratar-se das questões culturais, políticas e econômicas, serão apresentadas teorias e versões concorrentes a respeito dos temas em questão. Com isso, as secretarias de educação ficam responsáveis pela criação de um canal de comunicação com a função de receber, segundo Cunha (2011), as denúncias anônimas dos estudantes contra professores supostamente “partidários”.

A aplicação dessas censuras também se estende aos livros didáticos e à avaliação do PNLD. Com isso, se endossa a liberdade de aprender do aluno, vedando a liberdade de ensinar do professor, o que significa, para o ensino da filosofia, o ultimato final à possibilidade de uma educação libertadora.

> [...] o currículo da Educação Básica, particularmente das escolas públicas, é objeto de ação modeladora que visa frear os processos de secularização da cultura e de laicidade do Estado, mediante dois movimentos, um de contenção, outro de imposição. Ambos os movimentos configuram um projeto de educação reacionária, entendida aqui como a que se opõe às mudanças sociais em curso e se esforça para restabelecer situações ultrapassadas. (CUNHA, 2016.p.2)

Para Luiz Antônio Cunha[45], no artigo "O projeto reacionário de educação", existe em curso uma modelagem política por parte dos setores conservadores que produz efeitos semelhantes à invasão cultural identificada por Freire (2017) na *Pedagogia do Oprimido*. Por isso, identifica Cunha (2016), os processos de laicização do Estado e secularização da cultura encontram obstáculos que se refletem diretamente no currículo da Educação Básica, produzindo efeitos de imposição. Segundo Fernanda Pereira de Moura (2018), no artigo "O movimento Escola Sem Partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola"[46], a ação parlamentar age por meio de projetos e ações políticas governamentais que procuram inserir a obrigatoriedade do ensino religioso fundamentalista nas escolas e disciplinas como Moral e Cívica. Já os movimentos que produzem "contestações" são representados pelos ataques do programa Escola Sem Partido.

Nesse sentido, os professores não terão liberdade de expressão nem de manifestação crítica e se encontrarão, caso cumprido o desiderato do movimento ESP, no ambiente escolar como agentes das convicções dos pais conservadores. Essa atitude autoritária representa uma estratégia política maior, na medida em que se produz a imagem do "professor doutrinador" que comete abusos no direito de ensinar. Procura-se, com isso, impedir um debate aberto e crítico acerca de temáticas próprias da democratização, tornando a escola partidária dos valores tradicionais da família, estimulando um currículo escolar reprodutor de discriminações através das

[45] Disponível em:<http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf.> Acesso em: 28/11/2018.
[46] O artigo de Fernanda de Pereira de Moura faz parte do livro *Educação democrática*: Antídoto ao Escola Sem Partido, publicado pelo Laboratório de Políticas públicas da UERJ, sob organização de Fernando Penna, Felipe Queiroz e Gaudêncio Frigotto.

narrativas preconceituosas da “ideologia de gênero”, da superioridade racial e de classes, em um contexto de crescimento do ódio na política.

6.0. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação acerca do ensino de filosofia no contexto da Escola Sem Partido situa-se a partir do contexto latino americano, que produziu, segundo Enrique Dussel (1993), desde a origem das conquistas coloniais europeias em 1492 a narrativa da “maioridade da razão” dos colonizadores sobre os colonizados. Tal atitude eurocêntrica aparece na história como o “mito da modernidade”, convertendo-se – numa perspectiva epistemológica, crítica e descolonizadora, segundo Freire (2017) – em dominação e invasão cultural.

Para Boaventura Santos, nega-se a possibilidade de insurgência popular e o reconhecimento das epistemologias do Sul; transforma-se o pensamento popular em conhecimento alienígena, produzindo como consequência o conformismo cognitivo. Os saberes do povo se tornam invisíveis a partir da afirmação do antigo modelo de subalternização hierárquica das antigas sociedades coloniais. Consuma-se a “cultura do silêncio”.

Na esteira desse processo histórico, os aspectos jurídicos do movimento e dos projetos Escola Sem Partido se direcionam ao retorno dos valores pré-modernos e coloniais regimentados pela cultura dominante através da educação domesticadora. Justifica-se o modelo bancário de educação regido pela falta de autonomia pedagógico-científica, tornando a matriz de sapiência popular em conhecimento inferior. A função do educador bancário, detentor da ciência dos puros fatos, é a de transmissor de conhecimentos supostamente neutros. Disto resulta o fim das universidades como espaço do pensar crítico voltado para o diálogo com aspirações populares de emancipação social. O programa fundamentalista do ex-ministro da educação, Ricardo Vélez-Rodriguez[47], afirmava que o espaço acadêmico é dispensável às classes populares, não pode ser para todos, é reservado às elites.

As tratativas da Escola Sem Partido produzem na sociedade brasileira a demonização dos adeptos do “marxismo cultural”, ao transformar os docentes

---

Disponível em: < https://www.revistaforum.com.br/universidades-devem-ficar-reservadas-para-uma-elite-intelectual-diz-ministro-da-educacao/> Acesso em: 07/02/1019.

engajados, intelectuais orgânicos, profissionais com pensamento crítico, que compreendem educação como militância e práxis política, em doutrinadores responsáveis pelo sequestro intelectual da infância. Nessa perspectiva, a noção de "pátrio poder" deve pôr fim à liberdade de cátedra desses educadores e educadoras.

Os projetos apresentados nas Câmaras municipais e estaduais do Brasil, apensados ao relatório do Deputado Flavinho e arquivados em dezembro de 2018, são uma arbitrariedade de caráter jurídico que visa a anulação do pensamento crítico, autonomia docente, tolerância e respeito ético à diversidade social. Este movimento, que visa o amordaçamento dos professores, surgiu no Brasil em 2004, a partir das próprias fontes do movimento Escola Sem Partido. A sua origem está associada ao próprio coordenador Miguel Nagib, a partir de um caso apresentado por sua filha, em que o professor de história da sua escola fez em sala de aula uma comparação entre São Francisco de Assis e Che Guevara, por ambos terem dedicado suas vidas à causa dos pobres. Isso levou Nagib a escrever uma carta aberta ao professor, distribuindo cópias no estacionamento do colégio contra o abuso na liberdade de ensinar.

Tal contexto, em 2003, para Penna (2017), já se traduzia nas práticas discursivas fascistas de censura aos professores. Antes do movimento Escola Sem Partido, já se encontravam as relações políticas entre Olavo de Carvalho, Miguel Nagib e a Família Bolsonaro no Rio de Janeiro. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, abre-se uma fase de descenso político na conjuntura nacional, com retomada do programa Escola Sem Partido por parte dos setores evangélicos fundamentalistas do Congresso, em ferrenha oposição ao debate da diversidade cultural no currículo escolar, sob alegação da "ideologia de gênero". Dessa maneira, a temática de gênero e a ampliação dos direitos democráticos para casais homoafetivos enfrentaram dificuldades políticas que se refletiram no bloqueio do debate das minorias em relação às temáticas sensíveis das identidades de gênero: lésbicas, gays, bissexuais e travestis, movimentos feministas.

Com isso, projetos de lei como Escola Sem Partido passaram a tramitar nas Câmaras e Assembleias Legislativas em diversos Estados do Brasil, aumentando os ataques contra o trabalho docente. O caso Gabriela Viola[48] é um demonstrativo dos

[48] Gabriela Viola é professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, punida com afastamento da sala de aula por debater gênero e política, ao publicar na sua página do facebook versos da paródia: "Marx é baile de favela", um vídeo produzido sob orientação da professora por seus alunos da turma do 1° ano do Ensino Médio do

desafios enfrentados por professores que se empenham na construção do diálogo a partir do giro epistemológico descolonizador, visando a compreensão do horizonte social dos educandos. Nesse sentido, a insurgência da educação popular guarda dimensão profética e ético-pedagógica, encontrando na libertação dos oprimidos a doação de sentido do fazer educativo. No entanto, em meio à ofensiva anticrítica, os ataques reacionários ao pensamento de Paulo Freire procuram fechar os espaços ao fomento da emancipação popular em âmbito educacional.

A medida de sugestão legislativa que tentava retirar de Paulo Freire o título de patrono da educação brasileira em 2017 foi negada pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal, que rejeitou a proposta. Porém, o ambiente de censuras aos educadores críticos e engajados produz muitas dificuldades à liberdade de crítica. O professor Luiz Lopes Diniz Filho, ao acusar o pensamento de Paulo Freire de doutrinação política, por supostamente transformar a educação em imposição ideológica, faz referência à tese do “marxismo cultural” com objetivo de formar militância política em sala de aula. Assim, os professores doutrinadores agiriam como sequestradores intelectuais, produzindo vítimas.

A retomada do pensamento crítico de Freire (2017), em especial da *Pedagogia do Oprimido*, é uma tarefa filosófica comprometida com a investigação do sentido do fazer educativo, que encontra como estorvo, na atualidade, o amordaçamento dos educadores. Porém, nas atuais circunstâncias de esvaziamento de sentidos e de maiores entraves à almejada intersubjetividade entre educadores e educandos, a dimensão ética da alteridade encontra sua “voz silenciada” pela ideologia do pensamento único. Assim, aumentam as dificuldades de sensibilização do ambiente escolar e do diálogo ético-interpelativo em vista da escola cidadã.

O educador crítico não se propõe à mera repetição memorialista de conteúdos enciclopédicos. Bem ao contrário, o pensamento fecundo de Freire tem como escopo trazer à luz a potência ontológico-existencial dos oprimidos, reduzidos pela educação bancária à condição de “tabulas rasas” preenchidas pelos conquistadores, como reflexo de seu desenraizamento e massificação através dos slogans gerados pela

---

CE Professora Maria Gai Grendel, em Curitiba. Essa pesquisa repercutiu de forma negativa na internet, levando ao afastamento da educadora por parte da Secretaria de Educação do Paraná, sem apoio da direção da escola, sob justificativa de que seus métodos e o funk eram inadequados. A professora Gabriela Viola teve sua liberdade de cátedra fortemente ameaçada. Nessas circunstâncias políticas, a educadora apenas foi reintegrada às suas atividades escolares uma semana depois do ocorrido, com apoio de colegas e alunos.

ideologia dominante. À luz do pensamento de Freire (2011), o equívoco gnosiológico do educador extensionista está em assumir a condição de transmissor de conhecimentos, sem nenhum cotejo com o mundo e linguagem dos educandos.

Segundo Freire (1996), não é tarefa de educadores críticos transmitir conhecimentos neutros e sim devolver de modo organizado aos educandos as situações-problema destacadas no horizonte social de investigação por via das temáticas geradoras. Por isso, a narrativa de neutralidade epistemológica é um equívoco, na medida em que se anulam as tensões educativas, prevalecendo a concepção ideológica dominante da educação legitimada pelo poder do Estado neoliberal, e reduzindo-se os educandos à condição de reprodutores de conhecimento, satisfeitos pelo serviço prestado.

O currículo crítico, para Freire (1997), compreende o rigor e disciplina aplicado sobre o corpo como expressão de liberdade. O ato educativo é algo exigente; por isso, só encontra sentido quando se lança sobre novas formas de compreensão. Na medida em que a investigação das percepções destacadas dos educandos fecunda o “tecido do real”, os educadores dialógicos estimulam a cotidianidade, tornando estas percepções objeto de reflexão histórica acerca das circunstâncias da vida. Os educadores críticos se desfazem das armadilhas autoritárias que lhe reservam a condição de transmissores de conhecimentos. Na busca do “mundo da vida” (*Lebenswelt*), o ciclo gnosiológico da educação libertadora é ato de investigação das tensões próprias das práticas educativas, que compreende a escola como espaço de conflito e os educadores como mediadores dialógicos da prática educativa.

O ensino de filosofia, assumindo o giro epistemológico descolonizador, não se reduz, segundo Paulo Freire (2011), à memorização de conteúdos preestabelecidos, por exemplo, sobre a filosofia da mudança em Heráclito ou o problema do ser em Parmênides. As condições pedagógicas que proporcionam o despertar do pensamento crítico expõem-se à novidade do risco, fazendo refluir as discriminações em detrimento do pensamento vivo e criador. A proposta do movimento Escola Sem Partido reduz a realidade a objeto de um desiderato bancário e burocratizado, para o qual o principal interesse do ensino é a transmissão de conhecimentos fracionados pelos docentes. Em contrapartida, ensinar, para Freire (1996), é o despertar comunicativo que identifica o aprender como atitude anterior a ensinar.

O principal desafio do ensino de filosofia é o reconhecimento do inacabamento da vida. A partir da experiência humana, torna-nos conscientes das nossas possibilidades, nos elevando ao nível do espanto filosófico, frente à complexidade da pessoa humana. Com isso, o pensamento crítico se encontra com a ética da alteridade, afirmando a condição humana como passagem ao *Outro*, não passivo de objetivação e controle, em oposição à adaptação *a priori* aos valores conservadores, que, na atual etapa do movimento Escola Sem Partido, impõe, como regra, o medo e a censura, estabelecendo um lugar predeterminado, fatalista e hierarquicamente natural para educadores e educandos. A pedagogia domesticadora reproduz a violência simbólica e a falta de autonomia. No contexto da Escola Sem Partido, isto surge como desrespeito aos saberes dos educandos, impondo-se, através de medidas jurídicas arbitrárias, justificativas aos preconceitos de gênero, étnico-raciais e de classes, tornando os educandos seres passíveis e vulneráveis.

Em sentido contrário à relação de dependência da educação bancária, inexorável e fatalista, não pertence aos educadores libertadores a incumbência de transmissão de conhecimentos filosóficos neutros. Faz parte da dimensão ética dos docentes críticos recorrerem à força esperançosa, e, de modo humilde, estarem dispostos a aprender continuamente, reconhecendo seus limites. Sua ação educativa não pode ser determinista, ainda que condicionada; encontra na amorosidade ética e no respeito à diversidade o ponto de partida do pensamento que ousa a superação da arbitrariedade, e arrisca-se contra as discriminações ante a preservação da liberdade de crítica dos educadores.

No contexto dos primeiros meses do governo de Jair Bolsonaro (PSL) em 2019, o programa Escola Sem Partido entrou na fase das novas ofensivas, com a indicação de Damares Alves à pasta das Mulheres e Direitos Humanos. Segundo informações do Jornal Brasil de Fato, a nova ministra é advogada, pastora evangélica e favorável ao projeto Escola Sem Partido. Em um vídeo divulgado nas redes sociais, ela afirmou que os jovens brasileiros estão se suicidando em decorrência da ideologia de gênero ensinada nas escolas: [49] “Estão dizendo às crianças que elas podem ser pansexuais

[49] Disponível em:< https://www.brasildefato.com.br/2018/12/07/indicada-para-pasta-da-mulher-familia-e-direitos-humanos-defende-escola-sem-partido/> Acesso em: 21/02/2019.

– Você sabe o que é isso? Vou explicar: é a pessoa que se relaciona com tudo e com todos”.

Damares Alves acusa professores críticos de promoverem a degeneração das crianças em sala de aula, ao defender o padrão existencial heteronormativo em que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”.[50] Para o ministro Celso de Mello, essas práticas discursivas produzem efeitos de homofobia e intolerância à diversidade. Contrariamente às discriminações, o ensino de filosofia, diante do obscurantismo conservador, encontra, para Freire (2016), sua fonte de sentido na organização reflexiva do pensamento. O educador crítico é um árduo defensor dos Direitos Humanos. O fazer educativo, sem a pronúncia do mundo e a solidariedade humana, é mero verbalismo, traduzindo-se em nossa atual vida política como fanatismo fundamentalista.

O compromisso ético do educador crítico é com o risco inerente à liberdade de decidir. Apenas posso ser “eu mesmo” por meio do diálogo que permita aos outros serem “eles mesmos”. Uma escola em que os filhos não têm a autonomia de decidir, segundo Freire (1996), mesmo que errando, torna-se um ambiente carente de empatia, no qual anula-se a passagem ao Outro. Não há reflexão filosófica acerca da diversidade e tolerância se o que se propõe são apenas as repetições domesticadoras dos valores dos pais autoritários pelos seus filhos. Nesse atual cenário, o governo de Jair Bolsonaro (PSL) exonerou a presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Maria Inês Fini. O novo presidente do Instituto, Marcus Vinicius Rodrigues, afirmou ser sua prioridade a “resistência a ideologias e crenças inadequadas ou inconsequentes".[51]

O INEP é responsável pela aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Em novembro de 2018, Bolsonaro afirmou que terá acesso às provas do Enem. Essa interferência arbitrária do atual Presidente da República é mais um ataque contra o pensamento crítico, retirando a autonomia cientifico-pedagógica, censurando professores, intelectuais de esquerda e a liberdade de cátedra dos

[50] Disponível em:< https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml > Acesso em: 21/02/2019.
[51] Disponível em: https:<//g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2019/01/24/novo-presidente-do-inep-diz-que-escola-deve-resistir-a-ideologias-e-crencas-inadequadas-de-pseudointelectuais.ghtml> Acesso em: 21/02/2019.

educadores e educadoras. Esse caso, segundo reportagem do jornal Globo G1, foi uma decisão tomada a partir da questão do ENEM sobre o patrimônio linguístico “pajuba”, com origem na cultura afrodescendente ioruba, com expressões que assumem um duplo significado secreto de gírias utilizadas por gays e travestis.

A afirmação do Presidente Jair Bolsonaro, diante da temática envolvendo diversidade e sociolinguística, foi de censuras: “Podem ter certeza e ficar tranquilos. Não vai ter questão desta forma ano que vem, porque nós vamos tomar conhecimento da prova antes. Não vai ter isso daí".[52] Esse tipo de controle arbitrário do atual governo reverbera na crise de sentidos do fazer educativo. Para Paulo Freire (2018), não é possível uma teoria da aprendizagem isenta de ideologias, sem propósitos sociais e políticos. A formação de um currículo crítico deve passar necessariamente pela temática da diversidade, do cotidiano dos povos, da língua e dialetos das matrizes étnico-raciais.

Um currículo que não problematiza o cotidiano e não reflete sobre o território educativo é uma escola alienante que não aprende a ler o que acontece na cidade, tornando o oprimido massificado e manipulado por ideologias autoritárias. Nesse novo cenário de censuras após a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro, intensificam-se os dissensos políticos da educação. O projeto Escola Sem Partido voltou novamente à Câmara dos Deputados, com tópicos semelhantes ao Projeto de Lei que tramitou até dezembro de 2018. A deputada Bia Kicis (PSL/DF) apresentou o projeto 246/19 Escola Sem Partido, que prevê “o direito de gravar as aulas a fim de permitir aos pais terem maior controle sobre seus filhos”.[53]

O projeto também prevê censuras aos livros didáticos que apresentarem tendências ideológicas ou político-partidárias. No oitavo artigo do PL 246, afirma-se: “É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividades político-partidárias”.[54] Ao se assumir uma postura de imunização política do espaço escolar, educadores e educandos são submetidos à visão estreita da escola como espaço de lições a ensinar e a aprender. O ensino de filosofia, diante do autoritarismo e da intolerância que inibem a curiosidade e o diálogo, tem como tarefa ética a travessia ao Outro, que

[52]Disponível em: < https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/22/marcus-vinicius-rodrigues-e-nomeado-presidente-do-inep-orgao-responsavel-pelo-enem.ghtml>. Acesso em: 21/02/2019

[53] Disponível em: < https://novaescola.org.br/conteudo/15480/escola-sem-partido-nova-proposta-e-apresentada?fbclid=IwAR1VArA6-S335bxibtZySkdBaANQUk8ZC5dLRhpMawHH86UD>. Acesso em: 23/02/2019.

[54] Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019>. Acesso em: 24/02/2019

significa a retomada do caminho “às coisas mesmas”, na construção de novos horizontes, com ampla participação popular, democratização do poder, assumindo-se de modo crítico a formação continuada dos educadores, mediada pela prática e sem imposições arbitrárias, com ampla participação da comunidade no fazer educativo. A escola que assume sua responsabilidade ética, torna-se lugar de diálogo na solução dos dissensos, encontrando no ensino de filosofia uma oferta de sentido esperançosa, crítica e reflexiva do fazer educativo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio; *Estado de exceção.* Trad. Iraci D. Poleti, São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

ALAGOAS. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n° 7.800/2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n° 7.180/2014.

_____Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n° 867/2015.

_____Plano Nacional de Educação.2014-2024. Lei n° 13.005/2014.

BIESTA, Gert. Good Education in an Age of Measurement. Boulder, CO: Paradigm Publishers,2010. In: Caderno de Pesquisa, v.42, n.147, São Paulo, p.808-825.

_____ *Para Além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Trad. Rosaura Eichenberg. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BUBER, Martins. *Eu e Tu.* Trad. Newton Aquiles Von Zuben 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero*: Feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CHAUI, Marilena. *Introdução à história da Filosofia:* dos pré-socráticos a Aristóteles. vol. I. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____ *Em defesa da Educação pública, gratuita e democrática*. Org. Homero Santiago. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

CONDINI, Martinho. *Fundamentos para uma educação libertadora*: Dom Helder Camara e Paulo Freire. 1.ed. São Paulo: Paulus, 2014.

CUNHA, L.A. O projeto reacionário na educação. 2016. Disponível em <http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1 EduReacionaria.pdf>. Acesso em 20/01/2019.

DARTIGUES, André. *O que é a Fenomenologia?* Trad. Maria José J.G de Almeida. 10ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2008

DERISSO, J.L. Marxismo e história da família: resposta aos opositores da chamada "ideologia de gênero" na educação. In: X Seminário nacional do HISTERDRB, Unicamp, jul. 2016. <htpp:// Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1029-2729-1-pb.pdf>. Acesso em: 20/01/2019

DUSSEL, Enrique. *1492. O encobrimento do outro*: a origem do mito da modernidade. Trad. Jaime A. Clasen. RJ: Petrópolis, Vozes, 1993.

_____. *Método Para uma Filosofia da Libertação*. Trad. Jandir João Zanotelli. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. *20 teses de política* 1° ed. Buenos Aires: Consejo (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FRANCO, M. A emergência da vida para superar o anestesiamento social frente à retirada de direitos. In: Bueno, W; BURIGO, J.; PINHEIRO-MACHADO, R.; e SOLANO, E. (Orgs.) *Tem Saída? Ensaios Críticos sobre o Brasil*, Porto Alegre: Zouk, 2018, p.89-95.

FLAVINHO, Deputado. *Relatório*: do Projeto de Lei N° 7.180, de 2014 e apensados, Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 33 ª ed. São Paulo: Paz e Terra,1996.

_____*Conscientização*: teoria e prática da libertação: introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4 ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____*Educação Como Prática da Liberdade*. 25 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____*Pedagogia do Oprimido*. 64ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____*Os Cristãos e a Libertação dos Oprimidos*. Lisboa: Edições Base, 1978.

_____*Educação e Mudança*. 37ª ed. Paz e Terra. São Paulo: 2016.

_____*Ação Cultural para a Liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____ *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____*Extensão ou comunicação*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____*Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____*Política e Educação*: 3ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

_____Professora Sim Tia Não, cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008

FORNET-BETANCOURT, Raul. *Transformación intercultural dela filosofia.* Biblao: Desclée, 2001.

FORNET-BETANCOURT, Raul. *Pressupostos, limites e alcances da filosofia intercultural*. Trad. Antônio Sidekum. In: SIDEKUM, Antônio (org). Alteridade e Multiculturalismo. Ijuí: Unijuí, 2003. (Coleção Ciências Sociais).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: Gaudêncio Frigotto. (Org) *Escola "sem Partido*: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP,2017. p. 17-33.

GADAMER, Hans-Geog. *Verdade e Método*; tradução de Flávio Paulo Meurer. 15ª. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes. 2015.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; e GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez, 1995.

HUSSERL, E*. A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia*. Introdução e Tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS,1966.

_____. *A Ideia da Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, s/d.

ZEA, Leopoldo. *La Filosofia Americana como Filosofia sin más, 2014.* Disponível: <https://cursosluispatinoffyl.files.wordpress.com>. Acesso 19 de março de 2018.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 14° ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MATTOS, A. et al. Educação e Liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: Gaudêncio Frigotto. (Org) *Escola "sem" Partido:* Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. P. 87-104.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins fontes, 1996.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: Gaudêncio Frigotto. (Org) *Escola "sem" Partido*: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP,2017. p. 35-48.

RAMOS, Marise. Escola sem Partido a criminalização do trabalho pedagógico. In: Gaudêncio Frigotto. (Org.). *Escola "sem" Partido*: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 75-85.

SALOMÃO, Ximenes. *O que o direito a educação tem a dizer sobre o Escola Sem Partido* In. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Orgs.) *A ideologia do movimento Escola Sem Partido/ 20 autores demonstram o discurso.* São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 49-58.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Luciano. O golpe de estado no Brasil como fenômeno anticivilizatório: Kit didático de resistência crítico-militante em conjuntura golpista. In: Luciano Santos, Nadia Virginia B. Carneiro (Orgs.). *Contra o Golpe Caderno de democracia*. Salvador: Edufba/Eduneb, 2018 p. 137-161

SANTOS, Milton*. Por uma Outra Globalização* do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record.2000.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCANNONE, J. C. *Nuevo punto de partida de la filosofia latino-americana*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990.

SCHMIDT, Lawrence K. *Hermenêutica.* Trad. Fábio Ribeiro.3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOUZA, Rafael. OLIVEIRA, Tiago. *A doxa e o logos na educação*: o avanço do irracionalismo. In: Gaudêncio Frigotto. (Org.). *Escola "sem Partido*: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 121-131.

SOUZA, A.L.S. et al. *A ideologia da Escola sem Partido*: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016

Streck, D., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (orgs.). (2008). *Dicionário Paulo Freire*. 4ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo e práxis educativa* – Uma leitura crítica de Paulo Freire. Tradução Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 7. ed. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Bertrand, 1992.